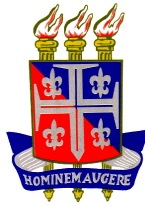


**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA- UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS- CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO EM
EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS- PPGESA**

ADEILDA ANA DA SILVA MARTINS

**O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A
APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
DESENVOLVIDAS EM CLASSES MULTISSERIADAS**

**JUAZEIRO- BA
2018**



ADEILDA ANA DA SILVA MARTINS

**O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A APRENDIZAGEM
NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CLASSES
MULTISSERIADAS**

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, Campus III, para a obtenção do Título de Mestra em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro

Orientador: Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis

**JUAZEIRO- BA
2018**

Martins, Adeilda Ana da Silva

M378d O diálogo entre a educação contextualizada e a aprendizagem nas práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas. / Adeilda Ana da Silva Martins. --- Juazeiro, 2018. 191 f.

Orientador: Edmerson dos Santos Reis

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. PPGESA. Campus III, 2018.

Bibliografia

1. Educação 2. Prática pedagógica 3. Aprendizagem I. Reis, Edmerson dos Santos II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas

CDD 371.12

ADEILDA ANA DA SILVA MARTINS

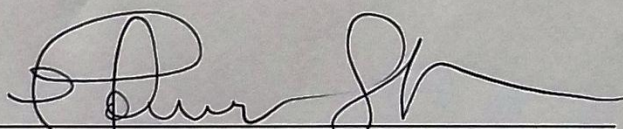
**O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A APRENDIZAGEM
NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CLASSES
MULTISSERIADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos- PPGESA, ofertado pelo Departamento de Ciências Humanas- Campus III da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, para a obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

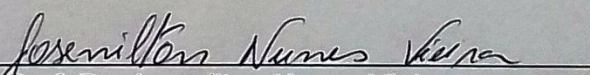
Linha de Pesquisa: Educação para a Convivência com o Semiárido

Aprovado em: 02/03/2018.

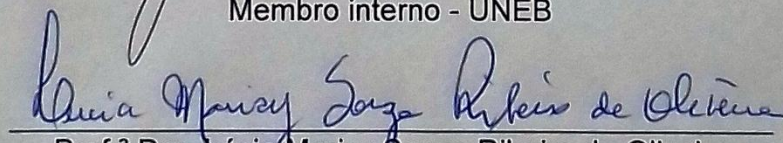
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Edmerson dos Santos Reis
Orientador - UNEB



Prof. Dr. Josenilton Nunes Vieira
Membro interno - UNEB



Prof.ª Dra. Lúcia Marisy Souza Ribeiro de Oliveira
Membro Externo - UNIVASF

À memória da minha mãe Quitéria Ana da Silva, minha incentivadora incansável, se estivesse aqui, com certeza estaria vibrando com esta minha conquista, e me abraçando muito.

Ao meu pai Artur Amaro (in memoriam), que na sua simplicidade me ensinou que viver e lutar com dignidade pela vida é o que importa.

A Adeildo, meu irmão querido, vulgo Baianinho (in memoriam), que se foi para nunca mais voltar.

Sem vocês nenhuma conquista valeria a pena.
Obrigada por terem feito parte da minha vida!

AGRADECIMENTOS

Agradecer nominalmente a todos que, efetivamente, contribuíram comigo nesta difícil caminhada, visando ao seu êxito, seria humanamente impossível, mas agradecer àqueles que compartilharam de forma mais efetiva das dificuldades e conquistas no decorrer do processo de construção deste estudo torna-se imprescindível:

Aos meus filhos Wagner e Ana Karla: razão da minha vida. Criaturas que mais amo neste mundo e que sempre estiveram ao meu lado no decorrer da pesquisa como meus professores de informática, motoristas especiais, além de compreenderem o significado deste trabalho para a minha realização pessoal e profissional, inspirando sempre confiança e criando circunstâncias propícias para que eu pudesse, efetivamente, concluir este estudo

Aos meus irmãos Vavá, Ivanildo, Artur e, em especial Adeildo e José Luiz, parceiros nas alegrias e tristezas; na saúde e na doença, um casamento quase que perfeito entre irmãos. Pena Adeildo (Dido), que você partiu meu irmão, logo após a defesa desta dissertação, e isso não tínhamos combinado.

A todos os meus familiares, como cunhadas, sobrinhos, primos, em especial a minha sobrinha Andreia pelas sábias palavras em momentos de crises durante a construção da dissertação.

A Universidade do Estado da Bahia/ Departamento de Ciências Humanas- Juazeiro- BA, por me liberar para a realização deste curso.

Ao meu orientador predileto, Edmerson dos Santos Reis (o cara), pela competência, sensibilidade e generosidade em partilhar comigo os seus conhecimentos. Pela paciência nos meus momentos de dificuldades; e, especialmente, por saber esperar o meu tempo de produção. Um dos grandes culpados por eu ter concluído esse mestrado no DCH-III.

A minha amiga, a professora Lúcia Marisy, membro externo da banca por quem sempre tive admiração e respeito enquanto ser humano e profissional competente na área da educação. Obrigada pelas indicações de leitura, sempre acreditando que eu podia ir mais longe e insistindo, desde os anos 2000, para que eu fizesse mestrado e doutorado.

Ao meu colega de trabalho professor doutor Josenilton, carinhosamente chamado de Niltinho, que me deu a honra em aceitar ser membro titular da banca e ter contribuído significativamente com sugestões acerca do estudo em tela. Agradeço, em especial, a oportunidade de aprofundar a relação da educação contextualizada defendida pela RESAB e a aprendizagem significativa proposta por Ausubel.

Ao Professor da classe multisseriada pesquisada, Raimundo Nonato, que nos acolheu e abriu a sala de aula onde atua para nos ensinar por meio da sua prática pedagógica, o que é e o que se faz numa multissérie. Nosso grande parceiro durante a pesquisa.

Às crianças da classe multisseriada da Escola Nossa Senhora Rainha dos Anjos, pelo carinho e pelas aprendizagens e receptividade. Poder ver a simplicidade no brilho de seus olhares envoltos de alegria durante alguns meses deram o toque final da pesquisa.

À amiga Willany Reis, ex- aluna do curso de Pedagogia DCH-III, pela leitura crítica/ propositiva do Projeto de Qualificação e sugestões de textos de aprofundamento teórico.

À Márcia Araujo, amiga de graduação em Pedagogia e de profissão docente no DCH-III, pelas inúmeras contribuições à dissertação como leitura do texto de qualificação e indicação de leituras. Também uma das minhas incentivadoras no curso de mestrado.

A Rita Rios que se sobrecarregou, ficando com uma das minhas disciplinas, no DCH, para que eu ficasse livre para a pesquisa.

À Secretaria de Educação do Município de Juazeiro- BA, por ter possibilitado a realização desta pesquisa, em especial, a Assessoria da Secretária de Educação nas pessoas de José Exedito, Ana e Gilmara Lacerda.

Aos professores do PPGESA, que contribuíram direta ou indiretamente com a pesquisa em tela, especialmente a Carla Paiva.

À minha ex-professora de Língua Portuguesa na graduação do curso de Letras/ UPE ano 1986, Yolanda de Almeida, por quem tenho um carinho especial. Profissional que exala afetividade e também competência no trato com a língua, e, em virtude disso, responsável pela leitura e correção gramatical da dissertação.

Às minhas amigas, “As Luluzinhas”: Edimária Arcanjo, Arlinda Loura e Eridan Coelho, que, apesar de me darem força para a conclusão do mestrado, também diziam: Eu, Deus me livre de estudar! Nossa Senhora, tu vai ficar uma véia doidinha, de tanto engolir letrinhas. Tadinha da minha amiga, não tem mais tempo para nada! Quem mandou querer estudar. Agora você guenta, não reclame!

E, por último, mas não menos especial, porque como diz o ditado: “os últimos serão os primeiros”, quero agradecer aos colegas/amigos da turma do PPGESA 2016.1, a oportunidade de conviver partilhando alegrias e angústias durante a caminhada. Davi, um querido por ter sido um dos meus professores de informática e de pesquisas nos sites de educação, uso de plataformas digitais e tabelas. Ana Paula Granja “recordista de artigos publicados pela PPGESA” pelas excelentes dicas sobre Educação do Campo e *chek list* da dissertação quanto às citações no corpo do texto e referências bibliográficas. A Maria Rosa, pelo carinho e paz transmitida, pela troca de textos, leitura da dissertação e escuta sensível das minhas angústias quando travava durante a construção do trabalho. A Carla Fabiana, menina de Geografia, obrigada pelo envio de textos, pesquisas em sites, parcerias em trabalhos, e carinho. A Fabiana Carla, pelas nossas conversas confessionais no WhatsApp e caronas. A fotografia tem nome: Lorena. Grata pelos slides e organização do trabalho de acordo com as Normas do PPGESA/ ABNT. Aos meus ex-alunos de graduação do curso de Pedagogia e hoje coleguinhas/ amigos de mestrado: Quecinha, Eveli, Amilton, Willams e Napaula, quanto orgulho reencontrá-los nessa caminhada. Caraca! faltava a carioca Esther que aqui chegou e foi acolhida carinhosamente por todos. Enos, o nosso eterno vereador, advogado e futuro doutor em educação, sempre prestes a ajudar as pessoas do PPGESA. Tem Lidi, alegria em forma de pessoa, parceira de trabalhos acadêmicos e suco alcoólico. Ritinha e Kleyton Gualter, amiguinhos de Marx, aprendi muito com as sacadas irônicas/intelectuais de vocês. Cleiton Lin do Cariverde, por ter-me apresentado, em conversas, como é livre, leve e solta a vida no campo. Késia, por ter demonstrado, na prática, os princípios do diálogo propostos por Paulo Freire. Paulo, aprendi muito com a sua segurança nas discussões em sala de aula, quando defendia um ponto de vista. Como diria Tim Maia “vou morrer de saudades” de todos vocês.

A educação, qualquer que seja ela,
é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática
Paulo Freire.

RESUMO

Investigar a relação entre as práticas pedagógicas realizadas em uma classe multisseriada e a proposta de contextualização dos saberes locais, que se pauta pela mobilização de novas aprendizagens dos sujeitos do processo educativo foi o objetivo central da pesquisa em tela. A abordagem foi qualitativa com viés etnográfico. Quanto à tessitura metodológica deste estudo, fizemos uso dos procedimentos: observação participante, entrevista semiestruturada e análise documental, tendo como suporte de anotações e reflexões o Diário de Campo e opção pela técnica de análise da triangulação dos dados, das fontes e da fundamentação teórica utilizada. Esses instrumentos foram utilizados com o professor de uma classe multisseriada do campo, localizada na Escola Municipal Nossa Senhora Rainha dos Anjos na comunidade de Maniçoba- Juazeiro/ Bahia e, com os alunos da turma em questão, o que equivale a dezoito crianças frequentes durante a pesquisa, considerando a matrícula total de vinte e um meninos e meninas distribuídos da Educação Infantil ao 4º ano do ensino fundamental, com idades entre 04 e 10 anos. Inicialmente, mantivemos contato com a Secretaria de Educação, o professor e alunos para falar da retomada da pesquisa e da importância da participação dos mesmos. A seguir, fizemos leitura/ análise de documentos escolares como: Diretrizes para a Educação Contextualizada do município de Juazeiro e o Plano Municipal de Educação para colher informações a respeito da educação contextualizada na multissérie, considerando que a rede municipal de educação tem como Eixo articulador a Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido. Dando continuidade ao estudo, realizamos a observação participante em sala de aula e, posteriormente, entrevista semiestruturada, verificando o diálogo entre as práticas pedagógicas em uma classe multisseriada e a proposta de contextualização dos saberes locais. O levantamento dos dados de campo apontaram para a importância das classes/ escolas multisseriadas do campo como lugares potenciais onde a aprendizagem se faz de maneira mais próxima dos sujeitos do Semiárido; logo, favorece a contextualização do currículo e dos métodos. Há algumas carências e lacunas a serem supridas, sobretudo no que diz respeito ao Projeto Político Pedagógico- PPP da unidade escolar; porém, há espaço para desenvolvimento de uma educação que quebre paradigmas, embasada na autonomia e na colaboratividade.

Palavras-Chave: Prática pedagógica. Classe multisseriada. Educação contextualizada. Aprendizagem.

RESUMEN

Investigar la relación entre las prácticas pedagógicas realizadas en una clase multiserie y la propuesta de contextualización de los saberes locales, que se pauta por la movilización de nuevos aprendizajes de los sujetos del proceso educativo, fue el objetivo central de la investigación en pantalla. El enfoque fue cualitativo con el sesgo etnográfico. En cuanto a la tesis metodológica de este estudio, hicimos uso de los procedimientos: observación participante, entrevista semiestructurada y análisis documental, teniendo como soporte de anotaciones y reflexiones el Diario de Campo y opción por la técnica de análisis de la triangulación de los datos, de las fuentes y de la fundamentación teórica utilizada. Estos instrumentos fueron utilizados con el profesor de una clase multiserie del campo, ubicada en la Escuela Municipal Nuestra Señora Reina de los Ángeles en la comunidad de Maniçoba- Juazeiro/ Bahía y, con los alumnos de la clase en cuestión, lo que equivale a dieciocho niños frecuentes durante la campaña y en el caso de los niños y niñas distribuidos de la Educación Infantil al 4º año de la enseñanza fundamental, con edades entre 04 y 10 años. Inicialmente, mantuvimos contactos con la Secretaría de Educación, el profesor y alumnos para hablar de la reanudación de la investigación y de la importancia de la participación de los mismos. A continuación se hizo lectura/ análisis de documentos escolares como: Directrices para la Educación Contextualizada del municipio de Juazeiro y el Plan Municipal de Educación para recoger informaciones acerca de la educación contextualizada en la multiserie, considerando que la red municipal de educación tiene como eje articulador la Educación Contextualizada para la convivencia con el Semiárido. Dando continuidad al estudio realizamos la observación participante en el aula y posteriormente, entrevista semiestructura verificando el diálogo entre las prácticas pedagógicas en una clase multiserie y la propuesta de contextualización de los saberes locales. El levantamiento de los datos de campo apunta a la importancia de las clases/ escuelas multiserias del campo como lugares potencial donde el aprendizaje se hace de manera más cercana a los sujetos del Semiárido, luego, favorece la contextualización del currículo y de los métodos. Hay algunas carencias y lagunas a ser suplidas, sobre todo en lo que se refiere al Proyecto Político Pedagógico- PPP de la unidad escolar, sin embargo, hay espacio para el desarrollo de una educación que rompe paradigmas, basada en la autonomía y la colaboratividad.

Palabras-Clave: La Práctica Docente. Multiserie Clase. Educación Contextualizada. Aprendizagem

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Sede do Distrito de Maniçoba.....	32
Figura 2: Fachada da escola onde se desenvolveu a pesquisa.....	34
Figura 3: Perímetro Irrigado de Maniçoba.....	39
Figura 4: Moradias de agricultores no entorno da Escola N. Sra. Rainha dos Anjos, Distrito de Maniçoba.....	92
Figura 5: Alunos de classe multisseriada trabalhando em semicírculo com ajuda do professor.....	95
Figura 6: O professor da classe multisseriada orienta alunos da Ed. Infantil em atividade sobre consciência fonológica na Escola Municipal Nossa Sra. Rainha dos Anjos.....	118
Figura 7: Atividades em trio com alunos do terceiro e quarto ano na Escola Municipal Nossa Sra. Rainha dos Anjos, Distrito de Maniçoba-Juazeiro.....	139
Figura 8: Cartinhas recebidas das crianças – Escola Nossa Senhora Rainha dos Anjos (maio e agosto/2016 e outubro/2017).....	141
Figura 9: Alunos da Escola Municipal Nossa Senhora Rainha dos Anjos em festejo junino.....	142
Figura 10: Triangulação metodológica: fontes de pesquisa apontam para a multisseriada como lugar propício para a contextualização.....	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Demonstrativo de teses e dissertações– período 2012 a 2016- Classe multisseriada e educação contextualizada.....	54
Quadro 2: Classe multisseriada e prática pedagógica.....	55
Quadro 3: As classes multisseriadas no campo.....	56
Quadro 4: Aprendizagem na classe multisseriada.....	57
Quadro 5: Demonstrativo artigos– período: 2012 a 2016- Prática pedagógica e classe multisseriada.....	59
Quadro 6: Aprendizagem na classe multisseriada.....	60
Quadro 7: Classe multisseriada e educação contextualizada.....	61
Quadro 8: As classes multisseriada no campo.....	62

LISTA DE SIGLAS

ADAC	Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária
ASA	Articulação Semiárido Brasileiro
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEVASF	Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DIM	Distrito de Irrigação Maniçoba
ECSAB	Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro
GEPERUAS	Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDBE	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituição de Ensino Superior
IICA	Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
IRPAA	Instituto Regional da Pequena Agricultura Apropriada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimentos dos Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem - Terra
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDF	Portable Document Format
PEA	Programa Escola Ativa
PME	Plano Municipal de Educação

PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicilio
PNE	Plano Nacional de Educação
PNERA	Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PPGESA	Programa de Pós-Graduação Mestrado Multidisciplinar Educação, Cultura e Territórios Semiáridos
PPP	Projeto Político Pedagógico
RESAB	Rede de Educação do Semiárido Brasileiro
SAB	Semiárido Brasileiro
SECAD	Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação e Esportes
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. LÓCUS DA PESQUISA: O MUNICÍPIO, A COMUNIDADE E A ESCOLA ONDE SE DESENVOLVEU A PESQUISA.....	30
2.1 JUAZEIRO– BAHIA.....	30
2.2 A COMUNIDADE DE MANIÇOBA.....	32
2.3 A ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA RAINHA DOS ANJOS....	33
2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	35
2.4.1 O Professor da Classe Multisseriada.....	35
2.4.2 Os alunos.....	36
2.4.3 Conhecendo a Comunidade e a Escola.....	37
3. DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: A IDENTIDADE DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL.....	40
3.1 AS CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL: DA SUA INSTITUIÇÃO AOS DIAS DE HOJE.....	40
3.2. COMO DIALOGA A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DE JUAZEIRO- BA COM OUTRAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS.....	41
3.2.1 O Plano Nacional e o Plano Estadual de Educação.....	45
3.2.2 O Plano Municipal de Educação de Juazeiro- BA.....	47
3.2.3 Estado da Arte – Escolas Multisseriadas.....	51
3.2.4 A Classe/Escola Multisseriada do Campo em números.....	67
3.2.5. O que se diz e pensa sobre as multisseriadas?.....	68
3.3. O ESPAÇO RURAL NO BRASIL.....	73
3.4 O DIÁLOGO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA O MUNICÍPIO DE JUAZEIRO.....	82
3.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS CLASSES MULTISSERIADAS E O SEMIÁRIDO.....	87
4. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE FAVORECE A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NAS CLASSES MULTISSERIADAS DE ESCOLAS DO CAMPO.....	92
4.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A REALIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO MULTISSERIADAS.....	94
4.2 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O ENSINO CONTEXTUALIZADO COMO PAUTA NAS NORMATIZAÇÕES LEGAIS.....	103
5. METODOLOGIA – AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS EM FACE DO DIÁLOGO ENTRE CLASSES MULTISSERIADAS E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA.....	107
5.1 MÉTODA DA PESQUISA.....	107
5.2 HISTÓRICO DA ETNOGRAFIA.....	110

5.2.1 A Pesquisa de Abordagem Qualitativa e os Princípios Etnográficos.....	112
5.2.2 A Observação Participante.....	118
5.2.3 A Entrevista Semiestruturada.....	121
5.2.4 Análise de Documentos.....	123
5.2.5 O Diário Etnográfico.....	125
5.3 USO DA TÉCNICA DE TRIANGULAÇÃO NO PROCESSO DE ANÁLISE.....	126
5.4 A COLETA DE DADOS.....	127
6. ANÁLISE DOS DADOS- REFLETINDO SOBRE AS INFORMAÇÕES COLETADAS EM CAMPO.....	129
6.1 O PROCESSO DE ENSINO MULTISSERIADO NA ESCOLA NOSSA SENHORA RAINHA DOS ANJOS.....	130
6.2 REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER NA MULTISSERIADA.....	142
6.3 A PROPOSTA POLÍTICO - PEDAGÓGICA DA ESCOLA E A DIVERSIDADE DE SABERES PRODUZIDOS PELA COMUNIDADE/ALUNOS.....	145
6.4 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS SOBRE A MULTISSÉRIE A PARTIR DA PESQUISA –TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA.....	146
7. CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS: CONSTATAÇÕES ACERCA DA PRÁTICA.....	152
8. REFERÊNCIAS.....	158
APÊNDICES.....	168
ANEXOS.....	176

1. INTRODUÇÃO

A presente dissertação tem como propósito fazer uma reflexão sobre a prática pedagógica da classe multisseriada, localizada nas escolas do campo, considerando o anonimato ao qual está submetida, e fazer parte das discussões das agendas públicas, no sentido de que, se apostarmos nas suas potencialidades, conseqüentemente, as suas fragilidades serão minimizadas. Para tanto, é fundamental estudos e pesquisas nesse campo da educação, uma vez que se trata de uma realidade existente em muitas escolas e, em especial, nas escolas do campo. Como afirma o professor Miguel Arroyo:

[...] as escolas multisseriadas merecem outros olhares. Predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos: a escola multisseriada pensada na pré-história de nosso sistema escolar; vista como distante do paradigma curricular moderno, urbano, seriado; vista como distante do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualificação dos professores, pela falta das condições materiais e didáticas, pela complexidade do exercício da docência em classes multisseriadas, pelo atraso da formação escolar do sujeito do campo em comparação com aquele da cidade (ARROYO, 2010, p. 10).

O que justifica a pesquisa é também acreditar que a contextualização do ensino-aprendizagem de forma significativa configura-se como uma possibilidade de se estabelecerem pontes com a realidade dos sujeitos, levando em conta seus saberes e vivências por meio do resgate da identidade da região semiárida, onde homens mulheres e crianças se apropriem, cada vez mais, do seu *habitat*, e, conseqüentemente, aprendam a conviver cada vez mais nesse ambiente.

O aprender a conviver com o Semiárido deve trilhar no currículo escolar, um caminho problematizador voltado para a qualidade de vida dos sujeitos (do campo ou da cidade) que implica a redução das desigualdades sociais e, conseqüentemente, o acesso a bens e serviços públicos como saúde, educação, moradia digna, saneamento, assistência social e previdenciária.

Ainda tratando de elementos que justificam esta pesquisa, é importante também situarmos a presente investigação na sua importância quanto à discussão sobre a conjuntura atual do campo no que se refere às transformações que vêm

ocorrendo no espaço rural de forma generalizada, embora guardando suas particularidades em cada região e território. Nesse cenário, consideramos que a educação não está isolada dos processos de apropriação da natureza e das modificações ocorridas, notadamente no território Semiárido, de forma impactante para as populações rurais. No caso específico deste território, o espaço rural tem sido marcado por disputas promovidas pelos grandes projetos governamentais como a construção de hidrelétricas e o recente projeto de Transposição do Rio São Francisco, assim como a implantação de parques eólicos— além dos projetos agroindustriais.

Com esses empreendimentos, as formas de ocupação do espaço rural também vêm sendo modificadas. Ao fazermos essa reflexão, somos obrigados a considerar as políticas públicas direcionadas ao campo e seu percurso, uma vez que a população também tem modificado seus hábitos, relações de trabalho e produção diante desse contexto. Não podemos desconsiderar o fato de vivermos num sistema capitalista, que tem, nos processos de globalização, sua forma de expropriar as populações rurais.

É o que afirma Porto-Gonçalves (2012), quando salienta que a modernidade é inseparável da colonialidade. Partindo do que é proposto por Lapassade, ao colocar que o trabalho etnográfico é “um encontro social” (LAPASSADE, 2005, p. 82), convém lembrar que o encontro social entre a pesquisadora e os sujeitos desta pesquisa teve início em 2014, quando participava, em Petrolina, do Mestrado na linha de Inovação Pedagógica, oferecido pela Universidade da Madeira/Portugal; no entanto, por motivos particulares, não dei prosseguimento ao mesmo.

Nesse período, pude participar não apenas das aulas do professor, mas também dos ensaios e festas do dia das mães e do São João da Escola com a presença de toda a comunidade. Nossos encontros, na comunidade, tinham dia, data e horário marcados e não apenas nos dias de aula, mas também nos finais de semana ou feriados quando as festas aconteciam. Essa foi uma forma de estreitar as relações também com os pais dos alunos. Desde então, mantenho contato com o professor. A partir da aprovação no Mestrado do PPGESA, e, conseqüentemente, do meu retorno à escola campo de pesquisa em 2016, foram intensificadas as observações de campo também em 2017, na perspectiva de ampliação das

informações coletadas e considerando que a temática da multisseriação foi ampliada em relação à contextualização dos saberes locais no contexto do Semiárido.

Esse retorno ao campo da pesquisa exigiu, cada vez mais, a escuta sensível e responsável nas formas de agir e pensar, a partir de pequenos detalhes observados e, ao mesmo tempo construídos pelo pesquisador e os pesquisados, representativos para o trabalho, razão pela qual “(...) o etnólogo se olha fazendo a etnografia” (LAPASSADE, 2005, p. 29).

Outra questão motivadora acerca da realização deste estudo, diz respeito às poucas publicações existentes sobre o assunto. Essa escassez me inquietou, e quando movida pela curiosidade em investigar a multissérie, encontrei poucos referenciais que dialogassem com a perspectiva da contextualização dos saberes. Cheguei a qualificar projeto de mestrado na Universidade Estadual da Madeira-Portugal, em 2014, sobre esse tipo de organização da prática escolar, tendo sido o mesmo aprovado. No entanto, não dei prosseguimento a essa caminhada fora do país por razões particulares. Então, apresentei-o ao Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos como uma possibilidade de contribuir com pesquisas que sinalizem formas de se fazer educação e de conviver com o Semiárido a partir do diálogo entre a prática pedagógica, a educação contextualizada e as aprendizagens desenvolvidas em classes multisseriadas em uma escola do Semiárido baiano.

O tema da pesquisa, a prática pedagógica em classes multisseriadas do campo, que tem como foco o local onde a prática pedagógica se concretiza, o espaço escolar e, mais precisamente, a sala de aula, é relevante, considerando que este estudo pode contribuir para reflexões significativas direcionadas aos gestores, professores e estudantes de graduação e pós-graduação, não só no que diz respeito à educação em escolas de classes multisseriadas do Semiárido nordestino, como também pode contribuir para a educação de um modo geral.

Nesse sentido, como tratamos de formas de se fazer educação e, em especial, da multissérie, convém lembrar que o surgimento de formas de se fazer educação escolar tem origem na antiguidade, responsabilidade essa, que ficava a cargo da família e, nesse período, vamos localizar um *mix* de aprendizagens no meio familiar em relação à preparação da criança para o enfrentamento da vida adulta. Os filhos do sexo masculino, desde muito cedo, passam a acompanhar os pais em suas

jornadas de trabalho em outras atividades nas quais estes, com suas experiências práticas, técnicas e valores, passam todo o seu conhecimento. Por sua vez, cabe às meninas ficarem em casa envolvidas com as questões do lar, tendo como orientadoras suas mães, com as quais vão aprender as “prendas do lar” como: cozinhar, costurar e bordar.

Segundo Fernández (1989), a forma de se fazer educação, vai gradativamente, sofrendo alterações, visto que se fazia necessário que os meninos ampliassem seu repertório de saberes e fazeres, modos de pensar e agir, além de ler e escrever. Em virtude disso, por volta dos 7 (sete) anos as crianças passam a ser confiadas a outras famílias, nas quais o chamado mestre artesão, ensina o ofício que domina, como também cuida da formação religiosa, alimentação e da roupa dos aprendizes, um verdadeiro intercâmbio educacional baseado em experiências anteriores dos adultos. Conforme se verifica:

Estes intercâmbios familiares e contratos de aprendizagem incluíam não apenas as crianças e jovens que conseguiam assim dar o primeiro passo para incorporar-se ao artesanato a partir de outro setor social, mas também e sobretudo os filhos dos próprios artesãos, que se iniciavam no ofício em uma família e oficina alheios; o qual por sua vez, criava uma espessa rede de reciprocidades tendente a normalizar e a estabilizar a relação mestre-aprendiz, pois o tratamento dado ao aprendiz acolhido era o que iria receber o filho enviado para fora da família. Embora o trabalho do aprendiz beneficiasse em primeiro lugar o mestre (assim como o do oficial) a relação de dependência, subordinação e provavelmente, exploração encontrava em sua contrapartida na própria formação e na perspectiva, não segura, porém, presente, de culminar a própria carreira alcançando a condição de artesão independente (FERNÁNDEZ, 1989, p. 107).

Com base na preparação das crianças, aprendizagem e educação representam a socialização do saber de um sujeito mais velho e com algum ofício e, por isso, mais experiente, para os mais novos e menos experiente, sem a presença de professor da forma que, hoje, se apresenta na instituição escolar. Mas essa forma de fazer educação, antes de a escola ser inventada, era doutrinária, moralizadora, subordinadora.

Com o advento da Revolução Industrial, essa perspectiva de fazer educação, apresentada anteriormente, passa a não atender às necessidades do sistema capitalista de exploração. Era preciso pensar e se basear num outro paradigma, uma

forma mais organizada de dominação do homem. Foi nesse período de grandes transformações econômicas, políticas e sociais que se inventou a escola a qual deveria resolver as alterações nas relações de produção, época que provocou a grande concentração de “miseráveis”. As pessoas eram obrigadas a vender a sua força de trabalho nas fábricas em troca de salários de fome, fora a grande quantidade do excedente de desempregados, que esperava haver demissão dos que estavam sendo explorados na fábrica, para ocupar seus lugares e para não morrer de fome.

Essa é a nova ordem baseada no sistema fabril a partir do trabalho repetitivo em que cada um conhece apenas uma parte do todo. Esse Modelo Fabril vai sendo imitado também na escola como, por exemplo, a fragmentação das disciplinas, a importância de algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras que vão ser refletidas na formação profissional etc. Petitat (1994) coloca a estruturação da escola de forma similar a uma fábrica, sustentada pela burocracia, autoridade hierárquica entre professor e aluno em sala de aula; a estratificação de acordo com a qualificação, como a seriação, por idade, a diferenciação dos papéis segundo o sexo, conforme explica o autor:

Nos degraus inferiores do sistema escolar, a ênfase é dada na capacidade de submeter-se às regras; nas classes superiores do ensino, as atividades, os comportamentos dos alunos são rigidamente controlados. O processo de seleção conduz a situações como esta: “Assim, negros e outras minorias são concentrados em escola cuja ordem interna, repressora, arbitrária e geralmente caótica, estruturas de autoridades coercitivas e mínimas possibilidades de progresso refletem as características das situações de trabalhos inferiores. Da mesma maneira, às escolas dos bairros operários, tendem a acentuar a importância no controle do comportamento e na submissão às regras, [...] (PETITAT, 1994, p. 28).

Como percebemos a educação, de modo geral, tem assumido, no decorrer da história da humanidade, a forma pela qual nos construímos como seres humanos para suprir nossas carências. Daí a necessidade da aprendizagem, o que não deve significar a subordinação e exploração do homem. Porém, como o ser humano vive em sociedade, precisa, depende um dos outros em suas vivências práticas e sócio históricas para melhor conviver.

Diante dessa construção, torna-se imperativo levar em conta a diversidade dos povos, novas formas de produção e o avanço acelerado da tecnologia, razões pelas quais é de fundamental importância o papel da escola, não o tipo de escola que segrega, separa, isola, subordina, robotiza, aliena, mas outra forma de se fazer escola, capaz de repensar, criticamente, os modelos educativos homogeneizantes, descontextualizados que não atendem às especificidades e singularidades da população, por exemplo, os povos que moram em regiões semiáridas ou em outras marcadas pela intensidade de períodos chuvosos, além de outras sutilezas, que se apresentam em realidades distintas; não deve a escola em seus projetos político - pedagógicos tratar os conteúdos da mesma maneira, se, por exemplo, as questões climáticas são diferentes. Compete à escola problematizar a partir dos saberes locais, contextualizando-os para que os sujeitos que se utilizam dos seus serviços educacionais, ao compreenderem a realidade, possam dialogar melhor com o mundo do qual fazem parte.

Ou melhor, um sujeito enraizado e formado numa concepção de educação contextualizada, que permite o diálogo aprendente entre os diversos conhecimentos, jamais se deixaria enganar por processos excludentes e /ou desenraizantes [...] (CARVALHO, 2012, p. 103).

Portanto, silenciar o papel crítico da educação que contextualiza a diversidade de saberes e as suas singularidades significa uma falha para qualquer entendimento das relações sociais, políticas, econômicas e culturais das quais fazemos parte nas nossas práticas cotidianas. Implica dizer que a educação escolar deverá sempre estar pautada em processos críticos de construção, apropriação e reapropriação de novos conhecimentos pelos sujeitos, enquanto seres por natureza de relações interativas, situados em um tempo-espaco. Não é possível compreender o presente se não recorrermos ao passado. Assim, as circunstâncias do presente configuram-se a partir de fatos que, criticamente interpretados, ajudam a compreender as nossas condições e os limites, bem como a nossa possibilidade de autonomia e de libertação das condições de opressão.

Por sua vez, as classes multisseriadas, objeto deste estudo, localizadas no campo apresentam especificidades, o que exige do currículo, da prática pedagógica, uma articulação critico-reflexiva, no sentido de que a escola se comprometa com a

quebra de paradigmas que, historicamente, foram construídos em relação a essa forma de escolarização não ser de qualidade e o campo, o espaço rural, ter sempre sido enxergado como espaço de atraso.

Visto que o currículo urbano dominante que, ao longo dos anos tem sido demandado aos aprendizes do campo, não tem oferecido subsídios necessários que lhes possibilite refletir de forma autônoma sobre suas realidades, e como resultado disso lhes dando condição de criar alternativas de vida mais humana e digna no campo. Faz-se urgente, a necessidades de os camponeses serem capazes de engendrar estratégias de superação da problemática sócio educacionais, políticas, climáticas, ecológicas [...] (ALMEIDA; SANTOS, 2012, p. 140).

Acontece que a educação pública no Brasil tem percorrido, ao longo do tempo, uma trajetória de contradições principalmente em relação a modelos que visam à melhoria da qualidade do ensino. A forma de organização da turma multisseriada é um exemplo típico dessa contradição, visto que são poucas ou quase inexistentes as discussões nas escolas e nos sistemas municipais de ensino a esse respeito. As escolas multisseriadas do campo precisam se desvencilhar do estigma social, que foi criado a seu respeito, como escola de segunda categoria, por ser fundamentada pela compreensão da seriação, como a solução das questões pedagógicas do processo de ensino-aprendizagem e a multissérie como sinônimo de ensino de baixa qualidade.

Com essas preocupações descritas e compreendendo os sujeitos da multissérie na sua totalidade e complexidade, enquanto construtores do conhecimento, da cultura e da própria existência, delineamos a questão norteadora da nossa pesquisa de dissertação a saber: Há diálogo entre as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma classe multisseriada de uma escola do campo e a proposta de contextualização dos saberes locais, que se pauta pela mobilização de novas aprendizagens dos sujeitos do processo educativo?

Corroborando com o propósito da pesquisa, levantamos outras perguntas contidas na problemática e que, no decorrer da pesquisa, serão investigadas como: o porquê e o para quê de um ensino contextualizado? E se Há participação da comunidade escolar na organização do currículo trabalhado? Afinal, como são construídas/reconstruídas as aprendizagens entre os sujeitos nesse espaço? Que práticas são essas instituídas nas classes multisseriadas?

Com base nessas questões, o objetivo geral configura-se como: Investigar as práticas pedagógicas realizadas em uma classe multisseriada de uma escola do campo e a proposta de contextualização dos saberes locais, que se pautam pela mobilização de novas aprendizagens dos sujeitos do processo educativo. Nessa perspectiva de pesquisa do tipo etnográfico, descrevemos para compreender como ocorre o diálogo entre o processo de aprendizagem numa sala de aula multisseriada e a educação contextualizada. Assim, construímos alguns objetivos específicos como: 1. Descrever, para compreender como ocorre o processo de ensino aprendizagem na turma multisseriada da escola Nossa Senhora Rainha dos Anjos; 2. Identificar, nas ações desenvolvidas em sala de aula, situações de contextualização do processo de ensino-aprendizagem e a relação dessas com as aprendizagens dos sujeitos do processo educativo; 3. Verificar se a proposta política pedagógica da escola acolhe a diversidade de saberes produzidos pela comunidade do entorno da escola; 4. Contribuir com a reflexão acerca das classes multisseriadas localizadas no campo, a partir da produção de novos conhecimentos construídos por meio da pesquisa em tela. Este estudo apresenta ainda uma discussão sobre a Aprendizagem Significativa (conceito desenvolvido por Ausubel) como resultado de uma prática docente embasada na educação contextualizada, que deve pautar as ações numa escola multisseriada no campo.

Após essas considerações iniciais e por compreendermos que as classes multisseriadas ainda têm muito a nos dizer sobre esse tipo de organização, que há tempo faz parte da educação no Brasil e no mundo, estruturamos a dissertação em 6 (seis) capítulos, incluindo a introdução onde apresentamos, de modo geral, o trabalho. Nesse sentido, o capítulo II apresenta o *lôcus* da pesquisa incluindo o município, a comunidade e a escola onde se desenvolveu a pesquisa, destacando as suas especificidades. O Capítulo III intitulado “Da Educação Rural à Educação do Campo: a identidade das multisseriadas no Brasil” aborda as classes/turmas multisseriadas com suas características e o que se pensa atualmente sobre elas, as perspectivas do ponto de vista das políticas oficiais (Planos municipal, estadual e nacional) , o que se tem definido acerca das escolas do campo multisseriadas ou não para o município de Juazeiro- BA, a prática multisseriada e bases legais, além de estabelecer relações do plano Municipal de Educação com as Diretrizes da Educação Contextualizada para o Município e um breve Estado da Arte a respeito

da multissérie O Capítulo IV trata da Aprendizagem Significativa como prática pedagógica, que favorece a Educação Contextualizada nas classes multisseriadas do campo. O Capítulo V descreve o percurso metodológico e apresenta o método de pesquisa, a abordagem e os instrumentos de coleta e análise de dados. Optamos por utilizar a Triangulação Metodológica para analisar os dados coletados em campo por meio da observação participante, da entrevista semiestruturada e da análise documental. No capítulo VI, é desenvolvida a análise dos dados coletados. Por último, apresentamos as Considerações Finais como fechamento deste trabalho, porém deixando abertura para que a temática com todas as suas nuances suscite outras discussões.

Mas, o que entendemos por turma multisseriada? Uma sala de aula que se organiza com a presença de um único professor, que trabalha em meio à diversidade, heterogeneidade de saberes e dos sujeitos, que apresentam variação de idades e desempenho cognitivos diferentes e que aprendem uns com os outros em processos de interação. Ainda acrescentamos como espaço de grandes desafios, mas também de possibilidades quanto à construção do conhecimento.

Nesta perspectiva utilizamos nos nossos estudos, os saberes produzidos pela RESAB, grupo de referência sobre educação contextualizada, em especial os conhecimentos de Reis (2010, 2011 e 2016), Martins (2004) e Carvalho (2012) por acreditarmos que a educação discutida por eles se constitui numa possibilidade autêntica de estabelecer vínculos entre a realidade concreta dos aprendizes a partir dos seus saberes e vivências, o que aponta indícios de um diálogo com a multissérie, estreitando a relação da teoria com a prática, prática essa, que se pauta na convivência com o Semiárido, capaz de combater inclusive a lógica disseminada sobre a seca do Nordeste brasileiro como catastrófica, responsável por todas as mazelas sofridas pelo povo do sertão.

Foi a utilização desse fator climático que permitiu criar-se a visão que até hoje vigora na ideia e no imaginário social do Brasil, levando-se equivocadamente a compreender o semiárido brasileiro apenas pela representação idealizada da fome e da miséria. Na verdade, existem muitas outras coisas nessa região que precisaria de maior visibilidade (REIS, 2010, p. 110).

Reis, além de apresentar essa visão ampliada de Semiárido, contribui ainda com as discussões acerca do projeto político - pedagógico e currículo por entender que este último:

[...] precisa ser compreendido como um campo de insurgências e transgressões epistemológicas – não limitantes do contexto ao contexto, mas sempre chegando ou partindo dele. Somente assim será possível estabelecer e com construir a comunicação dos saberes locais com os globais, evitando assim, que se caia na deturpação que professa o currículo como o veículo de transmissão de verdades inquestionáveis (REIS, 2011, p. 109).

Em produção mais recente, o autor acrescenta sobre o currículo contextualizado:

O currículo contextualizado cria espaços e possibilidades de diálogo permanente entre o conhecimento científico e o conhecimento popular entre o que se aprende na escola e o que se faz como trabalho cotidiano. Assim, conhecimento científico, mediatizado pela realidade, pelas condições concretas de existência das pessoas, torna-se um conhecimento que cria possibilidade concreta de contribuir com o desenvolvimento humano e sustentável (REIS, 2016, p. 71).

Nessa mesma linha de pensamento para a convivência com o Semiárido, MARTINS (2004) contribuí com suas reflexões para desmistificar as questões de educação, como, por exemplo, a necessidade de descolonização do saber, a partir das ideias criadas em torno do que é contextualização. Para o autor, a contextualização é um processo complexo conforme explica a seguir:

Contextualizar é esta a operação mais complicada de descolonização. Será sempre tecer o movimento de uma rede que concentre o esforço em soerguer as questões “locais” e outras tantas questões silenciadas na narrativa oficial, ao status de “questões pertinentes” não por serem elas “locais” ou “marginais”, porrepresentarem a devolução da “voz” aos que a tiveram usurpada, roubada, negada historicamente” (MARTINS, 2004, p. 34).

Na discussão/compreensão da prática pedagógica na classe multisseriada, Adelaide Pereira Silva, que trata da educação contextualizada e transposição didática, contribuiu com os seus achados. “A contextualização assim como a interdisciplinaridade são instrumentos de um processo que é a transposição didática” (SILVA, 2011, p. 25). Ainda sobre prática pedagógica, utilizamos os contributos de

Antoni Zabala (1998), Freire (1967,1978 e 1996), Gimeno (1999) e do grupo que discute a educação do campo dentre outros.

Na linha de pesquisa escolhida, a problematização da classe multisseriada terá os contributos do olhar Vygotskiano quanto à importância da mediação no processo de apropriação do conhecimento, no sentido de entender como se processa a relação professor – aluno – conhecimento, o que os educandos fazem para aprender na relação com os outros, e o seu entorno (o Semiárido). O autor afirma:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente quando em cooperação com seus companheiros (VYGOTSKY, 1998, p. 118).

Nesse sentido, também utilizamos os pressupostos de Piaget (1975), quanto à construção do conhecimento e os construtos teóricos de Moreira e Masini (2001), que discutem a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel. Na discussão sobre a Educação rural e do campo - Bacelar (2015), Caldart (2000 e 2004), Benjamim (2000), Molina (2004), Moura (2010), Santos (2010), Ribeiro (2013), Ferraz (2010) e Kolling (1999) contribuem conosco nessa caminhada.

Ainda sobre a compreensão/aprofundamento da multisseriação/educação no campo, utilizamos teses, dissertações de mestrado, artigos de internet, livros da equipe de pesquisadores do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAS), entre os quais destacamos: Miguel Arroyo (2010), Márcio Azevedo (2010), (citados anteriormente), Salomão Mufarrej Hage (2010).

Para a discussão sobre educação como direito, fizemos buscas em documentos oficiais como as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, A LDB brasileira, Lei 9.394/98 e as Diretrizes para educação contextualizada do município de Juazeiro- BA, (esta última lançada recentemente em 2016).

Freire, contribui com o seu olhar crítico reflexivo e propositivo por defender uma educação pautada pelo diálogo, aquela que contextualiza o conhecimento, liberta, transforma, humaniza; portanto, contra qualquer forma de opressão do ser humano. Ele afirma que “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sobre pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1996, p. 34). Outros autores também foram necessários para a compreensão do objeto investigado no decorrer da pesquisa.

Retomando o capítulo V que trata da metodologia em que apresentamos a nossa investigação de viés etnográfico e seus pressupostos teórico-metodológicos, realizando uma rápida introdução da história da etnografia e suas revoluções até chegar a ser adaptada para a educação. Em seguida, discutimos a pesquisa de abordagem qualitativa. Esse capítulo foi pautado nos conhecimentos de: Mattos (2011), Triviños(1987), André (2000), Minayo, (2001, 2007 e 2008), Lapassade (2005), dentre outros.

No capítulo em discussão, apresentamos os instrumentos para a construção dos dados da Pesquisa do Tipo Etnográfico como: a própria inclusão da pesquisadora no campo de estudos, as técnicas da observação participante, entrevista semiestruturada, análise documental e como recurso para registro do campo de pesquisa, o Diário Etnográfico ou Diário de Campo. Tratamos ainda sobre a técnica de triangulação, como um esforço de combinar os dados coletados, as fontes e a fundamentação teórica utilizada no estudo realizado para chegarmos próximo da realidade. A devolutiva da pesquisa à comunidade é um importante elemento que dá credibilidade ao trabalho do pesquisador, e esta dissertação seguiu essa perspectiva com o intuito de que a comunidade escolar e extraescolar se aproprie do conhecimento gerado sobre seus fazeres e sua realidade conforme fotos em anexo. Convém lembrar que, a escolha dos sujeitos dessa investigação se deu devido ao fato de esses fazerem parte de uma classe multisseriada localizada no campo, tema de interesse desta pesquisadora.

Em relação aos riscos deste estudo para os sujeitos participantes, apontamos pequenos desconfortos, considerando a presença da pesquisadora na sala de aula, bem como a nossa participação nas conversas e entrevistas para aprofundamento das observações- participante. Ainda, levando em consideração a solicitação de documentos da escola como: Diário de Classe e o Projeto Político Pedagógico (PPP).

No entanto, os benefícios apresentados pelos resultados da pesquisa superaram os pequenos desconfortos, considerando que possibilitam a reflexão sobre a prática pedagógica na classe multisseriada e, com isso, a Secretaria de Educação do Município de Juazeiro- BA, juntamente com gestores, professores, coordenadores e alunos das escolas multisseriadas localizadas no campo poderão apostar nas possibilidades desse tipo de organização escolar e, conseqüentemente,

minimizar as suas fragilidades. Esperamos que este trabalho possa contribuir de forma significativa para produzir reflexões acerca de como tem se dado a educação do campo e, em especial, nas classes multisseriadas, provocando, assim, a efetivação de ações mais comprometidas com a qualidade do ensino, em que a escola possa ser, de fato, uma ferramenta de emancipação e de efetiva cidadania para os estudantes do campo.

Ressaltamos que o projeto de dissertação: O diálogo entre a educação contextualizada e a aprendizagem nas práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas recebeu parecer favorável do Conselho de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia e da Plataforma Brasil quanto à sua execução mediante o número 2.045.306, e cadastro também do Conselho de Ética e pesquisa com o número 66992317.30000.0057. De acordo com o parecerista, o referido projeto atende à Resolução 4.66/12 do CNS/MS, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com a sua aplicação e representa riscos mínimos aos sujeitos da pesquisa.

2. LÓCUS DA PESQUISA: O MUNICÍPIO, A COMUNIDADE E A ESCOLA ONDE SE DESENVOLVEU A PESQUISA

2.1 JUAZEIRO- BAHIA

O município de Juazeiro- Bahia encontra-se no território Semiárido e, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua extensão territorial é de aproximadamente 6.500.20 km², com população estimada em 2016 de 220.553 habitantes. Foi criado em 1833, porém, desde meados de 1596, conforme o documento das Diretrizes da Educação Contextualizada de Juazeiro (2016), Juazeiro já era percorrido pelo bandeirante Belchior Dias Moreá. Em 1706, chegam à região os Franciscanos, que tinham como missão catequizar os índios, período em que foram construídos uma capela e um convento. Em 1710, um índio encontra nas grotas do Rio São Francisco uma imagem de Nossa Senhora talhada em madeira que é colocada na primeira igreja de Juazeiro, local da atual Catedral Nossa Senhora Rainha das Grotas. Em 15 de julho de 1878, o município é elevado à categoria de cidade.

Na década de 1920, Juazeiro já era destaque no Sertão do São Francisco por contar com um setor comercial bastante expressivo com lojas de tecido, couro e mercearias. Conforme o mesmo documento, era também destaque em fundições, olarias, alambiques e fábricas de sabão e vinagre. Mas é a reestruturação do espaço agrícola com aproveitamento das águas do Velho Chico, iniciada na década de 1970, que lança Juazeiro para o mundo. Esse é o período em que a chegada do grande capital agroindustrial se estabelece na região, dando início a um ciclo que acelera a presença das monoculturas na região.

As transformações que se fortalecem em meados do século XX provocam mudanças sociais, políticas e econômicas, como a chegada de projetos de irrigação. Com isso, a mensagem passada de desenvolvimento à população tem sido a de melhoria das condições de vida, com o progresso que se ancora na ciência e tecnologia com promessas de riqueza e geração do bem-estar dos povos do campo.

Acontece que essa concepção moderna de paradigma desenvolvimentista que, dentre outras questões, reestruturou o setor agrário, encontra-se em crise e surge

uma alternativa, que é a possibilidade de conviver com a seca, um grande desafio nos territórios Semiáridos, visto que a promessa de melhoria da qualidade de vida é apenas para alguns poucos em detrimento da maioria da população, agravando no mundo e, conseqüentemente, na região do Vale do São Francisco, a degradação do meio ambiente e as injustiças sociais.

Para competir no mercado da fruticultura irrigada, o pequeno agricultor ou o agricultor familiar precisa investir em maquinário e tecnologia para escoar a produção, no entanto, não disponibiliza de recursos suficientes e o rio, que passa tão perto, nem sempre chega às suas terras, e nem a chuva é suficiente para molhar a sua plantação.

A região Petrolina e Juazeiro exporta seus produtos para os mercados europeu, americano, japonês etc. Mas quantos pequenos agricultores estão desse lado? Como concorrer com as grandes empresas localizadas nos projetos de irrigação e não vender por preço abaixo do mercado o pouco que conseguiu produzir e, junto, a sua força de trabalho? Uma das alternativas postas pela RESAB é aprender a conviver com a seca, já que a mesma é um fenômeno natural das regiões semiáridas. Nesse sentido, concordamos com Carvalho (2012) ao afirmar que:

O Semiárido Brasileiro do século XXI ainda é demarcado pela forte exclusão social, mas por outro lado, um crescente posicionamento crítico e propositivo da sociedade civil. As lutas contra a pobreza, as injustiças sociais e as formas de ação e intervenção descontextualizadas por parte do Estado, moldaram um papel proativo desse segmento social, que além de pressionar a democratização dos programas de desenvolvimento, passa a agir pela abertura de sua participação e gestão nos processos de elaboração e implementação de programas para o território (CARVALHO, 2012, p. 117).

Esse movimento crítico de intervenção, na realidade, vem ganhando força no modo de repensar o Semiárido, assentado nas práticas governistas/empresariais do combate à seca, com proposições que implicam na convivência com o Semiárido, não mais como espaço de agruras, mas de possibilidades que essa região apresenta por meio da sua flora, fauna, sua gente e não apenas como espaço de seca e de terras improdutivas. Mas se faz necessário o pequeno produtor reconhecer que algumas práticas utilizadas também prejudicam esse solo.

A introdução de práticas econômicas e de tratos culturais, nem sempre adequados aos ecossistemas locais, é fruto do processo de ocupação do semiárido. As atividades e os tratos culturais agropecuários inapropriados (queimadas, desmatamentos nas margens mananciais, implantação de culturas adversas) provocaram e provocam ainda hoje a degradação do semiárido (SILVA, 2006, p. 19).

De tal modo, entendemos que o conhecimento sobre as diversas formas de conviver com o Semiárido em suas particularidades e desenvolver mecanismos para ter qualidade de vida nesse território também pode ser um tipo de conteúdo presente na educação escolar, em especial, no currículo das escolas do campo ou da cidade de regiões semiáridas.

2.2 A COMUNIDADE DE MANIÇOBA

Figura 1: Sede do Distrito de Maniçoba.



Fonte: Arquivo de José Luiz da Silva, 2017.

Maniçoba é um distrito de grande relevância do município de Juazeiro. Situa-se numa área de grande produção agroindustrial e seu Perímetro de Irrigação foi implantado pela Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF), órgão estatal responsável pelos projetos irrigados nesta região. A comunidade, conforme observações in loco apresenta uma infraestrutura “razoável,” como distrito, pois conta com Posto de Saúde, comércio de gêneros variados (mercado, farmácia, lojas de roupas, material de construção, móveis, etc) escolas, igrejas e uma Rádio Comunitária, além de algumas ruas pavimentadas e poucas ruas saneadas na sede de Maniçoba.

Por meio do site oficial da CODEVASF (junho de 2017), obtivemos as seguintes informações: O Perímetro de Irrigação Maniçoba totaliza 4160 (quarenta e um mil hectares) de área irrigável, sendo todos esses ocupados, o que representa 1780 (hum mil setecentos e oitenta) hectares em Lotes Familiares e 2379 (dois mil trezentos e setenta e nove) hectares de Lotes Industriais. Para mantê-los irrigados, a vazão vigente, segundo a postagem, é de 328.879.115 metros cúbicos de água, com investimento de R\$ 83.883.895,14. O documento oficial, ainda, aponta que a infraestrutura do projeto de irrigação é de 97 km de drenos, 223 km de estradas e três estações de Bombeamento, 156 km de canais e 8 km de adutoras. Em relação à produção agrícola, há, em Maniçoba, o predomínio da exploração de manga, seguido de uva, goiaba, coco, melão.

2.3 A ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA RAINHA DOS ANJOS

A escola Municipal Nossa Senhora Rainha dos Anjos, localizada na Fazenda Lagoinha, no Perímetro de Irrigação Maniçoba - município de Juazeiro- Bahia é um anexo de outra unidade escolar (Escola Municipal Santa Terezinha), situada na Jazida 7, em Maniçoba. Funciona com uma única turma multisseriada no turno da manhã e atende crianças da Educação Infantil ao 4º ano do Ensino Fundamental. Localizada no Campo, encontra-se a 43 km de distância da sede do município de Juazeiro- BA. A escolha da referida escola se justifica em função de ser uma escola unidocente, com classe multisseriada, localizada no campo e por ter alfabetizado 100% das crianças em 3 (três) anos consecutivos: 2011, 2012 e 2013, de acordo

com as informações do próprio professor da turma e da Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro.

Figura 2: Fachada da escola onde se desenvolveu a pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Ressaltamos ainda que, para a realização desta pesquisa, foi efetuada consulta à Secretaria de Educação Municipal, que nos concedeu o termo de aceite, liberando-nos para consulta ao professor da classe e, desde que esse aceitasse poderíamos iniciar a pesquisa. O professor, ciente do que iríamos fazer no local, disse-nos que contribuiria com o trabalho e que podíamos iniciar a pesquisa. Em relação ao acesso no campo de pesquisa, Lapassade (2005), faz as seguintes recomendações:

A sondagem etnográfica implica geralmente uma negociação de acesso ao campo. Mas quando se negocia o acesso ao campo, já se está no campo. Ao mesmo tempo, é preciso sempre se renegociar tal "acesso". A relação com as pessoas deve ser constantemente negociada e renegociada ao longo da pesquisa e não apenas uma vez. Nada é jamais conseguido de forma definitiva e global (LAPASSADE, 2005, p. 70).

De acordo com Lapassade, a permissão inicial não significa ser definitiva. Para o autor é preciso renegociar sempre a permanência nos lócus da pesquisa. E essa permanência foi consentida, estabelecendo-se um processo de confiança.

Em termos de estrutura física, essa é a caracterização da Escola: 1 (uma) sala de aula ampla com apenas uma porta, a de entrada, bem clara e ventilada, grandes janelões e 2 (dois) aparelhos de ar condicionados em pleno funcionamento e boa acústica, contando ainda com os seguintes compartimentos/utensílios:

- 1 (um) banheiro unissex;
- 1 (uma) cozinha com freezer, geladeira, fogão e utensílios domésticos;
- 1 (uma) sala com laboratório de informática com 5 computadores (sem internet). Os alunos utilizam para jogar, (uma vez que não há sinal de internet).
- 1 (um) bebedouro elétrico;
- Tv pendrive;
- Aparelho de Som;

Há também muitos jogos didáticos nas áreas de Matemática, Português, Ciências, História e Livros de Literatura Infanto-Juvenil, Infantil além dos livros por série/ano de escolaridade.

2.4 OS SUJEITOS DA PESQUISA

2.4.1 O Professor da Classe Multisseriada

Formado em Letras e Pedagogia, o professor sempre morou na localidade da fazenda Lagoinha - Distrito de Maniçoba, onde atua com uma turma multisseriada na Escola Nossa Senhora Rainha dos Anjos, no período da manhã e à tarde, leciona o 3º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental I na Escola Santa Terezinha/ Jazida 7, Maniçoba. Vai de moto para a segunda escola. Muitos parentes do professor moram ao redor da localidade, tendo sido o primeiro e único professor da Escola Nossa Senhora Rainha dos Anjos até o presente momento, trabalhando sem interrupção de suas atividades.

Iniciou sua carreira docente no ano de 1989, como professor leigo por insistência de familiares/políticos, dando aulas embaixo de um pé de Juazeiro,

considerando o grande número de analfabetos na localidade, lecionando ao mesmo tempo para crianças e adultos. Depois, foi lecionar em uma casa de parentes. E, muito tempo depois, foi construída a atual escola. Alfabetizou muitos de seus familiares. Desde essa data, atua na multissérie, o que corresponde a 28 anos de experiência em turma multisseriada.

Mostrando sempre paciência na condução do trabalho pedagógico, é, ao mesmo tempo, inquieto, para que as crianças avancem em seu conhecimento. Elogia e repreende quando necessário. A escola possui um bom acervo de livros paradidáticos e jogos. Por sua vez, o professor durante nossas visitas/observações, estimulava a leitura de livros paradidáticos, além dos didáticos e incentivava as crianças a utilizarem os jogos na sala de aula, quando alguns terminavam a atividade, e o professor precisava dar mais atenção as outras crianças, além de levarem livros para leitura em casa.

2.4.2 Os alunos

A turma atual, em 2017, teve matrícula inicial de 21 (vinte e uma) crianças e hoje, dia 04.10.2017 conta com 18 (dezoito) crianças frequentes. Não houve, segundo o professor, nenhuma desistência e sim 4 (quatro) transferências de crianças. Isso, geralmente, ocorre quando acaba o período de plantio e colheita no setor da fruticultura irrigada da região. Com isso, alguns pais são dispensados e essas crianças acompanham-os para outras fazendas da região ou para outras cidades. Dos 18 (dezoito) alunos 12 (doze) são do sexo masculino e há, apenas, 6 (seis) meninas. Na Educação infantil IV e V estão 7 (sete) crianças.

A faixa etária das crianças atendidas é de 4 (quatro) aos 10 (dez) anos. Elas, frequentemente, são oriundas da comunidade da Fazenda Lagoinha, Lotes Industriais e de Lotes de agricultura familiar. As principais localidades atendidas são: Lagoa do Serviço, Lagoa da Cobra, Lagoinha, Lote do Detinho, Lote Industrial EBRAZ, Brasil Uva. Algumas crianças utilizam transporte escolar para chegarem à escola.

2.4.3 Conhecendo a Comunidade e a Escola

As visitas à escola registradas em Diário Etnográfico e Registro Fotográfico ocorreram, num primeiro momento, com o intuito de conhecer a rotina da escola no que se refere à comunidade escolar, os conflitos, as vivências, as trocas e a construção de saberes. A seguir, são descritas algumas dessas situações e observações, com depoimentos do professor da turma. Durante as visitas, foram coletadas informações quanto à estrutura e o funcionamento daquela unidade escolar; também foi possível estabelecer contato com o professor e os alunos, passando a tomar conhecimento do cotidiano daqueles, o que será discutido com mais profundidade na análise dos dados.

Para ampliar o sentido dos pequenos detalhes, durante os momentos de escuta, redobramos nossos esforços nos momentos das tarefas em relação às colocações dos aprendizes e do professor. Observamos ainda como estavam sendo recebidas pelo professor as Diretrizes Curriculares da Educação Contextualizada para o município de Juazeiro, lançadas na Rede Municipal de Ensino pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEDUC) no final do ano de 2016, além de procurarmos conhecer o Projeto Político- Pedagógico da Escola.

Em relação à aprendizagem dos sujeitos, na turma que se configura campo deste estudo, buscamos olhar como os corpos falam, pois, nesse olhar, compreendemos, que os corpos falam não só o que está escrito, mas também, as opressões, as emoções, as dores, os sentimentos, os fazeres e os saberes. Portanto, como medir o olhar dos sujeitos? O fundamental mesmo foi conhecer de perto esses sujeitos da classe multisseriada no dia a dia, buscando compreender quem eram esses sujeitos e como a educação acontecia ali.

Tivemos um momento de ampliar o conhecimento sobre o contexto socioeconômico do Distrito de Maniçoba, quando em visita realizada ao Distrito de Irrigação Maniçoba (DIM), em maio 2017, com o intuito de conhecer melhor o entorno da escola campo de pesquisa, chamou-nos a atenção o grande número de habitantes e localidades, que fazem parte do distrito. Ocasão em que tivemos a oportunidade de conversar com o Sr. Valter, que trabalha no Projeto de Irrigação há aproximadamente 30 anos, tendo exercido várias funções, até chegar ao cargo atual de Gerente Executivo do DIM. A conversa teve início quando comecei a falar do

projeto de pesquisa para o Gerente do DIM, e, que precisava de informações para a conclusão da pesquisa. Nessa conversa perguntamos-lhe o número de habitantes de Maniçoba, a sua visão a respeito do Distrito de Irrigação e o que representa o DIM.

Demonstrando a importância do projeto para a região e para o mundo o Sr. Valter, antes de passar as informações, procurou também saber o porquê do projeto de pesquisa, a Instituição de origem, nome do projeto de pesquisa. Após os devidos esclarecimentos, e mesmo estando de saída para revolver questões do Perímetro de Irrigação, com dois agricultores familiares, que se encontravam na antessala do DIM à sua espera e se mostravam ansiosos para resolver um problema referente à canalização, o Sr. Valter prestou informações importantes sobre o Distrito. Informou-nos existirem no Perímetro de Irrigação Maniçoba, aproximadamente 18 mil habitantes entre a sede e demais localidades. Afirmou que:

É muita gente produzindo, plantando, colhendo, movimentando o comércio. Uma verdadeira cidade. Maniçoba é bem maior que muitas cidades brasileiras e tem renda. Eu acredito que com o crescimento acelerado do distrito, investimentos em tecnologias de ponta como acontece, geração de emprego e renda para a população local e os que aqui chegam. Aumento da produção agrícola, exportação dos produtos aqui plantados, instalações de empresas, a movimentação aqui é de milhões de reais. Para mim a municipalização é o futuro do distrito porque está sendo tudo estruturado desde a década de 80, quando o projeto foi entregue à população para atender as suas necessidades básicas: postos médicos, orientações aos pequenos e grandes produtores com lotes familiares e industriais. Não podemos esquecer as cooperativas. Maniçoba é considerado exemplo de eficiência em perímetros irrigados. E continuou: Mas o sucesso de um distrito está na participação efetiva dos produtores através dos conselho fiscal e de administração e na autonomia do gerente executivo (VALTER, GERENTE EXECUTIVO DO DIM, 2017).

Figura 3: Perímetro Irrigado de Maniçoba.



Fonte: Arquivo de José Luiz Da Silva, 2017.

Ao se dirigir aos dois produtores que rapidamente se levantaram e os três foram saindo do DIM, pudemos detectar em suas falas uma preocupação com a baixa vazão de água da barragem de Sobradinho- BA, o que segundo o gerente pode diminuir a produção da fruticultura irrigada. Com isso, percebemos a importância de uma discussão crítica desse Distrito e, conseqüentemente, a importância que tem a escola como instituição formadora para os alunos e as famílias que moram nesse entorno, como o uso de agrotóxicos e a qualidade de vida da população, o mundo do trabalho na região irrigada, a responsabilidade na preservação do meio ambiente, e a baixa vazão de água de Sobradinho na atualidade. Isso só aumenta a necessidade de um ensino pautado na relação cotidiana das pessoas com seu lugar, ou em outras palavras, uma educação contextualizada.

3. DA EDUCAÇÃO RURAL À EDUCAÇÃO DO CAMPO: A IDENTIDADE DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL

3.1 AS CLASSES MULTISSERIADAS NO BRASIL: DA SUA INSTITUIÇÃO AOS DIAS DE HOJE

A classe multisseriada é um modelo de organização da sala de aula no contexto escolar, com predominância nas zonas rurais e não apenas no Brasil. É considerada como alternativa pelas Secretarias Municipais de Educação, na formação de uma única sala nos locais em que a demanda de alunos não é suficiente para a abertura de mais turmas. No entanto, na literatura educacional, é vista como problema pela maioria dos docentes que, entre outras questões, se preocupam com as dificuldades que esse tipo de organização traz quanto à prática da docência no dia a dia da sala de aula, principalmente pela sobrecarga de trabalho.

A existência dessa forma de organização de turmas nas escolas do perímetro urbano se constitui numa realidade educativa diferenciada e circunstanciada por uma situação de condições de funcionamento ou da necessidade da expansão de oferta de vagas nas escolas, razão da sua existência atualmente nas cidades

Dados divulgados no Censo Escolar de 2011, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que desenhou o quadro geral das escolas multisseriadas no Brasil, contabilizou 45.716 (quarenta e cinco mil e setecentos e dezesseis) escolas que oferecem essa forma de organização do Ensino. Desse quantitativo, 42.111 (quarenta e duas mil cento e onze) escolas estão localizadas na zona rural. Nesse contexto, o Estado da Bahia revelou 6.518 (seis mil, quinhentos e dezoito) escolas com turmas multisseriadas, sendo também a quase totalidade dessas pertencentes ao universo rural, ou seja, 6.098 (seis mil e noventa e oito) escolas e com a cidade de Juazeiro não foi diferente.

Informações disponibilizadas a esta pesquisadora pelo setor de Estatística da SEDUC/Juazeiro, a Rede Municipal de Ensino contava em 2016 (dados preliminares), com um total de 138 (cento e trinta e oito) unidades escolares,

seriadas ou multissetriadas. Em relação ao número de turmas multisseriadas distribuídas nesse quantitativo de escolas, a zona rural apresentava 267 turmas, e a sede de Juazeiro, 59, turmas totalizando 326 turmas com classes multisseriadas.

De acordo com Barros e Lima (2013, p. 258), “[...] embora a sociedade brasileira, até o início do século XX, fosse predominantemente agrária, os textos constitucionais de 1825 a 1891 sequer mencionaram a educação rural, evidenciando o descaso dos dirigentes”. Apesar de as escolas multisseriadas virem sobrevivendo ao longo do tempo na história da educação brasileira, ainda são as que apresentam estrutura mais precária e menor assistência dos poderes públicos a que estão subordinadas.

Lembremos que os sujeitos do campo são em geral discriminados, estereotipados, negados em sua identidade e subjetividades. Assim, o processo educativo precisa ser pensado como lugar de construção de aprendizagens significativas, proporcionando que homens e mulheres assumam seu lugar de agente transformador, de forma a quebrar preconceitos e promover qualidade de vida para quem mora no espaço rural. A educação no campo precisa reforçar a importância dos sujeitos do campo com seus modos de ser e de viver com suas identidades específicas, combatendo as ideias preconceituosas de que o campo (notadamente no Semiárido) seja lugar de atraso e de uma cultura inferiorizada ou folclorizada.

3.2. COMO DIALOGA A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA DE JUAZEIRO - BA COM OUTRAS ORIENTAÇÕES OFICIAIS

A proposta de um currículo flexível e de uma prática pedagógica e de ensino possibilitadora de uma educação contextualizada pode encontrar eco em documentos oficiais do MEC ou outros na esfera do governo do Estado ou do Município. Nessa perspectiva, procuramos fazer, aqui, um relato sobre possíveis pontos de convergência entre alguns desses documentos, como o Plano Nacional de Educação (PNE), o Plano Estadual de Educação da Bahia e as propostas de Educação Contextualizada no Semiárido Brasileiro no âmbito do município de Juazeiro e fora dele.

Visando à construção de uma proposta clara acerca da Educação Contextualizada no Semiárido, algumas organizações sociais e populares têm pensado sobre sua composição e organização, já há algum tempo. Durante a I Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido, em maio de 2016, foram elaboradas propostas de trabalho apresentadas para guiarem a viabilização de um ensino embasado na experiência concreta de contextualização dos saberes, tendo em vista a articulação entre o conhecimento científico e o conhecimento popular. A proposta envolve as Universidades, os poderes públicos e demais agentes sociais (organizações não governamentais, pastorais, movimentos sociais, organizações de cooperação internacional entre outros) de forma que, juntos, possam garantir práticas educativas apropriadas nessa ótica da contextualização.

Eis algumas dessas propostas: consolidar parcerias com Universidades, movimentos sociais, entidades não-governamentais, fóruns de articulação e outros afins com o intuito da articulação entre o saber popular e científico; consolidar a participação, o comprometimento com a realidade local, a valorização profissional, a adoção de políticas de inclusão como princípios fundamentais dos Conselhos Escolares e dos Conselhos de Educação, nos âmbitos municipal e estadual. Ainda, o documento prevê a formação continuada contextualizada de professores assim como de gestores escolares.

Toda e qualquer proposta no sentido de viabilizar a educação contextualizada no campo parte de princípios encontrados na própria normatização federal (Constituição Brasileira de 1988 e a LDBEN 9394/96). Observando-se o disposto no Art. 28 da LDBEN, lê-se que "(...) a oferta de educação básica para a população rural deverá contemplar as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural". Isso significa que deve ser empreendido um esforço no sentido de adequações curriculares e outras que se fizeemr necessárias, porém, de forma que não venha a comprometer a qualidade desse processo. O referido artigo, no seu inciso I, afirma que as metodologias assim como os conteúdos sejam apropriados a esse público. Tal adequação se refere também ao calendário, às condições climáticas e à natureza do trabalho na zona rural.

A proposição legal acima descrita embasa o que se pretende como proposta de Educação Contextualizada, entendida como prática pedagógica em que os sujeitos

do campo possam ser protagonistas da construção dos seus saberes. O documento elaborado pela Secretaria de Educação de Juazeiro- BA, intitulado “Diretrizes para a Educação Contextualizada” (2016), nessa perspectiva, afirma que tal propósito para que se efetive: “(...) tem-se que, necessariamente, remeter à prática, portanto à metodologia. É na prática que a contextualização se dá” (JUAZEIRO, 2016, p. 80).

Dessa forma, entendemos que a referida proposta significa um avanço no sentido da construção de uma educação em consonância com os camponeses, em suas potencialidades e especificidades. Essa proposta, elaborada em conjunto com o Instituto Regional da Pequena Agricultura Apropriada (IRPAA), a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) e Associação de Desenvolvimento e Ação Comunitária (ADAC), representa um marco numa trajetória, que vem desde alguns anos, no sentido da construção de um trabalho efetivo que possibilite um modo de fazer educação em que os homens e as mulheres sintam-se contemplados em suas especificidades como sujeitos que exercem ações sociais em seu meio, produzindo sua existência. Importa que a educação escolar valorize as potencialidades e as subjetividades desses indivíduos.

Segundo o documento, o embasamento da Educação Contextualizada se dá pela via do pensamento freiriano, o qual trata do respeito à cultura, aos saberes populares, concebendo a educação como ato libertador, a partir da realidade e, conseqüentemente, emancipador. No nível da educação nacional, outros documentos e resoluções, além dos já referidos acima, podem servir como suporte, de onde emanam orientações para a prática da Educação Contextualizada, como pretendido pelo documento citado.

O documento produzido no âmbito da SEDUC cita a Resolução nº. 4 do CEB/CNE/2010, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, tendo, no seu Art. 4º, a importância de ser valorizada a experiência extraescolar que o art. 9 confirma numa perspectiva de educação construída tanto dentro do espaço escolar como fora dele, o que atualiza os referentes conceituais acerca do espaço e tempo de ensino-aprendizagem. Consta também, no mesmo artigo 9, o “atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações culturais de cada comunidade”. O artigo 10, da mesma Resolução afirma a necessidade de um “Projeto Político Pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas

diversidades e a pluralidade cultural e que, infelizmente, a escola pesquisada não construiu ainda o seu PPP”. O mesmo artigo trata ainda da valorização das diferenças dos sujeitos, “respeitados o tempo e o contexto sociocultural”.

Ainda na Resolução n. 4/2010, o Art. 13 assevera que o currículo “configura-se como o conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção, a socialização de significados no espaço social e contribuem intensamente para a construção de identidades socioculturais dos educandos”. E, no seu parágrafo 2º, também caracteriza o currículo como “experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes”. O parágrafo terceiro afirma que:

A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos em legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível, e variável (...).

Todos esses elementos referidos no contexto da Resolução acima descrita, são marcos fortalecedores quando se trata da elaboração de propostas concretas que cheguem às escolas, proporcionando um ensino de maior aproximação com a realidade e os saberes dos homens e mulheres do campo onde é maior a incidência de classes multisseriadas, de modo a proporcionar que esses venham também a ter acesso aos conhecimentos necessários para o “bem viver” e à produção de suas existências com autonomia. Segundo os autores do documento publicado pela Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro- BA, “(...) o currículo escolar em qualquer nível ou modalidade deve ser contextualizado de forma a garantir a qualidade social da educação” (JUAZEIRO, 2015, p. 75).

O documento da SEDUC reafirma os posicionamentos da Resolução Geral da Educação Básica, confirmando que em todos os níveis e modalidades a educação básica deve considerar “a realidade e a cultura local onde quer que se encontre a escola”.

Nas Diretrizes da Educação Contextualizada do Município de Juazeiro, também há referência à Constituição de 1988 e à LDBEN 9394/9; no primeiro caso, tratando-se da Educação como responsabilidade da família e da sociedade, além da escola. Essa tarefa cabe aos diversos atores sociais no sentido de garantir o pleno

desenvolvimento da pessoa, o que é corroborado pela LDBEN (1996, Art. 26) ao afirmar que os currículos devem ter, na parte diversificada, a contemplação das “(...) características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela”.

Explica o documento municipal que o Semiárido baiano tem avançado nos últimos 15 anos, discutindo a Educação contextualizada associada à noção de convivência com o Semiárido (MARTINS, 2011) traz um arcabouço teórico-filosófico e político, que emanam desse movimento de contextualização, compreendida com uma constante intervenção no sentido de produção de conhecimentos “na e sobre a realidade” numa proposta de discutir sobre os elementos que a compõem e, ao mesmo tempo, de transformação dessa. Ressaltando que a perspectiva freireana é considerada o elemento central dessa pedagogia da contextualização.

3.2.1 O Plano Nacional e o Plano Estadual de Educação

Em 2001, pela primeira vez no Brasil, é aprovado um Plano Nacional de Educação, vigorando até 2010. Passa, assim o disposto nesse documento, a ser mais do que uma carta de intenções, e sim um rol de obrigações. A partir de então, os Planos seguintes trouxeram efetividade às elaborações sobre a Educação nacional, vinculando inclusive informações acerca do financiamento.

O atual Plano Nacional de Educação (PNE), [Lei 13.005/2014] é um documento do governo brasileiro que apresenta as metas e proposições para o período de 2014 a 2024, inclusive projetando uma meta para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) para esse nível de ensino em recortes, que são: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, tratando também da Educação Superior, da formação de professores, e ainda do financiamento do sistema educacional no que compete ao governo.

A partir das metas traçadas no referido Plano, desenhou-se um conjunto de fundamentos básicos para que a educação brasileira avance no sentido qualitativo. Nesse mesmo objetivo, os estados e municípios também tiveram a responsabilidade de elaborar os seus Planos Estadual e Municipal de Educação, em consonância com o que está disposto no nível nacional. Entende-se, por sua vez, que as metas

municipais e estaduais precisam atender ao que dispõe a Lei 13.055/2014, de modo que, sejam cumpridas as exigências ali apresentadas.

No caso do Plano de Educação do Estado da Bahia, aprovado em maio de 2016, sob a Lei 13.559/2016, procura estar em consonância com o espírito da proposta nacional, e na meta 2, referente ao Ensino Fundamental, estabelece como uma das estratégias e: “2.5) estimular a oferta do Ensino Fundamental para as populações do campo, indígenas e quilombolas, comunidades tradicionais nas próprias comunidades, garantindo condições de permanência dos estudantes nos seus espaços socioculturais”. A meta 1, que se referem à Educação Infantil, tem como estratégia, entre outras:

Incentivar o atendimento da Educação Infantil de populações do campo, urbanas, de comunidades indígenas, quilombolas e comunidades tradicionais, nos respectivos espaços de vida, redimensionando, quando for o caso, a distribuição territorial da oferta, configurando a nucleação de escolas e evitando-se o deslocamento de crianças, respeitadas as especificidades dessas comunidades (BAHIA, 2016).

No Plano Nacional, as metas 7 e 8 relacionam-se diretamente com a educação o campo, e formas que tratam sobre a oferta e educação básica para populações de baixa renda e grupos sociais específicos. Vejamos como exemplo:

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) [BRASIL, 2014].

As estratégias 7.13 - que tratam especificamente do transporte escolar para os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória - assim como as 7.26 e 7.27 também tratam diretamente da educação do Campo, sendo que a 7.26 define textualmente como estratégia:

Consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na

definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial (BRASIL, 2016).

Já a estratégia 7.27 trata do currículo das escolas do campo e propõe “(...) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades”. Essas são marcas no documento oficial da República do Brasil, em que podemos nos embasar como suporte para reivindicar de forma coerente que a Educação do Campo seja atendida e contemplada suficientemente pelos três níveis do governo.

De tal modo, acreditamos que a Educação do campo, em especial as escolas multisseriadas precisam estar incluídas efetivamente não só nas propostas desses documentos, mas também em ações concretas de políticas educacionais, por representar uma grande quantidade de estudantes, crianças, adolescentes e jovens (e ainda, adultos). Sendo relegadas, ao longo do tempo, ao esquecimento e ao descaso por parte dos governantes, as escolas multisseriadas precisam ser objeto de atenção dos poderes públicos, vindo a produzir um ensino que possibilite ao seu público as condições para se desenvolver e produzir conhecimentos consonantes com os seus modos de existência e sua autonomia.

3.2.2 O Plano Municipal de Educação de Juazeiro- BA

A Lei municipal 2.541/2-15 estabelece, para o município de Juazeiro, o Plano Municipal de Educação, com vigência até 2025. O artigo 6º da referida lei prevê avaliação periódica de sua execução. O Plano abarca todos os níveis e modalidades de ensino, tratando também dos profissionais da Educação, assim como da gestão escolar. No que concerne à Educação do Campo, o texto do PME refere-se 17 (dezessete) vezes a essa ou aos sujeitos do campo, (duas vezes, entre essas, há a referência às comunidades) na elaboração das estratégias para atingir as 20 (vinte) metas elencadas no interior do plano. Observamos que as classes multisseriadas

não são mencionadas nas metas e estratégias apresentadas no documento legal, deixando uma lacuna incompreensível diante da existência de muitas escolas/classes multisseriadas no interior do município.

O PME inclui, em suas metas, a Educação Integral e a Educação Especial além de uma Política de Alfabetização bastante consistente, preocupando-se também com o atingimento dos índices propostos para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica).

As menções às escolas e estudantes do campo são encontradas basicamente como estratégias relacionadas às metas 1 (Alfabetização) e 2, que trata de universalização do Ensino Fundamental de 9 anos, onde se lê: “Meta 2: Universalizar o Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que, pelo menos, 95% dos alunos concluam esta etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME”.

Para operacionalizar essa meta, são propostas estratégias, entre as quais podemos destacar, por serem direcionadas ao campo: “2.7 Expandir os debates, nas comunidades rurais, sobre as Diretrizes de Educação Contextualizada, objetivando a elaboração de proposta específica que oriente a ação nas escolas do campo sobre o Projeto Político Pedagógico”. Essa estratégia apresenta a possibilidade que buscamos neste trabalho, a implementação de um ensino efetivamente enraizado na contextualização dos saberes da população do campo. Consideramos que o passo mais importante foi dado quando o município elabora as Diretrizes para esse ensino, e, em seguida, oficializa, por meio da Lei que é o Plano Municipal de Educação essa proposta. Entendemos, dessa forma, que não há falta de estrutura e suporte institucional para que Educação Contextualizada aconteça no campo, inclusive nas escolas multisseriadas.

Além disso, a estratégia 2.8 também interessa nessa discussão por tratar-se de um ponto que defendemos neste trabalho, a contextualização por meio de ações desenvolvidas pela e na escola do campo, produzindo interações com a comunidade:

2.8 Ampliar tempos e espaços de aprendizagens no campo, considerando os modos de vida das comunidades tradicionais, seu modo de produzir cultural e ambientalmente, através da agroecologia, organização da propriedade, grupos associativistas e cooperativistas, tendo em vista as características locais (JUAZEIRO, 2015, p. 75).

Refere-se também à elaboração do PPP ao registrar que uma das estratégias para cumprir a meta 2 é “2.9 Garantir a elaboração, acompanhamento e implementação de Projetos Político Pedagógicos nas escolas do campo, que considerem suas especificidades”. Essas estratégias refletem o resultado de discussões que vêm sendo produzidas, ao longo dos últimos anos, entre vários atores sociais como a própria RESAB, no sentido de resguardar a garantia de que a educação escolar esteja sintonizada com os interesses, as demandas e a vida das pessoas que moram no campo.

Além dessas já citadas, outras estratégias listadas também dizem respeito à educação do campo, tais como a 2.14, que estabelece “Elaborar as Diretrizes Curriculares do Campo em 03 (três) anos”. Nesse caso específico, é importante ressaltar que já se passaram dois anos do lançamento da Lei que institui o Plano Municipal de Educação e, até o momento ainda, não se tem notícia de que essas Diretrizes tenham sido elaboradas.

Outra estratégia, dentro da mesma meta, que chama nossa atenção é a que se refere à formação específica dos professores do campo a de número 2.16, que trata de: “Estabelecer parcerias com instituições de pesquisas, organizações governamentais e não governamentais para a formação de professores do campo”. Na estratégia 2.26, também se encontra o mesmo direcionamento: “Promover educação continuada aos educadores, de modo que tenham autonomia para atender à proposta de Educação Contextualizada com o Semiárido” (JUAZEIRO, 2015, p. 77). Embora essa última estratégia não seja exclusiva para atender aos professores que atuam no campo, ela diz respeito diretamente à demanda da contextualização, que perpassa todo o sistema de ensino, tanto urbano quanto rural e se concretiza de forma mais direta no campo.

Ainda, podemos citar a meta 3 que trata do ensino médio em que o município pretende até 2016 alcançar 90% de alunos matriculados. Uma das estratégias para que essa meta seja atingida no campo, diz: “3.4 – Articular, junto ao Estado, a possibilidade de ofertar Ensino Médio em todas as Escolas localizadas no campo, para atender à demanda de alunos que não concluíram essa etapa da Educação Básica(...)”. Essa afirmação possibilita ampliar a oferta de ensino médio para os alunos do campo, mediante suas demandas e necessidades. Encontra-se também,

na meta 10, que trata da Educação de Jovens e Adultos, uma menção ao campo na estratégia 10.3 que assim afirma:

Fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação à distância (JUAZEIRO, 2015, p. 87).

Dessa forma, além da Educação Infantil e o Ensino Fundamental II, e ainda da formação de professores, o PME prevê também a oferta de educação no nível médio para os jovens do campo. Entendemos que essa demanda também precisa estar contemplada na legislação, pois atende aos jovens que precisam desenvolver habilidades para o trabalho em suas comunidades, saindo da perspectiva apenas do trabalho nos centros urbanos.

Note-se também que o texto introdutório do documento que acompanha a Lei Municipal 2.541/2015, traz em seu item 2.2.1.3 sobre o Ensino Fundamental, uma informação relevante dos números acerca do analfabetismo no município referente ao ano de 2010. À época, somente 34,9% da população freqüentava algum tipo de instituição escolar, o que leva os legisladores a concluírem que “(...) o município adentrou o século XXI, ostentando o índice negativo de 44,63% de sua população em situação de analfabetismo ou sem o ensino fundamental completo” (JUAZEIRO, 2015, p. 42). Essa é uma informação importante que deve pautar as ações governamentais em educação no âmbito do município, uma vez que, conforme dados no nível nacional, a maior concentração de pessoas analfabetas ou semianalfabetas encontra-se no campo.

Após essas colocações, é possível considerar que, de maneira geral, o PME de Juazeiro-BA contempla a educação do campo em suas metas e nas estratégias traçadas para alcançá-las, embora não haja um item específico para tratar da mesma. Entretanto, a ausência de uma abordagem ou pelo menos de menção às escolas multisseriadas é perceptível nesse documento legal, uma vez que se considera a importância dessas escolas no campo nesse município e seu papel de integração para as comunidades, principalmente aquelas a que o acesso é mais difícil.

Salientamos que as escolas multisseriadas deveriam constar no referido Plano Municipal de Educação como elemento que requer atenção especial pelas suas especificidades, mas essas não foram mencionadas no texto. Dessa forma, percebe-se que, nos três níveis de governo, tanto na esfera federal quanto estadual e municipal, as multisseriadas não são vistas nesse cenário, menos ainda lhes é atribuída a importância que merecem.

3.2.3 Estado da Arte – Escolas Multisseriadas

Para situar a pesquisa em tela sobre o que já foi produzido a respeito da temática em discussão, fizemos uma rápida incursão por meio das publicações científicas nos últimos 05 anos, precisamente no período de 2012 a 2016, a respeito das classes multisseriadas, objeto de estudo. Com esse intuito, apresentamos uma rápida visão do que está sendo produzido a esse respeito e que mais se aproxima da nossa investigação, ou seja, um breve Estado da Arte. Messina (1998, p. 1 *apud* Romannowski; Ens, 2006, p. 4) tece as seguintes considerações quanto ao Estado da Arte:

Um estado da arte é um mapa que nos permite continuar caminhando. Um estado da arte é também uma possibilidade de se perceber discursos que em um primeiro exame se apresentam como descontínuos ou contraditórios. Em um estado da arte está presente a possibilidade de contribuir com a teoria e a prática de uma área de conhecimento.

Com isso, a literatura educacional, especializada nessa forma de organização escolar, tem demonstrado de maneira imperativa a necessidade de acompanhar, o desenrolar, as transformações, as dificuldades e mudanças que possibilitam tornar a educação e seus profissionais mais competentes para atender, com eficácia as expectativas e, sobretudo, às especificidades do setor educativo, nesse caso, o ensino-aprendizagem na multissérie.

Nesse sentido, o Estado da Arte realizado e os achados da pesquisa podem representar uma contribuição importante para se pensar a multissérie na Rede Municipal, apontando alternativas de como se trabalhar, na prática, a classe multisseriada, considerando a sua forte presença no município de Juazeiro- BA e que requer além de boa vontade pensar com base em teorias/ metodologias que

tratem dessa temática com base em resultados de pesquisa. Para fazer o levantamento das produções científicas sobre a multisseriação no período já citado no corpo do texto, inicialmente, recorreremos ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Para tanto, utilizamos como procedimentos de pesquisa as palavras - chave do resumo da nossa dissertação, ficando assim: 1º passo- classe multisseriada e educação contextualizada; 2º passo- classe multisseriada e prática pedagógica; 3º passo- as classes multisseriadas no campo e; 4º e último passo- aprendizagem na classe multisseriada.

Antecedendo a esses passos colocamos, primeiramente, o título da nossa dissertação e não localizamos nenhum estudo que contemplasse na íntegra o título: “O diálogo entre a educação contextualizada e a aprendizagem nas práticas pedagógicas desenvolvidas em classes multisseriadas”, mesmo diante de um quantitativo de 184.234 publicações, que apresentavam uma ou até três palavras contidas no título. Quando começamos a afunilar a pesquisa a partir dos passos indicados e passamos a ler alguns resumos das teses e dissertações, esses se distanciavam do nosso objeto de estudo, uma vez que as referências eram voltadas para o tema, mas com desdobramentos cada vez mais, direcionando para as áreas de Matemática, Português, Educação Infantil, Jogos, currículo, tecnologia, distorção idade-série, formação continuada.

A segunda busca foi realizada por meio do Google Acadêmico e, ao colocarmos o primeiro passo, classe multisseriada e educação contextualizada, localizamos 28 (vinte e oito) trabalhos, dos quais fomos lendo os resumos e selecionamos 7 dissertações conforme quadro demonstrativo a seguir, que mais se aproximam do estudo em questão, inclusive 3 (três) foram produzidos no âmbito da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e tratam da Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido Brasileiro. O próximo passo, foi pesquisar a classe multisseriada e a prática pedagógica, tendo sido encontrados 101 (cento e um) trabalhos; porém, apenas 4 (quatro) se relacionam diretamente com o estudo. Desses apenas um trabalho era tese.

Já em relação às classes multisseriada no campo, foram localizados nos últimos 5 (cinco) anos, período compreendido entre 2012/2016, o quantitativo de 3.122 (três mil cento e vinte e dois) trabalhos, caindo por terra a justificativa inicial de escassez de estudos sobre a multissérie. Desses trabalhos, escolhemos 8 (oito),

sendo 2 (duas) teses e 6 (seis) dissertações. Quanto ao último passo pesquisado, que trata da aprendizagem nas classes multisseriadas, de um quantitativo de 625 (seiscentos e vinte e cinco) pesquisas, sendo 598 (quinhentas e noventa e oito) dissertações e 27 (vinte e sete) teses de doutoramento. Desse montante maior selecionamos para leitura apenas 6 (seis) pesquisas, para melhor visualização, chamando a atenção para o fato de que não é nosso objetivo analisar todo esse material e sim situar o trabalho dentre os já publicados a partir do Quadro Demonstrativo a seguir, contendo: o título da pesquisa, autor, se é tese ou dissertação, Instituição de ensino superior e ano de publicação.

Quadro 1: Demonstrativo de teses e dissertações – período 2012 a 2016- Classe multisseriada e educação contextualizada.

TÍTULO	AUTOR	TESES	DISSERT.	*IES	ANO
A pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo	Magnólia Pereira dos Santos		X	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	2016
Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas: registro sobre práticas	Rosimar da Silva Feitosa Soares Costa		X	Universidade Federal do Piauí	2015
Educação do campo: práticas educativas de professores de classes multisseriadas do programa escola ativa	Neldan de Araújo Oliveira		X	Universidade de Taubaté	2013
A gestão das classes multisseriadas na educação do campo no município de Inhambupe (BA)	Suzana Maria Silva Martins		X	Universidade Federal de Juiz de Fora	2015
Qualidade de ensino – aprendizagem nas salas multisseriadas na educação do campo capixaba	Fabricia Alves da Silva		X	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2014
Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo	Charles Moreto	X		Universidade Federal do Espírito Santo	2015
Educação nas escolas do campo: bases para a construção de uma alternativa para melhorar a qualidade do processo de alfabetização nas turmas multisseriadas do município de Itapicuru-BA	Fernanda Lima Souza		X	Universidade do Estado da Bahia	2014
Educação do campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas	Elizete Oliveira de Andrade	x		Universidade Estadual de Campinas	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2: Classe multisseriada e prática pedagógica.

TÍTULO	AUTOR	TESES	DISSERT.	*IES	ANO
Educação do campo em Breves/PA: prática pedagógica em classes multisseriadas	Vivianne Nunes da Silva Caetano		X	Universidade do Estado Do Pará	2013
Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas	Ivete Picarelli Milanesio	X		Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2013
Olhar fenomenológico sobre a expressividade religiosa cristã na prática pedagógica do ser professor	Edileusa Mota dos Santos		X	Universidade Federal da Paraíba	2013
Prática pedagógica de qualidade na educação infantil em escola de tempo integral : visão de professores	Ediléia Alves Mendes		X	Universidade de Brasília	2012

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3: As classes multisseriadas no campo.

TÍTULO	AUTOR	TESES	DISSERT.	*IES	ANO
A pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo	Magnólia Pereira dos santos		X	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	2016
Alfabetização de crianças do e no campo em classes multisseriadas: registro sobre práticas	Rosimar da Silva Feitosa Soares costa		X	Universidade Federal do Piauí	2015
Educação do campo: práticas educativas de professores de classes multisseriadas do programa escola ativa	Neldan de Araújo Oliveira		X	Universidade de Taubaté	2013
A gestão das classes multisseriadas na educação do campo no município de Inhambupe (BA)	Suzana Maria Silva Martins		X	Universidade Federal de Juiz de Fora	2015
Qualidade de ensino-aprendizagem nas salas multisseriadas na educação do campo capixaba	Fabricia Alves da Silva		X	Universidade Presbiteriana Mackenzie	2014
Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo	Charles Moreto	X		Universidade Federal do Espírito Santo	2015
Educação nas escolas do campo: bases para a construção de uma alternativa para melhorar a qualidade do processo de alfabetização nas turmas multisseriadas do município de Itapicuru-BA	Fernanda Lima Souza		X	Universidade do Estado da Bahia	2014
Educação do campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas	Elizete Oliveira de Andrade	X		Universidade Estadual de Campinas	2016

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 4: Aprendizagem na classe multisseriada.

TÍTULO	AUTOR	TESES	DISSERT.	*IES	ANO
O jogo como mediação da aprendizagem dos alunos de escola multisseriada	Regina Bonat Pianovski,		X	Universidade Tuiuti do Paraná	2012
A interação professor-aluno no ensino e aprendizagem de ciências no contexto de uma sala multisseriada	Marcondes de Lima Nicacio		X	Universidade Federal do Acre	2016
Narrativas (auto)biográficas: a mediação da literatura infantil nas trajetórias formativas de uma professora de classe multisseriada	Julia Bolssoni Dolwitsch		X	Universidade Federal de Santa Maria	2014
A relação afetiva nos processos de ensino e aprendizagem entre professor e aluno das classes de alfabetização	Lívia Maria Rassi Cerce		X	Universidade Católica de Brasília	2013
A formação dos professores que atuam na classe multisseriada na área rural no sul do Amazonas	Juliane Santos Dias		X	Universidade Federal de Rondônia	2015
As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar	Jaqueline Daniela Basso		X	Universidade Federal de São Carlos	2013

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre as publicações mostradas anteriormente, apesar de todas apresentarem algum tipo de relação com a nossa pesquisa, as que chamaram a nossa atenção foram 3 (três). A primeira é uma dissertação de mestrado na área de educação, cuja autoria é de Viviane Nunes da Silva. O título da pesquisa é: Educação do Campo em Breves- PA: Prática Pedagógica em Classe Multisseriada, por apresentar como objetivo central verificar quais as metodologias e práticas pedagógicas que potencializam o processo de ensino aprendizagem em uma classe multisseriada, cujos resultados apontaram que a prática pedagógica que utiliza metodologias e técnicas simples podem e devem ser utilizadas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas, em que o olhar atento e amoroso do pesquisador dão significado e sentido a uma prática pedagógica heterogênea como uma classe multisseriada.

O segundo trabalho de pesquisa denominado: Qualidade de Ensino-Aprendizagem nas salas multisseriadas na Educação do Campo Capixaba de Fabricia Alves da Silva nos chamou a atenção por procurar identificar as características de uma proposta que melhor se ajuste às demandas do processo de ensino nas escolas multisseriadas do campo. Com isso, o trabalho procura estabelecer relação de proximidade entre o ensino multisseriado e a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, enquanto que o nosso trabalho busca identificar pontos de encontro entre a educação contextualizada e a teoria da aprendizagem proposta por Ausubel.

O terceiro trabalho de Alexandrino Pereira Neto, produzido no mestrado da UNEB, no Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos em Juazeiro- BA, apresenta como título: Para outro Sertão, outra Educação: Casos de Práticas Formais de Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido na Bahia e no Pernambuco. O mesmo analisa práticas formais e não formais de educação, verificando o modo como essas contextualizam práticas e conteúdos de acordo com os preceitos da educação contextualizada para a convivência com o Semiárido e como são construídas novas consciências de convivência com o SAB.

A fonte de dados da pesquisa sobre artigos e periódicos também foi a Biblioteca Virtual do Google Acadêmico. Os procedimentos utilizados foram os mesmos das dissertações e teses conforme quadro demonstrativo a seguir;

Quadro 5: Demonstrativo artigos – período: 2012 a 2016- Prática pedagógica e classe multisseriada.

AUTOR	ARTIGO	*IES	ANO
Amilka Dayane Melo Samir Cristino Souza	Educação do campo e o programa escola ativa: elementos históricos, conceituais e pedagógicos	Instituto Federal - Rio Grande do Norte	2013
Willian Lima Santos	A prática docente em Escolas Multisseriadas	Faculdade Sete de Setembro	2015
Natacha Eugenia Janata Edson Marcos de Anhaia	Escolas/classes multisseriadas do campo: reflexões para formação docente	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015
Baltazar Campos Cortez Gabryela Nayra Alves da Rocha Hilton Batista da Costa Maria Suely Alves Feitosa	Vivências da prática pedagógica de professores rurais: uma História que começou lá atrás	Universidade Federal de <i>Santa Maria</i>	2014
José Edimar de Souza	Memórias de práticas de classes multisseriadas: a professora Gersy – Novo Hamburgo/RS (1940-1969)	Universidade Federal de Goiás	2012
Kamila Farias Pantel	Cotidiano pedagógico e docência numa escola rural multisseriada da serra catarinense desafios e perspectivas	Universidade Federal de Santa Maria	2013
Franciele Druzian	Educação infantil multisseriada no campo	Universidade Federal de Santa Maria	2011

* Instituição de Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 6: Aprendizagem na classe multisseriada.

AUTOR	ARTIGO	*IES	ANO
Terciana Vidal Moura Fábio Josué Souza dos Santos	A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente e a aprendizagem	Universidade Federal de Alagoas	2012
Teresa Kazuko Teruya, Maristela Rosso Walker, Marcondes de Lima Nicacio, Maria Joana Manaitá Pinheiro	Classes multisseriadas no Acre e aprendizagem	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	2013
Débora de Lima Velho Junges	A organização de uma classe multisseriada de Novo Hamburgo/RS inserida no programa escola ativa	Universidade de Alcalá de Henares	2013
Franciele Druzian Ane Carine Meurer	Escola do campo multisseriada: experiência docente e construção do conhecimento	Universidade Federal de Santa Maria	2013
Waldemar dos Santos Cardoso Junior	Ensino e aprendizagem da linguagem escrita em classes multisseriadas na educação do campo na ilha de Marajó	Universidade Católica de São Paulo	2012

* Instituição de Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 7: Classe multisseriada e educação contextualizada.

AUTOR	ARTIGO	*IES	ANO
Maria Rita Duarte de Oliveira Nazareno do Socorro da Silva Oliveira	Classe multisseriadas: práticas, memória e formação docente	Universidade Federal do Pará	2016
Patricia Julia Souza Coelho Elizeu Clementino de Souza	Infâncias e educação em contextos rurais da Bahia: concepção e práticas educativas	Universidade Metodista de São Paulo	2016
Vivianne Nunes da Silva Caetano	Contra o desperdício da experiência na prática docente em classes multisseriadas das escolas rurais ribeirinhas do Pará	Universidade do Estado do Pará	2012
Edmerson dos Santos Reis, Gabriela dos Santos Barbosa	Educação contextualizada e escola do campo: aproximação que distancia na Lage das Aroeiras – comunidade de fundo de pasto	Universidade Federal de Viçosa	2015
Edmerson Santos Reis Antônio Carvalho dos Santos Jr. Rafael Santana Alves	Educação Contextualizada e Relações Étnico-Raciais a partir da Lei 10.639/03: Desafios aos Professores e ao Sistema de Ensino de Juazeiro/BA	Universidade Federal de Pernambuco	2015
Lalita Kraus	A educação contextualizada no Semiárido brasileiro: entre desconstrução de estereótipos e construção de uma nova territorialidade.	Universidade Federal de Pernambuco	2015
Penha Souza Silva Maria Isabel Antunes Rocha	Formação de docentes que atuam em classes multisseriadas: resgatando a experiência docente	Universidade Estadual do Ceará	2014

* Instituição de Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 8: As classe multisseriada no campo

AUTOR	ARTIGO	*IES	ANO
Salomão Antônio Mufarrej Hage	Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a Construção da escola pública do campo	Universidade Estadual de Campinas	2014
Maria Antônia de Souza	Educação do campo, Desigualdade sociais e educacionais	Universidade Estadual de Campinas	2012
Maria Conceição Andrade da Silva	A educação infantil no contexto das classes multisseria nas escolas do campo	Universidade Federal do Recôncavo Baiano	2016
Arinalda Silva Locateli Klívya de C. Silva Nunes Fabiola A. Pereira	Educação do campo no estado de Tocantins: Desafios pedagógicos curriculares	Universidade Federal da Paraíba	2013
Viviane Santos de Lima Hostina Maria Ferreira do Nascimento Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes	Educação do campo e na cidade: Narrando experiências do processo de formação inicial	Universidade Federal Rural do Semiárido	2016
Iara Poliana da Silva Morais Oliveira	O planejamento da atividade docente na sala multisseriada numa escola da zona rural de Apodi - RN	Universidade Estadual do Rio Grande do Norte	2013
Maine Alves Machado Maria Dorath Bento Sodré	Os desafios para a oferta do ensino nas classes multisseriadas no município de presidente Dutra Bahia	Universidade do Estado da Bahia	2016
Mônica da Silva Carmo Davi Silva da Costa	Reflexões acerca do ensino contextualizado em uma escola do campo no território velho chico –Bahia	Universidade do Estado da Bahia	2016

* Instituição de Ensino Superior.

Fonte: Elaborado pela autora.

Comentaremos, apenas, alguns artigos que mais nos chamaram atenção, embora a exemplo das teses e dissertações todos expostos no quadro estabelecem um *link* com o nosso trabalho, além de serem um recorte de pesquisas. O artigo produzido por Maria Rita e Nazareno do Socorro da S. Oliveira merece ser, aqui, citado uma vez que aborda as práticas pedagógicas de docentes em classes multisseriadas nas escolas do campo, sistematizando as experiências dos professores no contexto da sala de aula em relação ao que os professores e alunos fazem, e como fazem para dar conta das aprendizagens em um espaço heterogêneo. Acreditamos as autoras que, se compreendendo como são produzidos os saberes e fazeres, nessa forma de organização, é possível contribuir com a formação continuada dos docentes. O artigo tem como título: *Classes Multisseriadas: Práticas, Memórias e Formação Docente*.

O Artigo de Edmerson dos Santos Reis e Gabriela Barbosa: *Educação Contextualizada e Escola do Campo: Aproximação que Distância na Lage das Aroeiras- Comunidade de Fundo de Pasto*, tem como eixo articulador da discussão a educação contextualizada e a escola do campo relacionados com a prática educativa. Apresentam como a prática de Fundo de Pasto e a educação contextualizada reforçam os valores da comunidade.

O pesquisador Salomão Muffarej Hage faz uma análise das classes multisseriadas no artigo: *Transgressão do Paradigma como referência para a construção da escola pública do campo*. Ao analisar as escolas multisseriadas do campo, o autor socializa as ações criativas de professores e alunos no cotidiano escolar, que, segundo o mesmo, desafiam as condições adversas vivenciadas pelos sujeitos do processo ao tempo que criam referências para a transgressão do paradigma seriado, hegemônico nas turmas multisseriadas do campo.

Terciana Vidal e Fábio Josué Souza discutem a aprendizagem na classe multisseriada com o objetivo de compreender a prática pedagógica do professor, revelando que esses, conseguem no dia a dia empreender estratégias didáticas que se revestem também numa perspectiva contra- hegemônica, onde os docentes burlam as orientações políticas oficiais, colocando-se como autores e sujeitos de suas práticas.

Com esse panorama sobre o Estado da Arte em Classes multisseriadas do campo e prática pedagógica, podemos perceber que os trabalhos produzidos a esse

respeito privilegiam a formação docente e a prática pedagógica. Apesar da produção de novos conhecimentos sobre a multisseriada, ainda é preciso chegar às escolas, razão pela qual acreditamos que essa organização de ensino ainda precisa de maiores investimentos nas pesquisas acadêmicas, para esclarecer o porquê de essa forma não fazer parte das agendas públicas e, com isso, chegar lá na ponta, que é a sala de aula

Vale lembrar que no Brasil, como já é do conhecimento público, o processo de escolarização no campo começou tardiamente. No Nordeste brasileiro, um marco, nesse processo, foi o trabalho de Paulo Freire nos anos 1960, notadamente a Campanha intitulada “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, desencadeada em Natal-RN, de 1961 a 1964, quando teve início o golpe militar (GOES, 1980). Em Pernambuco, no mesmo período, esse movimento renovador foi consumado com os Círculos de Cultura. Tendo em vista o trabalho desenvolvido com seu Livro de Leitura, Freire, esse educador emblemático, tornou a educação popular no campo um instrumento de emancipação dos homens e das mulheres. Talvez seja sensato dizer que Paulo Freire, com sua campanha de educação popular tenha sido quem melhor pensou e vislumbrou a educação, tanto a educação contextualizada quanto a turma multisseriada, por ter uma perspectiva inclusiva, baseada na realidade e transformadora, rompendo com padrões estabelecidos pela fragmentação escolar, que promove a seriação, conforme veremos adiante.

Com todos os impactos sofridos no período ditatorial, a extensa atividade de educação popular freireana se dissolveu, passando o campo a ficar à mercê das políticas educacionais elaboradas pelas elites, pelas quais os sujeitos do campo não seriam visibilizados. As escolas multisseriadas, entretanto, perduram ao longo do tempo, demonstrando sua importância e significado, para a população rural, embora em condições quase sempre precárias. Neste estudo sobre escolas multisseriadas do campo, vale acrescentar a definição do Ministério da Educação (MEC/SECADI) acerca de como são classificadas essas escolas. Segundo o documento, escolas do campo:

São aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como rural, assim como as identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de

municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo (BRASIL, 2007, p. 14).

Pelo que define o documento acima, há um leque amplo no qual podem se enquadrar essas escolas, sendo desde aquelas que se situam na zona rural propriamente dita, quanto outras que atendem estudantes oriundos da zona rural. Sobre as multisseriadas, o documento base do Projeto Escola Ativa as caracterizava mediante suas fragilidades, como neste trecho: “A precariedade da educação oferecida às populações do campo se apresenta de forma mais visível nas escolas com turmas multisseriadas, que se constituem a maioria das escolas do campo” (BRASIL, 2010, p. 11). Entendemos que essas escolas têm particularidades como nenhuma outra e que precisam ser analisadas dentro da sua importância para as populações do campo.

A educação não pode ser desvinculada da sua função emancipadora e proporcionadora de transformações sociais, em qualquer contexto rural, seja numa realidade onde a agricultura familiar predomina ou onde impera o agronegócio. A existência de escolas multisseriadas no campo denota a permanência de uma forma de ensino que escapa às políticas “modernizadoras” e continua apresentando eficácia apesar de despertar críticas da parte de alguns, elogios por parte de outros; enfim, mesmo invisibilizadas pelas políticas públicas e pelas esferas governamentais, as escolas/classes multisseriadas existem e são objeto de considerações pela sua importância como lugar onde se faz educação, a qual deve ser com qualidade.

A escola multisseriada viabiliza a educação de crianças e adolescentes de zonas de difícil acesso ou com pouca densidade demográfica. Entretanto, pouco se discute sobre as razões de sua permanência ao longo dos anos, muitas vezes, à revelia daqueles que formulam as políticas públicas. Nos documentos formais emitidos pelos governos no nível federal, estadual e municipal essas escolas não são mencionadas com clareza como no Plano Nacional de Educação e Plano Municipal de Educação de Juazeiro- BA, o que torna essa forma de organização do processo de ensino-aprendizagem invisibilizada. Isso causa questionamento sobre a maneira que se inclui em estatísticas oficiais e, até mesmo, sobre sua manutenção, organização e financiamento. O documento Escola Ativa do MEC é o único

instrumento que trata especificamente dessas escolas multisseriadas, assim afirmando:

(...) as classes multisseriadas, forma mais característica da oferta de ensino no meio rural brasileiro, são amplamente respaldadas no que definem tanto a legislação educacional quanto as normas publicadas pelo Conselho Nacional de Educação no que se refere à Educação do Campo (BRASIL, 2010, p. 10).

O Programa Escola Ativa propôs pensar a escola multisseriada no que diz respeito às suas disciplinas, séries, conteúdos, metodologia e avaliações. A proposta do Programa foi pensar estratégias para essas escolas num contexto de reorganização da Escola do Campo, sem duvidar da sua importância e capacidade. Essas escolas se situam, na visão do Programa Escola Ativa:

Na contramão do modelo de desenvolvimento que subordina o campo à cidade e aprofunda as desigualdades entre os segmentos da população brasileira que residem em áreas urbanas e rurais, no que se refere ao acesso aos direitos sociais básicos, existem projetos contrahegemônicos construídos a partir da luta e dos referenciais dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010, p. 18).

Dessa forma, percebemos que a escola do campo e, por sua vez, a multisseriada, precisa também merecer atenção dos poderes públicos por contemplar um modo peculiar de educação e, assim, conforme diz o próprio documento oficial citado acima, possibilitava que essas tivessem condições necessárias para oferecer educação digna a seu público, por meio, inclusive, de uma formação adequada dos professores e através dos materiais utilizados. Assim, diz o texto base do Programa Escola Ativa (2010):

É preciso enfatizar a necessidade não apenas de formação adequada para o educador,(...) bem como, a adoção de material didático pedagógico específico e elaboração de um projeto pedagógico que contemple a complexidade implicada nesta forma de organização escolar (BRASIL, 2010, p. 17).

Desse modo, o próprio documento legal potencializa a educação sintonizada com o contexto e a realidade dos indivíduos, vindo a produzir a construção de conhecimentos significativos e efetivos no campo; acreditamos nesse papel da escola multisseriada do campo.

3.2.4 A Classe/Escola Multisseriada do Campo em números

O Censo Escolar de 2006 constatou um número de matrículas nas escolas do meio rural que chegaram a 7,6 milhões de alunos. Desse total, 74,5 são matrículas do Ensino Fundamental. E desses, 71,5% são matrículas nas séries iniciais (1º ao 5º Ano). É no atendimento a essa faixa de estudantes que se encontra a maioria das escolas multisseriadas.

Medeiros (2010, p. 32) afirma: “Enquanto na zona urbana a população de 15 anos ou mais apresenta uma escolaridade média de 7,3 anos, na rural essa média corresponde a 4 anos”. Isso, levando em conta o que diz D’Agostini (2014) para quem dados apresentados por agências de estudos e pesquisas oficiais demonstram que a educação pública do Brasil é precária e “(...) é atualmente uma das piores do mundo, conforme dados divulgados pelo MEC/INEP (2001, 2004, 2005, 2006, 2007)” [D’AGOSTINI, 2015, p. 18].

Informações do Programa Nacional de Pesquisa por Amostra de Domicílio (PNAD) 2004, confirmavam à época que o analfabetismo era mais preocupante na área rural. Nessa época, 25,8% da população adulta (de 15 anos ou mais) da zona rural era analfabeta; na zona urbana, esse índice era de 8,7%. Acredita-se que esse cenário não deve ter mudado substancialmente, uma vez que as políticas educacionais direcionadas ao campo não se intensificaram com a rapidez proporcional à sua dimensão. Segundo o IBGE (2011), o número pessoas analfabetas na zona rural se estabilizou em 21,2%, enquanto que, nas regiões urbanas, esse número na mesma época era de 6,5%.

O Ministério da Educação, por meio Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) em 2010, no texto base do Programa Escola Ativa, direcionado às demandas das escolas multisseriadas, apresenta as seguintes informações:

A Educação do Campo vem apresentando, historicamente, desigualdades sociais, o que se constitui em um entrave para que os povos do campo tenham acesso a uma educação pública de qualidade, como direito. O Censo Escolar de 2009 indica a existência de 5.999.179 matrículas no ensino regular nas escolas de educação básica situadas no campo. Do total da matrícula, 4.863.574 (81%) diz respeito ao Ensino Fundamental, 882.826 (14,7%) à Educação

Infantil e apenas 252.779 (4,3%) ao Ensino Médio. Dentre os educandos do Ensino Fundamental, 3.295.399 (76,3%) estão matriculados nos anos iniciais, em que se concentram as classes multisseriadas. Percebe-se, então, que quanto mais se eleva o nível de ensino, menor é o atendimento escolar das pessoas do campo no próprio campo (BRASIL, 2010, p. 19).

Tendo em vista o direito à educação de qualidade como um dispositivo legal, porém, em grande parte da área rural, ainda não se efetivou, evocamos o artigo 28 da LDB que referencia as especificidades do atendimento escolar no campo, inclusive afirmando que, para garantir a oferta de educação básica para a população da área rural, “(...) os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região”.

D’Agostini (2014), apresenta dados acerca das escolas rurais brasileiras, incluindo informações da Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PNERA) 2005, que dão conta de um número, à época, de um universo de 8.679 escolas rurais no Brasil, em que foram detectadas situações como “(...) insuficiência e precariedade das instalações físicas (...) estruturas inadequadas ao funcionamento do ensino” (D’AGOSTINI, 2014, p. 29), escolas ainda sem rede elétrica e sem água encanada. A autora informa que 70,5% das salas de aula rurais são multisseriadas.

Outros elementos apontados por D’Agostini (2014) na sua pesquisa, que ela classifica como “problemáticas” são: falta de uma perspectiva contextualizada de educação, em que acabam sendo privilegiados conteúdos relacionados à vida urbana. Além disso, o baixo rendimento escolar e muitos alunos com distorção idade/série são outros fatores apontados pela autora, que também salienta a problemática dos docentes dessas escolas, os quais, muitas vezes, não são efetivos e têm vínculos precários de trabalho, não tendo também uma formação continuada que lhes possibilite acessar conhecimentos para melhor lidarem com a realidade das turmas multisséries.

3.2.5. O que se diz e pensa sobre as multisseriadas?

A escola multisseriada, numa situação em que comunidades distantes e de difícil acesso dependem desse meio para terem acesso à educação formal, é uma necessidade, mas não pode ficar relegada a último plano, devendo receber atenção

em forma de recursos humanos, materiais e pedagógicos para romper com o modelo de educação ainda com ranço da concepção coronelista e latifundiária, que alicerçou a formação agrária no Brasil (D'AGIOSTINI, 2014). Duarte e Taschetto (2015) abordando o censo escolar de 2008, afirmam que as classes/ escolas multisseriadas correspondem a 56,45% das escolas do campo: Ou seja, podemos inferir que existem, aproximadamente, mais de 48 mil estabelecimentos de educação fundamental organizados de modo exclusivamente multisseriado, atendendo uma demanda de cerca de 1,3 milhões de alunos.

Desse modo, como apontam os autores, torna-se impossível não considerar a presença das escolas multisseriadas no campo brasileiro. Relatam Duarte e Taschetto (2015) que há uma “invisibilização” dessas escolas, o que revela a carência de estudos sobre essa temática. Esse desinteresse pelas escolas multisseriadas, segundo os autores, deve-se ao efeito de uma representação social que coloca as escolas multisseriadas num nível de “inferioridade” em relação às escolas urbanas seriadas.

Conforme os autores (2015, p. 34), essas escolas, muitas vezes, são vistas como a “escolinha” ou ainda “a escolinha que é possível ter”. Advertem também que, não somente a linguagem verbal veicula preconceitos, mas as práticas também falam muito desse cenário em que as escolas multisseriadas acabam sendo posicionadas “à margem do que se supõe ser uma educação de qualidade”. Na direção dessa qualidade educacional, encontramos, no documento do Programa Escola Ativa (BRASIL, 2010, p. 9), a definição que o programa é “[...] mais um passo no avanço histórico de construção de uma proposta para classes multisseriadas, que, certamente, não termina por aqui e é responsabilidade de todos”. Considerando o texto do programa acima citado, constata-se que esse afirma:

Importa considerar que a organização multisseriada para a qual se destina o Programa Escola Ativa passa a ser vista, dentro da política de educação específica para os povos do campo, não apenas como organização possível, dada a baixa densidade demográfica das áreas rurais que dificulta a organização com separação etária e seriada rígida, mas como uma forma desejável de convivência entre educandos e educandas com diferentes etapas de aprendizagem escolar para a formação do contexto necessário às atividades de aprendizagem escolar (BRASIL, 2010, p. 12).

De acordo com Medeiros (2010), a escola multisseriada assim como a seriada, tem como objetivo conseguir proporcionar ao seu público uma educação de qualidade, preferencialmente ancorada na própria realidade comunitária, de modo que haja um aprendizado satisfatório, resultando na autonomia dos sujeitos do campo. Porém, a autora salienta que “(...) a Educação do Campo e a classe multisseriada, possuem peculiaridades especiais, uma vez que o educador encontra dificuldades em trabalhar com séries distintas em um único espaço, além de ter que conseguir adaptar o conteúdo programático” (MEDEIROS, 2010, p. 29).

Entendemos, pois, esse como um dos desafios que precisam ser superados nas escolas multisseriadas: a adequação de um planejamento capaz de responder às demandas e necessidades do público escolar, é isso que se propõe ao discutir a importância de um ensino contextualizado. Como bem explicita o documento da SECAD citado acima: “O processo escolar deve adequar e reconhecer a diversidade sociocultural e o direito à igualdade e às diferenças” (BRASIL, 2007, p. 36).

Por isso, abordamos a importância de instrumentos como o PPP e o planejamento docente nesse contexto, como elementos pelos quais os professores que trabalham com a multissérie podem utilizar para aproximar o conhecimento das necessidades daquele contexto em que atuam. Nas palavras de Martins e Marsiglia (2015),

Planejar é também desejar, é unidade afetivo-cognitiva, resultante do desenvolvimento das propriedades ontológicas essenciais dos seres humanos, ou seja, resultante das operações lógicas do raciocínio, representadas por análises, sínteses, generalizações e abstrações (...), entendemos que o planejamento de ensino deva ocorrer em dois planos (...) no plano vertical e no plano horizontal (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 106).

Várias são as dificuldades e entraves que as escolas multisseriadas do campo encontram no seu cotidiano, e esses são de diversas ordens, tais como fatores estruturais, pedagógicos e de recursos humanos. Os problemas encontrados nas escolas do campo são abordados por autores que procuram discutir o contexto da escola multisseriada como Janatha e Anhaia (2015), que se debruçam sobre a questão do Projeto Político Pedagógico (PPP).

Os autores afirmam que o PPP precisa ser mais que um instrumento legalista, e avançar para ser um instrumento efetivo de organização do trabalho pedagógico da escola, podendo “(...) se caracterizar como instrumento importante de discussão e intervenção acerca do contexto particular em que está a escola inserida”. O PPP é um instrumento teórico-metodológico, que pode resultar num comprometimento maior da comunidade escolar e produzir efeitos proveitosos nas escolas multisseriadas. Daí a necessidade de as escolas, de um modo geral, construírem e vivenciarem o seu PPP, levando em consideração a sua realidade.

É importante que se discuta o significado do PPP numa escola multisseriada, inclusive quando se propõe uma educação contextualizada para os homens e mulheres do campo. Esse instrumento é vital e extremamente necessário à implantação de um modelo educacional enraizado nos interesses dos sujeitos do campo, de forma a embasar práticas pedagógicas mais apropriadas para essas escolas, sempre em diálogo com a comunidade. Sobre esse aspecto, afirmam Janata e Anhaia (2015):

Compreendemos que o envolvimento da comunidade escolar pode contribuir para uma leitura mais dinâmica da realidade e resultar em compromissos coletivos estratégicos, aproximando a vida da escola à vida da comunidade. Dessa forma, o conhecimento científico adquire relevância social e a escola passa a ter mais sentido para os envolvidos (JANATA; ANHAIA, 2015, p. 90).

Nessa perspectiva, é importante considerar a importância das escolas multisseriadas no cotidiano das comunidades rurais onde estão inseridas, devido ao poder de integração da comunidade e pelo seu formato interativo, num momento em que tanto se discutem práticas pedagógicas menos isoladas e mais interdisciplinaridade. Compartilhando de um entendimento nessa direção, Janata e Anhaia (2015) advogam, no seu texto, que a defesa não é pela manutenção da estrutura das escolas multisseriadas pura e simplesmente, mas buscar:

Vislumbrar possibilidades de potencialização das escolas multisseriadas como um significativo espaço de formação às crianças do campo, como uma instituição de ensino formal engajada em um processo de construção de conhecimento e comprometida com a realidade da educação brasileira e do espaço em que está inserida (JANATA; ANHAIA, 2015, p. 89).

Para esses autores, que representam um pensamento compartilhado por alguns setores, portanto, a escola multisseriada seria uma espécie de estágio, para que se alcance outro patamar organizacional na rede escolar, que venha a superá-la.

Martins e Marsiglia (2015), discutindo acerca da educação do Campo e das multisseriadas, numa perspectiva histórica, ressaltam que as políticas educacionais para o campo são em geral motivadas por interesses neoliberais. As autoras comentam o advento da escola seriada na Europa do século XV, em que são instituídas as classes escolares, cada uma sob a responsabilidade de um educador. Assim,

Surgia a idéia de preparação dos indivíduos para o trabalho na nova era e, em especial, a preparação das crianças e jovens, de modo organizado e regulamentado, com vistas à exigência da vida adulta. Essa preparação deveria ocorrer de modo processual, por etapas, e orientada, prioritariamente, a partir da idade dos aprendizes, considerando-se, inclusive, as relações entre idade e capacidade para o trabalho (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 103).

As autoras (2015, p. 104) discutem a sustentação psicológica da seriação escolar, apresentando critérios como a idade e as fases do desenvolvimento infantil, tanto que entendem: que a “cronologia do desenvolvimento é um importante parâmetro nos modelos biologizantes”. E esse modelo vem desde a Idade Média, consolidando-se também na escola moderna. Dizem também que “subliminarmente”, há uma idéia de que o professor, trabalhando com uma classe formada por alunos de idades praticamente iguais, poderia trabalhar com todos como se fosse um só.

Dessa forma, podemos questionar a validade desses critérios e a ideia implícita de “massificação” que se abriga por trás da ideia de seriação escolar. Além disso, Martins e Marsiglia (2015) apresentam outra discussão que perpassa pela questão do planejamento escolar e do trabalho coletivo na escola. Questionam se, com a necessária articulação dos conteúdos ao longo das séries e a complexificação crescente desses, e até mesmo pela falta do trabalho pedagógico coletivo na maioria das escolas, “não seria mais factível, ou pelo menos mais provável, a consecução desses objetivos nas classes multisseriadas?” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 104).

As autoras tratam ainda, na mesma reflexão, acerca do “êxito” escolar de estudantes das escolas seriadas e das multisseriadas, questionando se o fato de o

professor lidar com a “homogeneidade” do ambiente escolar não seria uma garantia de sucesso em aprendizagem. Declaram: “Podemos afirmar que as suas supostas vantagens têm representado um verdadeiro acréscimo de valor à aprendizagem dos alunos? Os resultados das avaliações do ensino público brasileiro nos fornecem a resposta: não!” (MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p. 105).

As autoras, ainda, tratam das comparações entre escola multisseriada e seriada, propondo deslocar o foco da multisseriação para a formação docente, que se daria não somente no início da carreira, mas também de forma continuada. Isso para munir o professor com elementos teórico-metodológicos que venham tornar-se instrumentos para o enfrentamento da realidade e dos desafios, que se impõem à tarefa docente. Considerando a formação escolar como uma tarefa complexa, seja ela multisseriada ou não, as autoras deixam reflexões como essas para nos provocar a repensar a escola em suas múltiplas faces.

Essas reflexões servem para pontuar um amplo debate que permeia toda a existência das escolas multisseriadas rurais, das quais têm surgido questionamentos sobre sua eficácia, impossibilidades, problemas e limitações; mas, por outro lado, também se destacam possibilidades, contribuições e eficácia dessa forma de fazer educação no campo.

3.3. O ESPAÇO RURAL NO BRASIL

Para se pensar o espaço rural, requer pensarmos também como a educação no campo vem se constituindo e, nesse olhar, percebemos que há uma realidade à nossa volta que revela o descaso dos poderes públicos para com a educação das populações do campo, notadamente depois da implantação e fortalecimento do modelo exploratório agroindustrial no Brasil, como tem ditado o projeto neoliberal para o nosso país.

Conforme Janata e Anhaia (2015, p. 8) tem havido “[...] uma redução no investimento na educação dos trabalhadores do campo e a substituição das escolas/classes multisseriadas pelo transporte escolar, de condição precária, trafegando em estradas mal conservadas”. Para os autores,

(...) esse processo teve como motivador central o financiamento da educação, desconsiderando as questões pedagógicas, sociais e culturais, sobretudo, reafirmando os interesses do capital na gestão da educação pública brasileira, sob a pecha das reformas neoliberais” (JANATA; ANHAIA, 2015, p. 8).

Porto-Gonçalves (2012) fala sobre o “neoliberalismo ambiental” o qual é responsável pelo sistema de monoculturas implantado e tem provocado a desertificação que, no Semiárido, é uma realidade. A “racionalidade mercantil” tem degenerado, o ambiente provocando mudanças profundas no campo e a agricultura destinada à exportação não deixa nos lugares de sua implantação a não ser um rastro de destruição ambiental e uma falsa sensação de progresso, que, na verdade, em poucos anos, revela-se perverso. A população do campo está vinculada à compra de insumos como elementos “obrigatórios” da indústria química, cuja propaganda dá lugar à compreensão dos venenos como “defensivos agrícolas”. Isso leva a um consumo em excesso desses produtos. Há maior uso de agrotóxicos nos países subdesenvolvidos, o que configura a injustiça ambiental como característica da geopolítica mundial (PORTO-GONÇALVES, 2012).

Falar sobre o espaço rural no Brasil requer pontuar o processo histórico e as transformações que ali vêm ocorrendo com sua pluralidade e identidades diversas. É preciso que tenhamos em mente o espaço rural enquanto espaço de produção e reprodução social da população que ali habita, sendo um lugar de interações e relações subjetivas, muito além de ser caracterizado apenas em relação ao espaço urbano.

A história do povo brasileiro é marcada historicamente pelas desigualdades sociais, desde o período do Brasil colônia. A base que dá sustentação à negação de direitos encontra-se no modelo de desenvolvimento econômico, voltado para os interesses dos que se encontram no poder, o que resulta na exploração de uns poucos sobre muitos, com uma visão latifundista, colonialista e mercadológica. Nesse contexto, a agricultura, independente do avanço tecnológico decorrente da industrialização, foi e continua sendo atividade de sobrevivência da maioria dessa gente, e, muitos ainda hoje, continuam na luta por um pedaço de chão. Segundo Reis (2011):

Isso vai contribuir para a existência de um verdadeiro paradoxo presente no campo brasileiro, prevalecendo de um lado um pequeno grupo de proprietários de grandes áreas de terra (os latifundiários e

os megaempresários do agronegócio), que monopolizam a maior parte da área rural do país, enquanto que do outro, lado estão milhões de pequenos proprietários e trabalhadores que vivem em precárias condições de vida, chegando a muitos casos, em extrema condição de miséria (REIS, 2011, p. 24).

Não é por acaso que a perspectiva do desenvolvimento econômico brasileiro sempre se preocupou em fazer crescer as áreas, tanto urbanas quanto rurais. FERRAZ (2010), ao discutir a ocupação das terras brasileiras no início da colonização, chama a atenção para a política de ocupação da área rural, sob o comando à coroa portuguesa com a função de: garantir o domínio sobre o país invadido e gerar divisas para Portugal. Com isso, criou-se as Sesmarias que loteou terras brasileiras com os colonizadores que tinham cinco anos para produzir e pagar impostos a coroa. Caso não houvesse produção as terras, voltariam para Portugal, o que nem sempre acontecia, ocasionando a grande fundiária.

As medições sempre utilizaram limites naturais e ou propriedades ou posses de outros, o que facilitou a incorporação de grandes quantidades de terra aos domínios dos fazendeiros, ou o argumento de que a terra era devoluta, portanto, não pertencia nem ao Estado nem aos particulares. Em geral, os criadores de gado recebiam sesmarias muito extensas. Um dos maiores foi Garcia D' Ávila, que por meio de inúmeras solicitações conseguiu construir um império fundiário (FERRAZ, 2010, p. 34).

Garcia D' Ávila, filho do governador geral do Brasil Tomé de Souza, segundo a autora, era considerado, no século XVI, o homem mais poderoso da Bahia, dono de, aproximadamente, 10% do território brasileiro. De acordo com texto publicado nas Diretrizes da Educação Contextualizada para o município de Juazeiro da Bahia: “foi às margens do Velho Chico que se instalaram os primeiros currais de gado de Garcia D' Ávila, vindos do litoral baiano” (BRASIL, 2016, p. 27).

Não se pode falar do rural sem se falar da urbanização. Esta, no Brasil tem início no século XX, quando o processo de industrialização passa a provocar o deslocamento dos sujeitos que vivem na zona rural para a zona urbana. Esse êxodo rural vai consolidar a mudança de paradigma do modelo agrário para o industrial, reforçado pelo sistema capitalista de produção.

Na sociedade capitalista a agricultura tende a assumir cada vez mais a forma de indústria, tende a se mecanizar e adotar formas

industriais a se desenvolver segundo determinados insumos, que são produzidos segundo a forma industrial (SAVIANI, 1994, p. 154).

Diante dessa mudança paradigmática, a taxa de ocupação da população nos espaços rurais e urbanos passa a sofrer transformações. Se, antes, a cidade dependia praticamente de tudo do campo, com a urbanização da população, o campo começa a precisar da cidade. Essa relação campo cidade sempre foi conflituosa, uma vez que o campo sempre foi visto pelo grupo hegemônico como lugar de atraso, de gente sem estudo, sem educação, terra de matutos.

Numa proposta de educação contextualizada, que aponta para a convivência com o Semiárido, essa dicotomia campo-cidade é problematizada no sentido de se compreender o que está por trás dessa situação, de um ser considerado mais importante que o outro, compreendendo que campo e cidade são interdependentes e reconhecendo que o acesso a alguns serviços e bens públicos existentes nas cidades é um direito de todo e qualquer cidadão, portanto, precisam chegar à área do campo e com qualidade, dentre eles, a educação. É preciso reconhecer ainda o que há de importante na cultura de cada comunidade do campo e também da cidade e o que precisa ser preservado.

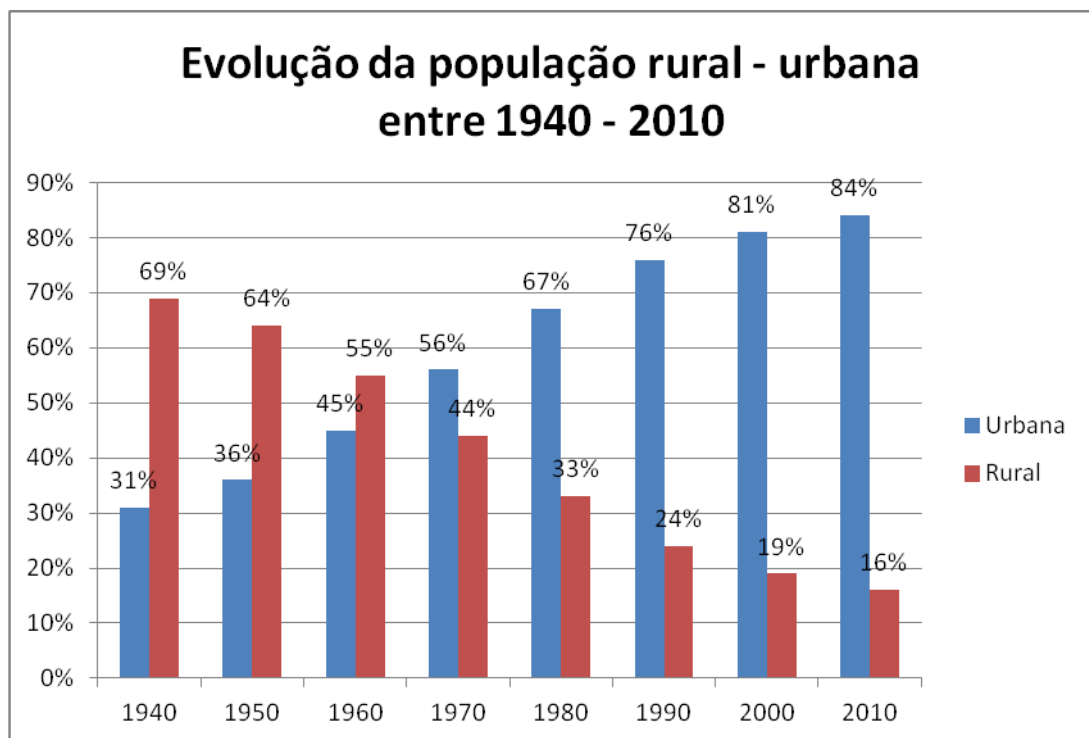
Infelizmente, a prática tem mostrado, no meio rural a ausência das políticas sociais e, mesmo quando essas são oferecidas pelo poder público, normalmente se faz uma transposição do contexto urbano para o mundo rural, como tem sido com o currículo escolar. Desconsiderando a vida dos seus sujeitos e, conseqüentemente, a produção do conhecimento local, o que reforça a lógica capitalista por meio dos latifúndios e do agronegócio, tornando o campo um lugar de excluídos.

Na tentativa de dias melhores, o homem do campo acredita que a alternativa é ir para os grandes centros à procura de emprego e saúde. Ao chegar, percebe o quanto é difícil encontrar colocação no mercado de trabalho, já que as exigências são outras. Na sua maioria é agricultor/agricultura e o que sabe fazer é lidar com a terra. Mesmo que tivesse um pouco mais de estudo, na cidade, isso não é suficiente para uma colocação no mercado, uma vez que havia e, ainda, há um excedente de mão de obra.

Nos dados estatísticos apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, podemos constatar que, nas décadas de 1940, 1950 e

1960, a maioria da população ocupava a zona rural e que, a partir da década de 70 já havia mais da metade da população concentrada na cidade. Desde então, a urbanização da população tem se mantido em crescimento, tanto é que, em 1940, 69% da população se concentrava na zona rural/ campo e apenas 31% na cidade. Em 1970, 56% já morava nas áreas urbanase 44% nas áreas rurais. Em 2010 o IBGE divulgou o total da população brasileira de 190.732.690 habitantes, desses apenas 16% permaneciam no campo, o que equivale a 29.852.986 pessoas.

Gráfico 1: Evolução da população rural e urbana brasileira.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

Esses dados do censo 2010, apresentados pelo IBGE em relação à taxa da população rural e urbana brasileira, foram questionados em 2015 pela pesquisadora da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Tania Bacelar. A mesma afirmou à repórter da Agência Brasil, Aline Leal, que a população rural do Brasil não é de apenas 16% como colocado pelo IBGE e sim de 36%. Essas colocações têm como base outro conceito sobre ruralidade na pesquisa: *Concepções da Ruralidade Contemporânea: As Singularidades Brasileiras* (2013), pesquisa essa de iniciativa do Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA). Contou com o

apoio do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério do Planejamento e Banco Nacional de Desenvolvimento Social. A pesquisa foi voltada para pensar o conceito de ruralidade e, com isso, a criação de políticas públicas para o desenvolvimento da área rural. Teve como foco o Brasil, mas envolveu alguns países da América Latina, Estados Unidos e Europa. Coordenada pela professora Tania Bacelar, conta com a participação de vários pesquisadores dos Movimentos Sociais, Universidades etc. O projeto apresenta três grandes objetivos: fazer uma releitura do rural brasileiro contemporâneo; construir uma tipologia atualizada dos espaços rurais; explicitar as implicações dessa releitura sobre as políticas públicas.

A pesquisa citada gerou um documento de mais de 400 páginas e encontra-se on-line em formato PDF; está dentro do paradigma desenvolvimentista, pois visa criar políticas para o desenvolvimento rural, enxergando o campo de um modo geral, como potencialidade na produção para demanda crescente de alimentos no mundo, embora, reconheça no campo, espaço não apenas de produção, mas de vida dessa população. Porém, dá a entender que é preciso ocupar mais o campo brasileiro na perspectiva do agronegócio porque sua área rural é bem maior. A esse exemplo soma-se a irrigação na região do Vale do São Francisco, voltada para o agronegócio, onde a escola campo de pesquisa está localizada.

A seguir, parte da fala de Bacelar, na entrevista à repórter Aline, da Agência Brasil em 2015: “Esse percentual maior leva em consideração um conceito de ruralidade que segundo os pesquisadores, como só existe o conceito de urbano na legislação, a ruralidade acaba sendo definida por exclusão”.

Bacelar (2015), ressaltou ainda que, aproximadamente 80% dos municípios no Brasil apresentam menos de cinco mil habitantes e que, sociologicamente, deveriam ser consideradas zonas rurais e não urbanas. Acrescentou também que a pesquisa procurou identificar o Brasil rural de hoje e mostrar que, na maioria das vezes, as políticas públicas voltadas para o campo apresentam resquícios da vida urbana e,conseqüentemente, não atendem à população do campo.

A mesma faz uma leve ponderação ao Brasil do século XX quanto ao processo de industrialização, ao afirmar “deu-se certo exagero à dimensão urbana”. Questionamos: Como? Se ainda hoje, há uma maior valorização da Zona urbana em detrimento do Campo? Que falem as políticas públicas atuais, pois, apesar de todo

avanço já conquistado pelos movimentos sociais, ainda falta fazer muito por esse espaço.

Nas concepções de Bacelar (2015, p. 50), “O Brasil do século XX tentou ser mais urbano e ter uma economia industrial. Isso deu um certo exagero à dimensão urbana e uma desvalorização do Brasil da ruralidade”. Sem querer radicalizar, nesse período, não houve apenas “(...) um certo exagero devido a industrialização, mas um total exagero” (BACELAR, 2015, p. 50). A industrialização, praticamente, obriga o homem a sair das suas terras, além de criar outras situações vexatórias para a população.

Em relação à criação das políticas para o mundo do campo colocou: “Há uma carência de políticas públicas nos territórios rurais. Embora tenha tido uma melhora, ainda é insuficiente, e isso se deve à ideia de que o rural está se extinguindo” (WANDERLEY; FAVERETO, 2013, p. 413). Para que haja uma compreensão contemporânea do conceito de rural, o documento apresenta uma extensa visão conceitual a esse respeito e suas interfaces no contexto histórico, social, político, econômico e legislativo como aponta um dos pesquisadores do projeto:

[...] o rural não é uma categoria a - histórica, que se possa definir de uma maneira essencialista. Independentemente do tempo e do lugar. Diferentemente disso, o intuito é mostrar que as formas de definir o rural guardam direta correspondência com a trajetória social da formação brasileira. Trata-se de uma definição relacional, cujas bases são as interdependências do rural com as outras esferas da vida social, seja no domínio de sua base material, seja no domínio das representações dentro de um território (WANDERLEY; FAVERETO, 2013, p. 413).

Essa forma de compreensão do rural, segundo Wanderley e Favereto (2013), significa que esse rural representa o território da vida social dos sujeitos, e não apenas como lugar do agronegócio, da agropecuária. O rural e o urbano são interdependentes e o desenvolvimento rural passa a ser compreendido como um projeto da sociedade, uma ruralidade que contemple as necessidades básicas dos seus sujeitos como saúde, educação sem esquecer as particularidades e singularidades da sua cultura. Outra forma apresentada de se compreender o rural dentro de um contexto abrangente, como a sociedade brasileira precisa levar em conta a heterogeneidade desse com o bem coloca o autor:

[...] há uma expressiva heterogeneidade nessa ruralidade brasileira. Ela se manifesta em distintas escalas dos grandes subespaços nacionais até a heterogeneidade que se apresenta nas mais diversas formas predominantes de propriedade da terra e de organização social (WANDERLEY; FAVERETO 2013, p. 413).

A terceira linha de investigação dos pesquisadores sobre um novo conceito de rural/ruralidade diz respeito às instituições e à legislação do Brasil. O que convenhamos é um desafio e tanto mexer com leis que já estão sedimentadas em nível nacional, estadual e nos municípios, que, por sua vez, não têm interesse em mudá-las. É o caso exposto anteriormente em trecho da entrevista da professora Tania Bacelar sobre municípios com menos de cinco mil habitantes e que a pesquisa considera como se fosse zona rural. Essa é muito mais uma questão de cunho político do que legislativa propriamente dita.

O Estado da Bahia, como tantos outros, apresenta municípios com essa situação como é o caso da cidade de Catolândia, fundada desde 1962 e a sua população em 2014 foi estimada em apenas 3.644 habitantes, enquanto o Distrito de Irrigação Maniçoba tem em média 18 (dezoito mil habitantes). A questão é: poderia continuar classificado como município a cidade de pequeno porte, mas de base rural? E um Distrito com 18 mil habitantes? Como também o que os autores chamam de Vazio Institucional, por que a legislação brasileira não definiu ainda o que é espaço rural, só definiu o espaço urbano, esse é o vazio:

[...] O vazio institucional que há nas formas de regulação territorial do rural brasileiro, se explica pelo caráter periférico e residual conferindo a esses espaços nas estratégias e na ideologia do desenvolvimento brasileiro (WANDERLEY; FAVERETO, 2013, p. 413).

Como se sabe uma política voltada para atender às especificidades do campo não implica apenas melhorar como é o caso da educação apenas a parte pedagógica (currículo), estrutura das escolas, formação de professores. Representa uma vontade política de mexer com as estruturas arcaicas que dão sustentação à reprodução alienante da lógica capitalista em detrimento de uma política mais humanística

Mas afinal o que é uma área rural? Para essa compreensão vamos buscar apoio no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira por meio de Soares (2006), que apresenta uma definição operacional da área rural para situar o aluno que reside na zona rural, onde rural nem sempre é o oposto de urbano. O

texto consultado aponta não haver consenso no Brasil a respeito da classificação da área rural. Torna-se mais complicado porque o IBGE é obrigado a definir como rural o que as leis municipais estabelecem. Essa definição envolve a arrecadação do IPTU. Para a educação o complicador é que há dois locais: onde o aluno mora e onde ele vai à escola. Na falta de uma melhor definição do que seja a área rural, o instituto segue os princípios adotados pelo IBGE para classificar também a educação rural conforme a descrição:

O que é rural? Como tantos outros conceitos básicos, o rural é uma característica que todos sabem reconhecer, mas poucos podem definir adequadamente. Todos têm um ideal platônico do que vem a ser rural e urbano. Uma área rural tem edificações esparsas que permitem vislumbrar a paisagem natural, pouca densidade demográfica e uma população ocupada principalmente na agricultura (INEP, 2006, p. 54).

O documento consultado denuncia que, mesmo o Brasil sendo um país de economia com predomínio na lógica agrícola/rural até meados do século XX, a educação sempre foi programada/planejada para a população moradora dos centros urbanos, independente de que essa representasse uma parcela menor da sociedade.

O descaso das políticas públicas foi tão grande com a educação rural no Brasil que os sujeitos que viviam no e do campo tiveram, historicamente, seus direitos educacionais negados nas duas primeiras constituições brasileiras já citadas e promulgadas em 1824 e 1891, não fizeram nenhuma referência à educação no meio rural, invisibilizando esses sujeitos, o que vai comprovar a ausência de prioridades do poder público para com essa camada da população. Ao que Reis (2011, p. 38) coloca: “[...] isso pode ser compreendido como reflexo de uma mentalidade retrógrada de colonização do país, decorrente das relações de produção, baseadas na exploração do trabalho escravo, na concentração fundiária [...]”.

Decorridos 43 (quarenta e três anos) após a segunda Constituição, é promulgada a de 1934, quando, finalmente, a educação rural passa a constar na Carta Magna, precisamente no título V, que trata da Família, da Educação e da Cultura ficando referenciado no capítulo II, artigo (156) cento e cinquenta e seis – parágrafo único e aqui colocado em linguagem original, determinando o percentual destinado à educação do campo sem maiores detalhes: “Para realização do ensino

nas zonas rurais, a união reservará no mínimo 20% das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934). Conquista essa que teve como cenário os embates do Manifesto dos Pioneiros da Educação como bem lembra Reis (2011, p. 38)

Lembramos que a Constituição de 1934 é profundamente influenciada pelas ideias e princípios do Movimento Renovador, que culminou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, expressando claramente os impactos de uma nova relação de forças que se instalaram na sociedade a partir das insatisfações de vários setores cafeicultores, intelectuais, classes médias e até massas populares urbanas.

Coube, nesse contexto de abertura democrática dos anos 1980, aos movimentos populares, a provocação para que o direito à Educação fosse exercido com plenitude, não somente no que se refere ao acesso, mas também à permanência. Assim, a nova Constituição de 1989 teve a incumbência de garantir no seu texto, que a Educação seja direito de todos e responsabilidade do Estado.

3.4 O DIÁLOGO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DA EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA PARA O MUNICÍPIO DE JUAZEIRO

A Educação do Campo está historicamente atrelada às lutas, reivindicações, participações coletivas e organizadas dos movimentos sociais. Os movimentos sociais compreendem que políticas públicas são meios e não fins de garantia de direitos para a população, garantia essa que assegura o acesso universal à educação com a participação dos sujeitos. Por isso, nos encontros estaduais, nacionais os movimentos sociais discutem/apresentam metodologias para solucionar os problemas existentes na educação do campo como forma de construir uma nova realidade educacional para o país.

A primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em 1998, na cidade de Luziânia/Goiás e organizada pelo Movimento dos Sem -Terra (MST), Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) etc. inaugura um marco da luta dos Movimentos Sociais para o debate e a mobilização popular, consolidando a educação do campo e não mais a educação rural ou educação rural para o meio

rural. Segundo Caldart, nessa conferência, ficou definido que “[...] o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta pelas políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos” (CALDART, 2004, p. 10).

Nesse contexto, começa a se configurar um novo paradigma educacional para os povos do campo, e a autora expõe a riqueza desse movimento em Luziânia que rendeu bons frutos, como a discussão de propostas, socialização de experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação.

Diante das perspectivas apontadas, o trabalho tem prosseguido por meio da “Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo”, que continuou na luta, mobilizando os estados e outros movimentos sociais para debater com a sociedade o que havia sido discutido. Uma das conquistas dos movimentos sociais foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001) do Conselho Nacional de Educação.

Como foi apresentado, na educação rural, a escola para o povo só foi pensada tardiamente, pois os dirigentes da educação pensavam nessa prática voltada somente para os sujeitos oriundos do contexto urbano onde as metodologias utilizadas para esses sujeitos eram utilizadas da mesma forma com os sujeitos trabalhadores do campo; portanto, a escola foi pensada para o povo de uma única maneira, independentemente de onde residiam, no campo ou na cidade. Já no que diz respeito às perspectivas de educação contextualizada no Semiárido Nordeste, as lutas dos Movimentos Sociais encontram-se localizadas na busca de que a educação para os sujeitos trabalhadores do campo, sejam eles crianças, jovens e adultos seja pensada com a participação dos povos do campo, respeitando suas singularidades, seus saberes, suas culturas e seus valores, ou seja, levando em consideração o lugar onde vivem e sobrevivem, que é o campo.

Seguindo essa linha de raciocínio, o Parecer 36/2001, da relatora Edla Soares, ao tratar das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovado por unanimidade pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, concebe a educação do campo numa perspectiva ampliada ao propor medidas para que a escola se adapte à vida do campo com todas as suas demandas. Nessa proposição, defende que:

A educação do Campo tratado como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas, e da agricultura, mas os ultrapassa, ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 265).

Essa concepção ampliada de educação do campo, vista como contexto de possibilidades e não mais de atraso como foi o tratamento dado à educação rural por muito tempo, favorece uma nova postura que todos devem assumir entendendo e praticando a educação do campo de forma dialogada e democrática Freire (1996), exigindo atitudes de respeito à diversidade dos sujeitos do campo principalmente porque, na realidade do campo, não existe um pensar único. Nessa concepção, a relatora do parecer 36/2001, Edla Soares, prossegue fazendo uma crítica à concepção de educação rural na seguinte afirmação:

[...] a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país [...].

Reforçando a proposição do Parecer, Caldart (2002), entende que os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja “No” e “Do” campo. A autora esclarece essa proposição no seguinte trecho: “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 18).

De acordo com Fernandes (2006, p. 28), “[...] a educação do campo assume a demanda campesina na construção da política de educação para a área da reforma agrária”. A afirmação do autor encontra-se reforçada no entendimento de que a educação na reforma agrária é parte da educação do campo, compreendida como um processo em construção que contempla, em sua lógica, a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo.

Para o autor, o atual modelo de desenvolvimento econômico que predomina no campo é o agronegócio e, considerando esse modelo como prática prejudicial aos sujeitos do campo, o autor indica que esse prejuízo ocorre porque esse modelo não reconhece a educação como política pública; ao contrário, se distancia-se totalmente dos sujeitos humanos e trabalha, tendo como base os princípios do capitalismo agrário que vem desenvolvendo a Educação Rural por meio de diferentes instituições/empresas.

Refletindo acerca das perspectivas da educação no campo apresentadas pelo autor, entendemos que as instituições/empresas que trabalham com base nos princípios capitalistas atuam em busca do objetivo de educar para o mercado, visando ao lucro, à exploração dos solos, da fauna, da flora, da natureza e dos sujeitos trabalhadores do Semiárido Nordeste, que trabalham procurando sobreviver, sem, em sua maioria, destruir a natureza, mas, sobreviver nela, dela e com ela. Portanto, enquanto a educação rural apresenta-se historicamente alicerçada na lógica do mercado, do agronegócio e do capital, os pressupostos defendidos pelas políticas públicas de Educação Contextualizada no Semiárido Nordeste, rompem com esses paradigmas e focam suas proposições nos sujeitos trabalhadores do campo como protagonistas.

Nessa reflexão, identifica-se que esse alicerçamento da educação com base na questão agrária representa um grande avanço para os trabalhadores do campo, avanço esse que vem demonstrar que a concepção de educação discutida pelos movimentos sociais do campo não tem relação com a Educação Rural, porque está:

[...] voltada ao interesse do campo, voltada ao interesse e desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a exploração e a expropriação, ou seja, este do campo, tem o sentido do pluralismo, das ideias e das concepções pedagógicas: diz respeito à identidade dos grupos formadores da sociedade brasileira [...] (KOOLLING, *et al.*, 1999, p. 29).

No bojo dessas discussões, encontram-se as classes multisseriadas, tipo de organização escolar, com predomínio no campo onde um só professor reúne, na mesma sala, alunos de vários anos de escolaridade que vão da Educação Infantil até o 4º ano. Nessa realidade, as classes multisseriadas têm sido a escolarização

oferecida historicamente aos filhos dos agricultores. Hage (2010, p. 45), relembra: “As escolas multisseriadas em que pesem todas as suas mazelas, têm assumido a responsabilidade quanto à iniciação da grande maioria dos povos do campo”.

Assim, na realidade, as zonas rurais brasileiras, em grande parte dos municípios, são formadas por pequenas comunidades distantes uma das outras. Devido a essa posição geográfica, a maioria dos pequenos aglomerados de moradores, muitas vezes, não formam um povoado/distrito e apresentam dificuldades na formação de turmas por conta do pequeno número de alunos que não corresponde ao “ideal” exigido pela legislação, para formar as turmas seriadas de acordo com a idade dos alunos e anos de escolarização.

Diante dessa situação, os municípios adotam o funcionamento de escolas do campo com salas de aula multisseriadas. Nessa realidade e com uma política de educação do campo, as classes multisseriadas necessitam dessa atenção pedagógica especial e de uma educação que leve em conta a diversidade dos sujeitos em suas realidades, em seus contextos culturais, sociais, políticos e econômicos, bem como em seus conhecimentos que demandam metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas não só porque as turmas são formadas por crianças de diferentes idades e séries, mas principalmente porque a situação da realidade do campo e das escolas multisseriadas são contextos singulares.

A Resolução de número 2 de 28 de abril/ 2008 estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo que tratam de forma detalhada a organização da oferta de ensino para as diferentes etapas da educação básica do campo e, mais pontualmente no Artigo 10, que delibera sobre:

As escolas multisseriadas para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de educadores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, considera-se que as escolas multisseriadas devem cumprir minimamente regras de bom funcionamento para que a comunidade que delas dependem possam ser beneficiadas com um ensino adequado que proporcione os

meios para a construção de saberes significativos para crianças, adolescentes e jovens do campo.

3.5 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NAS CLASSES MULTISSERIADAS E O SEMIÁRIDO

A prática pedagógica numa classe multisseriada, no contexto do Semiárido, exige do professor desprendimento de grande esforço, para dar sentido à sua ação pedagógica no cotidiano da sala de aula, considerando as especificidades do ato docente, dentre tantos outros atos, a realidade onde a escola está inserida, os sujeitos que a frequentam, o tipo de projeto de sociedade que se pretende para meninos e meninas, a visão crítica de se explorar tal conhecimento em detrimento de outro a fim de que a sua postura possa alargar a compreensão dos sujeitos sobre o mundo em que vivem. Na nossa compreensão, a prática pedagógica é a soma do que apontamos, voltada para o processo de ensino-aprendizagem construído coletivamente e criticamente com vistas às transformações sociais pautadas nos interesses da população, o que implica uma educação contextualizada.

Nesse pensar, o docente precisa se apropriar do seu saber, o que lhe compete como professor e dos outros saberes que se encontram em permanente movimento na sociedade, sem contudo, esquecer que os sujeitos do processo educativo (os alunos) constroem também conhecimentos nas suas interações sociais e não apenas no contexto das práticas de sala de aula como é o caso da educação voltada para o contexto do Semiárido, fazendo-se necessária a contextualização dos saberes locais nos quais estão inseridos, como a possibilidade de aprender a conviver com a seca do Semiárido, o que, de certa maneira, já o fazem, necessitando, portanto, problematizar criticamente esses saberes na perspectiva de mudanças sociais por meio do trabalho pedagógico, seja nas escolas do Semiárido localizadas no campo, seja nos ambientes não formais, fazendo desse diálogo na sala de aula, outras formas de pensar a realidade que se encontra posta, a partir do lugar em que se vive.

A sala multisseriada, objeto de investigação, está localizada no campo do Semiárido baiano. Fernandes (2004), ao tratar da educação do campo, defende o

direito de sua população em pensar o mundo a partir do lugar onde vive, da terra em que pisa; caso contrário, afirma o autor, a escola irá idealizar o mundo, ou seja, falar de outro mundo diferente, e não da realidade. É um caminho de mão única sem diálogo e repleto de incompreensões. Isso acontece quando a prática pedagógica se desvincula da realidade, trabalhando no campo do Semiárido conteúdos voltados para a cidade e de forma seriada, numa escola multisseriada, conforme declara a seguir:

[...] acontece com a população do campo quando pensa o mundo, e evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação dos sujeitos (FERNANDES, 2004, p. 141).

Uma possibilidade de essa situação colocada por Fernandes na citação não acontecer, ocorre numa prática reflexiva; essa sim, interfere significativamente na construção do conhecimento dos aprendizes. Na realização de sua função, o professor reflexivo, segundo Sacristán pensa a prática pedagógica, partindo do pressuposto de que, ao refletir, se assume uma atitude problematizadora da prática. Com isso, o professor modifica a si próprio e, conseqüentemente, os outros, (alunos), se modificam. E ambos vão se aprimorando, aperfeiçoando o modo de pensar e agir diante dos outros e do mundo.

Sem esquecer que, nesse aperfeiçoamento, os desafios postos pela prática educativa são complexos e se agregam aos desafios da prática pedagógica que envolve o processo de ensino-aprendizagem e como acrescenta Gimeno (1999), a prática educativa não se reduz na ação do professor e nem também nas questões referentes aos procedimentos metodológicos no espaço escolar, isso porque para o autor a atividade dos professores não se reduz à prática pedagógica dos atos visíveis no dia a dia da sala de aula. No seu entendimento

[...] a prática educativa é uma prática histórica e social que não se constrói a partir de conhecimento científico, como se tratasse de uma aplicação tecnológica. A dialética entre conhecimento e ação tem lugar em todos os contextos onde a prática acontece. [...] a prática educativa não começa do zero: quem quiser modificá-la tem que apanhar o processo em andamento (GIMENO, 1999, p. 76-77).

Com base nos argumentos do autor citado acima, depreendemos que não existe prática educativa em seu estado puro, original: o que existe, na verdade, são

práticas que dão origem a outras práticas que se originam de acordo com as necessidades e interesses de grupos. Essas vão sendo instituídas no processo, dentre elas, a prática pedagógica de sala de aula, que se encontra dentro de um contexto, que é a sociedade e, dentro dessa sociedade, brota o Semiárido aberto a mudanças por meio de políticas públicas apropriadas para todos os setores, em especial, na área de educação, uma política que se pautar nos princípios de uma educação para a convivência com o Semiárido como propõe a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) em suas Diretrizes de Educação para a Convivência com o Semiárido, entre as quais destacamos:

1. Integridade dos direitos dos atores e atrizes do processo educacional;
2. Equidade na distribuição de renda e no acesso do conhecimento cultural, científico moral, ético e tecnológico em todos os níveis de educação;
3. Sustentabilidade ambiental, social, econômica e cultural como pilares dos processos e projetos educacionais;
4. Formação contextualizada e integral de educadores e educadoras abrangendo os aspectos socioculturais, político e ambientais do semiárido;
5. Reorientação curricular que valorize o diálogo permanente dos saberes locais com o universal;
6. Materiais didáticos pedagógicos ressignificando os discursos e imagens atribuídas ao Nordeste e ao semiárido [...] (DIRETRIZES/RESAB, 2006, p. 7- 8).

De acordo com as Diretrizes da RESAB, é possível perceber, nessas premissas, uma articulação entre as proposições, o que comprova que, no campo educacional, não é admissível uma prática pedagógica que desconsidere os sujeitos e seu entorno social, político e econômico, ou seja, que compreenda profundamente as relações históricas e materiais de produção da existência dos sujeitos que aí vivem.

Além do conhecimento, é necessário garantir outros direitos sociais como, por exemplo, saúde, passando por uma melhor distribuição de renda entre a população e uma prática pedagógica com uma educação contextualizada que dialogue com os saberes locais e universais, podendo ser explorada com material, adequado/ produzido de acordo com a realidade do Semiárido, onde é preciso não só comprometer-se, fazer opções, mas também depender de vontade política. Ao que Sacristán (1999, p. 82), esclarece:

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

Na concepção do autor, a prática educativa apesar de ser mais ampla, também tem como foco o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a ação didática. Mas obviamente, para o mesmo, como já apontamos, a atividade do professor não se reduz a uma prática pedagógica

Corroborando com Gimeno Sacristán (1999), que apresenta a prática educativa com vinculações históricas e sociais, Freire (1996), também concebe a prática educativa como um processo mais amplo do que a prática docente por apresentá-la como possibilidade de defesa de posturas irracionais, ao afirmar que:

[...] uma das tarefas precípuas da prática educativa – progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade, crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionaisismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo (FREIRE, 1996, p. 35).

Ampliando essa discussão, Freire, ainda, comenta sobre a prática docente - o que para nós não existe sem a parte pedagógica por entendermos que ambas se referem especificamente ao processo de ensino-aprendizagem na sala de aula – explicando que:

A prática docente não há sem a prática discente. [...] O ensino dos conteúdos implica o testemunho ético do professor. A boniteza da prática docente se compõe do anseio vivo de competência do docente e dos discentes (FREIRE, 1996, p. 106).

Os estudos de Zabala (1998) indicam também que a prática educativa faz parte de um contexto maior que a sala de aula ao se reportar à complexidade de variáveis que interferem nos processos educativos, na prática do professor e que depende de todos envolvidos no processo. Além disso, o autor chama a atenção quanto aos referenciais teóricos e ideológicos presentes no ensino via atividades metodológicas e materiais utilizados, o estilo do professor, a avaliação, o planejamento, as relações sociais e culturais presentes na prática educativa e materializada na sala de aula.

[...] é preciso se referir aquilo que configura a prática educativa. Os processos educativos são suficientemente complexos, para que não seja fácil reconhecer todos os fatores que os define. A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. A prática é algo fluído, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, valores, hábitos pedagógicos (ZABALA, 1998, p. 16).

Acreditamos, assim, que a prática dos professores e professoras no cotidiano das escolas do campo por todo o interior do Brasil, notadamente no Semiárido, é um espaço que precisa ser pautado na compreensão da realidade e todos os seus vieses sociopolíticos e econômicos, produzindo, assim, uma educação que propicie aos sujeitos a autonomia.

4. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA QUE FAVORECE A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA NAS CLASSES MULTISSERIADAS DE ESCOLAS DO CAMPO

Figura 4: Moradias de agricultores no entorno da Escola N. Sra. Rainha dos Anjos, Distrito de Maniçoba.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Ao discutirmos educação contextualizada na perspectiva das classes multisseriadas, é importante resgatarmos o conceito de aprendizagem significativa, pois é essa a essência da proposta Freiriana, quando essa sustenta a necessidade que a educação promova a emancipação do indivíduo.

Dentro dessa abordagem, procuramos explicitar os elementos que aproximam essa teoria da proposta de educação contextualizada, uma vez que essa parte do princípio da experimentação e da interação do educando com o seu meio. Sabemos quanto a escolarização, tanto em seu momento inicial quanto ao longo do tempo está atrelada ao processo de divisão do trabalho, permanecendo em geral dissociada daquilo que o aprendiz realmente conhece, convive e valoriza. Sabe-se também que esse distanciamento na prática provoca um fosso entre o saber escolar

e o saber que faz parte da vida prática e real dos educandos, universos esses que a educação contextualizada procura aproximar.

David Ausubel (1918- 2008), foi um psicólogo e pesquisador da área educacional, que formulou teorias acerca do que é a aprendizagem significativa. Salienta o pesquisador que esse tipo de aprendizagem só ocorre, de fato, quando o educando consegue aplicar os conceitos que lhe foram ensinados em uma situação nova, diferente da que foi utilizada ao aprender. Nesse processo, a predisposição para aprender torna-se um importante valor, e essa só ocorre quando o ensino parte dos conteúdos e saberes já conhecidos e aprendidos pelo educando.

Para Ausubel, principalmente em sua obra *Educação e Psicologia* (1978), o educando é o principal construtor do seu próprio conhecimento, da sua aprendizagem. Os conflitos cognitivos, que conduzem à aprendizagem significativa, surgem quando ocorre a contraposição de conceitos previamente adquiridos com conceitos novos. Então, a nova informação e o conceito anterior acabam sofrendo modificações pela interação entre os dois. Nessa etapa, ocorre o que ele chama de *Subsunção*, que é o ponto cognitivo, que possibilitará o novo conhecimento.

Quando não há a predisposição para aprender, não ocorre a aprendizagem significativa, pois o conhecimento precisa ser lógico e potencialmente significativo, dotado de sentido concreto para aquele aprendiz. Se o ensino for por métodos de memorização arbitrária e literal, dá-se a aprendizagem mecânica, e não se cumpre o papel da educação verdadeiramente, que é ser libertadora e produzir sentido para o indivíduo. Quando esse não se apropria do conteúdo, transformando conceitos em prática, não houve significado efetivo na aprendizagem. Ausubel separa a aprendizagem significativa - aprende pela descoberta - da memorística, que se dá pela mera repetição, também chamada por ele de aprendizagem receptiva. Nesse último caso, os conteúdos já são apresentados ao educando de forma acabada, sem o fator da descoberta e da continuidade. Como defendem Pellizari *et al* (2002, p. 11):

O conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico e psicologicamente significativo: o significado lógico depende somente da natureza do conteúdo, e o significado psicológico é uma experiência que cada indivíduo tem. Cada aprendiz faz uma filtragem dos conteúdos que têm significado ou não para si próprio. Com esse duplo marco de referência, as proposições de Ausubel partem da consideração de que os indivíduos apresentam uma organização cognitiva interna

baseada em conhecimentos de caráter conceitual, sendo que a sua complexidade depende muito mais das relações que esses conceitos estabelecem em si que do número de conceitos presentes.

Tais relações são consideradas por Ausubel como hierárquicas. Para ele, a estrutura cognitiva é compreendida, fundamentalmente, “(...) como uma rede de conceitos organizados de modo hierárquico de acordo com o grau de abstração e de generalização” (PELLIZARI, *et al*, 2002, p. 16). Na perspectiva de Ausubel, há vantagens na aprendizagem significativa, principalmente o fato de que o conhecimento adquirido desse modo é mais facilmente retido e lembrado por mais tempo. Mesmo que a informação original seja esquecida, a capacidade de aprender novos conteúdos aumenta, quando se aprende de maneira significativa.

Quando o conhecimento escolar não consegue se conectar a algo já conhecido, a aprendizagem é mecânica e não tem sentido prático para o educando, distanciando-se do seu sentido prático. Por isso é que se deve trabalhar compreendendo o estudante de acordo com suas especificidades, “(...) a partir do conhecimento dele, das características próprias do seu período de desenvolvimento e do contexto em que está inserido” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 6). Nessa perspectiva, é que entendemos a importância da educação contextualizada, principalmente no campo, e, mais ainda, nas classes multisseriadas, como forma de tornar o processo de ensino-aprendizagem facilitador da autonomia dos sujeitos.

4.1 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E A REALIDADE DAS ESCOLAS DO CAMPO MULTISSERIADAS

Sabemos que as escolas multisseriadas têm um perfil específico, que demanda um trabalho pedagógico especialmente cuidadoso no sentido de possibilitar a apropriação dos conhecimentos e aprendizagens em vista de uma real significação para sua vida. Quando não há uma vinculação entre o conteúdo escolar e a vida prática, a escola perde o sentido ou ocupa apenas um espaço, que produz a alienação em vez da emancipação.

Figura 5: Alunos de classe multisseriada trabalhando em semicírculo com ajuda do professor.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Nesse sentido, a aprendizagem significativa representa a opção por uma prática docente sensível que possibilite aos alunos e alunas a vivência de conteúdos apropriados, que não sejam distanciados da sua vida cotidiana, mas dali parta para construir novos conceitos. Nesse sentido, Pellizari *et al* (2002, p. 4) assinalam que: “A intervenção educativa precisa, portanto, de uma mudança de ótica substancial, na qual não somente abranja o saber, mas também o saber fazer, não tanto o aprender, como o aprender a aprender”. Essas considerações demonstram que o professor precisa estar consciente e ter se apropriado do seu papel de provocador de aprendizagens, não somente de “transmissor” de conteúdos.

Para que se consiga efetivar uma verdadeira aprendizagem que tenha sentido para os educandos, é necessário, conforme Pellizari *et al* (2002), considerar alguns fatores. Primeiramente, a intervenção docente precisa ter como ponto de partida aquilo que o aluno já sabe. Ou seja, “(...) a ação educativa está condicionada pelo nível de desenvolvimento dos alunos” (PELLIZARI, *et al.*, 2002, p 7). Em

segundo lugar, a vinculação do antigo conhecimento com o novo conhecimento, devendo-se assegurar a “auto-estruturação” significativa. Isso pode ser definido como aprender a aprender ou realizarem aprendizagens significativas por conta própria.

Os autores apresentam, como o terceiro ponto, a modificação dos esquemas do sujeito, “como resultado do aprender significativamente”. Nesse sentido, a teoria de Ausubel se aproxima bastante do construtivismo de Piaget que propõe a equilíbrio e desequilíbrio dos construtos, ou seja, o conflito também é um fator necessário na construção do conhecimento novo. Esse mesmo sentido de evolução na aquisição do conhecimento é descrito por Vigotsky, quando ele apresenta o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), explicando como o aprendiz constrói um significado a partir de uma estrutura já desenvolvida previamente, que possibilita a formação do próximo conceito. Isso é o que sugere também a Educação Contextualizada quando propõe que os conteúdos trabalhados precisam fazer sentido na vida dos sujeitos, ou seja, construir novos sentidos, novos significados a partir de suas experiências.

Como afirmam Moreira e Masini (2001, p. 43), “[...] começando com a entrada de crianças na escola, uma proporção crescente de seus conceitos é adquirida por definição ou uso no contexto”. Vemos, assim, a importância do contexto para a aprendizagem dos estudantes, notadamente nos primeiros anos de escolarização. Todos esses processos se diferenciam dos velhos modos de ensinar por memorização, que sempre prevaleceram na prática de muitos professores. Conforme explicam Moreira e Masini (2001):

Ausubel argumenta que uma longa experiência em fazer exames faz com que os alunos se habituem a memorizar não só proposições e fórmulas, mas também cláusulas, exemplos, explicações e maneiras de resolver “problemas típicos”. Propõe então, que ao se procurar evidência de compreensão significativa, a melhor maneira de evitar a “simulação da aprendizagem significativa” é utilizar questões e problemas que sejam novos e não-familiares e requeiram máxima transformação do conhecimento existente (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 24).

Dessa forma, compreende-se que a prática pedagógica da escola deve ser direcionada para uma nova consciência sobre os processos de aprendizagem, de forma a proporcionar a formação de sujeitos pensantes e autônomos. Isso é o que

acreditamos ser também o papel da educação contextualizada, notadamente aqui no território Semiárido, onde percebemos a grande importância de um trabalho pedagógico não só pautado em aprendizagens que dialoguem com a vida prática dos estudantes, mas também capaz de ultrapassar as questões dessa vida prática, passando de forma crítica por questões sociais, econômicas e culturais.

Tratando da aprendizagem por descoberta e por recepção, Ausubel discute que a diferença entre ambas é que a aprendizagem é significativa “(...) se a nova informação incorporar-se de forma não arbitrária e não literal à estrutura cognitiva” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 37). Em algumas situações, a aprendizagem mecânica traz conhecimentos iniciais, quando o indivíduo adquire informações sobre algo novo para ele. A formação de subsunçores, segundo a teoria de Ausubel, dá-se nessa escala em que um tipo de aprendizagem dá lugar a outro:

A aprendizagem mecânica ocorre até que alguns elementos do conhecimento, relevantes a novas informações na mesma área, existam na estrutura cognitiva e possam servir de subsunçores, ainda que pouco elaborados. À medida que a aprendizagem começa a ser significativa, esses subsunçores vão ficando cada vez mais elaborados e mais capazes de ancorar novas informações (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 19-20).

Uma das questões abordadas por Ausubel ao tratar da formação de subsunçores, é a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para ele, “(...) é muito diferente, e bem mais complicado, ensinar uma língua estrangeira a pessoas que não a utilizam em seu relacionamento com a sociedade” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 19- 20). Esse é um fato que também questionamos em relação ao ensino “descontextualizado” em nossas escolas, pois a língua estrangeira acaba sendo um objeto estranho e sem nenhuma relação com o cotidiano dos educandos, da maneira como, em geral, tem sido ensinada.

Como afirmam os autores, muitos professores apenas entregam uma lista de frases e palavras aos alunos, que só memorizam. Essa prática, assim como outras tantas, mecanicistas, em nada contribuem para que se efetive uma aprendizagem significativa. Partindo dos degraus ou subsunçores, pode-se compreender como observa Ausubel:

Assim como aprendemos a ler estabelecendo uma equivalência representacional entre novos símbolos escritos e símbolos falados

familiares e já significativos, e transformando mensagens escritas em mensagens faladas, assim aprendemos uma nova língua estabelecendo a equivalência entre símbolos novos da língua estrangeira e (tanto escritos como falados) e suas contrapartes já significativas na língua nativa e transformando mensagens na língua estrangeira em mensagens na língua nativa (AUSUBEL, 1968, p. 72-74 *apud* MOREIRA; MASINI, 2001, p. 72).

Percebemos que, em geral, nas escolas, são as línguas estrangeiras (principalmente o inglês) que estão nos currículos escolares e terminam sendo ensinadas sem que tenha validade, de fato, para os sujeitos do campo. Moreira e Masini (2001) abordam essa questão mostrando que algumas escolas optam pela língua que interessa aos alunos; outras trabalham de forma aleatória. Nesse segundo os autores (2001, p. 71) destacam que “[...] os alunos não vêem uma necessidade imediata nesse estudo”.

Ao se ensinar uma língua estrangeira há tendência de se abolir o uso da língua nativa. Muitos professores aconselham seus alunos a pensarem usando a língua estrangeira e a esquecerem sua própria língua durante as aulas. Isso é muito difícil e quase impossível numa sociedade que não usa esta nova língua e principalmente para os estudantes que não tem os necessários subsunçores na língua estrangeira aos quais os novos conceitos podem ser ancorados (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 71).

Como afirmam os autores (2001, p. 71- 72), a proposição de Ausubel é que “[...] o ensino de uma segunda língua deveria ter como trampolim aquilo que o aluno já sabe”. Essa deve ser a prática do professor, não somente no que tange ao ensino de línguas, mas também em outros conteúdos. Desse modo, usando o conhecimento da língua nativa como ponto de partida para conhecimentos equivalentes em uma segunda língua, o professor deve preparar seu conteúdo numa sequência didática adequada nesse sentido, de modo a proporcionar ao educando a condição de ancorar seu saber em outro já construído.

Ausubel, apontando a relação do conhecimento prático com a aprendizagem, exemplifica no estudo da linguagem, como se dá a construção dessa significação: na sua teoria, destaca-se a questão da aquisição e o uso de conceitos, que significa, por sua vez, a organização de suas experiências. O indivíduo experimenta a realidade através de um filtro conceitual ou categorial, o qual constitui seu mundo de significados (MOREIRA; MASINI, 2001).

Conforme esses autores (2001, p. 38), “[...] a formação de conceitos consiste essencialmente de um processo de abstração dos aspectos comuns essenciais de uma classe de objetos ou eventos que varia contextualmente”. Para Ausubel, a formação de conceitos é um tipo de aprendizagem significativa, que envolve processos como: análise de diferentes padrões de estímulo; formulação e testagem de hipóteses; seleção de uma categoria geral ou conjunto de atributos comuns sob os quais todas as variações possam ser assimiladas. Além disso, diferenciação do novo conceito construído em relação a outros conceitos previamente apreendidos; representação do conteúdo novo por símbolo de linguagem congruente com o uso convencional.

Ainda de acordo com a teoria Ausubeliana, Moreira e Masini (2001), destacam que a linguagem também exerce uma função de extrema importância no contexto da aprendizagem, relacionando-se com a formação de conceitos. Devido à contribuição da força representacional dos símbolos, a linguagem influencia e reflete o nível de funcionamento cognitivo. A linguagem também favorece a própria assimilação de conceitos num determinado contexto; além disso, ajuda a assegurar certa uniformidade cultural no conteúdo genérico dos conceitos, o que facilita a comunicação cognitiva interpessoal.

Após adquiridos, os conceitos são utilizados de várias formas, tais como: “(...) a aquisição de novos conceitos; categorização perceptual da experiência; solução de problemas; percepção de novos significados dos conceitos e proposições previamente aprendidas” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 41). Asseguram os autores ainda que, muitas vezes, a aquisição e o uso de conceitos, a solução de problemas, se sobrepõem, porém essa relação é muito variável. Explicam os autores que nem toda solução de problema envolve a aquisição ou uso de conceitos e nem toda aquisição de conceito envolve solução de problemas.

Dentro dessa proposta de provocação de aprendizagens significativas, Ausubel trabalha com duas formas para que esse processo venha a ter efeito: substantiva e programaticamente. No primeiro caso, são usados propósitos “organizacionais” e integrativos, utilizando-se os conceitos unificadores de uma dada disciplina, mantendo o cuidado para selecionar ideias básicas, evitando sobrecarregar o aluno de informações desnecessárias. Essa prática do professor vincula-se à sua atenção

quanto aos aspectos da contextualização, procurando aproximar o aluno de conceitos que sejam os mais próximos possíveis da sua vida cotidiana.

O aspecto programático diz respeito à sequência planejada adequadamente pelo professor, ordenando sequencialmente o assunto e “(...) partindo do estabelecimento de sua organização e lógica interna e, sucessivamente, planejando a montagem de exercícios práticos” (MOREIRA; MASINI, 2001, p. 48). Dessa forma, Ausubel, primeiramente, apresenta a necessidade de organização, por parte do professor, dos conteúdos básicos de ensino e, em segundo lugar chama atenção para o modo de selecionar o “arranjo seqüencial” das unidades componentes. A teoria de Ausubel, conforme se observa nessa descrição, é bastante propícia para se associar à construção de uma proposta de ensino contextualizada, em que os próprios educandos sejam construtores da sua aprendizagem e o papel do professor seja o de facilitador desta. É essa a prática ideal para as turmas multisseriadas do campo.

Compreende-se assim, que, através da prática diferenciada do professor com a turma multisseriada é possível gerar novos hábitos entre os educandos, tornando assim, a aprendizagem muito mais significativa e dinâmica onde o aluno ao construir/reconstruir o conhecimento, é ator principal da aprendizagem, com todos os seus saberes e suas conexões mentais, formulando suas teorias sobre o mundo que o rodeia, possibilitando o agir e reagir quando se está frente a frente com a realidade. Não existindo mais espaço para a repetição mecânica de conteúdo, para a não contextualização do conhecimento e para uma aprendizagem que não seja, de fato, significativa.

Dessa forma, discutir educação contextualizada que implica aprendizagem é também reconhecer os contributos de tantos outros campos do conhecimento como a filosofia, sociologia, porém, aqui, faremos um recorte na imbricação da educação contextualizada com a psicologia, considerando as descobertas da ala dos cognitivistas, que dão sustentação aos processos educativos, ao se voltarem para o desenvolvimento intelectual, das estruturas superiores dos seres humanos e descobrirem como funciona, no cérebro, a linguagem, a memória, o nosso pensamento.

Com isso, compreende-se também que a aprendizagem ocorre de diversas formas, em diferentes locais e com diferentes objetos, pessoas do entorno, como

pais, vizinhos, parceiros, situações e não apenas na escola. Aprendemos sempre, desde o nascimento, na escola e, principalmente, fora dos seus muros como pressupõe a educação contextualizada. Passando a ser inadmissível viver o espaço escolar numa perspectiva disciplinar, acreditando que essa instituição seja capaz de dar conta do conhecimento, fatiando-o em disciplinas estanques, isoladas uma das outras, inviabilizando aos aprendizes compreender os fenômenos na sua inteireza.

O processo de ensino-aprendizagem requer uma interconexão entre as disciplinas e teorias, de modo que as mesmas possam estabelecer relações entre si, possibilitando aos meninos e as meninas compreenderem o mundo, seus limites e possibilidades, opinando, interagindo. Cabe à escola ter ciência de que, durante toda a vida, recebemos a influência dos agentes externos de natureza física ou social. Esses agentes atuam sobre os sujeitos, estimulando suas capacidades e aptidões, promovendo o desenvolvimento físico e mental.

Nesse sentido, arriscamo-nos a dizer que existem pontos de ligação entre a educação contextualizada e a aprendizagem significativa proposta por Ausubel, com base nos argumentos de Reis (2004, 2011) Martins (2004) e Silva (2011), que discutem a educação contextualizada de forma crítica. Aquela que parte da realidade e experiência dos sujeitos visando transformações sociais, implicando uma aprendizagem que ao ser construída faça sentido para os aprendizes. Do outro lado, Ausubel que bebe na fonte dos achados do também construtivista Piaget e do sócio- interacionista Vygotsky¹, utilizados nessa pesquisa principalmente pelo viés cognitivista, considerando que na prática pedagógica pesquisada, durante as observações esse foi o elemento que se destacou e de forma contextualizada, a partir do que os alunos já sabiam, no sentido de avançar com os conhecimentos quanto a linguagem matemática e no trato com a língua. Isso corresponde também a um processo de construção de aprendizagens que faz sentido para a vida dos sujeitos.

¹ Apesar de compreendermos que a teoria proposta por Vygotsky concebe o homem como sujeito histórico que se constrói com base nas suas relações com o mundo natural e social e que “as origens das funções psicológicas superiores devem ser buscadas, assim nas relações sociais entre o indivíduo e os outros homens: para Vygotsky o fundamento do funcionamento psicológico tipicamente humano é social e portanto histórico”. No entanto, os recursos psicológicos dos aprendizes explorados pelo professor em sua prática pedagógica se voltavam mesmo para os aspectos cognitivos no que se refere a Zona de desenvolvimento Real e Proximal (OLIVEIRA, 2001, p. 40).

Ausubel sustenta suas discussões acerca de uma aprendizagem significativa fundamentado no cognitivismo. Entendemos que o conhecimento é um todo organizado e estabelece relações com os campos de saberes a exemplo da pedagogia e da psicologia, no campo educacional, na tentativa de contribuir com a aprendizagem de meninos e meninas. Segundo os Campos do conhecimento que, atualmente, estão ancorados nas teorias construtivistas.

Piaget (1948), citado por Munari (2010), discutia essa possibilidade, inclusive apontando a dificuldade entre os dois campos do conhecimento ao tratar a pedagogia como arte e a psicologia como uma ciência, deixando clara, naquela época, a supremacia da psicologia sobre a pedagogia, o que não se admite hoje, considerando que a pedagogia também é ciência, como afirmava Piaget:

As relações entre a pedagogia e a psicologia são complexas: a pedagogia é uma arte, enquanto que a psicologia é uma ciência: mas se a arte de educar supõe atitudes inatas insubstituíveis, ela requer ser desenvolvida por meio dos conhecimentos necessários sobre o ser humano que se educa (PIAGET, 1948, *apud* MUNARI 2010, p. 20).

No entanto, esse mesmo Piaget chega a reforçar a importância da relação entre o conhecimento e a aprendizagem enquanto atividade permanente que acontece em diversos espaços e com pessoas diferentes. Vale destacar que os estudos piagetianos, apostarem na perspectiva dialogal e interdisciplinar, aproximam-se se aproxima da educação contextualizada e rejeitam a perspectiva, única, disciplinar de ver as coisas por também defender a importância da troca de experiências com foco na concretude da ação educativa. É com esse olhar que Piaget (1948), citado por Munari (2010), assim se posiciona:

Temos confiança no valor educativo e criador das trocas objetivas. Pensamos que as informações mútuas e a compreensão recíproca de pontos de vista diferentes são formadoras das verdades. Defendemo-nos da miragem das verdades gerais para crer na verdade concreta e viva que nasce da livre discussão de perspectivas distintas e, às vezes, contrárias (MUNARI, 2010, p. 22).

Corroborando com Piaget, (1948), Valente, (2000- 2001), reforça a importância das descobertas cognitivistas nas trocas de informações, resultantes das experiências entre as pessoas. Para Valente (2001)

Os mais recentes estudos sobre aprendizagem fornecem importantes resultados que podem ser usados na análise do que acontece com a educação hoje. O trabalho de Piaget mostrou que as pessoas têm uma capacidade de aprender a todo momento, desde os primeiros momentos de vida. Aprendemos a andar, a falar, a ser profissionais, a manter uma família, a educar os filhos, etc. Quando crianças, aprendemos muitos conceitos científicos e construímos nossas próprias teorias sobre como as coisas funcionam e como as pessoas pensam. Aprendemos tudo isso, vivendo, fazendo e interagindo com as pessoas, não somente sendo ensinados por meio de aulas formais (VALENTE, 2001, p. 9).

Valente faz uma associação entre o saber formal escolar, e os saberes construídos em outros espaços, contribuindo com a reflexão que fazemos neste trabalho acerca da educação contextualizada como produto da aprendizagem significativa, nas escolas multisseriadas. Assim, percebemos que as teorias diversas se entrecruzam no estudo da educação contextualizada, participando dessas discussões ideias de Piaget, Vygotsky, Freire e Ausubel, e, ainda, de outros teóricos da contemporaneidade.

4.2 A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E O ENSINO CONTEXTUALIZADO COMO PAUTA NAS NORMATIZAÇÕES LEGAIS

A contextualização do ensino-aprendizagem tem ocupado as pautas de discussão na área da educação, desde as orientações pedagógicas/curriculares até os marcos legais. Isso traduz e, ao mesmo tempo, respeita o que consideramos uma espécie de inclinação natural no campo educativo, haja vista as estratégias e metodologias de ensino e de aprendizagem propostas pelos parâmetros Curriculares Nacionais, a Base Nacional Curricular Comum discutida em nível nacional, a LDBEN, a Resolução de formação de professores, as Redes de Educação como RESAB e ASA por intermédio de seus pensadores, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação, os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, Resoluções do CNE e etc.. Esses documentos/textos estão interrelacionados com as intenções educativas, fazendo referências sistemáticas à contextualização do conhecimento voltado para uma aprendizagem que faça sentido para os sujeitos, tendo como ponto de partida a realidade.

A Resolução Nº 2 de primeiro de julho de 2015, com previsão para entrar em vigor em 2018, considerando os vários adiamentos da Resolução em questão, define, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e também para os cursos de segunda licenciatura) e que trata ainda da formação continuada, ao afirmar que:

A realidade concreta dos sujeitos que dão vida ao currículo e às instituições de Educação Básica, sua organização e sua gestão, os projetos de formação, devem ser contextualizados no espaço e no tempo e atentos às características das crianças, adolescentes, jovens e adultos que justificam e instituem a vida da/ e na escola, bem como possibilitar a reflexão sobre as relações entre a vida, o conhecimento, a cultura, o profissional do magistério, o estudante e a instituição (BRASIL, 2005, p. 2).

Implica, portanto, uma escola capaz de articular o ensino-aprendizagem focado em conhecimentos contextualizados, estruturados a partir do contexto social e cultural dos aprendizes, das vivências pessoais, familiares e das comunidades, tornando os conhecimentos mais significativos o que, necessariamente, passa pela cognição, mas não é só cognição como a perspectiva tradicional de ensino. Na perspectiva contextualizada, à escola não se restringe mais, como antes, “à missão” de apenas ensinar, e sim a de possibilitar aos educandos uma participação mais intensa no seio da comunidade em que está inserida de modo a ser mais crítica, mais comprometida com o seu espaço. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, também trata da contextualização em seu Artigo 26 ao estabelecer, nessas diretrizes, que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum a ser complementada em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Como se percebe, o Art. 26 da LDBEN deixa em aberto uma parte desse currículo a ser complementada em cada escola, o que induz a uma concepção do conhecimento de forma contextualizada com base na realidade local, regional, social e individual da escola e dos alunos. Por sua vez, a Base Nacional Curricular Comum, em sua terceira versão (2017), também trata da educação contextualizada

de forma enfática, logo na parte introdutória do documento, reconhecendo a importância de:

Contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas (BNCC, 2017, p. 14).

A educação, nessa perspectiva, deve estar coerente com a formação dos processos de aprendizagem significativa dos sujeitos, instrumentalizando-os para a autonomia, interação, social, coletividade e a convivência com o seu espaço, o que exige experiência e criatividade. Uma educação capaz de embasar as necessidades dos tempos atuais exclui o modelo tradicional, o qual acredita que o aluno vai à escola para receber conhecimentos cristalizados pelo tempo, cabendo-lhe apenas repetir o que o sistema quer que ele repita na íntegra. Reis (2011), um dos pensadores da RESAB, desconstrói o paradigma tradicional de fazer escola, apontando a educação contextualizada como possibilidade de mudanças no campo educacional, o que implica repensar um outro currículo:

Nesta perspectiva do questionamento ao modelo escola moderna, fundada no esgotamento da sociedade e da cultura tradicionais e pré-industriais, que valorizou a especialização, a divisão do conhecimento e que asfixiou os saberes específicos, é que no atual cenário das discussões educacionais e pedagógicas, tomam lugar práticas pedagógicas inovadoras, que dentre os seus princípios e elementos distintivos, apontam para a reorientação curricular na perspectiva da contextualização do currículo (REIS, 2011, p. 65).

Em nota de rodapé, o autor aponta possibilidades de como reconstruir esse currículo escolar contextualizado: “Permitindo assim, que o currículo escolar dê conta de tocar nas questões econômicas, sociais, culturais, políticas, territoriais, no mundo do trabalho e da produção, nos saberes e conhecimentos das comunidades” (REIS, 2011, p. 65).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, lançados em 2001, trazem para a discussão a necessidade do comprometimento dos que fazem a escola em relação ao conhecimento, de modo que esse seja operacionalizado numa interação permanente entre o saber escolar e os outros saberes, ou seja: o que o aluno aprende na escola e o que ele traz consigo. A conexão entre esses saberes nos dá

como indicativo uma educação contextualizada, cidadã, na qual interferem questões psicológicas, culturais, políticas, econômicas sociais, com questões locais e globais. Assim, a perspectiva é que tenhamos, em todos os lugares do Brasil, escolas que possam “assumir a valorização da cultura de sua própria comunidade e, ao mesmo tempo, buscar ultrapassar seus limites, propiciando às crianças pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber” (PCN, 2001, p. 46).

5. METODOLOGIA – AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS EM FACE DO DIÁLOGO ENTRE CLASSES MULTISSERIADAS E EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA

5.1 MÉTODO DA PESQUISA

Nesta investigação, optamos por utilizar como método de abordagem o método dialético, uma vez que este, conforme explicitam Vieira, Amorim e Ramos (2016), opõem-se à visão naturalista - supostamente neutra e objetiva - da história e dos fazeres humanos. Concordamos com os autores no sentido de que, que o método dialético possibilita o olhar dinâmico para a realidade identificando as contradições e os processos históricos envolvidos nessa. Assim,

Para compreender as dinâmicas concretas da realidade educacional do semiárido brasileiro, se faz necessária uma análise na perspectiva contextualizada que considere a historicidade e a natureza dos processos civilizatórios na produção da existência material e simbólica desse contexto (VIEIRA; AMORIM; RAMOS, 2016, p. 143).

Acreditando na não neutralidade dos processos educativos que têm se dado de maneira geral no Semiárido, consideramos que o método dialético oferece a possibilidade de captar, de forma crítica, essa realidade, podendo, em seguida, descrevê-la e analisá-la. A opção pelo método dialético também reforça a intenção de que, neste estudo, possamos marcar um posicionamento embasado no pensamento da decolonialidade, que procura combater as formas sutis de dominação como assinalam Vieira, Amorim e Ramos (2016). Formas essas que também acabam se impregnando nas maneiras e conteúdos presentes no cenário escolar.

Na perspectiva da educação contextualizada, a presente pesquisa adotando o método dialético, opta ainda pelo tipo etnográfico como forma de, por meio desse instrumento, “(...) repensar e reconstruir o saber didático” (ANDRÉ, 2000, p. 9). De acordo com a autora (2000, p. 29), na abordagem etnográfica, “(...) o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado”.

Geertz (2008), ao teorizar sobre a etnografia e os estudos culturais, aponta também que fazer etnografia é como ler um manuscrito antigo, fazendo uma

analogia às questões simbólicas e culturais mescladas nas comunidades e nos grupos estudados. Nesse viés, o aspecto etnográfico, somado ao método dialético, proporciona um fazer comprometido com a proposta de contextualização, tendo o ser humano como principal agente de mudanças no seu meio. Embasado na dialética materialista de Marx, o método dialético é, além de um caminho para se chegar a uma verdade, uma forma de compreender o mundo, o homem e a sociedade, incluindo a relação homem-mundo. É a concepção que embasa o pensamento de Paulo Freire (1967, 1978, 1996), quando ele advoga a responsabilidade do homem na transformação do mundo. O método oposto ao dialético é o positivista, que compreende o mundo como algo dado. Para o materialismo dialético, o mundo está em constante fazer-se pela ação humana.

Marx, como explicita Gadotti (1990), não segue um modelo empirista e nem idealista, mas propõe compreender o processo histórico do modo de produção capitalista como forma de perceber o homem na condição de produtor de si mesmo pela sua atividade. “A condição para que o homem se torne homem (porque ele não é, ele se torna) é o trabalho, a construção da sua história. A mediação entre ele e o mundo é a atividade material” (GADOTTI, 1990, p. 20). A concepção dialética reflete a compreensão de que, dentro dos fenômenos, existem forças contraditórias, as quais provocam seu movimento e desenvolvimento. Ao contrário de Hegel, que considerava o mundo uma sucessão de ideias, Marx considera que “(...) existe uma determinação recíproca entre as ideias da mente humana e as condições reais de sua existência” (GADOTTI, 1990, p. 21). O mesmo autor afirma ainda:

Enquanto as ciências têm por objetivo um aspecto limitado do real, o materialismo dialético tem por objetivo a concepção do mundo no seu conjunto. Entretanto, o materialismo dialético não se separa da ciência, pois é graças a ela que ele pode desenvolver-se e superar-se (GADOTTI, 1990, p. 21).

A dialética, opondo-se à metafísica, considera a realidade como uma unidade de contrários, “(...) num encadeamento de relações, de modificações e de movimento contínuo” (GADOTTI, 1990, p. 23). Nesse tipo de concepção, não há separação entre teoria e prática; essas são atividades dinâmicas que se interpenetram: a *práxis* social. Desse modo, a opção por esse método, nesta pesquisa, possibilita-nos uma compreensão ampla dos processos que deram origem

ao nosso objeto de estudo: as escolas multisseriadas no campo e a educação contextualizada, naquilo que podemos chamar de processo histórico das populações do Semiárido. No dizer de Vieira, Amorim e Ramos (2016)

Para compreender as dinâmicas concretas da realidade educacional do Semiárido brasileiro, se faz necessária uma análise na perspectiva contextualizada que considere a historicidade e a natureza dos processos civilizatórios na produção da existência material e simbólica nesse contexto (VIEIRA; AMORIM; RAMOS, 2016, p. 143).

Utilizamos o princípio ou lei da contradição como um elemento da dialética, considerando que toda transformação só ocorre 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” (GADOTTI, 1990, p. 24). Ainda, conforme explicita o autor (1990, p. 24):

A contradição é a essência ou a lei fundamental da dialética. É nesta quarta característica ou “lei” que se detiveram os pesquisadores da dialética no Século XX, desenvolvendo o que Engels havia apenas iniciado. Os elementos contraditórios coexistem numa realidade estruturada, um não podendo existir sem o outro, a burguesia e o proletariado, por exemplo. A existência dos contrários não é um absurdo lógico, ela se funda no real.

Assim, percebemos a presença dos contrários no social, da forma como interpretamos a história do Semiárido e do sistema educação/escolarização que, ao longo da sua trajetória, tem sido marcado pela colonização das mentes, ao tempo em que as lutas comunitárias e as experiências de educação popular (a exemplo do trabalho desenvolvido por Paulo Freire, pelas Comunidades Eclesiais de Base, mais recentemente pela RESAB, IRPAA e outros organismos não governamentais) também têm marcado esse mesmo território.

Por entender que a dialética representa o próprio movimento da sociedade com seu curso, fluindo pelas ações dos homens e mulheres, situamos a vertente da Educação Contextualizada como necessidade social no território Semiárido e, notadamente, no campo, como elemento contestador de um sistema cada vez mais inapropriado de escolarização, uma vez que se mantém distante dos interesses reais dos indivíduos que constituem o seu público. Esse jogo de interesses contrários marca, de forma contundente, todas as esferas das atividades humanas,

uma vez que o homem produz a sua realidade histórica por meio da práxis. Para Gramsci, citado por Wachowicz, a História é o que o presente custou ao passado e o que o futuro estará custando ao presente (WACHOWICZ, 2001, p. 172).

Outra categoria que tomamos como importante para a utilização do método dialético, nesta pesquisa, é a categoria Mediação. Cury (1985), entende que a mediação pode ser a crítica que se faz quando se analisa a totalidade, propondo algum tipo de intervenção. A mediação se dá mediante as contradições presentes na realidade. Através da mediação, é possível articular o geral e o particular, relacionar, na perspectiva do movimento dialético, o todo e as partes, compreendendo como a ação humana se faz para interferir num determinado contexto. Nesse entendimento, situamos a compreensão do mundo pelo viés da dialética como um mecanismo que permite não somente compreender os fenômenos sociais de maneira geral, mas, em especial, os processos históricos envolvidos na escolarização das populações rurais do Semiárido e os fazeres que se inter cruzam tanto no polo da contextualização quanto no seu oposto.

5.2 HISTÓRICO DA ETNOGRAFIA

A etnografia, segundo Mattos (2011), é um método de investigação antigo, que atravessa séculos e, ultimamente, tem sido utilizado nas diversas áreas do conhecimento, inclusive na educação. “Seu surgimento data da Idade Média com estudos sobre a pobreza e tinha apenas caráter sócio - histórico” (MATTOS, 2011, p. 03). Investigava a cultura de povos denominados, dentro desse tipo de pesquisa, como “exóticos”. Os registros de Mattos (2011), indicam que a etnografia, naquela época, era reconhecida como prática de pesquisa de suma importância no período das grandes navegações, quando os viajantes descreviam eventos e povos “diferentes”.

Para Mattos a carta do “descobrimento” do Brasil, escrita por Pero Vaz de Caminha, enviada ao Rei de Portugal, veiculando, com riqueza de detalhes, a realidade encontrada pelos colonizadores no Brasil se configura pelas marcas históricas acerca do país identificadas nas descrições, o reconhecimento da autora, como um documento etnográfico. Ainda utilizando a Carta do Descobrimento como

exemplo de texto etnográfico, Mattos (2011, p. 5), aponta “[...] a descrição densa, detalhada”, como uma das características do fazer etnografia. Até o século XIX, a pesquisa etnográfica acontecia a distância, sem que houvesse contato entre o pesquisador e o campo. Para a autora, nessa fase, ainda não se apresentam, claramente, características antropológicas, tanto que o etnógrafo pesquisava apenas culturas exóticas como civilizações indígenas, deficientes físicos etc. Nesse contexto, como o estudo era a distância, enviavam questionários por viajantes e missionários para obter informações, pois, “(...) naquela época, não era preciso conhecer a realidade, estar no campo com os sujeitos” (MATTOS, 2011, p. 9).

A autora aponta as três grandes revoluções que foram transformando a forma de se fazer etnografia e as apresenta na seguinte ordem: a primeira, entre 1915 e 1920, quando alguns estudiosos “(...) vão pessoalmente ao campo coletar informações e sugerem aos outros investigadores que experimentem fazer a pesquisa *in loco*” (MATTOS, 2011, p. 21).

A segunda revolução etnográfica aconteceu entre 1930 e 1935, quando, então, “Lloyd Warner passou a iniciar seus estudos em pequenas cidades, período em que a pesquisa urbana começa a dar os primeiros passos” (MATTOS, 2010, p. 26). Na década de 1950, a etnografia caracteriza-se pelo desprendimento da tendência da realização de estudos etnográficos baseados apenas em povos marginalizados pela sociedade. A partir dessa desse período, a etnografia torna-se uma pesquisa possível de ser realizada com qualquer tipo de pessoa. Esse período marca o surgimento da etnografia voltada para o setor educacional no Brasil:

[...] já o início da etnografia no campo educacional no Brasil fica demarcado com um artigo publicado em 1954, na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Porém, desde 1930 Anísio Teixeira já fazia estudos descritivos de comunidades de diferentes lugares da Bahia, visando identificar as gigantescas diferenças entre as várias partes do país (GARCIA, 2001, p. 94).

A partir dessas transformações, a etnografia como modalidade de pesquisa científica de abordagem qualitativa passa a contemplar características da fenomenologia, da dialética, do interacionismo simbólico e da sociologia. “Por isso, o pesquisador dessa vertente (etnografia) vai deparar-se diante de formas diferenciadas de compreender a realidade” (MATTOS, 2009, p. 29). Partindo para os estudos de André (1995), identifica-se que a concepção de fazer pesquisa do tipo

etnográfica ganha força em 1960, época de efervescência política de manifestações por direitos no Brasil e no Mundo:

A década de 1960 foi marcada por vários movimentos sociais, por lutas contra a discriminação racial e social e pela igualdade de direitos. Foi também nessa década que aconteceram as rebeliões estudantis da França, o que precipitou o interesse dos educadores pelo que estava se passando realmente dentro das escolas e das salas de aula, pelo uso da abordagem antropológica ou etnográfica como formas de investigação do dia a dia escolar (ANDRÉ, 1995. p. 20- 21).

Dessa forma, a nossa opção pelo viés etnográfico nos aproxima do cotidiano escolar, onde buscamos compreender detalhes do seu funcionamento e da sua complexidade, em vista de uma análise mais aprofundada do contexto em que ocorre a prática pedagógica no ambiente de uma classe multisseriada.

5.2.1 A Pesquisa de Abordagem Qualitativa e os Princípios Etnográficos

Fazer ciência é construir conhecimento. Construir conhecimento é saber perguntar. Perguntar é mais difícil do que responder. Para responder, é preciso observar, pensar e ter consciência da provisoriedade do conhecimento descoberto. Mediante essas reflexões, entendemos que é dessa forma que se renova o conceito de ciência, conhecimento formas de pesquisar e de todo o arcabouço teórico-metodológico em trabalhos de investigação, conceitos que se complementam dentro de um estudo, uma vez que, na caminhada investigativa, vão sendo criadas conexões que dão origem a um todo. Fazer pesquisa é também fazer opção, pois, segundo Minayo:

O labor científico caminha sempre em duas direções: numa elabora suas teorias, seus princípios e estabelece seus resultados. Noutra: inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias, e encaminhando para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que conhecimento é aproximado e construído (MINAYO, 2001, p. 3).

A afirmação de Minayo traz a compreensão de que, como são vários os caminhos utilizados na investigação de fenômenos sociais, compete ao pesquisador além da humildade de saber da provisoriedade do conhecimento, em especial na área de educação, saber fazer opção por uma abordagem de pesquisa que melhor se adapte ao seu objeto de estudo, considerando que essa escolha vai refletir em seus achados, concepções de: homem, mundo, escola e sociedade. Nesse pensamento, essas são as concepções que fazem a pesquisa ser a principal tarefa da ciência no que diz respeito à produção do saber e ao entendimento do objeto a ser investigado.

De acordo com Gil (2007, p. 170), pesquisa significa “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Para o autor, a pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases até a discussão dos resultados.

Em educação, no que se refere à sala de aula, não é possível ser tão técnico assim; a pesquisa não significa somente discussão de resultados. A pesquisa ultrapassa resultados. Assim, reconhecemos que é fundamental, na construção do conhecimento propor perguntas que cheguem, o mais próximo possível, da realidade, levando em consideração a complexidade, e a incompletude da ciência, do conhecimento e dos sujeitos nela envolvidos.

Daí a nossa preocupação em darmos uma devolutiva a escola/SEDUC, dos nossos achados para que, de alguma forma, seja pensada a classe multisseriada no contexto do Semiárido. Nessa perspectiva, mesmo os resultados deste estudo se apresentando positivos ou caso enfrentem, nessa forma de organização, alguns entraves para que possam ser trabalhados e divulgados. Essa é a função da pesquisa. Nesse sentido, Minayo afirma:

[...] pesquisa é a atividade básica da ciência, na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que dá sustentação a atividade de ensino, atualizando-o, diante a dinâmica do universo. Implica que, embora a pesquisa seja de fato uma prática de natureza teórica vincula-se à vida prática, pois a pesquisa congrega pensamento e ação (MINAYO, 2007, p. 17).

Convém lembrar que, na ciência, existem duas grandes abordagens de se fazer pesquisas, que se subdividem: uma de cunho qualitativo e a outra quantitativa. A do tipo quantitativo tem como prioridade quantificar. As respostas são precisas,

instantâneas, matemáticas. Não se preocupa em saber o porquê dos fatos, acontecimentos. Já a pesquisa qualitativa tem como preocupação compreender o que o sujeito tem a dizer, a sua realidade social, as suas expectativas.

Acreditamos que, em um trabalho de investigação qualitativa, pode aparecer dados quantitativos desde que o autor deixe clara para os leitores do seu trabalho a explicação dos dados coletados. Triviños (1987), se refere à dificuldade em se definir o que é uma pesquisa qualitativa devido á abrangência do próprio conceito, e a busca de uma concepção precisa onde cabem muitas linhas de pensamento. Para o autor, todas essas linhas e as metodologias com as suas especificidades representam muitas ideias, o que geraria a imprecisão do conceito.

Ao se ter a escola enquanto agência de construção do conhecimento e, portanto, de cultura pelos seus sujeitos, na busca permanente de respostas para inquietações sobre o mundo em que esses atuam como construtores do conhecimento a partir de seu entorno, suas experiências com os outros homens, fez-se a opção neste estudo pela abordagem qualitativa de pesquisa, fundamentada nos princípios da etnografia, desenho esse que representa uma opção de pesquisa, dentre outras possíveis, para compreender a prática docente no cotidiano da sala de aula em uma turma multisseriada, situada no campo, da Rede Municipal de Juazeiro. Essa abordagem, segundo Lapassade, “(...) possibilita um melhor entrosamento entre o investigador e os investigados, bem como com o ambiente a ser descrito e analisado a partir do ponto de vista do investigado” (LAPASSADE, 2005, p. 16).

Tal interação depende da aceitação do estudioso pelo grupo, no local da pesquisa, no nosso caso a escola. Só assim esta pesquisadora pôde ser parte do processo de pesquisa, mesmo conservando, nesse fazer, o seu papel enquanto investigadora, conforme se verifica:

Esse tipo de pesquisa permite, pois que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no dia a dia os mecanismos de dominação e resistência de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver a realidade e o mundo (ANDRE, 1995, p. 41).

Assim foi feito durante o processo de coleta de dados, inclusive com registros no Diário de Campo, em que salientamos a aceitação desta pesquisadora pelo público da escola, momentos que foram de grande importância por permitirem vivências no ambiente da turma, criando inclusive, laços de amizade e respeito entre o professor os estudantes e esta pesquisadora.

As práticas de ensinar a partir de problematização devem sempre permear a atividade do professor, notadamente nas escolas/turmas multisseriadas, como forma de incentivar os estudantes para que interajam entre si, aqueles que já adquiriram determinada base de conhecimento/habilidade ajudando os que, ainda, estão em construção. É nesse diálogo que Paulo Freire acredita, ao afirmar:

Estimular a pergunta, a reflexão crítica sobre a própria pergunta, o que se pretende com esta ou aquela pergunta em lugar da passividade. [...] o fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 1996, p. 96- 97).

Essa concepção dialógica já vai deixando explícito que o nosso olhar enquanto pesquisadora foge da corrente positivista de August Comte, que defende o conhecimento científico, como a única forma de conhecimento verdadeiro. Ou seja, o conhecimento só é verdadeiro se for comprovado a partir de técnicas utilizadas pela ciência, e mais, que tenha o aval da comunidade científica, o que Kuhn (1970), chama de “ciência normal”. “A ciência normal, atividade na qual a maioria dos cientistas emprega inevitavelmente quase todo o seu tempo, é baseada no pressuposto de que a comunidade científica sabe como é o mundo” (KUHN, 1970, p. 24). No entanto, como o mundo está em construção e o saber da experiência que defendemos neste trabalho também é conhecimento, entende-se que uma vertente de cunho exclusivamente quantitativo não consegue dar conta de analisar, compreender a realidade, as sutilezas e os contextos que estão envolvidos numa sala de aula multisseriada e em especial, na prática pedagógica diária, onde estão face a face o professor, o aluno e o conhecimento, mediados por um entorno específico e complexo como é o caso o Semiárido Nordeste.

Um olhar de várias séries/anos de escolaridade numa mesma sala. Um só professor. Trabalhos em duplas, grupos, individuais? Que conteúdos e séries são

privilegiados nesse tipo de prática pedagógica? O que o professor pensa a respeito desse tipo de organização da sala de aula? Existem bonitezas nesse tipo de organização escolar? Como se faz o registro de aulas numa turma multisseriada? (Diários de classe... quantos?) O que mudou durante a presença da pesquisadora? Muitas são as inquietações, angústias, mas só a prática da observação sistemática permite a busca de respostas. Respostas de exclusividade desse grupo, o que exige um roteiro flexível por parte da observadora.

Essas inquietações e as contribuições teóricas presentes neste texto possibilitam entender melhor como se constrói o conhecimento na turma multisseriada, que foge dos padrões clássicos no que se refere à organização do currículo por anos de escolaridade, currículo esse que precisa de um olhar diferenciado, comprometido com mudanças e por isso seletivo para se tornar legítimo de uma comunidade voltada para as experiências locais, parte integrante da cultura. Assim, na tessitura do desenrolar o novelo da prática pedagógica, “Descrever para compreender é um imperativo” (MACEDO, 2010). Em virtude de a pesquisa estar comprometida com o processo e não com o produto da investigação, esclarecemos que não foi possível, em relação às técnicas e aos instrumentos etnográficos já pensados, manter uma rigidez de procedimentos e abordagens de pesquisa. Dessa forma, o que prevaleceu foi o senso crítico, de quem faz a pesquisa do tipo etnográfico.

André (1995), concebe a etnografia, enquanto esquema de pesquisa construída pelos antropólogos, com objetivo de estudar a cultura e a sociedade. Segundo a autora, na concepção antropológica, a palavra apresenta dois significados: conjunto de técnicas utilizadas na coleta de dados quanto aos hábitos, valores, práticas e comportamentos de um grupo social. “O segundo sentido está voltado para o relato escrito, que demanda do emprego dessas técnicas” (ANDRÉ, 1995, p. 62).

Ainda a mesma autora afirma que, se na área educacional o alvo da investigação for a descrição de uma cultura, como, por exemplo: a cultura produzida por sujeitos que fazem parte de um grupo social (professor e alunos) dentro de uma instituição, que é a escola, a preocupação do pesquisador é com o processo, que acontece em tempo real entre professor e aluno na sala de aula e não o que se obteve como resultado do emprego das técnicas etnográficas. O que se percebe é

uma diferença de enfoque na antropologia e na educação, o que faz com que determinados procedimentos da etnografia não necessitem ser utilizados.

(...) como, por exemplo, uma longa permanência do pesquisador em campo, o uso de amplas categorias sociais na análise de dados e o contato com outras culturas.[...] O período de tempo em que os pesquisadores mantem esse contato com a situação estudada, pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou ano (ANDRE, 1995, p. 29).

Por essas questões elencadas no parágrafo anterior, Marli André, uma das pioneiras dos estudos etnográficos no Brasil, diz que, como em educação a preocupação é com o processo, não se faz pesquisa etnográfica no seu estado puro, original como pensa a etnografia clássica, de Geertz (2008), ao defender que o pesquisador precisa de, pelo menos, um ano morando dentro do campo a ser investigado. Portanto, baseada em André (1995), o que se fez neste estudo foi uma adequação da etnografia à educação, através do uso das técnicas que, tradicionalmente, são associadas à etnografia, em especial à observação participante, o que nos leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito.

Nesse sentido, as técnicas etnográficas utilizadas neste trabalho funcionam como ferramentas de pesquisa que proporcionam, mediante a ênfase na descrição, a compreensão de aspectos da sala de aula multisseriada. “Talvez muito mais importante do que outra técnica em pesquisa, a etnografia faz o pesquisador aprender com a própria prática durante a caminhada da investigação. Aprende-se a fazer etnografia, praticando-a” (MATTOS, 2011, p. 64).

Como tratamos da Escola, do seu jeito específico de caminhar em relação ao processo de ensino-aprendizagem de meninos e meninas que estudam em classe multisseriada, e a nossa pesquisa se baseia em princípios etnográficos, que se preocupam com os detalhes em uma investigação, optamos por três técnicas de coleta de dados: a observação participante, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Segundo André (1995), o uso dessas três técnicas não é o único, mas é um dos princípios para se afirmar que a pesquisa é etnográfica. Para analisarmos as informações coletadas por esses instrumentos citados, optamos pela técnica de

análise da triangulação dos dados, das fontes e da fundamentação teórica utilizada na pesquisa.

Figura 6: O professor da classe multisseriada orienta alunos da Ed. Infantil em atividade sobre consciência fonológica na Escola Municipal N. Sra. Rainha dos Anjos.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

5.2.2 A Observação Participante

A observação é compreendida dentro da abordagem qualitativa como reveladora de uma ação descritiva interpretativa. Por sua vez, a etnografia possibilita o uso de diversos procedimentos e técnicas com o propósito coletar informações da realidade. Ludke e André (1996), ao explicitar o papel e os propósitos da observação participante, chama a atenção para as técnicas da entrevista e análise documental que, apesar de cumprirem funções distintas, se unem à observação participante para uma melhor compreensão do objeto estudado.

A observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado. As entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados. Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes (LUDKE; ANDRÉ, 1996, p. 28).

Os estudos etnográficos, por estarem incluídos na abordagem qualitativa, também fazem uso desses instrumentos de coleta de informações. No estudo da prática pedagógica em classes multisseriada, a observação participante foi sendo construída no dia a dia a diante durante os encontros entre o observador e os observados. Com essa técnica, aprende-se a observar atentamente a prática pedagógica, em virtude do que acontece e do que é importante no desenrolar dos fios do novelo desse acontecer (sala de aula) no contexto escolar.

Numa empreitada dessa magnitude, o silêncio, em alguns momentos, falou mais alto do que as palavras ditas ou escritas. Porém, o pesquisador deve, constantemente, suspeitar dele mesmo, sobre o que viu, ouviu e pensa a respeito de suas observações, evitando, assim, colocar palavras na boca do observado que, nem sempre quis dizer, aquilo que o pesquisador pensou, representou graficamente. Em virtude do que foi exposto, definimos como importante “ouvir a voz desses sujeitos”. Saber ouvir bem é outro fator decisivo nesse processo, como também levar em consideração cheiros, gostos, toques, até porque é inegável todo um universo informativo por trás dos nossos sentidos, muito representativos dentro deste estudo e que nem sempre são percebidos.

Esses sentidos fizeram parte dos procedimentos de observação utilizados, para captar as dimensões dos aspectos relacionados às aprendizagens entre professor, aluno e conhecimento na sala de aula do perímetro de irrigação Maniçoba.

Podemos dizer, segundo Lapassade (2005), que a observação participante enquanto técnica utilizada equivale à aplicação dos nossos sentidos com o propósito de garimpar informações e construir conhecimento, contando com a parceria do observado. Consiste num mergulho do investigador no interior do grupo objeto da pesquisa. O pesquisador não olha por olhar a dinâmica dos fatos, mas busca acontecimentos relacionados com o seu objeto de pesquisa. Por ser tão forte a sua

presença dentro do estudo etnográfico, Lapassade assim se posiciona a respeito da técnica em discussão: “A observação participante é a técnica fundamental da investigação etnográfica” (LAPASSADE, 2005, p. 69).

O procedimento de recolha das informações por meio da observação participante, é uma das técnicas tradicionalmente valorizada dentro da etnografia participante porque também tem como pressuposto a interação social entre os sujeitos da pesquisa (pesquisador e pesquisados) e a problemática estudada. A utilização da técnica em discussão já demonstrou que o pesquisador aprende mesmo a desenvolver vínculos não só em relação ao espaço escolhido - escola, sala de aula com o professor e os alunos, mas também com outras pessoas do entorno da escola no estreitamento de relações, via esses contatos. Isso contribui para melhor compreender os significados presentes nessas relações. Essa imersão na comunidade fortaleceu a pesquisadora quando da descrição e interpretação dos significados.

Para Lapassade o observador participante se esforça em adquirir um “conhecimento de membro”, vai tentar identificar os motivos naquele momento em que os membros tinham para fazer o que fizeram estabelecer o que seus atos significaram para eles mesmos, naquele momento (LAPASSADE, 2005, p. 71). Em sua dissertação de mestrado, Cavedoni (2008), chama a atenção para o jogo desafiador, que é fazer etnografia e, em especial, saber fazer uso da observação participante.

Essa técnica faz com que o pesquisador, ora se impregne do ponto de vista do que fazem e pensam os observados, ora se desconstrua, no sentido de tornar possível a análise, das observações e escutas do que foi levantado em campo para a construção do texto escrito (CAVEDONI, 2008, p. 46).

Portanto, a observação participante possibilitou compreender como acontece o processo de ensino - aprendizagem na sala de aula, uma vez que, durante as visitas, assistimos algumas aulas do professor; obviamente, esse procedimento também foi utilizado para a análise do ambiente físico escolar e para anotações no Diário de Campo, visto que:

O resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, mas também de outras formas de investigação

qualitativa, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas. Nos estudos de observação participante todos os dados são considerados notas de campo: esse termo refere-se coletivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transposições de entrevistas, documentos, oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150).

Nessa investigação, o mestre Paulo Freire, em sua sabedoria, mostrou –nos como proceder na nossa caminhada no campo em relação à observação participante na qual o professor e os alunos são os protagonistas da pesquisa:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura a fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. Isto não quer dizer, evidentemente, que escutar exija de quem realmente escuta sua redução ao outro que fala. Isto não seria escuta, mas auto anulação. A verdadeira escuta, não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias (FREIRE, 1996. p. 135).

A partir dessa perspectiva da escuta, é que nos lançamos na presente pesquisa, buscando ouvir a voz dos sujeitos da multisseriada/ campo e procurando compreender como tem se dado a prática educativa em uma classe multisseriada, no sentido de provocar reflexões e ações acerca dessa prática numa perspectiva da aprendizagem como lugar de emancipação dos homens e mulheres (e crianças) do campo.

5.2.3 A Entrevista Semiestruturada

Outra ferramenta utilizada para buscar compreender como se organiza a aprendizagem numa sala multisseriada no Semiárido foi a entrevista, por tratar-se de:

(...) um rico e pertinente recurso metodológico para a apreensão das realidades humanas, na medida em que se toma como premissa irremediável que o real é sempre resultante de uma conceituação: o mundo é aquilo que pode ser dito, é um conjunto ordenado de tudo que tem nome, e as coisas existem mediante as denominações que lhe são emprestadas (MACEDO, 2006, p. 105).

Apesar da existência de outros tipos de entrevistas voltadas para a área da pesquisa educacional, consideramos que a semiestruturada é a que melhor se adequa ao nosso estudo, por possibilitar respostas abertas e, também, porque acontecem situações imprevisíveis em sala de aula, sendo, muitas vezes, resolvidas via conversas entre o pesquisador e o pesquisado. A esse respeito, Macedo acrescenta:

[...] outra característica marcante da entrevista é que os sujeitos envolvidos na pesquisa podem ser submetidos a várias entrevistas, não só com o objetivo de obter mais informações, mas também por meio de aprender as variações de uma situação estudada muito comum nos meios educacionais (MACEDO, 2006, p. 107).

Corroborando com Macedo (2006), Ludke e André (1996), apontam a entrevista como um instrumento essencial na coleta de informações, chamando a atenção para a grande vantagem da entrevista em relação às outras técnicas de pesquisa, que consiste, além da possibilidade de obtenção imediata de informações, no fato de poder ser realizada com qualquer pessoa, conforme se verifica: “(...) atingir informantes que não poderiam ser atingidos por outros meios de investigação, como é o caso de pessoas com pouca instrução formal, para as quais, por exemplo, a aplicação de questionário escrito seria inviável” (LUDKE; ANDRÉ 1986, p. 34).

Então, a entrevista tornou-se um elemento fundamental neste percurso, servindo inclusive, mais uma vez, para o estreitamento de vínculos entre a observadora, o professor e os alunos, como diz Geertz (2008), é uma possibilidade de “amarrar as teias de significados tecidas pelos sujeitos neles próprios”. Essa relação de estabelecer vínculos, criar compromissos, amarrando a pesquisadora e os observados em suas próprias teias, serve para compreender o outro, pedir explicações, sobre o porquê de agir/ terem agido dessa e não de outra maneira em sala, como foi, inclusive, o final de semana dos mesmos. Essa última questão, por exemplo, aparentemente tão simples, já nos deu indicativos valiosos para as nossas interpretações. Cabe lembrar que, embora a entrevista semiestruturada não exija certo rigor, foi necessária a elaboração de um roteiro (em anexo) para obtenção de informações complementares a respeito da prática pedagógica do professor,

5.2.4 Análise de Documentos

Foram pensados para a análise os documentos: Projeto Político - Pedagógico (PPP) da Escola e os Diários de Classe. Como não conseguimos ter acesso aos mesmos, fizemos a opção por analisar as Diretrizes de Educação Contextualizada para o município de Juazeiro BA. e o Plano Municipal de Educação. A respeito de documento, Cellard (2003), citado por Silva (2009), afirma não ser tão simples conceituar a palavra documento uma vez que esse termo adquire vários significados no campo da pesquisa. Dentre as definições garimpadas por Silva em relação ao conceito de análise documental escolhemos quatro definições de autores variados, nas quais, ora análise é tratada como método de investigação, ora como técnica, conforme se pode constar a seguir:

1. A análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões e hipóteses de interesse (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38);
2. Trata-se de um método de coleta de dados, que elimina ao menos em parte a eventualidade de qualquer influência – presença de intervenção do pesquisador do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito (KELLY, 1984, p. 296);
3. Uma pessoa que deseja empreender uma pesquisa documental, deve com o objetivo de constituir um corpus satisfatório, esgotar todas as pistas capazes de lhe fornecer informações interessantes (CELLARD, 2008, p. 298);
4. A técnica documental vale-se de documentos originais, que ainda não receberam tratamento analítico por nenhum autor. É uma das técnicas decisivas para a pesquisa em ciências sociais e humanas (HELDER, 2006, p. 1- 2).

Em relação à análise documental ser tratada como método ou como uma técnica, isso depende da opção teórico-metodológica adotada pelo pesquisador. Neste trabalho, foi tratado como uma técnica. De todas as citações colocadas acima a que mais nos chamou a atenção foi a de Helder, com quem concordamos em parte, em especial, quanto à análise documental ser definida como uma técnica, considerando que trabalhamos com a triangulação dos dados coletados por meio das técnicas já apresentadas: observação participante, entrevista semiestruturada e análise dos documentos da instituição escolar como as Diretrizes da Educação Contextualizada e o Plano Municipal de Educação do município de Juazeiro- BA em substituição ao projeto político - pedagógico e os diários de classe.

A análise documental enquanto técnica foi utilizada neste trabalho, considerando que os documentos escritos, pertencentes às escolas apresentam uma riqueza de informações do ponto de vista pedagógico, social, cultural. Ao solicitarmos o Projeto Político Pedagógico da escola, a nossa intenção era analisar a existência de diálogo entre o projeto da escola, as diretrizes curriculares da educação contextualizada, lançada na Rede Municipal de Ensino e a prática pedagógica da sala de aula multisseriada. No entanto, detectamos que a escola em questão, ainda, não construiu com a comunidade interna e externa o Projeto Político - Pedagógico. Além das Diretrizes Curriculares da Educação Contextualizada, conforme citado, esta pesquisa também aborda o Plano Municipal de Educação (JUAZEIRO, 2015), buscando, nesse instrumento legal, os elementos que fortalecem o trabalho nas escolas multisseriadas e a educação do campo de maneira geral, uma vez que as escolas/classes multisseriadas são muitas no campo e na sede do município de Juazeiro

Outro documento que nos propusemos a analisar foi o Diário de Classe por registrar o dia a dia da sala de aula e que apesar de também não termos acesso ao Diário de Classe, distribuídos pela SEDUC, o professor utiliza outra forma de registro, por meio de um caderno, no qual ele traça um roteiro do que será trabalhado com os alunos, conforme anotações recolhidas mediante conversas com o professor e observações anotadas no Diário de Campo (2017), como exemplificado abaixo:

Educação Infantil - xerox do texto A casa de Vinicius de Moraes, em trios, 1º e 2º ano Leitura dos Paradidáticos: Maria vai com as outras e Margarida Friorenta, em duplas - 3º e 4º Leitura e interpretação do Texto do Livro Didático: Educação no Campo, p. 52, atividade livro.

Vale ressaltar que: “Os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar as suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes” (ANDRÉ, 1995, p. 28). Portanto, o Diário de Campo ou Etnográfico foi o instrumento onde registramos as impressões, sentimentos, considerações diversas acerca do campo de pesquisa e das atividades desenvolvidas, desde a observação inicial e os primeiros contatos até o final, tendo sido suas anotações citadas em vários momentos neste texto.

5.2.5 O Diário Etnográfico

O registro escrito faz parte do existir, do estar do homem no mundo desde a sua existência. Por isso, o homem e a mulher sempre procuraram imprimir suas marcas, seus registros a partir do uso das diversas linguagens. Essa necessidade básica de querer se comunicar com o outro começa pelos rabiscos, desenhos até chegar a uma forma mais elaborada que é a escrita. É a linguagem que vai permitir conhecer a origem do homem, como vivia, o que fazia, comia em um passado remoto.

Registrar, nesta pesquisa, teve como finalidade descrever e anotar em um caderno tudo aquilo que foi dito, ouvido, visto e sentido pela pesquisadora e pesquisados a partir dos instrumentos de observação, entrevistas/ conversas ocorridas no campo de pesquisa, as reações de alunos, professor e pesquisador diante das situações que ocorreram na sala de aula, durante o intervalo, da entrada até a saída de ambos no universo da escola. Como a pesquisa segue uma abordagem qualitativa, com base em princípios etnográficos, preferimos o mais utilizado desse recurso, que é o diário etnográfico. Souza (1999) nos apresenta como se faz um diário etnográfico, também conhecido como Diário de Bordo, Diário de Campo.

[...] um registro feito no dia-a-dia de acontecimentos e eventos cotidianos, ordinários e extraordinários, a partir da nossa observação participante da vida social dos grupos e instituições que queremos estudar, compreender e/ou mudar. Com esse instrumento metodológico, é possível descrever (num caderno) nossa própria atuação na realidade que vivemos [...] anotar com detalhes nossas ações e as ações dos parceiros com quem interagimos (no caso alunos em sala de aula, a comunidade dos trabalhadores do campo, etc.) [SOUZA, 1999, p. 16].

Além de Souza (1999), apoiamos- nos nas argumentações de Zabalza (2004), citado por Alves (2001), para melhor sistematização das informações coletadas no campo. Souza (1999), afirma que o objetivo do Diário Etnográfico é possibilitar a quem escreve uma melhor forma de fazer o acompanhamento das próprias ações e também chama a atenção de quem faz uso desse recurso para os desafios das próprias representações registradas sobre os fatos observados, vivenciados na escola quando há fidedignidade. Portanto, ciente do que o autor acima destaca,

utilizamos o diário etnográfico (caderno) como suporte para as nossas reflexões. O diário etnográfico funcionou nesta pesquisa como instrumento fundamental de análise e confronto de informações.

5.3 USO DA TÉCNICA DE TRIANGULAÇÃO NO PROCESSO DE ANÁLISE

Desde a nossa entrada no campo, já estamos fazendo análises das situações observadas. Na realidade, não é possível apenas registrar o que presenciamos, guardarmos e só pensar em fazer análises algum tempo depois. Estamos permanentemente sendo avaliados e avaliamos o tempo todo. Durante o processo, foram registrados fatos, eventos que nos chamaram a atenção e foi preciso, além de descrever no diário, fazer pequenas avaliações/análises em um período curto de tempo. Análise essas, que contaram com a participação dos envolvidos na situação, para não distanciar o registro de uma reflexão compartilhada em que, muitas, vezes, líamos o que estava escrito para o professor e daí surgiam outras questões. Também porque muitas informações relevantes para a pesquisa podem cair no esquecimento com o tempo, se não forem logo registradas. O professor Roberto Sidnei Macedo, etnopesquisador da Universidade Federal da Bahia, (UFBA) , com quem tive a oportunidade assistir às aulas, ao se referir aos procedimentos de investigação inerentes aos recursos metodológicos na etnopesquisa, deixa claro que esses demandam competência sólida e plural do investigador, que vai trabalhar com dados oriundos de várias fontes no momento da triangulação na etnopesquisa.

(...) por isso ser a técnica da triangulação um exemplo concreto desta postura de pesquisa: é um dispositivo onde o etnopesquisador apela na construção do seu instrumental analítico para diversos meios e fontes para compreender e explicitar um dado fenômeno [...] (MACEDO, 1987, p. 4)²

Corroborando com Macedo, Triviños (1987), coloca: “A técnica de triangulação tem por objetivo básico, abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p. 138). Segundo esses autores

² Texto O Rigor Hermenêutico em Etnopesquisa Crítica. Roberto Sidnei de Macedo. Texto distribuído na disciplina: Metodologia Científica pelo próprio autor: sem ano de publicação –Turma 2013.1-Mestrado na Linha de Inovação Pedagógica - Parceria entre A DH2/Recife-PE e a Universidade da Madeira em Funchal/ Portugal. Não consta ano de publicação.

que discutem princípios etnográficos, o pesquisador na triangulação das informações coletadas, por meio da observação participante, entrevista semiestruturada, e análise documental, como é o nosso caso, precisa estar preparado para situações inusitadas que surgirem no campo.

Algumas vantagens da triangulação são abordadas também por Denzin e Lincoln (2006, p. 20) quando esses afirmam que: “(...) a triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas”. Segundo os autores, cada metáfora cria a simultaneidade, que sai do padrão ou do linear. Afirmam que, dessa forma, “(...) os leitores e as audiências são, então, convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas” (DENZIN; LINCOLN, 2006, p. 20).

A triangulação, neste trabalho, foi realizada a partir dos três elementos: observação participante (prática da sala de aula; interação com os alunos); entrevista semiestruturada (professor) e análise documental (PPP, PME e Diretrizes para Educação Contextualizada). Com base nesse tripé, confrontamos o que acontece na prática com o que está previsto em documentos de orientação pedagógica e reforçamos a emergência da Educação Contextualizada com o Semiárido nas escolas/turmas multisseriadas do campo.

5.4 A COLETA DE DADOS

Conforme já exposto acima, os procedimentos de coleta dos dados em campo foram a Entrevista Semiestruturada, a Observação Participante e a Análise Documental. Procedemos às visitas à Escola durante o período de 2016 e 2017, primeiramente como forma de conhecer a comunidade e a escola, e após a autorização pelo Comitê de Ética na Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (em anexo), foram organizadas as intervenções conforme previsto no Projeto de Pesquisa.

Além da observação participante, que durou um período de 8 (oito) meses, entre idas e vindas, aplicamos também o questionário ao professor, o qual coletou dados acerca da percepção do docente sobre seu fazer pedagógico. Procedemos, também, à leitura analítica dos documentos que dizem respeito à temática deste

trabalho, como o Plano Municipal de Educação e as Diretrizes para a Educação Contextualizada de Juazeiro- Bahia.

Ao concluirmos este capítulo, queremos aqui explicitar que, todos os depoimentos , falas do professor não foram gravados, considerando que, no início do trabalho em campo ao discutirmos a nossa proposta de trabalho, em especial, os recursos a serem utilizados, no decorrer da nossa permanência o professor Raimundo Nonato nos disse que não gostaria de ter a sua fala gravada, mas que poderíamos fazer- lhe perguntas que responderia aos nossos questionamento. Então, combinamos que eu registraria a sua fala no diário de campo e por meio do registro fotográfico.

6. ANÁLISE DOS DADOS- REFLETINDO SOBRE AS INFORMAÇÕES COLETADAS EM CAMPO

Procurando dar respostas aos objetivos da presente pesquisa, no intento de investigar as práticas pedagógicas realizadas em uma sala multisseriada do campo, foi possível identificar elementos da realidade local do contexto escolar como marcas das categorias “mediação” e “contradição” pelas quais optamos dentro do método dialético. Houve o encontro da mediação social na prática pedagógica da multissérie durante a pesquisa, durante a convivência e contato com o cotidiano escolar. O observado e o vivido tornaram-se momentos privilegiados de conhecimento *in loco* da realidade daquela classe multisseriada e da prática pedagógica do professor, o que analisaremos a seguir. É importante destacar que o Diário de Campo foi uma ferramenta de grande importância nesse percurso, pois ali ficaram registradas impressões, sensações, novidades, situações que consideramos pertinentes manter como registro escrito, acreditando na importância da vivência e da experiência como algo que enriquece o trabalho de viés etnográfico.

Devemos ressaltar a identificação da categoria “mediação” social no cotidiano da comunidade, pois percebemos que essa é uma totalidade em que as relações ocorrem no seu interior e, por isso, nada está isolado: os fatores internos de uma realidade são determinantes e influenciam o conjunto do que ali ocorre. No caso daquele Distrito de Irrigação, é perceptível que toda a economia do lugar é movimentada pela produção agroindustrial, ocorrendo uma situação desfavorável como o fenômeno natural da seca contornada pela irrigação. Com isso, a circulação de bens está concentrada nas mãos dos grandes empresários que exploram a fruticultura irrigada e, por deterem o capital, podem contar com apoio de tecnologias de ponta para a exploração da terra cada vez mais. Muitos agricultores familiares que não se adequam às normas do DIM no projeto Maniçoba, cabe apenas” os restos d’água” , embora a água jorre em abundância bem próximo de suas terras, o que vai confirmar, na prática, uma das maiores contradições para com os agricultores do Vale do São Francisco, que alimentam a esperança da chuva para plantar um, feijão, milho, melância e etc.. Com a má distribuição dos recursos gerados no projeto de irrigação e a ausência de chuvas, embora haja água na

região, isso passa a afetar as relações sociais comunitárias, indo repercutir também na escola.

Nessa mesma ótica, compreendendo a categoria contradição como movimento, observa-se que, na comunidade também estão presentes os contrastes sociais do projeto capitalista que se instalou por meio da agroindústria e nem todas as pessoas são beneficiadas pelo resultado financeiro gerado por essa atividade, existindo ainda a pobreza, a falta de acesso a direitos básicos dentro das comunidades onde se desenvolvem os Projetos de Irrigação. A realidade é contraditória. Isso é visto claramente naquela comunidade na qual a escola está inserida; cujas forças contrárias se apresentam também quando enxergamos a escola e os atores sociais dentro dela, pois estão vinculados à realidade social concreta onde vivem.

Dentro desse cenário “real” tem se configurado a história da humanidade tanto antigamente como na atualidade, em que este estudo se dá no campo dos conflitos e mediações sociais, uma tentativa de compreender as pessoas, a escola o mundo e tudo que o cerca, pautado na realidade dos indivíduos. Assim, selecionamos alguns itens das observações registradas no diário de campo no sentido de responder aos objetivos da pesquisa.

6.1 O PROCESSO DE ENSINO MULTISSERIADO NA ESCOLA NOSSA SENHORA RAINHA DOS ANJOS

Para respondermos ao objetivo específico quanto ao processo de ensino na escola multisseriada nos propomos a observar/compreender o cotidiano da prática pedagógica do docente e a organização da sala de aula às interações dos sujeitos a partir de ações desenvolvidas, o que será relatado a seguir.

A forma de organização dos alunos na sala de aula, objeto de estudo - em semicírculo, duplas, trios e encaminhamentos pedagógicos pelo docente - denota um olhar cuidadoso e ações de mediação do conhecimento satisfatórias, não dando respostas prontas e acabadas, mas juntando em sala aqueles que sabem um pouco menos com outro que sabe um pouco mais, possibilitando que os mesmos avancem na construção do conhecimento na relação “aluno-aluno”, “aluno – professor-conhecimento”. O docente acredita que é preciso articular os saberes para que aprendam numa relação de trocas com os que estão em sua volta. Vygotsky (1998),

(2000), chega à conclusão em seus estudos de que as pessoas possuem dois níveis de desenvolvimento que ele denomina de Zonas: Zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e Zona de Desenvolvimento Real (ZDR).

Para Vygotsky, a ZDP representa a distância entre o nível de desenvolvimento real, efetivo e o nível de desenvolvimento potencial. A ZDP define as funções mentais que, ainda, não foram amadurecidas, mas que estão em processo de maturação. Dizendo de outra forma, é tudo aquilo que as pessoas precisam saber para resolver situações postas pelo momento. Quando o professor forma duplas com um que sabe um pouco mais que o seu par está tentando potencializar a ZDP do que sabe menos, mas era capaz de ampliar o conhecimento com as problematizações realizadas pelo professor e o conhecimento do seu parceiro. Quanto a ZDR, para o autor, representa todo o conhecimento que já foi consolidado pelo sujeito, tornando-o capaz de resolver situações de forma autônoma, sem a ajuda de ninguém.

Em relação à última zona citada, faz sentido quando o professor Nonato em seu depoimento citado posteriormente, afirma que não forma uma dupla quando os dois sabem somar em uma atividade dessa natureza. Quis dizer que é porque um não ajuda o outro e não há, portanto, aprendizagem entre eles. Ou seja, as crianças ficam apenas no nível de desenvolvimento real, quando, na realidade, precisam saber o que ainda não sabem e que estão localizados na ZDP. O autor em discussão reforça a importância do outro na apropriação do conhecimento quanto à Zona de Desenvolvimento Proximal, com base na interação, cooperação com o outro:

Um aspecto essencial do aprendizado é o fato de que ele cria a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros [...] (VYGOTSKY, 1998, p. 117- 118).

Essa forma de organização dos alunos em círculos, duplas, trios, quanto ao encaminhamento das aulas, envolvendo temas locais e resgatando o conhecimento dos pais sobre a região do Semiárido, mesmo que, timidamente, vai rompendo a distância entre a escola a realidade dos alunos e a participação da família/comunidade. Essa é tanto uma prática que conduz à aprendizagem

significativa de Ausubel, que tanto prezamos como profissionais da educação como elemento favorecedor da contextualização efetiva dos saberes. Ao estabelecer relações, trazer para a escola a vida dos aprendizes tanto no nível de desenvolvimento cognitivo, como na tematização da realidade local se constitui uma alternativa para o aprimoramento de uma educação contextualizada. Porém, é preciso avançar mas, considerando que sempre é possível problematizar mais as questões relacionadas às potencialidades da caatinga quanto a sua flora, degradação e preservação da caatinga.

O que pudemos observar durante essa temática foi um exercício de discussão - interativa em que um precisa ouvir o(s) outro(s) discordar, concordar, reforçar pontos de vista e que reunir alunos de séries e idades, o que corrobora com os pressupostos teóricos elencados neste trabalho.

O professor utiliza com o grupo de crianças recursos como textos xerografados principalmente com as crianças da Educação Infantil e primeiro ano, além de livros didáticos, paradidáticos, jogos, projetos didáticos, músicas e etc com todos os alunos. A saber, a escola só funciona como sala de aula no turno matutino. Seu espaço é muito utilizado para as comemorações do São João, Dia das mães, Natal e outros eventos como reuniões, e caso alguém da comunidade precise, o espaço é cedido.

Vale ressaltar que, ao chegarem à escola pela manhã, as crianças já encontram as carteiras organizadas em formato de semicírculo, deixadas nessa posição pela pessoa que cuida da preparação da merenda e limpeza da escola. Com esse formato, geralmente, o professor conversa com todos os alunos para dar os primeiros encaminhamentos de como acontecerá a aula do dia, faz a divisão dos alunos, discute temáticas, tentando envolver todos. Coloca atividades no quadro como: correção de atividades, produção de texto coletivo e o para casa. Com essa sistemática, algumas vezes, o quadro branco era dividido em duas ou três partes para colocação de atividades de grupos distintos. Por exemplo, para o segundo ano de escolaridade, o professor utilizava um lado, e o outro era destinado ao terceiro, ou quarto ano.

O formato de semicírculo também é muito utilizado quando há apresentação de trabalhos pelas crianças. Isso nos instigou a procurar o professor e perguntar por

que ele sempre estava mudando a organização das carteiras e juntando alunos. O mesmo afirmou o seguinte:

Aqui na sala tudo vai depender do tipo de atividade que vai ser trabalhada, e o que eu quero que eles aprendam, ou seja o que eles precisam aprender nesse ano. Saber mesmo! Por isso tenho necessidade de estar sempre fazendo e refazendo grupos (PROFESSOR RAIMUNDO NONATO, 2017).

Realmente, fomos observando melhor do ponto de vista que ele pensava/agia e verificamos que, de acordo com as situações didáticas planejadas, anos de escolaridade/desenvolvimento cognitivos dos educandos, a disposição das carteiras iam sendo alteradas, saindo da posição inicial de semicírculo, havendo possibilidades de os alunos potencializarem seus conhecimentos até porque o professor passava nos grupos, verificava as dificuldades e ia alimentando os alunos com informações e questionamentos. Presenciamos a formação de duplas, trios, quartetos, alunos sentados e individualmente. Porém, prevaleceu, nesses encontros com a turma, a formação dos alunos em pequenos grupos.

Observando a forma variada de organização da turma quanto às atividades pedagógicas, percebemos ainda que os grupos formados com as crianças de mais idade, mostraram-se mais participativos e preocupados em desenvolver o que era solicitado, enquanto que os alunos da Educação Infantil só faziam as atividades com muito insistência e ajuda do professor. Outro fato interessante nessa classe foi o fato de o professor organizar os sujeitos da aprendizagem, na tentativa de facilitar o processo de construção do conhecimento e o desenvolvimento de atitudes, habilidades, valores.

Em uma discussão da temática: A Vegetação do Semiárido, com duração de uma semana, período compreendido entre 17 a 21 de outubro/ 2016, o professor começou a problematização do assunto com o seguinte questionamento: Quais são as árvores que existem na caatinga que vocês conhecem e para que servem?

A discussão teve início com todos sentados em semicírculo, enquanto o professor aproveitava as colocações das crianças para sistematização no quadro e debate, valorizando-se os saberes que os alunos tinham a respeito do semiárido. Depois, foram formadas, duplas, trios e quartetos de alunos para realização das atividades de leitura e produção de textos. No segundo dia, o professor reiniciou a

discussão da temática com a contação da história para os alunos - A Formiguinha Zanza viaja pelo Semiárido - do livro: Conhecendo o Semiárido 1, produzido pela Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF).

Este livro foi indicado para o 4º ano do ensino fundamental, conforme discriminado na capa. No entanto, o professor utilizou-o com todas as crianças. O que variava era o nível de dificuldade nas perguntas/atividades propostas às crianças, porém, sempre problematizando com os alunos o Semiárido, caatinga, seca, plantas dessa região.

O professor parava de ler e perguntava quem queria prosseguir a leitura. O que queriam saber? Etc. Nesse mesmo dia, enquanto um aluno estava fazendo a leitura em voz alta, apareceu um outro aluno que ficava chamando a atenção para a leitura dos seus colegas dizendo “não é assim não que fala FO RE CE é FLO – RES- CE”. A criança que interrompeu o aluno que lia ainda de forma não convencional, corrigindo-o, chamaremos aqui aleatoriamente e somente nessa atividade para manter o anonimato dos mesmos de “Angico”, e o outro de “Pau Ferro”. Uma alusão à resistência e adaptação dessas plantas ao ambiente natural da caatinga e conseqüentemente, das pessoas que residem no Semiárido. Angico querendo contribuir com a aprendizagem de Pau Ferro, por um momento, assume a função docente e de forma bem professoral, pausadamente, soletra a palavra “florescer” e ainda pergunta: você entendeu? Aqui está escrito assim, referindo-se à palavra escrita no livro. Diante da atitude de Angico o professor se vira para o mesmo e diz: “Muito bem! Isso mesmo!”

Nessa etapa do trabalho, alguns alunos não queriam ler, pareciam estar envergonhados, principalmente Pau Ferro. Porém, o professor estimulava-os a lerem dizendo que, no tempo certo, todos aprendem e enquanto isso, uns riam, outros baixavam a cabeça e quem ria dos outros era sempre repreendido pelo professor (2017) que dizia: “Eu já disse várias vezes que ninguém nasce sabendo, nós vamos aprendendo com o passar do tempo. Você também já falou assim. Todos nós”.

Apresentou, em sua fala e atitudes, uma prática pedagógica, em que é preciso saber mediar conflitos entre as crianças em relação à construção do conhecimento em um grupo de saberes diferentes e, ao mesmo tempo, fazia os aprendizes

entenderem a necessidade de se respeitar os limites do outro, uma postura de respeito ao que o outro ainda não construiu. E a atividade prosseguia.

Vale ressaltar que os assuntos presentes nos textos do livro e os outros produzidos pelas crianças em algumas de suas aulas o professor trouxe-os para a realidade em que a escola encontra-se inserida. Porém, ainda de forma limitada, porque, na nossa compreensão, as outras árvores plantadas no Projeto Maniçoba por meio dos projetos de irrigação nos lotes industriais e familiares como a manga, uva, goiaba, melão, não dialogaram nessa atividade com as plantas nativas que foram derrubadas para dar origem a essas outras plantas.

Convém também discutir que a localidade de Maniçoba e toda a sua gente está sendo impactada desde a chegada dos projetos de irrigação; o impacto disso, no ambiente natural da caatinga, está relacionado com a categoria da contradição, inclusive, foi sugerido ao professor que, num futuro próximo, o mesmo fizesse essa discussão.

No dia seguinte, as crianças saem do semicírculo após as orientações e sentam-se em duplas, trios e até individualmente para listar todas as plantas que eles conheciam na caatinga, além das que eram citadas no texto do livro. Em seguida, o professor passa pelos grupos estimulando-os a descobrirem novas plantas e a escreverem seus nomes, produzirem frases, parágrafos. Novamente, a posição de semicírculo é retomada para o professor, com a ajuda das crianças sistematizar no quadro todas as plantas conhecidas pelo grupo. Nessa etapa, o tempo todo o professor pergunta: como se escrevem as palavras, além de sugerir outros nomes não pensados pelos alunos. O passo seguinte foi a cópia por todos nos cadernos do jeito que eles soubessem escrever. Verificamos também, no decorrer dessa atividade pedagógica, uma interdisciplinaridade entre geografia, português e ciências.

Percebemos nitidamente, no encaminhamento da atividade e organização dos alunos, uma preocupação do professor com quem não sabia escrever convencionalmente. Nesse sentido, formaram-se duplas para a realização da atividade sobre o Semiárido. Essas crianças saíam pelos arredores da escola, observavam, desenhavam e pintavam uma árvore, sempre contando com a ajuda do professor e do seu par no sentido de tentarem escrever o nome das plantas, para que servissem.

Os que sabiam ler e escrever, mesmo com algumas lacunas, além de fazerem o desenho da planta, eram estimulados a produzir um texto escrito maior com início, meio e fim. Os pais também contribuíram na realização dessa tarefa, por conhecerem as plantas da região e saberem as suas utilidades, estando aptos a ajudar os filhos nessa empreitada escolar, pois o professor solicitou aos alunos que procurassem aos pais que plantas da região eles conheciam e tinham no entorno de Maniçoba.

O trabalho culminou com a montagem de um painel montado em uma folha de papel madeira afixado na parede da sala de aula, onde os alunos pregavam com fita adesiva os seus textos em forma de desenhos e produção escrita, e em seguida, apresentava-os.

Vale ressaltar que, durante as apresentações, enquanto pesquisadora aprendi que o mandacaru em forma de chá serve para dores nos rins e o chá de palmas é diurético, além de terem outras serventias para o ser humano. Antes, eu sabia apenas que as plantas citadas eram utilizadas como alimentação de animais e que a fruta do mandacaru era comestível pelos seres humanos.

Como continuava chamando a minha atenção, não só a disposição dos alunos, mas também a temática sobre a discussão do Semiárido, antes de o professor iniciar os trabalhos no dia seguinte, procurei conversar com o mesmo, elogiando-o pelo trabalho que estava sendo realizado e, ao mesmo tempo, procurei entender mais uma vez o porquê de o mesmo organizar as crianças de formas tão variadas e para que trabalhar a temática do Semiárido com todas as crianças, com que finalidade. E desde quando ele trabalhava dessa forma com semicírculos e duplas. Essa conversa gerou os depoimentos a seguir:

Eu gosto de trabalhar com os alunos, em duplas, trios, quartetos, no coletivo e individual, mas principalmente em duplas. Aprendi essas formas diferentes numa formação e venho testando com os alunos já faz algum tempo. Eu gosto por exemplo de trabalhar em duplas principalmente matemática e português. Nesse tipo, os alunos se ajudam mais uns aos outros. No começo deu mais trabalho, ainda hoje dá, mas melhorou um pouco. Ah! Mais não é todo mundo que eu posso juntar de dois em dois ou três. Teve aluno que não queria sentar com o que eu indicava. Isso leva tempo, até vencer essa resistência. E não adianta se eles não quiserem. Hoje já faço a formação de duplas, trios... de modo que um ajude no conhecimento do outro, mas nem sempre é fácil. Eu sempre procuro juntar aqueles que sabem mais um pouco do que seu par. Porque se eu juntar um

que sabe por exemplo somar com outro que também sabe somar, um não vai ajudar o outro e não acontece nenhuma aprendizagem no sentido de avançar entende? (PROFESSOR RAIMUNDO NONATO, 2017).

Ao ser solicitado que ele falasse mais sobre sua atuação junto às duplas e trios no momento em que estes estão resolvendo as atividades, o professor Nonato afirmou que, assim, procede:

Quando estou com uma dupla ou outra formação por exemplo eu fico puxando por eles. Eles se impacientam, ficam meio nervosos, mas o melhor de tudo é enxergar quando algum deles descobre a resposta. Mesmo os mais tímidos dão um sorrisinho, outros vibram. Eu também fico meio impaciente para que eles descubram a resposta, como se escreve, o que aconteceu... mas vou me controlando e vou perguntando de outra forma: se fulano plantou tantas árvores e você tantas, se eu juntar essas árvores, quantas árvores vocês juntos têm. Dessas que juntei de vocês dois vou precisar entregar tantas a Dona Maria de Jesus, com quantas vocês vão ficar? Sobraram quantas? Pergunto de outra forma até conseguir. Às vezes não consigo direito e até já aconteceu que os mais adiantados escutam o que estou querendo que a dupla ou trio acerte e dão a resposta. Eu reclamo, pois quem naquele momento precisa dar a resposta é a dupla. Mas é assim mesmo numa classe multisseriada, onde uns já sabem bem mais do que os outros, já que existem crianças da educação infantil e do 4º ano de escolarização. Mas essa forma dá trabalho. Eu não paro um só minuto, mesmo assim tem dias que não atendo a todos. Retomo na aula seguinte, mas já não é a mesma coisa (PROFESSOR RAIMUNDO NONATO, 2017).

E sendo questionado sobre o que o teria levado a trabalhar as árvores da caatinga com os alunos e quais os objetivos para esse trabalho, o professor Nonato respondeu:

Ah! Nós planejamos esse tema na Escola Santa Terezinha, é lá que eu planejo porque trabalho lá também e a Escola Nossa Senhora Rainha dos Anjos é anexo dela. Então, decidimos no planejamento que deveríamos explorar mais com os alunos os assuntos da região e como temos os livros do semiárido 1 e 2 que discutem esse assunto resolvemos aproveitar o que o livro traz, além de acrescentarmos alguns questionamentos sobre o que as crianças já conhecem e o que ainda não conhecem para ficarem conhecendo, como o conceito de caatinga, seca. Sempre querendo saber o que eles sabem primeiro. Depois vamos retomar e explorar mais esse assunto (PROFESSOR RAIMUNDO NONATO, 2017).

Por essas colocações do professor, fica evidente que o mesmo tem um grande interesse em promover que os alunos se ajudem mutuamente, e que a classe multisseriada favorece essa interação. Embora tenha havido resistência em algum momento, a insistência do docente em vencer aquelas primeiras negativas dos alunos possibilitou que essa prática venha sendo construída. Sobre a continuidade da temática do Semiárido, se continuou sendo explorada, não coincidiu com o período das nossas observações. Com esses depoimentos depreendemos que o professor compreende que a organização da sala contribui com as aprendizagens de forma mais significativa dos educandos a exemplo da formação de duplas, trios, em que alguns critérios devem ser observados pelo professor como: um aluno saber um pouco mais do que o outro a respeito do assunto em evidência, as crianças terem afinidade uma com as outras e de que a sua atuação junto às duplas enquanto parceiro mais experiente também é decisiva, e o docente tem essa compreensão. Vale, ainda, destacar a relação de proximidade entre o professor e os alunos, tanto é que as crianças chamam o professor pelo nome como “Nonato faz o favor vem cá”. “Nonato é assim?”. “Nonato posso levar para casa?” (livro). “Nonato, oh o que fulano tá dizendo comigo!”

Na referida turma, é comum o professor dividir o quadro (lousa) por ano de escolaridade para colocar os conteúdos, utilizando, na multissérie, a mesma lógica da seriação. Porém, algumas crianças conseguem romper com a barreira que as separa entre um ano e outro de escolaridade. O exemplo apresentado a seguir aconteceu primeiro com uma criança do terceiro ano, durante uma das visitas a escola, quando o professor colocou no quadro operações matemáticas da seguinte forma: 2º ano, contas de somar; 3º ano, operações de subtração, e 4º ano, multiplicação com 1 (um) dígito. A criança do terceiro ano copiou no caderno a atividade e não demorou muito tempo, resolveu a parte que lhe cabia. Em seguida, perguntou: “professor, posso fazer a conta da outra parte? Porque eu acho que sei fazer essa outra” (que era a operação de multiplicação). O professor (2017) tranquilamente coloca: “Não! A operação de multiplicação é para fulano, fulana que estão no 4º ano. Olhe se fez direitinho, que já vou olhar”.

Como o professor estava orientando atividades de português para as crianças que se encontravam no primeiro e no segundo ano de escolaridade – perguntei ao mesmo se poderia olhar a atividade de matemática do aluno que havia feito o

pedido. Autorizada, dirigi-me à carteira do mesmo e verifiquei que os resultados das duas contas de adição estavam corretos e avisei ao professor. Nisso, este solicitou ao aluno que pegasse o livro de português para fazer a leitura, e em seguida, a interpretação do texto “Ou isso, ou aquilo” de Cecília Meireles. Nesse ínterim, outra criança diz: “Eu também sei fazer essas outras”. Mas não houve resposta do professor. Talvez, até ele nem tenha ouvido, tamanha era a sua preocupação em orientar as outras crianças, o que, de fato, demonstra a complexidade da prática docente nessa forma de escolarização. Na nossa opinião, isso mostra que, quando as crianças rompem com o paradigma seriado na multissérie, é o momento de se promover a contextualização dos saberes, não somente em relação ao ambiente Semiárido, mas também de forma a permitir-lhes o próprio desenvolvimento individual, e em parceria com o outro como preconizava Vigotsky (1998).

Figura 7: Atividades em trio com alunos do terceiro e quarto ano na Escola Municipal N. Sra. Rainha dos Anjos, Distrito de Maniçoba- Juazeiro.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Esse é um longo caminho que perpassa, inclusive, pela formação docente e pela necessidade de um currículo específico para as escolas do campo, promovendo a comunhão e o compartilhamento de saberes, para além do que tem

ocorrido na escola seriada e distanciada da realidade dos sujeitos. Entendemos que, contextualizar a educação é também promover que ela atenda às necessidades e demandas dos envolvidos, saindo da fragmentação que se torna naturalizada pela seriação. Os estudantes podem e devem aproveitar a interação proporcionada pela multissérie para compartilhar conhecimentos, habilidades e saberes, que não devem ser limitados, e sim, circularem numa rede de trocas, como é também seu contexto de convivência social e comunitária nas brincadeiras, festas, interações diversas. Cabe também aos docentes potencializar esses momentos, buscando, nessas interações, o compartilhar dos conhecimentos. Além dessas importantes observações do cotidiano das aulas, houve também, na experiência prática, a participação com a comunidade escolar e extraescolar em momentos festivos ou comemorativos da escola e da comunidade.

A interação desta pesquisadora com o *locus* de pesquisa tornou-se tão amigável que, em vários momentos, os alunos demonstravam carinho, atenção e respeito. Entregaram desenhos, cartinhas e mimos feitos por eles como sinal de amizade, o que significou muito em termos de reconhecimento e certeza do dever cumprido. As crianças, por serem autênticas, nos confortam em suas manifestações, uma vez que agem sempre de forma espontânea e transparente.

Figura 8: Cartinhas recebidas das crianças – Escola Nossa Senhora Rainha dos Anjos (maio e agosto/ 2016 e outubro/ 2017).



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Outro momento que deve ficar registrado foi a nossa participação em momentos celebrativos, que envolveram a comunidade escolar e extraescolar como o Dia das Mães e a festa junina. A primeira, em um ensaio, foi um momento de bela participação dos alunos com suas expressões por meio de declamação de poemas, músicas e textos. Participamos dos ensaios, em que os alunos se envolveram de maneira singular, e destacamos também a liderança exercida por uma menina do 4º ano que, durante todos os ensaios, “coordenou” as atividades com muita competência.

De igual maneira, os festejos juninos na escola marcaram a época com o envolvimento dos alunos e da comunidade. É preciso ressaltar também que esses

momentos de interação têm uma efetiva participação da comunidade, sendo esperados ansiosamente pelas crianças e suas famílias, em saber o dia da festa na escola, as comidas típicas, a formação de pares para dançar a famosa quadrilha junina, conforme registro fotográfico:

Figura 9: Alunos da Escola Municipal Nossa Senhora Rainha dos Anjos em festejo junino.



Fonte: Arquivo de Wagner da Silva Martins, junho- 2016.

Em outra ocasião, perguntamos ao professor acerca dos registros de aula, e ele apresentou uma dificuldade, que são os vários conteúdos para grupos diferentes. Afirmou que procede da seguinte maneira: utiliza um único diário para o registro da Educação Infantil; outro diário para registrar os conteúdos do primeiro e segundo anos. E outro, ainda, para registrar os conteúdos do terceiro e do quarto ano.

6.2 REFLETINDO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER NA MULTISSERIADA

Um dos objetivos específicos deste trabalho, foi respondido ao, realizamos a abordagem direta com o professor, quando procuramos compreender sua prática, por meio do seu olhar quanto aos fatores que permeiam seu trabalho cotidiano em vista de o mesmo refletir sobre a aprendizagem e seus processos diversificados, que geram diversas práticas no cotidiano de seu modo de agir/pensar- que incluem também conflitos e mediações- naquela classe multisseriada. A entrevista semiestruturada possibilitou ainda que outras questões fossem abordadas a partir da conversa, e, assim, o professor Nonato também acrescentou informações às nossas perguntas, avançando um pouco para além do proposto. Registre-se que as duas últimas questões da entrevista não foram respondidas pelo docente; este deixou a entender que, em outro momento, daria continuidade às questões, porém esse momento não foi possível. Por meio da entrevista, o professor deixou claro que o trabalho com as multisseriadas é extremamente rico e potente no sentido de provocar múltiplas aprendizagens e entrelaçamento de saberes, uma vez que a vivência dos estudantes entre si favorece a troca de conhecimentos e o compartilhamento de habilidades.

O docente ressalta o quanto se sente gratificado com a aprendizagem das crianças e, ao mesmo tempo, também considera a importância do trabalho coletivo, em que uns ajudam os outros. Ressalta também o volume de trabalho, mas afirma que prefere trabalhar com multissérie. O professor também fala da mudança que, às vezes, é preciso fazer no roteiro de trabalho para atender às necessidades e demandas dos alunos por grupos e de forma individual. Em suas palavras:

[...] todos esses anos atuo com turma multisseriada. Para dar conta da turma eu trabalho com os alunos com atividades diferenciadas, pois tenho que atender a todos por isso eu trabalho em duplas, trios, individual e também coletivo. Acho interessante trabalhar assim porque um ajuda o outro. Eu traço um roteiro, que varia muito, pode ser para semana, mês às vezes tem projetos e esses roteiros sofrem adaptação, com tudo aquilo que eles precisam saber (PROFESSOR RAIMUNDO NONATO, 2017).

A fala do professor indica a importância que atribui ao trabalho, o que se percebeu também na prática. O professor tem uma experiência de muitos anos com multisseriada e, no início da pesquisa, demonstrou uma certa inquietação com a nossa presença; porém, com o tempo, mostrou-se mais à vontade com a nossa

presença no cotidiano da sua turma; em muitos momentos, compartilhando suas impressões a respeito do trabalho desenvolvido por ele na multissérie. Por ser um morador da comunidade e, por isso, ter bastante conhecimento sobre os acontecimentos locais, o professor está sempre empenhado em fazer daquele espaço escolar um lugar de vivências culturais e comunitárias, utilizando o saber local não só em momentos festivos, mas também nas ações diárias com os estudantes.

Acerca da sua prática de ensino cotidiana, ele afirma:

As atividades diferenciadas é trabalhar de acordo com cada série, ano de escolaridade. Digamos que eu escolho trabalhar matemática com a turma toda. A atividade para educação infantil eu levo uma atividade para ligar o número a uma figura. Número um, eu coloco na atividade uma figura (PROFESSOR RAIMUNDO NONATO, 2017).

O docente afirma ainda que sua maior alegria é quando seus alunos conseguem construir aprendizagens satisfatórias:

Já vi muitas crianças que chegam aqui e nem sabem direito usar o lápis no papel e quando vejo estão lendo. Eu me sinto tão bem por ele ter conseguido. Quando eles já conseguem ler, mesmo com alguma dificuldade, eu consigo avançar com os outros conteúdos (PROFESSOR RAIMUNDO NONATO, 2017).

O professor destaca, além das dificuldades, como a demanda específica dos alunos que o solicitam de forma individual, duplas, a necessidade de conhecer a realidade, saber muito sobre os alunos, seus contextos e demandas para poder desenvolver um trabalho adequado. Assim, ele afirma que “Precisa conhecer a realidade do aluno, fazer o diagnóstico dos alunos para saber como trabalhar com eles e o que trabalhar. Fazer planejamento, participar de formações, se atualizar sempre” (PROFESSOR RAIMUNDO NONATO, 2017). Com isso, o professor ressalta a importância de trabalhar, tendo em vista os aspectos individuais, o que na classe seriada, é muito difícil, devido à consideração de que os alunos, por turma, têm uma configuração homogênea. E quando o mesmo fala em trabalhar a realidade, fazer diagnóstico, não significa, necessariamente, a educação contextualizada na perspectiva da RESAB e sim a realidade cognitiva das crianças, conforme verificado nas atividades de sala de aula com leitura / produção de textos e matemática.

O professor também ressalta a necessidade da formação “se atualizar sempre” demonstrando o que também temos salientado neste trabalho: a necessidade de formação dos professores e professoras do campo, em vista de uma atualização permanente, não somente acerca de conteúdos, mas também de metodologias de trabalho que contemplem os estudantes em suas especificidades.

As 2 (duas) últimas questões sobre as Diretrizes para a Educação Contextualizada e sobre o que ele poderia acrescentar a esse conjunto de orientações não foram respondidas pelo professor. Porém, com a sua participação nessa entrevista, juntamente com as observações *in loco*, foi possível compor um quadro de como se constitui a classe multisseriada da Escola Nossa Senhora Rainha dos Anjos.

6.3 A PROPOSTA POLÍTICO - PEDAGÓGICA DA ESCOLA E A DIVERSIDADE DE SABERES PRODUZIDOS PELA COMUNIDADE/ALUNOS

Nesse momento, a proposta da utilização do documento - PPP- como instrumento de pesquisa atende a um dos objetivos desta pesquisa, que foi verificar se a proposta de atuação política e pedagógica da escola está sintonizada com a diversidade dos saberes produzidos na comunidade. O nosso propósito inicial tinha como elemento de análise documental o PPP da Escola campo da pesquisa, assim como os Diários de Classe utilizados pelo professor. Entretanto, na referida escola, não há PPP e os Diários de Classe, utilizados pelo professor, não foram mostrados e somente mencionados durante a observação e as conversas com o mesmo. Dessa forma, consideramos pertinente a análise das Diretrizes Curriculares para a Educação Contextualizada, documento elaborado em conjunto com a SEDUC – Juazeiro em parceria com a RESAB e o IRPAA – por já terem sido abordadas neste trabalho e pelo significado que esse documento adquire para a prática de um ensino que proporcione aos sujeitos a discussão sobre questões do seu cotidiano, notadamente no espaço rural.

Compreendemos, dessa forma, que esse resultado encontra-se como um fator que, mesmo inesperado, permeia o processo de pesquisa embasada no método dialético: o movimento das contradições presentes na sociedade também ocorre no ambiente escolar e suas diversas atividades. A lacuna deixada pela falta do PPP

provocará, certamente, um movimento no sentido de maior atenção à estruturação político-pedagógica das escolas multisseriadas do campo, estendendo-se, inclusive, essa discussão à estrutura da SEDUC e das Universidades locais, no sentido de maior atenção à sistematização dessas propostas, assim como da formação docente. A partir dessas considerações e das apresentadas na triangulação metodológica a seguir acreditamos ter dado respostas à questão problema da pesquisa.

6.4 CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS SOBRE A MULTISSÉRIE A PARTIR DA PESQUISA –TRIANGULAÇÃO METODOLÓGICA

Considerando que a triangulação dos dados oferece um panorama em que três elementos se cruzam, dando origem a novos saberes (nesse caso, os três instrumentos abordados na coleta de dados; a observação participante, a entrevista semiestruturada e a análise documental), oferecendo uma linha comum ou simultânea entre eles, passamos à apresentação dos elementos que a compõem, e da similaridade ou ponto de convergência entre eles. Primeiramente, as observações que contaram com a participação docente e discente revelaram elementos, que se sobressaem na classe multisseriada, como:

- **Interação entre os estudantes:** Percebemos, durante o processo de pesquisa acompanhamento, que os alunos, independentemente do nível de desenvolvimento ou “ano/série” em que se encontram, dialogam entre si, e estando expostos a vários tipos de conhecimento, vão construindo conceitos, habilidades e saberes múltiplos, que não estão vinculados, necessariamente, à etapa na qual se espera que eles estejam, conforme já citado anteriormente. Essa característica da multissérie deve ser bastante valorizada pelos professores não só de classes multisseriadas;
- **Potencialização das aprendizagens:** De acordo com o que presenciamos em sala de aula, as aprendizagens ocorrem num clima colaborativo; portanto, são facilitadas, inclusive pelo fato de alunos que já aprenderam conteúdos mais complexos se disporem a ajudar os demais;
- **Otimização do tempo do professor:** Embora o professor destacasse o pouco tempo em sala de aula para trabalhar os conteúdos, observamos também que esse

fator pode ser revertido em favorável, porque ele consegue mobilizar todos os alunos ao mesmo tempo, cada um com suas atividades e ritmos de aprendizagem;

- **Possibilidade de trabalhar a partir da transdisciplinaridade ou menor fragmentação dos conteúdos:** O fato de estar com um grupo não homogêneo de alunos possibilita o trabalho interdisciplinar e transdisciplinar, o que pode favorecer a contextualização do ensino não só do ponto de vista da demanda de cada um, mas também utilizando saberes locais. Percebemos isso no caso de projeto/atividade como Dia das Mães, festas juninas, etc.;

- **Autonomia/liderança dos alunos como tutores uns dos outros:** No decorrer da observação, percebemos o quanto algumas crianças desenvolvem a capacidade de liderança, mediante trabalhos conjuntos desenvolvidos na multisserie. Um exemplo disso foi a participação dos alunos na festa preparada para as mães no mês de maio, conforme descrevemos acima. Entendemos também que a classe multisseriada proporciona esses momentos de surgimento de lideranças, uma vez que seja trabalhada a autonomia e a autoestima dos alunos;

- **Educação Contextualizada:** Foi detectado, a partir das técnicas utilizadas nessa investigação, momentos em que o professor trabalhou com conteúdos contextualizados, utilizando, inclusive, material didático apropriado, o que provocou uma aproximação bastante significativa com o universo daquelas crianças, tratando de objetos reais do cotidiano e articulando-os com conhecimentos mais gerais, mesmo que isso tinha ocorrido em situações pontuais, não chegando a ser um processo sistemático e organizado que tivesse continuidade do ponto de vista da perspectiva Resabiana, voltada para a Convivência com o Semiárido. Mas sim, uma Educação Contextualizada do ponto de vista “Cognitivo, haja vista a preocupação do docente em partir dos conhecimentos cognitivos que os alunos já dominavam para gerar novos conhecimentos a respeito da Língua e da Matemática” Já a entrevista semiestruturada apontou, por sua vez, os seguintes aspectos: a existência de dificuldades do professor quanto ao acúmulo de tarefas na classe multisseriada porque o mesmo precisava estar atento a cada nível de desenvolvimento dos alunos e assim poder oferecer atividades diferenciadas e ajudas contingentes de acordo com o desenvolvimento cognitivo de cada um, ou de cada grupo que corresponde ao

ano/série, precisando distribuir seu tempo pedagógico entre várias atividades de modo que os alunos fossem contemplados em suas singularidades.

Destacamos, também, momentos em que a prática docente esteve atrelada ainda a seriação/divisão dos conhecimentos, uma vez que a multissérie aparece também como um arranjo que pretende substituir a escola ideal, fazendo-nos entender que a prática multisseriada pesquisada está dentro de muitas outras práticas pedagógicas.

Outra descoberta que responde à questão central da pesquisa foi a possibilidade real de os alunos vivenciarem vários conteúdos coletivamente. Por outro lado, o docente ressalta, na sua fala, o excesso de responsabilidade e de trabalho, deixando em segundo plano a importância que a multisseriada proporciona ao enriquecer o trabalho de forma multidisciplinar. A análise documental, por sua vez, aponta para elementos que também merecem ser destacados, apresentando uma forma diferenciada de fazer os registros das aulas como os diários de classe que, segundo o professor são em número de 3 (três) para registro da classe.

No entanto, cabe, aqui, reforçar que o diário de classe é um instrumento onde devem estar anotados os conteúdos, métodos, materiais e ainda o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, de modo que esse é um importante instrumento para o conhecimento sobre o processo de ensino. No caso da classe multisseriada em que a pesquisa aconteceu, não tivemos acesso a esse material e portanto, não pudemos fazer uma análise no sentido de compreender como está se dando o cumprimento do planejamento do professor, nem a evolução real, construção do processo ensino-aprendizagem com todas as crianças da turma, embora tenhamos percebido avanços em 2 (duas) crianças do primeiro e segundo anos da educação básica, quanto à apropriação da leitura. Também não foi possível conhecermos profundamente todos os componentes curriculares trabalhados pelo professor, de modo a detectar se havia uma preocupação constante com a contextualização do ensino naquela unidade escolar.

Quanto às Diretrizes Municipais para a Educação Contextualizada para o município de Juazeiro- BA. esse documento apresentou-se como diferencial, considerando que se prevê um conjunto de observações para que a Educação no município aconteça de acordo com as demandas e conhecimentos específicos da população, respeitando os saberes locais, e, no campo, o ensino deve ser pautado

inclusive na convivência com o Semiárido. Isso, sem perder de vista a articulação dos saberes contextualizados com as bases curriculares que são parte do currículo de forma geral. Esse documento, elaborado em conjunto com a RESAB e o IRPAA, representa um marco importante na história da Educação municipal.

Conforme já explicitado neste trabalho, essas Diretrizes devem orientar o fazer pedagógico dos professores da rede municipal, devendo esses compreenderem tal proposta e, ao elaborarem seus planos de trabalho, devem incluir as recomendações e orientações contidas no texto. A escola do campo e, notadamente, a multisseriada, deve ter esse documento como elemento norteador de suas ações, de forma a proporcionar que os meninos e meninas, assim como as demais pessoas da comunidade possam participar do processo educativo num ambiente onde todos sejam respeitados e convivam com harmonia.

Ressaltamos a importância desse documento norteador no âmbito municipal, uma vez que ele representa o anseio de todas as pessoas que desejam a escola do Semiárido como lugar de formação para a cidadania dentro de um conhecimento do seu contexto local articulado com questões mais gerais. O referido documento expressa, em seu texto, a necessidade de que conteúdos curriculares contextualizados sejam trabalhados em sala de aula, respeitando a diversidade e as particularidades locais, os ciclos da agricultura e as questões climáticas.

Esse documento municipal ressalta a importância da adequação de conteúdos e métodos às comunidades, reafirmando o respeito à cultura e aos saberes populares, tendo como embasamento legal a Resolução Geral da Educação Básica, nº. 4/ 2010 do CEB/ CNE e também na LDB. O documento afirma que a contextualização se dá na prática e está em sintonia com o Plano Municipal de Educação - PME, o qual foi elaborado em 2015 e traz elementos determinantes para a consolidação da Educação Contextualizada, inclusive no campo.

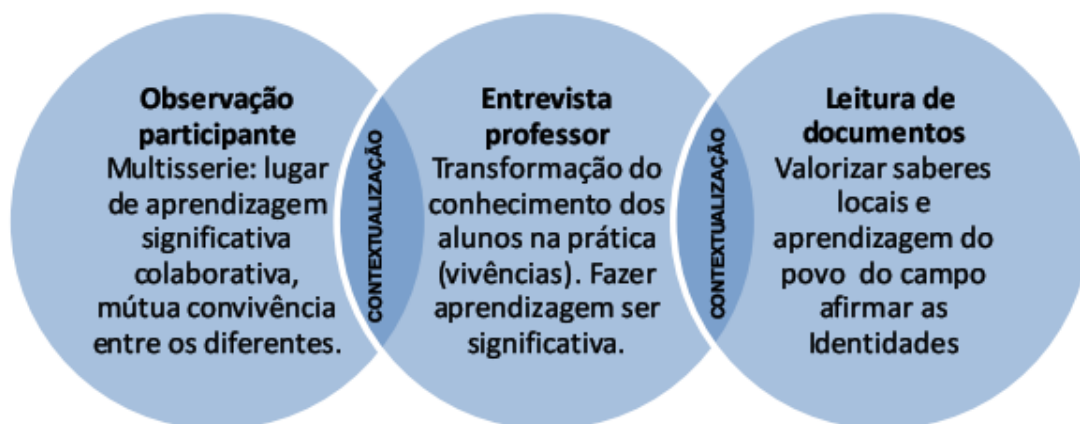
Ao dialogar com o PME, as Diretrizes da Educação Contextualizada encontram reforço nas metas que se referem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, e ainda ao Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos. Maior ênfase é dada ao Ensino Fundamental de 9 (nove) anos onde se encontram muitas referências à educação das populações do campo, embora não haja nenhuma referência às multisseriadas, mesmo que, conforme abordado no terceiro capítulo, haja um número expressivo dessas classes entre as escolas municipais. A

consideração acerca das escolas do campo já é um indicador de que há a preocupação de demarcar a identidade sociocultural dos estudantes das comunidades rurais e, de tal modo, abre caminho para o trabalho, envolvendo a educação contextualizada.

É importante também destacar a formação dos professores e professoras do campo como uma questão, que é pontuada no PME, também aparecendo no texto das Diretrizes. Essa formação é necessária para que esses docentes possam contribuir efetivamente para a educação contextualizada no campo. A meta 2 do PME que se refere à universalização da Educação Fundamental de 9 anos, as estratégias 2.16 e 2.26 abordam, de maneira específica, a formação de professores para o trabalho na perspectiva da educação contextualizada. Esses elementos são destaque na nossa análise como questões que se conjugam à observação participante assim como à entrevista semiestruturada com o professor.

Tendo em vista a Triangulação, percebemos elementos que se interpenetram nas três situações de coleta de dados: classes multisseriadas rurais podem e devem ser potencializadas; a interrelação entre os alunos facilita a aprendizagem e contextualiza os saberes; a convivência interacional entre os alunos possibilita a convivência, o respeito às diferenças, a solidariedade e o surgimento de lideranças positivas; a educação continuada dos docentes do campo (principalmente das multisseriadas) favorece a prática de um ensino proporcionador da identidade sociocultural e da pertença das crianças, adolescentes e jovens. A Educação Contextualizada é uma necessidade na escola multisseriada do campo.

Figura 10: Triangulação metodológica: fontes de pesquisa apontam para a multisseriada como lugar propício para a contextualização.



Fonte: Elaborado pela autora, 2017.

A figura demonstra que, ao se investigar as práticas pedagógicas realizadas em uma classe multisseriada da Escola Municipal Nossa Sr^a. do Rosário (escola do campo) e a proposta de contextualização dos saberes locais desenvolvida, a mobilização de novas aprendizagens dos sujeitos (alunos de níveis variados de desenvolvimento cognitivo) se dá em processos educativos nos quais esses sujeitos interagem entre si, de forma colaborativa, assim, fazendo acontecer a aprendizagem significativa, e fazendo acontecer, pela via da prática pedagógica do professor, a contextualização dos saberes e dos aspectos cognitivos.

A análise documental, embora sem conhecer o teor do PPP (ou mesmo sem que tal documento exista), possibilitou compreender, a partir da prática do professor, a importância e o lugar dos saberes contextualizados com a realidade dos indivíduos, elemento esse que deve se transformar em formação dos profissionais da educação envolvidos diretamente com as escolas multisseriadas do campo. Por fim, as três vertentes de coleta de dados da pesquisa (observação participante, entrevista e análise documental) convergem para a riqueza da escola/classe multisseriada e seu potencial formativo para os estudantes e têm em si todos os elementos para uma educação contextualizada e emancipadora dos meninos e meninas e dos homens e mulheres do campo.

7. CONSIDERAÇÕES QUASE FINAIS: CONSTATAÇÕES ACERCA DA PRÁTICA

Após o trajeto de viés etnográfico que permitiu a aproximação com o *locus* de pesquisa, é o momento de expomos as constatações acerca da prática pedagógica do professor e das relações de aprendizagens que se dão na multissérie. Entendemos que esse é um fazer dialógico e dialético, pois não é isolado das contradições e das mediações sociais presentes no microcosmo da sala de aula, que, por sua vez, traduz tudo o que se vive fora do espaço físico conhecido como instituição escolar.

Com a finalidade de apropriação do conhecimento sobre esse fazer docente, procuramos conhecer a realidade das escolas/classes multisseriadas do campo a partir da realidade local, no município de Juazeiro, Semiárido baiano, na porção norte do Estado. Sabemos que esse tipo de configuração do espaço escolar já vem de muito tempo, e que está primordialmente ligado às escolas rurais por ser um recurso destinado àquelas regiões mais isoladas e que, por esse motivo, deve ter recebido esse tipo de classe/escola ao longo do tempo, como a única possibilidade, ou uma forma de ofertar um serviço público.

Entretanto, a sociedade brasileira tem passado por mudanças de todos os âmbitos. No âmbito socioeconômico, as mudanças que chegaram ao campo tem sido pautadas na “revolução verde” iniciada na década de 1960. Nesse período, a implantação da agroindústria também se deu nesse espaço do médio São Francisco, mudando, totalmente, a organização rural em que a agricultura familiar ficou bastante limitada, com a chegada dos projetos agroindustriais. As mudanças sociopolíticas neste território dizem respeito à estruturação e ao fortalecimento de movimentos sociais e populares, que acabaram provocando algumas tensões na relação capital/trabalho, haja vista o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem - Terra (MST) a Comissão Pastoral da Terra (CPT), que também contribuíram para o surgimento do Instituto Regional da Pequena Agricultura Apropriada (IRPAA), Articulação do Semiárido Brasileiro (ASA) e a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB) dentre outras organizações.

O que podemos constatar como resultado dessas lutas sociais, principalmente dos homens e mulheres vinculados ao campo, foi uma crescente mobilização para que suas pautas e demandas fossem ouvidas na elaboração de políticas públicas e também junto a outros atores sociais como as escolas e universidades. Nesse contexto, a proposta de Educação Contextualizada começa a ganhar força e repercute em todo o Semiárido como uma necessidade.

Isso nos importa para dizer que a visão que se pode ter atualmente, acerca das escolas/classes multisseriadas em vez de ser algo relegado às populações distantes e que supriam uma carência sem muitos critérios, é que a multissérie é um espaço que pode se configurar num lugar ideal para o exercício da educação contextualizada, heterogênea, de modo a atingir as especificidades exigidas pelas necessidades da realidade; sendo essa um fazer educativo libertador e que respeita a diversidade e saberes locais.

Experimentando mediante a abordagem etnográfica, a vivência em uma classe/escola multisseriada, foi possível compreender o que a teoria diz acerca da multissérie, de suas potencialidades, de seus desafios e limites. Por meio dos instrumentos que utilizamos para adentrar nessa realidade, constatamos que a proposta de uma educação que contextualize o saber científico lado a lado com o saber popular, que utilize as histórias e as habilidades do povo do campo não está distante da multissérie. O fazer docente, nessa modalidade, é diferenciado uma vez que o professor precisa dedicar-se ao mesmo tempo ao individual e ao coletivo; entretanto, uma classe multisseriada é um celeiro para descobertas e potencialidades.

Acreditamos que a organização da turma multisseriada aponta possibilidades de mudanças se levarmos em consideração que os sujeitos da aprendizagem, como verificado durante a pesquisa, não pedem permissão para aprender. Simplesmente, aprende - se na relação com outros parceiros mais experientes, ficando impossível, na prática, separar as fronteiras entre os conceitos trabalhados entre um ano de escolaridade e outro. É ainda acreditar que o saber é construído e a construção atua como fonte de criação e imaginação, características inerentes ao ser humano.

É possível afirmar, mesmo que temporariamente, considerando a provisoriedade do conhecimento que, mediante as vivências e experiências que nos foram proporcionadas no decorrer do período da pesquisa de campo, existe um

fazer contextualizado por parte do professor da referida classe multisseriada, dentro das suas práticas pedagógicas, no momento em que ele elabora seu planejamento, pensando em atender às necessidades específicas dos alunos, preocupado como cada um deles aprende, porque sabe de fato o que os alunos já sabem e o que precisam aprender em especial nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, por meio das metodologias utilizadas como a formação de duplas e trios para que cada um alcance o objetivo estabelecido para o ensino, ele contextualiza sua prática. Ao não trabalhar de forma genérica e exercer seu papel docente direcionado às demandas específicas dos diferentes indivíduos que compõem a sala de aula. Valendo aqui ressaltar que, trata-se muito mais uma contextualização do ensino, do ponto de vista cognitivo do que de uma educação contextualizada na perspectiva Resabiana, o que não impediu essa turma, durante o período das visitas, oportunidades de discussão pelo docente sobre aspectos do ambiente e da vida cotidiana da localidade. Os aspectos cognitivos explorados na sala de aula pelo docente é mais uma forma de contextualizar as aprendizagens acerca do próprio desenvolvimento/crescimento intelectual das crianças.

Devemos registrar que, no decorrer desta pesquisa, houve também dificuldades, - principalmente do ponto de vista formal como as tentativas reiteradas de contato com a Secretaria Municipal de Educação e seus representantes para ter acesso ao campo de pesquisa e ao PPP da escola que foi campo deste trabalho. Inicialmente, já começaram as dificuldades na saga para obter a autorização para a pesquisa. Essa espera foi longa, tendo sido preciso apresentarmos o projeto e aguardarmos 10 (dez) dias para obtermos o retorno, além de outros dias para enviarmos *e-mail* com a justificativa, e telefonarmos várias vezes para sabermos da resposta da SEDUC. Tendo obtido a autorização, a luta foi para conseguir acessar o PPP da escola: Telefonamos várias vezes para os contatos telefônicos cedidos pela gestora mas nunca fui atendida, mesmo os telefones dando sinal de chamadas. Marcamos 3 (três) vezes com a gestora da escola Santa Terezinha, 2 (duas) vezes fomos a (escola-mãe da Nossa Senhora Rainha dos Anjos) localizada na Jazida 7 e uma outra vez solicitamos ao professor que marcasse com a gestora para ter acesso ao documento. Pedimos ajuda de coordenadoras pedagógicas da SEDUC; mesmo assim, não foi possível encontrar esse documento, e só ficamos sabendo da sua não existência quando recorremos a uma assessora da SEDUC, que não mediu

esforços para descobrir o que estava acontecendo com o documento e lá se foram mais três semanas, com contatos pessoais e telefônicos quando, finalmente, essa pessoa nos passou a informação de que o PPP da escola Nossa Senhora Rainha dos Anjos ainda não havia sido construído, afirmando inclusive que nas eleições para gestores/ 2017, o PPP será utilizado como um dos critérios de acesso ao cargo, o que conderamos imprescindível.

Sentimos, no decorrer da pesquisa, a necessidade de políticas públicas educacionais direcionadas à formação docente de forma a munir os professores dessas turmas com um instrumental de conhecimentos e metodologias para viabilizarem suas funções de forma mais próxima da realidade dos alunos do campo. Essa formação específica para a multissérie é necessária, assim como a elaboração do instrumento norteador, que é o PPP, que deve nascer e ser alimentado na escola em conjunto com a comunidade local, pois é um direcionamento construído com muitas mãos e deve se efetivar no dia a dia da escola. Para isso, já temos a base legal, que é o PME com sua abertura à educação contextualizada e, para além disso, as Diretrizes Municipais de Educação Contextualizada que preconizam a importância do PPP como ferramenta de grande importância na consolidação de uma educação cidadã e libertadora.

Devemos deixar claro também que o processo de invisibilização das multisseriadas é uma realidade e se mostra em várias esferas, desde as universidades, onde pouco ou mesmo nada se discute a sua existência e possibilidades, até os Planos Municipais, Estaduais e Nacional de Educação. No caso do Estado da Bahia, o Plano Estadual, em poucos momentos refere-se à educação do campo e, em nenhum momento, fala de escolas ou classes multisseriadas. No PME de Juazeiro, também a palavra “multisseriada” não aparece nas metas e estratégias, como se essa forma de organização escolar não existisse ou precisasse ser negada como algo que não se deve assumir. Por que será?

Entretanto, elas existem e resistem. A Escola Nossa Senhora Rainha dos Anjos, em Maniçoba, distrito de Juazeiro, que foi *lócus* desta pesquisa, possibilitou a vivência e o conhecimento do seu cotidiano e das práticas de ensino realizadas pelo docente. Foi possível alcançar os objetivos desta pesquisa, uma vez que a pergunta de investigação “Há diálogo entre as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma classe multisseriada de uma escola do campo e a proposta de contextualização dos

saberes locais, que se pauta pela mobilização de novas aprendizagens dos sujeitos do processo educativo?”. Foi respondida quando a investigação revelou o diálogo presente nos vários depoimentos do professor e o posicionamento de alguns alunos acerca do conhecimento, interagindo no sentido de ajudar o outro na construção do conhecimento e quebrando barreiras da seriação na própria multissérie. Podemos acrescentar, entretanto, que essas práticas docentes, para serem mais efetivas, ainda carecem de uma maior sistematização e organização, elementos que podem e devem ser garantidos no PPP que define a “cara” da escola. Consideramos esse, uma das mais importantes ferramentas para a definição de um trabalho docente comprometido com a realidade dos alunos e sua comunidade, numa contextualização do currículo e das metodologias.

Os desafios que ficam desta pesquisa dizem respeito à atenção que precisa ser dada à multisseriada em todos os aspectos; é primordial discutir, na formação docente, a complexidade em mediar o ensino-aprendizagem entre alunos de faixas etárias e desenvolvimentos cognitivos diferenciados, tendo em vista a riqueza desse processo.

Compete às Universidades nos cursos de graduação, que formam Profissionais da Educação e, em especial, nos cursos de Pedagogia, que tratam da Educação Básica o enfrentamento da discussão dessa forma de organização do processo de ensino-aprendizagem na multissérie, atuando no sentido de materializar em seus currículos a realidade vivenciada pelos docentes e discentes desse segmento. Sugiro, inclusive, que o DCH-III da UNEB assumira essa responsabilidade por meio de uma de suas disciplinas curriculares como: Organização do Trabalho Pedagógico, Políticas Públicas em Educação ou Currículo.

A disciplina “Organização do Trabalho Pedagógico” do curso de Pedagogia (UNEB- Campus III) é um possível espaço para essas discussões, pois a sua ementa (em anexo), trabalha com vários aspectos da prática, enfatizando dimensões do trabalho pedagógico. Cremos ser necessário dar maior visibilidade à temática da multissérie nos cursos de Pedagogia, uma vez que é grande o número de turmas no Brasil com essa forma de organização, conforme já retratado ao longo deste texto. Discutir essa questão no Departamento de Ciências Humanas é aproximar a Universidade da comunidade. Acreditamos, ainda, que essa aproximação pode

gerar parcerias com a SEDUC em alternativas, que dizem respeito às demandas educacionais de Juazeiro- BA, incluindo-se a mutissérie.

É possível reafirmar que há, verdadeiramente, espaço para aprendizagens no ambiente multisseriado e que essas já ocorrem como forma de quebrar paradigmas em relação ao que é a escola tradicional e seriada, pois está proporcionando a construção de saberes numa lógica própria, que contraria a linearidade e a suposta “homogeneidade” das séries escolares.

Acreditamos na escola multisseriada como potência e com essa enorme responsabilidade de tornar o ensino mais próximo das pessoas reais, dos sujeitos que moram no campo e precisam se ver nos currículos, valores e práticas ali estabelecidos. Essa é a educação contextualizada que queremos e que está sendo gestada em iniciativas, embora isoladas, muito fecundas.

Ficando o desafio para as Redes Municipais de Ensino, e as Universidades de tirarem do anonimato as Classes multisseriadas, com políticas públicas voltadas para essa forma de organização do ensino. O que inclui uma parceria entre estas instituições, na construção de propostas/políticas de formação docente, material didático e paradidático que partam da realidade dessas turmas e do seu entorno, contando inclusive com a participação e as experiências docentes, dos professores que fazem as classes multisseriadas, uma possibilidade de se trabalhar a educação numa perspectiva contextualizada.

8. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luís Sérgio Castro & SANTOS, Ademar Vieira. **Perspectivas Curriculares para a educação no campo**: algumas aproximações para a construção do currículo da escola dos que vivem do e no campo. In: GHEDIN, Evandro (Org.). Educação do Campo: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

ALVES, Francisco Cordeiro. **Diário**: um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo de dilemas. Revista: educação, ciência e tecnologia, 2001. Disponível em: <<http://www.ipv.pt/milenium/milenium29/30>. > Acesso em: 10 out. 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 4ª Edição. São Paulo: Papyrus, 1995.

ARROYO, Miguel G. Escola: terra de direito. In: ANTUNES, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej. (Org.) **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

AUSUBEL, D. P. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1978.

AZEVEDO, Márcio Adriano. **Avaliação do programa escola ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas**: a experiência em Jardim do Seridó/RN- 2010. 213f. Tese (Doutoramento em educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2010.

BACELAR, Tânia. **População Rural no Brasil é maior que a apurada pelo IBGE, diz pesquisa**. In: Entrevista a Agência Brasil. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-03/pesquisa-diz-que-populacao-rural-do-brasil-e-maior-que-apurada-pelo-ibge>. Acesso em: 06 mai. 2016.

BAHIA, Governo do Estado. **Lei nº 13.559 de 11 de Maio de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação da Bahia e dá outras providências.

BENJAMIM, César; CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**: Projeto popular e escolas do campo. Caderno 3, Brasília, 2000.

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Constituição Federal de 1934**. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário FERNANDES, Bernardo Mansano. Os campos de pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Monica Castagna. (Org.) **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução nº 2 de 28 de abril de 2008. In: BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/cursos/323-secretarias-112877938/órgãos-vinculados-821872>>. Acesso em: 30. set. 2016.

BRASIL, República Federativa. Câmara dos Deputados. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL, República Federativa. Ministério da Educação. **Projeto Base Escola Ativa**. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas- Educação no Campo – Caderno nº 5. Brasília, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **A educação do campo como política pública**, 2002. Disponível em: <<http://www.ead.ifpa.edu.br>> Acesso em: 10 dez. 2016.

_____. Elementos para construção do projeto político pedagógico da educação do campo. In: JESUS, Sonia Meire S. Azevedo (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Vol. 5. Brasília, 2004.

CARVALHO, Luzineide Dourado. **Natureza, território e convivência: novas territorialidades no semiárido brasileiro**, Jundiaí: Paco Editorial: 2012.

CAVEDONI, Neusa Rolita. **As Manifestações rituais nas organizações e a legitimação dos procedimentos administrativos**. Porto Alegre – RS. 2008.n/f 208. (Mestrado em Administração) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição** elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

D'AGOSTINI, Adriana. A Educação do Campo e as escolas multisseriadas frente à realidade educacional brasileira. In: D'AGOSTINI, Adriana (org.) **Experiências e Reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Ed. Insular, 2014.

DUARTE, Claudia G. e TASCHETTO, Leônidas R. A escola multisseriada como potência para tensionar algumas “verdades” do campo educacional. In: D'AGOSTINI, Adriana (org.) **Experiências e Reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Ed. Insular, 2014.

FERNANDEZ, Enguita Mariano. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salette; MOLINA Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma educação do Campo**. 2ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERRAZ, Maria do Socorro. **Agricultores e pecuaristas no médio São Francisco**. In: CORDEIRO, Rosineide, SCOTT Parry. (Org.) Agricultura familiar e gênero: práticas, movimentos e políticas públicas. Recife: Editora universitária da UFPE, 2010.

FÉRRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** 1994.159f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Catarina, 1994.

FINO, Carlos. **Etnografia e observação participante**: Universidade da Madeira. Departamento de Ciências da Educação, 2003. Disponível em: <http://www.uma.pt/Carlos_fino/publicações/22pdf>. Acesso em: 09 set. 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 5ª ed., 1978.

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

GADOTTI, Moacir. "A dialética: concepção e método". In: **Concepção Dialética da Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 15-38.

GARCIA, Tânia Maria F. Braga. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998)**. Tese (Doutorado em Educação) FEUSP. 308 p. São Paulo, 2001.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas** 1ª Edição. 13ª reimpressão. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

GHEDIN, Evandro (org.) **Educação do campo – Epistemologia e práticas**. São Paulo: Cortez editora, 2012.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª Ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIMENO, Sacristán J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.

GÓES, Moacyr de. **Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961 – 1964)**: Uma escola democrática. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HAJE, S. Mufarrej BARROSO. Ferreira; CORREA, Sérgio R. M. Moraes; MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ANTUNES, Maria Isabel: HAJE, S. Mufarrej. (Org.) **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Analfabetismo na zona rural**. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/2919908/analfabetismo-na-zona-rural-e-o-dobro-da-media-nacional-segundo-ibge>. Acesso em: 12 set. 2017.

_____. **Censo 2010**. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?dados=6>. Acesso em: 25 nov. 2017.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação rural**, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>. Acesso em: 04 out. 2017.

JANATA, Natacha E.; ANHAIA, Edson M. de. Projeto Político Pedagógico, possibilidade de repensar as classes multisseriadas? In: D'AGOSTINI, Adriana (org.) **Experiências e Reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Ed. Insular, 2014.

_____. Escolas/Classes Multisseriadas do Campo: reflexões para a formação docente. In: **Educação & Realidade**. Porto Alegre: Ahead of print, 2015.

JUAZEIRO, Município. **Lei Municipal n. 2.541 de 11 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME de Juazeiro em consonância com a Lei Federal 12.005 de 25 de junho de 2014, que trata do plano Nacional de Educação PNE - e dá outras providências.

JUAZEIRO, Município. **Plano Municipal de Educação – 2015 – 2025**. (Org. Pereira, Ícaro Rafael Barbosa, *et. al.* Juazeiro – Bahia, 2015.

KOLLING, Edgar Jorge. *et. al.* A educação básica e o movimento social do campo. In: CASTAGNA, Monica (org.). **Por uma educação básica do campo**. Vol. 1 Brasília, 1999.

KUHN, Thomas Samuel. **A estrutura das revoluções científicas**. Tradução: Beatriz Viana Boeira. Ed. 10ª. São Paulo: Perspectiva, 1970.

KUSTER, Ângela. MATOS, Beatriz. (Orgs.) **Educação no contexto do semiárido brasileiro**. Fortaleza: Fundação Konrad – Adenauer Stiftung, 2004.

LAPASSADE, Georges. **As microssociologias**. Série pesquisa em educação vol. 09. Tradução: Lucie Didio. São Paulo: Líber Livro Editora, 2005.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Abordagens qualitativas**. São Paulo, 1996.

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

MARTINS, Lígia M.; MARSIGLIA, Ana C. G.. Contribuições Gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas. In: D'AGOSTINI, Adriana (org.). **Experiências e Reflexões sobre escolas/classes multisseriadas**. Florianópolis: Ed. Insular, 2014.

MARTINS, Josemar da Silva. Anotações em torno do conceito de educação para a convivência com o semiárido. In: RESAB, Secretaria Executiva. **Educação para a convivência com o semiárido**: Reflexões teórico – práticas. Juazeiro: Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semiárido Brasileiro, 2004.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: **Etnografia e educação**: conceitos e usos. MATTOS, Carmem L. Guimarães. CASTRO, Paula Almeida de (Org.). Campina Grande: EDUEP, 2011.

_____. A abordagem etnográfica na investigação científica. In: MATTOS, Carmem L. Guimarães, CASTRO, Paula Almeida. (Org.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. de. Campina Grande: EDUEP. 2010.

MEDEIROS, Maria D. de. **A Escola Rural e o desafio da docência em salas multisseriadas**. O caso do Seridó norterriograndense. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teorias, método e criatividade, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **Trabalho de Campo**: contexto de observação: Interação e descoberta. Disponível em: <[Http://www.faed.udesc.br/arquivos/in_submenu/1428/minayo_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/in_submenu/1428/minayo_2001.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2017.

_____. Ciência técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria método e crítica**. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: [Http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo-2001pdf/](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo-2001pdf/). Acesso em 18 fev. 2017.

_____. Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: Suely Ferreira Deslandes; Maria Cecília de Souza Minayo, (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo (org.) **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. V. 5. Brasília, 2004.

MOREIRA, Marco A. e MASINI, Elcie F. S. **Aprendizagem Significativa**. A teoria de David Ausubel. São Paulo: Centauro, 2001.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué S. Políticas educacionais, Modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriada. In: ANTUNES, Maria Isabel; HAJE, Salomão Mufarrej. (Org.) **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MUNARI, Alberto. Jean Piaget. Tradução e Organização: Daniele Saheb – **Coleção Educadores**. MEC. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio- histórico. São Paulo: Scipione, 2001.

PELLIZZARI, Adriana *et al.* **Teoria da Aprendizagem Significativa Segundo Ausubel**. Revista PEC, Curitiba, v.2, n.1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002.

PETITAT, André. **Produção da Escola/produção da sociedade**: análise sócio histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente – Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAGET, Jean. **O Nascimento da inteligência na Criança**. Tradução: Álvaro Cabral. Brasília: Editora Zahar, 1975.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **O Desafio Ambiental**. Rio de Janeiro: Record, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. Educação para a convivência com o semiárido: desafios e possibilidades. In: SILVA, Conceição de Maria de Souza e (Org.) **Semiárido Piauiense**: Educação e Contexto. Campina Grande: 2010.

_____. **Educação do campo: Escola currículo e contexto.** Juazeiro –BA. ADAC, 2011.

_____. **Educação contextualizada fundamentos e práticas.** Juazeiro BA. Printpex, 2011.

REIS, Edmerson dos Santos; MENEZES, Ana Célia Silva. O currículo contextualizado na Educação do/no campo: algumas reflexões a partir da experiência pedagógica do município de Uauá – BA. In: REIS, Edmerson dos Santos; PINZOH, Josemar Martins. **O paradigma cultural: interfaces e conexões.** 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2016.

RESAB. **Diretrizes de Educação para a Convivência com o Semiárido. I** Conferência Nacional de Educação para a Convivência com o Semiárido Brasileiro – I CONESA. Rede de Educação do Semiárido Brasileiro. RESAB Juazeiro – Bahia, 2006.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento Camponês, trabalho e educação, autonomia, emancipação:** princípios e fins da formação humana. São Paulo: Expressão popular, 2013.

ROMANOWSKI, Joana Pailin & ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. In: **Revista Diálogo Educacional Curitiba.** Volume 6, nº 19. 2006. Disponível em: www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98 Acesso em 12 jun. 2016.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

SILVA, Adelaide Pereira da. Educação contextualizada, transposição didática e complexidade: um começo de conversa. In: **Educação Contextualizada: fundamentos e práticas.** Juazeiro: Printpex, 2011.

SILVA, Jackson Ronie *et al.* Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. In: **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais.** Ano I, nº I Julho de 2009. Disponível em: <<http://www.rbhcs.com/rbhs/article/view/6/pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SILVA, Roberto Marinho Alves da. **Entre o combate à seca e a convivência com o semiárido**: Transições paradigmáticas e sustentabilidade do desenvolvimento. Brasília: 2006. n/f 298. TESE (Doutorado em desenvolvimento sustentável)– Universidade de Brasília, 2006.

SMOSINKI, Suellen. **Brasil tem mais de 45 mil escolas multisseriadas**: educadores veem vantagens no modelo. Disponível em <https://educacao.UOL.com.br/...brasil-tem-mais-de-45-mil-escolas-com-turmas-multisseriadas>. Acesso em: 02 mar. 2016.

SOARES, Serguei; FARINÁS, Mayte; RAZO, Renata. Perfil Estatístico da Educação Rural: origem socioeconômica desfavorecida, Insumos escolas deficientes e resultados inaceitáveis. In: SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; BOF, Alvana Maria (Org.) **A Educação no Brasil Rural**. Disponível em: <[Http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/livroaeducaçãonobrasilruralpdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/livroaeducaçãonobrasilruralpdf)>. Acesso em 30 jan. 2017.

SOUZA, João Francisco de. **A educação escolar, nosso fazer maior, Des (A) fia o nosso saber**. Recife: Bagaço. Núcleo de ensino, pesquisa e extensão/ UFPE, 1999.

TRIVINOS, Augusto N. Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE, do Estado da Bahia. Juazeiro. **Estrutura Curricular Pedagogia**. Disponível em: <http://www.uneb.br/juazeiro/dch/pedagogia/estrutura-curricular/>. Acesso em: 07 dez. 2017

VALENTE, José Armando. Uma alternativa para a formação de educadores. In: **Revista Pedagógica Pátio**. Educação a Distância. Porto Alegre: ARTMED Ano V, nº 18 Agosto/outubro, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores** (Org.) Mochael Cole (et. al). Tradução: Jose Cepolla Luís S.Menna, Solange Castro (USP) São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. Tradução: Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fonte, 2000.

VIEIRA, Josenilton N. AMORIM, Delza C. N. RAMOS, Neila C. N. O Materialismo Histórico como possível Método de estudo da Educação Contextualizada do Semiárido. In: **Múltiplos Olhares Sobre a Educação no Semiárido Brasileiro**. Caderno Multidisciplinar Educação e Contexto do Semiárido Brasileiro. Juazeiro: Selo Editorial RESAB, Ano 10 nº 08, dezembro, 2016.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A Dialética na Pesquisa em Educação. In: **Revista Diálogo Educacional** - v. 2 - n.3 - p. 171-181 - jan./jun, 2001.

WANDERLEY, Maria Nazareth Baudel e FAVARETO, Arilson: As singularidades do rural brasileiro para as tipologias territoriais e a elaboração de políticas públicas. In: MIRANDA Carlos; SILVA Heithel. (Org.) **Concepções de ruralidade contemporânea: as singularidades Brasileiras.**, IICA: instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura. Série Desenvolvimento Sustentável. Vol. 21. Brasília: 2013. Disponível em: <[Http:www.iicabr.iica.br. /wp-content/uploads/2014/03/serie-DRS-vol-21pdf](http://www.iicabr.iica.br/wp-content/uploads/2014/03/serie-DRS-vol-21pdf)>. Acesso em: 18 fev. 2017.

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

APÊNDICE 1- (Roteiro de entrevista com o professor)

Roteiro de entrevista com o professor

OBJETIVO: Compreender a prática pedagógica do professor que atua na classe multisseriada da escola Nossa Senhora Rainha dos Anjos.

Nome: Raimundo Nonato dos Santos (o professor autorizou a utilizar o nome do mesmo)

1. Baseado na sua experiência docente, como é trabalhar com alunos de idades e anos de escolaridade diferentes ao mesmo tempo, na sala de aula?
2. O que você destacaria de mais importante no seu trabalho com a classe multisseriada?
3. Como professor de turma multisseriada qual (is) a (s) sua (s) maior (es) preocupação (ções) em relação à sua prática de sala de aula?
4. Se existem dificuldades, como faz para superá-las?
5. Na sua opinião, o que deve saber um professor para atuar em turmas multisseriadas localizadas no campo?
6. O município de Juazeiro, através da SEDUC, lançou em Rede as Diretrizes Curriculares para a Educação Contextualizada. Como essas diretrizes podem contribuir para o seu dia a dia na sala de aula?
7. O que você gostaria de acrescentar a respeito do seu trabalho com as crianças?

APÊNDICE 2- (Fragmentos do diário de campo)

Fragmentos do diário de campo (02/05/2016)

Às 07h da manhã, os alunos que moram nas proximidades da escola vão chegando aos poucos, e o professor já se encontra na sala de aula. A aula tem início aproximadamente às 07h30m com o docente solicitando o “para casa” do dia anterior. Passa de carteira em carteira, elogiando quem fez a atividade e perguntando a quem não fez o porquê de não ter realizado o que foi solicitado. A atividade da educação infantil I e da Educação Infantil II está baseada na letra música: A Galinha do Vizinho bota Ovo Amarelinho. O texto xerografado é entregue às crianças e diz respeito à contagem de 1 a 10. No primeiro momento, ele canta a música do repertório infantil com as crianças menores de 4 e 5 anos, mas toda a classe acompanha o canto, pois sabem o texto de cor. Em seguida, o professor explica o que as crianças da idade citada deveriam fazer, que era ligar a quantidade à imagem representada através de Ovos. De um lado da folha se encontrava a quantidade de ovos e do outro, os números. Posteriormente, as crianças pintam os ovos.

Os alunos trazidos pelo transporte escolar(ônibus), chegam à escola um pouco mais tarde, aproximadamente às 7h e 50m, e o professor vai logo solicitando as atividades. Durante a correção, o professor faz questionamentos sobre algumas respostas apresentadas pelos alunos, e alguns até mudam de resposta. Os que não fizeram as atividades têm a oportunidade de fazê-las em sala. Isso, não impede o professor de chamar à atenção dos mesmos que não fizeram a atividade em casa. Segundo o professor, deixar de fazer a atividade, atrapalha no andamento da aula porque ele poderia tirar dúvidas e assim avançar com os outros alunos. E acrescenta que o assunto será discutido mais uma vez na próxima reunião de pais. A aula tem prosseguimento quando o professor começa a relembrar a aula anterior apresentando ao grupo um jogral e algumas poesias para a comemoração do Dia das Mães na escola, em 05 de maio, no período noturno com a participação dos pais e comunidade.

Como já havia sido definido o papel que cada um exerceria, teve início o ensaio, ficando assim definido: O aluno A, após a fala do professor lia um texto sobre a origem do Dia das Mães. O texto falava que a comemoração desse dia,

surge na Grécia Antiga em homenagem a Rhea, mulher de Cravols e mãe dos Deuses. Depois, nos Estados Unidos, com o propósito de reforçar laços familiares quando uma jovem de nome Anna Jarvis perde sua genitora e da sua dor, do seu sofrimento decide organizar com amigos e parentes um dia especial para homenagear as mães.

O texto aponta que, no Brasil, o Dia das mães aconteceu em forma de decreto pelo Presidente Getúlio Vargas em 1932 ,que instituiu o segundo domingo de maio o dia como o Dia das Mães.

A aluna B ficou de apresentar a poesia:

MÃE

Aquela que ama,
Que cuida,
Que passa horas acordadas
Só pra te ver dormir
Muitas vezes falam por gestos
E com carinhos

A que compra um doce
Só pra lhe ver sorrir
A única em que pode confiar
É a única que te ama de verdade

Domina suas vontades e luta
Por seus direitos
Sacrifica-se
Mãe teu colo nos afaga
E nos tira a tristeza
Teu colo que nos aquece
Tem um único nome MÃE.

O jogral a seguinte contou com a participação de todos os alunos,

JOGRAL

Mãe é vida, alegria

Mãe é poesia

Essa mulher tão divina

Tão linda

Obrigada Papai do Céu

Pela maezinha querida

As mães são flores maravilhosas

São lírios

Dálias

Cravos

Açucenas

Rosa

Jasmins

Violetas

Flores belas

Sempre perfumadas

As mães são símbolos

De amor

Sacrifício e

Dores

Fazemos-lhes, portanto justiça

Dizendo:

As mães são flores

Ó mães queridas

Nós te louvamos

Mãe pequenina
Menor que uma flor
Palavra divina
Poema de amor

Bem merecem no seu dia
Mil beijos e parabéns
Por isso nós te dizemos
Te amamos mamãe.

Participamos dos ensaios nos dias, 02, 03 e 04 do mês de maio de 2016, como registro do Diário de Campo que tinha como líder do grupo uma aluna do 4º ano, que sabia exatamente o que cada um deveria fazer no dia da apresentação e dizia. Depois que Nonato falar eu vou chamar primeiro você, que vai ler o texto da origem do Dia das Mães. Vá leia: A outra criança começa a leitura meio envergonhado e com voz baixa, e a aluna diz: Alto, ninguém está ouvindo! Começa vai! Assim ó e pegava o texto do aluno e lia- o em voz alta.

Agora você Dirigindo-se a uma menina dizia: Cadê o seu? Vá buscar. Agora leia bem alto. E a criança começava a fazer a leitura do poema.

Em seguida, veio o ensaio do jogral, em que os alunos da Educação Infantil I e II ficaram com a parte do jogral composto de uma palavra, e os maiores, com as outras frases, sendo que alguns ficavam responsáveis por mais de um verso. A líder organizava-os em ordem sequencial de fala. Alguns esqueciam a hora de entrar. Ela reclamava e perguntou mais de uma vez aos que não sabiam ou esqueciam de entrar na hora certa “Você é burro é? Professor Nonato repreende-a por ter chamado o colega de Burro, dizendo o que é isso fulana? Você gostaria de ser chamada de Burra? Não diga mais isso e vai ensaiar com as crianças. Nesse ensaio o professor estava preenchendo documentos referentes a escola.

No dia seguinte, após a merenda, novo ensaio até o término da aula. Tanto eu quanto o professor nos juntamos às crianças e fomos participar do ensaio. Eu tratei com as crianças da entonação necessária às palavras. Li o texto para o aluno. Em seguida, solicitei que o mesmo lesse dizendo-lhe ao mesmo que eu estava ali só

para ajudar e que ele sabia ler muito bem. Só bastava ter um pouco de calma e ler um pouco mais alto, para que as mães, no dia, pudessem ouvi-lo. E que sua mãe ia ficar muito orgulhosa dele. No dia seguinte, ele me procurou, leu e perguntou se estava bom daquele jeito. Eu disse ao mesmo que a leitura estava muito boa. Mas se ele quisesse, poderia ficar melhor ainda, só bastava ler um pouquinho mais alto. Enquanto isso, a garota com espírito de liderança e o professor ensaiavam com as crianças do jogral. Ensaiei também com a responsável pela poesia, tanto a entonação das palavras quanto ao gestual para a hora da apresentação.

No dia 04.05.2016 – foi dado prosseguimento ao ensaio e percebi o grupo sempre após a merenda, em torno de 10h e as crianças já demonstravam mais segurança. Um fato curioso me chamou a atenção que foi o da responsabilidade da criança líder que, na hora do ensaio do jogral, por ter o texto com todas as falas se preocupava mais com as crianças do Infantil e na hora dos pequeninos dizerem a sua palavra tipo: Dália, Rosa, ela corria para o lado deles e dizia: “ Diga Dália” Diga Rosa”...

Infelizmente, no dia da apresentação para as mães não pude comparecer à escola

ANEXO 1- (Ementa do componente curricular “Organização do Trabalho Pedagógico” oferecida pela UNEB, Campus III, no curso de Pedagogia)

Ementa do componente curricular “Organização do Trabalho Pedagógico” oferecida pela UNEB Campus III no curso de Pedagogia

Organização do Trabalho Pedagógico – 60h

Ementa: Planejamento participativo: pressuposto e encaminhamento metodológicos para organização do trabalho pedagógico dos serviços técnicos-pedagógicos da instituição: as instâncias norteadoras da prática pedagógica, ações e órgãos colegiados nas instituições, projeto de avaliação das instituições e conselho de classe. A coordenação pedagógica e o papel do coordenador na organização desse trabalho

ANEXO 2- (Termo de Consentimento Livre Esclarecido – TCLE – professor)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH III
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO,
CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS – PPGESA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME
 RESOLUÇÃO

N^o 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade n^o: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: () _____ / () _____ /

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CLASSES MULTISSERIADAS

1. PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Adeilda Ana da Silva Martins

Cargo/Função: M e s t r a n d a

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CLASSES MULTISSERIADAS**, de responsabilidade do pesquisador Adeilda Ana da Silva Martins, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo: Investigar a relação entre as práticas pedagógicas realizadas em uma classe multisseriada e a proposta de contextualização dos saberes locais, que se pauta pela mobilização de novas aprendizagens dos sujeitos do processo educativo, em uma comunidade rural do semiárido baiano. A pesquisa trará benefícios como possibilitar a reflexão sobre a multisserviço nas escolas do campo do município de Juazeiro –BA. Serão utilizados como procedimentos de coleta de dados um questionário, a realização de entrevista semiestruturada, a observação participante e o registro no diário de campo pela aluna Adeilda Ana da Silva

Martins. Devido a coleta de informações, o senhor poderá sentir pequenos desconfortos provenientes da inserção do pesquisador no seu ambiente de trabalho. Ressalta-se que, no momento da realização das entrevistas, que ocorrerão individualmente, também podem surgir inquietações desagradáveis, como por exemplo, o pesquisado poderá vir a ficar nervoso, e com isso, esquecendo algum acontecimento ou conceito. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Adeilda Ana da Silva Martins

Endereço: Rua da Moqueca nº 176 - **Bairro:** Areia Branca **Telefone:** (87) 99909 - 9067

E-mail: adeildamartins_@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

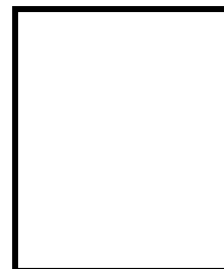
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEP/510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício EX-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador Adeilda Ana da Silva Martins sobre os objetivos benéficos e riscos de minha participação na pesquisa O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CLASSES MULTISSERIADAS, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em

eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Juazeiro, _____ de _____ de 2017.



Assinatura do participante da pesquisa

Adeilda Ana da Silva Martins
(orientanda)

Edmerson dos Santos Reis
(orientador)

**ANEXO 3- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE - pais dos
alunos**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CAMPUS III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURA E
TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS.**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES
HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.**

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Sexo: F () M () Data de Nascimento: ____/____/____

Nome do responsável legal: _____

Documento de Identidade nº: _____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

Telefone: (____) _____/(____) _____/

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

1. TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA: O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CLASSES MULTISSERIADAS

2. PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL: Adeilda Ana da Silva Martins

Cargo/Função: M E S T R A D O

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Caro(a) senhor (a) seu filho (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CLASSES MULTISSERIADAS, de responsabilidade da pesquisadora Adeilda Ana da Silva Martins, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo Investigar a relação entre as práticas pedagógicas realizadas em uma classe multisseriada em uma escola do campo e a proposta de contextualização dos saberes locais, que se pauta pela mobilização de novas aprendizagens dos sujeitos do processo educativo, em uma comunidade rural do semiárido baiano. A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios, como: possibilitar a reflexão sobre multisseriação nas escolas do campo do município de Juazeiro – BA. Caso o Senhor(a) aceite autorizar a participação de seu filho (a) ele(a) serão utilizados como procedimentos de coleta de dados um questionário, a realização de entrevista semiestruturada, a observação participante e o registro no diário de campo pela aluna Adeilda Ana da Silva Martins do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Devido a coleta de informações seu filho poderá no momento da realização das entrevistas, que ocorrerão individualmente, também podem surgir inquietações desagradáveis, como por exemplo, o pesquisado poderá vir a ficar nervoso, e com isso, esquecendo algum acontecimento ou conceito. A participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que a identidade será tratada com sigilo e, portanto seu filho não será identificado. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA –Estatuto da criança e do adolescente desta forma a imagem se seu filho será preservada. Caso queira (a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu filho (a) com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o Sr caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileira é garantido ao participante da pesquisa o direito a indenização caso ele(a) seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

V. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Adeilda Ana da Silva Martins

Endereço: Rua da muqueca nº 176 – **Bairro:** Areia Branca **Telefone:** (87.) 99909 - 9067 ,
E-mail: adeildamartins_@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

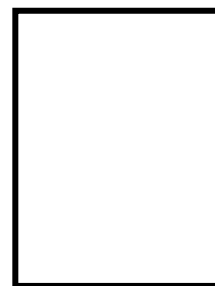
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO.

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa : O DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA E A APRENDIZAGEM NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS EM CLASSES MULTISSERIADAS, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar a participação de meu filho(a) sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Juazeiro, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa



Adeilda Ana da Silva Martins
(orientando)

Edmerson dos Santos Reis
(orientador)

ANEXO 4- Fotos da devolutiva dos resultados a comunidade

Figura: Painel montado pela comunidade com fotos das crianças, feitas entre 2016-2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura: Árvore de natal ornamentada com fotografias das crianças e professores, entre 2016-2017.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura: Comunidade assistindo a devolutiva dos resultados da pesquisa.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura: Apresentação dos resultados a comunidade através de data show.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura: Apresentação das crianças- músicas e poemas coreografados em agradecimento a pesquisadora e a comunidade



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura: A pesquisadora e o professor da classe multisseriada no encerramento da devolutiva á comunidade



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.

Figura: A pesquisadora e as crianças no encerramento dos trabalhos na comunidade.



Fonte: Arquivo pessoal, 2017.