

# CAPÍTULO VII

## A CULTURA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Da Educação Infantil ao  
Ensino Fundamental

A escola é um ambiente de vida e, ao mesmo tempo, um instrumento de acesso do sujeito à cidadania, à criatividade e à autonomia. Não possui fim em si mesmo. Ela deve se constituir como processo de vivência, e não preparação para a vida. Por isso, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, de concepções, de experiências, de ritmos, de culturas, de interesses. A escola deve conter, em si, a expressão da convivialidade humana, considerando toda a sua complexidade. A escola deve ser por sua natureza e função, uma instituição interdisciplinar (THIESEN, 2007, p.98).

As análises de Thiesen (2007) nos chamam atenção para as peculiaridades da esfera educativa escolar e suas implicações na formação das consciências humanas. Ao pensarmos nas funções da escola no bojo da complexidade do ser humano, vislumbramos um espaço emancipador. Por isso, ao dialogarmos com Thiesen (2007) buscamos responder às indagações que tem permeado nossas reflexões: O que pensamos sobre as crianças, adolescentes e jovens que vão para as escolas no contexto em vivemos? O que estamos lhes ensinando? E o que estão aprendendo? O que desejam e precisam de fato aprender?

Pensar a organização do trabalho pedagógico na dimensão de um currículo contextualizado e na dimensão de formação de consciência crítica, com vistas à cidadania planetária, exige considerar os modos como vivenciamos as práticas sociais e culturais e suas implicações sobre a cultura escolar que permeia o cotidiano das práticas pedagógicas.

### **A cultura escolar e as práticas sociais e culturais cotidianas**

Ao discorrermos sobre as práticas sociais e culturais, precisamos retomar o que entendemos por conceito de cultura e cultura escolar. Isso significa que pensar em educação, e especificamente em educação do campo, exige reconhecer os modos como os sujeitos camponeses constituem-se e e interagem com o espaço-tempo em que vivem: o que pensam, o que sonham, o que almejam.

Ampliando as reflexões sobre as ideias de que cultura é um complexo que inclui a língua, o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelos sujeitos, não somente em suas famílias, como também por fazer parte de uma sociedade como membros dela, dialogamos como os dizeres de Leite (2010, p. 14) quando pontua que poderíamos pensar cultura como sendo,

Os padrões comuns de interações, construções cognitivas, afetivas e de compreensão que são aprendidos através de processos de socialização. Esses padrões compartilhados permitem identificar o membro de um grupo de cultura, ao mesmo tempo em que o distingue de outros grupos. Esses grupos podem ser compostos por diferentes gerações, países, regiões geográficas, condição social, gênero, profissão, faixas etárias, frequência de visitas a blogs ou sítios na internet, páginas de relacionamentos virtuais, etc.

Embasado nas contribuições da sociologia, a cultura é tudo aquilo que resulta da criação humana. Não existe cultura superior ou inferior, melhor ou pior, mas sim diferentes. Nesse sentido, destaca-se que as culturas humanas, produzidas nas interlocuções, evidenciam a cultura de uma dada sociedade como por exemplo a brasileira, composta por múltiplas culturas dentre as quais, a camponesa.

Sendo assim, chamamos atenção para o fato de que culturas produzidas nas relações de poder, em sua maioria, desconsideram as práticas sociais e culturais dos sujeitos no/do campo, pessoas que ao longo da história são invisibilizadas e estereotipadas. As práticas sociais e culturais dominantes têm se materializado nas práticas pedagógicas, por meio dos discursos que permeiam os documentos oficiais, os recursos didáticos pedagógicos e, com isso, muitas vezes fortalecem as relações de poder.

### **Cultura escolar e organização dos tempos e espaços escolares**

Um currículo que prima pelo reconhecimento da diversidade e que leva em consideração os constructos da perspectiva sócio-histórico-cultural, traz em seus princípios as questões relativas à diversidade cultural nos espaços em que são produzidas, apropriadas e objetivadas. Sendo assim, refletimos sobre os modos

como a escola interage com as múltiplas culturas, na qual temos denominado neste documento de “o lócus das práticas sociais e culturais”. É nesse contexto em que são produzidas múltiplas culturas e identidades.

Daí o nosso diálogo com as reflexões sobre as culturas produzidas pelos diferentes grupos sociais e suas implicações no cotidiano das práticas pedagógicas, e conseqüentemente na formação dos sujeitos.

Os currículos têm incorporado uma organização espacial e temporal do conhecimento e dos processos de ensino aprendizagem, muitas vezes distantes das culturas da infância, da adolescência, da comunidade campesina, da mulher, dos sujeitos com deficiência, das pessoas com altas habilidades, dos(as) homossexuais, entre outros. Essa distância tem revelado certa rigidez e naturalização das relações interpessoais que permeiam as práticas sociais e culturais, que comumente consideram e privilegiam as relações de poder entre adulto-criança, adulto-adolescente, homem-mulher, heterossexual-homossexual, branco-negro, pobre-rico, cidade-campo, entre outros.

Tais questões nos remetem a pensar nas implicações da diversidade cultural na organização do trabalho pedagógico, uma vez que “os(as) estudantes são diversos também nas vivências e controle de seus tempos de vida, trabalho e sobrevivência, gerando uma tensão entre tempos escolares e tempos da vida, entre tempos rígidos do aprender escolar e tempos não controláveis do sobreviver” (GOMES, 2007, p.38).

Esta tensão é maior nos coletivos sociais excluídos e submetidos às formas de vida e de sobrevivência precarizadas e invisibilizadas. Que tipo de organização escolar e que ordenamento temporal dos currículos e dos processos de ensino aprendizagem serão os mais adequados para garantir a permanência e o direito à educação de todos os sujeitos campesinos? Serão os(as) estudantes que terão que se adequar aos tempos rígidos da escola ou estes terão que ser repensados em função das diversas vivências e controle dos tempos dos(as) estudantes?

As pesquisas educacionais mostram que a rigidez desse ordenamento é uma das causas do abandono escolar de coletivos sociais considerados como mais vulneráveis. Rever esses ordenamentos temporais é uma exigência ética e política para a garantia do direito à diversidade. A tendência da escola é flexibilizar os tempos somente para aqueles alunos e alunas estigmatizados como lentos, desacelerados, desatentos e/ou com problemas de aprendizagem. Quando refletimos sobre a lógica temporal, na perspectiva da diversidade cultural e humana, trazemos novas indagações e problematizações a esse tipo de raciocínio ainda tão presente nas escolas. Na realidade, a preocupação da escola deverá ser dar a todos(as) o devido tempo de aprender, conviver, socializar, formar-se, conseqüentemente, ter como critério na organização do currículo a produção de um tempo escolar acolhedor e flexível que se aproxime cada vez mais da dimensão cíclica e complexa das temporalidades humanas (GOMES, 2007, p. 38).

E ainda:

O tempo para aprender não é um tempo curto. E, além disso, a escola não é só um espaço/tempo de aprendizagem. Ela é também um espaço sociocultural e imprime marcas profundas no nosso processo de formação humana. Por isso, a organização escolar não pode ser reduzida a um tempo empobrecido de experiências pedagógicas e de vida (GOMES, 2007, p. 38).

A escola não é o único espaço de formação, pois aprendemos ao longo da vida com diversas pessoas e experiências formais e informais. Destacamos a importância da interação da escola com o seu entorno e com outras possibilidades de trocas. Este é o desafio da escola: trabalhar com tamanha diversidade e ser atrativa a todos e todas, sem perder de vista o seu papel de ensino aprendizagem.

## Cultura escolar e a formação dos sujeitos

Destacamos a necessidade de se levar em consideração os modos como os sujeitos se formam: seus tempos, ritmos, percursos de aprendizagem, tendo em vista as especificidades de cada momento na formação mental, ética, cultural e identitária. É nesse ponto que tocamos ao evidenciarmos as especificidades de cada tempo: infância, adolescência, juventude, vida adulta, velhice, e de cada espaço: campo, urbano, esfera escolar, comunidade, que, por sua vez, tem implicações no modo de perceber e conceber o(a) outro(a).

Nesse sentido, entendemos que a organização dos tempos-espacos escolares deve se pautar pelo respeito à especificidade e pelo reconhecimento da diversidade de cada período da vida que envolvem as dimensões de inserção, socialização e aprendizagem nas diferentes etapas da educação básica. Porém, há que se rever a organização dos conhecimentos, que em muitos momentos continua sendo como em séculos e décadas passadas, um contínuo de conteúdos lineares, precedentes e progressivos, que desconsideram

os tempos de vida dos sujeitos, isto é os seus tempos de formação, conforme a sua categoria geracional. A forma como as etapas de ensino são organizadas tem se limitado a elencar uma série de conhecimentos a serem dominados em cada ano.

Ao pensarmos num currículo contextualizado, faz-se necessário rever essa lógica de organização do trabalho pedagógico. Precisamos redimensionar o nosso olhar em relação ao que ensinar, aprender, e ao como ensinar, com base no tempo de formação. Isso significa inserir outra lógica na organização dos conhecimentos a serem ensinados no decorrer da educação básica. O que ensinar e como ensinar às crianças, adolescentes e jovens? Quais conhecimentos são fundamentais em cada tempo de formação dos sujeitos? Quais conhecimentos são fundamentais de serem ensinados e apropriados no tempo de formação no berçário, quando as crianças têm de quatro meses a um ano de idade? E no tempo de formação da alfabetização? Em que medida os conhecimentos a serem ensinados e aprendidos terão implicações na formação de sujeitos com consciência crítica?

Ao serem pensados e propostos na dimensão anterior, os conhecimentos passam a ser considerados e organizados conforme os princípios de formação dos sujeitos, com foco na emancipação humana, a que todo sujeito tem direito de acordo com os seus tempos de vida. Nesta perspectiva, organizar o trabalho pedagógico, exige reconhecer que a especificidade de cada espaço tempo de formação não é uma opção a mais na diversidade de formas de organização escolar e curricular, mas:

É uma exigência do direito que os educandos têm a ser respeitados em seus tempos mentais, culturais, éticos e humanos. Os conhecimentos, as culturas e os valores a serem aprendidos não perdem centralidade, antes, adquirem funções mais relevantes como mediadores do direito à formação plena. Adquirem especificidades porque referidos aos tempos específicos de socialização, de aprendizagem e de formação dos educandos: infância, adolescência, juventude, vida adulta, velhice (ARROYO, 2007, p.46).

Sendo assim, considerar a especificidade de cada tempo de vida exige reorganizar radicalmente o que e como ensinar e aprender; compreender como os sujeitos de cada espaço- tempo geracional se constituem nos processos de socialização, de aprendizagem e de formação. As práticas pedagógicas se enriquecem quando dialogam com as diversas ciências – história, sociologia, psicologia, antropologia, neurociências, e quando compreendem quem são os sujeitos implicados na mesma.

As ciências podem ajudar-nos a entender como em cada tempo de vida acontecem a socialização, as capacidades de aprender a cultura e os significados do mundo, da vida, da convivência; como acontece o domínio dos instrumentos e das técnicas; como se dá o aprendizado das múltiplas linguagens e símbolos; como em cada tempo se aprende o exercício da liberdade e racionalidade, da criatividade e sensibilidade, da memória e identidade etc. Partir das contribuições das ciências na compreensão desses complexos processos de formação, que vão se dando em cada tempo da vida, será um ponto de partida orientador do que escolher, estruturar e do que ensinar, aprender, formar (ARROYO, 2007 p.46).

Desta forma, faz-se necessário pensar em como está organizada cada etapa da educação básica em Domingos Martins.

EDUCAÇÃO INFANTIL		ESPAÇO DE ATENDIMENTO
Creche	Berçário, Infantil I, Infantil II e Infantil III	CMEI
Pré-escola	Infantil IV e Infantil V	CMEI, EMEF, EMUEF e EMPEF
ENSINO FUNDAMENTAL		ESPAÇO DE ATENDIMENTO
Ciclo da Alfabetização – 1º, 2º e 3º ano		EMEF, EMEFM, EMPEF, EMUEF
4º e 5º ano		EMEF, EMEFM, EMPEF, EMUEF
1º ao 5º ano		EMUEF
6º, 7º, 8º e 9º ano		EMEF, EMEFM, EFA, EJA
Alfabetização		EJA
Ensino Médio		EJA

## Cultura escolar da Educação Infantil

A Educação Infantil enquanto primeira etapa da educação básica é também o primeiro contato das crianças com a educação formal na qual se inserem as dimensões do cuidar, educar e brincar, que por sua vez interagem com o processo de ensino aprendizagem.

As Diretrizes Nacionais da Educação Infantil (DCNEI), destacam que a Educação Infantil constitui a,

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p.12).

A educação das crianças de quatro meses a cinco anos de idade se ancora na importância das atividades lúdicas, investigativas, sensoriais e práticas, voltada a uma aprendizagem significativa e emancipadora.

Trazemos para reflexão a ideia de uma Educação Infantil produtora de conhecimentos, de forma que o foco das práticas pedagógicas deva ser o de garantir o processo de produção, apropriação e objetivação de conceitos, isto é de conhecimentos científicos, que vise à efetivação do processo de aprendizagem desenvolvimento, que é fundamental na formação das crianças. Isto exige-nos redirecionar o olhar em relação ao modo como concebemos a criança: sujeitos que produzem histórias, cultura, conhecimentos próprios da infância.

A Educação Infantil, pela sua peculiaridade em atender crianças de quatro meses a cinco anos de idade, evidencia marcas assistencialistas e comportamentalistas vivenciadas ao longo da sua história, advindas de um atendimento realizado anteriormente pela assistência social, sem cunho educacional. Marcas, em que muitas vezes se prevalece as dimensões do cuidar, desvinculadas das dimensões de ensino aprendizagem de conhecimentos científicos que se estendem até a pré-escola. Mesmo quando se busca romper com as ideias de preparação para o Ensino Fundamental ambas, a creche e a pré-escola, estão imbuídas por visões românticas que concebem as crianças como um vir a ser. Há necessidade de avançar em relação à ideia de creche e de pré-escola, uma vez que as mesmas nos remetem à perspectivas teóricas, filosóficas, políticas e ideológicas que não se articulam com a concepção sócio-histórica-cultural, da e na qual nos ancoramos na produção desse documento.

Ao pensar sobre a cultura escolar que vem permeando o cotidiano da Educação Infantil, indagamo-nos sobre a nossa concepção de Educação Infantil que precisa ser considerada nas interlocuções com as crianças na relação com as práticas pedagógicas.

Nesse sentido, destacamos que independente da instituição em que se insere, seja CMEI, EMEF, EMPEF e EMUEF, faz-se necessário garantir esse espaço de ensino aprendizagem com professores(as), pedagogos(as), diretor(a), auxiliares e demais funcionários qualificados, com estruturas físicas adequadas, bem iluminadas e planejadas. Os espaços precisam ser organizados de forma que as crianças se sintam acolhidas, tenham o direito de aprender por meio de atividades significativas, investigativas, problematizadoras e lúdicas, com recursos tecnológicos, momentos saudáveis de alimentação, descanso, higiene corporal, com foco nos cuidados afetivos, corporais e intelectuais.

Na Educação Infantil, as crianças têm o direito de interagirem e se apropriarem dos conhecimentos que lhes proporcionam acesso aos saberes científicos, que possibilitam conhecerem outros mundos, outras experiências, sendo fundamental a presença do professor(a), enquanto mediador na articulação dos conhecimentos cotidianos e científicos, durante todo o tempo de permanência da criança na escola, seja em período parcial ou integral.

Salientamos a necessidade de um olhar diferenciado para as crianças de quatro meses a três anos de idade. Não basta organizar o número de crianças a serem atendidas, considerando os metros quadrados da sala de aula, mas levar em consideração as peculiaridades da infância, sendo necessário um olhar mais humanizado para a especificidade desta faixa etária e para os(as) profissionais que trabalham com ela.

Em síntese, repensar a cultura escolar desta etapa implica em rever a concepção de infância, criança, cuidar, educar, Educação Infantil, atividades lúdicas, práticas sociais e culturais infantis, dentre outras, tendo em vista que as crianças evidenciam em seus dizeres que, o que mais gostam de fazer na escola é brincar e aprender as coisas, e ainda que desejam uma educação “com mais brinquedos, parquinho, piscina, bicicletas, bolas, cordas, tratores, quadra, ferramentas de brinquedos” (EMEF Augusto Peter Berthold Pagung – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>82</sup>. Essa é uma realidade sonhada e que precisa ser vivida. Para tanto, a política de Educação Infantil precisa ser redimensionada.

## Conceitos de infâncias e de crianças

Por que me perguntam tanto, o que eu vou ser quando crescer? O que eles pensam de mim é o que eu queria saber! Gente grande é engraçada! O que eles querem dizer? Pensam que não sou nada? Só vou

ser quando crescer? Que não me venham com essa, pra não perder o latim. Eu sou um monte de coisas e tenho orgulho de mim! Essa pergunta de adulto é a mais chata que há! Por que só quando crescer? Não vou esperar até lá! Eu vou ser o que já sou neste momento presente! Vou continuar sendo eu! Vou continuar sendo gente! (PEDRO BANDEIRA, 2002, p. 18)

A visão de infância, enquanto um tempo específico é uma concepção atual, de modo que ainda hoje precisamos compreender o seu sentido, pois temos evidenciado em nossas ações alguns resquícios da ideia de criança enquanto miniatura de adulto e/ou numa visão romantizada, um ser inocente, puro e indefeso. Conceitos que invisibilizam as infâncias vividas e desconsideram as crianças enquanto produtoras de conhecimentos, de culturas e de histórias. Precisamos considerar que esta etapa em suas múltiplas experiências constitui um tempo muito importante da vida, no qual acontecem grandes aprendizagens motivadas pela imaginação, fantasia, curiosidade e espontaneidade. A criança é um ser único que deve ser respeitada em sua individualidade.

Durante a infância ocorrem a interação e a apropriação dos elementos sociais, históricos e culturais produzidos e objetivados no meio onde se encontram inseridos. Por isso, chamamos atenção para o fato de que a criança é um

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

## Conceito de Educação Infantil

O espaço tempo da Educação Infantil se revela um encontro entre os aspectos de cuidar, educar e brincar, de forma que se garanta a interlocução entre ensinar e aprender, tendo como ponto de partida e de chegada a tríade produção, apropriação e objetivação de conhecimentos. Educar e ensinar estão interligados nos momentos do brincar, do lúdico, da fantasia e da imitação no cotidiano, provocadas por situações pedagógicas intencionais, orientadas e mediadas pelo(a) professor(a), tornando-as significativas.

Cabe ao(a) professor(a), de forma sistemática, planejar e organizar a sua prática educativa promovendo a aprendizagem significativa e o desenvolvimento da criança que levem em conta as práticas sociais e culturais infantis. Tais questões nos remetem a destacar o conceito de Educação Infantil que permeia as nossas práticas e políticas educacionais, a partir do olhar e dos modos como organizamos a Educação Infantil nos CMEIs, nas EMEFs e nas EMUEF's e EMPEF's.

## Cultura escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização

Os três anos iniciais do Ensino Fundamental constituem o período da alfabetização. Este período precisa ser reconhecido como um momento de vida muito importante no processo de aprendizagem, desenvolvimento da leitura e da escrita, e de formação de sujeitos leitores e produtores de textos.

Avalia-se nesta fase para melhorar o processo de ensino aprendizagem e, assim, ensinar novos conhecimentos. No terceiro ano, a aprovação requer apropriação da leitura e da escrita garantindo a qualidade do processo de ensino aprendizagem, mas com o reconhecimento por atribuição de notas, verificando quem será aprovado ou reprovado. Porém, é necessário compreender a alfabetização como um período de diferentes percursos, ritmos e modos de aprender, que interagem entre si e que exigem um movimento de idas e voltas, de forma a propiciar uma efetiva aprendizagem e um significativo desenvolvimento.

Conforme destaca a perspectiva teórica sócio-histórica-cultural, o desenvolvimento não precede a aprendizagem, uma vez que para haver desenvolvimento faz-se necessário a apropriação de conhecimentos significativos. Esse tem sido o nosso grande desafio, pois ainda observamos vozes que se entrecruzam na defesa de reprovação já no primeiro ano com crianças de 6 anos de idade, que ainda encontram-se no início do processo de apropriação da leitura e escrita.

Durante a aprendizagem precisamos levar em consideração o processo de formação dos(as) estudantes, tendo em vista que num dado momento da vida, evidenciam necessidades peculiares ao processo de apropriação, aprofundamento e consolidação dos conhecimentos. Para que haja aprendizagem de algo novo, é necessário recorrer ao que já se apropriou e, assim, num processo de aprofundamento do que já foi aprendido e dos novos conhecimentos a aprendizagem vai se consolidando.

As crianças de seis a oito anos de idade se aproximam por zona de desenvolvimento proximal, por interesses e por necessidades, por se encontrarem num ciclo da vida muito peculiar, a infância, resguardadas as diferenças próprias de cada ser humano. Nesse sentido, entendemos a alfabetização enquanto um espaço de apropriação da leitura e da escrita e da importância em rever a cultura escolar que permeia o cotidiano do referido período de formação, pois temos trabalhado com o 1º e 2º ano sem interrupção, ficando o 3º ano num entre lugar. Daí a necessidade de inserir as crianças do 3º ano no contexto da alfabetização, e num processo dialógico interagir com os anos subsequentes – 4º e 5º ano.

Isso significa que temos muitas questões a tratar sobre a concepção de alfabetização, que precisa ser aprofundado e que, por isso, exige uma política de formação alinhada com a de alfabetização em prol da qualidade do processo de ensino aprendizagem.

## Conceito de alfabetização

Considerando a organização da educação básica em nosso município e a opção pela perspectiva sócio-histórica-cultural, destacamos o conceito de alfabetização como um processo que envolve o sistema de escrita alfabética, os sons (fonemas) e letras (grafemas), com vistas à formação de sujeitos leitores e produtores de textos. Nesse processo de formação inserem-se os conhecimentos das demais áreas do saber, que por sua vez exigem uma prática pedagógica de cunho interdisciplinar, de forma que possam dialogar entre si e, assim, se constituir âncora no processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita.

Enfim, entendemos a alfabetização como um processo contínuo e complexo que abrange a compreensão das relações fonemas e grafemas, bem como vivências de práticas de leitura e de produção textos, que por sua vez envolvem a produção de sentidos e, por isso, requer mais tempo para aprofundamento e consolidação.

## Os sujeitos da alfabetização: as crianças

Conforme já destacamos anteriormente, no espaço-tempo da Educação Infantil e, também, da alfabetização não podemos perder de vista que as crianças são sujeitos que têm uma história e fazem parte de um contexto social, e que na interlocução com as práticas sociais e culturais vivenciadas em suas comunidades produzem as culturas infantis.

Nesse processo de produção da cultura infantil, também produzem, se apropriam e objetivam diferentes e diversos conhecimentos, próprios do ciclo da infância. Culturas infantis que precisam ser consideradas no processo de ensino aprendizagem, pois são as atividades vivenciadas no lócus das interlocuções infantis que promovem a aprendizagem e conseqüentemente o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

É nessa dimensão da infância que concebemos as crianças enquanto sujeitos de direitos, com identidades próprias. Sendo assim, salientamos a importância de inseri-las na organização do trabalho pedagógico, de forma que possamos planejar, implementar e avaliar o processo de ensino aprendizagem, reconhecendo e inserindo os seus dizeres, as suas reais necessidades.

Nesse processo de inserção das crianças, nos projetos a serem implementados na alfabetização, rompemos com as práticas que as consideram apenas executoras de tarefas escolares. Elas precisam se inserir nas rodas de debates, de reflexões, de planejamento, uma vez que a nossa defesa é por uma educação escolar, pensada com as crianças e não apenas para as crianças. É nesse sentido que concebemos as crianças como sujeitos de direitos, protagonistas, participativas, porque se revelam produtores de ideias, conhecimentos, cultura e de histórias que fazem a diferença no processo de formação da humanidade.

## Cultura escolar no 4º e 5º ano

Nas análises feitas em relação à Educação Infantil e ao período da alfabetização (1º, 2º e 3º anos), ambos espaços tempos da infância, também inserimos nessas reflexões a cultura escolar que perpassa os espaços tempos de ensino aprendizagem dos estudantes do 4º e 5º anos.

Os estudantes que frequentam as turmas de 4º e 5º anos se revelam sujeitos desejosos de conhecimentos e experimentações como todas as crianças dos anos anteriores. No entanto, revelam-se mais detalhistas em relação aos valores e princípios apropriados ao longo da sua formação. Começam a perceber o mundo e as pessoas de forma mais objetiva, com questionamentos mais incisivos. Não se contentam com qualquer resposta e, por isso, rebelam-se às sanções sem justificativas convincentes.

É necessário maior consideração em relação às questões próprias dessa etapa e não a preocupação

somente com a preparação dos estudantes para o 6º ano. O foco é aprofundar e consolidar os conhecimentos que precisam ser aprimorados do processo de ensino aprendizagem iniciados nos anos anteriores. As turmas do 4º e 5º ano têm ficado num entrelugar, pois fecham o ciclo da infância e iniciam uma interlocução com o da adolescência e, muitas vezes, invisibilizam a infância que continuam em cada criança, antecipando atitudes e compromissos próprios da adolescência.

## **Aprofundando a alfabetização no 4º e 5º ano**

É urgente revermos o nosso olhar em relação às turmas do 4º e 5º anos, no sentido de dialogarmos um pouco mais com a alfabetização, bem como com os anos finais do Ensino Fundamental, pois entendemos que faz parte do processo de aprendizagem desenvolvimento e de formação humana.

Nesse processo de interlocução, precisamos nos apropriar da ideia de que ao serem inseridas no 4º ano, ainda estão num espaço-tempo de pós alfabetização, de forma que esse processo possa se revelar um momento de aprofundamento das questões relativas a leitura e a produção de textos, com a inserção de novos conhecimentos que são importantes para esta etapa.

É nessa lógica que compreendemos o processo de ensino aprendizagem no 4º e 5º ano, um momento próprio e peculiar de formação dos estudantes, que, se bem compreendido, aprofunda o que já aprenderam no período da alfabetização e impulsiona novos conhecimentos necessários nesse momento de aprendizagem/desenvolvimento. Além disso, se bem trabalhado e mediado, promoverá melhor compreensão dos conhecimentos as serem ensinados e aprendidos nos anos subsequentes.

## **Os sujeitos do 4º e 5º ano: crianças ou adolescentes?**

As questões destacadas anteriormente, instigam-nos romper com o conceito de criança, enquanto um vir a ser, como um futuro a ser vivido, e considerar o ciclo da vida presente, das crianças de hoje, com necessidades, desejos e ideias. É nessa lógica que inserimos a concepção de infância e dos estudantes que frequentam as turmas do 4º e 5º ano. São crianças e, por isso, precisamos rever a ideia de pré-adolescentes, pois esse modo de pensá-las, antecipa questões que só deverão ser vivenciadas na adolescência.

Os sujeitos desse ciclo precisam ser reconhecidas em espaços-tempos de culturas infantis, de forma que elas possam ser ponto de partida e de chegada no processo de ensino aprendizagem escolar. São sujeitos com direitos a viverem a plenitude das suas infâncias, inclusive no contexto escolar, por meio de situações de ensino aprendizagem que levem em consideração as práticas sociais e culturais infantis. Com isso, nos indagamos: o que temos proposto para as crianças do 4º e 5º ano? O que planejamos com elas? Quais têm sido os seus desejos? Temos conseguido inserir suas ideias, proposições e reais necessidades em nossos planejamentos diários?

Ao nos indagarmos, confirmamos a urgente necessidade de rompermos com um cultura escolar adultocêntrica que exclui as vozes e os desejos dos estudantes. É um grande desafio a ser enfrentado, principalmente porque elas já se apropriaram da cultura escolar vigente. Não podemos mais ensiná-las a se calarem ou a dizerem coisas estereotipadas. Precisamos recolocar o lugar dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, desconstruindo uma cultura escolar que segrega, que subjuga as suas reais necessidades. É necessário exercitar uma educação dialógica, acolhedora e inclusiva.

## **Cultura escolar nos anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano**

Ao pensarmos na cultura escolar do anos finais do Ensino Fundamental, faz-se necessário considerar os momentos da infância e da adolescência, tendo em vista aqueles que se revelam com significativas transformações intelectuais, biológicas e emocionais. Os(as) estudantes são muito questionadores e, em muitas situações, não aceitam as críticas que lhes são feitas. Testam os limites com os adultos, dentre os quais as(os) professoras(es), de maneira a argumentar os desafios que enfrentam, mas também, as falhas que começam a perceber com mais objetividade nas atitudes e modos de ser e estar no e do mundo dos adultos.

O ensino na maioria das turmas de 6º ao 9º ano, ainda apresenta-se com características de uma educação fragmentada, na qual o trabalho pedagógico desenvolvido se ancora em anos específicos sem muita relação entre si. Cada turma tem os seus conhecimentos próprios e cada disciplina tem as suas características, que encontram desafios para dialogar entre si no cotidiano das práticas pedagógicas.

Observamos algumas práticas vivenciadas que primam pelo diálogo no decorrer do processo ensino aprendizagem, no qual professores(as) e estudantes passam a discutir, refletir os conhecimentos a serem apropriados, num processo de gestão pedagógica compartilhada.



A interlocução dos referidos grupos, além da interação entre si como possibilidade de garantia de uma gestão pedagógica compartilhada para além da sala de aula e da turma em si, também instiga a efetivação de práticas interdisciplinares.

Além das questões destacadas, precisamos pensar sobre a cultura escolar dos anos finais do Ensino Fundamental, com base no modo como concebemos os seus diferentes espaços e cotidianos. Isso porque, ao recebermos as crianças no 6º ano, oriundas das escolas Unidocentes e Pluridocentes, deparamo-nos com vivências diferenciadas em relação a organização escolar.

Por isso, precisamos considerar as especificidades dos estudantes que integram o 6º ano, uma vez que nessa transição do 5º ano para o 6º ano acontecem muitas mudanças que se apresentam de forma significativa, mesmo quando os anos iniciais são vividos na própria escola. Há marcas no cotidiano das práticas pedagógicas que distinguem os anos iniciais dos anos finais e outras que revelam os modos de organização do trabalho pedagógico de maneira diferenciada de uma EMEF e de escolas Unidocentes e Pluridocentes. Esse modo de organização dos anos iniciais evidenciam marcas culturais diferentes dos modos vivenciados nos anos finais, assim para cada disciplina temos um(a) professor(a).

Visando redimensionar essa realidade, sugere-se a possibilidade de organização do trabalho pedagógico nos anos finais do Ensino Fundamental, bem, como nos anos iniciais e na Educação Infantil, por meio de projetos/planos de estudos, tendo em vista que desta forma será possível maior interação dos estudantes e professores, das turmas entre si, e dos conhecimentos das diferentes disciplinas.

## Os sujeitos do 6º ao 9º ano

Ao discorrermos sobre a cultura escolar e as diversas etapas dos anos finais do Ensino Fundamental procuramos também compreender os sujeitos que delas fazem parte. Para tanto, destacamos os diferentes ciclos da vida vivenciados pelos(as) estudantes: ciclo da infância e da adolescência, e como eles têm sido considerados no lócus da educação escolar.

Na turma do 6º ano interagimos com sujeitos da infância em transição para a adolescência, e não com adultos, sendo necessário um olhar mais atento sobre os aspectos psicológicos, emocionais e na relação com os conhecimentos, que ainda precisam ser aprofundados de maneira concreta e com mediação. A nossa visão adultocêntrica, limita as possibilidades de participação dos estudantes, e o fato de não compreendermos esse ciclo de vida, acabamos ignorando as reais necessidades, os desejos, os sentimentos, as opiniões, as ideias e o conhecimentos próprios desse momento dos(as) estudantes.

Nas demais turmas dos anos finais, nos deparamos com os sujeitos na adolescência. Esse ciclo de vida, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, compreende o período entre os **12** e os **18 anos** de idade. É um momento da vida, que não envolve apenas transformações físicas, mas também mudanças em relação aos aspectos psicológico e social.

Nesse período, os estudantes vivenciam mudanças significativas em relação às células cerebrais, que podem duplicar o seu número no espaço de um ano, além da reorganização das redes neurais causando impacto nos modos de ser e estar no mundo. Esse é um período em que o lobo frontal, parte do cérebro que governa o raciocínio e as tomadas de decisão, começa a se desenvolver, e assim, de acordo com a psicologia, os adolescentes lutam pela identificação do Eu e pela estruturação da sua existência baseada nessa identidade. Trata-se de um processo de auto-afirmação, que costuma aparecer rodeado de conflitos e resistências, nos quais o sujeito procura conquistar a independência.

Já no âmbito da sociologia, a adolescência é vista como uma construção social que se diferencia em cada sociedade no que refere ao corte etário, às exigências legais, aos espaços-tempos de convívio oferecidos, dentre outros. Uma análise com base na psicologia e na sociologia propicia melhor compreensão desse ciclo de vida em nossas comunidades, para que possamos interagir com os(as) estudantes adolescentes no cotidiano das práticas pedagógicas, enquanto sujeitos de direito, que precisam se compreender para entender o mundo, e que nesse processo nos indicam necessidades urgentes, quando falam que

O nosso conteúdo escolar não é satisfatório para uma questão futura. Queremos ser capazes de competir com qualquer estudante de qualquer lugar. Queremos o melhor para onde moramos. (EMEF Biriricas de Cimas – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>83</sup>

Acham importante a participação na gestão escolar, porque cada aluno tem vez e voz, cada estudante tem o direito de dar palpite para os professores. (EMEF Alto Paraju – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>84</sup>

Tais questões nos instigam a refletir sobre a distância que infelizmente ainda existe entre o modo de ser dos(as) adolescentes com a cultura escolar vigente. A proposição não é criar uma cultura escolar para formar novos sujeitos, mas, a partir deles e com eles, transformá-la. Dessa forma, haverá redimensionamento dos modos de interação com os(as) estudantes adolescentes no lócus da escola. Por isso, defendemos uma escola democrática, uma escola que instiga a emancipação humana, isto é uma:

[...] Educação que privilegia os processos educativos, que tenham como objetivo formar cidadãos críticos e atuantes numa determinada sociedade. Uma educação que não discrimina, que promove o diálogo, a solidariedade, o respeito mútuo, a tolerância, e, sobretudo, a autonomia e a emancipação dos sujeitos envolvidos (DIAS, 2008, p.2).

É com esse modo de conceber a cultura escolar que vamos ao encontro dos(as) estudantes adolescentes, que imbuídos por necessidades de mudanças, de questionamentos e de melhor compreensão de suas vivências, podem fazer parte de uma formação que emancipa e possibilita a sua inserção no contexto em que vivemos com consciência crítica.

Além das questões apresentadas sobre as EMEFs, EMUEFs, EMPEFs e suas implicações nos anos finais, vale discorrer também sobre a EFA, que adota a Pedagogia da Alternância, em tempo integral, que se diferencia das demais escolas.

### **Considerações da pedagogia da alternância na Escola Família Agrícola (EFA)<sup>IX</sup> de São Bento do Chapéu**

A Escola Família Agrícola São Bento do Chapéu, situada na comunidade de São Bento do Chapéu, surgiu da luta dos agricultores da Associação em Defesa dos Direitos dos Produtores Rurais de São Bento do Chapéu. Os agricultores criaram a Associação em 1990 porque sentiram a necessidade de se unirem frente às inúmeras dificuldades encontradas para a comercialização dos produtos da região, aquisição de insumos agrícolas para o trabalho na terra e para lutar contra opressões no campo. Uma delas, o direito de cultivar a terra utilizando práticas herdadas dos antepassados. Esta prática consistia em deixar a área de terra descansar, roçar, queimar e plantar novamente, mantendo o sistema pousio nas áreas cultiváveis.

Com esta força de organização, os agricultores almejavam uma educação que atendesse às necessidades locais e possibilitasse condições de criticizar a realidade do campo que é parte integrativa de uma realidade maior. Conforme Veiga (1998, p.9, apud Caliari, 2009, p.7),

Pode-se até afirmar que o nível educacional será o principal trunfo, tanto do sucesso dos agricultores que conseguirem saltar todos os obstáculos impostos pelo tapete rolante da corrida tecnológica e se manter sempre acima de tal patamar de renovação, quanto do sucesso daqueles que tiverem que se tornar pluriativos, quanto do sucesso dos que forem obrigados a transitar para ocupações externas à agricultura, sejam elas rurais ou urbanas.

Assim, almejavam uma educação que valorizasse os seus filhos, reconhecesse seus conhecimentos e trouxesse benefícios para o campo. Desta maneira, a Associação visava uma educação mobilizadora não só para o estudante, mas também para promover melhorias nas técnicas de plantio, criação e comercialização dos produtos, ter oportunidade de conhecer os órgãos públicos que prestam assistência ao produtor rural, estimular a consciência crítica entre tantos aspectos que contribuem para que o homem do campo viva com dignidade.

A Escola Família Agrícola (EFA) São Bento do Chapéu adota a Pedagogia da Alternância e atende estudantes do 6º ao 9º ano com a metodologia baseada no princípio da alternância – que intercala, na formação dos(as) estudantes, períodos de vivência na escola e na família – além de princípios de valorização dos saberes e dos fazeres da cultura familiar e comunitária. No caso da EFA São Bento do Chapéu, cada período destes, chamados, respectivamente, de sessão escolar e sessão familiar, tem uma semana de duração. Desta maneira, este movimento não objetiva fixar o homem e a mulher no campo, mas, fundamentalmente, sensibilizar sobre a sua função política junto à história do seu grupo social, enquanto protagonistas do seu meio de vivência.

<sup>IX</sup> Texto produzido pela equipe pedagógica da EFA e disponibilizado para este documento curricular.

Para atingir os objetivos da Pedagogia da Alternância, este modelo educativo utiliza diversos instrumentos metodológicos baseados na vivência do(a) estudante, da família e da comunidade. Estas ferramentas pedagógicas são o Plano de Estudo; o Caderno da Realidade; Atividade de Retorno; Visitas e Viagens de Estudo; Visitas às Famílias; Estágios Familiar, Comunitário e Técnico Social; Projeto Teórico e Prático; Caderno de Acompanhamento; Serões de Estudos Complementares; Práticas na Propriedade, além de cursinhos, palestras e complementações dos Planos de Estudo. O Plano de Estudo constitui o principal instrumento metodológico da Pedagogia da Alternância. É um método de pesquisa participativa que possibilita analisar os vários aspectos da realidade dos(as) estudantes na promoção de uma relação autêntica entre a vida e a escola. Por meio do Plano de Estudo, as potencialidades da alternância se viabilizam, tornando-se um ato concreto de fonte de reflexão.

Este instrumento é trabalhado trimestralmente e elaborado coletivamente pelos(as) professores(as) e estudantes, permitindo que os temas ligados ao contexto vivido pelos(as) estudantes se tornem o eixo central de sua aprendizagem. No segundo momento, estudante e família dialogam e respondem os questionários produzidos no meio escolar. Desta maneira, os objetivos do Plano de Estudo são oportunizar o diálogo e o envolvimento da família na formação do(a) estudante; pesquisar a sua realidade; desenvolver a expressão oral e escrita; trazer subsídios para o aprimoramento sobre a realidade do meio sócio-profissional; resgatar costumes, aspectos históricos, culturais e valores do meio; apresentar o espírito de mudança e melhoria da qualidade de vida da família e da comunidade. Esta prática cria um ambiente propício para que os alunos constituam-se em sujeitos do processo educativo, como Freire explicita “[...] se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita e explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros”. (FREIRE, 1979, p.141, apud SCHUNK, 2010, p.4).

O Plano de Estudo é organizado no Caderno da Realidade, instrumento que reúne os registros das atividades da Pedagogia da Alternância, por meio de diversas produções, tais como redações ilustradas, relatórios, sínteses, avaliações de Atividades de Retorno e de Estágios, registros fotográficos e outros. A partir da sistematização do Plano de Estudo, que reúne as respostas de todos(as) os(as) estudantes, os(as) professores(as) dispõem de um material riquíssimo em conhecimento. O Plano de Estudo é a chave do proceder interdisciplinar, pois é o instrumento que permite desencadear a motivação e a compreensão do significado político e social dos conhecimentos a nível curricular. Sendo assim, é o elemento em que consiste a problematização e o diálogo, que organiza a reflexão e desperta o interesse para um aprendizado dinâmico no fazer interdisciplinar.

Afirma Japiassu (1976, p.26 apud Schunk, 2010, p.4) “a exigência interdisciplinar impõe a cada especialista que transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus próprios limites para acolher as contribuições das outras disciplinas”. Neste sistema, há uma relação de reciprocidade, de maturidade e enriquecimento das disciplinas envolvidas na medida em que cada professor compreende a importância do Plano de Estudo e planeja a partir das informações obtidas pela sistematização.

Portanto, esta metodologia retrata a perspectiva sócio-histórico-cultural que está delineada por meio da produção, apropriação e objetivação do conhecimento. Enfim, acreditamos na sabedoria que há no campo e merece valorização; no professor como elo entre os(as) estudantes e o conhecimento; no ensino dos conhecimentos desvelando a realidade e na força de luta e perseverança do homem e da mulher do campo.

## Considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA

Discorrer sobre a Educação de Jovens e Adultos implica em recorrer às reflexões sobre a cultura da educação básica destacada anteriormente, bem como em inserir em nossas análises o sentido de educação básica para jovens e adultos. Sentidos que vêm sendo produzidos ao longo da nossa história. Por isso, falar em EJA significa:

Falar do conflito que move a ação humana em um campo de disputas de forças de poder. É falar da forma como o capitalismo neoliberal vem atuando de forma perversa, causando dor e sofrimento humanos. É uma possibilidade de retomarmos o debate proposto por Paulo Freire acerca da conscientização, da compreensão da realidade e de nossa ação no mundo. É falar de uma *práxis* educativa cujo ponto de partida é a realidade social (PEREIRA E PEREIRA, 2010, p.73).

E falar da realidade social implica em considerar as práticas sociais e culturais camponesas, bem como compreender os discursos que permeiam as referidas práticas, oriundos de interesses sociais, políticos e econômicos que expressam a ideologia da manutenção do *status quo*.

No decorrer das discussões com os estudantes da educação básica regular, observamos vários argumentos, capturados desses discursos ideológicos, quando dizem sobre a importância da educação no sentido de garantia de um mundo melhor, com vistas a um bom emprego, por exemplo. Essas ideias recorrentes, se ancoram na produção do imaginário da sociedade capitalista, quando advoga e relaciona a educação escolar ao mundo do trabalho.

Na sociedade do século XXI, a preparação para o mundo do trabalho constitui um imperativo. Ao longo da vida, crianças e jovens são orientados a buscar o interesse pelo trabalho e a encontrar uma profissão (MÉNDEZ, 2013, p.37).

Também observamos essas ideias nos dizeres dos(as) estudantes da EJA, quando argumentam que voltaram para estudar porque precisam ser reconhecidos no mundo do trabalho.

Preciso concluir o Ensino Médio para fazer faculdade e trabalhar. (Encontro da EJA, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>85</sup>

Eu preciso estudar e fazer um curso para um novo emprego. (Encontro da EJA, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>86</sup>

Preciso terminar o mais rápido possível para entrar em uma faculdade. (Encontro da EJA, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>87</sup>

A ideia de ser alguém na vida, de conseguir fazer uma faculdade, de ter um bom emprego, revelam-se nas vozes produzidas no lócus das práticas sociais e culturais que privilegiam o intelectual em detrimento dos trabalhadores(as) do campo, trabalhadores(as) domésticos(as), como se para trabalhar nessas profissões não precisássemos pensar, questionar e, principalmente, produzir e objetivar conhecimentos. Esse imaginário produzido em nosso cotidiano, é salientado pelos(as) estudantes quando evidenciam que a EJA tem sido a opção de estudos porque não puderam concluir e/ou realizar quando crianças e adolescentes.

Não tive oportunidade de estudar antes e agora consigo conciliar trabalho e estudo. (Encontro da EJA, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>88</sup>

Não tive como estudar mais, onde eu morava na época só tina até a 4ª série. (Encontro da EJA, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>89</sup>

Porque não estava aprendendo no ensino regular. (Encontro da EJA, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>90</sup>

Porque repeti duas vezes de ano. (Encontro da EJA, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>91</sup>

Também nos deparamos com justificativas de terem parado os estudos para trabalharem.

Parei de estudar para trabalhar. (Encontro da EJA, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>92</sup>

Parei de estudar por causa do meu serviço. (Encontro da EJA, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>93</sup>

Porque não foi possível trabalhar e estudar durante o dia, então a EJA está sendo a minha solução. (Encontro da EJA, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>94</sup>

Como podemos observar, a cultura escolar da educação básica vigente empurra para fora da escola aqueles(as) estudantes que apresentam necessidades diferenciadas no processo de ensino-aprendizagem, quando argumentam que não conseguiam aprender ou quando repetiram de ano mais de uma vez. Mas também observamos as práticas sociais e culturais da sociedade capitalista, quando impedem a permanência dos(as) referidos(as) estudantes na educação básica, baseado na ideia de que o trabalho que exercem independe dos estudos, tendo em vista que a maioria param de estudar para atuarem como trabalhador(a) na agricultura, empregadas domésticas, ajudantes de pedreiro, etc.

O mesmo discurso que advoga a importância dos estudos para ser alguém na vida, para ter um bom trabalho, exclui da educação básica os(as) trabalhadores(as) do campo, as domésticas, os ajudantes de pedreiros, entre outros, impregnando o imaginário desses(as) jovens e adultos(as), que o *bom trabalho* é o que se consegue com os estudos, subjulgando a profissão exercida por eles(as) no espaço-tempo em que vivem.

Essas questões nos fazem pensar sobre a política educacional que sonhamos para os jovens e adultos do município, quando evidenciam em seus desejos e projetos de vida o reconhecimento e inserção nos espaços tempos em que vivem. Enquanto sujeitos de direitos têm direito sim a uma vida melhor, bem como às políticas públicas que reconheçam as suas comunidades, profissões, inserção e permanência na educação básica no seu tempo da infância e da adolescência.

Contudo, não podemos ignorar que nem todos(as) têm conseguido a garantia desses direitos. Deparamos-nos com a necessidade urgente de incluir aqueles(as) excluídos pelo caminho, que em busca de se reerguerem perante as exigências do mercado de trabalho, retornam para a educação pela via da EJA. Essa é a realidade vivenciada por muitas comunidades camponesas, que precisam ser acolhidas em seus direitos, como estudantes da EJA, bem como os professores(as) que atuam com os(as) mesmos(as).

Sendo assim, quando buscamos compreender a proposta de trabalho na e da referida modalidade de educação, percebemos que diferente do formato da educação básica regular, o(a) estudante tem certa autonomia para realizar os estudos, uma vez que a metodologia se ancora nos princípios de estudos independentes, como vem acontecendo nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A metodologia de estudos nessas etapas da educação básica é modular, com prioridade para os conhecimentos essenciais para o ano cursado. Esses módulos são organizados de acordo com o livro escolhido e os(as) estudantes fazem os estudos prévios, de forma independente. Por isso, utilizam as aulas para tirar as dúvidas. Tirada as dúvidas, em seguida fazem a prova, visando verificar o que de fato aprenderam, tendo que ter no mínimo 60% de aprendizagem. Ao término do módulo de uma dada disciplina, o(a) estudante tem permissão para estudar e fazer a prova de outra disciplina. A conclusão do ano de estudo se dá quando finalizar todos os módulos de cada disciplina. Essa relativa autonomia também ocorre porque o(a) estudante pode escolher a disciplina que quer cursar primeiro e o tempo que precisa para tal.

Em relação ao atendimento às turmas de alfabetização que é de cunho presencial, destacamos que vem ocorrendo em três dias da semana. Os conhecimentos são trabalhados com o auxílio do livro didático e outros recursos, o(a) professor(a) segue os conhecimentos de acordo com o aproveitamento e a aprendizagem dos(as) estudantes. “Lembrando que a maioria dos estudantes eram analfabetos(as), devido à falta de oportunidades de estudar no tempo ideal”. (Encontro da EJA, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>95</sup>

Esse modo de organização do trabalho pedagógico na EJA tem permitido certa mobilidade na frequência dos(as) estudantes, bem como oportunizado uma nova chance de estudos, que por algum motivo de ordem social, econômica, política e/ou ideológica não conseguiram realizar os estudos na idade correspondente.

Em relação à interlocução entre estudantes-estudantes e estudantes-professores(as), percebemos certa limitação, pois a interação ocorre, na maioria das vezes, apenas em momentos de esclarecimentos de dúvidas. Outra questão observada é que em meio às críticas em relação aos motivos pelos quais não concluíram a educação básica, tendo que recorrer à EJA, evidenciam em seus dizeres a falta que sentem do formato do ensino regular, em que podiam ter contato com os(as) professores(as) no cotidiano do processo de ensino aprendizagem. Isso porque muitos(as) estudantes “geralmente de idade mais elevada relatam dificuldades no sistema modular, e que não conseguem acompanhar o módulo e nem entender o conteúdo dos livros. Relatam também que sentem falta do formato anterior.” (Encontro da EJA, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>96</sup>

Ao refletirmos sobre essas questões na modalidade EJA e suas implicações na formação de sujeitos com consciência crítica, com vistas à sua inserção no tempo espaço em que vivemos, incluindo as suas relações de trabalho, percebemos que o seu modo de organização, a metodologia de trabalho e os espaços-tempos de reflexões e orientações com os(as) estudantes são muito limitados, uma vez que não conseguimos promover grupos de discussões. Contudo, essa oportunidade de estudos pode levar a uma melhor aceitação no mercado de trabalho.

Como podemos observar, são grandes os nossos desafios em relação ao trabalho realizado na EJA, tanto por parte dos(as) professores(as), como por parte dos(as) estudantes. A cultura escolar que vem sendo produzida nesse espaço tempo de educação acaba invisibilizando os sujeitos ao invés de incluí-los de fato. Por isso, falar em Educação de Jovens e Adultos implica em:

Falar do conflito que move a humanidade; é falar dos sonhos e ao mesmo tempo dos sofrimentos

humanos. É falar de uma perspectiva de Educação cujo ponto de partida é a realidade social, que tem como objetivo reacender “a chama da esperança”, a crença de que “um outro mundo é possível”, por meio de novas formas de participação social, rumo à construção de uma sociedade mais justa e mais humana (PEREIRA E PEREIRA, 2010, p. 84)

Muitos são os desafios por uma educação inclusiva no espaço tempo da EJA que nos impulsionam a lutar pela ampliação das oportunidades e pela garantia dos direitos educacionais que são negados aos(as) referidos(as) estudantes ao longo da sua história.

Infelizmente, ainda vivemos um momento de ampliação das desigualdades sociais e do processo de exclusão social no país, que atinge cada vez mais os setores menos privilegiados da sociedade, implicando em dificuldades por esses setores em relação ao acesso ao processo de escolarização e à permanência com sucesso no mesmo (MEDEIROS, 2005, p. 11).

Daí a necessidade de políticas públicas educacionais que primem pela qualidade da educação básica, e no caso da EJA que garanta a formação de uma consciência planetária, isto é uma educação que possibilita a emancipação humana, de modo que os(as) jovens e adultos que nela se encontram possam de fato encontrar-se nos espaços tempos das suas comunidades com dignidade humana.

## O Cotidiano dos CMEIs – Centros Municipais de Educação Infantil

Ancorados(as) nos pressupostos teóricos sócio-histórico-cultural, o cotidiano que permeia a educação infantil prima por um aprendizado que acontece por meio da mediação dialógica com trocas de conhecimentos, valores, visando ao desenvolvimento, à interação e ao bem estar das crianças. Nesse sentido, os CMEIs de Domingos Martins como instituições escolares que atendem especificamente a educação infantil de zero a cinco anos constituem-se como espaços de formais aprendizagem, atuando com a seguinte organização:

- Quatro meses a três anos – três escolas.
- Quatro meses a cinco anos – quatro escolas.
- Quatro e cinco anos – duas escolas.

As turmas são denominadas Berçário, Infantil I, Infantil II, Infantil III, Infantil IV e Infantil V, ficando a organização das salas a cargo de cada unidade de ensino, respeitando o quantitativo de crianças por sala.

As crianças de 0 a 3 anos são atendidas em tempo integral, porém em algumas escolas há experiência de turmas em período parcial. O atendimento pedagógico das turmas em tempo integral é realizado pelo(a) professor(a) no matutino, tendo como apoio duas auxiliares de período integral. As turmas parciais são compostas por um professor(a) e um auxiliar. O atendimento das crianças de 4 e 5 anos nos CMEIs é realizado em tempo parcial somente pelo(a) professor(a), de acordo com o turno de funcionamento da escola.

Existem questões peculiares a essa etapa da educação que precisam ser consideradas pelas demais etapas, uma vez que continuamos trabalhando com sujeitos crianças. Contudo, presenciemos ideias que buscam na cultura escolar do ensino fundamental o sentido de ensinar e aprender, com práticas de preparação das crianças para o referido ensino. É importante destacar que é necessário estabelecer diálogos mais fundamentados entre os saberes e conhecimentos das crianças que saem da educação infantil para o ensino fundamental, no sentido de respeitar a singularidade da infância e os modos de ser criança.

Quando buscamos compreender o cotidiano das práticas pedagógicas vivenciadas nos CMEIs, observamos um grande avanço em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido por estas instituições, que historicamente estavam associadas ao assistencialismo. Destacamos que há nessas instituições a presença de um(a) diretor(a) e um(a) pedagogo(a) que realizam a gestão compartilhada com toda a comunidade escolar.

Vale ressaltar que o cotidiano de um CMEI não é estático, é movimento o tempo todo. Os momentos de ensino e aprendizagem ocorrem com atividades lúdicas, diversificadas e mediadas constantemente pelo professor e auxiliares, uma vez que se trata de um espaço de educar e cuidar. Nesse sentido, os momentos de aprendizagem não se restringem ao espaço da sala de aula, associam-se todas as atividades vivenciadas: passeio pedagógico com a cordinha, trocas de fraldas, brincadeiras no pátio, contação de histórias, higienização, alimentação, uso da motoca, dentre outros, que são pontecializados para que se ocorra a apropriação, objetivação e produção dos conhecimentos.

É necessário repensar outros momentos na educação infantil – acolhida e inserção das crianças nas práticas pedagógicas – levando em consideração os diferentes espaços e os tempos de vida da criança, para que o cotidiano não se confunda com rotinas diárias, mas com vivências cotidianas que se transformam e se redimensionam mesmo que numa sequência cronológica. Nesse sentido, rompemos com a cotidianidade

implícito na ideia de rotina, a fim de nos apropriarmos do currículo vivido no cotidiano das práticas pedagógicas.

Outras demandas do atendimento de 0 a 3 anos exige-nos um olhar criterioso e exigente em relação às necessidades das escolas e das crianças: ausência do recesso em julho; o atendimento que atualmente se faz em 10 horas diárias; a ausência do(a) professor(a) no turno vespertino; o atendimento as turmas nos momentos de planejamento do/da professor/a. Tais questões nos instigam a rever cotidianamente a cultura escolar vivenciada nas instituições de educação infantil e, assim primar pela sua qualidade.

## O Cotidiano das EMUEFs e EMPEFs

Ser “multisseriada” denuncia um diálogo com a série como sequências, como movimento, não como tempos partidos... Professores que rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação relativas à falta de atenção com a escola e com as populações do campo. A experiência das “classes multisseriadas” tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente. (ANTUNES ROCHA & HAGE, 2010, p.15).

Para tratar do cotidiano das EMUEFs e EMPEFs do município de Domingos Martins nos ancoramos em dizeres de professores(as) acerca de como vêem estas escolas. Segundo estes profissionais, são espaços que promovem aos estudantes o reconhecimento de suas identidades, ajudam a criar novas percepções de sua realidade, ampliam os níveis de organização comunitária e valorização dos saberes campestres locais.

Para professores que atuam nestes espaços educativos, essa escola “é ponto de referência da comunidade”. Relatam aspectos significativos da organização pedagógica e dos princípios que permeiam as práticas de ensino aprendizagem, conforme relato:

As EMUEFs e EMPEFs podem ser compreendidas como uma organização que possibilita o desenvolvimento de um processo educativo diferente, em que estudantes de faixas etárias e experiências diversas podem participar e criar formas coletivas de apropriação do conhecimento. (Prof. Eleuza Braun Loose, EMPEF Fazenda Schwambach).

Do mesmo modo, os professores indicam vantagens em se trabalhar neste ambiente, dentre elas a humanização do espaço escolar, a intensificação das relações escola x família x comunidade, o respeito da comunidade à docência, a relevância dos temas de estudo e sua repercussão junto ao ambiente de convívio dos estudantes.

Entre a coletividade docente é muito presente a manifestação de que é urgente a intensificação de uma política de melhoria da qualidade de infraestrutura para algumas escolas. Expressam que ser multisseriada não é um problema na escola do campo: muitas vezes o problema está no olhar que se tem para esta forma de organização escolar.

As EMUEFs e EMPEFs tem muito a contribuir com a educação desde que lhe seja dada a devida atenção e cuidado no sentido de resgatar o que tem de positivo e suprir-lhe as carências. (Gilla Seibel – Pedagoga da Região de Melgaço).

Quando destacamos os modos como as EMUEFs e EMPEFs se organizam no cotidiano das práticas pedagógicas, entendemos as peculiaridades dessas instituições de ensino aprendizagem. Precisamos desnaturalizar essas instituições como meras escolas rurais multisseriadas, como vem sendo denominadas pelas políticas educacionais vigentes. Estas escolas precisam ser inseridas nas reflexões e proposições de políticas públicas educacionais que levem em consideração as suas especificidades e a riqueza do processo de formação humana, subjacentes às práticas pedagógicas cotidianas, que por dialogarem com crianças de diferentes turmas, as inserem no processo de organização do trabalho pedagógico.

As práticas das EMUEFs e EMPEFs nos revelam aproximação significativa com uma cultura escolar que prima pelos princípios de uma educação dialógica.

Desejamos uma educação que respeita. Compartilhar, ser amigo de todos e várias outras coisas bem legais. Uma educação que seja justa e igualitária, respeitando a cultura de cada um. (EMUEF Pedra Branca, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>97</sup>

Desejamos uma educação com respeito, união, colaboração e envolvimento. (EMUEF Natalina Wernesbach, 2016 – Ver referência completa ao fim do Documento)<sup>98</sup>.

O olhar que os(as) estudantes têm em relação às EMUEFs e EMPEFs, quando destacam o sentido de compartilhar e colaborar, evidencia os modos de gestão vivenciados nas referidas escolas. Contudo, precisamos reconhecer a necessidade de revisão das políticas públicas, no que se refere aos aspectos administrativos e pedagógicos nestas instituições. Além das funções de ensino aprendizagem, professores(as) e pedagogos(as) acumulam funções que nas EMEFs são vivenciadas por outros(as) profissionais, como a função dos(as) diretores(as) e secretários(as) escolares. Rever essa cultura significa qualificar a política implementada nessas escolas, ampliando condições materiais e de acompanhamento pedagógico que considere as especificidades de atendimento das crianças dos anos iniciais do ensino fundamental, bem como da educação infantil, onde houver demanda.

A maioria das questões administrativas das EMUEFs e EMPEFs são encaminhadas pelo serviço interno da SECEDU, realizadas por uma coordenação específica em um processo de gestão compartilhada com os(as) pedagogos(as) regionais. Estes também dinamizam questões pedagógicas e administrativas das escolas que acompanham, sendo que um(a) pedagogo(a) responde por um total de quatro a cinco escolas, cada qual com sua especificidade, seus saberes, seus desafios e suas conquistas.

O processo ensino-aprendizagem das EMUEFs e EMPEFs, realizado por meio do estudo de temas, passou a ser discutido de forma mais intensa a partir dos anos 90. Neste período, iniciou-se um trabalho de estudo e planejamento coletivo que culminou com a organização de uma proposta pedagógica de temas e subtemas, com eixo norteador “Meio Ambiente”. Esta proposta orientava a prática docente na realização do trabalho interdisciplinar, situando os(as) professores(as) na continuidade desta metodologia de ensino aprendizagem a partir das discussões deste documento curricular.

O trabalho com temas geradores foi se constituindo a partir de uma necessidade de organização das atividades com várias turmas e das discussões de Educação do Campo que primam por uma metodologia problematizadora, através de:

- Levantamento de temas da realidade;
- Problematização dos temas;
- Estudo dos temas de forma interdisciplinar;
- Proposições para solução de problemáticas levantadas;
- Intervenções junto à comunidade escolar.

Nesse processo, cada unidade de ensino possui uma caminhada diferente e única, organizada em planejamento coletivo na escola e/ou entre escolas da mesma região. Planejar o trabalho nestes espaços envolve comprometimento, dinamismo, liderança, envolvimento com o processo ensino aprendizagem de estudantes de diferentes idades e períodos de desenvolvimento, bem como com a comunidade.

O planejamento com este foco prioriza a atividade inicial com toda a turma e atividades com grupos diversificados, ora com estudantes por aproximação de zona de desenvolvimento, ora com estudantes de diferentes idades e experiências. A mediação do professor é fundamental em todos os momentos e precisa ser organizada de forma que atenda a esses grupos em momentos distintos. Enquanto um grupo trabalha com uma atividade independente pré orientada, o outro encontra-se com a mediação direta do professor.

O planejamento do trabalho de mediação mais direta é primordial para que os estudantes aprendam e avancem nos conhecimentos. Neste processo torna-se necessário organizar momentos com grupos que dependem mais da presença do professor e outros com grupos que são mais independentes, mas que precisam ser desafiados, garantindo a todos os objetivos propostos para cada ano.

As diversas experiências vivenciadas nestas escolas evidenciam que onde há o envolvimento de todos os professores e demais profissionais no trabalho com os temas, melhores são os resultados. Quando não é possível conciliar os horários de planejamento, os profissionais encontram formas diferenciadas de diálogo que tornam as práticas contextualizadas e interdisciplinares. Esta dinâmica de trabalho colaborativo revela princípios político pedagógicos inclusivos que, em sua forma de organização e realização, promovem uma ação pedagógica para/com a diversidade e a diferença.

## O Cotidiano das EMEFs – Escolas Municipais de Ensino Fundamental

Vivenciamos nesses últimos anos significativas mudanças na organização dos espaços tempos de ensino aprendizagem nas EMEFs. Em meados da década de 90, com o processo de centralização de escolas, algumas EMPEFs foram transformadas em unidades completas de Ensino Fundamental. Cabe ressaltar que esta medida foi incentivada por uma política de governo, quando o debate da Educação do Campo ainda não se fazia muito presente nas ações das secretarias municipais de educação.



O foco desta medida, segundo a política daquele período, era levar qualidade para as escolas do campo. Porém, ocasionou profundas perdas para as populações que tiveram as escolas de suas comunidades fechadas, entre estas o pouco debate sobre a identidade e a redução de direitos que se concretizam através da escola no lugar onde se vive. As unidades que receberam as que foram centralizadas passaram a ser denominadas EMEFs e também tiveram que buscar formas de organização estrutural e pedagógica, enfrentando desafios que em algumas situações ainda se fazem presentes no bojo de sua atuação.

Sendo assim, buscamos redimensionar o modo de conceber o cotidiano dessas escolas e nas discussões com os profissionais, algumas necessidades reais se apresentam, exigindo mudanças em relação à organização, metodologia e formas de lidar com os sujeitos que estão implicados no processo ensino aprendizagem. Sujeitos estes que são da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental e que estão inseridos em dezoito EMEFs, sendo uma EMEFM que atende do 1º ao 9º ano e Educação de Jovens e Adultos; uma EFA que atende do 6º ao 9º ano; uma EMEF que atende de 1º ao 9º ano e quinze EMEFs que atendem da Educação Infantil ao 9º ano.

Nestas unidades de ensino, há modos diferenciados na organização do atendimento às turmas, a partir das realidades, singularidades e especificidades que cada grupo escolar se constitui. Ao falar do cotidiano das EMEFs na rede municipal citamos algumas questões que as diferenciam e identificam:

- Escolas com grande quantitativo de estudantes – organizam-se em mais de uma turma para cada ano/série, sendo necessário coordenador de turno para auxiliar na organização interna da escola;
- Escolas com quantitativo mediano de estudantes – geralmente tem uma ou mais turmas para cada ano/série;
- Escolas com quantitativo reduzido de estudantes – a organização dos anos iniciais do ensino fundamental se constitui em turmas mistas;
- EFA – é a única escola dos anos finais do ensino fundamental que funciona em tempo integral e utiliza a pedagogia da alternância.

Diante deste cenário diverso é importante considerar que as unidades de ensino têm autonomia para planejar e organizar as ações internas, uma vez que o cotidiano diverge em relação à organização das turmas, dos momentos dos planejamentos coletivos e individuais, das relações que se estabelecem com a comunidade escolar, dos eventos realizados, da dinâmica entre os profissionais e a interrelação entre os turnos.

Destacamos que o modo de conceber as práticas pedagógicas também se diferencia de uma escola para outra. Algumas unidades de ensino utilizam em suas ações alguns elementos da pedagogia da alternância, outras possuem salas ambientes, atuando com um movimento de rodízio entre os alunos para as aulas de cada disciplina. Em todas as EMEFs há a presença do(a) diretor(a) e do(a) pedagogo(a), que além de suas funções também desempenham as de coordenação de turno nas escolas com quantitativo menor de estudantes. E ao nos deparamos nas EMEFs com um número reduzido de estudantes, faz-se necessário a organização de turmas mistas de forma semelhante nas EMPEFs. Essa experiência, tem gerado resistências por parte de alguns(as) profissionais e famílias, porém a apropriação de tal organização, e as vivências relatadas pelas EMPEFs nos mostram que as turmas mistas consideram os ciclos de formação e os conhecimentos necessários para cada turma.

Destacamos que há desafios que devemos considerar em relação ao espaço físico: nem todas as escolas possuem quadras para práticas esportivas, espaços para bibliotecas, área coberta para o momento da alimentação no recreio. Sabemos da importância de um estrutura física adequada, porque, além das questões destacadas, nas EMEFs são atendidas crianças da educação infantil de quatro e cinco anos de idade que necessitam de espaços próprios com banheiros, pias, parquinhos, bebedouros para a sua faixa etária. Mas, isto não tem impossibilitado que os/as profissionais realizem ações planejadas a partir dos temas de estudos com a comunidade escolar, contribuindo com um ensino mais dinâmico e significativo.

Considerando o cotidiano escolar, as EMEFs revelam por meio das práticas possibilidades e desafios quanto à organização dos planos de estudos a partir de temas diagnosticados com a comunidade escolar. Podemos notar essa necessidade a partir do diálogo com os estudantes quando afirmam:

Queremos uma educação boa, qualificada, rumo a um futuro melhor. Uma educação mais dinâmica, com assuntos e temas da sociedade que nos interessam saber. (Estudantes 8ª série – EMEF Soído, 2016)

As práticas realizadas nas escolas nos apontam que, em relação à metodologia de trabalho, muitas já vivenciavam em seus planejamentos a organização do processo ensino aprendizagem com temas de estudos. As reflexões realizadas com os profissionais no decorrer da produção deste documento curricular vieram potencializar o trabalho que já vinha sendo realizado, e, discutir com todas as escolas as potencialidades da organização de ações interdisciplinares através dos planos de estudos, inclusive nos anos finais do ensino

fundamental. Esse é um movimento que já se faz presente em nosso cotidiano, que precisa ser debatido e aprofundado no sentido de qualificar e fortalecer os trabalhos desenvolvidos.

Como podemos verificar a realidade vivenciada nas EMEFs de Domingos Martins acenam para uma política educacional que considera os ciclos de vida, as questões sociais, culturais, históricas dos sujeitos, e a formação com base no processo de aprendizagem desenvolvimento, apontando possibilidades de ações que possam dar equilíbrio ao cotidiano escolar, sem perder de vista os conhecimentos necessários ao processo educativo.

Nesse sentido, é indicado que as escolas revisitem os projetos políticos pedagógicos a luz deste documento curricular, enfatizando questões sobre a diversidade dos estudantes que recebem das diversas comunidades e de outros municípios.

## **A cultura do livro didático: implicações no currículo escolar**

O currículo da educação básica deste município aponta a perspectiva teórica sócio histórica cultural como orientadora de suas práticas, enfatizando a interculturalidade e a diversidade de contextos – urbanos e campestinos, suas implicações nas práticas sociais e culturais e conseqüentemente na produção da cultura escolar.

Dentre as diversas políticas nacionais referentes à educação escolar, destacaremos a política do Plano Nacional do Livro Didático – PNLD(2015), tendo em vista a sua influência no modo como a escola dinamiza a sua cultura educacional. Vivemos em um espaço tempo histórico em que este recurso constitui necessidade fundamental, revelando uma cultura do livro didático.

Precisamos rever os motivos pelos quais “dependemos” do referido recurso pedagógico, tomando ciência da implementação do nosso próprio trabalho pedagógico com consciência crítica. Assim, conseguiremos redimensionar tal cultura em prol de uma escola que produz conhecimentos num processo de interlocução com a apropriação dos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade. Esse processo entre o que precisamos produzir com o que já foi produzido exige da escola o exercício do seu papel de mediadora.

Para que possamos refletir sobre a cultura do livro didático, precisamos explicitar o modo como o mesmo se insere no lócus das escolas e o quanto a sua entrada no cotidiano das práticas pedagógicas, dita e direciona o currículo que comumente vem sendo implementado. Sendo assim, iniciaremos as nossas reflexões em relação à sua entrada na escola. Atualmente, a escolha do livro didático no município tem duas propostas, sendo o PNLD para as escolas localizadas na zona urbana e a do campo para as da zona rural. O livro didático do campo é uma conquista das reivindicações dos movimentos sociais do campo, mas requer melhorias quanto a estrutura de conhecimentos e inserção das questões campestinas.

No caso dos livros destinados às escolas do campo, que para o MEC são as escolas unidocentes e pluridocentes, deparamo-nos com apenas duas opções de escolha. AS EMEFs do campo recebem os mesmos livros que as unidocentes e pluridocentes, intitulados multidisciplinares. Para a escolha do PNLD são oferecidas mais opções, porém as do PNLD urbano e campo, não retratam as reais necessidades das comunidades.

Alguns professores(as) demonstram resistência em utilizar mais de um título com a turma, tendo em vista a cultura escolar da homogeneidade, isto é, a concepção do igual para todos(as). Instigam-nos a analisar a cultura do livro didático e os modos como interagimos com essa cultura. O que justifica a adoção do livro didático? O que nos motiva aderir à política do livro didático do MEC? A política é do MEC ou é nossa?

No emaranhado de tantas indagações e tantos desafios, entendemos que o livro tem a sua importância enquanto um dos recursos didáticos pedagógicos a ser inserido como instrumento de mediação pedagógica. Sabemos, também, que ainda vivemos a realidade de que o livro didático é a única fonte de pesquisas dos(as) nossos estudantes, mas por isso mesmo precisamos ficar atentos(as) para a qualidade dos conhecimentos e atividades propostas. Tais questões nos revelam que não existe um livro didático ideal, que atenda a nossa proposta. Por isso, reafirmamos que ele não deve ser apenas o único instrumento utilizado no processo de ensino aprendizagem.

Nos deparamos também com a carência de outros recursos didáticos pedagógicos que possam dialogar com os referidos livros, como condições de internet, computadores adequados, revistas, periódicos e outros, mas também não podemos deixar de refletir sobre a importância dos acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários que também fazem parte do PNLD, e que muitas vezes são esquecidos nas prateleiras.

Considerando todos os desafios apontados, o mais sério diz respeito à perspectiva teórica e aos princípios filosóficos, ideológicos e políticos subjacentes aos textos e atividades propostas pelas diferentes

editoras, que geralmente não dialogam com a nossa proposta político-pedagógica. Precisamos compreender que o modo como exploramos e utilizamos o livro didático está relacionado com a nossa concepção de mundo, de linguagem e de sujeito, o que exige do(a) professor(a), além de um olhar crítico, atitudes de bom senso para perceber qual abordagem teórica embasa o material. Essa é uma das responsabilidades do(a) professor(a) pesquisador(a).

Ao destacarmos a dimensão de ser professor(a) pesquisador(a), gostaríamos de retomar os princípios da gestão democrática, com vistas a propor coerência entre os mesmos com a política de recursos didáticos-pedagógicos. Isso nos mostra que a nossa adesão à referida política precisa ser redimensionada, não apenas por causa dos desafios apontados acima, mas também e principalmente pelo fato de nos depararmos com a ideia de professores(as) e estudantes executores de atividades, divulgadores de conceitos e concepções que não atendem as reais necessidades das nossas comunidades campesinas, e ainda não possibilitam o exercício da autonomia intelectual e da cidadania planetária.

Ai está o nosso desafio! No bojo dessas reflexões, precisamos nos reconhecer professores(as) intelectuais reflexivos(as), de forma que os princípios da autonomia intelectual e da gestão democrática possam ser de fato vivenciados. Princípios que fortaleçam e que nos possibilitam ir ao encontro das nossas identidades campesinas, em busca do sentimento de pertencimento, enquanto sujeitos corresponsáveis pela educação deste município, que no nosso entender não conseguiremos enquanto estivermos dependentes dos livros que continuamos recebendo em nossas escolas. Sabemos que enquanto rede municipal de ensino é importante dialogarmos com as políticas de âmbito federal e estadual, visando garantir nossos direitos enquanto participantes e atuantes na educação básica desse país.

Como podemos observar, os estudos e reflexões realizadas ao longo do processo de produção desse documento curricular apontam para a importância de ressignificação dos livros adotados e propostos pelo MEC, mas também nos instiga a considerar a urgente necessidade de produção dos nossos recursos didáticos pedagógicos. Acreditamos na possibilidade de enquanto profissionais intelectuais-reflexivos produzirmos o nosso próprio material pedagógico, a partir das questões destacadas nesse documento.

São duas questões a considerar: a ressignificação dos textos e atividades que constam nos livros e a produção dos nossos próprios materiais de estudos, recursos didáticos-pedagógicos. Isso exige melhor compreensão do papel do(a) professor(a) na articulação dos conhecimentos das diversas áreas do saber propostos nesse documento curricular com aqueles delineados nos livros didáticos, bem como em outros materiais que integram a PNLD, como acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários.

Com base nas reflexões de que ainda presenciamos no cotidiano das escolas práticas em que o livro didático define ora diretamente e ora indiretamente o currículo escolar, na dimensão de um currículo urbano, também podemos observar ideias de que precisamos ficar atentos(as) ao discurso que está subjacente às proposições dos livros encaminhados pelo MEC. Discurso de uma política de educação nacional, voltada para as grandes cidades e capitais, com foco na industrialização e tecnologia de âmbito urbano, em detrimento das reais necessidades e direitos educacionais das comunidades campesinas. Significa repensar as proposições que as editoras\autores destacam, tendo em vista que o livro didático é um dos recursos pedagógicos mais utilizados no processo educativo.

Precisamos ficar atentos(as) ao fato de que o livro didático, enquanto um instrumento pedagógico; traz ideologias, preceitos e interesses para satisfação de determinados grupos da sociedade. É importante que seu uso seja vivenciado de maneira que provoque a criticidade dos(as) estudantes, por meio de questionamentos em relação às propostas apresentadas. Constitui uma ferramenta importante, isto é um instrumento de ensino aprendizagem significativo, desde que os conhecimentos e as atividades promovam de fato a formação de sujeitos com consciência crítica, com vistas à formação de uma cidadania planetária.

[...] nos espaços escolares do município, os(as) professores(as) desejam o uso do livro didático como ferramenta de apoio numa escola democrática, em que o(a) professor(a) assuma-se como intelectual transformador. (I Encontro Regional, Aracê, 2014)

Nesse sentido, é necessário repensar sobre o sentido/significado do uso do livro didático e da dimensão de ser “professor-intelectual-transformador”. Na escolha do livro didático precisamos observar: a perspectiva teórica da editora que embasa o material didático; a coerência entre o que propõe desde os anos iniciais até os anos finais; a ideologia e filosofia que permeia os dizeres de cada temática de estudo; as discussões sobre diversidade, incluindo relações étnico-raciais, relações de gênero, sexualidade e orientação sexual, educação especial e inclusiva, educação socioambiental e sustentabilidade; as imagens que ancoram as análises e reflexões conceituais – linguagem verbal e não verbal; dentre outros.

É chegada a hora de rompermos com a cultura escolar de utilização do livro didático como o currículo a ser seguido, e também compreendermos a sua utilização como parte do processo de ensino aprendizagem, que tem como ponto de partida o documento curricular, que por sua vez parte dos conhecimentos cotidianos, com vistas à emancipação humana. É fundamental ensinar aos(às) estudantes a importância do diálogo com outros autores sobre os conhecimentos ensinados e aprendidos, de forma que possam confrontar conceitos e argumentar sobre as descobertas e análises que constam no livro didático, visando à sistematização dos conhecimentos estudados de forma significativa.

Os conhecimentos que constam na matriz curricular constituem premissa básica no processo de organização do trabalho pedagógico, o que nos indica que precisamos pensar em recursos didáticos-pedagógicos que se aproximem desse documento curricular.