

**UFPR- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ -
LITORAL**

NOEL RODRIGUES

**A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS SÉRIES
INICIAIS NA EDUCAÇÃO NO CAMPO**

NOVA TEBAS

2011

NOEL RODRIGUES

A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS SÉRIES INICIAIS NA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado no curso de educação no campo da UFPR- Universidade Federal do Paraná Litoral, como requisito para obtenção de título de Especialista em Educação no Campo, sob orientação da Prof. Dr. Douglas Ortiz Hamermüller .

NOVA TEBAS

2011

**AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES
TRABALHO POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO,
PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA DESDE QUE CITADA A FONTE.**

Ficha Catalográfica

RODRIGUES, Noel.

A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS SÉRIES INICIAIS NA
EDUCAÇÃO NO CAMPO

. Nova Tebas: UFPR, LITORAL, 2011.

18 f.

Artigo apresentado a – Universidade Federal do Paraná – UFPR
LITORAL, para obtenção de Título de Especialista em Educação no Campo,
2011.

Orientador: HAMERMULLER, Douglas Ortiz.

1. A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS SÉRIES INICIAIS NA
EDUCAÇÃO NO CAMPO

TERMO DE APROVAÇÃO

NOEL RODRIGUES

**A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS SÉRIES INICIAIS
NA EDUCAÇÃO NO CAMPO**

Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Pos Graduação da UFPR- Universidade Federal do Paraná Litoral – Nova Tebas – PR, como requisitos parcial para obtenção de título de Especialista em Educação no Campo; pela seguinte comissão avaliadora.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Douglas Ortiz Hamermüller

Prof.

Prof.

Pitanga, 04 de junho de 2011.

A VALORIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NAS SÉRIES INICIAIS NA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Noel Rodrigues¹;
Douglas Ortiz Hamermüller².

RESUMO

O presente artigo enfoca sobre a valorização da educação das séries iniciais, usando como dados reais as Escola Rural Municipal Munhoz da Rocha localizada no Assentamento Chapadão no Município de Laranjal Paraná.

O percurso de transformação da educação dentro do assentamento teve seu embasamento na Pedagogia de Paulo Freire, onde leva em conta o conhecimento que o sujeito já traz de suas raízes, elencando com o conhecimento acadêmico onde o professor torna-se mediador desse conhecimento.

Palavras-chave: Escola; Formação; Sociedade.

¹ Noel Rodrigues, Educando do Curso de Especialização em Educação do Campo-EaD, Universidade Federal do Paraná, Pólo UAB de Nova Tebas, e-mail: tal.

² Douglas Ortiz Hamermüller, Educador Orientador, UFPR Litoral.

1. CONTEXTO

A educação em valores que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas escolas, nas manifestações culturais, nos movimentos e organizações sociais, é uma questão fundamental da sociedade atual, imersa numa rede complexa de situações e fenômenos que exige, a cada dia, intervenções sistemáticas e planejadas dos profissionais da educação escolar.

Entre as diferentes ambiências humanas, a escola tem sido, historicamente, a instituição escolhida pelo Estado e pela família, como o melhor lugar para o ensino-aprendizagem dos valores, de modo a cumprir, em se tratando de educação para a vida em sociedade, a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Sendo assim, caberá às instituições de ensino a missão, por excelência, de ensinar valores no âmbito do desenvolvimento moral dos educandos, através da seleção de conteúdos e metodologias.

Entre o que a escola ensina de valores há coerência com o que sociedade requer dos homens e mulheres. A educação em valores é uma exigência da sociedade atual inserida no mundo globalizado e marcado, no início deste século, por tantas mudanças tecnológicas e novos paradigmas políticos, culturais e educacionais, ora debatidos por diferentes agentes sociais.

2. DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

O primeiro tipo de autoridade, a autoritária é historicamente associado à organização escolar, seja relacionado à educação religiosa ou militar, que dominou, por muito tempo, o trabalho pedagógico (Guzzoni, 1995). Sua característica principal é que os alunos, ao obedecerem, não o fazem por acreditar na autoridade docente, mas sim porque são obrigados, não têm escolha, ou seja, obedecem, mas não respeitam, gerando assim um círculo vicioso: os estudantes não respeitam o

professor, que se torna mais autoritário e utiliza mais instrumentos de coação, gerando mais indisciplina e conseqüentemente menos respeito por parte dos alunos.

Neste sentido, a autoridade autoritária, decorrente de uma posição hierárquica, pode ser “aceita” simplesmente por- que a lei ampara e não porque seu portador demonstra competência ou liderança. Assim, o professor autoritário deixa claro ao aluno que, se não fizer o que é mandado, sofrerá sanções. Esse confronto, essa coerção, cria um clima emocional em sala que pode gerar sentimentos de hostilidade, ressentimento ou inferioridade e passividade, que certamente não favorecem o trabalho pedagógico

A Modernidade provocou também profundas mudanças nas escolas. Se, durante a Idade Média, existia uma comunidade de mestres e alunos, na Modernidade temos um sistema de autoridade dos mestres sobre os alunos. Quanto ao regime disciplinar, durante a Idade Média, havia uma disciplina constante e orgânica e na Modernidade uma autoridade violenta e mal respeitada. Além disso, aconteceu durante a Idade Moderna a implantação de currículos escolares e de um sistema de progressão de estudos, onde o exame exerce um papel central.

Este modo de pensar a educação e interpretar o mundo surgido na idade moderna exerce, até hoje, forte influência sobre o modo de agir e pensar da humanidade em geral. E é somente a partir dessa compreensão do passado, que seremos capazes de entender a atual problemática da autoridade docente.

Por fim, para sintetizar este rápido resgate histórico vamos nos valer do esquema apresentado por Guzzoni que cita quatro aspectos a serem analisados, em relação à visão da autoridade, vivenciados durante os vários períodos da história humana:

“A sabedoria platônica- na qual a autoridade estava investida, na figura maior do filósofo, ou seja, aquele que, por deter o conhecimento, era considerado superior aos outros homens.

A experiência romana - que deu origem à palavra e ao significado do vocábulo autoridade representada pelos senadores romanos, que legitimamente, preservam a fundação de Roma para as gerações subsequentes.

A fé cristã - que na Idade Média representava o poder da Igreja e portanto, as principais questões referentes à razão, subordinavam-se à religião oficial

da época e O pensamento liberal - que gerou estabelecimento de leis maiores, aos quais todos os homens reconhecem como válidas em determinados momentos históricos. Tem-se portanto os fundamentos da autoridade: a sabedoria, a experiência acumulada, a fé cristã e o estabelecimento, ainda que provisório de regras de conduta” (Guzzoni, 1995, p. 47).

Diante dessa realidade, qual será o papel do professor que até então se esmerava nas salas de aula com um pedaço de giz e um quadro negro e muita habilidade no tato das palavras e do conhecimento. A escola tradicional, enquanto agente integralizador trabalha na difusão de conhecimentos por intermédio de seus professores que necessitam de agilidade e diversidade intelectual para suprir as dúvidas dos alunos que interagem imediatamente com o professor. Esse procedimento é o que Libâneo (2004) denomina de “aprendizagem ativa do aluno com a ajuda pedagógica do professor”. O eminente autor esclarece:

[...] O professor medeia a relação ativa do aluno com a matéria, inclusive com os conteúdos próprios de sua disciplina, mas considerando os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses, seus procedimentos de pensar, seu modo de trabalhar. Ao mesmo tempo o professor ajuda no questionamento dessas experiências e significados, provê condições e meio cognitivos para sua modificação por parte dos alunos, e orientá-los, intencionalmente para objetivos educativos (LIBÂNEO, 2004, p.).

A escola, por sua vez, enquanto agente físico ajuda a agregar, concentrando os alunos num núcleo centralizador e facilitador de troca de conhecimentos através da diversidade de culturas e da pluralidade étnica e religiosa. Na verdade professor e escola se completam, porque enquanto a escola se afigura como um centro aglomerador onde o aluno sabe que ali encontrará uma fonte de conhecimento, o professor se apresenta como a própria fonte de conhecimento, dissipadora de ideias e princípios fundamentais necessários para enfrentar racionalmente a disputa social extramuros.

O mundo virtual não pode e não deve ser visto como uma fonte aniquiladora de todo o trabalho pedagógico realizado pelos professores e pela escola. Na

verdade há de haver uma adaptação entre a realidade inexorável da internet e a necessidade inquestionável da presença do professor, como agente esclarecedor, ou como bem asseverou Libâneo (2004), como agente que “medeia a relação do aluno com a matéria”.

A proposta de Freire é que a educação dentro da sala de aula possa desenvolver no aluno a criticidade, a consciência política e a inquietação em relação ao meio em que está inserido. Pensar o método freireano de educação deve ter como eixo a consciência de que ensinar não é transmitir saberes, considerando que cada sujeito é portador de seus saberes. A missão do educador é possibilitar que o educando produza seu próprio conhecimento a partir da sua leitura de mundo, contudo o educador não deve abandonar sua função que a de proporcionar ao educando um “caminho” por onde este deve seguir partindo de sua consciência própria.

Segundo Freire os alunos chegam escola portando conhecimentos próprios, e a interação destes conhecimentos, conjunto com o mundo em que estão inseridos é que ira produzir uma educação consciente. O conceito de educação proposto por Paulo Freire ganha força principalmente em meio aos movimentos sociais, e será adotado como um mecanismo de libertação do sujeito e uma forma de conscientização e formação de militantes destes movimentos. *A Pedagogia do Oprimido* quando adotada como libertadora, deve seguir dois momentos distintos, que a transformará num mecanismo existente e permanente dentro do movimento. Assim Freire resume estes momentos:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de libertação (FREIRE, 1978, p.31).

O primeiro momento deve proporcionar ao sujeito a percepção de sua realidade, do meio em que está inserido, reconhecendo-se como oprimido,

conscientizando-se desta condição e a partir disso buscar a libertação e a mudança, sem, contudo evitar o conflito com o opressor.

A contribuição freireana no que tange a educação pode ser aplicada, em alguns casos, nos movimentos sociais, como o MST, que adota uma prática educacional em que suas crianças estudam para ser *Sem Terra*. Este sujeito é formado de acordo com a realidade que o cerca, e consciente do seu papel dentro do movimento. Trata-se de uma Educação para liberdade, considerando que estes sujeitos estão sendo formados para a defesa do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, é o método educacional adotado que irá formar estes sujeitos aptos a questionarem uma ordem instalada percebendo-a enquanto opressora, para assim liberta-se. Mesmo que “incoscitamente” o Movimento Sem Terra acaba por adotar a pedagogia de Freire quanto torna sua escola um espaço próprio e individual onde os saberes de educando e educadores se juntam na construção de um movimento próprio e autônomo que se apropria da educação para fortalecer suas lutas e preparar para a liberdade

A pedagogia do MST está atrelada diretamente a um fator que a diferencia das demais formas de ensinar e educar. A pedagogia do MST que Caldart apresenta esta pauta num sentimento de coletividade e afetividade, que vai deste a luta pela implantação da escola no acampamento até a dedicação exclusiva dos professores. Esta afetividade e dedicação que Caldart coloca, reflete diretamente nos ensinamentos de Freire, que sempre defendeu que para educar e ensinar é preciso *querer bem aos educandos*. Toda prática pedagógica é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural”.

Como ação sistemática de moldagem de saberes e atos, o processo educacional referenda a imposição pedagógica de característica biológica dos pais sobre os filhos, bem como a imposição pedagógica social ampla dos adultos sobre a população infantil (1975:21).

Essa definição não deve apavorar os profissionais da educação. A manutenção da sociedade na face da terra está diretamente vinculada a certas

formas de ordem aplicada à convivência social inculcadas mediante a transferência obrigatória de conhecimentos acerca dos mecanismos de funcionamento da sociedade. A constatação da ação pedagógica na forma de arbitrariedade consiste, mais que qualquer outra coisa, num instrumento de crítica para aqueles que desejam fazer da educação uma prática que promova a liberdade.

Ora, em primeiro lugar, esse caráter arbitrário se apresenta na medida em que se entende a educação como um poder simbólico, ou seja, como uma construção social e não um dado da natureza. A educação não ocorre independente de uma relação comunicativa e nem alheia ao campo das relações de força na sociedade.

Noutras palavras, não pode acontecer o efeito pedagógico previsto sem que existam condições sociais que favoreçam à imposição ou a inculcação (1975:22). Assim sendo, em qualquer formação social o sistema pedagógico vigente será o resultado de um confronto de forças; ela será sempre a afirmação ideológica dos interesses objetivos (simbólicos) das classes dominantes. Nesse sentido, o arbitrário dá-se pelo distanciamento que se estabelece entre a ideologia de classe e os princípios universais da natureza das coisas ou da natureza humana (1975:23). Como se vê, não é possível situar a ação pedagógica fora do domínio dos interesses das classes que ocupam o “privilegiado” espaço da produção dos bens simbólicos.

Toda essa questão levantada propõe um conjunto indefinido de reflexões por parte dos educadores acerca dos sistemas e práticas educacionais – uma crítica acerca das ações pedagógicas. Uma delas, por demais interessante, mencionada, mas não aprofundada pelo autor é a real significação do termo gratuidade aplicado a educação. Um segundo aspecto levantado por Bourdieu acerca da arbitrariedade das práticas pedagógicas dos sistemas educacionais associa a ação pedagógica à autoridade pedagógica. Já Bourdieu insere sua discussão em torno da questão da autoridade associada ao desempenho pedagógico tendo como pano de fundo a violência exercida pelo processo de comunicação das ideias das classes dominantes. Nesta direção o autor posiciona-se em relação à autoridade presente nas práticas pedagógicas da seguinte maneira:

A teoria da ação pedagógica produz o conceito de autoridade pedagógica na operação mesma pela qual, reconduzindo a ação pedagógica à sua verdade objetiva de violência, ela faz surgir a contradição entre essa verdade objetiva e a prática dos agentes, que manifesta objetivamente o desconhecimento dessa verdade (quaisquer que possam ser as experiências ou as ideologias acompanhando essas práticas). Assim, coloca-se a questão das condições sociais da instauração de uma relação de comunicação pedagógica que dissimule as relações de força que a tornam possível e acrescente pôr esse meio a força específica de sua autoridade legítima à força que retém dessas relações. Logicamente contraditória a ideia de uma ação pedagógica que se exercesse sem autoridade pedagógica é sociologicamente impossível... (1975:26).

Não há, socialmente falando, como eliminar o caráter arbitrário da ação pedagógica; porém, existem meios de dissimulá-lo através da substituição das maneiras fortes pelas maneiras suaves de se exercer esse arbitrário (1975:31).

Essas observações ficam bem esclarecidas nos termos do autor:

[...] Ao contrário, as contestações mais radicais de um poder pedagógico inspiram-se sempre na utopia autodestrutiva de uma pedagogia sem arbitrário ou da utopia espontaneísta que outorga ao indivíduo o poder de encontrar nele mesmo princípio de sua própria expansão. Todas essas utopias se constituem um instrumento de luta ideológica para os grupos que, através da denúncia de uma legitimidade pedagógica visam a assegurar-se o monopólio do modo de imposição legítima (no século XVIII, o papel do discurso sobre a tolerância na crítica pela qual as novas categorias de intelectuais se esforçavam em destruir a legitimidade do poder de imposição simbólica da igreja) – 1975:30.

Voltando à afirmação de que “não há ação pedagógica sem autoridade pedagógica”, pode-se entender porque Bourdieu nega a possibilidade de uma afinidade eletiva (termo weberiano) entre professor e aluno. Segundo o sociólogo francês, isto seria:

[...] desconhecer em sua prática profissional ou a negar em seu discurso as condições objetivas dessa prática. Os emissores pedagógicos são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte

autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas ... Desde que toda ação pedagógica em exercício dispõe por definição de uma autoridade pedagógica, os receptores pedagógicos estão de imediato dispostos a reconhecer a legitimidade da informação transmitida e a autoridade pedagógica dos emissores pedagógicos, e por conseguinte a receber e a interiorizar a mensagem (1975:33-35).

Estas considerações levam o autor a inevitável conclusão que os agentes e as instituições educacionais exercem uma autoridade outorgada pelos grupos mandatários e por isto atuam de modo autorizado e por consignação, cabendo-lhes o direito de exercer a violência simbólica - violência oficial (1975:37).

Como trabalhar a transversalidade e os temas transversais na sala de aula? Na concepção que adotamos (Araújo, 2003), as temáticas transversais são o eixo vertebrador do sistema educacional, sua própria finalidade. Nela, os conteúdos tradicionais da escola deixam de ser a "finalidade" da educação e passam a ser concebidos como "meio", como instrumentos, para se trabalhar os temas que constituem o centro das preocupações sociais. Entendemos que se estes conteúdos (tradicionais) estruturam-se em torno de eixos que exprimem a problemática cotidiana atual e que inclusive podem constituir finalidades em si mesmo.

Assim, as temáticas que objetivam a educação em valores, que tentam responder aos problemas sociais, e conectar a escola com a vida das pessoas, transformam-se no *eixo vertebrador* do sistema educativo, em torno dos quais serão trabalhados os conteúdos curriculares tradicionais.

Essa concepção, para muitos é chamada de radical, pois muda o foco e o próprio objetivo da educação, pressupõe uma maneira totalmente diferente de encarar o ensino. O eixo de formação ética para a cidadania passa a ser a principal finalidade da educação. A educação em valores, a preocupação com o ensino de formas dialógicas e democráticas de resolução dos conflitos cotidianos e dos problemas sociais, e a busca de articulação entre os conhecimentos populares e os conhecimentos científicos, dão um novo sentido à escola.

Os temas cotidianos e os saberes populares passam a ser ponto de partida, e muitas vezes também de chegada, para as aprendizagens escolares, dando um

novo sentido e significado para os conteúdos científicos e culturais que a escola trabalha.

Da mesma forma, os problemas de violência em uma escola, ou na comunidade próxima, podem ser o ponto de partida para a organização do planejamento curricular durante um determinado período de tempo. Com isso, as produções de textos, as pesquisas sobre dados estatísticos e as causas sociais e históricas da violência, o estudo do corpo humano, seriam relacionados: à compreensão dos sentimentos dos diferentes atores envolvidos em questões de violência; à procura por caminhos dialógicos e democráticos de resolução de conflitos; aos estudos sobre questões de gênero e a questão da violência doméstica; ao papel do desemprego ou do egocentrismo na geração da violência.

A Proposta Pedagógica é a identidade da escola: estabelece as Diretrizes Básicas e a linha de ensino e de atuação na comunidade. Ela formaliza um compromisso assumido por professores, funcionários, representantes de pais, alunos e líderes comunitários em torno do mesmo projeto educacional. O planejamento é um plano de ação que em um determinado período, vai levar a escola a atingir suas metas. Pensar na organização da escola em função de crianças das séries /anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas crianças de seis anos, envolve concebê-las no sentido da inserção no mundo letrado. Esse mundo é construído com base nos valores da escrita na prática e relações sociais, embora nem sempre esteja presente materialmente. Porém, só se obtém êxito quando ha um comprometimento entre instituição, comunidade e o próprio professor, que deterá buscar novos conhecimentos através de formação continuada.

A Escola Rural Municipal Munhoz da Rocha Ensino Fundamental de 1º a 5º ano código 00184, localizada na localidade de Chapadão, telefone 0xx42 36451236 no município de Laranjal, código 1334 a 100 km do NRE de Pitanga, código 24, aproximadamente 20 km da sede do município.

Atualmente funcionam no estabelecimento 2 turnos com 7 turmas seriadas, sendo no período da manhã 1 turma de 1ª, 2ª, 3ª e 2 turmas de 4ª série. No período da tarde, 1 turma de 1º ano e 1 turma de 3ª.

É uma educação que parte das necessidades e interesses da criança, estimulando sua atividade e o desenvolvimento de sua criatividade, na conquista de sua autonomia. O 1º ano parte integrante do Ensino Fundamental.

Os processos de desenvolvimento integral da criança são: aspectos biológicos, aspectos psicológicos, aspectos sociocultural, pelo fato do desenvolvimento depender de fatores externos, é de fundamental importância que os profissionais que trabalham com as crianças, entendam e saibam lidar com este processo.

A implantação do Ensino Fundamental de oito para nove anos, visando como objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem. As situações vivenciadas pelas crianças têm papel importante na sua formação. Existem atividades que pela riqueza de possibilidades que representam precisam ser sistematizadas na proposta de trabalho com as crianças. Elas possibilitam espaços para o desenvolvimento de habilidades que queremos ou precisamos desenvolver.

No ensino fundamental de nove anos é necessário o resgate de processos como jogos e brincadeiras, roda de conversas considerando a importância destes e dos outros processos para esta fase de formação.

Neste processo é necessário desenvolver as etapas da metodologia básica da aprendizagem que se inicia com a definição de um problema ou tema, passa pelo levantamento de hipóteses, pela definição do método, pela busca das fontes e ao final, socializam-se e sistematizam-se as conclusões obtidas, terminando o trabalho com a divulgação dos resultados.

É importante o trabalho de campo ou estudo do meio, pois é um valioso processo pedagógico extraclasse que oferece ricas e variadas possibilidades para

tornar a aprendizagem mais significativa. Possibilita as crianças uma vivência concreta do que está sendo estudado e discutido, além de contatos com outras realidades e pessoas. O processo de avaliação, criado pela escola, fornece dados para o aluno, para os educadores e para os pais, permitindo uma análise reflexiva do desenvolvimento da aprendizagem. A avaliação, assim, precisa adequar à natureza desta aprendizagem, levando em conta não só os resultados das tarefas realizadas, o produto, mas também o que ocorreu o processo.

A Escola Rural Municipal Munhoz da Rocha tem como entidade mantenedora Prefeitura Municipal administrada pela Secretaria Municipal de Educação. Foi fundada aproximadamente no ano de 1974, com cuja criação e autorização fez-se através da resolução n.º 750/91 de 28/02/1991 com o nome Escola Rural Municipal Munhoz. Atualmente funciona no estabelecimento 2 turnos com 6 turmas seriadas, sendo no período da manhã 1 turma 1º ano, 2º ano, 2ª, 3ª e 4ª séries. No período da tarde, 1 turma de 3ª série. A comunidade está localizada na zona rural do município e sobrevive da agricultura, seus costumes e tradições estão envolvidas na própria comunidade como festa do padroeiro na capela e reuniões entre as famílias do local.

A Escola Rural Municipal Munhoz da Rocha tem a finalidade de efetivar o processo de apropriação do conhecimento, respeitando os dispositivos constitucionais Federal e Estadual, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN n.º. 9.394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei n.º. 8.069/90 e Legislação do Sistema Estadual de Ensino.

A organização do trabalho pedagógico é constituída pelo Conselho Escolar, equipe de direção, órgãos colegiados de representação da comunidade escolar, Conselho de Classe, equipe pedagógica, equipe docente, equipe técnico administrativa e assistente de execução e equipe auxiliar operacional.

Neste processo é necessário desenvolver as etapas da metodologia básica da aprendizagem que se inicia com a definição de um problema ou tema, passa pelo levantamento de hipóteses, pela definição do método, pela busca das fontes e ao

final, socialização e sistematização as conclusões obtidas, terminando o trabalho com a divulgação dos resultados. É importante o trabalho de campo ou estudo do meio, pois é um valioso processo pedagógico extraclasse que oferece ricas e variadas possibilidades para tornar a aprendizagem mais significativa. Possibilita as crianças uma vivência concreta do que está sendo estudado e discutido, além de contatos com outras realidades e pessoas.

A avaliação deve ocorrer sistematicamente ao longo de toda a ação escolar, possibilitando ajustes constantes no mecanismo de regulação do processo de ensino e aprendizagem e fornecendo elementos para o planejamento da ação educativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Ao mesmo tempo que chegaram com grande anseio da conquista pela terra tinham em mente também a construção de uma Escola a qual viesse corresponder suas expectativas. No início não havia nenhuma estrutura física a qual pudesse de imediato concretizar suas ideias mas aos poucos a luta foi ganhando espaço e movimentando a comunidade pela possibilidade de uma escola com uma estrutura que realmente desse sentido as suas vidas no presente e no futuro.

Após 17 anos de batalha hoje a comunidade conta com uma escola a qual o sonho de tanto tempo tornou-se realidade, onde as crianças outrora chegaram nos braços de suas mães, hoje são líderes buscando através dos conhecimentos adquiridos ampliar seus horizontes transpondo para suas práticas cotidianas a valorização de uma vida em comunidade e principalmente quando se busca as conquistas de uma maneira coletiva.

Referências

- ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 2ª. ed. São Paulo; Cortez, 2003.
- APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. **Ideologia e Currículo**. 3ª. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais e a estratégia de projetos**. São Paulo: Moderna, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 29.ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GUZZONI, Margarida Abreu. **A autoridade na relação educativa**. São Paulo: Annablume, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. **Magistério e Mediocridade**. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 1993.