

AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES COM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADAS.

Rita Maria Pereira Behrmann*

RESUMO

Esse estudo busca destacar as contribuições teóricas e metodológicas a partir das décadas de 80-90 do século passado e a primeira década do século atual no âmbito das políticas públicas para a consolidação dos direitos a uma educação inclusiva no campo, considerando as principais contribuições para a mesma. Trata também do conceito de multisseriação e da implicação da formação docente para a realização de uma educação no campo efetivamente comprometida com os propósitos da LDB e que alcance os princípios constitucionais de igualdade de oportunidade para todos. Para tanto a interdisciplinaridade é aqui trazida como o caminho e a possibilidade de alfabetizar letrando nas referidas classes.

Palavras-Chave: Educação no Campo, Multisseriação, Formação Docente, Interdisciplinaridade.

EL INTERDISCIPLINARES PRÁCTICO CON ALFABETIZACIÓN Y LETRAMENTO EN LAS SALAS DE CLASE MULTISSERIADAS.

RESUMEN

Este estudio busca, separar las contribuciones teóricas y de los metodológicas a partir de las décadas de el 80-90 del siglo pasado y de la primera década del siglo actual en el alcance de la política pública para la consolidación de las derechas a una educación inclusiva en el campo, siendo considerado las contribuciones principales para la misma. También se ocupa al concepto del multisseriação y de la implicación de la formación de enseñanza para la realización de una educación en el campo comprometido con eficacia con las intenciones del LDB y de ese alcance los principios constitucionales de la igualdad de la ocasión para todos. Para de tal manera el interdisciplinaridade aquí se trae como la manera y la posibilidad de letrando alfabetizar en las salas de clase citadas.

Palabra-Llave: Educación en el campo, Multisseriação, formación de enseñanza, Interdisciplinaridade.

THE PRACTICAL INTERDISCIPLINARES WITH ALFABETIZAÇÃO AND LETRAMENTO IN CLASSROOMS MULTISSERIADAS.

*Rita Maria Pereira Behrmann é formada em Pedagogia com Pós graduação em Gestão Educacional. Mestre em Educação e atua como funcionária pública na rede municipal de ensino em Gandu-Bahia.

ABSTRACT

This study searches, to detach the theoretical and methodological contributions from the decades of the 80-90 of the last century and first decade of the current century in the scope of the public politics for the consolidation of the rights to an inclusive education in the field, being considered the main contributions for the same one. It also deals with to the concept of multisseriação and the implication of the teaching formation for the accomplishment of an education in the field effectively compromised with the intentions of the LDB and that reach the principles constitutional of equality of chance for all. For in such a way the interdisciplinaridade here it is brought as the way and the possibility of alphabetizer letrando in the cited classrooms.

Word-Key: Education in the Field, Multisseriação, Teaching Formation, Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

Resolver os problemas referentes à educação no campo é uma demanda que os atuais governos precisam enfrentar para garantir as propostas do Pacto pela Educação. Não são questões novas, mas assim como uma série de situações no país, requerem das políticas públicas, maior compromisso e atenção pelas especificidades que encerram.

O problema não se encerra no âmbito das políticas públicas, mas chega às salas de aula para que professores e gestores tenham sua parcela de contribuição nessas resoluções. Por conta das especificidades da temática faz-se uma rápida reflexão sob o ponto de vista histórico acerca da sua gênese, partindo da premissa que tenha sido essa a primeira modalidade de ensino existente no país e de que forma foi sendo subestimada com o passar do tempo, chegando ao descaso com o qual é vista atualmente.

Esse estudo busca assim, destacar as contribuições teóricas e metodológicas a partir das décadas de 80-90 do século passado e a primeira década do século atual no âmbito das políticas públicas para a consolidação dos direitos a uma educação inclusiva no campo, considerando as principais contribuições para a mesma.

As classes multisseriadas nasceram no contexto da educação do campo como uma solução para levar educação formal aos setores rurais onde, na maioria das vezes, não há número de crianças suficientes para formação de uma turma seriada. Sua implementação não é atual, aliás, acontece desde a época dos jesuítas quando, por vezes, as escolas eram formadas pelos filhos de fazendeiros e empregados de diversas e diferentes idades, porém sendo abolida com a expulsão dos jesuítas em 1759, sendo retomado o modelo posteriormente (NEMI, 2009, p. 10).

Esse artigo trata também do conceito de multisseriação e da implicação da formação docente para a realização de uma educação no campo efetivamente comprometida com os

propósitos da LDB e que alcance os princípios constitucionais de igualdade de oportunidade para todos. Para tanto a interdisciplinaridade é aqui trazida como o caminho e a possibilidade de alfabetizar letrando nas referidas classes.

Lembrando que as questões referentes a esse tema atravessam alguns séculos e que se iniciam com o período da colonização no Brasil, em 1500, século XVI, de modo que exploração, massacre e roubo de riquezas, doenças, escravidão foram as marcas deixadas pelos colonizadores, somadas a um processo contínuo de aculturação que levou o acirramento das diferenças entre as classes e exclusão social de muitos.

Segundo o censo populacional 2010 (IBGE, 2010), a população no Brasil é predominantemente urbana, os olhares efetivos e eficientes para as necessidades do campo parecem mais longínquos. Embora dados apresentados pelo IBGE sejam reais, podem ser questionados, pois milhares de municípios brasileiros possuem características predominantemente rurais e a educação oferecida nas escolas públicas desses municípios – independentemente de onde estejam os prédios – é, na sua maioria, uma educação elitista que não atende as necessidades dos homens, mulheres e jovens que vivem e trabalham no campo. Para os que residem no campo, presencia-se o transporte para se estudar nas “cidades”. É a educação preparatória para o trabalho nos centros urbanos, visando atender as necessidades do agronegócio, agroindústria e comércio.

De acordo com Carvalho (2008, p. 54), “até 1930, o Brasil era predominantemente agrícola”. O censo de 1920, por exemplo, registrou que “apenas 16,6% da população viviam em cidades de 20 mil habitantes ou mais [...] e 70% se ocupavam de atividades agrícolas”. A evidência é tal que as reformas ou tentativas delas, que existiram no início do século – inclusive a Constituição de 1934 – não beneficiaram os que residiam e trabalhavam nas áreas rurais, à exceção dos filhos das elites agrárias.

Através da análise da constituição do período e outros documentos oficiais e não oficiais, sob diversas perspectivas, observa-se o descaso com a educação rural. Esta só é citada nos seguintes termos do art. 156, parágrafo único, “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

De forma resumida, pode-se dizer que as décadas posteriores de 50-60-70 com os rumos do desenvolvimentismo e o forte apelo à urbanização para a industrialização e a necessidade da mão-de-obra para a indústria, destacam uma melhoria na educação para a profissionalização dos migrantes, porém não destaca maior interesse do governo para aqueles que continuaram no campo.

Lembrando que a partir da década de 1960, a educação em processo de universalização para atender as novas necessidades da economia industrial. As escolas

públicas, também destinadas aos pobres, à classe trabalhadora, passaram a ter como finalidade, a formação de técnicos para a indústria. Muitas escolas situadas nas áreas rurais começaram a ser desativadas, ficando seus prédios abandonados.

O processo de escolarização no Brasil conduziu assim a um quadro de exclusão das camadas baixas da sociedade. De acordo com Castro (2003):

[...] não se tornou uma instituição democrática. Ela não é acessível a todas as classes sociais [...]. Exige, portanto, que eles (os alunos) percebam o sentido de suas atividades e respondam a suas demandas [...] demonstra que é uma instituição burguesa, pois opera um modelo elitista ajustado apenas à realidade das classes privilegiadas (CASTRO, 2003, p. 29).

Portanto, o que se observa em todo o período dos mais de 500 anos de história do Brasil é o descaso institucional e proposital com a educação do campo, o que não descarta que as pressões populares tenham acontecido e feito certa diferença no cenário até então. Os governos dos pós Ditadura Militar no Brasil, sentiram fortemente as pressões dessas necessidades visto que boa parte dos movimentos que consolidaram o processo de redemocratização do país tiveram no campo seu maior aparato e apoio. A zona rural brasileira urgia por olhares diferenciados e de atenção voltados para suas imensas dificuldades dentre elas as questões de infraestrutura e amparo educacional e à saúde.

A gênese de movimentos sociais como forma de lutar contra o autoritarismo e pela democratização do país redimensionaram a importância e os olhares sobre essa parcela da sociedade. No caso específico do campo, o movimento dos trabalhadores rurais sem-terra (MST), organizado no sul do país, a partir de 1979, com apoio de parte da Igreja Católica (Pastoral da Terra), do PT e da CUT, tinha como objetivo fundamental, criticar a estrutura da propriedade latifundiária do país e as condições de vida dos trabalhadores rurais e entre essas reivindicações a educação e o futuro das crianças camponesas eram as principais inquietações

De acordo com Ribeiro (2013), Alain Touraine aponta Em defesa da Sociologia (1976), que para se compreender os movimentos sociais, mais do que pensar em valores e crenças comuns para a ação social coletiva, seria necessário considerar as estruturas sociais nas quais os movimentos se manifestam. Cada sociedade ou estrutura social teria como cenário um contexto histórico (ou historicidades) no qual, assim como também apontava Karl Marx, estaria posto um conflito entre classes, terreno das relações sociais, a depender dos modelos culturais, políticos e sociais. Assim, os movimentos sociais fariam explodir os conflitos já postos pela estrutura social geradora por si só da contradição entre as classes, sendo uma ferramenta fundamental para a ação com fins de intervenção e mudança daquela mesma estrutura.

O SURGIMENTO DAS MULTISSERIADAS

Atualmente e de acordo com os padrões do sistema educacional estabelecidos pelo MEC, é obrigatório haver uma quantidade significativa de alunos para que se torne possível regulamentar a matrícula de todos perante Lei. Assim, classe multisseriada é uma organização no ensino nas escolas rurais para agregar educando de duas ou mais séries/anos em uma mesma sala, com apenas um professor, historicamente as classes multisseriadas tornaram-se uma estratégia para solucionar o acesso à escolarização de um número reduzido de crianças e jovens presentes no campo.

Segundo o (MEC- MOPFEE) Manual Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores (2009, p. 23), “passou a ser conhecida como multisseriada para caracterizar um modelo de escola do campo que reúne, em um mesmo espaço, um conjunto de séries do ensino fundamental”. A partir dessa afirmação, se pode perceber que esse modelo de escola define a forma de organização mais típica da escola do campo.

A própria nomenclatura induz a um pensamento preconceituoso, pois subentende-se que ao agrupar alunos de diversas idades e com etapas e desenvolvimentos físicos e mentais diferentes de ensino se torna complexo e difícil tanto para professor quanto para o aluno, o processo de ensino aprendizagem, reduzindo assim as potencialidades de uma educação com qualidade e estereotipando ainda mais a educação no campo.

A escola do campo, onde se faz viva classe multisseriada, historicamente foi sustentada por políticas compensatórias garantindo, quando muito uma manutenção mínima de incentivos e recursos [...]. O sistema educacional sustentou, muitas vezes, uma escola sem paredes e sem tetos, ocupando as residências das (os) educadoras (es), os salões paroquiais, os centros comunitários. Sabe-se que o modelo que tem predominado na história brasileira é constituído, quase que em uma totalidade em classes multisseriadas, considerando ainda que a educação do campo sempre esteve em segundo plano, limitando-se ao ensino das primeiras letras.

O Censo escolar 2006 apontou a existência de cerca de 50 mil estabelecimentos de ensino nas áreas rurais com uma organização exclusivamente multisseriada, com matrícula superior a um milhão e estudantes, configurando uma urgente necessidade de apoio técnico e financeiro por parte da união e estado. A precariedade da educação oferecida às populações do campo se apresenta de forma mais visível nas escolas multisseriadas uma vez que estas se constituem nas escolas do campo (MEC- PROJETO BASE/ CE: 2006).

Os enfrentamentos e os percalços sofridos por essa modalidade vão reproduzir a defasagem no processo de ensino aprendizagem e por consequência aumentar o distanciamento e o preconceito social e intelectual referente a essa modalidade. A

organização necessária requer dos poderes públicos acreditarem e apostarem em uma Educação do Campo favorável no desenvolver as competências de uma educação integral do aluno, respeitando a sua condição de moradia e modo e estilo de vida, visto que apenas isso o distingue dos demais alunos de sua aprendizagem. A escola rural precisa ser padronizada, ter professores capacitados, formação continuada e materiais pedagógicos de qualidade, evitando assim a visão distorcida de escola rural como sinônimo de atraso, e das classes multisseriadas, como um faz de conta da educação.

Ao se colocar em questão o item defasagem série-idade, origem e procedência de alunos, nível de escolarização dentro de classes seriadas, mesmo nas zonas urbanas, percebe-se que há aí também uma multisseriação de níveis que são abafadas por uma seriação forçada, fato esse que vai também descambar na reprovação, deficiência de aprendizagem e mesmo evasão escolar.

Por isso, entende-se que o falar da multisseriação implica em preconceito por se tratar de uma modalidade estabelecida às zonas rurais e esse é o fator que gera o preconceito social. Isso gera o afastamento também de inúmeros profissionais que, frente a tantas dificuldades, se recusam a trabalhar em escolas do campo e quando o fazem, obrigados pela rede de ensino, não realizam um bom trabalho, pois aliados a todas as dificuldades descritas, vem o preconceito de ser professor da zona rural (que é um estereótipo principalmente em cidades pequenas). Se estiver na zona rural, é porque não é bom professor. Então fica lá que ninguém vê.

OS DESAFIOS DA ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS CLASSES MULTISSERIADAS

O professor das classes multisseriadas acabou por apresentar-se como um malabarista no sentido de desdobrar-se e equilibrar entre as variadas atribuições que lhe foram impingidas e é o professor que consegue mediar aprendizagem para tantas crianças simultaneamente. (TOLEDO, 2005, p. 06. Nesse sentido, esse modelo de educação, que deveria estar voltado completamente à cultura do campo, onde o educando tende a valorizar seus hábitos e cultura, buscando recursos a que lhes venham favorecer através do cultivo e riquezas naturais oferecidas por sua região, cria uma série de inquietações frente às situações de impotência e que comprometem a atuação do professor que por vezes acaba sendo o único parabenizado pelos pequenos progressos e culpados pelos grandes fracassos.

Para que aconteça uma verdadeira revolução na educação do campo ainda há muito a ser feito para mudar essa concepção e formato de educação diferente do modelo neoliberal que ai está, uma educação que contribua com a construção de uma memória coletiva, do resgate da identidade do homem do campo por meio da educação junto às

crianças, jovens e adultos, criando o sentimento de pertença ao grupo social ao qual a educação do/no campo está inserida, seja nas escolas dos assentamentos, acampamentos ou nas escolas em distritos, glebas, patrimônios, seringais ou comunidades quilombolas, e cabe às secretarias buscarem métodos que venham despertar o interesse desses educando a permanecer no campo. Segundo Comilo,

[...] Muitas vezes o camponês recusa-se a assumir sua identidade, pois, ao longo de sua história, foi considerado como “rude” e inferior. O próprio campo é visto como um espaço inferior à cidade. A consciência de classe passa pela consciência de identidade, que, no caso aqui discutido, é a da cultura camponesa [...]. (COMILO, 2008, p. 21).

Esse fator traz demonstrar as dificuldades na construção da identidade do homem do campo e a forma, por vezes, preconceituosa como ele faz a leitura de sua própria vivência e construções pessoais e sociais. Uma falsa noção de urbanidade como símbolo de desenvolvimento e campesinato como símbolo de atraso, perpassaram não somente as questões práticas e as condições objetivas, mas subjetivaram as relações do homem do campo consigo mesmo e com seu ideário e valoração pessoal.

As classes multisseriadas são assim como todo o contexto do campo vistas de forma preconceituosa pela sociedade em geral, desconsiderando-se assim todo o potencial em termos de quantidade e de qualidade que essa parcela poderia dar ao país em termos de contribuição educacional e cultural. Desde a época da Escola Ativa que foi mais um programa do governo que não logrou êxito em termos de alcance das reais necessidades dos camponeses, percebe-se que na verdade para além da questão da alfabetização e letramento que são questões de discussão de amplitude para além do campo, o que deve ser discutido no em relação a isso seria uma proposta de política educacional para as classes multisseriadas, uma vez que no contexto do Brasil é impossível, principalmente a curto prazo haver um projeto de seriação no campo. Assim, de acordo com Araújo (2009) ao invés de importar modelos dentro da lógica instrumental, deve-se buscar reconhecer o multisseriamento “como um fenômeno rico e permanente capaz de promover um ensino de qualidade” (ARAÚJO, 2009).

Ferreiro (2005) afirma que os dados da pesquisa psicogenética não resolvem os problemas do ensino, mas colocam novos desafios relativos aos problemas clássicos da didática: o que ensinar, como ensinar, quando ensinar, o que, como, quando e por que avaliar. A partir dessas investigações, passa-se a conceber a alfabetização como uma construção conceitual, contínua, desenvolvida simultaneamente dentro e fora da sala de aula, em processo interativo, que acontece desde os seus primeiros contatos da criança com a escrita. Tal compreensão enfatiza que o aprendizado da escrita alfabética não se

reduz apenas a um processo de associação entre letras e sons. Para dominar esse sistema, o indivíduo precisa elaborar uma série de hipóteses e realizar tomadas de decisões, numa empreitada cognitiva para compreender como ele funciona. Isso envolve duas grandes questões conceituais, em que o sujeito terá que descobrir o que a escrita representa e como a escrita representa.

Um conceito que em evidência já há algum tempo no cenário da educação é o de letramento, que pode ser entendido como “o processo de apropriação da cultura escrita fazendo um uso real da leitura e da escrita como práticas sociais” (SOARES, 2004, p.24). O letramento também pode ser definido como “o uso pelo indivíduo de informações impressas e escritas para inserir-se na sociedade, para atingir suas metas pessoais e desenvolver seu conhecimento e potencial”. (KIRSCH & JUNGBLUT, 1990).

Assim, o conceito de letramento ultrapassa as questões específicas da área de Língua Portuguesa., que remete às habilidades de compreensão e produção de textos e aos usos sociais da linguagem escrita, e passa a ser compreendido como um eixo articulador de todo o currículo da educação básica, onde a maioria dos conteúdos culturais que a escola se propõe a disseminar depende da escrita para a sua elaboração e transmissão; como grande parte das atividades escolares está baseada no uso intenso de suportes de escrita como quadros-negros, cadernos, livros e, mesmo das mídias digitais, o sucesso da trajetória escolar dos indivíduos dependa crucialmente de suas capacidades de leitura e escrita.

Aqui se percebe que a questão do letramento vai além da centralidade da leitura e da escrita como filosofia pedagógica e ultrapassa os muros da escola quando interpõe diante das culturas várias que aí estão, as relações entre os usos escolares e os demais usos sociais da escrita. Entende-se que o alfabetizar que até então era a prática associada à função das classes multisseriadas tem maiores desafios ao inserir nessas práticas sócias oriundas da leitura e da escrita esse aluno que vive sob o estigma de uma educação no campo. Sendo assim, além de se preocupar com a aquisição do sistema de escrita, a escola deve proporcionar atividades que visem ao letramento.

Em uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças. Importante ressaltar que a educação do campo tem que ser vista como uma possibilidade de facilitar o acesso ao letramento das populações em dificuldades de acesso a zona urbana e não uma educação que funcione como “apesar” por não terem uma possibilidade melhor de acesso.

Por fim, mas não por último, destaca-se que o êxito do processo de alfabetização

reside também na capacidade de acompanhar continuamente o progresso da aprendizagem das crianças, por meio de avaliações contínuas, que podem ser baseadas em observações e registros sistemáticos de cada criança, bem como por avaliações estruturadas. Seguindo os conceitos de Ferreiro, a finalidade é “mostrar e demonstrar que as crianças pensam a propósito da escrita, e que seu pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo”. (FERREIRO,2002, p.36)

A INTERDISCIPLINARIDADE EM PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS CLASSES MULTISSERIADAS.

Há muito tempo, são descritas exaustivamente as especificidades da alfabetização e letramento no contexto educacional e da necessidade da inclusão dessas práticas no processo de ensino, bem como das dificuldades teóricas e metodológicas em implementá-las enquanto formas de aquisição da leitura e escrita. A situação fica ainda mais complexa quando se fala em interdisciplinaridade e em classes multisseriadas. Por tratar-se de um conceito com pouco tempo de utilização nas teorias e muito menos na prática, interdisciplinaridade é controversa, pois é indicada como a solução dos problemas em várias esferas (não somente em educação), todos os caminhos e os descaminhos apontam para sua frequente necessidade e ainda mais para a sua pouca utilização.

São poucos os registros que apontem relatos em casos de utilização da interdisciplinaridade de forma sistemática no contexto educacional brasileiro e muito menos relatos de sucesso e êxito nessa aplicação. É notório que quanto mais se fala de sua necessidade em todos os campos, percebe-se a sua não utilização ou parca utilização e detectar os fatores que contribuem para isso exige um aprofundamento de estudos que certamente, levam para os caminhos da educação, da história e da cultura das ciências, principalmente no Brasil.

O conceito de interdisciplinaridade entra em foco na educação a partir da Nova Lei de Diretrizes e Bases 94/96, apesar de ser um conceito antigo segundo o qual as disciplinas científicas precisavam superar movimento de especialização da ciência e a fragmentação do conhecimento em diversas áreas de estudo e pesquisa. Por enquanto não se tratava do conhecimento recortado e didático que chega à escola, mas o conhecimento amplo produzido pelas ciências e pelas universidades.

Com o avanço da ciência, o paradigma cartesiano apresenta sinais de esgotamento, e nesse contexto, a interdisciplinaridade conquista seu lugar como uma alternativa para a substituição do jeito de se produzir e transmitir conhecimento, no propósito de superar a visão disciplinar (VILELA E MENDES, 2003).A ciência, no século XX foi se tornando

especializada visto que em algumas áreas não era mais possível continuar aprofundando o conhecimento, sem chegar às divisões por setores ou áreas menores, ou o estudo do micro. Assim, a interdisciplinaridade em termos de pesquisa realiza o movimento inverso, partir do micro e retornar ao macro, ao todo.

Com o surgimento da interdisciplinaridade na ciência, o conhecimento é ampliado a partir do aparecimento de novas disciplinas relacionadas que unem áreas específicas do conhecimento a fim de compreender fenômenos que seriam incompreensíveis com o conhecimento de apenas uma área, como no caso das engenharias que se subdividiram de maneira espantosa com o decorrer dos anos.

Em termos de ciência, a aplicação da interdisciplinaridade desenvolve novas práticas de pesquisa, promovendo uma aproximação e comunicação antes inimaginável entre as disciplinas, que agora unidas, respondem aos problemas contemporâneos que uma única disciplina não é capaz de responder. A construção do conceito de interdisciplinaridade vem sendo discutida desde os anos 70, o esforço de integração da interdisciplinaridade se apresenta como solução à ditadura do saber tão positivista característica dos movimentos científicos e dos meios de produção acadêmico. A interdisciplinaridade surge então, como possibilidade de trocas entre os especialistas e pela da integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.

Supõe-se assim que anterior à integração de disciplinas há uma integração entre cientistas, entre pessoas no caminho interdisciplinar. Segundo Vilela e Mendes (2003):

A interdisciplinaridade é considerada uma inter-relação e interação das disciplinas a fim de atingir um objetivo comum. Nesse caso, ocorre uma unificação conceitual dos métodos e estruturas em que as potencialidades das disciplinas são exploradas e ampliadas. Estabelece-se uma interdependência entre as disciplinas, busca-se o diálogo com outras formas de conhecimento e com outras metodologias, com objetivo de construir um novo conhecimento. Dessa maneira a interdisciplinaridade se apresenta como resposta à diversidade, à complexidade e à dinâmica do mundo atual. (VILELA E MENDES, 2003, p. 529).

Ainda muito distante desse conceito, porém não estranho a ela, a educação começa a propor o caminho via interdisciplinar baseado no que já ocorria nas ciências e para facilitar essa inserção, cria-se a proposta da pedagogia de projetos como forma de facilitar o diálogo entre as disciplinas escolares e assim, fomentar a comunicação didática que permitisse uma aprendizagem coerente, condizente com a perspectiva atual de educação para a inclusão social proposta pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 e já ratificando o discurso de acesso previsto na Constituição Federal. Assim, a escola precisou ser adequada, a formação dos professores precisou ser pensada e reformulada e o discurso da educação para o acesso e inclusão social foi se tornando forte frente à uma

sociedade, cada vez mais, dividida pelos rumos da política neoliberal com ênfase capitalista.

De acordo com Frigotto, (1997, p. 26): “A questão da interdisciplinaridade se impõem como necessidade e como problema fundamental no plano histórico – cultural e no plano epistemológico”. Ainda em Frigotto (1997, p.26), ela se impõe pela própria forma de o "homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social". Fundamenta-se no caráter dialético da realidade social, marcada pelo princípio da contradição de unidade e diversidade. Com objetos de estudos delimitados, demarcados em seus campos, porém não fragmentados.

Ou seja, embora delimitadas as questões de pesquisa, ou de estudo, não se pode abandonar as variáveis e determinantes que a envolvem e que explicam o todo da qual são indissociáveis. Assim, é preciso entender a interdisciplinaridade não como uma tentativa de unificar os métodos científicos, mas como a possibilidade de aceitar e valorizar a diferença, a heterogeneidade entre as disciplinas e campos de conhecimento pois ela constitui “o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade” (ETGES, 1993, p.18).

Morin (2002) afirma que não se transpõe o pensamento interdisciplinar e, essa questão de inseri-la ou não num contexto não se resolve dentro de uma concepção simplista de adição ou acoplagem de conhecimentos. O que se necessita é tomar consciência da complexidade de toda a realidade — física, biológica, humana, social, política. A divisão que ocorre entre as ciências e a compartimentalização do conhecimento em ciências humanas que não percebem os caracteres físicos e biológicos dos fenômenos humanos e, de ciências naturais que não percebem sua coexistência numa cultura, numa sociedade, numa história.

Essa distância existente entre as ciências assinala a necessidade da interdisciplinaridade. A complexidade numa perspectiva interdisciplinar defendida por Morin (2002) reside no fato de que o conhecimento é multidimensional, mas inatingível em termos de completude e certezas absolutos e contrário ao conhecimento está a simplificação, a clarificação e o reducionismo excessivos. Em relação a isso, Jantsch e Bianchetti (1995) afirmam que :

A percepção de que o conhecimento constitui, cada vez mais, uma trama de relações complexas, exigindo um trabalho interdisciplinar e novas formas de interação comunicativa, não nos permite pensar o conhecimento em termos de um amálgama de sentido. Nem nos permite pensar que a apreensão da complexidade do objeto ou do problema poderá acontecer por meio da simples somatória de sujeitos pensantes. A percepção da intertextualidade que constrói a totalidade de um objeto de conhecimento ou de um problema exige que se recupere a história — a constituição histórica do objeto ou do problema —, assumindo a tensão entre os sujeitos pensantes e as

condições objetivas em que se efetiva o pensamento (JANTSCH E BIANCHETTI, 1995, p.54).

Assim, entende-se que barreiras encontradas ao longo dos anos na construção dos saberes em seus diversos campos e modalidade, apenas demonstram que para aceitar a interdisciplinaridade, há que se aceitar também um novo tipo de homem e conseqüentemente, um novo tipo de profissional. O fechamento do homem, o fechamento do saber, não encontra mais espaço na sociedade atual, o que se espera com a interdisciplinaridade é que também dê espaço para o surgimento de outro tipo de homem, outro tipo de professor, mais aberto, humano, flexível, holístico e democrático.

De acordo com Vilela e Mendes (2003), o que aconteceu não somente no Brasil, mas em alguns outros países da América Latina é que muitas práticas consideradas interdisciplinares na área da educação, na realidade, são práticas multidisciplinares que consistem na “justaposição de disciplinas diversas, com intenção de esclarecer os elementos comuns, mas desprovidas de relação aparente entre elas”. (VILELA E MENDES, 2003). Esse contexto ocorre de forma constante e é plenamente explicável tanto pela formação inadequada que se recebe enquanto aluno e enquanto profissional, quanto pela forma dual e repartida em que o conhecimento chega até nós.

Para Jantsch e Bianchetti (1995), a comunicação entre os cientistas faz-se necessária porque no diálogo com outros saberes, impulsiona a compreensão da “especificidade disciplinar”, bem como, aponta seus limites. A interdisciplinaridade não vislumbra a negação dos princípios epistemológicos, pelo contrário, busca novos horizontes para o entendimento da realidade posta que a cada dia mostra-se mais fragmentada e dispersa.

Assim, longe do enciclopedismo ou da doutrina das especializações, mas sim, o meio termo entre o singular e plural, a interdisciplinaridade, é um enfrentamento do momento atual que exige dos cientistas e professores conexões e diálogos mais complexos, no entendimento da totalidade.

Sendo assim, não há outro caminho para reformar essa situação, ou erradicá-la que não seja via formação docente ou capacitação em serviço, onde a teoria sistematizada será colocada em prática e constantemente avaliada, reavaliada, refeita, repetida e em conjunto com grupos onde os saberes e as práticas, assim como as experiências de sucesso ou insucesso serão repartidas.

INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE.

Antes da promulgação da LDB/1994 /96, a situação era ainda mais grave, pois essa lei traz a obrigatoriedade de formação do professor leigo. Mas como a lei é difícil de ser

cumprida no país e mesmo diante das possibilidades atuais de formação em serviço, o número de “professores leigos” no Brasil – que só concluíram o ensino fundamental ou o ensino médio regular – aumentou em todas as etapas da educação básica. Dados do Censo Escolar 2009 mostraram que 152.454 profissionais dão aulas sem a formação adequada para alunos matriculados em creches, pré-escolas, ensino fundamental e até ensino médio nas cinco regiões do País.

Eles representam apenas 7,7% dos docentes que atuam hoje nas escolas brasileiras. O total era de 1.977.978. Para os especialistas, as estatísticas são chocantes, porque, após a chamada “Década da Educação” iniciada com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996, a quantidade de profissionais sem qualificação necessária para dar aulas não diminuiu e, sim, cresceu. A LDB diz, em seu artigo 62, que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, 1996, art.62)

Percebe-se que muitos gestores se aproveitam de um regulamento publicado após a promulgação da LDB para continuar contratando pessoal sem qualificação adequada para a educação infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. No decreto nº 3.276, de 1999, há uma regra que torna a contratação de docentes com formação do magistério nessa fase como “preferencial” apenas.

Com a expansão na oferta de vagas na educação infantil e no ensino médio permitida após a criação do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), houve uma demanda maior por profissionais dessas fases e talvez isso explique a necessidade de recrutamento de pessoas não preparadas adequadamente. Em se tratando de zona rural a situação se agrava, pois, são escolhidos geralmente a dedo, profissionais que por não terem condições de estar em escola nenhuma, mas que foram de uma forma ou outra admitida no sistema são enviados para lá para não expor a incompetência na cidade.

Especialistas mais negativistas acreditam que o programa não vingou e que não cumpriu seu objetivo. O Nordeste tem sido apontado como o caso mais grave da resistência e não adequação às metas. Na Bahia, para fazer frente a esse problema foram organizados consórcios de municípios, nos quais um grupo de prefeituras se une para levantar sua real necessidade de formação e negocia, junto às universidades, a oferta das vagas necessárias em condições mais favoráveis - por exemplo, definindo em conjunto onde os polos vão se localizar, a fim de facilitar os deslocamentos dos professores.

Assim a função social do professor da zona rural está posta nesta totalidade de desafios. Como uma prática social, a função docente articula-se com a nova do capital, mediante os papéis que ela cumpre, no sentido de transformar ou legitimar as políticas educacionais em curso, demandas pela nova ordem mundial. [...] tomando-se a realidade como um todo estruturado, orgânico em permanente transformação, pode-se dizer que a função do docente é o todo em um determinado momento, e por isso é concreta, um fato histórico, não uma abstração, da mesma forma que a nova sociabilidade capitalista é concreta, real, dialética. (REIS,2013).

Historicamente, mas principalmente nas últimas décadas os discursos educacionais, apontam os professores como os grandes responsáveis pelo fracasso do sistema escolar público e pelo insucesso dos alunos. Esse discurso prejudica a autoimagem do docente, já tão marginalizado socialmente e justifica o sistema que supostamente faz tudo para que a educação funcione e se isso não acontece a culpa é do professor. Esse discurso também, principalmente direcionado aos docentes da escola pública dos ensinos fundamental e médio, produzindo uma demanda que vem justificando as políticas de formação e certificação profissional propostas nos últimos anos.

A LDB 9394/96 prevê professores com especialização adequada em nível médio ou superior, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração do indivíduo. Ao mesmo tempo em que a lei impõe a necessidade, deixa de especificar a formação do profissional da educação, sendo reservada aos municípios a realização de programas de capacitação para todos os professores em exercício, por entender que a formação inicial não oferece produtos acabados, encarando-a antes como uma primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional (GARCIA, 1995). Assim, o curso de magistério não é suficiente, mas, sim o curso de nível superior, onde também se concebe a importância da formação de professores como um processo contínuo.

Na formação superior, o professor passa a entender sua formação enquanto um desafio que garante a qualidade do seu trabalho e que o supõe como um profissional que busque o saber, pesquisador de sua própria prática, que atue construtivamente com o aluno e, seja um sujeito participante do processo de construção de seu conhecimento. Para tanto, precisa fazer e refazer sempre o seu percurso. A formação superior capacitará o professor a possuir essa visão interdisciplinar que o torne apto a dialogar com os especialistas das várias áreas, condição que o antigo curso de magistério não possibilitava e por isso difundiu-se tanto as licenciaturas.

Neste sentido, Piaget afirma que:

A preparação dos professores (...) constitui realmente a questão primordial de todas as reformas pedagógicas (...) pois, enquanto não for a mesma

resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deveria ser realizado (PIAGET, 1994, p. 25-26).

É um processo difícil e que envolve questões diversas desde pessoais à epistemológicas, não contemplando assim, apenas programas e projetos do governo e ou deliberação das instituições de origem. É comum, mesmo nas escolas onde existe um serviço de coordenação e acompanhamento constante, observar-se a resistência às práticas pedagógicas mais atuais, ou desafiadoras do modus operandi desses professores. Os ditames da realidade e os problemas concretos da realidade e entorno, por vezes, deixam os profissionais distantes da teoria no âmbito profissional e o conhecimento acadêmico por vezes é negado ou menosprezado ao enfrentar as situações da prática cotidiana. Falta por vezes a tão falada capacidade de reflexão sobre a ação, que é uma construção que somente o conhecimento científico trará.

Entende-se que o processo de formação dos professores deve começar pelo estudo e análise (reflexão) do ato de ensinar. Nos programas de formação o conhecimento deve reportar-se à prática e ao conjunto de problemas e interrogações que surgem no diálogo com as situações conflituosas do cotidiano educativo. Ou seja, a reflexão sobre a prática deve mesmo constituir-se como o ponto de partida do currículo de formação. Somente imbuídos na prática de ação-reflexão-ação haverá um contexto de pesquisa na própria ação de ensinar visto que segundo (GÓMEZ, 1995, p. 111-112), o professor submerge no mundo complexo da aula para compreender de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações da situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na reconstrução permanente da realidade escolar.

Essa ação de questionamento pressupõe a abertura necessária para as ações em conjunto e as ações interdisciplinares tão necessárias ao atual contexto de escola. Aqui, o professor com sua história de conhecimentos, capacidades, teorias, crenças e atitudes, abre-se a possibilidade de interações de alunos, professores também com suas histórias de conhecimentos, capacidades, teorias, crenças e atitudes. Assim, se daria a verdadeira capacitação em serviço, ou desenvolvimento profissional do professor. De acordo com (GARCIA, 1995, p. 55), “a noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento dos professores” mais do que os termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional dos professor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a maioria dos projetos e programas para a formação em serviço serem impostos, há que se sensibilizar o professor para essa necessidade, estimulando o envolvimento e a participação ativa de todos os professores, desde o momento da análise das necessidades das decisões dos objetivos e conteúdo do programa, até a sua concretização e avaliação, eram a garantia da eficácia das ações de um projeto conjunto de formação contínua. E dentro mesmo dessas imposições, o professor percebe que nada pode ser feito sem sua participação efetiva e aquiescência.

As mudanças são complicadas porque as crenças, os estilos de vida e o comportamento podem estar em conflito com a realidade que se impõe. Portanto mudar na educação implica que os envolvidos no processo conheçam e compreendam a situação, na qual estão inseridos e que desejam modificar já que são elas que terão de viver com as mudanças. Para isso, é preciso entender também aqueles que estão em processo de resistência e não acompanham essa necessidade de mudança.

Sobre isso, Sacristán (1995, p. 77), diz que: “as mudanças educativas, entendidas como transformações ao nível das ideias e das práticas, não são repentinas nem lineares”. A prática educativa não começa do zero; quem quiser modificá-la tem de acompanhar o processo em andamento, as dificuldades inerentes à mudança, estimulando a troca, a participação, a ruptura de posturas anteriores tanto em nível individual como no âmbito das decisões coletivas.

Assim cabe aos professores ao se assumirem como sujeitos também da produção do saber, a partir da compreensão dos conteúdos fundamentais à reflexão crítica da prática, e, não serem submetidos apenas a projetos prontos e acabados sem a mínima interação de saberes. A condição do aprender é interativa na medida em que o professor se coloca enquanto sujeito aprendente ao ensinar, e ao mesmo tempo ensina ao aprender. Acerca disso, Freire (1997, p. 25), já dizia que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos estimular acomodação ao fornecer dados, mas criar as possibilidades para a produção e a construção do conhecimento numa relação entre sujeitos de um processo de formação permanente.

Aqui, mais uma vez, é destacada a formação permanente enquanto pressuposto essencial para o profissional de educação. Na sua incompletude associado aos demais, o professor reforça a necessidade de obter conhecimento e os recursos que promovam a sua autonomia em direção à cidadania plena. Logicamente, quando se trata de Educação no Campo, as dificuldades são ainda mais peculiares, a situação é toda peculiar conforme descrito anteriormente.

As condições objetivas para trabalhar a interdisciplinaridade são grandes, o que falta,

porém são os incentivos e condições para que um trabalho de qualidade aconteça. De acordo com (JANTSCH &, BIANCHETTI, 2008, p 187). Nem o sujeito e nem o objeto são autônomos. As possibilidades de avanço em direção à compreensão da interdisciplinaridade hoje residem muito mais na compreensão da relação entre sujeito e o objeto, na construção do conhecimento, do que em qualquer polaridade, unilateralidade ou exclusão.

A sala de aula é o espaço por excelência onde são construídas as relações que intervêm no processo de construção e organização do conhecimento. As relações entre escola/professores/ alunos/ objeto de estudo constroem o contexto de trabalho que, por sua vez, dão sentido as relações de aprendizagem constituída. É o espaço que possibilita assim, a realização do trabalho interdisciplinar que permita o aprofundamento da compreensão da relação entre teoria e prática, contribuindo para a tão citada formação integral do indivíduo. Uma formação que encaminhe para a criticidade, criatividade e responsabilidade. Isso é um grande desafio tanto do ponto de vista material, histórico, filosófico idealista quanto no plano epistemológicas.

O que tem se observado que em todo o Brasil problemas comuns demandam de soluções diferentes e não unificadas. A homogeneização tem provado ao longo dos anos que não funciona e principalmente em um país com tantas especificidades. Demandas de como trabalhar com a inclusão, realidade cada vez mais forte na rede pública, demonstram a carência do professor nessa situação na qual os alfabetizadores demonstram a necessidade de receber apoio para lidar com a diversidade de perfis de alunos que encontram em sala de aula.

As políticas públicas assim precisam garantir a existência de uma escola que não se furte em lidar com as suas próprias limitações e alfabetizar na idade certa e fora dela, porém sem responsabilizar esse ou aquele ator caso isso não aconteça e que principalmente, se por algum motivo algumas crianças não se alfabetizarem até os 8 anos, a escola possa ser capaz de alfabetizar aos 9, aos 10, ou quando for preciso. Assim, de acordo com Araújo (2009) deve-se buscar reconhecer o multisseriamento “como um fenômeno rico e permanente capaz de promover um ensino de qualidade” (ARAÚJO, 2009).

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. KOLLING, Edgar J. et al. **Por uma Educação do Campo**. Brasil. Fundação Universidade. Brasília, 1999.

BARBOSA, Leandra Aparecida. **Educação Rural**. Caldas Novas, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, Brasília-DF: 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada e Diversidade. Projeto Base –Brasília: SECAD/ MEC, 2008.

CALDART, Roseli Salete. **A Educação do Campo Política Pública**. Disponível em: <http://www.ead.ifpa>. Acesso em 13 de maio de 2015.

CARVALHO, Jose Murilo de. **A Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

CASTRO, Gilda. **Professor submisso, aluno cliente: reflexões sobre a docência no Brasil**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

COMILO, Maria Edi da Silva. **A construção coletiva da escola: a Escola Chico Mendes e sua História**. In: ANGHINONI, Celso; MARTINS, Fernando José (Org.). **Educação do campo e formação continuada de professores**. Porto Alegre; Campo Mourão: Expedições; FECILCAM, 2008.

Conselho Nacional de Educação Básica: Resolução CNE/ CEB1, de 3 de abril de 2002. . Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1

ETGES, N.J. **Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. Educação e Realidade**. Porto Alegre: Fac. Educ./UFRGS, v. 18, n. 2, pp. 73-82, jul./dez., 1993.

_____. Ciência, interdisciplinaridade e educação. In: JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. 2ed. Petrópolis: Vozes, 1997.**

_____. **Produção do conhecimento e interdisciplinaridade. Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, v. 18, n. 2, p. 73-82, Jul./Dez. 1993.

_____. **Trabalho e conhecimento. Educação e Realidade**. Porto Alegre: Faculdade de Educação, UFRGS, v. 18, n. 1, p. 5-24, Jan./Jun. 1993.

FERREIRA, M.E.C. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRO, Emília. **Com todas as letras** - São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Alfabetização, letramento e construção de unidades lingüísticas**. In: **Seminário Internacional de Leitura e Escrita – Letra e Vida**, promovido pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, 2005.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSCH, A.P.; BIANCHETTI, L. (Org) **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.**

GOMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo**. In.: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 93-114.

HAGE, Salomão Mufarry. **A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional**. In: anuais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos. Caxambu: ANPED, 2006.

_____. Editorial. Comunica Multisserie. Belém- PA. 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE Censobr. Demográfico 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 15 maio. 2015.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

KIRSCH, Irwin & JUNGBLUT, Ann. Literacy: profiles of America's young adults: Final report of the national assessment for education progress. Princeton, Nova Jersey: Education Testing Service, 1990.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

MST. Nossa história. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/taxonomy/term/324>>. Acessado em maio de 2015.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 13 maio 2015.

NEMI, Ana Lucia Lana. **Ensino de história e experiência: o tempo vivido**. São Pulo. FTD, 2009.

NÓVOA, A. (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

REIS, Maria Isabel Alves dos. **As Reformas Educacionais Brasileiras e suas Implicações para a Escola e o Trabalho Docente: breves reflexões sobre o trabalho nas escolas do campo**. Disponível em: <http://www.ead.ifpa.ed.br>. Acessado em: julho de 2013.

RIBEIRO ,Paulo Silvino. Movimentos sociais uma breve definição. Disponível em <http://www.brasilecola.com/sociologia/movimentos-sociais-breve-definicao.htm>. Acesso em 15 de maio de 2015.

SANTOS. Edineide da Cunha. As classes multisseriadas no contexto da educação do campo. 2014. Disponível em www.webartigos.com/artigos/as-classes-multisseriadas-no-contexto-da-educacao124765/#ixzz3aafMVbn6. Acesso em 15 de maio de 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**, 2º ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TOLEDO, Maria Cristina Moiana de. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

VILELA, E.M.; MENDES, I.J. M. **Interdisciplinaridade e Saúde: Estudo Bibliográfico**. Revista Latino-Americana de Enfermagem, volume 11 nº 04. Ribeirão Preto. 2003.

<http://www.uneb.br/institucional/>. Acesso em 18 de maio de 2015.

<http://portal.inep.gov.br/profissionais-do-magisterio>. Acesso em 18 de maio de 2015.

<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>. Acesso em 18 de maio de 2015.