

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES - FICS
DIRECCIÓN DE POSTGRADOS



RITA MARIA PEREIRA BEHRMANN

**INTERFACE ENTRE O PACTO/PNAIC E AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
COM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADAS**

Asunción - Paraguay
2015

RITA MARIA PEREIRA BEHRMANN

**INTERFACE ENTRE O PACTO/PNAIC E AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
COM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Postgrado da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales - FICS, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ciências da Educação.

Orientador: Carlino Ivan Morinigo

**Asunción - Paraguay
2015**

MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
A COMISSÃO ABAIXO ASSINADA APROVA A DISSERTAÇÃO:

**INTERFACE ENTRE O PACTO/PNAIC E AS PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES
COM ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADAS**

RITA MARIA PEREIRA BEHRMANN

COMO REQUISITO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE
MESTRE EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Dr. Carlino Ivan Morinigo

ORIENTADOR

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ricardo Antar Morel

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Profa. Dra. Susana Barbosa Galvão

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Prof. Dr. Ismael Fenner Secretario General

FACULTAD INTERAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES

Asunción - Paraguay
2015

DEDICATÓRIA

À Jeová Deus

À minha família, esposo, filhas e neta

Eterna gratidão.

AGRADECIMENTOS

Aos colegas de curso, e do trabalho, incentivando para que eu não abandonasse essa jornada.

Ao coordenador, Mauricio Santana, pela persistência e coragem

Aos professores que nos acompanharam nesses dois anos de curso.

A orientadora Manoela Oliveira Souza Santana, pela paciência e solicitude, sempre disposta a orientar e ajudar..

Aos professores das classes multisseriadas, que com sua coragem, empenho e dedicação foram inspiração especial para esse trabalho.

Gratidão a todos.

RESUMO

A importância das classes multisseriadas e da educação no campo é notável em um país predominantemente agrícola como o Brasil, embora seja necessidade e importância mascarada pelos estereótipos relacionados a essa parcela da população. Na maioria dos casos, pelas demandas e especificidades da zona rural, muitas crianças desistem da escola e somente alguns poucos vencidos as fases do ensino fundamental I, tem a oportunidade de prosseguir com os estudos na zona urbana, também por questões de moradia. Nesse sentido essa pesquisa vem identificar os impactos da formação do PACTO PNAIC na formação dos docentes e de que forma isso se traduziu no processo de letramento e alfabetização das turmas multisseriadas no município. Para tanto, efetuou-se uma pesquisa etnográfica, junto a 03 das 26 professores das referidas classes no município de Gandu, onde foi identificado que apesar dos avanços propiciados em nível de formação desses, os problemas referentes a acessibilidade, as questões de ordem física e material, distribuição de material didático, permanecem enquanto entraves na realização do trabalho e o professor ainda se mostra insatisfeito quanto ao feedback dado pela Secretária Municipal de Educação às demandas da zona rural. No que se refere ao aspecto de aprendizado do aluno, os professores demonstram que apesar de todas as demandas o nível tem melhorado tanto em relação ao seu aprendizado pessoal quanto ao processo de letramento do aluno. No final do trabalho, os mesmos colocam sugestões de como melhorar projeto na prática, voltando-o efetivamente para as necessidades do município.

Palavras-Chave: Classes Multisseriadas, Formação Docente, Alfabetização, Letramento, PACTO PNAIC

ABSTRACT

An importance of the multisseriadas classrooms and the education in the field is notable in a country predominantly agriculturist as Brazil, even so either necessity and masked importance for the stereotypes related to this parcel of the population. In the majority of the cases, for the demands and especificidades of the agricultural zone, many children only give up the school and some few losers the phases basic education I, have the chance to continue with the studies in the urban zone, also for housing questions. In this direction this research comes to identify the impacts of the formation of PACT PNAIC in the formation of the professors and of that it forms this if translated the process of literacy and alfabetização of the groups multisseriadas in the city. For in such a way, a etnográfica research was effected, next to 03 of the 26 professors of the related classrooms in the city of Gandu, where it was identified that although the advances propitiated in level of formation of these, the referring problems the accessibility, the questions of physical and material order, distribution of didactic material, remain while impediments in the accomplishment of the work and the professor still reveal unsatisfied how much feedback given by the Municipal Secretary of Education to the demands of the agricultural zone. As for the aspect of learning of the pupil, the professors demonstrate that although all the demands the level have improved in such a way in relation to its personal learning how much to the process of letramento of the pupil. In the end of the work, the same ones place suggestions of as to improve project in the practical one, coming back it effectively toward the necessities of the city.

Word-Key: Multisseriadas classrooms, Teaching Formation, Alfabetização, Letramento, PACT PNAIC.

LISTA DE SIGLAS

CEFFAS- Centros Familiares de Formação por Alternância

CNA- Confederação Nacional de Agricultura

EHA_ Educação de jovens e Adultos

FUNDEB- Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PACTO-PNAIC- Pacto Programa de Alfabetização na Idade Certa

PDE- Plano de Desenvolvimento da Escola

PDDE- Programa Dinheiro Direto na Escola

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo

PNBE- Programa Nacional de Biblioteca da Escola

PRONACAMPO- Programa Nacional do Campo

PRONATEC- Programa Nacional de Educação Tecnológica

PROEXT- Programa de Extensão Universitária

LISTA DE TABELAS

1-Tabela 1- 3.5.1. 1. Perfil dos entrevistados	58
2 - Sobre os pressupostos do PACTO PNAIC	59

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 CAPÍTULO 1 . UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMO NASCEM AS CLASSES MULTISSERIADAS.	17
1.1 MULTISSERIAÇÃO E HISTÓRIA	17
1.2 A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE	24
1.3. OS DESAFIOS DO ENSINO NAS CLASSES MULTISSERIADAS.	27
1.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADA	30
3 CAPÍTULO 2. A INTERDISCIPLINARIDADE EM PRÁTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NAS CLASSES MULTISSERIADAS.	35
2.1. O CAMINHO INTERDISCIPLINAR	36
2.2. INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE.	40
2.3. PACTO PNAIC E PROJETO INTERDISCIPLINAR	43
2.4. DIFICULDADES NA UTILIZAÇÃODA PROPOSTA E CRÍTICAS AO PACTO PNAIC	47
4 CAPÍTULO 3 VIVÊNCIAS E CONSTRUÇÕES NO PROCESSO DA GESTÃO DAS CLASSES MULTISSERIADAS, A PRÁTICA METDOLÓGICA	53
3.1 MINHA HISTÓRIA E VIVÊNCIA	53
3.2 TIPO DE PESQUISA	55
3.3 CENÁRIO DA PESQUISA	56
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA	56
3.5 TÉCNICAS, INSTRUMENTOS E COLETAS DE DADOS	56
3.5.1.1. Perfil dos entrevistados	58
3.5.1. 2. - Sobre os pressupostos do PACTO PNAIC	58
3.5.1.3. – Avaliando o material didático	64
3.5.1.4- Dos planos ao concreto	71
CONSIDERAÇÕES FINAIS	74
REFERENCIAS	78

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.

Dentro dessa perspectiva muitos técnicos e teóricos debruçam-se sobre pesquisas e projetos que colocam em pauta o fortalecimento da educação na área rural em todos os aspectos. A realidade é que a maioria das escolas rurais brasileiras e boa parte dela situadas entre o Norte e o Nordeste do país ainda sofrem com falta de energia e saneamento, segundo o levantamento Escolas Esquecidas, divulgadas em 2013 pelo Instituto CNA (ligado à Confederação Nacional de Agricultura). Há também problemas quanto à formação dos professores: 30% dos profissionais que atuam no campo não têm Ensino Superior, informa o Ministério da Educação (MEC).

Nos últimos anos, sob o slogan do Brasil Pátria Educadora, o Governo Federal tem tentado alcançar escolas com realidades diferentes, que requerem, portanto, olhares distintos e políticas específicas, centradas nos mais de 6 milhões de alunos atendidos no campo. O Programa Nacional do Campo (Pronacampo), projeto do MEC criado em 2012, sob o Decreto no. 7.352 de 04 de novembro de 2010 e a Portaria no. 86, de 1º de fevereiro de 2013 tem como pressuposto construir na sociedade um compromisso profundo para que a educação seja, de fato, um instrumento de mudança e de transformação social, seu objetivo é apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino.

Com ações voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica.

Assim, seus eixos de ação ficaram assim divididos:

I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas

- Livros didáticos específicos para os anos iniciais do ensino fundamental, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD Campo.
- Obras de referência com especificidades do campo e das comunidades quilombolas no âmbito do Programa Nacional de Biblioteca da Escola – PNBE Temático para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.
- Educação integral com atividades estruturantes e complementares a formação do estudante. Mais Educação Campo
- Apoio às escolas quilombolas e as escolas do campo com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental compostas por estudantes de variadas idades. Escola da Terra
- Inclusão das Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância – CEFFAS no FUNDEB, a partir de convênios com as redes públicas de ensino, amparados pela Lei nº 12.695/2012.

II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores

- Oferta de cursos de Licenciatura em Educação do Campo - Procampo
- Expansão de polos da Universidade Aberta do Brasil.
- Cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização. PDE Interativo
- Financiamento específico nas áreas de conhecimento voltadas a educação do campo e quilombola, por meio do Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária – PROEXT, conforme demanda apresentada.

III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional

- Expansão da oferta de cursos voltados ao desenvolvimento do campo na Rede Federal e Redes Estaduais de Formadores. PRONATEC
- Expansão de cursos de qualificação profissional específicos para o campo, por meio do e-Tec. PRONATEC
- Bolsa-formação Pronatec para estudantes e trabalhadores rurais. PRONATEC
- Educação de Jovens e Adultos na proposta pedagógica do Programa Saberes da Terra. EJA Saberes da Terra
- Disponibilização de recursos para o 1º ano na implantação de novas turmas de EJA.
- Formação inicial e continuada nas áreas relacionadas à atividade rural e serviços básicos – guia Pronatec de cursos FIC e Técnico.

IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica

- Disponibilização de projetos arquitetônicos de escolas, com 2, 4 e 6 salas de aula, quadra esportiva coberta, módulo terra, administrativo, de serviço, de educação infantil e alojamentos de professores e estudantes. Construção de Escolas
- Disponibilização de laboratórios de informática. Inclusão Digital
- Disponibilização de laptop educacional, um computador (servidor) com conteúdos pedagógicos e um roteador wireless para conexão. Inclusão Digital
- Disponibilização de computador interativo (projetor) com lousa digital. Inclusão Digital
- Disponibilização de recursos financeiros para manutenção, conservação, aquisição e pequenos reparos das instalações, equipamentos e para abastecimento de água em condições apropriadas para consumo e esgotamento sanitário. PDDE – Campo; PDDE - Água.
- Articulação para o fornecimento de energia elétrica às escolas. Luz para Todos
- Disponibilização de ônibus rural escolar, lancha escolar, bicicletas e capacetes. Transporte Escolar

Observando todas as propostas de alterações e melhorias na educação no campo, percebe-se que as condições tecnicamente e materialmente dadas são bastante claras e evidentes, mas colocar isso tudo em prática não é um desafio só do governo federal. Se analisada a fundo a educação do campo, percebe-se que a ideia de “Pátria Educadora” pode ser um grande incentivo para que se defina, por meio dos estados e dos municípios, qual o papel desses na construção de uma escola do campo. Como as perspectivas para o campo giram atualmente em torno de reafirmar tudo aquilo que se tem conquistado historicamente, é preciso ampliar os direitos. Na escola do campo, não se nega apenas uma escola de qualidade – são negados muitos outros direitos. Os maiores problemas a serem enfrentados, vão além da infraestrutura, e do fato de funcionar na casa da professora ou no espaço cedido pela igreja, os problemas vão desde a formação à acessibilidade e também perpassa pelo convencimento da população do campo que sua escola pode ser tão boa quanto.

De acordo com Vieira (2013) , temos o desafio de superar a ideia de que a escola não é um espaço de transformação. Ela é, sim, um espaço de transformação e precisa ter uma valorização muito maior do que historicamente tem. Percebemos que, cada vez mais, a escola do campo está sendo renegada à ‘não-necessariedade’ na sociedade. São 76 mil escolas país afora, muitas delas não têm infraestrutura, muitas delas não têm energia elétrica. Dados do Pronacampo mostram isso. E apesar de tantas lutas históricas um olhar homogêneo sobre a educação no campo não irá ajudar a resolver suas necessidades. O olhar político deve ser diferenciado para que haja o atendimento e resolução das especificidades.

Basicamente a maior especificidade do campo em relação a zona urbana, mas o que a congrega e categoriza enquanto educação no campo é a presença das classes multisseriadas. A manutenção dessas classe constitui um desafio histórico no país e é ainda mais refutada atualmente que em tempos atrás. Sua contestação para a maioria dos educadores parte do pressuposto de que são sinônimo da precarização da escola do campo. Além do aspecto de constituição e organização diante das especificidades do campo, alguns outros as entende como saída, e uma organização plausível e possível de ser trabalhado.

Para isso, vencidos os estigmas é preciso entender que as escolas da cidade, seriadas, têm tantos problemas de aprendizagem quanto têm os alunos das escolas do campo. Não se pode dizer que é precário por ser multisseriado. É precário porque

existe uma série de ausências, inclusive a ausência de uma proposta pedagógica para trabalhar com essas escolas. Há grupos discutindo que a escola multisseriada é uma estratégia possível de ser trabalhada – ela é uma realidade. Para as escolas no campo, ainda é preciso garantir que elas sejam organizadas, porque, se não fosse assim, muitas já teriam fechado e o problema seria ainda maior. Na verdade, a multisseriação, no Brasil, soa como precarização, porque parece ser o lugar da ausência dos professores, da ausência da formação adequada, da ausência do material didático. Mas ela não é um fenômeno apenas no Brasil e em outros países do mundo são uma alternativa e por isso respeitada como tal.

E é nesse sentido que atualmente se aposta na formação docente enquanto alternativa primeira pois a realidade nas multisseriadas é que parte dos professores não tem nível superior e outra grande parte tem nível superior, mas não uma formação adequada para atuar na escola do campo. Muitas vezes se associa a graduação à compreensão da escola do campo. Quando eu entrei na universidade, durante o curso inteiro, não conheci nem sequer uma escola rural. Hoje, as universidades discutem muito mais a escola do campo. Alguns programas têm se consolidado nessa direção. As ações voltadas para a formação incluem atualmente uma ação chamada Procampo, que é um programa de apoio às licenciaturas em educação do campo que o Ministério da Educação mantém com as universidades federais. Segundo dados do Ministério existem 42 projetos de licenciatura em educação do campo com mais de 90 turmas em andamento. É uma nova conjuntura, há muitos projetos de pesquisa pelo Brasil e produção de material didático. Não é só a formação que vai dar conta: é a produção de material, é a estruturação da escola, o acesso, é a própria escola, que atualmente precisa e deve também ter a tecnologia como aliada e um direito reconhecido e disponibilizado, como estratégia de ensino, mas como possibilidade de acessibilidade. Porque é capaz de proporcionar uma diversidade de possibilidades pedagógicas, de acesso à informação, aos dados. É imprescindível nas escolas. A informação que circula no campo ainda é muito restrita. Trata-se de uma ferramenta educativa fundamental.

Diante da variedade e possibilidades de pesquisa que auxiliam ao professor melhor entender a própria prática, de sua sala de aula e de sua escola. O método de pesquisa aqui escolhido dependeu exclusivamente do objeto ou questão estudado, que proporcionou a mim enquanto pesquisadora produção de conhecimentos

relevantes tanto para o contexto acadêmico como para o contexto da prática. O problema aqui levantado, como as formações do PACTO/PNAIC têm contribuído, em termos teóricos e metodológicos, para que o docente de classes multisseriadas efetive uma prática interdisciplinar pedagógicas de alfabetização e letramento, objetiva investigar e analisar práticas de docentes de classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Gandu-Ba quanto à contribuição do PACTO/PNAIC no trabalho interdisciplinar com alfabetização e letramento. Para tanto, em resposta a essa alusão geral busca-se também analisar as concepções dos docentes das classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Gandu-Ba quanto à alfabetização e letramento e ao trabalho com interdisciplinaridade; descrever rotinas dos docentes que contemplam o trabalho com alfabetização e letramento, destacando marcas da interdisciplinaridade ; estabelecer relações entre a proposta de trabalho sugerida pelo PACTO/PNAIC para o trabalho interdisciplinar com alfabetização e letramento e a ação didática dos docentes de classes multisseriadas nessa perspectiva.

O trabalho foi organizado em 3 capítulos onde respectivamente se aborda os aspectos históricos da organização das classes multisseriadas, a formação docente nesse contexto; a questão da interdisciplinaridade proposta no projeto PACTO PNAIC e as dificuldades de efetivação para o processo de alfabetização e letramento e frente aos problemas encontrados na formação docente e por fim os aspectos metodológicos da pesquisa trazendo a interface dos professores entre teoria e prática.

CAPÍTULO 1 . UM OLHAR HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO: COMO NASCEM AS CLASSES MULTISSERIADAS.

Por conta das especificidades da temática Educação no Campo, esse capítulo faz 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 capítulo 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. Atendendo a demandas recentes, faz-se uma reflexão da proposta do PACTO PNAIC que pautado na visão de alfabetização e letramento interdisciplinar propõe uma nova perspectiva para essa modalidade numa alternativa de conscientização e criticidade que se não vão debelar os problemas , servem como referenciais e parâmetros para a mudança paradigmática e metodológica.

1.1. MULTISSERIAÇÃO E HISTÓRIA

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. A predominância das residências no campo e a ínfima urbanização, dificultava o acesso à educação regular e apenas alguns poucos aventuravam-se a estudar fora de seus domínios rurais. A catequese como forma de aculturação religiosa era também uma forma de letrar os nativos e escravos introduzindo-os na ideologia dos brancos.

Com o período imperial (1822), até meados do século XX, o modelo de educação praticado no Brasil pelos diferentes governos era um ensino para a elite econômica e intelectual, em prejuízo direto e indiscriminado dos pobres, negros e índios. Inclusive a primeira Lei, ainda no período imperial, quando se reporta à

educação, não se ateu às especificidades diretas da zona rural onde a população brasileira vivia.

De acordo com Nascimento (2011):

Em 15 de outubro de 1827, a Assembleia Legislativa aprovou a primeira lei sobre a instrução pública nacional do Império do Brasil, estabelecendo que em todas as cidades, vilas e lugares populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessárias. (grifo do autor) A mesma lei estabelecia o seguinte: os presidentes de província definiam os ordenados dos professores; as escolas deviam ser de ensino mútuo; os professores que não tivessem formação para ensinar deveriam providenciar a necessária preparação em curto prazo e às próprias custas; determinava os conteúdos das disciplinas [...] (NASCIMENTO, 2011.p .06)

Já nessa época um relatório feito pelo então ministro Coutinho em 1863, denunciava as más condições do ensino, a precariedade dos prédios das escolas e a falta de materiais didáticos. Com a proclamação da República, em 1889, a organização escolar no Brasil, passou a privilegiar ainda mais o perímetro urbano, altamente influenciado com as ideias positivistas em alta à época que acreditavam que a ordem e o progresso eram características de um estado moderno que tinha na indústria e nas cidades seus principais referenciais. Com isso, as diferenças entre cidade e campo se acirram, sendo que este último era visto como sinônimo de atraso, e a escola que ainda não era acessível a todos, passou a ser verdadeiramente um artigo de luxo. O campo que produzia incansavelmente para que as cidades florescessem, mantinha no início do século uma população de cerca de 75% de analfabetos de acordo com o Anuário Estatístico do Brasil, do Instituto Nacional de Estatística à época. (NASCIMENTO, 2011)

Os períodos que sucederam com a alternância das configurações políticas do país (República Velha, Era Vargas, República Populista e Ditadura Militar) pouco ou nada fizeram para que esse quando se alterasse. Ao contrário, mais de um século depois a educação no Brasil continua privilegiando os cidadãos do perímetro urbano, qualificando mão de obra para o mercado de trabalho e, de forma muito parcial, efetivando políticas para a educação no campo.

Se em épocas onde a população era predominantemente rural pouco se fazia, hoje quando segundo dados do 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, presenciamos 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 uma 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 brasileiraurgia 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.

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).

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 está na zona rural, é porque não é bom professor. Então fica lá que ninguém vê.

Dados do MEC-MOPFEE apenas reforçam

que os alunos do campo acabam por deixar o setor rural devido à falta de estrutura na educação, a escola do campo é fechada, e esses alunos acabam passando por diversos transtornos culturais, sociais, econômicos e educacionais causados pelo fechamento da escola e pelo traslado desses educando para outra localidade. MEC-MOPFEE (2009, p.25).

O que se presume aqui é que sob pena de sua extinção as classes multisseriadas precisam ser observadas com mais seriedade, na busca de novas estratégias que traga melhores condições necessárias para uma educação de qualidade aos educando do campo. É uma forma de organização que pode ser fortalecida seguindo o movimento de força do campo.

[...] é preciso pensar também que tratar do direito universal à educação é mais do que tratada presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é o sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela conquista. (SILVA e PEREIRA apud CALDARTE, 2004, p. 27).

Para que o ensino do campo seja visto com igualdade e para que essa modalidade venha ser de fato reconhecida pelos poderes públicos de modo que os mesmos possam elaborar Leis que façam valer os direitos a população do campo a terem uma educação de qualidade, é necessário que haja uma atenção especial voltada para ela, considerando suas particularidades, especificidades e sua dinâmica, considerando que o meio rural tem leis próprias na união do trabalho e da produção, além de existir simultaneamente valores culturais e de competência específica de seus membros.

Os princípios da sociedade, da cidadania, da justiça e do direito a uma educação de qualidade e equidade precisam urgentemente ser garantidos no meio rural. A educação não pode ser deslocada da realidade e nem pode ser imposta da cidade para o campo, promovendo o transplante da população do campo para periferia da cidade. Ela pode e deve ser implantada, melhor dizendo construída de forma ampla que venha favorecer o educando do campo de forma geral, respeitando suas especificidades sem aniquilá-lo de processos de emancipação e direitos iguais. O aluno do campo deve ter orgulho de ir à sua escola no campo.

A responsabilidade educacional de trabalhar a realidade rural no Brasil não pode ser negada e esquecidas pelas instâncias públicas, por meio de seus poderes constituídos, em uma sociedade que se dizem organizar país por princípios

democráticos. MEC- MOPFEE (2009, p.13) ressalta que apesar de muitos movimentos e articulações em defesa de um projeto educativo adequado as características do meio rural vem se desenvolvendo desde a década de 1930, no contexto do debate da universalização das políticas públicas. No entanto foi a partir da Primeira Conferencia Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998, que esse movimento incorporou o conceito de Educação do Campo. Esse encontro defendeu o direito dos povos do campo as políticas públicas de educação com respeito às especificidades, em contraposição as políticas compensatórias da educação rural. 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.

1.2. A QUESTÃO DA FORMAÇÃO DOCENTE.

A realidade de preconceito a que a escola do campo tem sido submetida através do tempo tem gerado, ao longo dos anos, uma situação de precariedade, seja em relação à estrutura física, seja pelo insuficiente grau de formação do professor. Constituído essencialmente por sala multisseriada ou unidocente, essa escola se caracteriza por possuir uma sala e ter um só professor que ministra aula para quatro séries iniciais do Ensino Fundamental no mesmo local e ao mesmo tempo. (TOLEDO, 2005, p. 6). São geralmente professores de procedência da região que formaram na cidade (ou não) e que por ficarem desanimados com a situação das escolas por vezes desistem. Em consequência da ausência de professores, alunos e materiais pedagógicos necessários ao atendimento dessas escolas, só tem reforçado desde o surgimento até os dias atuais a ideia de que para estudar é melhor ir para a cidade, deixando assim uma enorme lacuna na Educação do campo.

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 admitidos no sistema são enviados para lá para não expor a incompetência na cidade. Segundo os dados do INEP apesar dessas dificuldades, os incentivos de estados, municípios e governo federal – através do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no ano de 2009, para formar, em cinco anos (2009/2014) 330 mil professores não-graduados – demonstram resultados positivos. Os dados do Censo Escolar 2009 mostram que, em dois anos, o número de docentes que atuavam na rede de educação básica e não haviam cursado licenciaturas reduziu pela metade.

Em 2007, 127.877 estavam nessa condição e eram 6,3% do total de professores da educação básica. O primeiro censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para traçar o perfil desses docentes, divulgado em 2009, mas feito com dados de 2007, revelou que 15.982 dos profissionais sem formação ideal tinham apenas o diploma do ensino fundamental.

Em 2009, a mesma categoria de docentes caiu para 12.480. 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.

Foi o caso do Programa Rede UNEB 2000, um programa especial em convênio com prefeituras municipais, faz-se presente em aproximadamente 137 municípios, para graduar professores em exercício na rede pública. Nos seus diversos cursos de graduação, o aluno tem acesso a um sistema de biblioteca informatizada, laboratórios e equipamentos de informática, que garantem as atividades de ensino. No caso específico do município de Gandu, a Rede UNEB ativa em 2002 erradicou junto a alguns municípios vizinhos em consórcio a questão do professor leigo.

Não se pode negar, porém a importância desse professor leigo que mesmo em condições super adversas mantêm-se íntegros ao trabalho em sua grande maioria. O trabalho do professor precisa ser visto de maneira otimista, respeitosa cautelosa, pois os mesmos tem uma tarefa árdua no cotidiano educacional como professores de classes multisseriadas e é comum ver nesses locais, mesmo diante de tantas dificuldades em relação ao trabalho desenvolvido, vê-se a satisfação dos mesmos quando os alunos conseguem ter um bom desenvolvimento na aprendizagem e com isso o educador (a) sente-se prestigiado por ter alcançado seu objetivo, e o maior orgulho de um educador e ver seu aluno lendo e escrevendo.

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)

1.3. OS DESAFIOS DO ENSINO NAS CLASSES MULTISSERIADAS

A escola do campo precisa ser um ambiente acolhedor e cheio de propostas pedagógicas para manter aluno motivado a participar das aulas e com isso ter participação assídua, pois só a partir desse pressuposto que possivelmente as classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo podem vir a ter uma nova nomenclatura de ensino e passem ser vista como um ambiente educacional de qualidade, onde os educando frequentaram por prazer e não por obrigação é essa proposta de ensino que tem que ser pensada com urgência, é um parecer preciso e que realmente pode vir solucionar inúmeras, situações nas escolas rurais.

O procedimento de ensino-aprendizagem nessas classes precisa ser tomado em conjunto pela sociedade, órgãos públicos, famílias e professores em busca de estratégias favoráveis para que os povos do campo permaneçam em suas localidades e possam desfrutar de uma educação de qualidade em um ambiente propício. No artigo 216 da Constituição Federal Brasileira 1988, está garantida a identidade dos grupos que constituem a sociedade. Constitui patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referencia a identidade, a ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem: (EC/nº 42/2003) I- As formas de expressão; II- Os modos de criar, fazer e viver; (CF, 1988 Art. 216)

Arroyo (1999, p.35) afirma que: É preciso romper com dicotomia campo cidade (moderno-atrasado), afirmando o caráter mutuo da dependência: rural ou urbano, campo ou cidade sobre o tratamento da educação rural perpassa o direito de todos, isto é, eles têm totais direito a uma educação de qualidade e o total respeito pela sua cultura. Diante desse ponto de vista, não se vive sem o outro, ou seja, um depende do outro para o perfeito funcionamento.

As políticas educacionais tratam o urbano como parâmetro ideal e o rural como adaptação a esse ideal, negligenciando assim a cultura e uma identidade que o aluno do campo traz e que precisa ser integrada, a estruturas de ensino voltadas para a

realidade do campo, porém sem perder de vista o que acontece no todo da educação. Para isso existe a necessidade uma metodologia de ensino próprio que atende as suas demandas de aprendizagem. Para que isso ocorra, a compreensão e o respeito pelo ambiente rural como uma das diversas heranças culturais que convive a população brasileira, é primordial.

“De acordo com Hage (2004), entender é compreender a referência de ensino em escolas multisseriadas é imprescindível saber em que ela esta fundamentada”, ou seja, acredita-se que a multisserie fundamentou-se na seriação da zona urbana, porém devido às grandes dificuldades encontradas no meio rural, como formação de turmas, falta de professores, deu-se a criação de uma nova estrutura de ensino chamada multisseriadas, na qual se reúne todas as séries do ensino fundamental menor, dividindo assim a mesma sala de aula, tendo apenas um docente para atender todos os níveis de ensino.

Percebe-se então, que não a difere do modelo de escola do campo trazida ao Brasil pelos jesuítas. As escolas multisseriadas estão todas fundamentadas e classificadas com uma mesma nomenclatura, seja ela onde for, pois estão implantadas as classes multisseriadas e todas com as mesmas definições e objetivos. Essa homogeneização num país de realidade tão diversa já se constitui um problema a ser pensado.

No caso da Bahia, as classes multisseriadas constituem-se na modalidade predominante de oferta do primeiro seguimento do ensino fundamental no meio rural, mas a exemplo do município de Gandu, ela também ocorreu na cidade, e elas estão basicamente presentes na educação rural, já que numa boa parte dos municípios brasileiros, o ensino municipal abrange prioritariamente a zona rural. E em alguns municípios, esse limite rural/urbano é mínimo.

Acredita-se que essa é a grande realidade da educação do campo, de modo geral e no estado da Bahia se dá predominantemente devido à questão do acesso. As grandes distâncias entre as comunidades e sedes, com estradas intrafegáveis, que é o caso específico dessa região principalmente às épocas chuvosas, obrigando assim as secretarias manterem uma escola na comunidade, onde o aluno reside, pois o mesmo tem direito a educação de qualidade, como afirma a Constituição Federal de 1988, no Artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do estado”. E o inciso I do mesmo Artigo subscreve que “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”.

Infelizmente, essa obrigatoriedade disposta na lei não se aplica em totalidade, pois, no caso da modalidade ensino fundamental de 5^a. a 8^a. série e Ensino Médio, os municípios têm apenas o compromisso com o transporte escolar e o fato de não ter escolas nesses níveis, dificultam o acesso de grande parte dos alunos que por vezes tem que optar entre o estudar mais e o trabalhar. Vale ressaltar ainda que, além dos profissionais desqualificados, geralmente, as estruturas dos prédios são inadequadas, falta de materiais, falta de apoio da supervisão escolar para dá suporte aos professores, falta de materiais pedagógicos e, muitas vezes, falta da merenda escolar, devido ao difícil acesso às localidades onde as escolas estão situadas.

Outra questão preocupante nas classes multisseriadas é acúmulo de tarefas dos professores, que têm inúmeras atividades e por conta disso, acabam por acumulá-las e isso muitas vezes leva o docente a não desempenhar um bom trabalho, tornando assim muito difícil seu trabalho como mediador do conhecimento. Toledo (2005) afirma que esse fato é pouco lembrado nas pesquisas sobre educação e enfatiza ainda que o professor vive em uma corda bamba, tendo que administrar funções de servente, porteiro, professor, cozinheiro nas escolas rurais.

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 demonstra 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.

1.4 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM CLASSES MULTISSERIADAS.

As classes multisseriadas são assim como todo o contexto do campo visto 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).

A Psicogênese da língua escrita nos oferece pistas valiosas para nortear a ação

didática referente à alfabetização. No entanto, 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 represe.

Um conceito que está em evidência no cenário atual da educação é o de letramento, que pode ser entendido como “o processo de apropriação da cultura escritafazendo 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 & JUNGEBLUT, 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 percebe-se 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.

Assim 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. Dessa forma, as propostas contidas no PACTO PNAIC visam associar o cotidiano do aluno com a prática reflexiva e social da leitura e da escrita. A proposta, que na verdade é uma reelaboração das ideias de Emília Ferreiro, adaptando-as para a realidade do campo. A criança continua sendo criança em qualquer circunstância e a realidade social do seu entorno em toda e qualquer situação seja de campo ou de cidade vai alterar seu desenvolvimento promovendo-o ou dilapidando-o. Com isso, a autora valoriza o impacto qualitativo que esse conjunto de práticas sociais representa ao sujeito.

Assim, todas as escolas de educação básica foram contempladas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e pelas Ações do Pacto, o que inclui as escolas do campo. Neste sentido, as especificidades das escolas do campo foram incorporadas no conteúdo da formação e foram desenvolvidos cadernos de estudo específicos para os professores das turmas multisseriadas e multietapas.

O que há de especial nessa proposta é que existem vários métodos e estratégias de alfabetização. Porém, aqui se destaca que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização. Portanto, os métodos e estratégias que levam as crianças a somente apropriar-se do sistema de escrita, encarando-a como um código a ser memorizado, são insuficientes para suprir tais demandas.

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. 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 dessas propostas 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

Nessa proposta, coloca-se o conceito de Turma Unificada onde a organização de alunos de diferentes anos de escolaridade do Ensino Fundamental, em uma mesma turma, quando o número da demanda a ser atendida é muito reduzido. Nos anos iniciais, um professor é responsável pela regência da turma. Nos anos finais, a regência de aulas é de responsabilidade dos professores de cada disciplina do currículo escolar, para garantir aos alunos a consolidação das aprendizagens (competências e habilidades) definidas para cada ano de escolaridade, através de conteúdos e atividades desenvolvidos especificamente para tal. Supõe-se que as estratégias pedagógicas utilizem em seus procedimentos, atividades e materiais diversos para promover a construção do conhecimento de seus alunos. Para tanto, é importante que o professor tenha clareza de sua intencionalidade pedagógica.

De acordo com os cadernos de projeto PNAIC (2012), os aspectos a serem considerados no processo pedagógico em turmas unificadas são:

- 1-As possibilidades de desenvolvimento de todos os alunos, independentemente do ano de escolaridade.
- 2-As dinâmicas de interação social, relações de cooperação e trocas entre os alunos e destes com o professor.
- 3-Mediação pedagógica: intervenção no processo de aprendizagem do aluno garantindo, continuamente, que o conhecimento seja compreendido e sistematizado.
- 4-Integração entre os conteúdos: Conhecimento disciplinar e interdisciplinar.
- 5-Desenvolvimento de projetos em sala de aula: metodologia de trabalho para dar vida ao conteúdo, valorizando o que os alunos já sabem e envolvendo a todos de maneira ativa e participativa.
- 6-Trabalho coletivo e individual com os alunos, propondo tarefas desafiadoras.

Cumpridos essas etapas acontece a avaliação que tem como função:

- 1-Permitir ao professor identificar os progressos e as dificuldades dos alunos para dar continuidade ao processo educativo, fazendo as mediações necessárias para que as aprendizagens aconteçam, sendo assim, a avaliação deve ser processual e formativa.
- 2-Orientar a organização da prática educativa em função das necessidades de desenvolvimento dos alunos.

3- Apresentar diversidade de situações e instrumentos avaliativos.

4- Garantir aos pais e alunos o acesso aos resultados das avaliações de aprendizagem.

O trabalho proposto pelo projeto PACTO /PNAIC ,2012) acredita que é possível transformar a diversidade e as particularidades existentes nas turmas unificadas em possibilidades de aprendizagem de sucesso. Assim, as atividades metodológicas propostas são os Projetos (conforme Pedagogia de Projetos), sequência didática, excursões, pesquisa, trabalhos em grupo, exposição dialogada, entre outros.

Assim, a proposta para Alfabetizar Letrando, contida no PACTO sugere uma Rotina Didática Semanal organizada em três tempos didáticos distintos, mas que são interligados, pois atendem a um mesmo propósito: a apropriação e o uso da leitura e da escrita. São eles: o Tempo Para Gostar de Ler, que tem como objetivo o letramento e a formação do leitor, sendo o momento propício para o aluno se apaixonar pelos livros, ler por prazer, gostar de ouvir histórias, ler o que quiser, visando o desenvolvimento do hábito da leitura; o Tempo de Leitura e Oralidade, que visa à aquisição da leitura e o desenvolvimento da fala, objetivando a compreensão do que se lê e do que de fala e escuta; e o Tempo de Aquisição da Escrita, que objetiva a aquisição do sistema de escrita alfabética e a formação do produtor de textos, levando o aluno a compreender o que e como a escrita representa, por meio de análises estruturais e fonológicas das unidades linguísticas (reflexão metalinguística) e escrita espontânea, propiciando a produção e a reescrita de textos variados. O primeiro se refere ao tempo de alfabetizar; o segundo contempla matemática, ciências sociais e ciências naturais; o terceiro: jogos matemáticos, experiência de Ciências e Artes, e o quarto tempo contempla: atendimento individual, tempo lúdico e a psicomotricidade. Entretanto, a proposta didática para alfabetizar letrando se ocupa de tratar do tempo de alfabetizar. O tempo do aluno de classe multisseriada tem suas especificidades e no contexto em que vivem, um fator pode realmente fazer toda a diferença na aprendizagem. É a interdisciplinaridade, questão que será vista no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 2. 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. Em função de toda a dificuldade também em se tratar do tema geral que é Educação no Campo, nos parece ainda mais pertinente essa produção que visa investigar e analisar práticas de docentes de classes multisseriadas da rede municipal de ensino de Gandu-Ba quanto à contribuição do pacto/pnaic no trabalho interdisciplinar com alfabetização e letramento no município de Gandu relativas as práticas de alfabetização e letramento e também em relação à execução do projeto PACTO PNAIC com sua proposta de interdisciplinaridade pelas classes multisseriadas no município.

A proposta do governo federal parece vislumbrar essas dificuldades encontradas referentes a aprendizagem da leitura e escrita, porém a sua aplicação depende de vários outros fatores que independem somente da ação do profissional da educação. Nesse contexto, duas dificuldades serão avaliadas nesse capítulo, as dificuldades pertinentes ao uso da interdisciplinaridade enquanto proposta de ação, e também a inclusão do PACTO PNAIC como projeto de ação no município. Como acontece a adequação de vivência da proposta da educação do campo em relação à

organização do sistema de ensino, currículo, e, principalmente, quanto à formação dos professores das séries iniciais? Como a escola rural na qual se vive essa experiência pedagógica, a partir do estudo de seu cotidiano, corresponde à compreensão dessa ação no que se diz ao tratamento dos sujeitos que habitam e trabalham no campo, considerando suas diferenças históricas e culturais de modo a viver com dignidade? Como o professor utiliza prática de alguns elementos da proposta como: conteúdos trabalhados, metodologia, procedimentos, tipos de atividade, avaliação, desempenho escolar, princípios pedagógicos e envolvimento dos sujeitos? Como o caminho da interdisciplinaridade é utilizado e de que forma a formação docente interfere nesse caminho?

2.1. O CAMINHO INTERDISCIPLINAR

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. Ao se verificar a história, é perceptível que o conceito de disciplinaridade remonta ao século XVI e tem em Descartes seu principal representante, que começou a propor o uso disciplinado da razão como caminho para o conhecimento verdadeiro e definitivo da realidade e formulou os princípios dessa nova forma de produção de saberes, caracterizado por uma série de operações de decomposição dos objetos ou coisas a conhecer e pela redução às suas partes mais simples. Esse modelo conhecido como cartesiano tornou-se um paradigma para a ciência moderna e ainda tem suas raízes bem fixas no pensamento científico contemporâneo. Assim, foi sendo formatada a noção de especialização, através da criação de novas profissões e com a adoção de um novo sistema de ensino e de formação com fundamento na disciplinaridade. 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 discutido 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.

De acordo com 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.

2.2. INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE.

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 professores.

Essas referências se aproximam dos encaminhamentos e/ou estratégias adotadas no PACTO PNAIC no processo de formação, para garantir o princípio ação/reflexão/ação, ou seja, parte-se do estudo da realidade, situações reais vividas pelos professores. Segundo a proposta, essas situações devem ser analisadas e discutidas à luz das teorias, postas em comum e partilhadas para que os professores tomem consciência dos problemas, percebam as similaridades entre suas situações, interajam e que esse processo os ajude na reconstrução da sua prática e na construção da de sua identidade profissional. 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 todas 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 à 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.

2.3. PACTO PNAIC E PROJETO INTERDISCIPLINAR

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 epistemológico.

Sobre isso, Frigotto (1995) mostra que, no plano ontológico — plano material histórico-cultural —, o desafio que enfrentamos constitui antes um problema ético-político, econômico, cultural. As relações sociais na estruturação da sociedade moderna limitam e impedem o devir humano na medida em que a exclusão e a alienação fazem parte da lógica da sociedade capitalista. A superação dos limites que encontramos na produção do conhecimento e nos processos pedagógicos e de socialização exige que sejam rompidas as relações sociais que estão na base desses limites. No plano epistemológico — plano das relações sujeito/objeto mediadas pela teoria científica que dá sustentação lógica a essa relação —, o autor diz que a interdisciplinaridade exige, acima de tudo, uma discussão de paradigma, situando o problema no plano teórico-metodológico. Precisamos perceber que a interdisciplinaridade não se efetiva se não transcendermos a visão fragmentada e o plano fenomênico, marcado pelo paradigma empirista e positivista. Também não se efetiva se cairmos no reducionismo estruturalista, em que as categorias analisadas assumem autonomia face ao real histórico, afirmando-se como verdadeiras camisas de força frente à trama complexa da realidade concreta. A polaridade, como afirma Bunge (1987, p.154) é própria "de uma etapa primitiva do pensamento". A interdisciplinaridade exige o princípio da contradição dialética. É preciso que se incorpore uma racionalidade aberta que ultrapasse a lógica do isto ou aquilo, aceitando e percebendo a coexistência e as contradições dos múltiplos aspectos do objeto (SOBRINHO, 1995).

Nesse contexto de busca entre a visão ontológica e a epistemológica visando a confecção de uma metodologia interdisciplinar surge então o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, que é realizado por uma parceria que reúne quatro segmentos com responsabilidades compartilhadas: o Ministério da Educação, uma rede de universidades públicas federais e estaduais, as redes estaduais e municipais e os professores alfabetizadores. O curso, presencial, qualifica professores das redes

públicas da educação básica que lecionam em turmas de alfabetização, do primeiro ao terceiro ano do ensino fundamental.

Na primeira etapa do pacto, em 2013/2014, os professores receberam formação em letramento; na segunda, em 2014/2015, em matemática, curso que será concluído em março próximo, de acordo com informações da Secretaria de Educação Básica (SEB). O terceiro ciclo, desenvolvido em 2015 aborda as demais áreas do conhecimento de forma integrada, com o objetivo de promover a educação integral das crianças.

De acordo com dados da coordenação de formação continuada de professores da SEB (Secretaria de Educação Básica), dos 317.207 educadores inscritos no ciclo do letramento, 313.598 concluíram o curso; no ciclo de matemática, que está em fase final, 311.194 educadores estão em aula e devem finalizar a formação em março próximo.

A qualificação dos docentes alfabetizadores tem duração de 120 horas por ano, com metodologia que propõe estudos e atividades práticas. Os encontros são mediados por orientadores de estudos, que são professores das redes públicas a que os alfabetizadores estão vinculados.

São responsabilidades do MEC os encargos das bolsas de estudos pagas aos alfabetizadores e das demais bolsas – para educadores das universidades envolvidas na formação, aos coordenadores no pacto nos estados, Distrito Federal e municípios e aos professores orientadores dos cursos em cada município. Também é atribuição do ministério providenciar, produzir e distribuir cadernos de formação dos educadores e enviar material didático, paradidático, dicionários, obras literárias e jogos às escolas que tenham classes de alfabetização.

Cabe às instituições públicas de ensino superior que aderiram ao PACTO/PNAIC – hoje elas são 41 e representam as cinco regiões do país – coordenar, supervisionar e qualificar os professores formadores. As tarefas dos estados, Distrito Federal e municípios que aderiram ao pacto são criar condições para que os alfabetizadores tenham acesso à formação continuada, designar coordenadores das ações do pacto em âmbito estadual e municipal e selecionar alfabetizadores experientes em cada rede para orientar os cursos. As escolas também têm responsabilidades no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa. Elas devem liberar os educadores para a formação, presencial e fazer avaliação diagnóstica anual das suas turmas de alfabetização.

A proposta contida no PACTO PNAIC traz os direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica e depois são expostos quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística. O eixo Análise Linguística foi dividido em dois quadros, com o objetivo de destacar as especificidades do ensino do Sistema de Escrita Alfabética, necessário para que as crianças tenham autonomia na leitura e produção de textos, separando tais direitos de outros aspectos da análise linguística, também fundamentais para a ampliação das capacidades para lidar com as situações de produção e compreensão de textos orais e escritos.

Entende-se aqui por direitos de aprendizagem as disposições dos artigos 22 da LDB 94/96 que dispõe que “ a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” e o artigo 32 que assegura que o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006). Desdobrando esses direitos estão fundamentados em quatro itens básicos:

I-o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Ler e escrever com autonomia, neste documento, significa ler e escrever sem precisar de leitor ou escriba, o que só é possível nos casos em que as crianças dominam o Sistema de Escrita Alfabética. Assim são descritos como Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa, segundo o PACTO/PNAIC (MEC, 2012)

Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos. Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura. Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas. Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...). Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...). Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros). Com base nesses direitos, em todos os anos de escolarização, as crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários, como os gêneros da esfera literária; esfera acadêmica/escolar e esfera midiática, destinada a discutir temas sociais relevantes.

Assim com a proposta de 30 direitos, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem, o Pacto vislumbra alcançar e reverter as situações deficitárias na aprendizagem da alfabetização e letramento, alcançando principalmente as esferas mais desassistidas e excluídas tais como as comunidades rurais, quilombolas, indígenas e os portadores de necessidades especiais. O conhecimento proposto aqui deve ser considerado como meio, instrumento, oportunidade para ação humana, alcançar o desenvolvimento integral das pessoas e dos territórios onde elas vivem. E, os alunos são capazes de elaborar ideias próprias que já trazem conhecimentos aprendidos na vida familiar, social e de trabalho e, que no processo de construção de conhecimentos e de valores a avaliação se dá por todos envolvidos no processo educativo.

2.4. DIFICULDADES NA UTILIZAÇÃO DA PROPOSTA E CRÍTICAS AO PACTO PNAIC.

Algumas críticas são feitas ao projeto. Segundo Dermeval Saviani (2014), ele retoma um currículo que surgiu no século 19 e que propõe, grosso modo, o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e dos rudimentos das Ciências Sociais e Naturais. O que essa nova orientação faz, com certo rebuscamento, é mudar as terminologias ao propor 30 direitos, 20 eixos estruturantes e 256 objetivos de aprendizagem que não são suficientes para garantir a qualidade do ensino. De acordo com Saviani (2014), não adianta gastar tempo discutindo, aprovando e implantando um documento, enquanto as escolas seguem, funcionando de forma precária e os professores continuam a dar aula em três, quatro ou cinco escolas para compor um salário minimamente viável, com centenas de alunos e trabalhos para corrigir e uma formação precária.

Quanto à terminologia idade certa, o autor considera que o uso desse termo é desnecessário à discussão. A legislação e os documentos existentes já deixam claro que a Educação é um direito de todos e um dever do Estado. Para ele, hoje, isso está um pouco invertido, pois atualmente a Educação é dever de todos e um direito do Estado. Isso porque é recorrente ouvir que esse não é só um problema do governo, mas também da sociedade. Com isso, as responsabilidades são transferidas para outros setores. Saviani (2014) lembra que desde a Revolução Francesa se firmou a ideia da escola pública, obrigatória e laica exatamente porque ela é um direito de todos. Se é direito de todos se estende de forma igualitária e deve ser realizada de forma igualitária. Outra crítica que se faz é que o PNAIC, sendo a primeira política pública articulada nacionalmente para enfrentar as dificuldades de alfabetização, tem como ponto forte retirar a culpa pelo fracasso escolar de cima do aluno e de suas condições não ideais. Entretanto, centraliza a questão no professor e no seu trabalho, e exclui outras variáveis que também precisam ser consideradas pelas políticas públicas para que se possa alfabetizar mais crianças com qualidade e dentro do tempo esperado. Ou seja, de qualquer forma vai distanciando a culpa do governo sob essas situações.

Na educação do campo, essa situação se agrava, porque acontece sempre o reverso do que que é necessário. Uma educação do campo significa deve ser viabilizada numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, valorizando as experiências contidas, mas possibilitando uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Assim, a escola do campo estaria vinculada à realidade dos sujeitos, no que se refere

aos elementos socioculturais que constituem os modos de vida desses sujeitos e não apenas ao espaço geográfico.

O que se percebe enquanto dificuldade é que também a escola rural (alunos e professores) possui uma autoestima defasada. Diante de todas as questões de infraestrutura, pessoal e por sentirem-se alvos de uma política compensatória. No convívio com os professores, percebe-se fortemente o teor de menos valia subjacente, apesar dos supostos esforços empreendidos por todos, governo, secretaria, percebe-se que as dificuldades sobressaem e parecem extrapolar o limite das possibilidades. Em relação ao Pacto, o que mais, os professores no país afora se queixam é que é difícil fazer o planejamento, integrando os três anos. Não há tempo nem condições para isso. E quando as mudanças e adequações são propostas nem sempre são bem aceitas, frente às diretrizes das propostas contidas no material do Pacto; essa questão depreende também que o material do Pacto não condiz com as realidades e as necessidades locais. Outra dificuldade constante é em todos os aspectos a rigidez com qual as coordenações tratam os assuntos, muitas vezes, por falta de preparo para lidar com o devir do cotidiano. Percebe-se assim, que uma sucessão de fatores como falta de integração das equipes, falta de sensibilização dos gestores e apoio ao trabalho dos educadores vão encaminhando para que nem o projeto do Pacto se desenvolva a contento e muito menos que o letramento e alfabetização por uma via interdisciplinar ocorra.

Por ser uma proposta recente, a análise do PACTO/PNAIC ainda demanda de melhores e maiores avaliações, o que se percebe a grosso modo em termos de país é que embora venham melhorando sensivelmente, os resultados do país no Programa Internacional para Avaliação de Estudantes (Pisa) e na Prova Brasil mostram que a maioria dos estudantes chega à metade e ao fim do ensino fundamental com pouca ou muito pouca proficiência em leitura e escrita. Os dados são o retrato do chamado efeito bola de neve: alunos na metade do percurso escolar lidando com dificuldades acumuladas desde os primeiros passos no caminho das letras e dos números. A análise das ações mais recentes neste sentido, o que inclui o próprio PACTO/ PNAIC e a extensão do ensino fundamental para nove anos, mostra que ainda é preciso resolver muitas pendências na base do processo da educação escolar. No município de Gandu, atualmente se estendeu o tempo de alfabetização e letramento também para o 4º. E o 5º. Ciclo.

Ainda assim, do ponto de vista dos professores envolvidos na iniciativa, a maior expectativa é pedagógica. Isso porque determinar que todas as crianças precisam ser alfabetizadas aos 8 anos acaba se tornando uma grande pressão sobre as escolas. Por isso, por mais que a política aponte para um direcionamento nacional, não se pode ignorar que os contextos farão com que os resultados sejam muito distintos nas avaliações nacionais. Algumas questões ficam sempre implícitas: O programa irá oferecer ferramentas para aplicar na sala de aula? O intuito da formação é ensinar a aplicar o conteúdo do material ou refletir no plano teórico sobre o que significa alfabetizar? Aqui iniciativas de políticas públicas e questões de cotidiano prático se misturam e não se entendem numa perspectiva de solução. As bolsas de incentivo à participação nos cursos, ministrados por orientadores capacitados por universidades parceiras e coordenados por um gestor designado pela Secretaria Municipal de Educação, os materiais didáticos e paradidáticos específicos, recebidos que devem servir como apoio para que os alfabetizadores concretizem em sala as diretrizes pedagógicas e didáticas propostas pelo MEC, não dão conta de resolver questões de contexto mais profundo. Alguns elementos de formação de professores por exemplo foram iniciados há 30 anos atrás e somente agora começam a tomar forma no cotidiano do professor. O contexto de mudanças ocorre muito lentamente.

De acordo com Batista (2014), coordenador de pesquisas do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), "O professor, em geral, é muito solitário". Essa solidão acaba se expressando em dificuldades para inovar práticas de sala de aula. Batista chama a atenção para o que poderia ser feito para além da formação - proposta central do PACTO/PNAIC e uma oportunidade para aproximar os educadores e proporcionar novas reflexões, segundo ele "as boas experiências de formação são aquelas que vêm acompanhadas de tutorias, para que o professor possa, a partir de uma base estruturada, ter mais autonomia para desenvolver as atividades", (BATISTA, 2014) Mais dois elementos importantes seriam ter materiais didáticos propositivos, que pudessem guiar os educadores na criação dos projetos e atividades e um monitoramento. Remetendo ao Programa Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), ele cita o "sistema de pilotagem" implementado, com coordenadores locais voltados especificamente para o acompanhamento do trabalho dos alfabetizadores. Além de apoio direto ao professor, um sistema desse tipo permite o acompanhamento permanente do programa. "A

avaliação só é boa se ela fornece elementos para correção de caminhos", ressalta Batista.

Assim sendo, 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 as alfabetizadoras demonstram a necessidade de receber apoio para lidar com a diversidade de perfis de alunos que encontram em sala de aula. Assim, a obrigatoriedade de alfabetizar na idade certa, encontra do outro lado o contraponto que é a realidade de crianças com deficiência e em situação de vulnerabilidade social. Ou seja, são situações diversas e que indicam a necessidade de reforçar a articulação entre a escola e os demais agentes da sociedade como as redes de saúde e assistência social às famílias. 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.

Sendo assim, para avaliar melhor e acompanhar enquanto coordenação o caminho percorrido até aqui com o projeto, é que se lança esse trabalho para buscar, na medida do possível, atentar para as dificuldades e refletir sobre as questões que atrapalham a efetivação do projeto PACTO PNAIC no município de Gandu. Tendo em vista que as dificuldades de se trabalhar com a proposta interdisciplinar é uma demanda geral. Em termos gerais observa-se na teorização do tema, os docentes acreditam ser de grande importância trabalhar os conteúdos disciplinares de forma interdisciplinar. A grosso modo as queixas de referem a falta de orientação durante a graduação dificultando na sala de aula desta prática e postura pedagógica, a falta de material didático, a dificuldade do trabalho em equipe som as outras áreas, falta de tempo, porque interdisciplinaridade pressupõe preparo e estudo, demonstrando aqui também a falta de utilização do tempo dos (ACs) Atividades de Coordenação que deveriam ser utilizadas para esse fim e por muitas vezes, são mal utilizadas ou utilizadas para outro propósito, ficando a prática interdisciplinar proposta apenas no papel.

Dessa forma, há necessidade de maior discussão referente à interdisciplinaridade, desde a graduação até a escola para um melhor engajamento dos docentes a esta nova prática pedagógica. Nesse sentido, é importante que os alunos dos cursos de graduação aprendam a estabelecer interações, para mais tarde, ao se tornarem educadores possam ser capazes de transmitir o conhecimento específico de sua área de conhecimento não de forma isolada, mas, interagindo com outras disciplinas. Entendendo que a interdisciplinaridade permite o enfoque mais amplo do conhecimento, além de favorecer as relações interpessoais e possibilitar a troca em diversas abordagens, permite a criação de novas formas de pensar o mundo, através da ligação dos conteúdos estudados pelos alunos como cotidiano dos mesmos. Em contrapartida, há necessidade imediata de maior integração entre indivíduo/indivíduo, além de reformulação curricular da universidade na formação de novos professores com caráter interdisciplinar.

Como a nossa pesquisa reflete apenas um universo limitado e não tem um alcance tão amplo, serve apenas como uma demonstração dos motivos pelos quais esses pressupostos não são alcançados e são dificultados mesmo diante de uma suposta instrumentalização fornecida aos professores.

CAPÍTULO 3 VIVÊNCIAS E CONSTRUÇÕES NO PROCESSO DA GESTÃO DAS CLASSES MULTISSERIADAS.

3.1. MINHA HISTÓRIA E VIVÊNCIA

Registro o aqui algumas importantes passagens obtidas nas diversas etapas ao longo da minha vivência enquanto sujeito e construtor de um processo de Gestão educacional, como também sujeito capaz de desenvolver o hábito de refletir sobre toda a caminhada. Passando assim a poder transmitir de forma organizada e coerente cada descoberta, cada construção sobre o processo de resgate destes registros.

Sou Rita Maria Pereira Behrmann, nasci em 12/01/1969, na cidade de Ilhéus sul da Bahia, terra de Jorge Amado, Nacibe e da Gabriela. Terra dos coronéis do cacau do “Ouro Marrom”, das belas praias, dos coqueirais.

Sou de uma família, constituída de imigrantes da guerra, alemã, por isso o sobrenome Behrmann. Meu bisavô Carlos Behrmann, foi um dos pioneiros em trazer para o Brasil as primeiras mudas de seringueiras. Apesar do sobrenome aparentemente pomposo, sou de família humilde, agricultores, e composta por sete irmãos, 2 homens e 5 mulheres.

Minha mãe Rita Pereira Behrmann era professora, de família mineira, lá das Minas Gerais, humilde, muito educada e dedicada ao esposo e filhos. Uma leoa nesse sentido, sempre em defesa dos seus, uma fortaleza, sustentação expressiva da família “Pereira Behrmann” Formada por ela e meu pai Ariovaldo Ambrósio Behrmann.

Por ser professora, e embora casada com uma pessoa que não deu continuidade aos estudos, os dois sempre se empenharam para dar o melhor e possível de acordo as condições reais vividas por nossa família, e sempre os estudos eram priorizados. Nossa realidade era escola pública, e minha mãe era professora de escola pública e tinha em mente que o bom aluno e bom em qualquer estabelecimento de ensino, sejam público ou privado.

E por ser educadora pública, confiava em seu trabalho e procurava sempre escolas em que havia bons profissionais comprometidos com a aprendizagem e esse

aspecto ela conhecia e muito pois, por morarmos em um povoado, ela era uma das educadoras das muitas, uma das mais respeitadas por seu trabalho educativo e social. A professora “Ritinha”, como era conhecida pelos mais achegados, ou “D. Ritinha” era muito querida e conhecida pela população do pequeno lugarejo chamado de Cafundó.

Lembro-me um pouco, acho que as nossas lembranças devem-se as boas recordações, os bons momentos os quais a nossa memória armazena. Lembrança da sala ampla com mesinhas aonde abria um compartimento em sua base para colocar nossos materiais de uso diário em sala de aula, janelões, comungóis que facilitavam a ventilação e dava a sala uma maior claridade, favorecendo o ambiente de aprendizagem.

Os materiais utilizados em sala de aula por mim e meus irmãos, era tudo dentro do possível dado por meus pais. A escola não disponibilizava nada referente a material escolar para uso individual para o aluno, até livros tenho em minha memória que eram comprados por meus pais, mas já em outra época lembro de tê-los recebidos da administração governamental e que tínhamos de conservá-los, forrando-os e identificando os mesmos. A farda ou seja, uniforme tinha muita importância para identificação do aluno e da escola. Era uma calça de tergal azul acompanhada de uma camiseta com bolso esquerdo contendo o emblema da escola, sapatos vulcabras ou congá na cor da calça, e até o quichutes amava usá-lo. Era muito esperado o início das aulas para receber da professora a lista dos materiais que seriam utilizados durante o ano por cada aluno. Tenho certeza que o que era muito esperado por mim, era para meus pais muito dificultoso, haja vista que tinham muitos filhos para prover os mesmos itens para cada um. Mas percebo que a cada época reservam-se as dificuldades do tempo específicas.

Dou graças a Deus por ter conseguido trilhar e chegar onde estou, sempre em busca de melhoria para mim e tendo como patamar os ensinamentos de meus genitores, tento transmiti-los para as minhas filhas, Thácila Behrmann de Novais e Thaís Behrmann de Novais, as quais tem incentivos e mesmo tendo condições melhores que as dos meus dias, vivenciaram e vivenciam também as dificuldades impostas dessa época, em tempos críticos difíceis de manejar. Fui aluna de escola pública até terminar o 2º grau, fiz o magistério, por ter em meu berço familiar um exemplo. Desde os meus 15 anos tenho experiência de sala de aula, pois meus irmãos mais velhos eram professores e na falta de um deles em sala de aula eu os substituí

quando necessário. Sou pedagoga, fiz minha graduação em faculdade particular, devido ao difícil acesso a uma universidade pública. Encontro-me hoje dedicada a educação, mesmo diante às dificuldades enfrentadas por nós profissionais da área de educação. Uma profissão digna considero-a a mãe de todas as outras, pois quais dessas existem sem ter passado em seu berço de formação por um professor. Amo o que faço, e dignifico a minha profissão, incentivo e dou o melhor de acordo as condições a que me são disponibilizadas para meus colegas educadores. Visto que hoje assumo a coordenação pedagógica da zona rural de Gandu, em escolas de classes multisseriadas, de difícil acesso.

Hoje com a experiência adquirida e 46 anos de vida, percebo a falta de valorização pela qual somos submetidos, onde o professor é tratado como objeto de uso, insumos. Sem uma real valoração, formadores de todos, mas deixados de lado como a um objeto de uso, que só é visto se precisar usá-lo. Ainda com isso pretendo continuar na trajetória a que escolhi traçar. Tentando fortificar a mim e aos que me ajudam, em plena atividade e em busca de melhores condições para exercer as múltiplas funções inerentes a um educador/professor. Visto que as mudanças principalmente nessa área, mesmo que abrangente, são lentas, morosas.

Não termino por aqui, mas dou uma pausa, para em breve dar continuidade a esse memorial, o qual inicia uma breve histórica do que presenciei e presencio em minha caminhada árdua e longa. Agradecendo os momentos de reflexão proporcionados nesses anos de profissão, em sua primeira parte e esperando muitos outros momentos como esse, visto considerar muito importante o resgate de vidas, de vivências por cada um de nós educadores. Isso é enriquecedor!

3.2 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de um pesquisa etnográfica, de natureza participante porque sou coordenadora do grupo escolhido para o estudo e participo diretamente das propostas pedagógicas desenvolvidas pelo grupo. De acordo com Telles (2012) a pesquisa etnográfica é frequentemente utilizada para tentar compreender vários comportamentos e relações de/entre grupos de pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais, funcionários e administradores de uma escola, etc.) dentro de um contexto social específico (escola, comunidade, família, etc.). Seu propósito, assim é

descrever e interpretar a cultura e o comportamento cultural dessas pessoas e grupos. O pesquisador aqui (no caso o coordenador) deve estar ou se tornar familiarizado com o contexto no qual realizará seu estudo, negociar com os participantes o tempo que será exigido e determinar o grau de envolvimento que terá com eles.

3.3 CENÁRIO DA PESQUISA

Gandu é um município brasileiro do Estado da Bahia. Sua população, de acordo com o IBGE 2013, é de 32.814 habitantes. Está situada na Microrregião de Ilhéus-Itabuna faz parte do território do Baixo Sul Classes multisseriadas do município de Gandu.

3.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são as pessoas adequadas a fornecer informações imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa, no caso os professores de classes multisseriadas e cursistas do Pacto PNAIC e a coordenação específica da zona rural. Numa totalidade de 22 escolas multisseriadas e 28 professores. , apenas 3 foram selecionados para responder os questionários, o critério de seleção foi pelos seguintes critérios, a entrevistada 1 foi convocada pelo trabalho realizado com os alunos de informações II que estão lendo; a entrevistada 2 por ser graduanda em pedagogia pelo Portal Freire e a entrevistada 3 por possuir apenas o Magistério e não ter titulação acadêmica. Com essas realidades de formação diferenciadas, analisaremos de que forma essas realidades do professor influenciam na realização do trabalho interdisciplinar.

3.5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

O método utilizado para a análise da pesquisa do questionário foi a análise de cunho interpretativista. Aqui o pesquisador produz significados a partir das transcrições das gravações em áudio, dos diários e questionários, onde primeiramente, o professor, realiza uma leitura geral dos dados. Depois, segmenta o

texto por temas, segundo os tópicos abordados pelo entrevistado, fazendo as conexões necessárias entre a leitura e as impressões deixadas pelo entrevistado e buscando conexões com o tema.

Foram distribuídos questionários semiestruturados com questões, de natureza objetiva e de natureza subjetiva e foi dado aos cursistas um período para respondê-los. Serão feitas também análises dos planos e projetos específicos para a zona rural bem como através da observação serão analisados os perfis dos professores em questão. Outros instrumentos serão a avaliação do conceito de interdisciplinaridade dentro dos cadernos para a educação no campo do PACTO/PNAIC, bem como averiguar se as suas propostas de atividades contemplam esse pré requisito e a análise dos planos de aula e observação da conduta das professoras.

De acordo com Telles (2012), do ponto de vista do conhecimento construído na universidade e daquele construído por professores em suas práticas diárias na sala de aula, podemos pensar em diferenças qualitativas e pragmáticas. Os professores estão mais voltados para o “saber fazer”, enquanto que os acadêmicos se empenham nas origens, evoluções e construções de paradigmas. Clandinin & Connelly (1995) estabelecem uma distinção interessante para entender a relação entre conhecimento prático e prática e entre teoria e conhecimento teórico. Conhecimento prático é o corpo de convicções e significados, sejam eles conscientes ou inconscientes, que emergem da experiência íntima, social e tradicional e são expressos pela prática do professor (Clandinin & Connelly, 1995, p.7). Tal conhecimento surge das circunstâncias e dispõe de um conteúdo afetivo para seu possuidor. Prática significa o conhecimento pessoal prático em funcionamento. Aqui o professor/pesquisador terá que utilizar sua capacidade de interpretação dos números ou das qualidades dos dados. Isto é, deverá construir significados a partir dos elementos informativos que ele coletará na escola, junto aos seus alunos, colegas e pessoal administrativo

3.5.1. Questionário aplicado aos professores

3.5.1. 1. Perfil dos entrevistados

Sexo F (3)	1 – Formação acadêmica mais elevada Ensino Médio (1) Pós Graduação (2)	2 – Área de formação (1) Professora (2) não respondeu	3 – tempo de trabalho no setor mais de 10 anos, (2) entre 5 e 10 anos 1	4 – Cursos feitos no últimos 2 anos Ent 1 Pacto PNAIC Ent 2 Graduação – pedagogia e pós graduação Ent 3 Programação, letramento e vários cursos
---------------	--	---	---	--

Tabela 1

3.5.1. 2. - Sobre os pressupostos do PACTO PNAIC (Questões de 5.0 a 5.5)

Ent 1 – Dá um norte a prática pedagógica indicando uma seqüência didática.

Ent 2 – Fez com que os professores pudessem refletir tendo como pressuposto principal o reconhecimento da diversidade de experiência com garantia de aprendizagem.

Ent 3 – Não respondeu

5.1 – Sobre o entendimento e participação do educando da dinâmica do projeto.

Ent 1 – Sim. Já identificou a seqüência da aula.

Ent 2 – Sim. Participam de todas as atividades com interesse, sem forçá-los e desenvolve o aprendizado.

Ent 3 – Sim. Já sabem que o passo à passo da aula.

5.2 – A proposta do PACTO/PNAIC facilita o processo de alfabetização e letramento.

Ent 1 – Sim. O processo é repetitivo facilitando a compreensão

Ent 2 – Sim. Através do lendo e compreendendo, as dinâmicas, as análises estrutural e fonológica facilitou muito.

Ent 3 – Sim. Com o incentivo leitura através da leitura deleite, com as atividades propostas do programa.

5.3 – A Principal dificuldade na realização da rotina do PACTO.

Ent 1 – A maior dificuldade é ter que oferecer atividades diferenciadas para os alunos

Ent 2 – Sala cheia da creche ao 5º ano e o acompanhamento do aluno que ainda não lê.

Ent 3 – Nenhuma dificuldade a não ser o tempo curto para a aplicação das atividades.

5.4. Sobre a facilitação do trabalho inter disciplinar a partir da proposta do PACTO.

Ent 1 – Sim. Por que em um texto pode-se extrair o máximo de informações fazendo as pontes do saber.

Ent 2 – Sim. Através dos recursos em sala ou conteúdos sobre água pode-se trabalhar todas as disciplinas sem separar.

Ent 3 – Sim. Por que oferece sugestões e ajuda a melhorar a prática.

5.5. Existe interação entre coordenação da zona rural e a SME e a escola que facilite esse processo.

Ent 1 – Não. Durante a prática aparece dificuldades que não são somadas por falta de parcerias.

Ent 2 – Sim. São pessoas compromissadas e somos sempre atendidas e recebidas quando precisamos ou temos dúvidas.

Ent 3 – Sim. Vemos os coordenadores que estão o tempo todo dando suporte e matérias didáticos que ajudam na proposta.

6 – Considera que o PACTO PNAIC abrange as necessidades das multisseriadas

Ent 1 – Não. Ele contribui muito por causa das seqüências, mas não atende as necessidades.

Ent 2 – Para as turmas do infantil ao 3º ano sim. Para o 4º e 5º ano deixa a desejar.

Ent 3 – Não ajuda 100% mas melhorou muito a qualidade de ensino das multisseriadas.

7 – Sobre os aspectos melhorados na escola a partir da implantação do programa PACTO/PNAIC.

Ent 1 – Mais materiais didáticos, troca de experiências entre professores.

Ent 2 – As visitas, o desenvolvimento dos alunos e acesso ao material.

Ent 3 – Melhorou muita a forma do trabalho em sala e fora dela.

8 – Sobre a contribuição do PACTO PNAIC para a sua formação houve avanços ? Quais ?

Ent 1 – Sim. Hoje compreendo melhor os conteúdos, ensinando as crianças compreendendo como elas aprendem.

Ent 2 – Sim. Amplia os conhecimentos, os níveis dos alunos, segurança no planejamento, segurança professor e coordenação.

Ent 3 – Sim. Obteve mais conhecimento, segurança.

9 – Sobre o que melhorou e o que piorou a partir da implantação do programa.

Ent 1 – A distancia entre colegas no desenvolvimento dos trabalho em grupo.

Cont 1 – Não respondeu.

Ent 3 – Nenhuma .

10 – Sobre quais propostas de rotina do PACTO PNAIC consegue realizar na integra.

Ent 1 – Roda de leitura e oralidade, lendo e compreendendo e aquisição da escrita.

Ent 2 – O tempo para gostar de ler, roda de leitura e oralidade, lendo e compreendendo, às vezes aquisição e escrevendo do sujeito.

Ent 3 – Quase todas. Só o lendo e compreendendo que não consigo controlar.

11 – Sobre a utilização da ludicidade como facilitador do processo de alfabetização/letramento.

Ent 1 – Sim

Ent 2 – Sim com as cartelas, figuras de textos variados, material dourado, material concretos etc.

Ent 3 – Indispensável pois facilita muito o aprendizado do aluno.

12 – Sobre a roda literária contemplar a interdisciplinaridade.

Ent 1 – Sim. Aproveito esses momentos para buscar o máximo de informações ali contidas.

Ent 2 – Sim. Apresentando as histórias dos textos, contendo letras, sons, palavras etc. falando dos ambientes e seres vivos, seus habitantes...

Ent 3 – Sim. Por que os próprios livros literários já contemplam essas áreas do conhecimento.

13 – Sobre como acontece o lendo e compreendendo e a prática da escrita com outras áreas do conhecimento.

Ent 1 – Primeiro as crianças lêem para compreender a função da língua.

Ent 2 – Através das intervenções do texto lido pela professora e alunos, construindo sons, palavras, frases e textos.

Ent 3 – Utilizando Textos dinâmicos e atividades relacionadas a área de conhecimento proposto.

14 – Sobre a melhoria da Participação dos alunos após a aplicação da rotina do PACTO PNAIC.

Ent 1 – Sim.

Ent 2 – Sim. Ficaram mais atentos, participam, realizam as atividades e são mais freqüentes.

Ent 3 – Sim. Melhorou a oralidade, leitura e escrita e participação nas aulas.

15 – Sobre materiais utilizados e as dificuldades quanto a isso.

Ent 1 – Jogos, livros literários, DVD, TV. Quando quebra demora de consertar.

Ent 2 – Quando, ofício, lápis, livros, cartelas, cartaz, literatura, alfabeto móvel, revistas, cola etc.

Ent 3 – Todos os materiais principalmente os livros de literatura.

16 – Sobre o trabalho na sala com a interdisciplinaridade antes da proposta do PACTO.

Ent 1 – Trabalhava da mesma forma. Apresentava o tema e fazia a ligação com outras disciplinas.

Ent 2 – Só ampliei meus conhecimentos, pois já praticava.

Ent 3 – Trabalhava de forma mais individual. Utilizava algumas vezes, agora é diferente.

17 – Sobre o que entende por interdisciplinaridade.

Ent 1 – É perceber que qualquer conteúdo é completo ou seja nele está contido várias áreas do conhecimento.

Ent 2 – É o Ensino de várias disciplinas em um único conteúdo.

Ent 3 – É a função de todas as disciplinas em um só contexto.

18 – Sobre considerar a interdisciplinaridade possibilidade ou ilusão.

Ent 1 – Possibilidade porque o conhecimento não pode ser fracionado.

Ent 2 – Possibilidade, pois não é preciso escolher um texto do livro de português para trabalhar a disciplina.

Ent 3 – Uma possibilidade e é necessária para o aprendizado.

19 – Sobre os erros e acertos na realização das atividades

Ent 1 – Acertos: Conseguir seguir uma seqüência didática.

Erros: Às vezes não cumprir ou substituir o tempo para gostar de ler.

Ent 2 – Acertos: Trabalhar com o planejamento e as atividades adequadas para cada nível.

Erros: Buscar e pesquisar mais.

Ent 3 – Acertos: Alcançar os objetivos.

Erros: Não conseguir resolver as propostas no tempo determinado.

20 – Sobre uma nota para qualificar o nível de aprendizado da turma em termos de leitura e escrita.

Ent 1 – 9,5. Pois os alunos avançaram muito com as propostas do PACTO.

Ent 2 – 9,5 não dou 10 por que sempre tem falhas, mas devido aos meus esforços e interesse e o desempenho da turma essa a nota.

Ent 3 – 9,5 pois os alunos avançaram muito com as propostas do `PACTO.

21 – Sobre o entendimento e a prática da interdisciplinaridade a partir dos encontros de formação.

Ent 1 – Sim. Trabalhando com textos diversificados, construções e apresentações dos trabalhos envolvendo interdisciplinaridade.

Ent 2 – Sim, com troca de experiência da prática pedagógica.

Ent 3 – Sim. Com a apresentação das propostas e a interação com o grupo.

22 – Sobre as maiores falhas do PACTO/PNAIC hoje.

Ent 1 – Não ter um formador específico por área.

Ent 2 – Alguns lanches, espaço físico para realização do programa, atraso do pagamento das bolsas.

Ent 3 – Deveria disponibilizar mais material didático e mais sugestão de atividades.

O questionário aplicado apesar da extensão demonstrou aspectos que não estavam sendo observados por mim enquanto coordenadora do Programa, na relação com os professores. A honestidade utilizada e demonstrada foi um bom sinal de que a relação empreendida até aqui permite que o professor exponha seu ponto de vista de maneira clara e sincera sem que haja receios de ordem alguma. O nível de compreensão dos conceitos trabalhados foi muito bom e foi constante o reconhecimento da importância da formação continuada, em exercício, para os (as) professores (as) do ciclo de alfabetização.

Percebe-se no discurso das entrevistadas que apesar dos problemas encontrados, acreditam na interdisciplinaridade como pressuposto para a prática educativa e para o processo de alfabetização e letramento e confirmam a necessidade e valor da formação continuada em serviço para seu aprimoramento e aprimoramento do trabalho pois essa possibilita ao docente a aquisição de conhecimentos específicos da profissão, se tornando assim seres mais capacitados a atender as exigências impostas pela sociedade, exigências estas que se modificam com o passar dos tempos, tendo então o educador que estar constantemente atualizado. De acordo com Marques (2011, p.42):

Ser professor, hoje, significa não somente ensinar determinados conteúdos, mas sobretudo um ser educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos o exercício dos direitos básicos à cidadania. [...] ser docente um profissional implica, portanto dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem competente no exercício da docência. (MARQUES,2011,p.42)

Assim, a formação profissional é uma das principais estratégias para a conquista de uma educação de qualidade, sendo a formação inicial insuficiente para atender as exigências impostas pela sociedade atual e não o único espaço onde os docentes aprendem sobre a profissão. A formação continuada surge então como uma necessidade da profissionalização que engloba a interação entre o conhecimento teórico e prático, fazendo-o desenvolver habilidades para saber lidar com as diferentes situações que surgem na atuação da prática docente, e muito mais ainda nas situações específicas das classes multisseriadas.

Nesse sentido as professoras entrevistadas colocam alguns empecilhos que comprometem a formação e o programa a exemplo de: Formação que acontece a noite e as professoras retornam tarde para o campo; Atraso no horário de início dos trabalhos de formação, pois as professoras ensinam a tarde e ainda pegam transporte para chegar na cidade, o local onde ocorre a formação que não consideram adequado e a inadequação do lanche oferecido. Esses problemas apresentados não acontecem de forma isolada, mas tem se repetido simultaneamente o que segundo as professoras por não terem encaminhamentos imediatos, são aspectos que comprometem a formação e o programa). Para tanto, sugerem a formação ocorra em dias de sábado ou então que os alunos sejam liberados mais cedo em dias de semana para que o trabalho ocorra mais cedo.

Depreende-se aqui que a formação continuada apresenta-se como fator relevante para uma atuação repleta de significação, possibilitando ao educador maior aprofundamento dos conhecimentos profissionais, adequando sua formação as exigências do ato de ensinar, levando-os a reestruturar e aprofundar conhecimentos adquiridos na formação inicial. O professor que participa de atividades de formação continuada pode refletir sobre suas práticas e trabalho diário. Para tanto é preciso que as condições de realização desse trabalho sejam no mínimo saudáveis e com preocupação voltada para a adequação de um ambiente confortável e aprazível e não mais um problema que gere indisposição e incômodo ao professor.

Enquanto coordenadora percebemos que durante o estudo dos cadernos 1 e 2, foi possível o cumprimento da agenda. O nível de participação da turma foi excelente e a integração também, pois todas se encontravam muito ansiosas e atentas ao conhecimento trazido nos novos cadernos de estudo. As professoras do campo são muito responsáveis e comprometidas com a formação. Por isso mesmo é

necessário trazer para essa formação um aspecto de motivação e prazer em participar e aprender.

Isso é traduzido na prática para o que foi descrito nas questões 5.0 e 5.1 onde as professoras relatam que o processo de alfabetização deu de forma mais facilitada e que o educando participa e reconhece o trabalho com as sequências. E por fim mais uma vez, os problemas apresentados se referem a ordem física e material que dependem menos delas que da própria estrutura municipal.

Em relação ao que é colocado pelos professores, retoma-se aqui o que Hage (2008 p.10), afirma: “as escolas multisseriadas têm assumido um currículo deslocado da cultura das populações do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo”. Nesse sentido as colocações e os depoimentos corroboram para o fato de que o projeto PACTO PNAIC tem possibilitado que essa disfunção deixe de acontecer e que a interdisciplinaridade é a via que possibilita esse percurso. Mas para que isso ocorra essencial conhecermos também, os seus limites com base nas dificuldades dos professores no planejamento de suas aulas e na avaliação dos alunos; grande concentração de alunos por sala o que leva à insuficiência de espaço físico para a realização de atividades pedagógicas com os alunos e desenvolvimento deficiente dos discentes causado pela incompatibilidade da proposta curricular de cada série dentre outros. Assim mais uma vez o material didático deve estar em constante análise avaliação para que não haja discrepância entre a realidade e o que é proposto, tendo em vista as especificidades das turmas multisseriadas.

3.5.1.3. – Avaliando o material didático

As turmas multisseriadas são formas de agrupamento dos estudantes em que são encontrados alunos com diferentes idades, diferentes níveis de conhecimento, diferentes etapas de escolaridade em uma mesma turma. Se, por um lado, isso pode dificultar as decisões didáticas e organização do tempo, por outro, garante vínculos afetivos mais sólidos e maior identificação entre as crianças, bem como articulação com a comunidade. Sendo assim,

Os critérios e estratégias de enturmação precisam ser orientados por procedimentos avaliativos consistentes, nos quais sejam explicitados os avanços e as dificuldades das crianças. Apesar de considerar as dificuldades presentes no contexto das turmas multisseriadas,

Os cadernos do PACTO trazem o pressuposto que uma das estratégias para lidar com o problema das defasagens de aprendizagem, em um determinado conteúdo prioritário na escola, é realizar enturmações flexíveis, ou seja, contemplar em um determinado horário ou dia da semana situações em que as crianças sejam agrupadas por necessidades curriculares específicas, como, por exemplo, agrupar as crianças que estejam com dificuldades para avançar na compreensão do sistema de escrita. Todas estas estratégias alertam para a necessidade de promover um ensino que atenda às diferentes necessidades e que preze pela aprendizagem de todos.

Tentara-se aqui de forma resumida contemplar a forma como é trazido os conteúdos e a metodologia dos Cadernos do Campo

Educação do campo: unidade 01, Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo:

Educação do Campo: unidade 02, Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade.

Educação do Campo: unidade 03Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo.

Educação do Campo: unidade 04, Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo.

Educação do Campo: unidade 05. O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas.

Educação do Campo: unidade 06; Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar:

Educação do Campo: unidade 07 Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida.

Educação do Campo: unidade 08. Organizando a ação didática em escolas do campo.

Conforme o Caderno da Educação do Campo Unidade 1- Currículo no Ciclo de alfabetização: Perspectivas, para uma Educação do Campo (MEC.2012) torna-se obrigatória a tarefa de inserir, no debate sobre alfabetização, as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e modos de

organização curriculares, assim como a história de constituição dos povos do campo e das infâncias ali presentes. Ainda segundo esse, caderno, apesar de buscar atender às especificidades das comunidades do campo, em suas dimensões espaços-temporais, defende-se a necessidade de estar se pensando nos currículos do campo também como garantia de direitos. Desse modo, por um lado, propõem-se a construção de currículos que deem acesso a conhecimentos e habilidades que se constituam como direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos os brasileiros, e, por outro, que sejam abordados, nas escolas, temas que sejam relevantes para as comunidades onde elas estão inseridas.

Depreende-se aqui que a proposta do caderno do campo, ao menos teoricamente, busca vir ao encontro das realidades dos sujeitos do campo. Por esta realidade ainda estar um pouco longe, e isso tem provocado questionamentos em relação a termos que aceitar um currículo com modelo de urbano dentro das escolas do campo se somos amparados por Lei que deve ter sim um currículo que atenda as demandas do povo do campo, como mostra o artigo 28 da LDB nº 9.394/96. Nele ficaram reconhecidas as peculiaridades do campo como espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, estabelecendo que, na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, a fim de que existam: Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB 9.394/96).

Fica exposto aqui que ao pensar em Educação do Campo dentro de uma política educacional está se reconhecendo a identidade da escola do campo. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o reconhecimento desta identidade é definida a partir dos sujeitos do campo, do modo como estes organizam seu cotidiano, dos saberes e da cultura que produzem enquanto transformam a terra e o próprio contexto onde estão inseridos, bem como dos conhecimentos e da cultura historicamente acumulados, produzidos na relação dialética entre o campo e a cidade, no modo de trabalho e organização da sociedade.

Conforme o Art. 2º. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade

e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. Neste sentido, entende-se que não tem como separar o tempo da cultura e tempo do conhecimento. Sendo assim, é preciso que a escola do campo crie sua própria identidade, com uma proposta pedagógica que possa ver o homem do campo identificado nela, para isso, é importante que a escola esteja mais aproximada da realidade na qual está inserida e mais preparada para dela participar efetivamente e que a organização da escola do campo parta de uma gestão educacional.

Luck (1998) defende que se estabeleça nessa escola, uma orientação transformadora, a partir da rede de relações que ocorrem dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Assim a escola precisa ser compreendida como um direito e como um dos espaços educativos em que mulheres e homens se educam. Arroyo (1999), afirma que a escola cabe conhecer e interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, tomando por referência os saberes acumulados pelas experiências vividas pelos povos do campo nos movimentos sociais, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana, para organizar este conhecimento e socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, viabilizando os instrumentos técnico-científicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade. Assim, a escola precisa dar possibilidades para que os sujeitos do campo compreendam a realidade em que estão inseridos no seu movimento histórico e também à articulação campo-cidade quanto ao processo de desenvolvimento, de globalização, de lutas sociais. Compreende-se com isso que para que a escola do campo possa ter sua identidade reconhecida, valorizada e assumida no trabalho pedagógico escolar, coloca-se como primordial reestruturar os currículos e a formação de professores.

O Caderno da Educação do Campo-Unidade 2 (2012), aborda que a educação das populações do campo brasileiro reflete uma perspectiva ideológica que converte a educação ali oferecida em instrumento de “urbanização” de mentes e modos de vida. Historicamente, a educação no meio rural serviu para formar para o contexto industrial e para uma cidadania que desenraiza identidades e aprofunda desigualdades, conduzindo a uma concepção “de que o bom é estar na cidade”, enfraquecendo-se,

desse modo, as identidades dos povos do campo e, do ponto de vista social, aprofundando desigualdades.

Com as transformações sofridas pela sociedade, a educação também acaba se modificando, de forma que ao retomar a linha histórica e político educacional brasileira, é possível identificar a trajetória da educação do campo. Luck (2008) sugere que é preciso que se desconstrua a ideia de que o ensino rural tem menos valor do que o ensino urbano, para tanto é preciso que os educadores lutem por uma educação voltada para o sujeito tendo um olhar atento para suas particularidades. Para que esse olhar se estabeleça, se faz necessário o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. Pois, como o referido caderno aborda, as realidades rurais são múltiplas e socialmente vivas e repletas de atores como agricultores familiares, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, povos da floresta, pescadores artesanais, seringueiros, quebradeiras de coco. Toledo (2006) afirma existirem inúmeras ruralidades fruto dos achados no Brasil, dada a complexidade e diversidade encontrada

Na unidade 3 do caderno do campo, aborda-se que ao estar discutindo sobre a alfabetização e letramento das crianças do campo brasileiro, defende-se alguns princípios que devem nortear os processos educativos das infâncias constituídas pelos povos do campo, levando em consideração o que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo enfatizam. Deve-se ter o respeito às diferenças e o direito à igualdade, contemplando as diversidades do campo nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, e isto implica práticas de alfabetização contextualizadas, ligadas ao lúdico e que propiciem construções mentais e culturais das crianças acerca dos múltiplos aspectos de sua realidade inclusive da língua escrita como objeto cultural e social.

A Unidade 4 trata a importância de o professor trabalhar o lúdico como uma forma de alfabetizar as crianças do campo, através de brincadeiras, acreditando que assim o professor estará inserindo na rotina escolar, alternativas pedagógicas que levem em consideração a necessidade de alfabetizar letrado, como aborda Soares

(2006), que a alfabetização aconteça num contexto de letramento. Para que isso aconteça é importante o educador ter clareza de que para educar é preciso que se atendam as necessidades do desenvolvimento da criança e que o brincar se faz presente como forte aliado na aprendizagem da criança, proporcionando prazer ao entrar em contato com o brinquedo, conforme aponta Vygostky (1989). Quanto aos jogos e brincadeiras, assim na Unidade 4 do caderno existe um apelo implícito para que o professor tenha cuidado ao combinar as estratégias didáticas com as lúdicas pois nenhuma das brincadeiras propostas traz conhecimentos prontos e, portanto, não pode ser utilizada como única estratégia para alfabetizar. Assim, o educador tem o papel de avaliar a sua eficácia, a partir do objetivo proposto.

Para corroborar com essa ideia, Antunes (2002) fala no cuidado que o educador deve ter ao estar planejando jogos pedagógicos, entendendo que ao estar voltado para alfabetização eu preciso identificar os objetivos da aula e o que estarei propondo para as crianças e acompanhando realmente o seu progresso. A Unidade 5 relata que ainda que a heterogeneidade e a diversidade estejam presentes também nas escolas urbanas, esses aspectos ficam mais evidentes e chamam mais atenção nas escolas do campo por concentrarem, em um mesmo tempo e espaço, crianças bastante diferenciadas pela idade, tempo de escolarização, nível de conhecimento. Por esse motivo é comum que a multisseriação seja apontada como fator responsável pelo fracasso escolar nessas escolas, o caderno defende que não é o fato de serem turmas multisseriadas que as faz serem de inferior qualidade, mas os modelos transplantados do currículo urbano, somadas às difíceis condições de trabalho dos educadores e da falta de adequações quanto aos espaços e utilização dos tempos educativos. Assim o que se tem nas escolas rurais é um modelo engessado da escola urbana e portanto bem distante de suas reais necessidades. Talvez seja essa a questão mais preocupante, e paralisante de todo o processo educativo da zona rural, pelo fato das escolas multisseriadas apresentarem uma série de particularidades que certamente compromete o processo educacional desenvolvido no campo.

A Unidade 6 do Caderno do Campo reflete sobre formas de organização do trabalho pedagógico, discutindo sobre as especificidades do espaço escolar do campo e os modos como tais especificidades podem ser consideradas no planejamento da ação didática na alfabetização. Traduz-se aqui a importância da prática pedagógica estar orientada por projetos didáticos no processo de alfabetização das crianças.

Na Unidade 7 do Caderno do Campo aborda-se a necessidade de garantir a alfabetização no campo com foco em práticas inclusivas que valorizem os diferentes percursos e conhecimentos turmas multisseriadas. Propõe como objetivo o modo como tratar a heterogeneidade de conhecimentos dos alunos no processo de alfabetização do campo considerando tanto o direito à alfabetização e ao acesso à cultura escrita nos primeiros anos de escolaridade, quanto à necessidade de valorizar as particularidades e identidades da população do campo, buscando uma reflexão sobre a importância da diversificação das atividades, das formas de agrupamento dos alunos e do acompanhamento das aprendizagens das crianças, bem como acerca da (re)organização do ensino que lhes é proposto.

A Unidade 8 do Caderno do Campo, constitui-se numa síntese do que foi trabalhado desde a Unidade 1 até a Unidade 7. O que se percebe aqui é que, ao longo de todas as unidades dos cadernos do Campo, aspectos como princípios a inclusão de todos os estudantes no processo educativo, bem como a promoção de um ensino problematizador, reflexivo e lúdico e o pressuposto de que as crianças têm direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos de maneira articulada ao fortalecimento das identidades coletivas e individuais das crianças do campo, foram tratados insistentemente e de maneira constante.

Entende-se aqui que para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos e os sujeitos do campo e seus saberes valorizados na escola, o ensino precisa ser orientado por processos permanentes de avaliação e planejamento de situações didáticas que atendam às diferentes necessidades e particularidades das crianças, levando-se em conta as características de seu entorno. Portanto com essa análise teórica dos cadernos do campo do Programa Federal de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, entende-se que a importância destes cadernos é tornar visível a Educação do Campo que na maioria das vezes está colocada de forma distante das políticas instituídas no que se refere à formação continuada de professores.

Para Caldart (2002), construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. Os cadernos também desmistificam as questões referente às “classes multisseriadas, tirando-os do estigma do símbolo de insucesso. Assim, é preciso entender que a educação no campo é possível e para que ela se estabeleça é preciso que se rompa com uma visão fragmentada de educação e envolva a comunidade num todo, tendo

como foco principal o ensino e aprendizagem de qualidade. A formação continuada de professores faz parte de uma política pública macro sistêmica que afeta a formação de todos os envolvidos, pois sucessivas reuniões de estudos, planejamentos, inúmeras pessoas envolvidas no processo reflexivo de ressignificações de saberes e fazeres pedagógicos: a problematização, a alternância de diferentes contextos e atores, analisando criticamente os livros, os textos, os jogos, os filmes, as experiências avaliando continuamente. Como vimos, a meta é que toda criança aprenda a ler e escrever pois o sistema de escrita alfabética é complexo, exigindo um processo de ensino e aprendizagem sistemático e problematizador. Entendemos assim que tudo demanda de um trabalho coletivo de gestão educacional que é complexo, implica num processo contínuo colaborativo e participativo, mas completamente possível.

Mas enquanto a possibilidade não se concretiza volta-se ao problema que seu no momento se impõe. Apesar de todas as tentativas de especificar e tornar especial o ensino rural cai-se aqui no dilema da inclusão X realidade. De que forma incluir o currículo usual diante de tantas especificidades? De que forma tratar essas especificidades sem torná-las excludentes? A proposta contida nos cadernos do PACTO acaba por uniformizar o ensino como se todas as regiões fossem únicas, não contemplam o aspecto do regionalismo e por conseguinte acabam sendo excludentes por conta da homogeneização. Assim, a saída está no planejamento e a formação.

3.5.1.4- Dos planos ao concreto

O planejamento é o ponto alto de todo o trabalho escolar. Segundo Vasconcellos (2004, p. 66), a prática transformadora da gestão escolar no sentido de melhorar o processo pedagógico inicia-se de fato com a discussão e elaboração do Projeto Político e Pedagógico. Nele tem-se a certeza que toda equipe escolar (administrativo, pedagógico, alunos e pais) irão participar. A participação então desde o primeiro momento de concepção até o encerramento do ano letivo é de importância definitiva no trabalho.

A prática transformadora também ganha força no momento em que tanto os objetivos, metas e ações preconizadas no projeto maior da escola começam a serem desenvolvidos. Não basta ter no papel essas atividades, é necessário que elas ganhem dimensões concretas de realização, onde todos os funcionários, os alunos,

pais e comunidade tenham condições de participarem de forma democrática na realização das tarefas que lhes foram atribuídas (VASCONCELLOS, 2004, p. 66).

Nesse sentido, Libâneo (1997, p. 88), diz que:

A transformação das práticas de uma escola, tem como base o próprio trabalho dos profissionais que nela atua e da participação direta dos envolvidos (alunos e pais). Além dessa condição, a transformação é resultado da responsabilidade e do compromisso de cada um na execução das atividades.

Importante assim pensar que na prática da gestão escolar, tanto a participação, democracia, delegação de tarefas, responsabilidade, compromisso e planejamento para execução de metas e objetivos são de extrema relevância para o sucesso administrativo e pedagógico da escola.

Ainda no âmbito da prática transformadora da gestão no sentido de melhorar o processo de ensino-aprendizagem na escola, Libâneo (1997, p. 97), diz que faz parte do sucesso da escola o próprio envolvimento e desprendimento dos profissionais quanto à busca pela qualificação. E é nesse sentido que nosso trabalho enquanto coordenadores de ensino da zona rural se torna importante e imprescindível. Somos nós que mediremos entre o professor e sua realidade concreta e a Secretaria de Educação do Município as possibilidades de efetivação do trabalho

A participação dos professores, a sua tão citada boa vontade em cursos de formação continuada, seminários, palestras, oficinas, debates e principalmente na dedicação de cada um em estar buscando novas informações é ponto significativo para fazer com que todos acabem entendendo a importância do novo dentro das propostas de ensino. Isso, não só modifica a visão dos profissionais, mais os implementa para que continuem transformando o ensino e buscando a qualidade.

Nesse contexto, Vasconcellos (2004, p. 103), diz que:

Independente do local em que a escola esteja oferecendo o ensino (zona urbana ou rural), é importante que a direção da escola esteja pautada de planejamento e de critérios qualitativos para que o ensino em qualquer modalidade da educação básica não sofra prejuízos.

Portanto, acredita-se aqui quando alguns professores (vide entrevista) se queixam da participação e presença do órgão competente no estabelecimento é um ponto sintomático para observar-se que tipo de gerenciamento é espelho para essa escola e que a escola, a prática de gestão e os resultados do processo de ensino e aprendizagem se compelem num complexo processo de transformação que

necessariamente busque a significância da aprendizagem. Se os aspectos relacionados a gestão e ao planejamento não correm bem, todo o processo é deficitário. O aspecto material e físico é apenas o início do problema. Hage (2008, p.2) destaca que de fato, estudar em condições desfavoráveis, não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais o estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural, e incentivando as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados.

No relatório da Secretaria de educação propõe-se que os objetivos do planejamento da formação sejam Relacionar a proposta de Língua Portuguesa e Matemática, no ciclo de alfabetização, à Luz dos Objetivos de Aprendizagem. E Compreender a estrutura e dinâmica da Proposta Didática Alfabetização Matemática do Programa PNAIC, analisando os aspectos teóricos metodológicos referentes a: quantificação, registros e agrupamentos.

O resultado apresentado foi que durante o estudo do caderno refletimos acerca das diferentes formas de planejamento destacando a importância do planejamento anual e durante o período letivo e os instrumentos utilizados na ação pedagógica. Durante a rede de experiências as professoras relataram que a impressão delas é que estavam fazendo tudo errado na sua prática de sala de aula com relação à resolução de problemas. Durante a leitura da narrativa “Negociando significados na leitura de um texto de problema”, deixaram claro que em relação à problematização se preocupavam mais com o resultado do que com todo o processo que leva a criança a refletir sobre aquela situação. Enquanto estudavam o caderno 2, a turma refletiu muito analisando os aspectos metodológicos referentes a: quantificação, registros e agrupamentos, sobre o que é senso numérico e o que é se tornar um ser numerado. As professoras elaboraram sequências didáticas adequadas à realidade da sala de aula, que possibilitasse ao aluno refletir sobre os possíveis usos e funções dos números que estão presentes nos textos do cotidiano. Jogos muito ricos foram planejados e vivenciados em sala de aula para que os alunos pudessem agrupar, classificar, quantificar e por fim registrar quantidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As transformações ocorridas nas últimas décadas no campo, principalmente pela modernização da agricultura e expansão da atividade agropecuária, contribuíram para que o camponês aos poucos migrasse para as cidades. A urgência da Educação do Campo, no Campo e para o Campo, surge da necessidade das contradições do modelo de desenvolvimento vigente no país. Dessa forma, a realidade que se teme a exclusão, a expropriação, os movimentos sociais e a busca por uma educação que atenda suas necessidades, resgate as suas identidades com o campo e que venha de encontro aos interesses socioculturais, econômicos, da população que habita no campo.

A discrepância entre o discurso e a realidade prática, porém, propõe questões que merecem ser investigadas. Como afirmar que o direito à educação está sendo instituído e afirmado no mundo rural se o que se observa, à primeira vista, são precariedades de toda sorte, revelando uma "presença" estatal deficitária, uma quase ausência? Os professores são mal remunerados, o material didático é inadequado, os prédios escolares, as instalações e os equipamentos são precários e os resultados, em termos de aprendizagem, são insatisfatórios.

As referências mais imediatas que norteiam uma noção de direito à Educação são o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, o qual assegura ser a "educação direito de todos e dever do Estado e da família, [...] promovida e incentivada com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho"; e o artigo 208 que garante a provisão pública de "ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (Brasil, 1988, p.130-131). No entanto, partirei de uma concepção mais alargada do direito, compreendendo-o como relacionado não apenas às garantias formais, inscritas nas leis, mas dizendo respeito ao modo como as relações sociais estruturam-se e como a sociedade estabelece seus princípios e prioridades.

O paradigma da Educação do Campo nasceu da luta pela terra e pela Reforma Agrária. Entretanto, a Educação do Campo não poderia ficar restrita aos assentamentos rurais. Era necessária a sua espacialização para as regiões, para as comunidades da agricultura familiar. Mas enquanto categoria ela é muito mais antiga e remonta ao nosso sistema colonial.

A utilização da expressão Campo e não mais meio rural, o que implica uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. Ao discutir-se a Educação do Campo está tratando-se da Educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do Campo, sejam os camponês, os quilombolas, as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados ao trabalho do meio rural.

A política de Educação que está sendo desenvolvida no Brasil, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ignora a necessidade da existência de um projeto para as escolas do meio rural. Um projeto específico e heterogêneo como é heterogênea as condições de vida e de cultura dessas populações. Assim, ter escolas no Campo não basta, é preciso desenvolver uma Escola voltada aos interesses das pessoas do Campo, com um currículo apropriado à realidade, instruções teóricas e técnicas aos alunos. O professor precisa ser um especialista nas escolas do campo pois, além de ser um educador poderá desenvolver um trabalho voltado à realidade das famílias camponesas, contribuindo para o desenvolvimento destas famílias, como melhor lidar com a terra, as plantações, isso significa melhoria na qualidade de vida. Isso proporciona a verdadeira interação, inclusão e participação tão projetada nos discursos de gestão participativa.

A problemática da Educação do Campo reside, não apenas na ausência de um projeto educativo adequado à realidade, mas exige algo ainda maior: um projeto de integração que possibilite, aos que moram no campo, alternativas para o crescimento e desenvolvimento de forma sustentável, uma vez que, até então, os inúmeros investimentos, projetos, problemas e recursos destinados a Educação sempre tiveram com finalidades, servir ao processo de produção e reprodução de relações econômicas e sociais que contribuíram de maneira acentuada para a falência da Educação no Campo. (HAGE,2004, p.35).Mas a luz do fim do túnel talvez seja realmente esses processos ainda que cheio de falhas, de formação continuada do professor

Além disso, o processo de formação contínua de professores lhes possibilita ter consciência das delimitações da ação pedagógica bem como a busca de autonomia. Apresenta-se então como um processo inacabado próprio da formação de um profissional às exigências do exercício de sua profissão.

Assim sendo, o educador que dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades que o fizerem competente no exercício da docência pode ser considerado um profissional. Nesse sentido, afirma Sacristón (1995, p. 63) “Entendemos por profissionalização a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor.”

Observa-se então que a afirmação profissional dos professores como um percurso repleto de lutas e conflitos, na qual o campo educativo vai gradualmente deixando de ser ocupado por diversos agentes (igreja, estado, dentre outros) e passa a ser responsabilidade principal do educador, como pode ser observado na atualidade; o que lhes atribuem um papel de maior importância ainda, merecendo então constante ressignificação de suas práticas a serem desenvolvidas. o ensino multisseriado no campo apresenta-se como mais uma das questões necessárias de serem discutidas no cenário educacional brasileiro.

A multisseriação é considerada por muitos gestores e professores como um ensino de segunda categoria e sem alternativas de melhorias. Contudo, apesar dos problemas do ensino multisseriado o mesmo tem contribuído significativamente para a educação da população camponesa, permitindo que as crianças permaneçam mais tempo junto as suas famílias em suas comunidades. E, assim, não necessitam se deslocar para outros povoados ou até para a sede municipal para estudarem.

Apesar da grande importância da multisseriação para alfabetização da população camponesa essa forma de organização de Ensino é visto como descrédito no cenário educacional o que é relevante, porém é preciso que se faça uma política publica verdadeira consolidada e digna para o povo do campo, que trate a Educação do Campo com seu devido respeito, ou seja, uma Educação do e para o povo do campo. É preciso que o professor seja uma ponte no resgate da autoestima e autovalorização dessa parcela da população.

Nesse sentido encerramos esse trabalho com a clara perspectiva que muito embora esse trabalho não traga nada de novo nem de efetivamente inédito, traz a perspectiva do ensino do campo sob o ponto de vista do próprio professor , agente maior nesse panorama e enquanto coordenador de área rural é indescritível o exercício do ouvir e acolher esses profissionais que trazem tanto daquilo que podemos entender como um verdadeiro exemplo de educar para a vida. Assim, a educação multisseriada deve acontecer alicerçada de pontos de sustentação, especialmente

pelo domínio dos professores nas atividades que evidencia o processo de ensino-aprendizagem

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.

BRANDÃO, C.R. **O que é educação**. 1995:

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.

_____. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade. Programa Escola ativa. Orientações Pedagógicas para Formação de Educadores e Educadoras. – Brasília: SECAD/ MEC, 2009.

_____. MEC. **Cadernos de Formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Educação do Campo**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>> Acesso em: maio 2015.

CALDART, Roseli Salete. **A Educação do Campo Política Pública**. Disponível em: <http://www.ead.ifpa.br/>. 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: ESTEdições; FECILCAM, 2008.

COSTA. M. V. **Currículo e política Cultural - O Currículo nos limiões do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

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.

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

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

_____, N. J. **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..

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

FERREIRO, Emília. **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.

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.

_____.(Org.) **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo.** Belém-PA.. 2008

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.

LIBÂNEO, José Carlos. **Gestão democrática e participativa.** Goiânia: Alternativa, 1997.

LÜCK, Heloisa. **Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores.** Em Aberto, Brasília, v. 17, n. 72, p. 11-33, fev./jun. 2000.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação.** 3 ed. Ijuí: Unijuí, 2000

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

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

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.

RIBAS, Juliana Rosa. ANTUNES Helenise Sangoi. **O caderno de educação do campo: possibilidades de reflexão sobre o pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** USM. RS .2012.

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.

VASCONCELLOS, Celso. **Gestão e os novos olhares sobre a organização da escola.** São Paulo: Cortez, 2004.

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.

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada. Acesso em novembro de 2015.

