



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA - UFRB

CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ARLETE MOTA SOUSA

**ALFABETIZAÇÃO EM CLASSE MULTISSERIADA: CONSTRUINDO
POSSIBILIDADES E ENFRENTANDO DESAFIOS**

AMARGOSA - BA
2018

ARLETE MOTA SOUSA

**ALFABETIZAÇÃO EM CLASSE MULTISSERIADA: CONSTRUINDO
POSSIBILIDADES E ENFRENTANDO DESAFIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado pela acadêmica Arlete Mota Sousa ao Curso de Licenciatura em Pedagogia para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

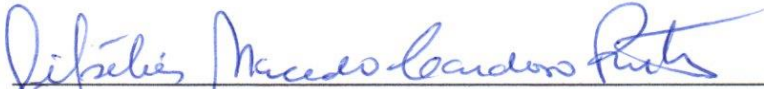
AMARGOSA - BA
2018

ARLETE MOTA SOUSA


**ALFABETIZAÇÃO EM CLASSE MULTISSERIADA: CONSTRUINDO
POSSIBILIDADES E ENFRENTANDO DESAFIOS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado pela acadêmica Arlete Mota Sousa ao Curso de Licenciatura em Pedagogia para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Formação de Professores.

Trabalho aprovado. Amargosa - BA, 24 de Agosto de 2018



Prof^a Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas (Orientadora)



Terciana Vidal Moura (Convidada)



Maria Eurácia Barreto de Andrade (Convidada)

AMARGOSA - BA
2018

DEDICATÓRIA

Ao meu marido Magnovaldo
Às minhas amáveis filhas Maria Alice e Maria Karolina pelo grande apoio durante
a realização deste trabalho

AGRADECIMENTOS

Agradecer nesse momento significa, primeiramente, lembrar-se de Deus por ter me concebido saúde, inteligência e perseverança para realizar este trabalho, dando-me forças para superar as dificuldades e alcançar vitórias, estando sempre ao meu lado como bom e grande pai.

A toda a minha família, meus pais Manoel e Marinalva que sempre me apoiou nos momentos difíceis, os quais sempre me ajudaram a seguir no caminho certo, agradeço-os pelo grande exemplo de vida. Também aos meus irmãos por toda força e atenção que sempre me dedicaram.

A todos os colegas do curso, pelos momentos de crescimentos, trocas e sorrisos. Em especial Eliene, Denise, Mirian, Rosangela e Valdenice. Obrigado por fazer parte desta etapa da minha vida.

Meu especial agradecimento aos componentes da banca nas pessoas das professoras Maria Euracia Barreto de Andrade e Terciana Vidal Moura que na condição de examinadoras trarão proposições enriquecedoras para este trabalho.

A professora alfabetizadora participante desta pesquisa, que me recebeu com muito carinho e atenção e com quem aprendi bastante com sua forma simples de ensinar.

Finalmente aos queridos professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia que deixaram valiosas contribuições em minha formação acadêmica e na construção da minha identidade docente, e de maneira muito especial a professora Dr^a Gilsélia Macedo Cardoso Freitas pela orientação, apoio e compreensão com as minhas limitações, tornando possível esta minha caminhada.

A todos, o meu muito obrigada!

SOUSA, Arlete Mota. **Alfabetização em Classe Multisseriada: Construindo Possibilidades e Enfrentando Desafios**. Monografia, curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, CFP- Centro de formação de Professores. Amargosa, 2018.

RESUMO

A temática apresentada nesta monografia é intitulada como: **Alfabetização em Classe Multisseriada: Construindo Possibilidades e Enfrentando Desafios**. A escrita é o resultado da pesquisa de campo realizada para a conclusão do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, tendo como local de pesquisa uma turma de classe multisseriada, da Escola Rosalina Pires Rebouças, situada na zona rural do município de Mutuípe-Ba. Esse trabalho busca compreender como é realizado o processo de alfabetização na sala com ênfase nos desafios enfrentados pela alfabetizadora em classe multisseriada. A pesquisa é ancorada numa abordagem metodológica qualitativa, fundamentada em Ludke e André (1986), Sandín (2010) e Minayo (2001, 2002, 2009), tendo como sujeito uma alfabetizadora atuante desta classe. Utilizou-se como instrumentos de coleta de dados a entrevista semiestruturada, cujo suporte foi entrevista gravada. A condução teórica dessa pesquisa é fundamentada nos estudos realizados por Freire (1996), Ferreira (1985, 1996, 2001), Colello (1995), Cagliari (1998, 2008), Rocha (2009), Soares (2004, 2008, 2011), Garcia (2008), Weisz (1999), Libâneo (1994), entre outros, que abordam questões relacionadas ao processo de alfabetização. Desse modo, a análise da prática alfabetizadora considera as aprendizagens construídas em uma sala de aula composta por alunos de diferentes níveis de ensino. Os resultados da pesquisa destacam a importância da alfabetização nas classes multisseriadas, na aquisição da lecto escrita dos alfabetizandos. A pesquisa constata ainda que esse processo alfabetizador é atravessado de desafios e possibilidades e sinaliza elementos de contínua reflexão sobre a temática desse estudo na escola do campo.

Palavras chaves: Alfabetização, Ensino e Aprendizagem, Escola do Campo, Classe Multisseriada.

SOUSA, Arlete Mota. **Multi-Serial Classroom Literacy: Building Possibilities and Facing Challenges**. Monography, Course of Pedagogy of the Federal University of the Recôncavo of Bahia, CFP- Teacher Training Center. Amargosa, 2018.

ABSTRACT

The thematic presented in this monograph is entitled: Literacy in Multiseries Class: Building Possibilities and Facing Challenges. The writing is the result of the field research carried out for the conclusion of the Pedagogy course of the Federal University of the Recôncavo of Bahia, having as a research site a multi-series class of the School Rosalina Pires Rebouças, located in the rural area of the municipality of Mutuípe -Ba. This work seeks to understand how the literacy process in the classroom is carried out with an emphasis on the challenges faced by the literacy teacher in a multi - series classroom. The research is anchored in a qualitative methodological approach, based on Ludke and André (1986), Sandín (2010) and Minayo (2001, 2002, 2009), having as subject an active literacy teacher of this class. The semi-structured interview was used as instruments of data collection, whose support was recorded interview. The theoretical conduction of this research is based on studies carried out by Freire (1996), Ferreiro (1985, 1996, 2001), Colello (1995), Cagliari (1998, 2008), Rocha , Garcia (2008), Weisz (1999), Libâneo (1994), among others, that address issues related to the literacy process. Thus, the analysis of the literacy practice considers the learning constructed in a classroom composed of students of different levels of education. The results of the research highlight the importance of literacy in the multisite classes, in the acquisition of the written literacy of the literacy students. The research also notes that this literacy process is crossed by challenges and possibilities and signals elements of continuous reflection on the theme of this study in the rural school.

Keywords: Literacy, Teaching and Learning, Field School, Multiseries Class.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB- Câmara de Educação Básica

CNBB- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE- Conselho Nacional de Educação

FONEC- Fórum Nacional de Educação do Campo

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

INSS- Instituto Nacional do Seguro Social

LDBEN- Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDA- Ministério do Desenvolvimento Agrário

MEC- Ministério da Educação

MST- Movimento Sem Terra

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SECAD- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNESCO- Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 - Cacau como símbolo representativo da cidade.....	38
Figura 02 - Fachada da Escola Municipal Rosalina Pires Rebouças.....	39
Figura 03 - Placa de inauguração da Escola Rosalina Pires Rebouças.....	39
Figura 04 - Certificado de Formação Currículo e Inclusão Escolar.....	52
Figura 05 - Certificado de Curso de Formação Continuada.....	53
Figura 06 - Certificado de participação do I Encontro de Educadores do Baixo Sul da Bahia.....	53
Figura 07 - Certificados do Curso de Capacitação Pedagógica para Professores da Educação Pré-Escolar da Rede de Ensino de Mutuípe.....	53

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1: CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DA HISTÓRIA, CONCEPÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E CLASSE MULTISSERIADA	15
CAPÍTULO 2: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TRABALHO DO ALFABETIZADOR EM CLASSE MULTISSERIADA	24
2.1 - CLASSE MULTISSERIADA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS	27
2.2 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR	29
2.3 - DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO	32
CAPÍTULO 3: DA PESQUISA: TRILHA METODOLÓGICA E ANÁLISE INICIAL DOS DADOS	35
3.1 - ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	35
3.2 - O INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS	36
3.5- O SUJEITO DA PESQUISA	41
CAPÍTULO 4: O ATO DE ALFABETIZAR EM CLASSE MULTISSERIADA	43
4.1- FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA	43
4.2 - A CONCEPÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA SOBRE ALFABETIZAÇÃO	45
4.3 - METODOLOGIAS ADOTADAS NAS AULAS EM TERMOS DE ALFABETIZAÇÃO	46
4.4 - A ORGANIZAÇÃO DA SALA PARA FACILITAR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	47
4.5 - MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO DA ALFABETIZADORA	48
4.6 - DIFICULDADES ENCONTRADAS NA CLASSE MULTISSERIADA	51
4.7 - CURSOS DE APOIO PEDAGÓGICO	54
4.8 - POSSIBILIDADES DESTACADAS COMO ALFABETIZADORA	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
REFERÊNCIAS	61
APÊNDICES	65
APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA	66

INTRODUÇÃO

Todos temos uma história, um momento no qual reconhecemos nossa existência no mundo, em que nossa referência cultural esteja presente. Assim, possuímos particularidades que nos caracterizam como sujeitos da nossa própria história. Fundamentada¹ nessa crença, posso dizer que o grupo social e cultural ao qual estou inserida se desenvolveu e forneceu formas de perceber e organizar esse mundo que me cerca a partir da trajetória vivida no campo e numa escola multisseriada.

A alfabetização em uma turma multisseriada, tema do estudo, foi o lugar da minha trajetória escolar durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa é uma história que estabelece contato comigo mesma, sobretudo, foram experiências vividas em uma escola do meio rural com características e significações particulares que proporcionaram referências para refletir e investigar a organização de ensino em uma escola com sala multisseriada.

Entretanto, entende-se que as possibilidades de pesquisa numa classe multisseriada são um leque aberto. Nesse estudo, o recorte analítico diz respeito ao processo de alfabetização. Assim, compreendo que o processo de alfabetização é considerado uma etapa importante e fundamental para a vida escolar e social de qualquer pessoa, principalmente, levando-se em conta que estamos inseridos em uma sociedade em que há certa valorização e cobrança da língua escrita, sendo necessário que dominemos as práticas sociais da leitura e escrita para podermos exercer a cidadania.

Assim, inicio tal reflexão para este Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia), do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Nesse estudo, a proposta é pesquisar sobre a prática de alfabetização de uma professora alfabetizadora, levando-se em conta a necessidade de saber como esse processo, tão importante no desenvolvimento da criança, está acontecendo numa turma de classe multisseriada com crianças de idades e níveis de conhecimento diferenciados.

Considerando a importância desta temática, o presente trabalho, intitulado de “**Alfabetização em Classe Multisseriada: Construindo Possibilidades e Enfrentando Desafios**”, pretende compreender como é realizado o processo de alfabetização numa sala de aula, de uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma classe multisseriada

¹ O uso da primeira pessoa do singular na Introdução justifica-se por trazer a implicação da autora deste trabalho na pesquisa.

da Escola Rosalina Pires Rebouças, região do Pé de Serra, no município de Mutuípe-BA, com a colaboração de uma professora alfabetizadora, que terá o nome fictício de Margarida².

Os motivos que levaram-me a investigar como acontece o processo de alfabetização numa classe multisseriada justificam-se, em especial, o fato de ter cursado os anos iniciais do Ensino Fundamental na mesma escola onde realizei a pesquisa. Das memórias do meu processo de alfabetização, lembro-me com nitidez da dificuldade que a professora apresentava para alfabetizar várias crianças em uma mesma sala, sendo elas com idades e séries diferenciadas. Levando em conta esses fatores, busco analisar os significados e características situacionais apresentadas pelo objeto de estudo.

A pesquisa realizada toma a abordagem qualitativa enquanto opção metodológica. Para a coleta dos dados no campo empírico, foi utilizada a aplicação da entrevista semiestruturada com a professora alfabetizadora colaboradora desse estudo. Minayo enfatiza que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares” (2001, p. 21). Igualmente, a abordagem qualitativa foi escolhida para auxiliar na descoberta e concretização dos objetivos da pesquisa, bem como para melhor avaliar os fatos submetidos à análise de maneira mais realista, tentando aproximar ao máximo do objeto de estudo.

Os objetivos específicos, que contribuíram para a efetivação da pesquisa, foram os seguintes: (i) analisar os desafios e as possibilidades enfrentados no processo de alfabetização vivenciado pela alfabetizadora investigada; (ii) discutir sobre a relação que a alfabetizadora tem com o conhecimento e conteúdos escolares; e (iii) compreender a percepção do sistema em classe multisseriada como obstáculo e/ou organização da classe para facilitar o processo de ensino e aprendizagem.

Destaco ainda que as memórias do meu percurso alfabetizador encontraram-se presentes em várias etapas da pesquisa, como também o meu pertencimento no lócus de apreensão dos dados empíricos. Dessas memórias, os registros fotográficos foram lançados para a análise do espaço escolar e, também, o contato com moradores e professores da comunidade Pé de Serra, em Mutuípe, foi um importante instrumento facilitador no resgate da história dos processos alfabetizadores na classe multisseriada da escola investigada. Cabe salientar que a conversa com os moradores aconteceu de maneira livre, sem necessariamente lançar mão de um roteiro previamente estruturado.

A condução teórica deste trabalho é pautada na revisão da literatura a partir dos estudos realizados por Ferreira (2001, 1996), Cagliari (1998, 2008), Freire (1996), Soares

² O nome fictício tem por objetivo preservar a identidade da professora alfabetizadora que contribuiu com essa pesquisa.

(1985, 2004, 2011), Garcia (2006, 2008). Esses autores apresentam visão de como ver o mundo da criança no contexto da alfabetização, buscando alternativas para um trabalho de qualidade, dentre outras, que apontam a alfabetização como processo indispensável para um bom desenvolvimento na vida escolar.

Nesta Introdução, procuramos apresentar o contexto da pesquisa, objetivos, justificativa, divisão e apresentação dos capítulos, e metodologias que auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa. O primeiro capítulo, a seguir, apresentará um breve relato sobre a história, concepções e políticas públicas para a Educação do Campo, uma vez que a escola investigada é caracterizada como escola do campo.

No segundo capítulo, abordamos o trabalho do alfabetizador em classe multisseriada bem como suas possibilidades e desafios, formação do professor alfabetizador, além dos desafios de manutenção da escola do campo, ou seja, sua permanência na comunidade.

O terceiro capítulo tratará do percurso metodológico da pesquisa. Por fim, o quarto capítulo traz as reflexões advindas dos dados da pesquisa, exibindo os resultados com as marcas do histórico e caracterização do tema em questão, confrontando os resultados obtidos por meio da entrevista, onde o posicionamento da professora deve apontar aspectos da própria prática docente e o entendimento que a mesma faz acerca do método utilizado no processo da alfabetização atravessados pelos estudos teóricos consultados neste trabalho monográfico.

Diante do exposto, este trabalho, que está voltado para estudar o processo de alfabetização em uma turma multissérie, partiu da tentativa de conhecer e entender melhor os desafios enfrentados pela professora alfabetizadora que atua na classe supracitada e que atende a estudantes de diferentes idades em uma mesma sala de aula. Vale ressaltar que este trabalho não tem como intuito socializar técnicas a serem seguidas no processo da alfabetização, mas pode servir como base para suscitar discussões sobre o valor da alfabetização na vida do aluno numa escola do campo com traços indentity/contextuais da vida camponesa.

As considerações finais apresentam as conclusões encontradas após o confronto das impressões coletadas no campo empírico da pesquisa com a literatura consultada, a qual aponta para a consciência da alfabetizadora pesquisada sobre seu desafio de alfabetizar nessa turma. Neste sentido, espera-se que esta monografia possa servir como suporte teórico para professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nesta modalidade de ensino, na medida em que aponta para a real necessidade de conhecer melhor e entender os desafios enfrentados por alfabetizadores que atuam nessas turmas e atendem a estudantes de diferentes

idades em uma mesma sala de aula, bem como as possibilidades geradas na prática de alfabetização.

Por fim, esse trabalho é atravessado pelo rigor acadêmico, de forma coerente, com a intenção de subsidiar a minha prática profissional futura, atendendo, assim, uma dimensão pessoal. Do ponto de vista da sua função social e acadêmica com reflexões sobre a importância das práticas alfabetizadoras em classes multisseriadas, bem como levantar a bandeira contra o fechamento das escolas do campo no município de Mutuípe, quiçá contribuir para o debate nos níveis estadual e federal.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZANDO A EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES INICIAIS ACERCA DA HISTÓRIA, CONCEPÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E CLASSE MULTISSERIADA

A educação no Brasil, desde o período da colonização, sempre foi um privilégio para poucos, visto que apenas quem possuía nível socioeconômico elevado frequenta os espaços escolares. Todas as demais pessoas que faziam parte de classes menos favorecidas estavam relegadas ao descaso e excluídas do processo educacional, e assim aconteceu por muito tempo. Nesse sentido, a fim de elucidar a circunstância acima descrita, Lemes (2014, p. 74) afirma que “Desde 1500 até o início do século XX, a escolarização brasileira serviu e serve para atender aos interesses das elites. Uma formação social tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil”.

Entretanto, é preciso considerar que o problema da educação brasileira não se apresenta apenas no campo, era comum a constatação também no meio urbano. Mas, a realidade vivenciada pelos habitantes do campo é verdadeiramente mais crítica, pois continuam sem ter uma atenção específica. Apesar das conquistas, permanece submetida ao currículo essencialmente urbano e, geralmente deslocada das necessidades dos camponeses.

Desde que foram criadas as primeiras leis de educação no Brasil, os habitantes do campo estiveram relegados à construção de planos educacionais que fossem condizentes com a realidade de vida desses povos. O descaso e abandono por parte do poder público brasileiro para com essas pessoas estendeu-se por uma longa época; havendo sempre desprezo e indiferença.

Atualmente, vive-se um tempo de luta em prol da educação pública de qualidade, e neste cenário encontra-se à Educação do Campo. Notamos que, no âmbito nacional, obtive-se avanços expressivos; porém, há ainda muito o que avançar. Com a Constituição Nacional de 1988, a educação passou a ser um direito público subjetivo, ou seja, toda criança dos sete aos catorze anos tem direito garantido a escola; assim, o Ensino Fundamental foi praticamente universalizado.

Neste contexto, o caderno SECAD³ (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) acrescenta que “a Constituição de 1988 consolidou o compromisso do Estado e da sociedade brasileira em promover a educação para todos, garantindo o direito ao respeito e à adequação da educação às singularidades culturais e regionais” (2007, p. 12). Entretanto, a partir desse acontecimento, os povos do campo conseguem colocar na esfera pública a questão da Educação do Campo como demanda de interesse nacional, ou ao menos, considerado como sujeitos de direitos. Nesse propósito, os camponeses brasileiros organizados, intensificam os movimentos sociais com a finalidade de formular e implementar a política de educação para essa área.

Sobre este assunto, Caldart (2007, p.25) diz que “A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, nasceu da combinação das lutas”. Concordando com as palavras da autora, a proposta de educação é fruto das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, organizados em movimentos sociais, pensando justamente a partir da realidade identitária desses povos que possuem uma relação de pertencimento com o campo. Assim, começam as mobilizações com a finalidade de construir uma nova forma de educação, voltada para a realidade dessa população.

A legislação educacional é, com certeza, uma das possíveis maneiras de garantir para educandos e educadores direitos e deveres que devem ser, certamente, respeitados e cumpridos por pessoas que compõem a comunidade escolar, assim como órgãos governamentais. A Constituição de 1988 iniciou uma busca por direitos sociais que historicamente tinham sido esquecidos; trouxe contribuições importantes na luta do direito de a população do campo ter um plano político educacional. Alguns de seus artigos foram dirigidos, especialmente, para Educação do Campo, ao contrário das primeiras Constituições Brasileiras que não tiveram enfoque nenhum direcionados para esta modalidade de ensino, sequer foram citadas em seus artigos. De acordo com o caderno de orientação SECAD:

Somente a partir da Constituição de 1988 foi que a legislação brasileira relativa à educação passou a contemplar as especificidades das populações identificadas com o campo. Antes disso, a educação para essas populações foi mencionada apenas para propor uma educação instrumental, assistencialista ou de ordenamento social (BRASIL, 2007, p. 15).

Também complementando:

³ A sigla SECAD sofreu alteração com a inclusão passando a ser SECADI.

A Constituição de 1988 é um marco para a educação brasileira porque motivou uma ampla movimentação da sociedade em torno da garantia dos direitos sociais e políticos, dentre eles o acesso de todos os brasileiros à educação escolar como uma premissa básica da democracia (BRASIL, 2007, p. 16).

Vale ressaltar também a LDB, Lei de nº 9394/96, que proporcionou avanços e conquistas voltados para a política educacional do campo. Sendo assim, tanto a Constituição de 1988 como a LDB proporcionaram avanços pertinentes a favor da Educação do Campo. Verificam-se importantes conquistas com relação aos direitos da cidadania por influência dos movimentos sociais, adquirindo possibilidades para uma educação que respeite a identidade do homem do campo e de um processo educacional que atenda as expectativas desse povo.

Nas últimas décadas, a luta por melhorias na Educação do Campo foi grande, muitas conquistas por meio de conferências, seminários e movimentos sociais podem ser comemoradas, com isso, essas novas regulamentações, na área do ensino, ganharam boas contribuições para preencher algumas necessidades visíveis, tanto pedagógica quanto socialmente. A esse respeito Arroyo e Fernandes (1999, p. 18) consideram que:

O movimento social no campo representa uma nova consciência dos direitos, à terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, à saúde e a educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizam, os riscos que assumem, mostram quanto se reconhecem sujeitos de direitos.

Entretanto, cabe salientar que essas melhorias merecem ser observadas. Os inúmeros problemas precisam, ainda, serem superados para que exista compreensão e respeito por todos. Mesmo com essas contribuições, embora que em parcela menor, o descaso e o abandono com o povo do campo ainda perpetuam-se.

Atualmente, com maior apoio das universidades e mobilizações de grupos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), é que se tem conseguido maiores êxitos; esse movimento demanda de iniciativas no âmbito de oferta de educação pública e formação de profissionais para trabalhar nas escolas situadas no campo. Com isso, essa educação expressa um novo entendimento quanto ao campo, fortalecendo o caráter de classe na luta em favor da educação.

Cabe ressaltar que foi após a Constituição de 1988 que importantes avanços vieram em prol do direito da população do campo, onde inclui-se a educação como direito público para todos e dever do Estado, independente da localidade. Diante disso, é que a educação do campo ganha mais espaço no cenário político nacional, conforme mencionado anteriormente.

Entre os anos de 1996 a 2010, essas conquistas foram concretizadas por intercessão de exigências do movimento da Educação do Campo. Algumas dessas conquistas foram: as Resoluções CNE/CEB de número 1/2002 e CNE/CEB de número 2/2008, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), entre outros. Esses marcos legais são essenciais à Educação do Campo; alguns direitos são garantidos, mas ainda estamos longe do ideal.

A Educação do Campo, historicamente construída e desenvolvida pela classe popular, tem conquistado lugar no cenário político nacional, nas esferas municipal, estadual e federal nos últimos anos. Nota-se que obteve-se avanços expressivos; porém, nos municípios há muito ainda o que avançar quando se trata da Educação do Campo.

É preciso pensar uma Educação do Campo voltada para identidade desses sujeitos diversos que possuem uma relação com o seu ambiente, de pertencimento com esse espaço e, conseqüentemente, refletir uma nova forma de desenvolvimento, levando em consideração a realidade dos sujeitos que compõem esse lugar, seu modo de vida, suas relações sociais, de trabalho e com a natureza. A respeito das questões trazidas Arroyo, Caldart e Molina (2011, p.23) afirmam que:

É preciso garantir que todas as pessoas do meio rural tenham acesso a uma educação de qualidade, voltada aos interesses da vida no campo. Nisto está em jogo o tipo de escola, a proposta educativa que ali se desenvolve e o vínculo necessário desta educação com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo.

Portanto, é preciso compreender a Educação do Campo a partir da diversidade sociocultural presente neste segmento, no sentido de valorização do seu trabalho, da história de vida, do jeito de ser, dos conhecimentos adquiridos, da relação com a natureza, contribuindo para autoafirmação da identidade desses povos que nela habitam. Assim, construir políticas públicas implica na garantia do direito à igualdade, respeitando diferenças, contextualizando a vida das pessoas que nela encontram-se e os laços construídos por muitos e muitos anos.

É de extrema importância trazer a concepção de Educação do Campo para nossa reflexão. Ao pensar a Educação do Campo, não se pode perder de vista que a concepção dessa modalidade de educação foi o próprio campo quem construiu, e por isso não estamos aqui tratando de uma ideia de campo, mas de uma concepção que nasce da realidade dos camponeses, das suas lutas por terra, trabalho e educação.

A educação tem se constituído como um instrumento relevante na sociedade brasileira, trazendo avanços e por vezes retrocessos quando tratada com descaso. Arroyo e Fernandes (1999, p.18) afirmam que “o direito coloca a educação no terreno dos grandes valores da vida e da formação humana”.

No final dos anos 1990, os movimentos sociais do campo conseguiram articular um movimento que se tornou de âmbito nacional denominado de *Por Uma Educação Básica do Campo*. A I Conferencia, em Luziânia, em 1998, inicia a trajetória de luta em prol da educação específica para os sujeitos do campo e vem crescendo, ao mesmo tempo em que vem possibilitando o aprofundamento e a construção de um projeto de Educação do Campo.

As contribuições de Hage (2006, p. 303) confirmam isso ao dizer que:

Os movimentos sociais populares do campo, nas últimas décadas, têm participado ativamente das disputas que envolvem a conquista da terra, o fortalecimento da agricultura familiar e a garantia do direito à vida com dignidade, constituindo-se sujeitos coletivos de direito, entre os quais se encontra o direito à educação .

Foi no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), com o apoio da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), entre outros, que marcaram o início de uma trajetória de lutas e conquistas por uma educação no e do campo. Sobre este assunto Molina (2004) diz que “NO: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; DO: o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”.

O Programa de Educação na Reforma Agrária, PRONERA (2004, p.29), tem sido o principal programa destinado às parcerias de educação na reforma agrária, definido em “promover ações educativas nos assentamentos da Reforma Agrária, com metodologias de ensino específicas à realidade sociocultural do campo” .

Neste programa, o PRONERA, existem projetos de educação para jovens e adultos visando à alfabetização, escolarização e capacitação para este público. Essas articulações são de grande importância para as mobilizações na conquista por uma Educação do Campo no Brasil. Cabe ressaltar que uma das intencionalidades desse programa é “Fortalecer a educação nas áreas de reforma agrária estimulando, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo” (PRONERA, 2008, p. 97).

É justamente desse encontro que nasceu a proposta da I Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo, realizado em julho de 1998, citada acima. Proposta que estabelece significativamente um novo cenário na luta e debate dos trabalhadores do campo, pautando a sua educação em consonância com a luta pela reforma agrária e por políticas públicas; pensando a educação vinculada ao novo projeto de desenvolvimento para o campo e, conseqüentemente, um projeto popular para a nação brasileira.

No âmbito nacional, a articulação por uma Educação do Campo promoveu, em 2002, o Seminário Nacional para discutir sobre a educação básica do campo, promovendo ações no sentido de estar reafirmando a necessidade para construção de projeto específico de Educação do Campo que esteja articulado a projetos nacional de educação. Neste mesmo ano, nasce, como fruto dessas lutas, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, instituídas na resolução CNE/CEB 1, de 01 de abril de 2002, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) na Câmara de Educação Básica (CEB) neste mesmo ano.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 2004, constitui-se também como marco importante na luta dos trabalhadores sem-terra por uma educação do campo. O movimento dos trabalhadores já pautava outros direitos, sobretudo à educação, delatando em suas reivindicações a ausência de escolas, de educadores e o descaso com o processo educacional dessa população. Pois, um dos objetivos centrais do MST “é possibilitar o acesso dos trabalhadores e trabalhadoras a uma educação universal e de qualidade” (MACHADO; CAMPOS; PALUDO, 2008, p.114).

O PRONERA, específico para reforma agrária, tem como intencionalidade ampliar os níveis de escolarização formal de jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras assentados. Considera os elevados índices de analfabetismo dentro dos assentamentos de reforma agrária, como também a formação de educadores que trabalham diretamente com os assentados, especialmente os educadores oriundos do próprio movimento.

A aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo representa uma grande conquista para o movimento e para os trabalhadores do campo que veem a escola como espaço de construção e desenvolvimento humano. Neste contexto, afirma-se a identidade própria e diversa dos sujeitos, da escola e do campo. Nessa linha, o caderno de orientação SECAD destaca que:

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas também em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, representam um importante marco para a Educação do Campo porque contemplam e refletem um

conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais (BRASIL, 2007, p.17).

Dessa forma, os movimentos sociais do campo conseguem ampliar o significado do termo educação rural para Educação do Campo, além de demonstrar que essa luta expressa o interesse de uma coletividade. A educação rural é superada pela perspectiva da Educação do Campo, sobretudo porque o termo educação rural é entendido como “daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho” (RIBEIRO, 2012, p.295).

Ainda a perspectiva da educação rural associa aos camponeses a ideia do atraso, do “jeca tatu” que representa o camponês como alguém maltrapilho e sem perspectiva de vida. Assim, o que deve ser considerado é que a escola do campo se constitui como direito público educacional e merece atenção específica, onde possa ser dada condição de acesso como também uma educação que valorizem esses sujeitos de forma integral, de modo a respeitar seus valores sociais e culturais.

Já a concepção de Educação do Campo é amparada nas bases epistemológicas das pedagogias contra hegemônicas, que são as seguintes: Pedagogia do Oprimido, Socialista e do Movimento. O conceito de Educação do Campo é “[...] um fenômeno de realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política e educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 259).

A luta pela elaboração e concretização de política pública para a Educação do Campo no Brasil é algo que tem sido discutido a partir do movimento nacional Por Uma Educação do Campo. Essa luta ganha destaque a partir da década de 1990 e início dos anos 2000 com a reorganização das políticas agrárias e das deliberações das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, decorrentes das lutas por uma educação de qualidade travada pelos Movimentos Sociais. Contribuindo com a temática Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 136) afirmam isso defendendo que “a aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”.

Objetivando ampliar as mobilizações sociais e as produções teóricas, bem como socializar práticas e experiências vivenciadas pela Educação do Campo, concretiza-se, em 2004, a II Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”. A Conferência agrega sujeitos diversos, representados pelos movimentos sociais, sindicais, universidades, ONGs,

Escolas de Formação por Alternância, secretarias estaduais e municipais de educação, entre outros. A Conferência prioriza o espaço público, em que os sujeitos constroem proposta de educação que incluam de fato os sujeitos do campo. Nesta direção, Hage (2006, p. 303) argumente que:

A primeira e segunda Conferência Nacional de Educação do Campo, ocorridas respectivamente em 1988 e 2004, em Luziânia-GO, se constituíram marcos históricos dessa articulação nacional nesse processo de afirmar o direito das populações do campo à educação, ao reivindicar que a educação do campo seja assumida como política pública de maneira mais explícita; que os órgãos públicos responsáveis pela educação se façam mais presentes, reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que têm com os diversos sujeitos que vivem no campo.

Após essas aprovações, vem se desencadeando um processo de mobilização e envolvimento social por parte dos diversos segmentos comprometidos com a luta por essa educação, na busca para fortalecer a construção de políticas públicas que garantam o acesso e permanência a educação de qualidade para os moradores do campo.

Neste sentido, a busca por políticas públicas para a educação do campo, historicamente, tem sido negligenciada. E no que diz respeito às políticas para a escola do campo, direcionadas as classes multisseriadas, não é fácil apresentar as que, de fato, são realmente voltadas para essa modalidade de ensino. Tanto nos documentos, como nos discursos, há distância da realidade vivenciada por alfabetizadores e alfabetizados, desde o material didático até infraestrutura adequada, bem como a real necessidade do alfabetizador de estar sempre em capacitação. O caderno SECAD é bem claro quando afirma que “as escolas multisseriadas e unidocentes são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam historicamente um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária” (BRASIL, 2007, p. 22).

A política pública, em nível nacional, implementada pelo estado brasileiro para as classes multisseriadas foi o Programa Escola Ativa, desenvolvido em 1997, sob a orientação do Banco Central, que afirmava ser um Programa específico para “os espaços do campo, comumente negligenciado por políticas públicas, atendido apenas por políticas compensatórias, recebe um programa que procura auxiliar o trabalho do educador” (ROCHA; HAGE, 2010, p.13). Como também, “focalizava dois vértices: a formação de professores e a melhoria da infraestrutura das escolas” (*Ibidem*, p. 50). Com isso, visando trabalhar para a melhoria da qualidade das escolas multisseriadas do campo no país.

Sobre tal situação, vale destacar que

A Escola Ativa é um Programa direcionado para as classes multisseriadas situadas principalmente na zona rural, cuja proposta é desenvolver uma estratégia pedagógica diferenciada, buscando com isso melhorar a qualidade e eficiência da educação (ANDRADE; DI PIERRO, 2004, p.52).

A partir de então, um dos propósitos do MEC com esse Programa voltado para a Educação do Campo é:

Possibilitar com seus recursos de natureza pedagógica, para todas as escolas que assim desejarem e seguir no aprimoramento dessa tecnologia educacional destinada a auxiliar o trabalho de educadores (as) que atuam com classes multisseriadas (BRASIL, 2010, P.12).

Entretanto, apesar de ser um programa voltado para atender as escolas multisseriadas e sanar alguns problemas possíveis deste segmento de ensino, muito críticas foram feitas pelo Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) ao pesquisar sobre os resultados do Programa que é firmado com “base no pragmatismo e nas concepções escolanovistas e neoconstrutivistas e não atende as necessidades de uma consistente base teórica para sustentar o trabalho pedagógico nas escolas do campo” (2013, p. 74).

Sabe-se que, na prática, as políticas públicas desenvolvidas pelo poder público, voltadas para essa modalidade de ensino, não conseguem atender a todo o país. Com isso, o ensino educacional do campo torna-se um desafio para o alfabetizador lecionar diante de tantos fatores que atinge o desenvolvimento das aulas nessas classes. Cabe ressaltar que o Programa Escola Ativa sofreu alterações a partir de 2011, desde a sua concepção teórico-metodológico, até o nome, passando a ser denominado de “Escola da Terra”.

Nesta perspectiva, apesar dos avanços trazidos pela Legislação e dos Programas educacionais voltados para a área da Educação do Campo, as escolas do campo continuam, ainda, carentes de políticas públicas comprometidas com o meio camponês. Sobretudo, compreende-se que as políticas públicas para a Educação do Campo possuem papel fundamental, enquanto instrumentos de implementação e viabilização de recursos públicos para a melhoria e desenvolvimento da Educação do Campo.

Ademais, apesar de todas as conquistas e formulações de políticas públicas para a Educação do Campo, o cenário se apresenta com grave fenômeno que é o fechamento das escolas situadas em espaços rurais, dentre as quais, as escolas multisseriadas são as mais atingidas.

CAPÍTULO 2

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O TRABALHO DO ALFABETIZADOR EM CLASSE MULTISSERIADA

As escolas multisseriadas fazem parte do cenário das escolas do campo em nosso país. Trabalhar como alfabetizador nestas turmas é algo desafiador pois requer um preparo na construção de habilidades para ensinar a ler e escrever, visto que a língua escrita é um objeto de estudo bastante complexo.

Torna-se, portanto, um desafio alfabetizar, tanto para quem ensina e muito mais para quem aprende. Ser alfabetizador de uma classe composta por alunos da mesma faixa etária e que cursam a mesma série, ou seja, classe seriada, já não é uma tarefa fácil, imagine um alfabetizador que atua numa sala de aula com diferentes alunos, com idades distintas e níveis de conhecimento variados, muitas vezes essas salas compõem alunos do primeiro até o quinto ano do Ensino Fundamental.

Nesta perspectiva, compreende-se que alfabetização é a atividade de ler e escrever e a UNESCO (2009, p. 21) define o termo alfabetização como:

A habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. A alfabetização envolve um continuum de aprendizagem que permite que indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral.

Assim, o conceito de alfabetização é amplo e sempre está sujeito a mudanças e transformações de acordo com dada sociedade. No contexto do campo, é comum nas classes multisseriadas encontrar crianças que estão em fase de alfabetização estudando com alunos que já sabem ler e escrever. Essa realidade é vivenciada por alfabetizadores atuantes destas classes, que além de terem que lidar com a diferença de ritmos apresentados pelas crianças, enfrentam a difícil tarefa de planejar e organizar o ensino de maneira a atingir o sucesso na aprendizagem de todos.

Se, por um lado, aqueles que já sabem ler e escrever pode contribuir na interação com os que ainda estão no processo de aquisição da língua escrita, por outro lado, o professor alfabetizador se vê na eminência de potencializar a aprendizagem de todos. Assim, o objetivo principal de um alfabetizador da escola do campo é conseguir proporcionar ao seu alunado

um conteúdo de qualidade promovendo um aprendizado satisfatório para um bom desempenho da sua turma.

Sabe-se que a alfabetização é um processo de construção baseado na vivência entre educador e aluno, Ferreiro e Teberosky (1985) afirmam que alfabetização é um processo que permite aprendizagem coletiva e simultânea dos elementos de leitura e escrita. Também as palavras de Hage (2006, p. 306) são condizentes quando diz que “a escola multisseriada também oportuniza apoio mútuo e aprendizagem compartilhada, a partir de convivência mais próxima estabelecida entre estudantes de várias séries e idades na mesma sala de aula, o que em determinados aspectos é considerado salutar” .

Concordando com as palavras dos autores, percebe-se que os conhecimentos adquiridos resultam da pluralidade de sentidos e significações compartilhadas, em que há cooperação e integração no coletivo que vão sendo produzidos aos poucos pelos alunos.

O processo de alfabetização atrelado à prática pedagógica vem desafiando o papel do educador que ainda convive com o modelo de ensino conservador, em que o alfabetizador ensina e o aluno aprende. Atualmente, o processo educativo impõe repensar essa lógica, devido às intensas mudanças em todos os campos da sociedade. Precisa-se de uma proposta alfabetizadora firmada na intervenção do professor de maneira adequada, orientando para uma prática reflexiva estimuladora de estratégias e com novas ações, auxiliando o aluno a avançar em suas aprendizagens. Assim, a vivência, no ambiente escolar, deve sustentar as práticas alfabetizadoras que produzam, em seus alunos, atitudes autônomas.

Entretanto, levando em consideração essas características acerca do trabalho do alfabetizador, notamos que o êxito na aprendizagem não está no método adotado, mas nos objetivos que se propõem para a educação neste contexto. Sendo assim, a ação que o alfabetizador desempenha com sua turma são fundamentais na forma como irá conduzi-la.

Vale ressaltar que o trabalho desenvolvido pelo alfabetizador é de grande importância na aquisição da leitura e da escrita pelo alfabetizando, sobretudo porque esse profissional deve ser capaz de criar estratégias alfabetizadoras no desenvolvimento das habilidades requeridas da lecto escrita para atingir níveis conceituais majorantes.

Entretanto, quando a criança entra na escola, possivelmente ainda não domina a leitura e a escrita, apesar de trazer o conhecimento de uma sociedade grafofônica no contato cotidiano com as diversas formas de escrita; em especial, chegam à escola com a experiência da pseudoleitura.

Outrossim, a leitura não é uma atividade que se aprende sozinha pela criança, é adquirida através do processo de ensino e de aprendizagem através da interação, no qual o

alfabetizador e os demais alfabetizandos, como também todos aqueles envolvidos diretamente nessa ação, são mediadores em potencial desse processo. A interação, de acordo com Vygotsky (2001), é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, pois é através da relação interpessoal que o indivíduo internaliza o mundo cultural, não de forma passiva, mas num processo ativo de transformação.

A língua escrita é considerada um objeto de estudo bastante complexo, uma intervenção de maneira adequada pela alfabetizadora é o ponto essencial para uma proposta de alfabetização que proponha o desenvolvimento dos alfabetizandos. O mundo atual exige uma educação empenhada com as transformações sociais, essencialmente é nessa etapa da vida escolar, na fase da alfabetização, que o estudante terá a oportunidade de conhecer a leitura e a escrita.

Partindo, então do pressuposto que a atividade do alfabetizador exige cada vez educadores comprometidos com a função social e política que é alfabetizar. Por esse viés, Paulo Freire (1996) nos traz elementos para reflexão ao afirmar que ensinar exige características que permeiam a vida dos educadores: criticidade, comprometimento, pesquisa, reflexão, curiosidade, respeito, e muitas outras que farão a diferença na carreira docente.

Nesse sentido, ao alfabetizador cabe desenvolver um trabalho pautado na práxis pedagógica que, segundo Freitas (2005, p.139), “é uma atividade consciente, lúcida, que emerge da própria atividade, onde o sujeito é transformado constantemente de acordo com a experiência em que está engajado e que ele faz, mas o que faz também”. Desse modo, compreende-se que é no espaço escolar que o indivíduo adquire sua formação social e política.

Mesmo diante de inúmeros problemas, alfabetizadores e alunos das classes multisseriadas empenham-se e são conscientes de seus papéis. Para isso, é preciso superar as dificuldades encontradas, adaptando o conteúdo programático à realidade de vida dos alunos por meio de estratégias, métodos e condições de ensino para que realmente a aprendizagem aconteça e supere os desafios.

Nesta perspectiva, atualmente é bem perceptível que a finalidade da escola não é apenas alfabetizar, mas também desenvolver habilidades para que as crianças possam compreender seu papel social e sua postura perante a sociedade. É preciso considerar que a alfabetização constitui um processo importante porque instrui o aluno a conhecer como os indivíduos se comunicam. Dessa forma, é possível ver o universo da criança dentro da sala de aula, repensando seus direitos, o papel do alfabetizador e do aluno no processo de ensino-aprendizagem, buscando soluções para um trabalho de melhor qualidade.

2.1 - CLASSE MULTISSERIADA: POSSIBILIDADES E DESAFIOS

No Brasil, as escolas com classes multisseriadas existem há muitos anos e a multisseriação é uma das suas principais características. É fato do período histórico, que nos remete a era do Brasil colônia, tempo em que as professoras eram leigas e davam aulas aos filhos dos donos de terra. As escolas com classes multisseriadas foram e continuam sendo o tipo de escolaridade possível destinado à população do campo. Também é uma característica básica a presença de um único professor em sala, com o desafio de ensinar a todos, sendo eles com níveis e idade escolar diferenciada, conforme mencionado em trechos anteriores desse estudo.

O fenômeno das classes *multisseriadas* ou *unidocentes*, caracterizadas pela junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “séries”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros (SANTOS; MOURA, 2010, p.35).

A partir dos anos 1990, no contexto do campo - como em todo o país - houve uma reascensão em defesa de uma educação de qualidade. Esse período foi marcado por uma nova forma de organização na política educacional, fruto de um processo de consolidação de lutas e conquistas dos povos do campo na tentativa de ver esse espaço como um lugar de possibilidades e construção da cidadania para seus integrantes.

Os movimentos sociais, sobretudo o MST, foram determinantes na conquista por terras, escolas e, sobretudo, cultivando em si mesmo o valor da educação e do acesso a ela. Articulado a esse pensamento, Arroyo e Fernandes (1999, p.17) enfatizam que “uma das tarefas centrais do MST é captar a escola, a educação que esta brotando, captar o que há de educativo no conjunto de ações, gestos, lutas do Movimento Social do Campo”. Assim, nesse contexto, esse movimento, além de lutar pela terra, preza o direito à educação. E a escola é entendida pelo movimento nacional por uma educação do campo enquanto ferramenta de luta, por isso defende que escola do campo “tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a Educação do Campo” (MINAYO, 2002, p.24).

Conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), compreende-se como classes multisseriada aquelas que “têm alunos de diferentes

séries e níveis em uma mesma sala de aula, independente do número de professores responsável pela classe” (INEP, 2007, p. 25). Assim, reúnem num mesmo espaço físico alunos que deveriam estar em etapas diferentes do sistema escolar. Também, Hage (2011, p.100) classifica como:

Nas escolas multisseriadas, um único professor atua em múltiplas séries concomitantemente, reunindo, em algumas situações, estudantes da pré-escola e dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma mesma sala de aula.

Organizar uma sala de aula de classe multisseriada é uma das grandes dificuldades encaradas por alfabetizadores. A heterogeneidade constitui-se um fator de extrema importância; são identificados pontos de vista, níveis de desenvolvimento cognitivos diversificados, saberes, entre outras características que podem facilitar as relações de convívio no ambiente, como também se constituir um obstáculo para o desenvolvimento da turma. Vale ainda destacar que

Os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outros que se manifestam com muita intensidade nessas escolas e turmas (HAGE, 2011, p.100).

Na maioria das vezes, a arrumação em filas acontece para facilitar o acompanhamento e desenvolvimento de cada turma por série. É preciso construir possibilidades de aprendizagens com aporte metodológico, para que cada grupo se desenvolva tanto no individual quanto no coletivo, levando em conta os ritmos pessoais de aprendizagem, como também a relação estabelecida entre eles por estarem se relacionando coletivamente.

Apesar dos avanços na Legislação Educacional e dos Programas destinados às classes multisseriadas terem trazidos visibilidade na escolarização para os povos do campo, mesmo que não foram suficientes para superar as dificuldades enfrentadas por alfabetizadores e alfabetizandos, essa realidade ainda é marcada pela ausência de muitos recursos que podem fazer diferença na aprendizagem desse público. Continuam carentes de políticas públicas comprometidas com o desenvolvimento educacional destes povos.

Observa-se que as dificuldades inerentes direcionadas à Educação do Campo são frutos de uma construção histórica, que se perpetuam desde sua formação, e essa marca se faz presente na organização das escolas do campo até os dias atuais. Assim, compreende-se o campo como lugar de vida e trabalho, por meio de lutas e conquistas que continuam marcando

a história do povo brasileiro. Entretanto, o alfabetizador precisa encarar muitos desafios em sua prática docente para que, promova e concretize possibilidades de aprendizagem e construção do conhecimento dos seus alunos.

2.2 - FORMAÇÃO DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

No contexto inicial da profissão docente - e com base nas antigas compreensões sobre a aprendizagem da criança - não havia preocupação com a formação do alfabetizador nem com a qualificação dos alfabetizadores, muito menos com o ensino, pois aqueles que sabiam ler e escrever poderiam exercer o cargo de professor, mesmo não estando aptos para conduzir essa função. Este cenário perpetuou-se por muitos anos, pois constituía em uma atividade pedagógica que poderia ser realizada por qualquer pessoa, desde que minimamente alfabetizado e saber se posicionar frente às decisões sobre os problemas que surgiam no decorrer da prática docente. Sobretudo, do ponto de vista das exigências legais, percebe-se, nos textos das LDBENs anteriores à atual, uma ausência no trato dessa especificidade formativa para atuar em classes de alfabetização.

Mediante as transformações que ocorrem no mundo contemporâneo relacionado à educação, percebe-se que estas características já não são tão suficientes no repertório dos alfabetizadores que precisam adequar-se as particularidades do assunto, bem como a capacidade de construir uma visão de ensino não tão técnica, vista a necessidade de que o alfabetizador tem em repensar as ações pedagógicas e construir saberes exclusivos para a alfabetização. A esse respeito Arroyo e Fernandes (1999, p.15) consideram que “os educadores estão entendendo que estamos em um tempo propício, oportuno, histórico para repensar radicalmente a educação”.

Esse bojo de “avanços”, que estão sendo incorporados no campo da alfabetização, requer do alfabetizador novos métodos e práticas específicas para dar conta de um processo que é dinâmico frente à conjuntura de inovações tecnológicas e da própria movimentação ocorrida na sociedade, quer que seja a incorporação de novos códigos linguísticos ou espaços não escolares que também alfabetizam pessoas.

Assim, as “velhas receitas” de alfabetizar são revisitadas e (re)criadas desde os métodos, material didático, organização do trabalho pedagógico como um todo, com vistas a atender a esse “novo” alfabetizando que tem exigências diferentes de há alguns anos perante a

atual sociedade, que a cada dia se transforma e apresenta uma nova necessidade caracterizada pelas mudanças constantes, precisam encontrar profissionais que estejam preparados para ampliar esse olhar.

Com base nesse desenho de sociedade, a formação oferecida inicialmente aos alfabetizadores não é suficiente, ou seja, entende-se que curso de graduação é apenas a abertura de um processo formativo. Para intervir nos processos de aquisição da língua escrita o alfabetizador carece de aprofundamento teórico na dimensão da sociolinguística, psicogênese da língua escrita, psicolinguística, linguística, dentre outros.

É sabido que os cursos de graduação, em especial a Pedagogia, têm ausência desses componentes curriculares no seu Projeto Político Pedagógico, sobretudo, não há foco nos processos alfabetizadores. Essa lacuna exige, portanto, que o processo formativo tenha continuidade pós-graduação através de oportunidades oferecidas pelas instâncias municipais, estaduais ou federais. Cagliari (2008, p.13) sintetiza essa discussão ao afirmar que “os alfabetizadores precisam de uma formação especial, mais sólida e sofisticada, dada a importância e a complexidade de seu trabalho”.

A formação continuada é um processo em movimento e muito importante ao longo trajetória profissional do alfabetizador. Sendo que espaço escolar é também um lugar de construção de saberes e de formação constante do alfabetizador - pois é um ambiente socializador, onde o alfabetizador aprende seus modos de ser e agir com sua classe em torno da sua profissão - é uma lógica dialética, porque o alfabetizador ao ensinar acaba aprendendo com o alfabetizando. Dessa forma, Freire (1996, p. 23) tinha razão quando dizia que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Nesse sentido, as classes multisseriadas são um ambiente alfabetizador em potencial, porque tanto o alfabetizador quanto o alfabetizando fazem parte do processo de ensino e aprendizagem. Também, favorável à situação, Gadotti (2005), em relação à tradição Freiriana, entende que a alfabetização não é apenas uma técnica, mas sim um processo de construção do conhecimento que acontece entre o sujeito e o objeto.

Os educadores possuem saberes e habilidades conquistadas durante seu envolvimento na organização escolar, como também na vida. Corroborando com essa afirmação, Tardif (2005, p.68) diz que “o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida, da sociedade, da instituição escolar, de autores educativos, dos lugares de formação, entre outros”.

Concordando com as ideias dos autores, faz-se necessário que a mediação, nesse sentido, cumpra papel fundamental na organização de ações que possibilitem aos alunos o

contato crítico e reflexivo nas práticas de leitura e escrita, uma vez que ambas são a condição para a criança se inserir numa sociedade grafofônica.

A educação, no contexto atual e com o avanço das novas tecnologias, torna mais aparente as possibilidades que o alfabetizador tem no desenvolvimento de outras atividades para o processo de ensino-aprendizagem, beneficiando a criação de novas metodologias. Sobretudo, para aqueles profissionais considerados tradicionais, essas novas ferramentas de ensinar e aprender constituem práticas pedagógicas distinguidas. Vale mencionar que

A educação necessita de sentido, e os educadores precisam acreditar em si, nos valores que defendem, ou seja, ter convicção de suas ideias. Assim, tornam-se primordiais a formação e a transformação do professor, que deve estar aberto as mudanças, aos novos paradigmas, os quais os obrigarão a aceitar as diversidades, as exigências impostas por uma sociedade que se comunica através de um universo cultural cada vez mais amplo e tecnológico” (BRITO; PURIFICAÇÃO, 2008, p. 29).

De tal forma, percebe-se como é grande a necessidade desses aparatos nos ambientes educacionais e a oferta, cada vez mais, é abundante, criativa e confortável. Contudo, tem-se que levar em conta que a maioria desses profissionais não foram preparados e muito menos formados para lecionar por meio dessas ferramentas em sala de aula, além de que a falta de recursos apropriados nos ambientes escolares interfere consideravelmente, levando em consideração que essa preparação seria necessária, tanto para a qualificação do docente quanto para um melhor desempenho dos alunos. Entretanto, “é certo que formação geral de qualidade dos alunos depende de formação de qualidade dos professores” (LIBÂNEO, 2010, p.83).

Nesta perspectiva, a alfabetização é uma fase muito importante no desenvolvimento do aluno e é através desse processo de formação dos profissionais que pode os tornar capazes de usar a escrita em diferentes contextos sociais. Estamos vivenciando momentos de mudanças significativas no campo da educação. Porém encontramos ainda circunstâncias que carecem de melhoras. A preocupação ainda é grande e necessária.

Portanto, é preciso pensar e executar uma Educação do Campo embasada na realidade daquela gente presente em cada contexto social, econômico e cultural e para que isso aconteça o alfabetizador precisa encarar muitos desafios em sua prática para que promova e concretize a construção do conhecimento desses indivíduos.

2.3 - DESAFIOS DA ESCOLA DO CAMPO

A trajetória da educação nas escolas do campo desde muitos anos faz parte da vivência do brasileiro residente no campo. Os problemas encontrados nas escolas do campo não começam nem se limitam aos aspectos físicos, mas desde a origem da sua formação. O descaso e abandono por parte do Estado se perpetuou por muitos anos. Com a redemocratização do Brasil, após a década de 1990, as escolas do campo, juntamente com a educação, estão na esfera dos direitos das pessoas e dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo.

De acordo com dados do INEP, mais de 32 mil escolas rurais foram fechadas nos últimos dez anos, passando-se de 102 mil escolas, em 2002, para 70 mil em 2013. As contribuições de Molina (2014) acerca do assunto revelam que “enfrentar, portanto, o desafio do fechamento das escolas do campo, implica necessariamente, enfrentar o modelo de desenvolvimento hegemônico do capital, não havendo saída senão nas lutas por sua superação”.

Atualmente, com mobilizações dos grupos sociais, especialmente o MST, entre outros colaboradores, é que se tem conseguido avanços pertinentes com relação a esta causa. Entretanto, ainda estão muito longe da conquista necessária para a educação que se pretende alcançar nestes espaços; sabe-se também que esta educação sempre foi marcada por lutas que persistem por um reconhecimento na sociedade. Referente ao MST, pode-se afirmar que “esse movimento é além de lutar pela Reforma Agrária também lutam pelo direito à educação” (CALDART; KOLLING, 1997, p.223).

No contexto das escolas do campo, houve uma reascensão dos movimentos sociais e, com isso, o fortalecimento da organização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e de suas lutas que desencadearam a elaboração de políticas educacionais no Brasil; assim, iniciaram-se profundas alterações na política de Estado para a educação. Direito garantido na Constituição de 1988, que diz em seu artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família”. Assim, possibilitando o acesso a todos os sujeitos do campo uma escola pública, gratuita e de qualidade, voltada aos interesses desses povos. Para tanto, é preciso investir nas escolas do campo, dando ênfase há alguns aspectos que poderão fazer a diferença na construção desses espaços.

Nota-se que a maioria das escolas do campo continuam retratando uma realidade precária, com péssimas condições de infraestrutura, currículos fragmentados, baseados em

princípios urbanos que não atendem à realidade e especificidades dos sujeitos do campo e o que é ainda maior, o fechamento de muitas escolas, causa que não se justifica por falta de investimentos que viabilize a permanência dos alunos em algumas localidades. A partir desta reflexão e analisando o contexto que se encontra a maioria dessas escolas, Kolling, Cerioli e Caldart (2002, p.12) afirmam que “há currículos deslocados das necessidades e das questões do campo e dos interesses dos seus sujeitos, falta infraestrutura nas escolas e ainda há muitos docentes sem a qualificação necessária”.

Enfim, fazendo um resgate no tempo, percebe-se que poucas mudanças ocorreram em especial à mudança física nas realidades destas escolas. Entretanto, o que realmente necessita é de uma educação de qualidade conquistada como direito humano. É preciso repensar a escola do campo, seus conteúdos e avaliações, entre muitos outros fatores que contribuem para essa precariedade dessas escolas. Os educandos do campo merecem ser tratados com dignidade; eles necessitam de uma educação de qualidade. O desejo desse público é que a Educação do Campo seja favorável ao seu aprendizado. Soma-se à compreensão de que o povo do campo “merece e tem direito a um atendimento escolar de qualidade” (HAGE, 2010, p.11).

No contexto do campo, percebe-se que os problemas relacionados à aprendizagem não são apenas às condições físicas da escola, mas também: (a) falta de condições de trabalho docente; (b) precariedade na formação destinada aos alunos do campo; (c) falta de apoio da Secretaria de Educação, que deixa a desejar diante das grandes dificuldades que passam alfabetizadores e alfabetizandos das Escolas do Campo; (d) possibilidades para que os professores ministrem aulas de qualidade, pois, na maioria das vezes, não se pode contar com grupo pedagógico e materiais didáticos adequados. Azevedo (2010, p.163) afirma que muitas das dificuldades de alfabetizadores que atuam nestas escolas é indicados por causa das:

Precariedade de infraestrutura física das escolas, as limitações materiais e pedagógicas, a falta de condições apropriadas para a realização do trabalho docente nessas classes e a falta de projeto político pedagógico que orientasse práticas condizentes à identidade e particularidades dos que vivem, trabalham e estudam no meio rural.

No entanto, a complexidade da tarefa educacional somada às exigências pertencentes à fase da alfabetização requer uma formação teórico-prática alicerçada, já que exige do alfabetizador uma variedade de saberes que atenda a diversidade de situações que ocorrem no dia a dia de uma sala de aula multisseriada.

Enfim, as escolas do campo ainda terão que enfrentar muitos desafios até conquistar um espaço digno para seus alunos, que possibilite um aprendizado decente também com recursos e infraestrutura, capaz de atender as exigências e necessidades dessa clientela. Dessa forma, seja no campo ou na cidade, todos os educandos têm direito de acesso à escrita, que se configura como um instrumento cultural construído pela humanidade e possibilita as relações e as práticas sociais variadas.

CAPÍTULO 3

DA PESQUISA: TRILHA METODOLÓGICA E ANÁLISE INICIAL DOS DADOS

Este capítulo trata de apresentar, ao mesmo tempo analisa, os dados do campo empírico desta pesquisa. A pesquisa foi realizada considerando o processo de alfabetização a partir da prática de uma alfabetizadora em uma classe multisseriada, levando os desafios e possibilidades desse processo nas escolas do campo.

3.1 - ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

A metodologia adotada neste trabalho monográfico apresenta o enfoque qualitativo, que favorece ao pesquisador no contato direto com o campo empírico. Procurou-se entender a realidade do ambiente pesquisado por meio do contato com as relações educativas que ali se estabeleceram; a opção por esta abordagem na pesquisa aconteceu pelo fato de que, para se chegar às respostas das indagações levantadas, seria preciso mergulhar no universo da alfabetização, mas, sob um olhar diferente do habitual. De acordo com Sandín (2010, p. 77) “a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador o contato direto com o objeto a ser pesquisado, na medida em que se constitui como principal instrumento de coleta dos dados da pesquisa”. Ainda complementando esse pensamento para Bogdan e Biklen (1982 *apud* Ludke e André, 1986, p.30),

Na abordagem qualitativa, os dados coletados apresentam características descritivas e o pesquisador deve atribuir uma atenção especial aos diferentes pontos de vista apresentados pelos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Assim, uma das características da pesquisa qualitativa é ter o ambiente natural como fonte direta dos dados, mas buscando sempre os meios adequados para que sejam certificadas e confirmadas, junto aos seus respectivos informantes.

Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa, em seu caráter interpretativo das informações, possibilita ao pesquisador entender de maneira mais aprofundada as concepções, convicções e opiniões que as pessoas defendem e acreditam sobre o objeto de estudo. Assim,

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, a transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (SANDÍN, 2010, p.127).

Dessa forma, a abordagem metodológica qualitativa configura-se na possibilidade do pesquisador ao emergir no campo empírico de estudo, relacionar suas impressões com a literatura pertinente á temática consultada, levando à construção de novos conhecimentos.

3.2 - O INSTRUMENTO DA COLETA DE DADOS

De acordo com o tema norteador e com o método de pesquisa adotado, fez-se necessário empregar, para a coleta de dados empíricos, a entrevista individual semiestruturada com a professora alfabetizadora, com o objetivo de conhecer e analisar o processo da alfabetização. Minayo em sua obra traz a definição de entrevista:

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa desprentensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada suas formas de realização podem ser de natureza individual e ou coletiva (MINAYO, 2002, p.57).

Também complementando, a autora menciona que:

A entrevista tem a finalidade de promover a construção de informações relevantes à pesquisa, na medida em que o entrevistador, ao propor questionamentos pertinentes ao tema em estudo, constrói novas informações por meio do diálogo estabelecido entre ele e o entrevistado (MINAYO, 2002, p.56).

Nessa perspectiva, as vivências no ambiente a ser estudado proporcionam ao pesquisador verificar a ocorrência ou não do fenômeno estudado, bem como o

posicionamento do professor frente à situação. Afim de que o entrevistado detenha-se apenas nos questionamentos formulados, houve a necessidade optar por entrevista semiestruturada. Esse tipo de entrevista “apresenta uma combinação de perguntas fechadas e abertas” (MINAYO, 2001, p.58); cujo objetivo é o de favorecer que o sujeito entrevistado apresente respostas contextualizadas com sua própria prática, no sentido de haver espaço na entrevista para abordar a temática de maneira mais aberta, a fim de que as informações contribuam para a concretização da pesquisa.

Com o objetivo de garantir o bom andamento da pesquisa e evitar possíveis problemas, antes da entrada no campo empírico, são necessárias algumas atitudes éticas. Dentre elas, enfatiza-se “a necessidade de o pesquisador fazer uma apresentação prévia do objeto do projeto aos indivíduos que serão observados e entrevistados” (MINAYO, 2009, p. 65). Deve-se também destacar a importância da contribuição dos entrevistados no trabalho, os motivos que levaram à opção pelo tema, bem como a escolha do sujeito da pesquisa.

Para o desenvolvimento deste trabalho, as entrevistas foram gravadas, em seguida transcritas, de maneira fidedigna aos depoimentos da colaboradora da pesquisa. Realizada a transcrição, passou-se a etapa da seleção do material para que estes confirmem ou não a problemática apontada como questão central desse estudo, qual seja: compreender como é realizado o processo de alfabetização na sala de aula multisserida.

Assim, de posse do material transcrito e selecionada todas as informações cedidas pela alfabetizadora, ao final do trabalho de campo, procurou-se confrontar as informações para assim chegar a uma ou mais conclusões. Nesse sentido, retomou-se o desenho teórico com a revisão da literatura, memória fotográfica e os dados da entrevista.

Por fim, ainda nesse capítulo, a revisão da literatura sobre o município de Mutuípe, as fotografias cedidas ou produzidas durante a pesquisa, como também alguns elementos dos dados empíricos contribuem para descrição do *lócus* da pesquisa.

3.3 - O MUNICÍPIO DE MUTUÍPE: BREVE CARACTERIZAÇÃO

O município de Mutuípe está localizado na região sudoeste do estado da Bahia, mais especificamente no território do vale do Jiquiriça, e se distancia da capital do estado, Salvador, cerca de 240 km, aproximadamente.

O município tem 93 anos de emancipação política, possui um clima úmido e subúmido e é referendado pelo bioma da Mata Atlântica. Sua economia é predominantemente agrícola, produzindo banana, feijão, mandioca, milho, cravo, entre outros.

Destaca-se também pela criação de gado, e, essencialmente, a lavoura cacaeira, principal cultivo que contribui diretamente na economia; vale destacar ainda que a figura do cacau é símbolo representativo da cidade, como é mostrado na Figura 01.



Figura 01- Cacau como símbolo representativo da cidade

No município há um total de 44 escolas, públicas e particulares, assim distribuídas: 2 escolas estaduais, 3 escolas privadas e 39 escolas sob a responsabilidade da esfera municipal.

Desse quantitativo das escolas, 10 estão localizadas na sede e 34 escolas na zona rural. Cabe ressaltar que as 34 escolas do campo são de ensino multisseriado. O município também conta com uma creche que atende crianças de seis meses a cinco anos de idade na

área urbana; portanto, vale frisar que ainda não foi implantado o atendimento às demandas das crianças das áreas rurais do município, do ponto de vista da construção de creches.

3.4 - CARACTERIZAÇÃO DO ESPAÇO DA PESQUISA

A Escola Municipal Rosalina Pires Rebouças (Figura 02), de Ensino Fundamental, *locus* dessa pesquisa, pertence à rede municipal de ensino de Mutuípe-BA; encontra-se situada na zona rural, localidade conhecida como Pé de Serra, cuja distância da sede do município é 7 km.



Figura 02 - Fachada da Escola Municipal Rosalina Pires Rebouças

A escola atende a estudantes desde a Educação Infantil até quinto ano do Ensino Fundamental; funciona nos turnos matutino e vespertino. Foi fundada há trinta e seis anos; passa por simples reformas anualmente, sem alterações significativas na sua estrutura física, por isso, preserva a construção original.



Figura 03 - Placa de inauguração da Escola Municipal Rosalina Pires Rebouças

Sua estrutura é composta por uma área de chegada, duas salas de aula, uma cozinha, dois banheiros e um depósito. Trabalhavam⁴ na escola uma merendeira e a alfabetizadora que fazem parte do quadro de funcionárias efetivos do município. A professora regente lecionou cerca de trinta e cinco anos e possuía uma jornada de trabalho de quarenta horas, sendo moradora da própria comunidade; no final de 2017, solicitou aposentadoria, que foi concedida ao final do mês de março de 2018.

A comunidade em que a escola está inserida é composta por famílias de nível sócioeconômico baixo. O grau de escolaridade dos moradores também é baixo, como também a maioria dos pais dos alunos são analfabetos. A região é caracterizada por pequenos produtores agrícolas, ou seja, uma agricultura de subsistência; essa labuta garante a própria sobrevivência da população. Ademais, alguns moradores participam de benefícios sociais como o Bolsa Família e outros de aposentadoria do INSS, característico da zona rural.

A escola atende aos alunos da própria comunidade; aqueles que moram mais distantes são conduzidos por transporte intracampo, oferecido pela Secretaria Municipal de Educação do município; e o motorista também é morador da comunidade.

Observa-se até aqui que, de alguma forma, a comunidade busca a lógica de autossustentação, bem como encontra mecanismos para manter pessoas na escola da própria comunidade. Em que pese à baixa renda, a ausência de organização dos moradores via

⁴ A colaboradora da pesquisa se aposentou. Atualmente outra professora ocupou a vaga.

sindicato ou associação, ou mesmo a luta por melhorias da escola e da própria localidade, a comunidade tem na escola um espaço importante de vinculação das crianças com o espaço do campo.

3.5- O SUJEITO DA PESQUISA

Será apresentada aqui a professora alfabetizadora que foi a colaboradora dessa pesquisa, com sua história de vida profissional e suas contribuições no processo de alfabetização dos alunos que fazem parte da escola em questão. Desse modo, os dados coletados foram da formação que a professora possui, os motivos que a levou a optar por esse caminho profissional e suas concepções sobre alfabetização. Desse modo, foi possível analisar os dados visando atingir os objetivos da pesquisa.

A alfabetizadora possui uma grande caminhada na área, na carreira docente, conforme dito anteriormente, pois foram quase trinta e cinco anos de vivência profissional; o que se configura como fator de relevância no trabalho de alfabetização com crianças em classe multisseriada. Ela tem formação de nível médio em Magistério e cursos de formação continuada, o que de certa forma lhe ofereceu elementos para o exercício da profissão. Ainda, vale mencionar que a alfabetizadora não possui graduação.⁵

O motivo que a levou a escolher a carreira docente foi um ponto bem discutido durante a realização desta entrevista. Ao ser indagada, alegou como fator principal a oportunidade e a necessidade da época, configurando-se como a “grande chance”, tanto em ser uma profissional da área da educação, como também por ser próximo da sua residência, onde, nesta mesma escola, sua irmã já lecionava e também era motivo de valorização por parte da comunidade. Diante disso, continuou e se apaixonou pela profissão. Segundo seu depoimento: “até o momento, nunca exerci outra função, e sou uma pessoa realizada por saber que levei muitas crianças a conquistar a prática da leitura e escrita” (fala da alfabetizadora).

Também, levando em consideração a fala da alfabetizadora sobre concepção de alfabetização, ela conclui ser a “conquista da leitura e escrita pelos alunos e complemento que é gratificante saber que levou muitas crianças a adquirir, a conquistar tal prática com o

⁵ Melhor detalhamento no capítulo 4.

objetivo de formá-los para uma vida social correta” (fala da alfabetizadora). Percebe-se que, mesmo diante das configurações heterogêneas da multissérie, existe sim a possibilidade de aquisição da aprendizagem; assim, é nessa relação de troca entre alfabetizador e alfabetizando que se efetiva o exercício da prática docente.

Por fim, é importante registrar que a alfabetizadora é moradora da comunidade Pé de Serra, casada e tem uma filha. Sua filha concluiu o curso de Direito e retornou à comunidade, exercendo a advocacia na sede do município.

A breve descrição até aqui apresentada e analisada buscou a possível interlocução para melhor compreensão do universo empírico da pesquisa. No capítulo que segue, o trato será destinado à riqueza dos depoimentos da alfabetizadora.

CAPÍTULO 4

O ATO DE ALFABETIZAR EM CLASSE MULTISSERIADA

Este capítulo tem o intuito de promover uma reflexão no que tange ao processo de alfabetização na multissérie, como também será feita análise em torno das respostas apresentadas pela colaboradora da pesquisa, obtidas por meio de entrevista semi-estruturada. Procurou-se dialogar com a literatura consultada e, com base nos elementos: Formação e concepção da alfabetizadora, a organização e o planejamento das aulas, os procedimentos utilizados para alfabetizar, o método utilizado, as dificuldades encontradas na classe, os cursos de apoio, e as possibilidades destacadas na multissérie.

A análise das informações coletadas possibilitará conhecer as concepções que a respondente defende sobre o ato de alfabetizar, devendo, deste modo, apontar posicionamento a respeito de sua própria prática docente.

4.1 - FORMAÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA

O processo de formação do professor é constituído por muitos momentos, aqueles institucionalizados e cujos aqueles que não são institucionalizados que abrangem a formação inicial e continuada. Atualmente, a formação docente vem ganhando destaque a respeito da qualidade da educação devido às novas exigências do mundo capitalista e dos sujeitos conscientes de transformação social, em vista a tantas demandas relativas à educação.

A professora alfabetizadora, colaboradora nessa pesquisa, tem formação em Magistério em nível de Ensino Médio. Não cursou nível superior. Adquiriu conhecimentos através dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal e através da sua vivência em sala de aula. Era concursada no município de Mutuípe e lecionou trinta e três anos em classe multisseriada. Conforme depoimento abaixo:

Sou alfabetizadora desde que comecei a lecionar, há trinta e três anos sou formada em Magistério e complemento minha formação com os cursos oferecidos pela secretaria do município e da minha própria prática (fala da alfabetizadora).

A alfabetizadora afirma que ao longo da sua trajetória profissional sempre buscou participar dos cursos de formação continuada que a Secretaria oferecia, por se apresentar como meios de adquirir novos conhecimentos e a necessidade de sempre estar se aperfeiçoando para garantir aos seus alunos uma prática educativa que promovesse a criticidade e a aprendizagem.

Com isso, nota-se o interesse da alfabetizadora em melhorar sua prática através de formação continuada. Azevedo e Marques (1994, p.94) nos dizem que “a formação continuada é fundamental e essencial para uma melhoria na qualidade da prática do professor”. Assim, as autoras destacam que é fundamental para uma prática alfabetizadora consciente a busca por aprofundamentos de conhecimentos que articulem fundamentos teóricos com a dimensão prática, pois além de ampliar o repertório teórico do alfabetizador, o resultado da ação formativa em exercício colabora efetivamente no processo de aprendizagem dos alfabetizados.

Tardif (2002, p.287) corrobora quando afirma que “a formação profissional dos professores não se limita à formação inicial na Universidade, trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”. No entanto, o autor sinaliza a necessidade da formação inicial da graduação.

Neste sentido, a entrevistada, apesar do interesse por cursos de formação continuada, não tem em sua trajetória a formação requerida para professores de Ensino Fundamental - que é, no mínimo, ser graduado - conforme a LDB (9.394/96), que recomenda a formação de professor em nível superior. Em seu artigo 62 estabelece que a formação de professores para atuar na Educação Básica deve ser em nível superior, em curso de licenciatura. Ademais, a entrevistada, quando questionada sobre as razões de não ter realizado a graduação, aponta a seguinte argumentação:

Na época a Secretaria Municipal de Educação de Mutuípe disponibilizou o curso de Pedagogia para todos os professores da zona rural do município, mas ao mesmo

tempo estava com problema de saúde e precisei fazer uma cirurgia e entre a graduação e minha saúde a preferência, claro, foi por minha saúde (fala da alfabetizadora).

Nesta perspectiva, a prática da sala de aula promove uma modificação na construção da identidade, o que, de certa forma, vai modificando o seu saber trabalhar. Entretanto, somente a formação em Magistério e alguns cursos de apoio não são suficientes para dar conta da complexidade do processo de alfabetização, bem como o de ensino e aprendizagem numa classe multisseriada.

4.2 - A CONCEPÇÃO DA PROFESSORA ALFABETIZADORA SOBRE ALFABETIZAÇÃO

O papel do professor é de fundamental importância como articulador e estimulador no processo de aquisição que leva a criança a adquirir a leitura e a escrita; sendo que a alfabetização ocupa uma importante etapa na vida escolar da criança, e a escola tem um grande desafio de formar bons leitores. A base para formação de bons leitores ocorre na infância durante o processo de alfabetização. Diante disto, percebe-se a importância do professor alfabetizador para o sucesso na aprendizagem dos alfabetizados, já que a alfabetização é considerada um processo complexo devido a sua natureza multifacetada, composta por diferentes aspectos. Do ponto de vista da concepção de alfabetização a entrevistada afirma seu entendimento: “É quando o aluno começa a compreender a leitura e a escrita” (fala da alfabetizadora).

O alfabetizador deve ter esse conhecimento bem construído para definir claramente os objetivos e as estratégias de ensino que favoreçam a aprendizagem da língua escrita. Na análise de Soares (2004, p.16), a alfabetização é “entendida como um processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético e ortográfico”. Já conforme Cagliari (1998, p.113), “a alfabetização realiza-se quando o aprendiz descobre como o sistema de escrita funciona, isto é, quando aprende a ler, a decifrar a escrita”.

Concordando com as palavras dos autores, esse processo inicial de descoberta da escrita é, sem dúvida, o momento mais importante da formação escolar de um indivíduo, como também essencial em toda trajetória escolar. É preciso pensar na alfabetização como uma das mais importantes fases de desenvolvimento do ser humano e a atuação do alfabetizador tem papel importante como mediador desta aquisição, com intervenções pedagógicas coerentes, já que os conhecimentos resultam da pluralidade de sentidos e significações compartilhadas no coletivo, que aos poucos irão sendo construídos pelos alunos.

4.3 - METODOLOGIAS ADOTADAS NAS AULAS EM TERMOS DE ALFABETIZAÇÃO

O planejamento é um recurso indispensável para a organização do trabalho pedagógico de uma sala de aula. Deve oportunizar um estudo multidisciplinar, tendo como ponto de partida do trabalho, o diálogo com os educandos e as situações que norteiam o cotidiano da sala. Este procedimento forma um conjunto de atividades planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa, organizadas com a finalidade de alcançar a aprendizagem dos alfabetizandos. Contudo, o plano de trabalho deve permitir uma sequência de atividades que contribui para a compreensão dos conteúdos a serem apresentados; assim, favorecendo a mediação entre o aluno e os novos saberes. Para Oliveira (2012, p.111) “a interação é o elemento crucial do processo de aprendizagem. Daí as situações pedagógicas constituem-se por meio de trocas simbólicas ou de significados, entre sujeitos de diferentes níveis de desenvolvimento”. Quando foi questionada com quais as metodologias e estratégias utilizadas nas aulas, a alfabetizadora respondeu:

A organização das aulas se dava através de um plano de aula elaborado juntamente com a equipe de coordenação no qual havia uma sequência didática periodicamente. O planejamento continha várias opções de atividades com intuito de fortalecer e expandir o crescimento tanto individual quanto em grupo dos alunos (fala da alfabetizadora).

De acordo com a fala acima, eram preparados, concomitantemente, com a equipe de coordenação sequências didáticas para a realização das aulas. Este tipo de metodologia é um recurso bastante utilizado nesta etapa escolar. Inclui atividades coletivas e individuais, buscando uma melhor interação entre professor/aluno.

Os conteúdos são realizados por etapas, assim, tornando o processo de aprendizagem mais eficiente e flexível, e, sobretudo, permitindo a interdisciplinaridade nas várias áreas do conhecimento, onde os educandos adquiram certos conhecimentos e determinadas habilidades. Libâneo (2013, p.28) nos diz que

O processo de ensino é uma atividade conjunta de professor e alunos, organizado sob a direção do professor, com a finalidade de prover as condições e meios pelos quais os alunos assimilam ativamente conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções. Este é o objetivo do estudo.

Neste sentido, como atuantes na área da alfabetização e em sua prática de sala de aula, deve oferecer aos alunos oportunidades ricas e significativas de interação com a linguagem e construção de conhecimentos acerca da leitura e da escrita.

4.4 - A ORGANIZAÇÃO DA SALA PARA FACILITAR O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

A ação que o educador desempenha é essencial para um bom desempenho das aulas. Conseguir organizar a sala e o ensino de maneira a favorecer a todos é mais um desafio enfrentado por aquele que leciona nas classes multisseriadas, a fim de que se possa proporcionar aos educandos uma boa qualidade tanto no ensino como também nas aprendizagens conquistadas pelos alunos. Ao falar da organização da sala, foi obtida a seguinte resposta:

A sala era agrupada por séries para facilitar a aula e na aprendizagem e eram realizadas aulas expositivas, dinâmicas, jogos e brincadeiras, confecções de cartazes,

variadas atividades impressas e com pinturas e também atividades para casa, entre outras (fala da alfabetizadora).

A alfabetizadora afirma, a partir de sua fala, que é necessário um misto de saberes para dar conta da demanda da sala de aula. Construir possibilidades de aprendizagem que os respeitem como indivíduos e como coletivo. A disposição acontecia de acordo com o ano escolar e com a atividade a ser realizada, em grandes ou pequenos grupos ou individualmente, permitindo a construção do conhecimento, como também essas trocas de saberes entre eles.

Percebe-se que a disposição por série era com a finalidade de promover um trabalho didático pedagógico com ênfase no melhor desempenho das aulas, permitindo assim uma boa organização do espaço, como também a facilidade de acompanhá-los no desenrolar das atividades, localizando as necessidades de cada um e por série. Associado a esses dados, pode-ser dizer que

Esta maneira de organização do trabalho é caracterizada como de ordem funcional, não no sentido abusivo do termo, mas na possibilidade de organização do espaço físico a ser utilizado, a maneira de desenvolver as atividades, de acompanhar pedagogicamente os alunos e de selecionar os conteúdos etc. (GAUTHIER, 2001, p.67).

Dessa forma, conclui-se que, mesmo diante da configuração heterogênea e das dificuldades enfrentadas na multissérie, existe a possibilidade de aprendizagem. A alfabetizadora se propõe a ser uma profissional comprometida, proporcionando as crianças vivências de atividades que as levem a pensar sobre as características do sistema de escrita de forma lúdica e reflexiva. Assim, tornando-os alfabetizados.

4.5 - MÉTODO DE ALFABETIZAÇÃO DA ALFABETIZADORA

A necessidade de se ter um método eficaz para ajudar e facilitar no processo da alfabetização é motivo de preocupação de muitos alfabetizadores; mas nem sempre esses métodos garantem e tão poucos são claros para os alfabetizadores de como aplicá-los no

cotidiano escolar com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos alunos. Vale destacar que “no contexto da prática escolar, não há receitas capazes de garantir a construção do conhecimento” (COLELLO, 1995, p.114). Desse modo, com intuito de conhecer o entendimento da alfabetizadora sobre métodos de alfabetização, foi perguntado qual método ela costumava utilizar nas aulas, e a resposta foi a seguinte:

Adotei o método tradicional. Pois, mesmo sendo um método clássico acredito ser o mais eficaz (fala da alfabetizadora).

Segundo Gadotti (2000, p.4), “a educação Tradicional enraizada na sociedade desde a Idade Média, iniciou seu declínio, mas ela sobrevive até hoje”. É um grande desafio à prática docente perceber a necessidade de quebrar conceitos de formação interiorizadas durante a trajetória profissional, romper com propostas pré-estabelecidos que podem não mais ser adequadas para a realidade da sala de aula nos dias atuais.

Percebe-se que a alfabetizadora conhece razoavelmente apenas alguns métodos de alfabetização. Ela acredita que o método conservador é o mais interessante e eficaz. Cabe ressaltar que, apesar da colaboradora afirmar que utiliza o método tradicional, ela preparava as aulas para serem aplicadas por meios de recursos didáticos como: construção de cartazes em sala, atividades com pinturas, atividades com brincadeiras, entre outras relatadas anteriormente. Contudo, isso permite aos alfabetizandos refletir sobre o processo de construção da escrita. Deve-se ressaltar que

todas as atividades, mesmo as mais tradicionais, podem ser recuperadas e aplicadas num contexto renovador. O que faz diferença é o modo como elas entram em cena numa sala de aula. O que faz a maior diferença é a postura do educador que conhece, respeita e estimula o processo de aprendizagem (COLELLO, 1995, p.114).

Infelizmente, ainda a aquisição da leitura e escrita, para muitos alfabetizadores, é simplesmente a ação de codificar e decodificar, como também é muito comum iniciar o processo de alfabetização sistemática pelo ensino da leitura através de grafemas e fonemas (codificação e decodificação).

Sendo assim, a alfabetização, em seu sentido mecânico - através de estudo de palavras soltas e descontextualizadas, com exercício de cópias além de desinteressar na construção da escrita - não trabalha a capacidade de interpretação das crianças, acreditando que a construção de significados vai se conquistando. No entanto, sabe-se que os métodos têm por objetivo o auxílio no processo de ensino e aprendizagem dos alfabetizando.

Quando questionada sobre o método adotado nas aulas, percebe-se, na fala da entrevistada, a priorização na utilização do método tradicional no processo alfabetizador. Em sala de aula, diversos métodos são utilizados, até mesmo os mais antigos, norteados as atividades da docente e de seus educandos. No ensino, geralmente ocorre à utilização de métodos tradicionais em que predominam os conhecimentos que os docentes modelaram na própria prática, ou seja, de uma experiência internalizada.

Sabe-se que alfabetizar é uma tarefa complexa, por isso deve ser prazerosa. A esse respeito, entende-se que a alfabetização “não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado” (SOARES, 2011, p. 18). Nesse sentido, a alfabetização vai além da codificação e decodificação do código escrito, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem não pode ser visto como memorização. É importante que o aluno tenha clareza da representação social e escolar que a alfabetização vai significar em sua vida como também em sua construção como indivíduo.

Diante do exposto, enfatiza-se que

alfabetizar é construir conhecimento, em que, para ensinar a ler e escrever faz-se necessário compreender que os alfabetizadores terão que lidar com dois processos paralelos: as características do sistema de escrita e o uso funcional da linguagem (Ferreiro, 2001, p.332).

Também complementando, a mesma autora afirma que “a alfabetização é uma forma de se apropriar da função social da escrita” (FERREIRO, 2001, p.329). Ensinar as crianças a ler, escrever e se expressar de maneira competente é um dos grandes desafios dos professores, uma vez que a atual realidade social colocou novas demandas e necessidades que acabam dificultando o processo de ensino e aprendizagem.

Diante deste cenário, há uma grande preocupação na utilização dessa forma de ensino por muitos autores. O ensino tradicional propõe uma aprendizagem mecânica; tudo ocorre de

modo passivo, em que o aluno recebe as informações do professor sem questionar, assim como o professor é o centro do aprendizado.

Com vista a atual realidade dos processos educativos que impõe mudanças à ação escolar, certamente estimula a procura de outros modos de alfabetização. Novas formas de educação ganham forte repercussão; entre elas, a teoria do educador Paulo Freire, que defende uma educação transformadora, que desenvolvessem nos alunos sua criatividade e seu senso crítico. Ele pregava a emergência de uma nova educação emancipatória, explicando que o conhecimento não é transmitido, e sim construído. Nesta direção,

O desafio atual para o professor é compreender a importância do seu papel, na sociedade capitalista, ele precisa de uma formação com nova práxis, em que ele possa desenvolver junto aos seus alunos uma educação crítica, reflexiva, emancipatória e cidadã (COSTA, 2010, p.02).

Entretanto, os alfabetizadores necessitam de cursos de formações continuadas a respeito do significado da práxis pedagógica, como também sua função na educação para que sejam utilizados corretamente a favor da aprendizagem. Ou seja, é preciso levar em conta que alfabetizar exige uma responsabilidade muito grande por parte do alfabetizador, que deve ter conhecimentos de métodos/técnicas nos quais contribuam efetivamente com o processo de aprendizagem dos seus alunos, além de assumir a alfabetização enquanto um ato político.

4.6 - DIFICULDADES ENCONTRADAS NA CLASSE MULTISSERIADA

A família, o lar, é o principal e primeiro agente responsável pelo contato com a linguagem de qualquer indivíduo, mas sabe-se que é na escola que acontece as grandes descobertas e o contexto escolar na formação dos alunos é muito importante para um bom desenvolvimento na etapa inicial, que é a alfabetização. Em suas palavras, Soares (2008, p.13) afirma que “cada um aprende de um jeito diferente, dependendo de sua história de vida, de suas experiências”.

É impossível falar de alfabetização sem mencionar a importante contribuição de Emília Ferreiro para a compreensão de como a criança constrói progressivamente suas hipóteses sobre a escrita. Sabe-se que esse processo é adquirido gradativamente. A criança vai percebendo que as letras representam o som, isso, de acordo com os estágios de aprendizagem por quem passam as crianças ao iniciar essa aquisição. Conforme descreve Colello (1995, p.27-28):

apontam quatro momentos básicos pelos quais passam a maioria das crianças, independentemente do processo de escolarização: A escrita pré-silábica produzidas por crianças que ainda não compreenderam o caráter fonético do sistema; a escrita silábica que representa um considerável avanço porque, nesta fase, a criança compreendeu que o sistema é uma representação da fala; a escrita silábico-alfabético marcada por um momento de transição, no qual o indivíduo já percebeu a ineficácia do sistema silábico, mas ainda não domina o sistema alfabético e por último quando a criança conquista a escrita alfabética, compreendendo o valor sonoro de cada letra, ela pode ainda estar diante da escrita convencional, na medida em que não domine as regras e as particularidades do nosso sistema.

Pela fala da autora, compreende-se que esta etapa de aquisição da escrita busca compreender as sucessivas etapas dessa construção. Desse modo percebe-se que cada indivíduo tem seu tempo certo de adquirir conhecimentos, e esse tempo deve ser respeitado.

Entretanto, a participação da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos é fundamental e de extrema relevância, pois trata-se de “estabelecer uma coerência entre valores trazidos pela escola e aquele que a criança aprende em casa” (SANTOS, 2002, p.95).

Também, neste contexto, Weisz (1999, p.68) diz que “a valorização dos saberes construídos fora das situações escolares é condição para que os alunos tomem consciência do que e de quanto sabem”.

Atualmente, o encontro entre escola e pais está cada dia mais difícil, embora seja necessário para o desenvolvimento da criança. Ao ser questionada sobre as dificuldades encontradas na classe, a alfabetizadora relata que:

A cada ano letivo existem crianças que já vem com certa bagagem de conhecimentos, uns com mais outros com menos, adquiridos na convivência do dia a dia, ou por estímulos dos pais e familiares em casa, e outros que possuía

dificuldades de aprendizagem, em muitos casos não tinham o apoio de familiares para auxiliarem. Diante dessas dificuldades, eu como alfabetizadora, dedico um pouco mais de atenção prestando auxílio individualizado, analisando cada um. Além disso, peço a colaboração dos pais (fala da alfabetizadora).

Assim, ela pontua dificuldades de aprendizagens na construção por parte de algumas crianças, e que recorria à ajuda dos pais e fazia atendimento individual com estes alunos, já que, durante o processo de alfabetização, o mesmo acontece de forma contínua. Dessa forma, sabe-se que seu papel como alfabetizadora é fundamental nesse processo da construção da leitura e escrita.

É preciso que a docente realize intervenções pedagógicas coerentes que resultem nas aprendizagens das crianças, mas não é o único com grau de importância durante esse processo.

A fim de elucidar a circunstância acima descrita, Weisz (1999, p.66) diz que “a atuação do professor torna-se necessária para que os alunos avancem, aprendam e desenvolvam suas competências”. Complementando, Rocha (2009, p.41) ressalta que “as necessidades presentes nas escolas do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais totalizante, já que ele tem de dar conta de uma série de dimensões educativas presentes nessa realidade”.

Assim, a responsabilidade e a demanda atribuída aos professores alfabetizadores são grandes, como também seus anseios em favor de uma educação de qualidade para que seus educandos avancem rumo ao conhecimento. Também, a alfabetizadora relata outras dificuldades em sala:

As dificuldades eram muitas, às vezes me sentia realizada, mas, em muitos momentos frustrada por não conseguir atender a todos com a qualidade que desejava. Como exemplo: o tempo didático para cada série, o barulho por ter uma sala cheia e com pouco espaço físico para a quantidade de alunos, a falta de material didático adequado e de uma biblioteca, entre outros agravantes que dificultava uma boa realização das aulas (fala da alfabetizadora).

Continuando com a reflexão, a alfabetizadora completa que a ausência de alguns materiais dificultava uma boa realização das aulas. Também afirmou que há momentos exitosos, mas que enfrentava muitas dificuldades para lecionar na classe. No entanto, existe a

possibilidade dos alunos aprenderem na multissérie, sendo que muitos desses problemas acarretavam fortes influencia para um bom desenvolvimento das aulas. Aponta a falta de investimentos na infraestrutura nas escolas, disponibilização de mais materiais didáticos, apoio pedagógico, o curto tempo para cada série, o compromisso da família, entre outros. De acordo com o INEP:

O problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado, e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica, material e de recursos humanos que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem (INEP, 2006, p.19).

Entretanto, mesmo com as dificuldades enfrentadas na sua profissão, observou-se que a alfabetizadora propõe-se a ser uma profissional dedicada e comprometida, proporcionando às crianças a vivência de atividades que as levem a compreender as características do sistema de escrita.

4.7 - CURSOS DE APOIO PEDAGÓGICO

A atualização é necessária para todo e qualquer profissional, sobretudo para os professores, decorrentes das constantes mudanças sociais e tecnológicas da sociedade em que vivemos; por isso, a importância de novos conhecimentos na construção das aprendizagens, visto que essa é um processo contínuo. A este respeito Nóvoa (1991), afirma que “a formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e conseqüentemente na educação”. Quando foi indagada referente aos cursos de apoio, à alfabetizadora relata:

A Prefeitura Municipal oferecia cursos anualmente. Quando iniciei eram concebidos cursos de capacitação, no entanto não eram emitidos os certificados. Particpei de todos que me foram disponibilizados com o fito de melhorar o desempenho e trazer novas formas de ensino. Dentre eles destacam-se: Curso de Capacitação Pedagógica para Professores da Educação Pré-Escolar da Rede de Ensino de Mutuípe

(CETEPAS-2001); I Encontro de Educadores do Baixo Sul da Bahia (2006); Curso de Formação Continuada (2007); Formação, Currículo e Inclusão Escolar (UFRB-2012); Formação Continuada (Educação do Campo- A Prática Pedagógica nas Classes do Campo- 2014), entre outros (fala da alfabetizadora).

Nas figuras abaixo, são mostrados alguns cursos de formação continuada que a professora alfabetizadora participou⁶.



Figura 04 - Certificado de Formação Currículo e Inclusão Escolar



Figura 05 - Certificado de Curso de Formação Continuada

⁶ Estamos ocultando os nomes que aparecem nos certificados a fim de manter o sigilo das informações prestadas.

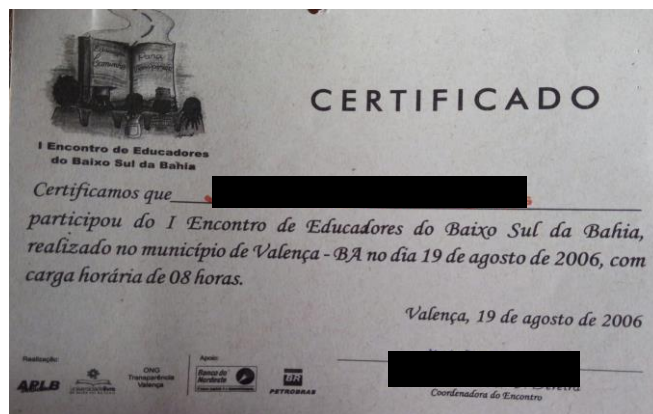


Figura 06 - Certificado de participação do I Encontro de Educadores do Baixo Sul da Bahia



Figura 07 - Certificados do Curso de Capacitação Pedagógica para Professores da Educação Pré-Escolar da Rede de Ensino de Mutuípe

A docente afirma que sempre buscou participar dos cursos e eventos que a Secretaria Municipal oferecia. Para a alfabetizadora, a busca por estes novos conhecimentos se dão pela necessidade de aperfeiçoar e atualizar seu potencial para oferecer uma educação de qualidade a seus alfabetizando com a finalidade de formá-los para uma vida social digna. Assim, uma formação docente pensada na perspectiva crítico-reflexivo permite que esta “forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação auto participada” (NÓVOA, 1992, p.25).

A formação continuada faz-se necessário para possibilitar a construção da identidade profissional, propicia a renovação dos saberes docentes, sendo que os mesmos podem servir

de subsídios para o aprimoramento da prática pedagógica, sobretudo porque, na atual sociedade, é preciso estar atento às novas transformações pela qual passa o contexto escolar.

Por isso, é que refletir sobre seu fazer pedagógico é condição essencial para qualquer educador que deseja cumprir com sua função de agente transformador. Sendo de muita importância que os educadores estejam dispostos na busca por novos cursos, pois isto faz com que ele perceba criticamente a realidade que esta inserida, na busca em aprofundar seus conhecimentos teóricos.

4.8 - POSSIBILIDADES DESTACADAS COMO ALFABETIZADORA

A escola tem um grande desafio de formar bons leitores e a base para a formação de um bom leitor ocorre na infância, na etapa da alfabetização considerada como fase crucial no processo de escolarização. Por isso, é que a atuação do professor alfabetizador é de grande valia durante a trajetória escolar de vida dos alunos. Ao ser questionada sobre as possibilidades que fez diferença em sua história profissional, a alfabetizadora afirma que

A dedicação, o empenho e o esforço doados por mais de trinta anos em sala de aula demonstram o quanto fui feliz como educadora e mais do que isso, a gratidão por contemplar ex-alunos no processo educativo, que estão bem sucedidos nos estudos e profissionalmente (fala da alfabetizadora).

A importância do papel do educador em ampliar as possibilidades do indivíduo em torná-los seres flexíveis e autônomos frente aos desafios de uma sociedade em constantes mudanças, deve ser politicamente comprometida e ter firmeza da relevância social, oriunda da leitura e escrita, que proporcionará a estes alfabetizandos. Sobre a situação acima descrita, Weisz (1999) declara que:

Não existem fórmulas mágicas, nem receitas a serem seguidas para que os professores possam garantir que seus alunos aprendam. Mas, existem alguns

pressupostos importantes, que necessitam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem e que podem auxiliar na reflexão sobre como proceder para que a aprendizagem ocorra.

A alfabetizadora relata sobre sua atuação como docente e o sucesso em participar da vida profissional e pessoal de ex-alunos que ingressaram em universidades e os que já estão atuando. O PNE assegura essa importância, quando afirma que:

A melhoria da qualidade do ensino, indispensável para assegurar à população brasileira o acesso pleno à cidadania e a inserção nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida, constitui um compromisso, entretanto, não poderá ser cumprido sem a valorização do Magistério, uma vez que os docentes exercem um papel decisivo no processo educacional (BRASIL, 2000, p.64).

Portanto, esta etapa inicial de escolarização faz a diferença na trajetória escolar de qualquer educando e na efetivação e sucesso para toda a vida. Sobre esse ponto das possibilidades, ao que parece meio que de forma ingênua, a alfabetizadora deixa seu recado:

O caminho para a formação de um educador é árduo, cheios de obstáculos, principalmente os preconceitos arraigados na sociedade. O professor é o eixo central na formação de qualquer profissional, embora pouco valorizado em nosso meio social. No entanto, apesar das adversidades encontradas ao longo desse caminho, atuar como protagonista participando da (re)construção dessa mesma sociedade é simplesmente recompensador. Avante! (fala da alfabetizadora).

Ser professor é um grande desafio na sociedade atual e nas palavras de Colello (1995, p.27) isso é evidenciado, quando este diz que “o processo de construção da língua escrita é, na verdade, muito mais complexo do que supunham os educadores que, ingenuamente, insistiam em ensinar o abecedário, as famílias silábicas e a associação de letras para a composição de palavras”. Suas palavras informam que a formação do alfabetizador por si só já é uma tarefa difícil. A docência é um ofício de saberes construído ao longo dos anos, na trajetória pessoal e profissional, e o professor é o principal responsável por fazer com que esses conhecimentos sejam construídos e compreendidos pelos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho monográfico permitiu alcançar os objetivos propostos, pois se conseguiu discutir o conceito, métodos e as características que compõem o processo de alfabetização na classe multisseriada, revelando que esse processo, por ser de natureza complexa, exige do alfabetizador uma formação profissional que leve em consideração suas especificidades conceituais, metodológicas e teóricas para atuar em classe de alfabetização multisseriada. É indispensável que o alfabetizador possua um conhecimento sistematicamente construído através de cursos de formação inicial e continuada, e que estes sejam de qualidade no sentido de qualificar o ato de alfabetizar.

A análise dos dados constatou a falta de formação em graduação da alfabetizadora, que fez diferença no processo alfabetizador, como também sua postura política frente à comunidade escolar. Dessa maneira, é presente a importância do processo alfabetizador voltado para prática de alfabetização transformadora, principalmente para crianças oriundas de famílias que não convivem com práticas sociais de leitura e escrita; onde os alfabetizados procuram na escola desenvolver esses conhecimentos e muitos educadores não conseguem enxergar essa necessidade, pois desenvolvem sua prática pedagógica voltada para uma uniformização do saber, como se todos aprendessem do mesmo jeito e ao mesmo tempo.

Dada à importância do professor alfabetizador no ato de alfabetizar, também identificou-se a metodologia mais utilizada pela alfabetizadora, chegando a verificação que a mesma trabalha o processo alfabetizador através de sequência didática oferecida pela equipe de coordenação, por meio da Secretaria Municipal de Educação, sendo considerada uma forma bastante interessante. A pesquisa apontou também o esforço da alfabetizadora em tentar transformar a sua prática, mas ainda está fortemente vinculada às concepções conservadoras de ensino.

A análise dos dados da pesquisa, por meio do instrumento destinado para este fim, a entrevista semiestruturada, buscou ouvir com bastante atenção as situações descritas pela alfabetizadora; em que identificou-se que a escola multisseriada possui seus desafios, mas também mostra-se como possibilidade de construção de um projeto de Educação do Campo e

elemento de sua identidade e sem ela não há perspectiva de desenvolvimento, como não haverá educação para os indivíduos que as compõem.

Assim, para a comunidade, para os pais, como para os alunos, a educação deve acontecer no lugar onde vivem, pois este permite aos seus alfabetizando a possibilidade de se educar a partir das relações estabelecidas no seu meio e faz refletir o quão importante esse processo na vida escolar dos alunos.

Diante dessas considerações expostas, é possível afirmar que este estudo é de grande importância para o meio educacional, por ser considerado um objeto de estudo complexo, portanto de grande interesse, tendo em vista a necessidade de melhoria na prática pedagógica alfabetizadora e a compreensão da natureza do processo de aquisição da escrita.

Assim, a partir das conclusões a que se chegou até aqui, talvez reivindicar seja a palavra de ordem, a fim de que sejam asseguradas condições de qualidade social, política e pedagógica para a população do campo com o objetivo de resgatar os valores e direitos dessas pessoas, superando uma história marcada por descasos em políticas públicas em prol desta população.

É possível que a leitura deste trabalho poderá ajudar a conscientizar esses profissionais quanto à importância de seu papel na formação do alfabetizando, como também no exercício das práticas sociais da leitura e escrita na sociedade e romper com paradigmas tradicionais neste processo. Ficou constatado que a alfabetização é essencial para a formação do alfabetizando e para o desenvolvimento das competências e habilidades leitoras e escritoras requeridas para o indivíduo no processo de escolarização e que o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita deve ser pensado para o povo camponês, com o objetivo de atender as pessoas envolvidas neste contexto.

Expressar-se enfim, na atual realidade a qual se encontra a educação, pode-se perceber claramente que a Educação do Campo, apesar dos avanços conquistados na Legislação por meio de luta, ainda é um processo em construção e o tipo predominante de escolas que garante a escolarização de uma parcela significativa da população brasileira, sendo que este segmento de ensino encontra-se como condição indispensável para muitos alunos que vivem no campo, que exige um olhar diferenciado e domínio para se entender e construir uma educação no e do campo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. R; DI PIERRO, M. C. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação.** São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez, FERNANDES, Bernardo Mançano. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. Brasília, DF, 1999. **Coleção Por Uma Educação Básica do Campo nº 2.**

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagma (Orgs.). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Avaliação do Programa Escola Ativa como Política Pública para Escolas do Campo com Turmas Multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009).** 2010 215p. Tese (Doutoramento em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia. (Org.). **Alfabetização Hoje.** São Paulo. Cortez, 1994.

BRASIL, Constituição da República do Brasil; Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF, 1988.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília: INEP/MEC, 2007.

BRASIL, Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo.** Brasília: INEP/MEC, 2006.

BRASIL, Programa Escola Ativa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília-DF. 2º ed. 2010, 44 P. OU Programa Escola Ativa- Projeto Base, 2º edição. Brasília-DF. 2010, 44 P.

BRASIL, Ministério da Educação. **Educação do Campo: Diferenças Mudando Paradigmas.** Brasília: MEC, SECAD, 2007.

BRASIL, Congresso Nacional. Plano Nacional de Educação. MEC. 2000. Disponível em: <http://Portal.mec.gov.br/arquivos/pdfpne.pdf>. Acesso em: 18/05/2018.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://Portal.mec.gov.br/arquivos/pdf> acesso em 31/01/18.

BRITO, Glaucia da Silva; PURIFICAÇÃO, Ivonélia da. **Educação e Novas Tecnologias: um repensar.** Curitiba. Editora: IBPEX, 2º edição, 2008.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização sem BA Be Bi Bo Bu.** São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística: pensamento e alfabetização no magistério.** 10º ed. São Paulo: Scipione, 2008.

CALDART, Roseli Nunes; KOLLING, Edgar Jorge. **O MST e a Educação.** In: STÉDILE, João Pedro (org.). A Reforma Agrária e a Luta do MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

- CALDART, Roseli Salete. **Intencionalidades na Formação de Educadores do Campo: Reflexões desde a Experiência do Curso de Pedagogia da Terra via Campesina.** Cadernos do ITERRA, 2007.
- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo: Campo, Política e Educação.** Brasília, INCRA; MDA, 2008, p. 67-86.
- CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- COSTA, Glauber Barros Alves. Um Estudo sobre a Relação Teórica e Prática na Formação do Professor de Geografia. **Anais do IV Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade.** São Cristóvão. SE: EDUFS. 2010.
- COLELLO, Silvia Mattos Gasparian. **Alfabetização em Questão.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Tradução de LICHTENSTEIN, Diana Myriam; MARCO, Liana Di; CORSO, Mário. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização:** Tradução: GONZALES, Horácio et al. Vol. 4, 24ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.
- FERNANDES, Elisangela. **Os Desafios de Alfabetizar.** Revista Nova Escola. N. 251, abril de 2012.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- GAUTHIER, C. **Formação dos Professores e Contextos Sociais.** Porto: Rés, 2001.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Movimentos Sociais do Campo e Afirmação do Direito à Educação:** pautando o debate sobre escolas multisseriadas do campo na Amazônia paraense. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.87, n.217, p. 302-312, set/dez. 2006.
- HAGE, Salomão Mufarrej. **Por Uma Escola do Campo de Qualidade Social:** transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. Brasília, v.24, n.85, p. 97-113, abril, 2011.
- JAIME, Cordeiro. **Didática.** São Paulo: Contexto, 2007.
- KOLLING, Edgard Jorge, CEROLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção n° 4.
- LEMES, Mariana S. **A Territorialização do Capital e as Contradições da Educação do Campo na Microregião de Três Lagoas.** Dissertação (Mestrado em Geografia)- Instituto de Geografia- Universidade Federal de Uberlândia, 2014, 170 p.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus Professor, Adeus Professora?:** Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. A. D. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, 1986.
- MACHADO, Carmem Lucia Bezerra, CAMPOS, Chrestiane Senhorinha Soares, PALUDO, Conceição. **Teoria e Prática da Educação do Campo**: análises de experiências. Ministério do Desenvolvimento Agrário- MDA-2008.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 18ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. 21ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: Teoria, Método e Criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- MOLINA, Mônica Castagna. **Análises de Práticas Contra Hegemônicas na Formação de Educadores**: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo. In: SOUZA, José Vieira (org). **O Método Dialético na Pesquisa em Educação**. Editora Autores Associados, Campinas, São Paulo, 2014.
- NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD-A-NOVOA.Pdf>> acesso em: 06/06/2018.
- NÓVOA, Antônio. **Os Professores e Sua Formação**. Lisboa-Educação Dom Quixote, 1992.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.). **O Trabalho do Professor de Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.
- RICHMOND, Mark, ROBINSON, Clinton, SACHS, Margarete. **O Desafio da Alfabetização Global**: um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização, 2003-2012, São Paulo, UNESCO, 2009.
- ROCHA, Maria Isabel Antunes. **Educação do Campo**: Desafios para a Formação de Professores. Belo Horizonte/MG: Autêntica Editora, 2009.
- ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (orgs.). **Escola de Direito**: Reinventando a Escola Multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- SANDÍN, Esteban Maria da Paz. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: Fundamentos e Tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010. P.122 a 143.
- SANTOS, Ruy Cezar do Espírito. **Desafios na Formação do Educador**: Retomando o Ato de Educar. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- SANTOS, Arlete Ramos dos; SILVA, Geovani de Jesus; SOUZA, Gilvan dos Santos. **Educação do Campo**. Ilhéus, BA: Editus, 2013.
- SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização**: As Muitas Facetas da Alfabetização. Revista Brasileira de Educação. São Paulo. N° 25, p. 5-17, jan./abr., 2004.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2008.
- SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6ª edição. São Paulo: Contexto, 2011.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 5ª edição. Editora Vozes. Petrópolis, 2005.

WEISZ, Telma. **O Diálogo entre o Ensino e a Aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1- DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

NOME:

SEXO: () MASCULINO () FEMININO

QUAL SEU ESTADO CIVIL?

TEM FILHOS? QUANTOS?

2- DESDE QUANDO ATUA NA DOCENCIA? E COMO ALFABETIZADORA?

3- COMO VOCÊ ORGANIZAVA SUAS AULAS EM TERMOS DE ALFABETIZAÇÃO?

4- DE QUE MANEIRA DESENVOLVIA ESSE TRABALHO DE COMO ENSINAR SEUS ALUNOS A LER E ESCREVER?

5- QUAIS PROCEDIMENTOS UTILIZAVAM PARA ALFABETIZAR? E PARA DAR CONTA DA DEMANDA DA SALA, JÁ QUE HAVIA VÁRIAS SÉRIES A SER ATENDIDA?

6- QUAL MÉTODO UTILIZAVA EM SUAS AULAS NO PROCESSO ALFABETIZADOR? POR QUÊ?

7- VOCÊ TINHA ALUNOS QUE APRESENTAVA DIFICULDADES NA APRENDIZAGEM DA LEITURA E ESCRITA? A QUE VOCÊ ATRIBUÍA ESSAS DIFICULDADES? QUAIS PROCEDIMENTOS UTILIZAVAM PARA ATENUAR ESSAS DIFICULDADES?

8- QUAIS AS MAIORES DIFICULDADES ENFRENTADAS PARA LECIONAR E NÃO DEIXAR SEUS ALUNOS SEM ALFABETIZAR, JÁ QUE A SALA É COMPOSTA POR VARIADAS SÉRIES E NÍVEIS DE CONHECIMENTOS DIFERENCIADOS?

9- DURANTE SUA ATUAÇÃO ERAM REALIZADOS CURSOS DE CAPACITAÇÃO? DENTRE ELES CITE ALGUNS?

10- A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO PRESTAVA APOIO NECESSÁRIO PARA UM BOM DESEMPENHO DAS AULAS?

11- COMO EDUCADORA QUAIS AS POSSIBILIDADES QUE VOCÊ DESTACA QUE FEZ A DIFERENÇA NA SUA TRAJETÓRIA?

12- COMO ALFABETIZADORA QUAL RECADO VOCÊ DEIXA PARA OS FUTUROS PROFISSIONAIS QUE ESTÃO CHEGANDO?