



**UNIVERSIDADE FADERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES – CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JOSECLEIDE ARCANJO DOS SANTOS

**ATUAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA EM CLASSES MULTISSERIADAS, NA ESCOLA
MUNICIPAL AGNELO DE SOUZA ANDRADE – AMARGOSA/ BA**

AMARGOSA-BA

2017

JOSECLEIDE ARCANJO DOS SANTOS

**ATUAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA EM CLASSES MULTISSERIADAS, NA ESCOLA
MUNICIPAL AGNELO DE SOUZA ANDRADE- AMARGOSA/ BA**

Trabalho de conclusão de Curso- TCC apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, Centro de Formação de Professores - CFP como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado (a) em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

AMARGOSA

2017

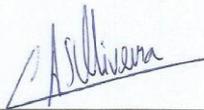
**ATUAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA EM CLASSES MULTISSERIADAS, NA ESCOLA
MUNICIPAL AGNELO DE SOUZA ANDRADE – AMARGOSA/BA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia,
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial
para obtenção do grau de Licenciado (a) em Pedagogia, pela seguinte banca
examinadora.

Profa. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas – Orientadora/UFRB

Doutorado pela Universidade Del Mar – U. Del Mar/ Chile.

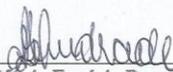
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)



Prof. Me. Carlos Adriano da Silva Oliveira- Examinador/UFRB

Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Feira de Santana
(UEFS)

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)



Profa. Dra. Maria Eurácia Barreto de Andrade - Examinadora/UFRB

Doutorado em Educação pela Universidade Americana (UA).

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Amargosa – Ba, 25 de setembro de 2017.

FICHA CATALOGRÁFICA

Santos, Josecleide Arcanjo dos.

ATUAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA EM CLASSES MULTISSERIADAS NA ESCOLA MUNICIPAL AGNELO DE SOUZA ANDRADE – AMARGOSA/BA.

Amargosa/BA – Brasil

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciada em Pedagogia pelo – Centro de Formação de Professores- CFP, 2017.

Orientadora: Prof. Dra. Gilsélia Macedo Cardoso Freitas

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a todos que almejam junto comigo esse sonho. Apesar da caminhada longa e cansativa, valeu a pena cada minuto de angustia, sofrimento, conflitos, etc. Primeiramente dedico aos meus pais Antônio e Maria pelo incentivo e dedicação todos os dias, bem como, ao meu irmão Adenilton que mesmo diante me incentivou. Também as minhas irmãs que tanto admiro Roseli e Juscilene e cunhados Gerônimo e Hélio pela força, por ter me dados às mãos, o coração, os seus lares, por ter me dado acolhimento durante toda minha trajetória na graduação.

Dedico também a todos os professores de maneira geral. Que esse trabalho possa contribuir para melhor pensar suas práticas de ensino e alfabetização.

FIGURA 01: Girassol- símbolo da Educação do Campo.



Fonte: Retirada do Google

AGRADECIMENTOS

As dificuldades não foram suficientes para me fazer desistir de alcançar uns dos objetivos mais almejados durante minha trajetória de vida. Objetivo este, que não teria conseguido se não existisse pessoas tão presentes, de energia positiva que contribuíram direta e indiretamente para a realização do meu sonho (nosso sonho!).

Início agradecendo primeiramente a Deus por me dar sabedoria, força e dedicação para que eu não desistisse apesar dos obstáculos.

Agradeço imensamente as duas pessoas mais importantes a quem admiro, cuido, amo e vivo, a minha mãe *Maria* e meu pai *Antônio*. Meus agradecimentos painho e mainha, por toda uma vida de dedicação, pelo cuidado, pelo pão de cada dia, pele amor, respeito e principalmente por fazer de mim a pessoa que sou hoje. Amo vocês!

Agradeço também, aos meus irmãos, *Adenilton*, *Roseli* e *Juscilene*, *Rosângela* pelo companheirismo, amizade e acima de qualquer coisa a união.

Agradeço imensamente aos meus familiares, tios/tias, avós/avôs, alguns já não mais entre nós, primas/primos, cunhados/cunhadas, sogro/sogra, pessoas que torceram e me incentivaram para a realidade desse sonho.

A minha conquista também é sua meu amor, meu esposo *Magno Araújo*, te agradeço, pela paciência, compreensão, pelo carinho, apoio, você alimenta o meu desejo de conquista e felicidade.

Agradeço aos meus amigos/amigas de longa e eterna jornada pela força, amizade e incentivo, em especial *José Carlos Araújo* pela dedicação de sua amizade, te conhecer foi um dos mais valiosos presentes já recebido. *Edenilton Silva*, que mesmo distante esteve tão presente. Meu amigo de longa data *Messias*, suas palavras formam revigorantes. *Danilo Sales*, *Ronaldo*, *Arthur*, *Junior*, *MárciaJjoselí*, *Vanderleia Leal* e *Mônica Dantas*.

Agradecer é um sentimento singelo, por isso agradeço a vocês meus amores *Maria Josení* e tio *Nane* pelo apoio, pelas palavras de incentivo e pelo sentimento verdadeiro de amizade. As minhas eternas companheiras de sorrisos largos, de angústias, de parcerias, de conversas, uma amizade construída para toda vida, obrigada *Eliene Couto*, *Tairine Souza* e *Vanessa Santos* por compartilharmos momentos únicos e

cheios de boas lembranças. Tenho certeza que nessa jornada aprendemos muito umas com as outras.

Agradeço a vocês minhas queridas/queridos *Eliane Pimentel, Roni, Denise Santos, Valdir Queiroz, Bruna Fernandes, Jéssica Barreto, Juliane Queiroz, Elisangêla Bom Concelho, Marilene Corrêia*, pelos laços de afetividade e companheirismo construídos nessa trajetória acadêmica. Também aos demais colegas da turma e do CFP pelos momentos de partilhas.

A um anjo a quem se pode chamar de orientadora *Gilsélia Freitas*, agradeço pela paciência, incentivo, pelo companheirismo e dedicação. Não poderia ter escolhido pessoa (professora) melhor para dividir momentos da minha vida, de minha história acadêmica. Você é um exemplo de pessoa, de professora a ser seguido. Os encontros durante nossa caminhada formam importantes para fortalecer ainda mais o carinho que tenho por ti. Espero que nossos laços afetivos se fortifiquem para toda a nossa vida. Tens um lugar especial em meu coração!

Agradeço a Alessandra Gomes (professora do CFP) que por várias vezes me incentivou a cursar uma universidade. Obrigada pelo prazer da convivência durante os três anos em que trabalhei contigo.

Agradeço imensamente aos professores que contribuíram e marcaram positivamente minha trajetória acadêmica. Em especial ao professor *Carlos Adriano*, exemplo de professor militante a ser seguido. A educação seria outra se tivéssemos professores como vocês. Meu muito obrigado pelos ensinamentos!

A *Maria Eurácia* professora de sorriso largo e dona de uma energia que contagia a todos. A *Kiki Givigi, Dyane Brito, Maíra Lopes, Denise Melo, Mariana Meireles, Tatiana Pinto, Débora Feitosa, Karina Cordeiro, Irandir Silva e Érica*.

Tinha que registrar um parágrafo dedicado a você, *Márcia Nerves*. Como não agradecer a oportunidade de tê-la conhecido, de poder viver momentos inesquecíveis ao seu lado. Você merece todo respeito e admiração. Agradeço-te por todos os ensinamentos desde o ensino médio até a graduação. Da UFRB para a vida, pois os laços que construímos no CFP foram bem mais que professora e aluna, eu acredito! Te levarei sempre no meu coração!

Encontramos pessoas que de repente entram na nossa vida, aprendemos então a respeitar, admirar e amar. Minhas queridas colegas de trabalho *Kêu Aragão, Bianca*

Brandão, Luiza Cabral, Taty Lima e Jaqueline Rebouças.

Agradeço ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência PIBID, em especial ao de Pedagogia, que muito contribuiu para minha formação acadêmica e pessoal. Agradeço pelos desafios e principalmente pelo aprendizado durante esses quatro anos.

Agradeço as pessoas que trabalham e se dedicam a Universidade, desde o porteiro até as pessoas da área administrativa, pois cada um desempenha um papel importante para manutenção da mesma. Em especial a *Roselia Santana*, minha doce *Rose* da Biblioteca, que nos recepciona com um doce, meigo e contagiante sorriso bem largo, a *Manuela Mercês*, obrigada pelo carinho e atenção. Como esquecer *Belmiro (Bel)* pessoa doce e contagiante. A vocês *Léo e Miranda* motoristas do CFP, *Virgílio* da PROPAAE meu muito obrigado pelo apoio e receptividade sempre.

Agradeço aos colaboradores dessa pesquisa, a Diretora Jorsilene Santana por ter permitido a realização da minha pesquisa na escola Agnelo de Souza Andrade, bem como as professoras entrevistadas e todo o corpo de funcionários da instituição.

E as pessoas que achavam que eu não iria conseguir, o meu lamento. Eu cheguei aqui, chegarei a outros lugares porque eu sou capaz! Meu muito obrigado, pois as suas energias negativas não foram suficientes para impedir o meu sucesso!

EPIGRAFE

“Que nada, nem ninguém roubem meus sonhos, nem o meu sorriso”

(Autor desconhecido)

RESUMO

Esta monografia apresenta os resultados da pesquisa sobre A Atuação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Classes Multisseriadas, na Escola Municipal Agnelo de Souza Andrade, na Cidade de Amargosa- Ba. A pesquisa buscou responder a seguinte indagação: Até que ponto o PACTO, na Escola Municipal Agnelo de Souza Andrade, tem contribuído para a alfabetização dos alunos/as das classes multisseriadas, considerando o percurso formativo oferecido aos professores/as? Assim, a partir da problemática em questão, a pesquisa teve como objetivo analisar a atuação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na organização dos processos de alfabetização em classes multisseriadas. Para o desenvolvimento da investigação adotou-se a abordagem da pesquisa qualitativa, direcionada em estudo de caso, com uso dos seguintes instrumentos para coleta de dados: observação direta, entrevista semi estruturada com professores alfabetizadores, análise documental e pesquisa bibliográfica e pesquisa dos dados secundários. Os instrumentos de coletas de dados foram necessários para o auxílio e compreensão dos principais aspectos referente à pesquisa. Em relação ao suporte teórico, utilizou-se dos estudos de autores que discutem alfabetização, classe multisseriada e educação do campo. Nessa perspectiva as principais categorias conceituais, foram tratadas a partir dos estudos de Emília Ferreiro (2011), Magda Soares (2014) Salomão Hage (2010), Claudia Parente(2014) Terciana Moura e Fábio Josué Santos(2010) Roseli Caltart (2012), Mônica Molina(2012), Miguel Arroyo (2007). Em notas conclusivas a pesquisa aponta que o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, possui uma metodologia voltada para a alfabetização de crianças, porém com necessidade de um olhar crítico do alfabetizador para que a proposta não seja uma receita pronta que tornam as aulas mecânicas. Espera-se que esse estudo proporcione reflexões críticas sobre as diversas dimensões da formação do alfabetizador das classes multisseriadas, bem como os limites e potencialidades problematizados nesse estudo à luz da realidade que toca as escolas do campo e a atuação do PACTO.

Palavras-chaves: Alfabetização; Classes multisseriadas; Formação de Alfabetizadores, PNAIC.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA N° 01- Imagem de Girassol.....	05
FIGURA N° 02- Cartaz Articulação Paraense Por Uma Educação do Campo/ Campanha Contra o Fechamento das Escolas do Campo, da Universidade Federal da Fronteira Sul.....	38
FIGURA N° 03- Espaço da Sala de Aula.....	43
FIGURA N° 04- Imagem da Praça Lourival Monte em Amargosa.....	64
FIGURA N° 05- Escola Municipal Agnelo de Souza Andrade.....	68
FIGURA N° 06- Portão de Entrada/ Áreas Externas da Escola.....	69
FIGURA N° 07- Interior da Sala de Aula.....	70
FIGURA N° 08- Espaço da Cozinha/ Armário de Depósito de Produtos de Limpeza/ Armário para armazenamento de Produtos Alimentícios.....	71
FIGURA N° 09- Banheiro/ Área de Serviço Atrás da Escola.....	72

LISTA DE SIGLAS

CFP- Centro de Formação de Professores

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC- Ministério da Educação

MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

PNAIC- Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNLD- Programa Nacional do Livro Didático

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

PPP- Projeto Político Pedagógico

LISTA DE QUADRO (TABELA)

QUADRO N° 01- Estrutura da Escola.....	70
QUADRO N° 02- Imobiliários da Escola.....	70
QUADRO N° 03- Dados de Identificação dos Professores Entrevistados.....	73
QUADRO N° 04- Percorso de Escolarização das professoras.....	74
QUADRO N° 05- Formação e Tempo de Serviço.....	76

LISTA DE MAPAS

MAPA N° 01- Localização do Município de Amargosa.....	65
--------------------------------------------------------------	-----------

SUMÁRIO

CAPÍTULO I.....	21
ANTECEDENTES DA ALFABETIZAÇÃO: HISTÓRICO E CONCEITOS.....	21
CAPÍTULO II.....	29
CLASSES MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	29
CAPÍTULO III	48
A CONSTRUÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA.....	48
3.1 Dos Materiais Didáticos e Pedagógicos	49
3.2 Da Formação continuada de Professores	51
3.3- Das Avaliações.....	54
3.4. Gestão, Controle e Mobilização Social.....	57
3.5. O PACTO nas Classes Multisseriadas.....	60
IV. CAPÍTULO- CONTEXTOS E RESULTADOS DA PESQUISA	62
4.1. Das Pombas Amargasas, meu Pedacinho de Brasil.	63
4.2 Um caminho até a escola	67
4.3. Perfil dos Professores.....	73
AS CONSIDERAÇÕES DE UM ESTUDO QUE CONTINUA... ..	81
REFERÊNCIAS	83

INTRODUÇÃO

A presente Monografia intitulada **Atuação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em Classes Multisseriadas, na escola Municipal Agnelo de Souza Andrade- Amargosa/BA**, apresenta a atuação do PACTO nas classes multisseriadas da referida escola, na comunidade da Jussara, zona rural de Amargosa-Ba.

A escolha pelo campo empírico da pesquisa se deu por ser uma escola de classes multisseriadas do campo contemplada com o **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**¹ Assim, a pesquisa trilha com a seguinte indagação: até que ponto o Pacto, na Escola Municipal Agnelo de Souza Andrade, tem contribuído para a alfabetização dos alunos/as das classes multisseriadas, considerando o percurso formativo oferecido aos professores/as?

O PNAIC é um programa de alfabetização, conforme explicito acima, que contempla as escolas do campo, portanto a pesquisa persegue o objetivo geral em analisar a atuação do Programa Pacto na organização dos processos de alfabetização em classes multisseriadas, da escola Municipal Agnelo de Souza Andrade. Deste modo, o estudo é atravessado pela intenção de compreender como ocorre a ação deste Programa nas classes multisseriadas, bem como conhecer o que os professores alfabetizadores formados pelo PNAIC pensam sobre o Programa, além de identificar as contribuições do mesmo nos processos de alfabetização das crianças das escolas do campo organizadas em turmas multissérie.

Destarte, a opção em escrever sobre alfabetização em classes multisseriadas, surgiu depois que cursei² a disciplina Prática Reflexiva em Alfabetização, ofertada no curso de Licenciatura em Pedagogia, ministrada pela Professora Gilsélia Freitas, no Centro de Formação de Professores (CFP), na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Outro motivo que também tencionou o objeto de estudo foi a minha

¹ O referido Programa é implementado em 2012, pelo Governo Federal, tendo adesão de estados e municípios, firmando o compromisso de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, 8 anos de idade, até o 3º ano do ciclo de alfabetização. O mesmo tem como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores, além do propósito de reduzir a distorção idade-série na Educação Básica.

² O uso da primeira pessoa do singular faz localizar a implicação da graduanda/pesquisadora com o objeto da pesquisa.

participação como voluntária no projeto de sondagem de alfabetização na Escola Municipal Professora Rosalina Souza Bittencourt (Anexo), de Ensino Fundamental (anos iniciais), no município de Amargosa-BA.

Na oportunidade verificou-se que o trabalho pedagógico que vinha sendo desempenhado junto à classe seriada, estava sob a influência do programa do Pnaic. A experiência foi importante no sentido de refletir sobre os processos de alfabetização em classes multisseriadas e sobre os desafios e as possibilidades que os/as professores/as vivenciam em sua prática docente. Além disso, a minha experiência ao ser alfabetizada foi exatamente em uma escola do campo, em um ambiente de classe multisseriada.

Nessa perspectiva, com o intuito de contribuir, de alguma forma, a presente pesquisa propõe um debate crítico e refletivo sobre aspectos dos processos de alfabetização nas classes multisseriadas presentes nas escolas do campo, bem como à problemática da educação no que se refere ao analfabetismo presente no país. Deste modo, a pesquisa tenciona a importância da alfabetização na formação social dos indivíduos que convivem e fazem parte do contexto da Educação do Campo.

Portanto, considera-se relevante a pesquisa do ponto de vista da sua pertinência acadêmica e sua possível função social, pois é uma investigação cuja centralidade nas ciências humanas trará contribuição significativa a novos estudos direcionados na área de alfabetização e da educação voltada para os povos do campo.

Ainda, na perspectiva em discutir os conceitos centrais que engendraram a pesquisa, utilizou-se os estudos de Hage (2010) que traz em pauta discussões sobre as classes multisseriadas, bem como os desafios e possibilidades nesse contexto. Do mesmo modo, reconheceu-se a importância da apropriação dos estudos de Arroyo (2007) nos quais o autor aborda a contextualização da educação nas escolas do campo, discutindo a política de formação de educadores (as) do campo e os processos de sua formação para a atuação nas escolas em classes multisseriadas. Já para o conceito de alfabetização utilizou-se enquanto embasamento teórico os estudos realizados pela educadora argentina Emília Ferreiro (2011) que discute o processo de alfabetização, buscando o entendimento sobre o desenvolvimento da leitura e da escrita na aprendizagem da criança.

Do ponto de vista de apreender sobre a organização e propostas do Programa Pnaic, fez-se necessário lançar mão da análise documental de manuais e publicações

disponíveis eletronicamente no site da Secretária de Educação Básica - Ministério da Educação (MEC).

A presente pesquisa é ancorada na abordagem qualitativa, sobre um estudo de caso. A mesma teve como participantes duas professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas que lecionam desde a Educação Infantil até o quinto ano do ensino fundamental, na Escola Municipal Agnelo de Souza Andrade, localizada na comunidade da Jussara, zona rural de Amargosa/Ba, de acordo com sinalizações anteriores. É importante ressaltar que as participantes desse estudo são professoras participantes do processo formativo proporcionado pelo PNAIC. Cabe sinalizar apenas uma das professoras possui Ensino Superior em Administração, enquanto a outra possui apenas a formação do curso normal, antigo Magistério, sendo assim nenhuma das entrevistadas não possuem formação em Pedagogia.

A referida pesquisa utilizou para coleta de dados os procedimentos técnicos como: levantamento bibliográfico preliminar, observação direta, análise documental, entrevistas semiestruturadas, além da utilização de dados secundários.

Entende-se o levantamento bibliográfico como parte iniciante da pesquisa, pois este procedimento além de contribuir para o pesquisador/pesquisadora se familiarizar com o seu tema, colabora para que o/a mesmo/mesma busque as bases teóricas que dialogam com seu tema de pesquisa. Gil (2002), afirma que este é um procedimento que pode ser,

Entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo no qual está interessado, bem como sua delimitação. Essa familiaridade é essencial para que o problema seja formulado de maneira clara e precisa (GIL, 2002, p.61).

No que se refere à observação, podemos afirmar que trata-se de uma técnica da pesquisa que muito contribui para o desenvolvimento da mesma. Observar é uma prática que requer do pesquisador um olhar atento a todos os movimentos presentes no ambiente de pesquisa. A observação exige às vezes do pesquisador um olhar de neutralidade, no entanto acredita-se que diante de algumas situações é impossível manter essa neutralidade. Tozoni-Reis (2009) retifica que:

É impossível garantir a neutralidade do observador no processo de pesquisa, tonando-se, portanto, assumir a não-neutralidade como forma de garantir rigor metodológico no processo. O grau de participação no campo em que ocorre os fenômenos

estudados definem o papel do pesquisador e o os cuidados que ele deve ter na observação. (TOZONI-REIS, 2009, p.39)

Tratando-se da análise documental, considera-se uma técnica muito utilizada nas pesquisas principalmente de campo. A necessidade de informações que possam contribuir para a pesquisa, às vezes coloca o pesquisador diante de documentos que precisam ser analisados e compreendidos para a produção do conhecimento. Conforme Tozoni-Reis (2009), “a pesquisa documental é uma análise que o pesquisador faz a documentos que tenham certo significado para a organização da educação ou do ensino (TOZONI-REIS, 2009;p.30)”

Diante das técnicas já apresentadas, a entrevista também é uma ferramenta importante que possibilita a coleta de informações que contribui no caminhar da pesquisa. Desse modo a entrevista semi-estruturada, segundo Tozoni-Reis (2009) é um procedimento que utiliza-se de roteiro de questões com a finalidade de,

Recordar ao entrevistador dos principais pontos a serem colocados no diálogo como o entrevistado. Na entrevista semi-estruturada, as questões são apresentadas ao entrevistado de forma mais espontânea, seguindo sempre uma sequência mais livre, dependendo do rumo que tome o diálogo. Nesse tipo de entrevista é recomendado, que o pesquisador procure criar um clima e descontraído que contribua para atingir os objetivos do estudo em questão (TOZONI-REIS, 2009;p.44-45).

Boni e Quaresma (2005) corroboram em relação às entrevistas semi-estruturadas, quando afirmam que “esse procedimento na pesquisa deve proporcionar ao entrevistado um momento de diálogo confortável e sem constrangimento, possibilitando dessa maneira, clareza e objetividade em suas respostas” (p.77).

Retomando aos conceitos, enquanto pano de fundo desse estudo monográfico, destaca-se as principais categorias conceituais extraídas do universo empírico: Alfabetização, Classes Multisseriadas, Educação do Campo e Formação de Alfabetizadores.

A monografia está dividida em quatro capítulos. O 1º capítulo intitulado *Antecedentes da Alfabetização: Histórico e Conceito*, apresentando uma discussão sobre o conceito de alfabetização na contemporaneidade, o processo de evolução do sistema de escrita, bem como a compreensão da criança sobre a escrita, e como ela constrói sistemas interpretativos da linguagem.

O 2º Capítulo que recebe por título *Classes multisseriadas no contexto da Educação do Campo: Desafios e Possibilidades* realiza a abordagem sobre o contexto da Educação no Campo, e principalmente no que se refere às classes multisseriadas, sua caracterização, organização e aspectos principais, bem como os desafios e possibilidades de educadores nesse contexto da educação básica.

Já o 3º capítulo trata sobre *A construção do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, e traz uma abordagem referente ao Pnaic, com seus objetivos e organização em relação à estrutura do Programa, bem como a atuação do mesmo no contexto das classes multisseriadas.

O 4º capítulo é reservado para apresentar o contexto e resultados da análise da pesquisa. No decorrer da escrita do capítulo será possível perceber o percurso trilhado para o alcance dos resultados obtidos no campo empírico da pesquisa.

Em suma, espera-se que os resultados obtidos através da pesquisa contribua para abranger o debate sobre as questões voltadas para a alfabetização, bem como para os professores alfabetizadores de classes multisseriadas, no sentido de melhor pensar suas práticas de atuação frente ao processo de alfabetização das crianças, levando em consideração os programas governamentais de alfabetização inseridos nessas realidades.

CAPÍTULO I

ANTECEDENTES DA ALFABETIZAÇÃO: HISTÓRICO E CONCEITOS

Considero a alfabetização não um estado, mas um processo. Ele tem início bem cedo e não termina nunca. Nós não somos igualmente alfabetizados para qualquer situação de uso da língua escrita. (Emília Ferreiro)

Existem indagações recorrentes sobre o que é a alfabetização, qual a sua importância para a vida dos sujeitos na sociedade, e o porquê da necessidade de inserir as pessoas nesse labirinto desafiante que é o processo da leitura e da escrita. Para compreender o que é a alfabetização é necessário aprofundar sobre esse conceito, apresentando o que está por trás deste termo tão presente nos discursos da contemporaneidade.

A mesma é por vez, considerada por alguns como o processo de ensinar a ler e a escrever, no entanto, sabemos que alfabetizar é uma prática social que está para além desse processo. Alfabetizar uma criança não é necessariamente apenas inseri-la no contexto escolar como o objetivo de acesso apenas aos códigos linguísticos, mas para que esta compreenda a alfabetização como uma prática social que possibilita para, além disso, fazer com que a criança tenha conscientização sobre o que ela escreve. De nada adianta ensinar a criança a escrita alfabética, se ela não tiver compreensão da utilidade desses códigos alfabéticos na sua realidade cotidiana.

Deve-se, pensar as práticas de alfabetização como algo que ultrapasse a codificação e decodificação dos códigos escritos, sendo assim Soares (2004) ressalta que:

alfabetização não é apenas aprender a ler e escrever”, “alfabetizar é muito mais que apenas ensinar a codificar e decodificar”, e outras semelhantes. A insuficiência desses recursos para criar objetivos e procedimentos de ensino e de aprendizagem que efetivamente ampliassem o significado de alfabetização, alfabetizar, alfabetizado, é que pode justificar o surgimento da palavra letramento, consequência da necessidade de destacar e claramente configurar, nomeando-os, comportamentos e práticas de uso do sistema de escrita, em situações sociais em que a leitura e/ou a escrita estejam envolvidas. (SOARES, 2004; p. 02)

Numa sociedade grafo fônica, a alfabetização é algo extremamente necessário à vida humana, todo e qualquer pessoa seja ela criança, adolescente, adulta ou idosa tem o direito de ser alfabetizado (a). Entendemos que, diante da realidade mundial na qual vivemos alfabetizar as pessoas é quase uma necessidade vital. Entretanto, o caminho trilhado à leitura e escrita nem sempre é consideravelmente acessível de maneira igualitária a todos, pois quando se questiona em igualdade de direitos numa sociedade extremamente desigual, o que torna visível é o acesso restrito e inferior ao conhecimento aos indivíduos pertencentes à classe baixa da população.

Do ponto de vista conceitual, com o passar dos tempos vem se buscando uma definição precisa sobre o conceito para a alfabetização. Autores pontuam que tem se tentando atribuir um significado abrangente a alfabetização, no entanto é um termo muito utilizado na atualidade, porém de complexidade plural, por vez não compreendida pela sociedade e, muitas vezes nem mesmo por alguns professores alfabetizadores.

Segundo o vocabulário da alfabetização, Harris (1999), define a alfabetização como: “**Alfabetização s.f.** 1. O ensino da lectoescrita. 2. Instrução primária. 3. Uma estratégia de liberação (que) ensina as pessoas a lerem não só a palavra mas também leitura de mundo”. Já o dicionário online de Português (Dicio), traz a seguinte definição: **Alfabetização- s.f.** Ação de alfabetizar- Difusão do ensino primário, restrita ao aprendizado da leitura e escrita rudimentar.

Atualmente os estudiosos na área de alfabetização tentam centrar num conceito que possa abranger uma definição que esteja para além de ato de ensinar a codificar e decodificar o que está escrito em textos. Para Soares (2014) prática de alfabetizar “é um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2014; p.15)”.

A alfabetização é um processo contínuo. Ele tem início bem cedo e não termina nunca, fala ressaltada por Ferreiro em entrevista com a Revista Nova Escola em 2003. Os estudos de Emília Ferreiro formam primordiais para melhor pensar as práticas de alfabetização final do século passado.

Sabemos que o discurso sobre as práticas de alfabetização estavam diretamente ligadas apenas ao processo de aprender a ler e escrever, ou seja, apenas direcionada a apropriação dos códigos linguísticos, o objetivo centrava-se apenas nisso, não se pensava na alfabetização como uma prática libertadora, capaz de transformar o mundo.

Como disse Freire (2011) “ Sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político, e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador”. (FREIRE, 2011; p.28). Seguindo a linha de pensamento de Freire (2011), a prática de alfabetização deve propor aos indivíduos uma formação humana em que se coloquem como sujeitos leitores, questionáveis e capazes de refletir sobre os diversos aspectos políticos e sociais na sociedade em que vivem.

Os discursos sobre a alfabetização na atualidade surgem como uma nova era, que possibilita um novo olhar de direcionamento diante das práticas que englobam os processos de alfabetização de crianças. Nos discursos contemporâneos, já não cabe mais um ensino mecânico, tradicional que por séculos criou gerações de copistas e reprodutores de uma prática. Uma espécie de ensino automático que não fazia e nem faz sentindo, tão pouco contribui para avanços da alfabetização dos sujeitos, apenas contribuiu para aumentar o índice de analfabetos funcionais e analfabetos totais no país.

Questiona-se, portanto os índices alarmantes de analfabetos funcionais existentes no nosso país, mas poucos se preocupam em saber o porquê que esses índices tornam-se cada vez maiores e o que pode estar por traz de uma geração que sai do ensino fundamental, passa pelo ensino médio, adentra as Universidades e permanecem com dificuldade na leitura e escrita.

O acesso à educação gratuita está fora dos padrões de qualidade que se exige e que se deveria ofertar. Isso significa que a criança, jovem ou adulto tem o acesso à educação, porém é uma educação precária, visto que nas instituições públicas nem sempre se dispõe de bibliotecas e o acesso ao um campo amplo de literatura é restrito, ou seja, se nega o direito e oportunidade de acesso às práticas sociais de leitura.

Entendemos que o processo de alfabetização está diretamente ligado a qualidade da educação a qual se oferta. Enquanto garantia plena, a alfabetização dos indivíduos está associado ao acesso e permanência destes no contexto escolar. Diante disto, percebe-se que a precarização da educação contribui para que o índice de analfabetismo se torne cada vez mais crescente em todo mundo, contribuindo para que metade da população fique cada vez mais distante dos trilhos que levam ao processo de aprendizagem da leitura e escrita, em uma perspectiva emancipatória.

A leitura e escrita é por vez considerada uma ferramenta social de poder, que eleva as vantagens da classe baixa sobre a burguesia. Assim, percebe-se que diante da

realidade mundial, o motivo pelo acesso desigual, e por vez restrita a essa classe, justifica pelo fato de a própria burguesia não querer que os povos subordinados, deixados à margem da sociedade tenham a acessibilidade a essa ferramenta tão poderosa de luta e conscientização, capaz de revolucionar o mundo, elevar o conhecimento e combater a ordem da desigualdade social que nos cerca.

A escrita está em tudo que nos cerca, nos deparamos com ela em diferentes contextos, desde um rabisco em uma parede, as entrelinhas de um livro, a uma fotografia, ou até mesmo no nosso imaginário, pois mesmo não estando em um papel, o nosso consciente reproduz series de símbolos, dígitos e códigos, que muitas vezes estão ligados ao sistema de escrita. Acredita-se que a escrita sempre esteve presente na vida cotidiana de diferentes povos e culturas, entretanto, com a evolução dos tempos, bem como o desenvolvimento econômico, social, tecnológico etc, a mesma foi se modificando.

Há indícios, de que desde a pré-história, os povos da época buscaram uma forma de se comunicar, o que regista bem isso são os sinais das pinturas rupestres esculpidas em pedras e cavernas que deixaram em seus símbolos, o mistério a ser desvendado por outras gerações sobre seus significados e o modo de comunicação utilizado pelos povos da época, muitos acreditavam que as pinturas rupestres não poderiam ser consideradas escritas, pois a sua forma de representação não possuía organização, nem seguia uma padronização.

Corroborando ainda com Freitas (2013) a autora afirma que “Ora a história da escrita tem suas marcas nas paredes, nas colunas dos monumentos gregos, nas cavernas através das pinturas rupestres e em tantos outros espaços que serviram para os povos se comunicarem entre si e exibir publicamente seus registros” (FREITAS, 2013, p.110). A criança desde muito cedo se depara com a escrita, pôde-se compara-la ao homem na pré-história, pois é através de impressos em formas de rabiscos e desenhos que a criança tem seu primeiro contato com a escrita.

É através dos seus rabiscos que a criança faz uma representatividade do que ela pensa, vivencia, do que está ao seu redor. Ferreiro (2011) ressalta que a instituição social criada para controlar o processo de aprendizagem é a escola. Logo, a aprendizagem deve realizar-se na escola. Ainda de acordo com a autora, a mesma complementa afirmando que as crianças,

desde que nascem são construtoras de conhecimento. No esforço de compreender o mundo que as rodeiam levantam problemas muitos difíceis e abstratos e tratam, por se próprias, de descobrir respostas para elas. Estão construindo objetos complexos de conhecimento e o sistema de escrita é um deles. (FERREIRO, 2011; p.64)

Não podemos atribuir o surgimento da escrita apenas a uma sociedade, pois em épocas distintas diferentes civilizações contribuíram para a evolução da escrita. E esse processo foi se dando de acordo com a evolução e desenvolvimento de cada sociedade. Desse modo, foi somente na Mesopotâmia por volta de 1500 a.C., que a escrita foi elaborada e criada. Os sumérios desenvolveram a escrita cuneiforme (do latim *cuneus*, cunha), usando placas de barro, onde cunhavam esta escrita. Segundo Freitas (2013) “Na Mesopotâmia, Hamurabi, rei da Babilônia, publica em praça entre os anos de 1792 e 1750 a.C. um código de leis para que o povo soubesse se portar na sociedade, seu código é o mais extenso conjunto de leis conhecido da Antiguidade”. (FREITAS, 2013, p. 110).

Entende-se que em toda sociedade a comunicação é necessária para que haja uma interação entre os indivíduos. A escrita com o passar dos tempos vem sendo posta com os seguintes propósitos: ora como ferramenta de comunicação, ora como ferramenta de poder. De comunicação, pois através de escritos, ou mesmo símbolos a escrita possibilitava/possibilita a troca de informações entre as pessoas e ferramenta de poder, pois há resquícios nos dias atuais que a mesma é utilizada como instrumento de domínio de uma classe sobre a outra.

De acordo com informações retiradas do site Infoescola, tempos depois, por volta de 3000 a.C., os egípcios inventam o papiro e a forma dos hieróglifos teve que ser mudada para um sistema de escrita mais rápido. Cada símbolo fica reduzido a poucos traços, nascendo à escrita hierática, base do sistema de escrita ocidental. Assim cerca de 4000 a.C. os fenícios, utilizando elementos descobertos na cultura escrita egípcia e mesopotâmica, criam sua própria escrita, que não possuía vogais, somente consoantes, cada qual com seu símbolo. Apesar das palavras só serem entendidas no contexto da frase, o sistema fenício apresentava a vantagem de poder ser escrito com rapidez.

Já por volta de 6000 a.C, a Grécia em um sistema mais evoluído, corrige a falha cometidas pelos fenícios com a falta das vogais no sistema criando por eles. As mesmas foram acrescentadas pelos gregos ao alfabeto utilizado atualmente pela cultura

ocidental. Segundo Freitas (2013) O sistema de escrita grego foi adotado pelos romanos, inclusive o alfabeto. A autora pontua que:

Do ponto de vista da produção cultural da humanidade, no que se refere à escrita, a herança dos semitas, gregos e dos romanos, com seus “alfabetos” de tabuinhas, pedras ou chapas de metal onde se encontravam o alfabeto na ordem tradicional em muito contribuiu para a evolução dos símbolos gráficos da escrita. (FREITAS, 2013, p.111)

Nessa perceptiva, escrita depois de vários processos de modificações foi se adequando conforme a necessidade e desenvolvimento da sociedade. Assim, a autora mencionada anteriormente, ratifica que:

Ao longo do processo de invenção da escrita também foram sendo criadas as regras de alfabetização, ou melhor, as regras que permitiam ao leitor decifrar os códigos escritos e saber como eles funcionavam para seu uso na prática social. As pessoas alfabetizavam-se lendo algo já escrito e depois copiando. O método usado partia das palavras para os textos eruditos que eram estudados exaustivamente. Era comum aprender a ler e escrever sem necessariamente frequentar uma escola, sobretudo porque o interesse maior era a lida com negócios, comércio e práticas religiosas, nesses casos a transmissão dos conhecimentos relativos à escrita era de quem possuía o domínio da leitura e da escrita para quem tinha desejo de aprender. (FREITAS, 2013, p.110-111)

Ainda de acordo com as ideias da autora, mesmo com a evolução da escrita em meados da idade média a alfabetização não acontecia nas escolas, ou seja, os filhos dos abastados aprendiam a ler e escrever com pessoas da própria família ou alguém contratado responsável a essa tarefa. Nesse sentido, entende-se que a alfabetização foi se configurando com o passar dos tempos. Houve-se época em que a prática de alfabetizar tinha apenas a pretensão ensinar os sujeitos a lidar com os interesses econômicos e religiosos, ensinar a quem, como ou para o interesse de quem?

Assim, por trás da prática de alfabetizar aos povos das classes subordinadas, o interesse maior era atender as necessidades que provavelmente favorecia aos comerciantes, religiosos e a burguesia em geral. Não se pensava na aprendizagem plena dos indivíduos para viver e ser ver enquanto sujeito político e social.

Em todas as discussões sobre o surgimento da escrita deixa evidente que a mesma surgiu inicialmente devido à necessidade de comunicação entre os indivíduos e posteriormente para a execução das tarefas direcionadas aos negócios. Na perspectiva dos interesses econômicos, a alfabetização chega à modernidade a partir da década de 60 com a revolução industrial no Brasil, assim, a necessidade de alfabetizar os sujeitos aflorou com uma perspectiva para além da comunicação, pois com o surgimento das

máquinas precisou-se de pessoas capacitadas para desenvolver as práticas de trabalho com os manuseios das máquinas. Desse modo, a alfabetização esteve sempre vinculada a uma necessidade mais do ponto de vista econômico, do que da prática social de se comunicar.

O que se pensava no século passado, no período da década de 60 era que as pessoas que precisavam ser alfabetizadas seriam apenas aquelas que iriam está diretamente ligadas ao trabalho braçal nos manuseio dos maquinários industriais. Assim pensavam se que não havia a necessidade de alfabetizar o homem do campo. Entendamos que alfabetizar seja uma necessidade humana, de todos aqueles usar da linguagem para se comunicar e interagir ao meio em que vivem. Seguindo a linha da lógica da interação, da comunicação o que seria então a alfabetização e a sua representatividade no contexto atual e social na contemporaneidade?

A alfabetização na atualidade é tão necessária ao desenvolvimento da sociedade, quanto para a comunicação. A prática de alfabetizar tem um novo sentido que se dimensiona para além da intenção de ler e escrever. Alfabetizar é sinônimo de empoderamento, de sobrevivência, de luta e consciência política. De acordo o relatório de Monitoramento Global da Alfabetização(2009), a alfabetização na atualidade,

tornou-se um componente essencial em todos os aspectos dos programas de aprendizagem, mas deve agora ir além da aquisição de habilidades básicas de leitura e escrita para tornar-se um meio de agregar diversas formas de conhecimento, entendimento e comunicação.(p.10)

A Psicogênese da Língua de Escrita, escrito por Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1999) é um convite aos professores alfabetizadores, mediadores no processo de aprendizagem dos indivíduos, analisar sua prática docente no que concerne o quesito alfabetizar. As autoras defendem a prática de alfabetização na perspectiva da aprendizagem no sentido contrário da codificação e decodificação da escrita, mas a aprendizagem a partir da construção e reconstrução do conhecimento sobre a escrita, através das hipóteses formuladas pelas crianças.

Com o propósito de criar mecanismos de ensino que deem o suporte necessário para inserir a criança no mundo a descoberta da alfabetização. Ferreiro (2011) em seus estudos propõe discutir a representação da linguagem trazendo como eixo principal de sua pesquisa a compreensão da criança sobre o sistema de escrita, como ela constrói sistemas interpretativos da linguagem. Dessa maneira, a autora ressalta que:

Os indicadores mais claros das explorações que as crianças realizam para compreender a natureza da escrita são suas produções espontâneas, entendendo como tal as que não são o resultado de uma cópia. Quando uma criança escreve tal como acredita que poderia ou deveria escrever certo conjunto de palavras, está nos apresentando um valiosíssimo documento que necessita ser interpretado para poder ser avaliado” (FERREIRO, 20011, p.19,20).

De acordo com as ideias da autora “a criança não é uma “tabula rasa” onde se inscrevem as letras e as palavras segundo determinado método.” (FERREIRO, 2011, p.32). A criança não pode ser considerada uma folha em branco a ser preenchida. Pelo contrário, é um ser que pensa, que expressa seus pensamentos mesmo antes de ser submetida a um ensino sistemático.

Nenhuma criança adentra o contexto escolar sem saber absolutamente nada, as crianças convivem em sociedades de grupos, frequentam ambientes, onde as relações de comunicação e algumas práticas sociais de leitura estão presentes. São crianças dotadas de saberes comunitários, que aprendem no seu dia a dia e que deve ser respeitado e valorizado pela comunidade escolar.

Assim, Freire (2014) em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, ressalva justamente a importância da escola valorizar os saberes dos educandos, bem como construir sua prática a partir dos saberes que esses educandos trazem consigo a partir de suas vivências, de sua realidade familiar e comunitária. O autor sinaliza que:

Pensar certo coloca ao professor, ou mais amplamente, a escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo dos de classes populares, chegam a ela saberes socialmente construídos na prática comunitária. (FREIRE, 2014; p. 31)

É necessário que diante do processo de alfabetizar o professor enquanto mediador desse processo, além do respeito aos saberes trazidos dos contextos comunitários, devem problematizar questões para que seus alunos reflitam sobre o que escreve e o que lê, a fim de promover uma alfabetização plena e revolucionária, capaz de formar indivíduos que pense, questione e indague sobre a sociedade, e sobre as diversas questões que movimentam o mundo.

CAPÍTULO II

CLASSES MULTISSERIADAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

*Num projeto coletivo,
Construímos um novo homem;
Construímos uma nova mulher;
Construímos um novo campo;
Construímos uma nova educação;
Construímos a Educação do campo!*

Paulo Roberto

As Classes Multisseriadas é uma realidade da educação não deve ser negada, e nem invisibilizada, elas existem, tanto em países desenvolvidos, quanto em países em desenvolvimento, tanto em escolas urbanas, quanto em rurais.

Nesse sentido, Parente (2014) ressalta que, “As escolas multisseriadas nasceram como opção política de atender a uma população historicamente excluída da escola” (p.62). Tomando como base pesquisas realizadas em Universidades de Londres, a autora apresenta o seguinte conceito que define a multisseriação e para a autora esse conceito depende muito de onde é implementada, ou seja, o conceito de multisseriação varia a depender da localidade onde as escolas estão inseridas, assim as definições se diversificam:

Considerando o conceito de multigrade teaching como o ensino a estudantes de diferentes idades/graus/habilidades num mesmo grupo, em contraposição ao ensino monograduado, no qual estudantes possuem idades e habilidades similares, a autora destaca que em países em desenvolvimento é possível haver grandes variações de idade num mesmo grau/ano de escolarização, tendo em vista a grande incidência da reprovação. (PARENTE, 2014; p.63)

De acordo com a autora, são escolas quase sempre constituídas por um grande número de alunos em vários níveis de escolaridade, a sala de aula sendo ministrada por uma única professora que exerce várias funções como: assistente administrativo de serviços gerais, gestora, secretária, etc, funcionando muitas vezes em estruturas inadequadas, mal iluminadas, apertadas, mal arejadas, com mobiliário ultrapassado, que já não servem para escolas da cidade, sendo transportados para as escolas do campo, consideradas “depósito de restos”.

As classes multisseriadas é uma modalidade específica da educação básica, inserida também no contexto da Educação do Campo. Corroborando ainda, com Parente (2014), a autora afirma que a imagem da multisseriação é carregada sempre de concepções e termos pejorativos.

A nomenclatura multisseriação está carregada de sentido negativo; é uma adjetivação que tem aprisionado o fazer-educativo, que tem limitado a prática pedagógica. Mais do que isso, é uma adjetivação que rotula, classifica e associa a multisseriação a um tipo de escola de baixa qualidade, fraca, difícil, trabalhosa, errada, isolada. (PARENTE, 2014; p.60)

Antes de rotular ou mesmo desqualificar a multisseriação é necessário conhecer e ao mesmo tempo buscar compreender o que é, e qual a sua importância para os povos do campo que convivem diariamente no espaço da sala de aula das classes multisseriadas, que a reconhecem como possibilidade de estar e frequentar uma escola, bem como garantia de acesso a informações e ao conhecimento. Não podemos negar a situação de precariedade em que algumas escolas de classes multisseriadas se encontram e que tal realidade vigora os olhares de negatividade sobre as mesmas.

Mesmo que em algumas realidades existam escolas com estrutura adequada, no entanto é importante sinalizar que as escolas que se encontram em estado de desordem e precariedade de funcionamento, ainda é, em grande a maioria. São realidades, portanto, que precisam ser analisada e refletida. Assim, Parente (2014) afirma que apesar da rotulação de que as escolas multisseriadas são de baixa qualidade, “muitas têm buscado exercer sua função sociopolítica e pedagógica; apesar do fardo, têm superado as imposições do termo, buscando romper com os encaixes e padronizações desnecessárias.”

A necessidade de apontar as condições de precariedade existentes nas classes multisseriadas é importante, pois não deixa de ser um fator que interfere muito no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. As escolas são em sua maioria largada ao descaso, quase sempre faltam materiais didáticos, merenda escolar, livros e muitas vezes o transporte escolar que quase sempre não é oferecido, e quando ofertado são inapropriados para a circulação e transição de alunos e professores.

Importante ressaltar, que a merenda escolar, é quase sempre um fator de motivação para que as crianças frequentem e permaneçam nas escolas. Muitas vezes, existem realidades em que alguns alunos encontram na escola a única possibilidade

de realizar a primeira ou até mesmo a única refeição do dia. Alguns saem de casa, percorrem quilômetros de distância sem ter a oportunidade de ingerir ao menos um gole de café. Por isso, a merenda escolar é um fator evidenciado de incentivo e permanência de grande parte dos alunos na instituição de ensino. Hage (2008) ressalta que em relação às condições existenciais das escolas de classes multisseriadas...

Em geral, essas escolas são alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, sem banheiros e local para armazenamento e confecção da merenda escolar, possuindo estrutura física sem as condições mínimas para funcionar uma escola. Há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado; e em muitos casos, essas escolas não possuem prédio próprio funcionando em prédios alugados, barracões de festas, igrejas ou mesmo em casa de professores ou lideranças locais. Os professores e estudantes enfrentam muitas dificuldades em relação ao transporte e às longas distâncias percorridas para chegarem à escola, vindo a pé, de barco, bicicleta, ônibus, à cavalo, muitas vezes sem se alimentar, enfrentando jornadas que chegam a 12 Km e 8h diárias. A oferta irregular da merenda também interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois quando ela não está disponível, situação aliás, muito comum nas escolas multisseriadas, constitui-se num fator que provoca o fracasso escolar. (HAGE, 2008, p.01)

Vale ressaltar que os fatores acima apontados aparecem como uma reflexão a ser pensada e problematizada sobre as classes multisseriadas de ensino. Nessa perspectiva, Hage (2010), evidencia em seus estudos o quanto as condições da estrutura física influênciam no processo de ensino e aprendizagem de escolas de classes multisseriadas, assim o autor sinaliza que:

O processo de ensino- aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas, de residências, não possuindo áreas para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc. (HAGE, 2010; p.27)

Além das condições de precariedade das escolas do campo, outro fator que precisa ser refletido é sobre a localidade onde estão inseridas as classes multisseriadas, pois alguns docentes que ensinam nesse contexto são residentes da zona urbana e muitas vezes utilizam do transporte escolar público para deslocar-se até essas escolas. Um acesso quase sempre complicado, devido os acidentes geográficos, ocasionado pelas fortes chuvas. Nota-se que na maiorias dessas escolas o trajeto para chegar a algumas dessas escolas é por estradas de chão, quase sempre em péssimo estado de conservação

e esquecidas pelo poder público municipal responsável pela manutenção e conservação das mesmas.

Pensando a partir da problemática do transporte escolar é necessário que as crianças sejam beneficiadas por transporte escolar intracampo, pois do ponto de vista do deslocamento, a grande maioria faz o percurso diário de casa até à escola a pé, e na maioria das vezes a distância de um lugar para outro é extensa, o que torna o acesso mais cansativo.

Infelizmente na realidade de algumas crianças chegar à escola pode não ser algo tão simples, muitos alunos residem a quilômetros de distância da escola, essa entre outras dificuldades, possivelmente é um dos fatores que contribuem para o fracasso escolar e conseqüentemente para a evasão do aluno no contexto da escola. Hage (2010) traz uma reflexão importante sobre essas condições das classes multisseriadas:

Há dificuldades enfrentadas pelos professores e estudantes em relação ao transporte escolar e às longas distâncias percorridas para chegar à escola e retornar as suas casas, realizadas por diferentes vias e meios de transportes utilizados no campo; igualmente prejudicada pela oferta irregular da merenda, que interfere na frequência e aproveitamento escolar, pois, quando ela não está disponível, constitui um fator que provoca o fracasso escolar, ao promover a evasão e a infrequência dos estudantes. (HAGE, 2010; p.27)

Entende-se que a garantia deve estar vinculada com a qualidade do bem material público que se oferta, pois de nada adianta ofertar transporte se este não estiver em condições para ser utilizado. Sendo que em várias realidades o que se encontra são transportes escolares em condições precárias fazendo o roteiro de acesso as escolas, colocando em risco a vida de todos que dele faz uso.

O acesso à educação sempre foi um privilégio de poucos, historicamente os privilegiados que tinham direito a conhecimento eram as pessoas formadas por grupos de elites. Por isso, a maioria dos grupos formados por negros, mestiços, camponeses, indígenas, indivíduos pertencentes à classe popular, pouco tiveram o direito de acessar a educação, ou seja, um direito violado para aqueles que são deixados à margem da sociedade. Infelizmente, ainda somos forçados a fazer parte de uma sociedade desigual e dividida em classes, que na verdade se transveste como uma nova roupagem, que ainda excluí, separa, seleciona, deixando invisível o processo excludente da grande maioria da população.

Compreende-se que o direito a educação, é direito humano, que deve ser garantido a todos os seres humanos independente de sua condição social, e está legalmente garantido pela Constituição de 1988.

A referida Constituição ampliou as obrigações do estado com o setor educacional, descrito no seu artigo 208, § 1º que

o acesso ao ensino obrigatório é direito subjetivo e a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, deve ser assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL/PR, p.121, 1988).

No entanto, apesar de ser legalmente um direito garantido pela Constituição de 1988, o direito a uma educação pública e gratuita de qualidade ainda é um direito usurpado, principalmente para os povos do campo. Pensar, em educação enquanto direito subjetivo, é deixar claro que educação é direito de todos e que, portanto, os camponeses lutam para ter acesso a uma educação de qualidade.

Portanto, educação como direito, é a bandeira de luta que a Educação do Campo tem levantado, sobretudo, marcada pelos grandes movimentos de luta e resistência em sua trajetória histórica.

Através dos povos do campo, instituições, movimentos sociais do campo, entre outros, conquistou-se marcos legais, políticas e criou-se pedagogias específicas em prol da Educação do Campo. Antes conhecida por Educação Rural, passou a ser chamada de Educação do Campo a partir das lutas dos movimentos sociais do campo, que se mobilizaram/mobilizam a fim de afirmar o lugar da Educação do Campo enquanto categoria política atravessado pelo interesse na construção de uma política educacional para os assentamentos e acampamentos da reforma agrária.

A Educação Rural é uma contraposição do que veio a se constituir a Educação do Campo na atualidade, sobretudo porque elaborada para/pelos povos do campo na condição de protagonistas da sua história. No entanto, a Educação Rural, assim conhecida por muitos, tinha apenas o propósito de formar os sujeitos para o interesse capitalista da classe hegemônica, era vista como uma educação pautada no interesse de grupos. Nessa perceptiva, Pires (2012) afirma que,

Nos períodos que antecederam o século XX, no Brasil, a preocupação com a educação rural ocorria de forma bastante limitada e condicionada às necessidades de formação da mão de obra especializada para a agricultura, do desenvolvimento urbano-industrial, bem como para conter o fluxo migratório interno dos anos

1910 a 1920 das populações rurais para as cidades. (PIRES,2012, p.82)

Compreende-se que a Educação Rural esteve a serviço do sistema capitalista. Falava-se em educação nas áreas rurais, porém uma educação de formação de mão de obra barata que favorecia apenas com o desenvolvimento agrário da elite da época, nada que favorecesse o crescimento e valorização da cultura dos povos do campo.

Contudo, ainda há resquícios da Educação Rural, e isso ainda é muito forte na atualidade, em especial, nos mais longínquos municípios onde impera a lógica da casa grande e senzala. Nesse sentido, a Educação do Campo surge justamente com um discurso contrário, pensar numa educação que possa fortalecer e valorizar a cultura e identidades dos povos do campo. Segundo Munarin (2010) o surgimento da Educação do Campo é compreendido como um:

Efeito, supostamente contrário à essência da Educação Rural, a nova concepção reivindica o sentido de educação universal e ao mesmo tempo voltada à construção de autonomia e respeito às identidades dos povos do campo. É essencial, ainda, nessa nova concepção, o entendimento de relação de complementaridade no binômio cidade-campo, onde uma faceta não vive sem a outra. (MUNARIM, 2010,p.02)

Nessa esteira, a necessidade da valorização cultural de um povo, pelo direito ao acesso a uma educação de qualidade, o surgimento da Educação do Campo integra um outro projeto de nação que conflitua com o projeto do capital.

No exercício das lutas algumas conquistas contribuíram para o fortalecimento da Educação do Campo, destacando como marco a aparição do termo da “Educação do Campo”, oficialmente registrado no documento da Resolução nº do CNE/CNB, de 28 de abril de 2008 onde o mesmo certifica no art.1º que:

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros (BRASIL, 2008).

Entendemos que a educação possui um papel importante na formação social e política dos sujeitos, cabendo a ela assumir a responsabilidade na formação desses sujeitos para atuarem de forma crítica reconhecendo-se como sujeito de sociedade, bem como protagonista de sua história.

No lado oposto, Educação Rural nunca teve como horizonte esse tornar os indivíduos do campo em sujeitos politizados. Já na perspectiva da Educação do Campo a proposta é à formação humana e integral dos sujeitos do campo e se constituiu a partir dos movimentos sociais do campo, conforme sinalizado anteriormente, na construção da concepção de Educação do Campo, com intenso protagonismo do MST³. Para Fernandes (2006):

A Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Este é um fato extremamente relevante na compreensão da história da Educação do Campo. Dessa demanda também nasceu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e a Coordenação Geral de Educação do Campo. As expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo nasceram simultaneamente, são distintas e se complementam. (FERNANDES, 2006; p.28)

Portanto, esse é um processo e a Educação do Campo não nasceu da noite para o dia, sobretudo na busca por direito a uma educação específica a partir da luta pela terra. A Educação do Campo foi uma conquista árdua, sendo necessária muita luta, conflitos, sangue derramado, corpos enterrados que lutaram/lutam por conquista de direitos, na busca por uma política de educação que valoriza efetivamente a cultura do povo do campo. Segundo Caldart (2012), o surgimento do termo Educação do Campo foi aprovado durante a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, a mesma afirma que:

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (CALDART, 2012; p.258)

As Conferências realizadas nos anos de 1998 e 2002, faz surgir o movimento nacional *Por uma Educação do Campo*, que marca a história da Educação do Campo,

³ MST- Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra está organizado em 24 estados nas cinco regiões do país. No total, são cerca de 350 mil famílias que conquistaram a terra por meio da luta e da organização dos trabalhadores rurais.

momento em que pôde-se pensar em propostas para a reflexão e construção do seu projeto político-pedagógico. Ainda de acordo com as ideias de Caldart (2012):

O argumento para mudar o termo Educação Básica do Campo para Educação o Campo aparece nos debates de 2002, realizados no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001) e com a marca de ampliação dos movimentos camponeses e sindicais envolvidos nessa luta. (CALDART, 2012; p. 258)

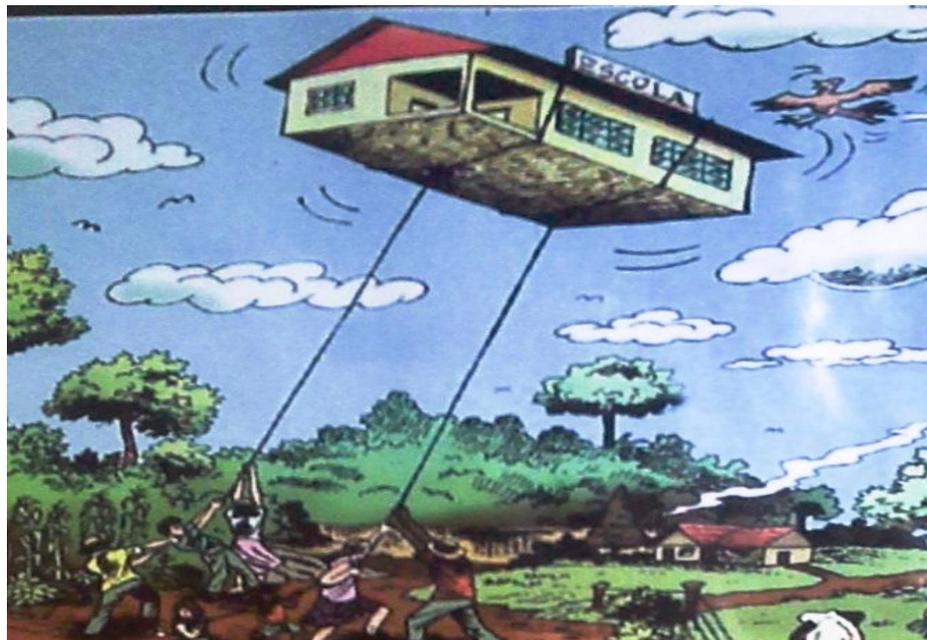
Nada se conquista sem luta, o que não foi diferente para efetivação das políticas em prol da Educação do Campo. Além da organização de luta dos movimentos como o MST que lutou/luta na busca por mudanças na realidade da educação dos trabalhadores do campo, é importante sinalizar, que após pautada em diversos espaços, a Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB, elaborou Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo para as diversas modalidades da educação básica. O surgimento das diretrizes foi de extrema importância, pois além do fortalecimento das políticas, ampliou o discurso sobre as questões referentes à organização da Educação do Campo. O documento que rege as diretrizes com base na legislação educacional traz em suas entrelinhas, no seu Art. 2º que

constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (p.22)

Entendemos que mesmo diante das leis que asseguram a Educação do Campo, ainda nos deparamos em noticiário televisivos, e até mesmo em nossa realidade local o quanto é precário o ensino nas escolas do campo, bem como as condições de funcionamento dessas escolas.

As indagações nos movem em torno do porque muitas escolas do campo ainda são esquecidas e ignoradas pelas gestões públicas municipais frente ao amplo marco legal produzido? O que leva ao fechando de suas portas? Com essas indagações adentramos na discussão teórica sobre realidade e fechamento das escolas de classe multisserida do campo.

FIGURA Nº 02: Cartaz Articulação Paraense Por Uma Educação do Campo/
Campanha Contra o Fechamento das Escolas do Campo da Universidade Federal da Fronteira Sul.



Fonte: Figura retirada do Google.

A realidade e fechamento das escolas de classe multisseriada do campo é concentrada no contexto do campo, a grande maioria das escolas do campo são esquecidas, excluídas e na maioria das vezes chegam a ser desativadas. De acordo com Molina (2012), o conceito das escolas do campo vem de um processo histórico da luta das classes trabalhadores do campo, a mesma afirma que:

A concepção de escola do campo nasce e se desenvolve no bojo do movimento da Educação do campo, a partir das experiências de formação humana desenvolvidas no contexto de luta dos movimentos sociais camponeses por terra e educação. Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo. (MOLINA, 2012; p.326)

Sabe-se, que uma grande parte das escolas do campo ainda funciona em condições precárias, e que a falta de políticas públicas é um dos principais fatores para que as escolas do campo estejam em tais condições de precariedade. Além disso, é necessário também refletir o desativamento dessas escolas, buscando compreender o que se pode fazer para evitar que esse problema continue atingindo exageradamente um extenso número das escolas do campo. Dados apontam que chega a ser gritante o número de escolas do campo que são desativadas a nível de Brasil.

Mesmo sabendo que desativar as escolas do campo é crime, ou mesmo negar aos sujeitos desse contexto o direito ao conhecimento, bem como o direito a educação, muitas escolas fecham suas portas, deixando a comunidade sem explicação. Muitos municípios buscam justificativa na falta de alunos, ou seja, persistem o discurso de que uma escola não tem condições de manter-se aberta com cinco, seis ou sete crianças, e que a solução é fechar e encaminhar o transporte escolar para transportar esses indivíduos para estudar na zona urbana ou realizar o processo de nucleação.

A angústia para quem já teve o direito de estudar próximo a sua residência, que presenciou o fechamento de sua escola, sem justificativa, utilizada como ponto de reunião de pais, posto improvisado de vacinação, espaço para reunião com agricultores, sabe o quanto é inadmissível o número de crianças residentes do campo que veem suas escolas fechando e, são obrigadas a se deslocarem da sua localidade de difícil acesso para as áreas urbanas em busca de acesso à educação de “qualidade”.

O desativamento de tantas escolas do campo parece uma praga se alastrando por uma plantação, que cresce absurdamente da noite para o dia. Os dados no site do MST são alarmantes com um quadro de escolas do campo fechadas só no ano de 2014, de mais de 14 mil escolas só no ano citado. O site ainda traz que entre as regiões mais afetadas, norte e nordeste lideram o ranking, pois em 2014 foram 872 escolas fechadas na Bahia, o Maranhão aparece no segundo lugar, com 407 fechadas, seguido pelo Piauí com 377. Segundo informações do site, alguns estudiosos das universidades e do próprio movimento, buscam explicar o que pode estar acontecendo para que isso esteja tão frequente em tantas realidades diferentes.

A professora da Universidade de Brasília (UnB), Clarice Santos aponta que esses números revelam o fracasso da atual política de educação no campo. Para ela, os instrumentos criados precisam ser revistos para que se alcance o resultado esperado. “Se por um lado existe um esforço do governo federal em ampliar o transporte escolar rural, por outro, esse esforço não é o mesmo para evitar o fechamento das escolas. Ainda afirma que: “Não faz sentido pensarmos em transporte sem alunos”. Ou seja, é um conjunto de critérios que demonstram as falhas das atuais políticas educacionais. Por outro lado, Erivan Hilário, do setor de educação do MST ratifica que:

o fechamento destas escolas representa um atentado à educação, um direito historicamente conquistado. O fechamento das escolas no campo não pode ser entendido somente pelo viés da educação. O que

está em jogo é a opção do governo por um modelo de desenvolvimento para o campo, que é o agronegócio.

Os problemas de desativamento das escolas do campo são recorrentes, estando para além da realidade brasileira. No entanto, não precisamos ir longe para enxergarmos esse problema que perdura intensamente em nossa realidade local. Se calcularmos o número de alunos que vem do campo que ocupam as escolas da cidade, o número pode ser bem maior do que os alunos residentes da própria cidade. As nossas escolas do campo precisam manter suas portas abertas, não se faz educação do campo com escolas fechadas, a mesma possui sua identidade, tem significado e principalmente, faz parte da história de vida de muitas pessoas que dela usufrui.

Para entender o fechamento das escolas de classes multisseriadas, Parente (2014), em seu estudo traz dados importantes que apontam o que leva ao desativamento de escolas multisseriadas tanto em países desenvolvidos, quanto em países em desenvolvimento. De acordo com a autora, o fechamento de uma escola está relativamente vinculado a vários aspectos, entre eles a diminuição de alunos nas escolas, o que implica na desculpa de redução de custos pra a manutenção de escolas com poucos alunos. A autora ainda afirma que em relação ao Brasil o problema do fechamento das escolas do campo acontece pelo seguinte aspecto:

No Brasil, a temática da multisseriação está estreitamente vinculada à questão da nucleação. Isto porque, a multisseriação é apresentada como decisão política para não nuclear as escolas. Por sua vez, a política de fechamento de escolas rumo à nucleação tem sido adotada em muitos sistemas de ensino, sob o argumento financeiro, com vistas a reduzir os custos de manutenção de uma escola com poucos alunos e sob o argumento dito “pedagógico”, com vistas a eliminar a multisseriação. Ou seja, em muitos sistemas de ensino, as opções apresentadas são: multisseriar para não nuclear; nuclear para não multisseriar. (PARENTE, 2014; p.73, 7)

Além da nucleação abordada por Parente (2014), outro fator a ser pensado e que muito influencia para o fechamento dessas escolas é a do deslocamento de alunos do campo para a cidade, ou seja, o fluxo migratório da população do campo para as cidades, mais conhecido por êxodo rural.

Dentre estes fatores a questão agrária influencia bastante para isso, pois o interesse pelo desenvolvimento do agronegócio faz com que os grandes latifundiários, ou seja, os proprietários de grandes propriedades de terras induzam os pequenos produtores a venderem suas terras, beneficiando apenas a si próprio, pois quanto mais terra, mais o agronegócio se expande no campo. Desse modo, com o fortalecimento do

agronegócio o possível enfraquecimento da agricultura familiar, implica no esvaziamento da população do campo.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica para a Educação do Campo é preciso:

Uma política pública adequada à Educação do Campo necessita, desde logo, a adoção de ações conjuntas de colaboração e cooperação entre as três esferas do Poder Público – União, Estados (mais o Distrito Federal) e Municípios, com a finalidade de se expandir a oferta de Educação Básica que viabilize a permanência das populações rurais no campo. Não se trata, é claro, da ideia errônea de pretender fixar o homem rural no campo, uma vez que o processo educativo deve criar oportunidades de desenvolvimento e realização pessoais e sociais; trata-se, entretanto, de trabalhar sobre as demandas e necessidades de melhoria sobvários aspectos: acesso, permanência, organização e funcionamento das escolas rurais, propostas pedagógicas inovadoras e apropriadas, transporte, reflexão e aperfeiçoamento das classes multisseriadas, enfim, construir uma **Política Nacional de Educação do Campo**. Em outras palavras: o que se deseja é que a Educação do Campo não funcione como um mecanismo de expulsão das populações camponesas para as cidades, mas que ofereça atrativos àqueles que nele desejarem permanecer e vencer. (BRASIL, 2013; p.290)

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica sinaliza que é direito do povo do campo uma educação que ofereça subsídio para a permanência dos educandos nas escolas do campo. E para que isso seja efetivado o sistema precisa promover na oferta de educação básica para a população rural, as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região. Direito esse escrito no Art. 28 da Lei nº 9.394 de 1996 das Leis de Diretrizes e Bases (LDB). Portanto, cabe o questionamento. Será que esses direitos estão sendo empregados como deveriam? Onde estão os direitos?

A luta *Por Uma Educação no Campo* ainda vem sendo travada por muitos grupos sociais que defendem a existência e valorização das escolas do campo para o povo do campo. Dessa maneira, se há um grande número de alunos do campo na cidade, então o que pode está acontecendo com as escolas do campo? Moura e Santos (2010), corrobora na reflexão e afirmam:

As classes multisseriadas padecem do “abandono”, do silenciamento e preconceito, e que essas classes funcionam em prédios escolares como uma arquitetura inadequada (apertada, mal iluminada, mal arejada,

com imobiliário considerado ultrapassado para as escolas urbanas), geralmente constituída em uma única sala de aula (chamada pejorativamente de “escola isolada), relegado ao descaso: quase sempre faltam livros, materiais didáticos, merenda escolar, o transporte oferecido é inconstante” (MOURA e SANTOS, 2010. p. 36).

As ideias dos autores nos propõem refletir sobre os grandes desafios que as escolas do campo são enfrentadas são submetidas a enfrentar. São, portanto, muitos os fatores que influenciam o desativamento de uma escola do campo. Quando se busca explicar o grande número de alunos do campo que se deslocam para a cidade, entende-se que um dos principais fatores que implicam para essa causa é a ausência de políticas públicas.

Refletir sobre o abandono e o descaso das escolas do campo é necessário, pois tais situações implicam muito na formação crítica e política do sujeitos do campo. As classes multisseriadas são tratadas como um caminho que os educados do campo devem percorrer para alcançar objetivos que os direcionem para os caminhos dos centros urbanos.

Outro aspecto fundante a ser debatido é acerca dos desafios que o professor/professora de classes multisseriadas enfrentam. As classes multisseriadas é algo que está aí, presente em várias realidades, inclusive no contexto local de Amargosa. Desse modo, não tem porque invisibilizar o que está posto, o que está vivo, as classes multisseriadas existem, cheias de desafios pelos quais professoras /professores tendem a enfrentar diariamente na sua prática pedagógica, quando se colocam, ou são colocados a ensinar em algumas realidades das escolas do campo. A professora Margarida ⁴ pontua que ensinar em classes multisseriada é complexo, difícil, porém é possível, a mesma sinaliza que:

Trabalhar na Educação no Campo, é um desafio muito, muito, muito grande, é uma tarefa muito, muito difícil, pesada. O problema não é ser multisseriada, o problema é como as coisas acontecem. Lá em classes multisseriadas, eu estava trabalhando com a Educação Infantil, 1º e 2º ano, já atuei na turma que era 1º, 2º e 3º ano e assim cada ano é uma lotação diferente de acordo a quantidade de alunos, de cada serie. A gente vai organizado para formar as turmas da melhor maneira possível, mas é possível, a aprendizagem acontece e isso é satisfatório para o professor que está no contexto dessas classes.

Muitos consideram enfrentar uma sala com trinta ou mais alunos, em níveis diferentes de escolaridade, em péssimas condições de trabalho um desafio. E não deixa

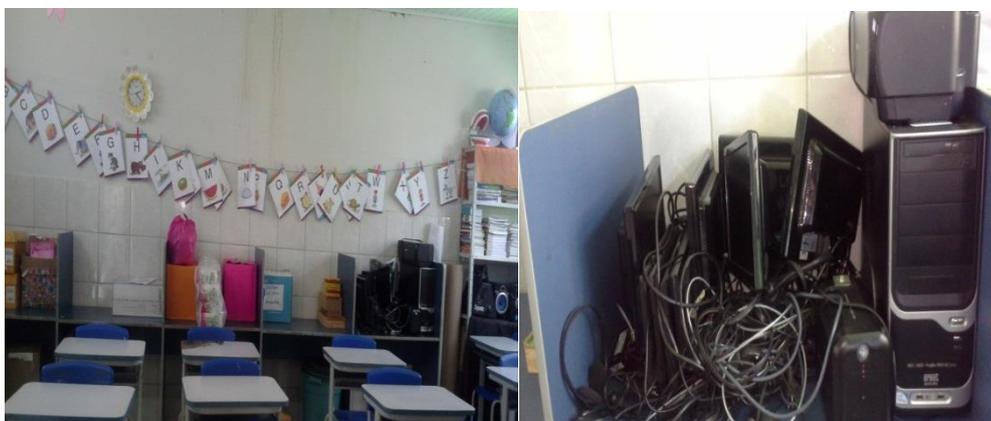
⁴ Margarida- Professora entrevistada – Nome fictício usado para preservar a identidade da professora

de ser um desafio, mas a educação por si é desafiadora, independente de modalidade educativa, os desafios presentes na prática docente estarão lá, seja em salas multisseriadas, Educação Infantil, anos iniciais do fundamental, ou outras, eles serão expostos a qualquer momento.

Nesse sentido, o discurso de que um professor (a) de classe multisseriada é ser um “super herói” para enfrentar tal realidade, é o mesmo que depositar uma responsabilidade de articulação educativa que não é apenas dele.

Por exemplo, o presente estudo aponta o descaso e abandono em que a escola pesquisada se encontrava no período de 2016, além da infraestrutura completamente precária a professora/professor, constatou-se poucos recursos didáticos para desenvolvimento da prática docente. Do ponto de vista da infraestrutura, a falta de uma sala apropriada para leitura e brinquedos e a inutilidade de vários computadores que nunca foram sequer instalados, se apresenta, dentre outras observações posteriormente analisadas, enquanto elementos a serem considerados para potencializar a classe multisseriada.

FIGURA N° 03: Espaço da sala de aula



FONTE: Arquivo da Pesquisa.

Associada a uma boa formação o professor/professora entende-se que garantir um ambiente de aprendizagem estimula e contribui para o desenvolvimento da prática docente, favorecendo o processo de ensino e aprendizagem. Assim, a estrutura física adequada, a valorização do profissional docente, bem como a qualidade da formação do professor são dimensões que se entrelaçam, pois se uma escola não tem condições de funcionamento, se um professor não possui a formação adequada são os principais limites e, conseqüentemente a educação das crianças é comprometida.

No que diz respeito à atuação do professor/professora no contexto da escola do campo, compreende que para além de ensinar em uma escola do campo, o professor precisa formar-se para estar no campo. A Educação do Campo carece de professores que tenham formação para atuar no campo, pois a realidade é comum nos Centros de Formação de Professores, formar educadores que são direcionados para ensinar na Educação no Campo sem sequer saber o que é o campo, e nem quem são os sujeitos desse contexto. Nesse sentido, enfatizando questões a respeito da formação de professores do campo Arroyo (2007) afirma que:

Os movimentos do campo avançaram na defesa do direito a políticas públicas: “Educação, direito nosso, dever do Estado” passou a ser o grito dos militantes educadores. Por mais de uma década, os movimentos sociais vinham assumindo a responsabilidade de afirmar e tentar garantir o direito à educação dos diversos povos do campo. Passam a exigir a definição de critérios que responsabilizem o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo” (ARROYO, 2007, p.09).

De acordo com as ideias do autor, é dever do estado garantir o direito à educação e as instituições de ensino têm por obrigação oferecer cursos específicos para a formação de educadores que atuarão na realidade de Educação no Campo. Pensar em direitos educacionais, estes devem ser assegurado e garantido a todos.

Assim, incentivar a formação continuada de professor do campo é a garantia de investir para que esse professora/professor possa desenvolver uma prática pedagógica diferenciada contribuindo futuramente na aprendizagem dos indivíduos pelos quais é responsável pela formação social e política.

Segundo informações no documento Panorama da Educação do Campo, disponível eletronicamente pelo site do MEC, sobre os desafios ao professor das escolas do campo, o mesmo ressalta que

existem pesquisas realizadas no Brasil e em outros países comprovando que o professor é decisivo para o sucesso da aprendizagem dos alunos, no entanto as condições de trabalho dos profissionais do magistério permanecem precárias. No caso específico da área rural, além da baixa qualificação e dos salários inferiores aos da zona urbana, eles enfrentam, entre outros problemas, sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola, em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção. (p.33)

É importante ressaltar que muitos professores que vão para o chão da sala de aula de classes multisseriadas, não possuem formação e ainda enfrentam a sobrecarga de funções dentro da escola. Por isso, muitos se frustram com a profissão, cria uma visão negativa acerca das classes multisseriadas. Os professores que ensinam nessas classes são quase sempre considerados “multifuncionais”,⁵ que além das condições precárias de trabalho, esses são visivelmente desvalorizados.

De acordo com dados do documento citado anteriormente,

Os professores das escolas multisseriadas, além da atividade docente, acumulam outras tarefas administrativas voltadas para a manutenção da unidade escolar, chegando, na maioria das vezes, a ter que conciliar as atividades de limpeza com o preparo da merenda escolar.” (p.25)

Nessa perspectiva, Hage (2010) ressalta que a sobrecarga de funções é algo que afeta de forma negativa o professor de classe multisseriada que:

Os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas escolas de classes multisseriada, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc. essa multiplicidade de funções que adquire é vista como negativa para atuação profissional, necessitando de uma equipe para somar e dividir esforços no trabalho escolar. (HAGE, 2010; p.2)

Pensar o papel do professor em um espaço de formação é refletir sobre o que é, e qual o papel docente nas classes multisseriadas e como ele está sendo enxergado pela sociedade na atualidade. Outros fatores que implicam a má condução do trabalho docente na sala de aula é a forma como é organizado o currículo da escola. Assim, em relação à organização do currículo, o mesmo deve ser condizente com a realidade específica da escola. Hage (2010) traz a importância da família e da comunidade na construção do currículo da escola, sinalizando que:

Há a necessidade de se concretizar um processo de educação dialógica que inter-relacione saberes, sujeitos e intencionalidades, superando a predominância de uma educação bancária de uma concepção disciplinar de conhecimento. Os saberes da experiência cotidiana no diálogo com os acontecimentos selecionados pela escola propiciarão o avanço na construção e apropriação do conhecimento por parte dos educandos e educadores. Por isso mesmo, todo, sem exceção professores, estudantes, pais e membros da comunidade, devem ser envolvidos na construção coletiva do currículo. (HAGE, 2010; p.28)

5 Multifuncionais- que exercem várias funções em determinado ambiente de trabalho.

Nenhum sujeito nasce vazio, todos possuem saberes cotidianos. A escola muitas vezes, invisibiliza tais conhecimentos que as crianças trazem de sua convivência familiar, conhecimentos populares que deveriam ser aproveitados para a construção do currículo sobre a identidade do povo do campo e quase sempre é ignorada pela instituição de ensino.

O currículo presente nas escolas do campo na maioria das vezes não é flexível, é um modelo de currículo engessado, quase sempre é pensado e elaborado na perspectiva das escolas seriadas. No entanto, o fato não é que os alunos do campo não precisam aprender outras realidades, mas porque se acredita que aprender partindo do local para o global seja mais interessante, ou seja, iniciar a partir de sua realidade, seu contexto de vida, é conhecer o que está em sua realidade e depois ter conhecimento para além do que está ao seu redor.

Assim, Hage (2005), aponta sobre como alguns professores se posicionam em relação às dificuldades que possuem em relação ao planejamento das atividades em classes multisseriadas. O autor ratifica que:

Os depoimentos revelam que os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. A alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região. (HAGE, 2005; p.52)

Sabe-se que na construção do currículo de uma instituição de ensino, nem todos são envolvidos como deveriam, principalmente quando se trata do currículo das escolas do campo. Este é pensado, desenhado e construído a partir do modelo das escolas urbanas seriadas. Segundo Hage (2005):

As escolas multisseriadas têm assumido um currículo desloca do da cultura das populações do campo, situação que precisa ser superada caso se pretenda enfrentar o fracasso escolar e afirmar as identidades culturais das populações do campo. Reconhecemos que ainda predominam em nossos sistemas de ensino compreensões universalizantes de currículo, orientadas por perspectivas homogeneizadoras que sobre valorizam concepções mercadológicas e urbanocêntrica de vida e desenvolvimento, e desvalorizam as identidades culturais das populações que vivem e são do campo, interferindo em sua auto estima. (HAGE, 2005, p.56)

Logo, a organização do currículo torna-se cada vez mais invisível as crenças, valores, símbolos, conhecimentos e identidade do povo do campo. Portanto, ao se pensar o currículo da educação do campo é preciso levar em consideração todo o contexto histórico e social das escolas do campo.

Mesmo tendo consciência das fragilidades existentes nas escolas das classes multisseriadas, compreendemos que é possível que aconteça o processo de aprendizagem nessas turmas, pois em entrevista com a professora Margarida relatou que:

“mesmo diante de toda a dificuldade, toda essa estrutura precária na sua instituição de ensino, mesmo tendo um currículo fragilizado, os alunos dela aprendem, possui um excelente desenvolvimento, isso considerando a grande maioria da turma.”

Os desafios postos ao professor no contexto das classes multisseriadas são inúmeros, diante da realidade educacional, onde o ensino é considerado precário, as infraestruturas são inadequadas, as crianças em níveis diferentes de aprendizagem, a precarização da formação docente, a desvalorização ao professor, etc, muitos acreditam que seja impossível desenvolver uma prática educativa nesse contexto.

Entretanto, existem professores/professoras que conseguem resultados positivos no processo de aprendizagem das crianças das classes multisseriadas. Acredita-se que o desenvolvimento para uma boa prática educativa não depende somente do espaço, ou modalidade em que a escola oferece seriada/classe multisseriada, mas também de como o ensino está sendo proporcionado, e como o professor/professora tem organizado sua prática para estimular a aprendizagem do aluno. Porém, isso não quer dizer que o professor tenha que aceitar as más condições de trabalho, de precariedade e da desvalorização da profissão docente.

Quando se trata de educar, tanto professor precisa saber o seu papel enquanto mediador do conhecimento, quanto a escola precisa ter condições favoráveis para desenvolver um trabalho de excelência. Segundo Hage (2010):

As escolas multisseriadas precisam sair do anonimato e serem inseridas nas agendas dos órgãos públicos sem prerrogativas. Essas escolas devem ser analisadas no contexto socioeconômico-político-cultural-ambiental e educacional do campo na sociedade brasileira contemporânea, uma vez que o enfrentamento dos problemas que envolvem essas escolas para ser efetivo deve inserir as peculiaridades relativas à dinâmica das escolas multisseriadas nos desafios mais

abrangentes que envolvem a realidade do campo na sociedade brasileira contemporânea. (HAGE, 2010; p.30)

Acreditamos que além de implementação de políticas públicas em favor da Educação do Campo, o próprio sujeito do campo precisa tomar consciência política, na busca de seus direitos, para que as políticas sejam efetivadas. E antes de tudo, é necessário entender que as escolas do campo fazem parte da cultura de um povo e merece ser vista como ambiente que educa e forma sujeitos.

Portanto, cabe às instâncias de governo responsáveis pela educação enxergar as escolas do campo com outro olhar. Ter consciência e respeito ao povo do campo, pois os bens materiais públicos que não serve para as escolas das cidades, não seve para as do campo. As classes multisseriadas não são depósito para guardar sobras (restos). Hage (2010) ressalta, não existe melhor ou pior, existem realidade e contexto diferenciados de escolas.

É preciso que a comunidade tenha consciência de que Educação do Campo é um direito de todos, que o povo do campo precisa de escolas no campo, que tencione cada vez mais a importância da identidade do camponês. E a escola como instituição formadora deve cumprir o seu papel de ensinar os indivíduos que nela frequentam a maneira mais eficaz para mudarmos a realidade das escolas do campo e cobrando pelos nossos direitos à aqueles que estão no poder e que devem por obrigação cumprir com seus deveres.

A educação do campo é um direito e as classes multisseriadas não devem ser esquecidas, pelo contrário precisam ser mantidas vivas, pois, partindo do ponto de vista educativo, social e cultural é nas classes multisseriadas que muitas crianças constroem seus sonhos, é justamente nessas classes em que se permite os sujeitos o acesso a escola como porta para o conhecimento.

Assim, é preciso manter vivo o desejo de lutar, pois sem a luta não chegaria até onde a educação do campo chegou. É justamente no anseio dessa luta que os sujeitos do campo buscam melhorias para sua comunidade, para seu povo. Lutar, lutar e lutar por uma educação que respeite e valorize de forma plena a cultura e a identidade dos povos do campo, pois se o CAMPO não PLANTA a CIDADE não JANTA.

CAPÍTULO III

A CONSTRUÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

*“A minha contribuição foi encontrar uma explicação segundo a qual,
por trás de mão que pega o lápis,
dos olhos que olham,
dos ouvidos que escutam,
há uma criança que pensa!”*

(Emilia Ferreira)

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC é um programa assumido pelo Governo Federal, que tem como compromisso assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade em Língua Portuguesa e Matemática e, até ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Segundo informações contidas no Livro do Pacto (2012) disponibilizado no site do Ministério da Educação- (MEC), consta que ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática;
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental;
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Ainda, segundo informações do documento, as Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal o incentivo à formação continuada dos professores alfabetizadores das escolas de Educação Básica.

Trata-se de ações que apoiam-se em quatro eixos de atuação: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, Materiais Didáticos e Pedagógicos, Avaliações e Gestão, Controle Social e Mobilização.

Nessa perspectiva, será apresentada as ações do Programa nos próximos tópicos atravessada dos relatos das professoras colaboradoras da pesquisa.

3.1 Dos Materiais Didáticos e Pedagógicos

Compreendemos que os materiais didáticos são instrumentos imprescindíveis à prática docente, no entanto, podemos constatar que em algumas escolas da Educação Básica há uma carência imensa desses materiais e, na maioria das vezes quando disponíveis são produções distantes da realidade onde estão inseridas.

Assim, no que se refere aos materiais didáticos disponibilizados pelo MEC, o Programa dispõe de materiais específicos para a alfabetização como: livros didáticos (entregues pelo PNLD ⁶ e os respectivos manuais do professor, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD), jogos pedagógicos de apoio à alfabetização, obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE⁷), obras de apoio pedagógico aos professores e jogos e softwares de apoio à alfabetização.

A proposta de disponibilizar materiais didáticos diversos para subsidiar no processo de alfabetização dos educandos é interessante, pois é um complemento necessário de contribuição na prática do professor no espaço da sala de aula. Professor este que, muitas vezes se vê limitado apenas ao livro didático, que por si só não garante a alfabetização e formação integral do indivíduo. Diante da entrevista realizada com a professora Rosa⁸ a mesma deixa explícito em sua fala que os materiais disponibilizados pelo Pacto fizeram uma grande diferencial em sua prática docente. A mesma afirma que:

O PNAIC contribuiu muito na minha formação, ganhei muito conhecimento no PNAIC, foi muitas coisas boas que eu não sabia e passei a aprender. Para meus alunos também. Até os livros de literatura eles já ficaram mais incentivados a pegar para ler. No PNAIC você não pode trabalhar só a fala e o giz. Tem que ter o material porque se não tiver o material para trabalhar fica difícil. Muitas dizem é difícil, mas é difícil quando não tem material. Têm jogos de letras, números, jogos didáticos que você pode tá trabalhando. O primeiro dia eu cheguei com o texto dos três porquinhos. Foi bacana demais, pois os meninos ficaram empolgados, eu contei a história, depois fiz a interpretação e ai

⁶ PNLD- Programa Nacional do Livro Didático (tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica).

⁷ PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola (tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência).

⁸ ROSA- Nome fictício dado à segunda professora participante da pesquisa campo

foi legal demais. Acredito que esses joguinhos, o bingo de palavras, as literaturas e outros contribuem. Em matemática ajudou muito os meninos e em formação de palavras.

Conforme as colocações da professora pode-se compreender que os jogos didáticos é uma ferramenta importante e contribuem de maneira significativa no processo de alfabetização, além de ser um instrumento pedagógico que auxilia a prática do professor, sobretudo porque o material lúdico proporciona uma aprendizagem diferenciada, pois para a criança, aprender brincando é mais atrativo, e isso fará com que a mesma interaja durante as atividades propostas o que surtirá um efeito positivo na sua alfabetização.

No entanto, cabe pontuar que a professora Rosa relatou que apesar das formações com as coordenadoras do Programa, alguns materiais são difíceis de utilizar, ou seja, alguns suportes pedagógicos disponibilizados não são elaborados pensando na formação do professor que irá utilizá-los, ou outra hipótese levantada é que as coordenadoras não tiveram a formação adequada para exercer o papel de formadoras/formadores de professores/professoras na utilização desses materiais.

Contudo, entende-se que o lúdico contribui de maneira significativa para a aprendizagem das crianças, no entanto, refletir sobre a utilidade desses materiais é preciso, pois estes devem ser elaborados pensando o contexto em que os indivíduos estão inseridos e a formação do professor/professora que irá utilizá-los. Nessa perspectiva, é interessante a disponibilidade desses materiais específicos que contribuem no processo de alfabetização nas escolas? Sim é importante, porém se estes materiais não atinge a finalidade proposta, que é de servir de ferramenta didática o seu uso será inútil no espaço da sala de aula.

Ainda, sobre a disponibilidade e contribuição dos materiais didáticos do Pacto a professora Margarida relata o seguinte em relação ao uso do material:

talvez para quem tenha sala seriada contemplam, mas para a gente na nossa realidade o material que vem ... Veio o livro do aluno só 1 ano, os outros anos não vieram, a gente não teve material do PNAIC mesmo para está utilizando com os meninos. Teve um ano que veio livro do aluno, do professor e vieram uns cartazes que eu achei bastante bacana para leitura. E nos outros anos no veio. Então não tenho como criticar os outros anos porque não teve, não recebeu.
(Professora Margarida)

Desse modo, é contraditório uma política de alfabetização que em seus documentos garante condições de estrutura e suporte didático e pedagógico e na realidade constata-se a fragilidade sobre o aspecto apontado.

Ainda o relato da professora Margarida denuncia que nem mesmo a secretaria de educação justificou a ausência dos materiais, e isso a deixou muito angustiada, pois mesmo que o Programa tenha limites do ponto de vista operacional, alguns materiais dão suporte didático no processo de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização.

3.2 Da Formação continuada de Professores

A formação continuada de professores é um caminho a ser percorrido por todos que estão diretamente envolvidos com a formação dos professores alfabetizadores. Atualmente a formação é necessária à carreira docente, pois o professor precisa reconhecer que o conhecimento adquirido durante a sua formação contribuirá para a solidificação da prática docente.

O PNAIC é um programa em que um dos objetivos é justamente o incentivo a formação continuada dos professores alfabetizadores, o mesmo disponibiliza curso de 2 anos para professores com carga horária de 120 hs por ano, baseado no Programa Pró-Letramento⁹, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas, o curso deve ser conduzido por Orientadores de Estudo.

O Pró-Letramento é um programa realizado pelo MEC, que juntamente com universidades integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Nos encontros de formação os Professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo. Quem são esses orientadores? São professores da rede de ensino que são submetidos a um curso específico com duração de 200 horas por ano, ministrado por universidades públicas. Os cursos ofertados aos professores alfabetizadores tem por finalidade orientar os mesmos para que tenham o conhecimento de como usar os materiais didáticos, que subsidiarão no processo de alfabetização, distribuídos pelo Ministério da Educação, além do aprofundamento teórico acerca das discussões a respeito dos processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças.

⁹ Pró- Letramento- é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental

O programa do Pró- Letramento possui modalidade semipresencial, ou seja, o professor realizará atividades tanto presenciais, quanto a distância. Todas as atividades são acompanhadas por professores orientadores que subsidiarão esse processo de formação dos educadores.

Buscar a formação continuada é um direito do professor da educação básica. O professor deve sempre procurar aperfeiçoar a sua prática, e para isso é preciso que o mesmo tenha compreensão de que a busca pelo conhecimento deve ser constante e extremamente importante no seu processo de formação. No entanto, o que se percebe é que a formação continuada do professor não depende apenas dele, pois sabemos que na estrutura educacional muitas vezes a rotina diária de trabalho de um professor de educação básica o impossibilita sua formação docente. Segundo a professora Rosa ampliar a formação sempre esteve nos seus sonhos, no entanto, nunca achou incentivo da secretaria de educação do município. Em umas de suas falas a professora deixa claro que

eles não aceitam, não incentivam (a secretaria)! O que me atrapalhou foi isso. Por que meu colega que fez comigo, já tem mais de um ano que ele se formou. A minha história de vida é parecida com a dele, os dois sem dinheiro. A gente pedia carona para fazer esse curso, só que o administrador me disse que não tinha recurso para mim ir. Ai depois, a gente começou a ver nas redes sociais que todos os professores tem o direito de sair para ter uma formação. Então, eu não tive o direito, mas hoje eu vejo outras pessoas saindo da secretária para fazer formação em Salvador. Agora, os únicos cursos recentemente que eu fiz são esses de Educação do Campo, do PACTO, isso ai a gente tem o incentivo. Outros se for fazer desconta no dinheiro, na folha.

Questiona-se, portanto que qualidade de educação um município, ou mesmo país deseja ofertar se professores são impedidos de buscar a sua formação continuada? Compreende-se, portanto que a formação continuada de professores/professoras é um fator importante que deve ser pautado, discutido e analisado pelas esferas governamentais, pois a educação precisa se constituir com profissionais experientes e competentes que garantam e contribuam aos diversos sujeitos que frequentam a escola uma formação de qualidade.

No entanto, fizemos a mesma pergunta a professora Margarida e ela nos relatou que parou o curso da universidade por conta dos meninos (filhos dela). Relata que:

Estava pensando em retomar quando André (2º filho) apareceu, ai eu acebi desistindo, deixando para concluir quando eles estiverem maiores, menos dependentes de me, mas assim, a gente sempre continua fazendo algum curso da prefeitura, né. Participei dos cursos

da Educação do Campo os que estava tendo. Enquanto eu estava em series que tinha acesso a curso como: o PACTO pela alfabetização na idade certa. Eu sempre estava participando dos cursos. Eu sempre busco sim, me informar na internet, em pesquisas, a gente busca. A secretária incentiva sim. Sempre que possível, eu estou participando de algum curso proposto pela equipe de educação do município, pois acredito que o professor deve sempre está buscando o aperfeiçoamento de sua prática. Rsr a Universidade eu tranquei por falta de opção, mas eu pretendo voltar assim que tiver organizado minha vida. meu filhos se tornarem mais independentes. Ai eu volto, eu preciso!(Professora Margarida)

Sobre o relato das professoras, cabe salientar que ambas expõem situações em tempos diferentes, pois a professora Rosa está na docência mais tempo que a professora Margarida, e a época em que a mesma iniciou a sua busca por uma formação continuada a gestão e secretária de educação da época não se importavam muito com isso. A professora Rosa afirma que tudo isso aconteceu quando passou-se a exigir que para lecionar o professor/professora teria que ter o ensino superior. O relato da professora Margarida é mais recente, a visão de mundo e formação que se tem hoje é mais ampla.

Entende-se que a formação continuada do professor tem amparo legal instituído pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da LDB no Art. 62º, quando a mesmo pontua que:

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

Se por lei a formação continuada é uma exigência para atuar na educação básica com formação em nível superior, o questionamento que persegue é a razão de tanta dificuldade em proporcionar esse direito aos professores de educação básica. Nessa perspectiva, o que se torna visível é que os investimentos necessários para a melhoria da educação, e se tratando nesse caso da formação de professores, estão sendo deixados para segundo plano. É de se esperar, pois o sistema não quer sujeitos que duvide, questione, critique e pense. Investir em formação de professores, é também investir na qualidade da formação dos indivíduos. No que se refere a importância da formação de professores Arroyo (2007) aponta que é necessário criar políticas de formação de educadores e educadoras para o campo, o mesmo ratifica que dentro dos movimentos sociais é preciso:

A conformação do sistema de educação com uma rede de escolas do campo no campo e comum corpo profissional com formação específica exige educadoras e educadores do campo no campo. Sabemos que um dos determinantes da precariedade da educação do campo é a ausência de um corpo de profissionais que vivam junto às comunidades rurais, que sejam oriundos dessas comunidades, que tenham como herança a cultura e os saberes da diversidade de formas de vida no campo. A maioria das educadoras/educadores vai, cada dia, da cidade à escola rural e de lá volta a seu lugar, a cidade, a sua cultura urbana. Consequentemente, nem tem suas raízes na cultura do campo, nem cria raízes. (ARROYO, 2007, p.13)

Diante da fala do autor entendemos que a garantia da formação continuada do professor é um direito a ser ofertado, porém para atuar nas escolas do campo o professor não carece ter apenas a formação, mas um vínculo com aquele contexto. Assim, a fala da professora Margarida pontua justamente essa questão do vínculo que o professor deve ter, a mesma expõe que:

É mais fácil a gente ensinar quando a criança se ver na gente. Quando vai até lá um professor que é da zona urbana que nunca foi no campo e chega lá, as vezes sai da faculdade cheios de ideias e teorias, se achando o bam bam bam, e ele chega lá e se depara com uma realidade que para ele desconhecida, com crianças que ao olhar para ele não se enxerga naquela pessoa, não se ver, para me a aprendizagem fica mais difícil. A criança de certa forma se decepciona e o professor também, e essa decepção influencia na aprendizagem dele, mas quem vai para lá já tenha experiência com essa vivencia do campo, onde é que aqueles meninos vivem, como é a realidade deles, o dia a dia, a rotina diária, que entendi que aquela criança muitas vezes ajuda os pais no serviço e que ele vai chegar cansado, que sabe a realidade deles muitas vezes são realidade duras, mas quando você conhece sua realidade, tem essa possibilidade com alunos e o aluno sabe que você já vivenciou no campo também.

Acredita-se, que quando o professor é do próprio campo, conhece a comunidade, tem sua historia de vida enraizada no campo, isso pode afetar positivamente processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sobretudo conhecer a comunidade, a cultura e principalmente construir vínculos afetivos com todos que fazem parte e vivem com contexto do campo.

3.3- Das Avaliações

No que se refere às avaliações de acordo com os documentos do PNAIC disponível no site do MEC, são processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos alunos. Os professores terão acesso a um sistema informatizado onde deverão inserir os

resultados da Provinha Brasil ¹⁰ de cada criança, no início e no final do 2º ano. Isso facilitará os docentes e gestores acompanharem o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma, e fazer os ajustes necessários para garantir que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do ensino fundamental.

Assim, Ao final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP. A avaliação universal terá como objetivo avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Esta é uma maneira que o governo encontrou para analisar o desempenho das turmas e se necessário propor medidas e políticas para aperfeiçoar o processo de alfabetização nas escolas. Para obter dados concretos desse processo de avaliação ao final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP.¹¹

Durante a entrevista com a professora Margarida, a mesma tece críticas em relação a aplicação da Provinha Brasil no ciclo em que leciona, no caso 2º ano, a mesma pontua que essas provas externa podem ser avaliativas para o sistema, porém para ela não, pois muitas vêm fora da realidade dos alunos da educação do Campo. A professora afirma que:

não enxergo muito elas como avaliativo. Pode ser lá para o sistema. Eu as utilizo como uma forma de diagnóstico, pois através dela a gente pode perceber um pouco da dificuldade que cada aluno possui. Uma prova dessa não pode ser avaliativa, pois a mesma não acompanha o processo de alfabetização dos meus alunos. Sou eu quem posso afirmar a cada fim do ano letivo o processo de cada um deles, pois quem está diariamente, está próximo acompanhando cada um na sua transição de nível alfabético sou eu. O sistema pontuar que o processo de alfabetização de uma criança está avançando apenas com o critério de uma prova que às vezes acontece do aluno marcar a resposta certa, mas que ele nem sabe que está certa, que não tem profundidade no conteúdo, para me não quer dizer absolutamente nada.

¹⁰ Provinha Brasil- é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Elaborada por técnicos do Inep e diversos Centros de Estudos em Alfabetização e Letramento que fazem parte da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. A Provinha Brasil é composta por 20 questões, aplicada ao início do 2º ano do ensino fundamental e ao final desse mesmo ano letivo, durante a aplicação da Provinha algumas questões são lidas pelo aplicador, nesse caso o professor regente da sala, ou alguém treinado indicado pela secretária e outras são lidas pelos alunos. As habilidades avaliadas por meio da Provinha Brasil são organizadas por meio das matrizes de referências da Provinha, são especificamente habilidades de leitura, de escrita não entra nos critérios avaliativos.

¹¹ INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

A professora Margarida em sua fala demonstra que para o sistema o interessante não é desenvolvimento da criança, mas os acertos na prova avaliativa que suscita na exposição de dados que são coletados para a apresentação de avanços com relação ao processo de alfabetização na educação básica, processo que talvez não exista. Rosário (20013) corrobora com relação a Provinha Brasil, pontuando que,

A Provinha Brasil é um instrumento de avaliação com perfil diagnóstico que permite o desenvolvimento de ações preventivas para minimizar os efeitos do fracasso escolar no que tange ao aprendizado da leitura nos processos de alfabetização e letramento. (ROSÁRIO, 2013. 02)

Já a autora Moura (2012)erce críticas a respeito dessas essas políticas postas no contexto das escolas do campo, especificamente das classes multisseriadas e que servem apenas para regular ou controlar o trabalho docente. Assim, a autora afirma que:

Neste contexto desfavorável onde pesam as políticas de controle, racionalização e regulação do trabalho docente, os professores, que atuam em classes multisseriadas, conseguem empreender estratégias didáticas oriundas das experiências, das histórias de vida e dos saberes tácitos construídos no contexto da multissérie, revestidas de uma perspectiva contra-hegemônica na medida em que desafiam e potencializam um fazer pedagógico que “burla” as orientações das políticas oficiais e do planejamento pedagógico hegemônico definidos pelos programas oficiais e pelos técnicos das Secretárias de Educação (MOURA & SANTOS, 2011), colocando assim o professor como autor e sujeito de sua prática.(MOURA, 2012, p.05)

A avaliar é processo complexo, que necessita ser discutido e problematizado. Pensando no contexto das classes multisseriadas acredita-se que a Provinha Brasil é um instrumento de avaliação que possivelmente não garante que a criança esteja avançando no seu processo de aprendizagem. Ninguém melhor que o professor alfabetizador para diagnosticar o avanço do seu aluno nos processos de alfabetização. A aplicação de uma prova cronometrada em 4 horas não é suficiente para medir o avanço na aprendizagem de uma criança.

A provinha Brasil é mais um instrumento falho de divulgação sobre os avanços da educação, pois esse diagnóstico apresentado de maneira mundial deixa fora, por exemplo, uma minoria excluída que se enquadra nos grupos das crianças com necessidades educacionais especializadas.

Analisando um simulado da provinha Brasil, disponível na internet, destinado a turmas de 2º ano que tem por objetivo preparar os alunos para a prova que serão

submetidos, observa-se que algumas questões, levando em consideração a realidade e nível de alfabetização, algumas crianças ainda não sabem ler, pela proposta da Provinha não conseguiriam atingir o resultado esperado, pois acreditamos que apesar da prova ser objetiva a criança deverá interpretá-la para responder com segurança a pergunta.

Refletindo as questões acima levantadas, chega-se à conclusão que os critérios como: o tempo de aprendizagem de cada aluno, o contexto social da criança, as crianças com necessidades especiais, uma sala de aula multisserie, etc, compreende-se que esses aspectos não são levados em consideração na aplicação da Provinha Brasil.

3.4. Gestão, Controle e Mobilização Social

Segundo informações contidas no livreto do Pacto, a gestão desse programa é formado por quatro instâncias: um Comitê Gestor Nacional; uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento que é disponibilizado pelo MEC, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do PNAIC.

O PNAIC é um programa de Alfabetização está introduzido em escolas de educação básica incluindo, portanto nas escolas do campo, onde a grande maioria é de Classes multisseriadas. Segundo informações existentes nos cadernos oficiais disponíveis no site do MEC, o mesmo informa que as ações do PNAIC são introduzidas nas escolas do campo, e que a sua metodologia é organizada e pensada de forma que contemplem as particularidades existentes nesses contextos e que nesse sentido, “as especificidades das escolas do campo foram incorporada no conteúdo da formação e foram desenvolvidos cadernos de estudo específicos para os professores das turmas multisseriadas e multietapas”. (BRASIL, 2012, p.15)

De acordo com Parente (2014) as classes multisseriadas são caracterizadas pela “junção de várias séries juntas, sendo a sala de aula ministrada por uma única professora, a qual muitas vezes designa várias funções dentro da instituição de ensino, sendo ela merendeira, diretora, assistente administrativo, etc...” Hage (2006) as caracteriza como “espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade reunindo

grupos com diferenças de série, de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc.”

Nesse sentido, a partir da caracterização das classes multisseriadas, os Programas deveriam ser estruturados em uma perspectiva que contemplem de fato os espaços onde serão introduzidos, e que sua metodologia venha de fato contribuir para a alfabetização. Dessa forma, refletir as propostas do PNAIC de alfabetizar, é pensar no espaço das escolas do campo, principalmente de classes multisseriadas, o público que a frequenta, o tempo de aprendizagem, bem como a sua realidade social e cultural.

Assim, compreende-se que a alfabetizar na Idade Certa (aprender a ler e escrever), já que a alfabetização é um processo contínuo na vida do indivíduo, pode até ser considerando uma proposta “interessante”, todavia, faz-se necessário pensar, para qual contexto, que sujeitos, que realidade de escola, etc. Sabe-se que no contexto da maioria das escolas de multisseriadas o professor desempenha vários outros papéis que não é apenas a função de educar. Acredita-se que a alfabetização é um momento precioso na trajetória de vida do indivíduo, por isso deve ser propiciado no seu tempo, de forma justa e completa.

Referindo-se sobre a importância da alfabetização na vida cotidiana dos indivíduos, de acordo com o caderno de apresentação do PNAIC: Formação do ProfessoreS alfabetizadores (2012), disponibilizados pelo MEC. O documento apontam que a alfabetização é,

sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania. Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (p.23)

Nesse sentido, pensar a prática de alfabetização é refletir sobre como e de forma esses sujeitos estão sendo alfabetizados. Dessa forma, compreende-se que a alfabetização é um processo importante na vida de crianças jovens, adultos e idosos, portanto este é um momento que está para além da decifração de códigos. Alfabetizar é também mediar o indivíduo para lidar com os diversos aspectos sociais em meio à sociedade. Nessa perspectiva, é relevante buscar entender quais as contribuições do

PNAIC nos processos de alfabetização dos sujeitos das classes multisseriadas e a gestão deve estar atenta a esses processos.

3.5. PNAIC nas Classes Multisseriadas

No sentido de compreender a metodologia do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa surgem as seguintes inquietações. O PNAIC como já mencionado é um programa de alfabetização cujo principal objetivo é a alfabetização de crianças até oito anos de idade até o final do 3º ano do ensino fundamental. Dessa forma, alguns questionamentos vão sendo levantados e sentimos a necessidade de respostas que possam trazer uma compreensão sobre a intencionalidade de um programa de alfabetização no contexto da educação no campo, especificamente das classes multisseriadas que propõe alfabetizar a criança no tempo certo. Mas que tempo certo é esse? Estudos apontam que toda criança tem seu tempo de aprender, que a alfabetização é um processo contínuo na vida do ser humano.

Em entrevista com Revista Nova Escola (2003), a autora Emília Ferreiro ressalta que: “Considero a alfabetização não é um estado, mas um processo. Ele tem início bem cedo e não termina nunca.” Diante da fala da autora, entendemos que a criança tem o seu tempo de conhecer o universo da leitura e escrita, tempo esse que deve ser respeitado. Portanto, sua alfabetização não tem “prazo de validade” que tem um começo com previsão de um fim.

Assim, compreende-se que o ser humano a todo o momento alfabetiza-se, principalmente toda vez que tem acesso às diversas práticas de leitura no seu dia-a-dia. Deste modo, se a alfabetização é um processo contínuo na vida dos indivíduos, entendemos que a criação de um programa, cujos objetivos deixam explícitos que a criança tem uma idade certa para alfabetizar-se, o mesmo apresenta um equívoco, pois diante do cenário de pesquisas referente à alfabetização, alfabetizar na idade torna-se uma contradição dos princípios que regem o discurso sobre os processos da alfabetização de uma criança.

Em dado momento da entrevista perguntou-se a professora Rosa o que ela achava do programa PNAIC, e também de ser aplicado nas escolas do campo, em classes multisseriadas, bem como quais as dificuldades em trabalhar com o Programa. A mesma relatou que teve muita dificuldade, que até se adaptar foi muito complicado por

estar em uma escola de classe multisseriada onde as crianças estão em diferentes níveis de aprendizagem.

A dificuldade que eu sentia era na hora do planejamento. Por que você tem que tá atualizado para o primeiro momento, segundo momento e terceiro momento. Como é uma classe multisseriada você faz uma aula para o 2ºano que é do PACTO e o 3ºano, ai fica aquele do 1ºano que não sabe ler e ficam naquela transição. Já tinham os dias marcados da à gente fazer a aula do PACTO, então isso ai dificultava na hora da distribuição da aula. A transição dos alunos no meio da sala. Quando levava a atividade da Educação Infantil, o 1º ano já gritava. Falar a verdade trabalhar a educação Infantil, 1º ano, 2º e 3º ano numa classe dessa, para o professor que pega não é fácil. Ainda mais quando se tem um programa que exige que você der conta de muita coisa. (Professora Rosa,).

Diante da exposição, é notório que o PNAIC de fato é um programa que não compreende as particularidades existentes nas escolas de classes multisseriadas, e que seus instrumentos pedagógicos pode em certa medida dar um suporte ao professor, porém possivelmente não tem contribuído na totalidade nos processos de alfabetização das crianças do campo. A professora Margarida também explicita a seguinte afirmação:

O programa é válido, porém o livro de atividades a gente só recebeu aquele livro 1 ano, os outros anos a gente não recebeu. A gente recebia a rotina e os planejamentos que a gente tinha que fazer em grupo, o planejamento da semana. A gente já via a temática da semana e tudo que as outras colegas iam fazer, mas o programa não é feito para quem tem turma multisseriada na educação do campo, nós somos obrigados a fazer adaptações. (Professora Margarida)

Nessa perspectiva, entende-se que apesar dos documentos oficiais explicitar que Programa é pensando para as escolas do campo, na prática a realidade é outra, e muitas vezes os documentos não condizem com a sua execução. Portanto, executar a rotina do Programa no contexto das classes multisseriadas, a partir das suas exigências e, diante da fala das professoras, analisamos o quanto é complexo para as/os professoras/professores da Educação no Campo vincular-se ao um Programa que não favorece sua realidade. Em trechos ainda da entrevista, a professora Margarida continua afirmando que:

O problema do programa, na verdade não é ele, é a forma como funciona. Se fosse da forma que a gente ver na proposta, era tudo muito bom. Principalmente para quem está no campo, a realidade de lá é que o bicho pega. Como eu disse a gente não tem a cobrança, mas também não temos o apoio. Falou-se muito de se fazer as visitas para as salas que estão inseridas no PACTO, para está ajudando, pois sabemos que o programa vem, assim para as turmas seriadas. A forma como ele foi criado é para uma turma seriada. Não é feito para a realidade em que estamos acostumados. Até a questão que ele vem

com uma rotina diária, aquele passo a passo. Aquela rotina às vezes não se aplica a realidade das classes multisseriadas.

Enfim, o PNAIC é um programa com fragilidades quando confrontado com a realidade do público que as escolas do campo multisseriadas atendem. Dito isso, afirmamos que a presente pesquisa busca contrastar os elementos retirados dos documentos oficiais com os testemunhos das professoras colaboradoras, nos permitindo indicar ao longo do texto algumas reflexões no tensionamento constante entre a promessa do PNAIC e a proposta em execução no campo empírico desse estudo.

IV. CAPÍTULO- CONTEXTOS E RESULTADOS DA PESQUISA

No fim da trilha de um caminho percorrido, este capítulo é destinado para a apresentação do contexto geográfico onde aconteceu a pesquisa de campo e analisa os dados coletados. Durante o trajeto de leitura, será possível identificar passo a passo de como ocorreu a coleta de informações que foram necessárias para o caminhar da pesquisa empírica. Utilizou-se como elementos metodológicos, observações diretas, entrevistas semiestruturadas com professoras da escola e análise documental, conforme já mencionado.

A pesquisa foi realizada em um período de quinze dias, nesse tempo, utilizou-se parte do período para observar e analisar aspectos referentes ao contexto local onde está inserida a escola, além de realizar os registros fotográficos, como também coletar informações do Projeto Político Pedagógico- PPP.

É importante sinalizar que do percurso trilhado na pesquisa de campo não foi possível realizar aplicar a entrevista com as professoras na instituição, pois ambas estavam afastadas da escola por motivos particulares. Deste modo, fez-se necessário utilizar outro espaço para o encontro. Os espaços em que ocorreram esse momento foi na Biblioteca Municipal de Amargosa e a própria casa de umas das entrevistadas, assim entrevistas foram realizadas em dias alternados, em ambientes confortáveis e favoráveis as entrevistadas.

Vale ressaltar, que todo o tramite só foi possível com a autorização da gestão escolar que recebeu com satisfação a proposta da pesquisa. Após a autorização deu-se iniciou o processo de observação que durou cinco dias. Nesses dias aproveitou-se para realizar os registros fotográficos da escola como um todo. Após as observações foi o momento de fazer a leitura e análise do PPP da escola, afim de encontrar informações a respeito da história da localidade da Jussara, comunidade onde ocorreu a pesquisa, o surgimento da escola, bem como, os aspectos referentes aos recursos humanos e materiais da escola.

Diante das informações coletadas durante a pesquisa de campo, não se pode seguir seus rastros sem antes conhecer o lugar onde ocorreu a pesquisa. Iniciaremos o tópico seguinte trazendo uma pouco da história do contexto municipal da cidade jardim: Amargosa- Bahia.

4.1. Das Pombas Amargasas, meu Pedacinho de Brasil.

FIGURA N° 04: Imagem do Jardim na Praça Lourival Monte em Amargosa



Fonte: Imagem retirada do Google

A foto acima é uma representação de dos principais pontos turísticos de destaque na cidade de Amargosa, a Praça Lourival Monte. O município, mais conhecido como cidade jardim, possui seus encantos e a referência de uma cidade do interior da Bahia aconchegante e hospitaleira. Segundo os dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2016), o município possuía em 2016 uma população de 38.041 habitantes. Almeida (2015) ratifica que cerca de 9.460 da população de Amargosa são residentes na zona rural e 24.891 na zona urbana.

Amargosa recebeu esse nome devido antigamente possuir na região pombas, cuja carne era amarga e servia de alimento para os moradores da época, daí, o nome Amargosa deriva-se de Amargas.

Antigamente, onde hoje se localiza o município era de domínio dos índios Sapuyás e dos Camurus, posteriormente denominados Karirís, ambos pertencentes à família lingüística Kariri. Os Karirís teriam originalmente vivido na aldeia de Pedra Branca (atualmente distrito de Santa Terezinha), ao passo que os Sapuyás viviam na Serra do Caranguejo (Neto, 2007, p.154).

Amargosa pode ser considerada uma cidade- rural, pois as comunidades e os distritos que fazem parte do seu conjunto representam boa parte da população que a constitui. Dentre tantas comunidades que fazem parte do município de Amargosa, destaca-se, a comunidade da Jussara onde realizou-se a pesquisa de campo.

Do surgimento de uma palmeira chamada Jussara, a comunidade fica localizada na zona rural do município de Amargosa-Ba, a 14 km da sede. De acordo com informações retiradas do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, a comunidade Jussara possui esse nome devido antigamente existir muitas palmeiras na região, cuja identificação era Jussara.¹²

O trajeto para chegar à comunidade é um pouco complexo. Ao sair de Amargosa com destino a Jussara, uma longa caminhada em estrada chão nos espera, quase sempre em condições precárias de conservação. No trajeto, a primeira comunidade que nos deparamos é a da Baixa de Areia, mais próxima à cidade de Amargosa. Logo à frente, até chegar ao destino podemos visualizar a existência do verde modificado da natureza com a plantação de pastagem, pois devido à ação humana, já não conseguimos vislumbrar o verde da natureza com a frequência de anos atrás, quando existia predominância das matas que enverdecia nossa região.

Depois de percorrer ladeiras montanhosas chegaremos à comunidade do Tauá ainda no município de Amargosa, localidade com uma população bastante numerosa. Um pouco mais a frente, chegaremos à comunidade da Muritiba. O curioso é que para chegar até a Jussara temos que passar pela Muritiba que faz parte do município de Ubaíra. A Muritiba em termos de infraestrutura e desenvolvimento é mais avançada. A mesma possui mercadinho, igrejas, bar, borracharia e calçamento, e outros. Enquanto, a Jussara é uma comunidade do município de Amargosa, que a população é maior, a

¹²**Nome Científico:** *Euterpe edulis*; **Sinonímia:** *Euterpe globosa*, *Euterpe equisquiza*; **Família:** Arecaceae; **Categoria:** Palmeiras.

O palmito Jussara é uma palmeira nativa da Mata Atlântica e conhecida principalmente pelo seu palmito comestível, que é muito apreciado. Seu estipe elegante é delgado, cilíndrico e único, ou seja, ele não forma touceiras, nem apresenta capacidade de rebrote após o corte, o que sempre provoca a morte da planta. Seu porte é médio, alcançando em média de 5 a 10 metros de altura e 15 cm de diâmetro de caule. Entre o tronco e a copa, há uma seção de cor verde, mais grossa que o tronco, recoberta pelas bainhas das folhas. É de dentro desta parte que se extrai o palmito, que nada mais é do que as novas folhas que estão em formação. Jussara: Significa "palmeira", "que tem espinhos", "coceira" ou "que arde". De acordo com a lenda indígena tupi, o nome **Jussara** vem da palavra tupi *ii'sara*, que significa "coceira" ou "ardor" e era usada para designar os espinhos de uma palmeira que utilizavam como agulhas para tecer. O pó que saía dessa palmeira causava muita coceira na pele das pessoas, e por esse motivo *Jussara* ou *juçara* foi o nome dado à árvore.

economia é mais desenvolvida que Ubaíra, no entanto do ponto de vista sobre as duas comunidades há essa disparidade.

Com relação à Jussara não há nada que identifique a comunidade, só conseguiremos nos localizar geograficamente se perguntarmos aos moradores da localidade onde fica a comunidade. Seria interessante que nas ruas, avenidas e bairros da cidade placas sinalizassem as comunidades rurais. Constatou-se durante a pesquisa que a comunidade vive em abandono.

Desse modo, não entende-se por quê as coisas sempre “demoram” (*sic!!*) a chegar até às zonas rurais do município, parecem que dividem a cidade e o campo em dois mundos, um que a necessidade é maior e o outro em que pode esperar por mais alguns anos, e mais alguns. Como explicar do ponto de vista político duas comunidades próximas pertencentes a municípios diferentes e uma ser mais desenvolvida que a outra?

É notório, portanto, que o poder público municipal de Ubaíra tem outro olhar sobre a comunidade da Muritiba, que além de ter uma representatividade do poder legislativo residente próximo à comunidade, é alguém que está sempre em busca da melhoria e crescimento para localidade, diferente da Jussara que as representações surgem apenas de quatro em quatro anos e as promessas de melhorias permanecem em três P: paladar, papel e palanque.

Há muito anos atrás a comunidade da Jussara, era cercada por uma grande extensão da mata, além de possuir grande quantidade de moradores (pequenos agricultores), no entanto, com a expansão do agronegócio, já não tem mais a preservação ambiental na localidade, pois tudo foi extinto e substituído pela plantação de pastagem e cacau. Atualmente a quantidade de moradores da Jussara reduziu, muitos mudaram para a área urbana de Amargosa e hoje, a maior parte das terras da região estão concentradas em grandes fazendas.

A comunidade não possuía água encanada até pouco tempo, por isso os moradores abasteciam suas casas carregando água de rios e fontes em animais ou as vasilhas na cabeça. Até mesmo a escola da região era abastecida a cada oito dias por um carro pipa enviada pela prefeitura. A gestão municipal durante anos não resolveu esse problema social de abastecimento d'água, no qual foi solucionado em 2014.

Do ponto de vista religioso, é predominante a religião protestante, porém ainda é frequente a cultura de rezas destinadas a santos, como: Bom Jesus da Lapa, Santa

Bárbara, Santa Luzia, e outros. Entretanto, essa cultura com o passar do tempo vem se perdendo, devido a alguns fatores, dentre eles, as pessoas mais idosas que possuía a cultura de rezar foram falecendo e os mais jovens, não tem interesse em assumir a promessa religiosa, bem como a adesão às igrejas evangélicas.

4.2 Um caminho até a escola

FIGURA N° 05. Escola Municipal Agnelo de Souza Andrade



Fonte: Arquivo da pesquisa

A Escola Municipal Agnelo de Souza Andrade localizada na comunidade da Jussara, fica a uma distância de 14 km da cidade de Amargosa.

De acordo com o PPP, a escola foi inaugurada em 1984 na gestão do prefeito Josué Sampaio Melo (*in memória*) e registrada em 1988. Consta no documento que o terreno para construção da instituição foi doado pelo Sr. Agnelo de Souza Andrade, fazendeiro muito conhecido na região. Localizada próximo às residências de famílias, a escola passou por algumas reformas estruturais para melhor acomodar aos filhos da comunidade local.

Cabe destacar, que as escolas do campo no município são agrupadas por núcleos. A nucleação segundo o PPP foi a solução que o município encontrou para dar mais assistência e organização às escolas do campo com turmas de classes multisseriadas.

Atualmente a Escola Municipal Agnelo de Souza Andrade faz parte do núcleo 06 (antigo núcleo 12), composto por 06 escolas, pois desativou-se duas escolas devido a falta suficiente de alunos.

Ainda ressaltar, que as escolas dos núcleos ficam localizadas em localidades diferentes no município. As instituições do referido núcleo 06 atentem as seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, o ciclo básico de aprendizagem: 1º, 2º, 3º, 4º e 5º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental e Todos Pela Educação (TOPA). A instituição fica localizada à beira de uma estrada de chão onde o fluxo de transporte é razoável.

Do ponto de vista da estrutura física a instituição pesquisada, a escola é murada e os portões garantem a segurança do espaço, devido à escola estar localizada à margem de uma estrada de chão, com fluxo de transporte que circula podendo colocar a vida e segurança das crianças em risco. Nota-se, no seu interior, duas áreas amplas, uma com plantio de grama e a outra com grama em crescimento.

Na chegada a área é bem conservada, tudo muito limpinho e com árvores plantadas ao seu redor. Foi relatado pelas professoras que as áreas da escola são as únicas formas de lazer proporcionadas as crianças, ocorrendo sempre a divisão de gênero, já que os meninos tem a preferencia de jogar futebol e as meninas optam por outra atividade como: pega-pega, cantigas rodas, etc.

Importante sinalizar que não existe nenhuma sinalização indicando o nome em frente a escola. Foi pontuado pela auxiliar da limpeza que depois que a instituição passou por um processo de pintura não colocaram o nome identificando a escola.

FIGURA N° 06. Portão da entrada / áreas externas da escola



Fonte: Arquivo da Pesquisa

A escola possui apenas duas salas de aula, uma cozinha, um depósito para guardar objetos específicos como: enxadas, vassouras, baldes, etc., dois armários um para guardar produtos de limpeza e outro produtos alimentícios e dois banheiros (feminino e masculino apenas para alunos). Abaixo o quadro sintetiza em números a estrutura da escola:

QUADRO N° 01: Estrutura física da escola

ESTRUTURA	QUANTIDADE
Salas de aula	02
Cozinha	01
Depósito	01
Área recreativa	02
Banheiros	02

Fonte: Produção da pesquisa

Com relação à estrutura da sala de aula, a mesma se constitui em um espaço arejado, no entanto, pequeno para as demandas dos professores/professoras e principalmente dos alunos. A sala compõe-se de mesas e cadeiras, um quadro branco, dois armários, uma TV, um DVD, um som, dois filtros, um plástico outro de barro, e mesas de computadores que servem como biblioteca para organizar livros didáticos e literaturas para as crianças utilizarem, bem como, depósito de caixas.

FIGURA N° 07: Espaço da Sala de Aula



Fonte: Arquivo da Pesquisa

QUADRO N° 02: imobiliários da escola

	QUANTIDADE
Televisão	01
DVD	01

Data show	01
Liquidificador	01
Fogão	01
Aparelho de Som	01
Filtro	02

Fonte: Produção da Pesquisa

A cozinha da instituição é destinado para produção da alimentação dos alunos, apesar de ser é o único espaço disponível para a produção da merenda escolar, a cozinha possui um ambiente minúsculo, contendo um fogão, uma geladeira, armários de parede, panelas, um filtro de barro, um liquidificador, uma pia para higienização dos utensílios e alimentos e um micro-ondas.

A auxiliar responsável pelo setor, relatou que considera a estrutura da cozinha muito precária, pois a considera apertada demais para atender as demandas da escola. A mesma demonstrou indignação em sua fala quando aponta que durante as atividades é um complicado desenvolver os afazeres relacionados à alimentação, pois além de apertado o espaço é pequeno demais, o que impossibilita a circulação de mais pessoas para ajudar no trabalho.

O armário para guardar produtos de limpeza está localizado em lugar inapropriado próximo a entrada da cozinha, um perigo, e ao seu lado fica outro armário destinado ao depósito de produtos alimentícios utilizados na alimentação das crianças.

FIGURA N° 08: Espaço da cozinha da escola/ Armário de depósito de produtos de limpeza/ Armário de produtos alimentícios.





Fonte: Arquivo da Pesquisa

Com relação aos banheiros, a escola possui apenas dois banheiros para uso de crianças e funcionários da instituição. Do ponto de vista da higiene e saúde é inadmissível funcionário usar o mesmo banheiro que alunos, ainda mais crianças. Assim, além de inadequados para utilização de crianças são banheiros com estruturas precárias, impróprios ao público que atende, já que a escola cumpre o papel de atender ao público alvo da Educação Infantil e este deveria ter por direito banheiros adaptados ao tamanho devido da criança, bem como crianças com Necessidades Educacionais Especiais.

Os banheiros localizam-se atrás da instituição onde se tem uma área com terreno, contendo algumas plantações de alimentos. A área encontrava-se em péssimo estado de conservação, pois o mato estava em uma altura que além de acumular lixo, servia para alojamento de insetos ou animais peçonhentos como cobras e escorpiões, o que pode colocar a segurança e vida das crianças.

FIGURA N° 09. Banheiros e área (serviço) atrás da escola



Fonte: Arquivo da Pesquisa

Deste modo, foi possível perceber a partir da realidade pesquisada, que as escolas do campo carecem ser olhadas, vigiadas e, sobretudo visibilizadas. Percebe-se, diante dos registros fotográficos que as escolas do campo andam esquecidas e descuidadas. É como se as pessoas desse contexto tivessem por obrigação aceitar qualquer coisa sem direito a reclamar.

Segundo o PPP da instituição a escola Agnelo de Souza Andrade, passou por uma “reforma” em 2007, 2010 e 2014 tais como: pinturas, forro na cozinha e substituição de um tanque maior de 3.00000 litros para armazenar água.

No entanto, após observações, percebe-se que a escola precisa ser ampliada no sentido de atender com dignidade as crianças matriculadas, pois conforme já discutido no capítulo 2º, as escolas de classes multisseriadas, segundo Moura e Santos (2010) “ São classes que padecem do “abandono”, do silenciamento e preconceito, e que essas classes funcionam em prédios escolares como uma arquitetura inadequada”.

Foi possível visualizar no contexto da pesquisa o abandono mencionado pelos autores, na escola não há áreas recreativas adaptadas, locais apropriados para armazenamentos de alimentos e produtos de limpeza, refeitório (cantina) para as crianças lancharem no conforto, dentre outros aspectos, que venha favorecer a qualidade de manutenção das escolas do/no campo, e a aprendizagem das crianças.

No ponto de vista de recursos humanos da instituição a escola é contemplada por uma diretora, uma coordenadora que atente ao núcleo cinco, duas professoras, uma auxiliar de limpeza e uma merendeira. No quadro a baixo será possível visualizar a configuração da escola em termo de recursos humanos.

QUADRO N° 03. Recursos Humanos

Recursos Humanos	QUANTIDADE
Professoras	02
Auxiliar de Limpeza	01
Merendeira	01
Diretora	01
Coordenadora	01

Fonte: Produção da Pesquisa

O número de funcionários da escola é insuficiente, percebeu-se que existe uma rotatividade entre eles para auxiliar setores que não fazem parte da sua função de trabalho. É comum nas escolas de classes multisseriadas a sobrecarga do trabalho docente, no entanto essa eventualidade foi constatada na escola pesquisada não apenas com o professor, mas com todo o corpo de funcionários da escola. Como mencionado em capítulos anteriores à sobrecarga de trabalho docente é um fator negativo evidenciado nas classes multisseriadas, Hage (2010) aborda que “os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas escolas multisseriadas. Essa multiplicidade de funções é vista como negativa para a atuação do profissional”(p.27)

4.3. Perfil dos Professores

Os perfis dos professores/professoras da pesquisa é resultado dos dados coletados através da aplicação de entrevistas semiestruturadas com roteiros elaborados a partir da proposta da pesquisa e função exercida pela entrevistada. Assim, a elaboração do roteiro destinado às professoras foi dividido em quatro blocos: Bloco 01- Dados de Identificação, Bloco 02- Trajetória Acadêmica, Bloco 03-Relação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa nas Classes Multisseriadas e Bloco 04- Sobre Alfabetização nas Classes Multisseriadas.

No bloco 01 trazemos informações referentes a sexo, data de nascimento, idade, estado civil, município em que mora, nacionalidade e endereço. No bloco 02 priorizamos para informações detalhadas da trajetória acadêmica das professoras entrevistadas com percurso de escolarização, formação acadêmica, tempo de atuação na escola da pesquisa, carga horária de ensino, etc. Já no bloco 03, as informações coletadas forma a respeito da relação de conhecimento que a entrevistada tinha o Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, portanto, foram elaboradas oito questões que versam sobre a formação continuada para alfabetizadores.

No 4º e último bloco, as questões referem-se à alfabetização nas classes multisseriadas, como, por exemplo, os desafios enfrentados para alfabetizar nessas classes, o processo de avaliação, entre outras. A seguir o quadro com a identificação das professoras participantes da pesquisa.

QUADRO 04: Dados de identificação das professoras entrevistadas.

Nome da professora entrevistada	Data de nascimento	Idade	Sexo	Naturalidade	Estado Civil	Município em que mora
Rosa de Jesus ¹³	02/02/1960	57 anos	F	Ubaíra	Solteira	Amargosa
Margarida Souza de Jesus ¹⁴	11/01/1986	31 anos	F	Amargosa	Casada	Amargosa

Fonte: Produção da Pesquisa

O quadro acima sinaliza que as professoras entrevistadas são do sexo feminino, com idade de 31 e 57 anos, cujo estado civil de uma é casada e da outra solteira, uma é natural de Ubaíra e a outra de Amargosa, ambas são residentes no município.

No bloco 02 as informações coletadas dizem respeito à trajetória acadêmica das professoras entrevistadas. Apenas uma possui o Ensino Superior em Administração, visto que, a outra tem formação no magistério (Curso Normal/Ensino Médio). No entanto, foi relatado pelas professoras que sempre buscaram a formação em Pedagogia, entretanto sempre acontecia algo imprevisível para que deixassem a formação acadêmica no caminho.

A professora Rosa, justifica que nunca deixou de correr atrás da sua formação, tentou terminar o curso de Pedagogia pela UFRB, antes de sua aposentadoria, mas devido a alguns problemas de saúde e a dificuldade em entender as leituras propostas durante as disciplinas foram as razões da sua desistência. A professora deixou claro que concluir a Pedagogia sempre foi um dos seus sonhos, porém a Secretaria de Educação não contribuía para isso, pois teria que estudar e trabalhar no campo.

Do ponto de vista da formação continuada, as entrevistadas indicam a necessidade de investimento, bem como incentivo para os professores que lecionam no campo. Como ratificado no capítulo III desse estudo, o direito a formação continuada está legalmente amparada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, da LDB no Art. 62º. Ao direcionar que a formação do professor do campo deve ser evidentemente específica para atuação nesse contexto.

¹³ Nome fictício para preservar a identidade da professora

¹⁴ Nome fictício para preservar a identidade da professora

Em relação à formação a professora Margarida sinalizou que possui formação em administração, nível superior, a mesma iniciou o curso de Pedagogia, no entanto desistiu em razão de questões de ordem pessoal, conforme dito anteriormente. A professora afirma que quando estava organizando sua vida para voltar a estudar e concluir a graduação engravidou do seu segundo filho. Margarida também sinaliza que mesmo longe dos corredores da universidade, jamais parou a corrida pela sua formação continuada, pois sempre que a Secretaria de Educação disponibiliza cursos para os professores se propõe fazer. Abaixo é possível constar o percurso de formação de cada professora entrevistada.

QUADRO N° 05. Formação e Tempo de Serviço

Percurso de escolarização		Formação Acadêmica	Carga horária de trabalho	Tempo de Serviço
Professora Rosa	Estudou sempre em escola pública do campo	Magistério	40 horas	37 anos
Professora Margarida	Estudou sempre em escola pública	Magistério Formação em Administração	20 horas	10 anos

Fonte. Produção da Pesquisa

Diante da análise dos relatos das professoras, é possível identificar que nenhuma das entrevistadas é graduada em Pedagogia. Legalmente assegurado pela LDB, como mencionado anteriormente, o professor tem o direito a formação continuada, o que torna algo importante e necessário para a sua atuação nas realidades escolares de classes multisseriadas, além de ser uma exigência legal a formação em nível superior, em Licenciatura em Pedagogia, para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Diante das duas realidades expostas com relação as suas atuações e práticas de trabalho no município durante anos, tendo apenas o Magistério como formação, do ponto de vista da necessidade em uma formação específica para atuar no campo, Arroyo (2007) pontua que:

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas. Conhecer a centralidade da terra e do território na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos... Um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do lugar. Daí a centralidade desses saberes para a formação específica. (ARROYO, 2007, p.11)

As informações obtidas sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em classes multisseriadas de Amargosa, demonstram que as professoras têm ciência do que é o programa, conhecem os orientadores e afirmam receber formação específica através da discussão de textos sobre alfabetização e ainda recebem livros (módulos) para que possam aprofundar os estudos.

Ambas relataram que o curso de formação é importante, pois nele se esclarece as dúvidas, objetivos e as propostas pedagógicas do programa. No entanto, a professora Margarida ressalta que a proposta do programa é interessante, porém não se aplica a realidade das classes multisseriadas de Amargosa ao afirmar que:

o problema do programa, na verdade não é ele, é a forma como funciona. Se fosse da forma que a gente vê na proposta, era tudo muito bom. Principalmente para quem está no campo, a realidade de lá é que o bicho pega. Como eu disse a gente não tem a cobrança, mas também não temos o apoio. Falou-se muito de se fazer as visitas para as salas que estão inseridas no PACTO, para está ajudando, pois sabemos que o programa vem, assim para as turmas seriadas. A forma como ele foi criado é para uma turma seriada. Não é feito para a realidade em que estamos acostumados. Até a questão que ele vem com uma rotina diária, aquele passo a passo. Aquela rotina às vezes não se aplica a realidade das classes multisseriadas. (PROFESSORA MARGARIDA,)

A professora ainda expressa que o programa é pensado de acordo com as especificidades das escolas do campo, das classes multisseriadas, no entanto se diz não estar satisfeita com as propostas do programa porque não se aplica a sua realidade de escola, de sala de aula.

O programa se estrutura para atuar nas classes multisseriadas, porém a configuração dessas classes e o professor assumindo a sala sozinho que muitas vezes exige fazer adaptações, pois a prática pedagógica nem sempre se concretiza como o

planejado, sobretudo porque a rotina colocada pelo Programa em determinados momentos não favorece à aprendizagem da criança.

A professora Margarida, sinaliza ainda, que para quem tem uma turma de Educação Infantil seguir essa rotina proposta pelo programa não favorece nem as crianças menores, nem a turma, pois é obrigatório que o professor acompanhe criança por criança no diagnóstico de sondagem, e para quem tem uma turma com crianças na fase da Educação Infantil é algo extremamente complexo.

Aquela rotina do jeito que tá alí no programa ela não vai funcionar na nossa sala, na rotina da educação do campo, na turma multisseriada. Por que no meu caso, que as crianças são menores a Educação Infantil, a gente sabe que nessa modalidade a rotina é totalmente diferente da rotina de quem é 1º e 2º ano. O diagnóstico é uma coisa que os meninos precisam ter o tempo deles e ter muita atenção nessa hora, chegar perto, olhar, orientar de um a um, com uma turma de Educação Infantil em sala é difícil. Complicado! (PROFESSORA MARGARIDA)

Sobre o currículo posto nas escolas do campo e do trabalho docente, trabalhar com a proposta pedagógica do Pnaic pode não favorecer a realidade do professor de classes multisseriadas, pois além de uma rotina de trabalho extremamente carregada, uma turma heterogênea, com crianças em níveis diferentes de alfabetização, além de exercer multifunções, o professor é obrigado a seguir um currículo pronto. Segundo Hage (2005), questões como essas contribuem para a sobrecarga do trabalho docente, bem como a precarização do trabalho, além do comprometimento com o processo de aprendizagem do aluno. O autor ratifica que:

Os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. No entanto, o acúmulo de funções e de tarefas que assumem nas escolas multisseriadas, dificulta aos professores realizar o atendimento necessário aos estudantes que não dominam a leitura e a escrita, implicando na elevação das taxas de reprovação e defasagem idade série nas turmas. (HAGE; 2005, p.52/53)

Os programas de governo que se inserem no contexto das escolas públicas, referindo se principalmente as do campo, desenham propostas sem ao menos ter a dimensão cultural e social do contexto onde as escolas estão inseridas. Não conhecem, nem muito menos busca conhecer os desafios e possibilidades em que esses professores vivenciam durante sua trajetória e prática docente.

O 4º e último bloco de informações coletadas durante a entrevista com as professoras traz uma abordagem sobre os desafios e possibilidades de alfabetizar nas escolas de classes multisseriadas e se o programa do PNAIC tem contribuído para os avanços de alfabetização das crianças. Assim, perguntou-se para ambas as professoras sobre os maiores desafios em alfabetizar nas classes, suas colocações evidenciaram que os desafios são grandes, mas é possível alfabetizar.

Segundo a professora Margarida, dentre os tantos os desafios o mais complexo é o planejamento, pois a Secretária de Educação é cheia de burocracia, não leva em consideração o contexto das classes multisseriadas. A mesma pontua que a verdade não existe Educação do Campo, pois

a secretaria pega tudo que é da zona urbana e joga dentro da sala de aula do campo. É uma educação urbana dentro de uma sala que não tem condições nenhuma para a gente dá conta de tudo. Assim, por exemplo: quem tem a caderneta da zona urbana são todas aquelas habilidades seriadas, imagina aquela caderneta exatamente igual em duas, três series para você preencher tudo como se fosse uma sala seriada. As series cada uma é um relatório diferente, habilidades diferentes. O planejamento é muito complicado para você conciliar. Como é que o professor vai fazer um planejamento para a turma do 3º ano, são 5 planos, mas por exemplo: um professor que é do multisseriado dentro daquele plano ele fazer um plano para o primeiro ano, para o segundo ano, um diferente para a educação infantil isso se ele conseguir dá conta desse planejamento. É complicado! (PROFESSORA MARGARIDA).

O currículo das escolas do campo ainda é uma frágil. As escolas do campo tem suas especificidades. É possível constatar que um currículo construído para as escolas urbanas não contemplará a realidade do campo em momento algum. Já que, cada contexto se configura de maneira diferente. Tanto o campo, quanto as cidades possuem suas cultura, seu povos, identidade bem distintas. Sobre a fragilidade do currículo das escolas do campo, já mencionado em capítulos anteriores, Hage (2005), traz reflexões a cerca do currículo engessado posto às escolas do campo na Amazônia. O autor pontua que,

o enfrentamento dessa situação desastrosa no contexto da educação do campo pode ser alcançado através da construção coletiva de um currículo que valorize as diferentes experiências, saberes, valores e especificidades culturais das populações do campo da Amazônia. (HAGE; 2005,p.57)

A fragmentação do currículo é um desafio ao professor do campo. A professora Margarida pontuou que nas realidades de turmas seriadas e multisseriadas é o mesmo plano de curso, e, é muito complicado, pois segundo a mesma,

A secretaria, coordenadores falam para adaptar, mas para a gente adaptar, temos que sentar e pagar firme, em saber usar tudo que você tiver em mãos, os instrumentos. É tudo isso requer tempo do professor para sentar e unificar isso para adaptar para a sua turma. E o professor não tem esse tempo. (Professora, Margarida)

Muitos desafios são postos ao professor de classe multisseriada perguntou-se a as professoras entrevistadas sobre as possibilidades de ensinar nessas classes, e se acham que o PNAIC tem contribuído para os processos de alfabetização das crianças. Ambas responderam que é complicado, mas é possível, pois com o casamento dos conteúdos a prática fica mais fácil, favorece o desenvolvimento do trabalho.

Com relação à atuação do PNAIC e a sua contribuição para os processos de alfabetização, ambos as professoras relatam que para algumas crianças o programa trouxe propostas que ajudaram no processo de leitura, no entanto para outras as mesmas propostas não surtiram efeito algum, mas que a metodologia do programa não condiz com as suas realidades.

A professora Rosa relatou que quando percebia que a criança não estava avançando diante das propostas de atividades do PNAIC, ela sempre procurava outros caminhos para que a mesma pudesse avançar no seu processo de alfabetização.

Assim, a professora Rosa também expôs que é um programa que pode sim trazer contribuição para a formação do professor, bem como para a alfabetização de algumas crianças, no entanto, sinaliza que o PNAIC tem uma proposta interessante de incentivo à leitura, porém para a realidade educacional em que elas atuam é que fica complicado a sua efetivação, pois segundo a professora, um professor de classes multisseriadas não conseguirá desenvolver com êxito as propostas diagnósticas de sondagem dos níveis alfabéticos em cada criança, pois na sua realidade existem outras demandas que o professor precisa dar conta.

Em suma, a partir das entrevistas percebeu-se que mesmo diante dos desafios presentes nas classes multisseriadas, é possível sim o ensino nessas classes, bem como os avanços na alfabetização das crianças. O que é necessário são olhares direcionados para as escolas classes multisseriadas situadas no campo. São realidades da educação que carecem mais visibilidade a fim de promover uma educação realmente com/para os

povos do campo. Evitando, desse modo à inserção de programas com propostas ditas que mecanizam e modulam a prática do professor alfabetizador.

AS CONSIDERAÇÕES DE UM ESTUDO QUE CONTINUA...

Este é o começo de uma problemática levantada que não termina aqui. Espera-se que as reflexões tecidas ao longo deste trabalho monográfico possam contribuir para que os professores alfabetizadores das classes multisseriadas analisem sua prática docente frente aos programas de alfabetização nas escolas do campo.

O objetivo do trabalho foi analisar a atuação do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa na organização dos processos de alfabetização em Classes Multisseriadas de Amargosa-Ba.

Nessa perspectiva, tendo em vista à realidade das escolas de classes multisseriadas, considerando a metodologia adotada pelo PNAIC, frente aos processos de alfabetização das crianças, visto que cada criança responde de uma forma diferente ao processo aprendizagem, podemos afirmar que não existe uma idade certa para se alfabetizar, pois se trata de um processo contínuo na vida dos seres humanos. Assim, a pesquisa constatou que o programa apesar de apresentar suas potencialidades, visto que é o único programa de formação para alfabetizadores em curso, e mesmo tem trazido contribuições ao processo de alfabetização, no entanto, este pode direcionar a prática do professor a um condicionamento pedagógico, o que muitas vezes ocasionam uma aula monótona e sem criatividade.

Mesmo possuindo propostas com base epistemológica em relação à alfabetização, em algumas realidades educativas as propostas do PNAIC permanecem no papel, não funcionam. Foi possível constatar com o estudo, que além do interesse em contribuir nos avanços da alfabetização, o programa tem por objetivos responder às exigências de organismos internacionais financiadores da educação brasileira e ao do Índice de desenvolvimento da Educação Brasileira- IDEB.

Desse modo, é necessário as críticas ao programa, pois acredita-se que o mesmo precisa ser revisitado para melhor atender as necessidades das escolas do campo, respeitando as suas diferenças regionais, culturais e de identidade dos sujeitos do campo, a saber: os ribeirinhos, pescadores, caiçaras, agricultores, e outros. Ainda, dar voz aos professores alfabetizadores das classes multisseriadas nas escolas do campo, porque defendemos a que muito eles tem a contribuir na elaboração de uma proposta que dialogue diretamente com o contexto dos povos do campo.

Por fim, mesmo constatada a sua fragilidade entendemos que é preciso avançar no campo das possibilidades de um processo alfabetizador que amplie os horizontes das crianças e da formação dos professores alfabetizadores no sentido da emancipação camponesa na dimensão de uma educação libertadora.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Márcia. Batista. de. **Indicadores de Avaliação da Implementação de Diretrizes para a Educação do Campo em Amargosa.**/ Márcia Batista de Almeida.- Amargosa, BA, 2015.

ARROYO, Miguel. **Políticas De Formação De Educadores (As) Do Campo.** In: Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-2622007000200004. Acessado dia 10 de junho de 2017.

BONI, Valdete; QUARESMA. Jurema. Silva. **Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais.** Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68.

BRASIL, Ministério da Educação. **Livreto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: MEC/2012.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.** Câmara da Educação Básica – CEB. 04 de Dezembro de 2001.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. p.121/122. Disponível em: [file:///C:/Users/Keu/Documents/Downloads/constituicao_federal_35ed%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Keu/Documents/Downloads/constituicao_federal_35ed%20(1).pdf). Acessado dia 31 de Março de 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 20 de dezembro de 1996.

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

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica /** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALDART, Roseli. Salete. Educação do Campo. In: **Dicionário da Educação do Campo.** – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo, Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: Espaço e território como categorias Essenciais. In: MOLINA, Monica. Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão.** – Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.28.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização e cultura escrita. Revista Nova Escola. Ed. N° 162. Maio de 2003. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicoeduc/piaget/emilia-ferreiro-alfabetizacao-e-cultura-escrita/>.** Acessado em 10 de julho de 2017.

FERREIRO, Emilia. **Psicogênese da Língua Escrita/** Emília Ferreiro, Ana Teberosky; tradução Diana Myirian Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso.—Porto Alegre: Arned, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização/** Emilia Ferreiro: Tradução Horácio Gonzales (et. al.), 24. ed. atualizada – São Paulo: Cortez, 20011. – (Coleção Questões de Nossa Época; v.14).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam /** Paulo Freire. – 51. Ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões de nossa época; v.22)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Sabres Necessários a Prática Docente/** Paulo Freire – 49ª ed- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Gilsélia. Macedo. Cardoso. **Currículo Vivo E Processo(S) De Subjetividades Da Alfabetização Do Ceta.** Viña del Mar- Chile, 2013.

Gil, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa/** Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

FREITAG, Raquel. Meister. Ko; ROSÁRIO, Mônica. Maria. Soares. **A Provinha Brasil Na Visão Dos Professores.** IN: Revista Prolíngua – ISSN 1983 - 3 Volume 8 - Número 1 jan/jun de 2013. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/viewFile/16887/9618> Acessado dia 15 de agosto de 2017.

HAGE, Salomão. Mufarrej. **A Multissérie em pauta: para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo.** Disponível em: http://www.faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf. Acessado dia 12 de junho de 2017.

HAGE, Salomão. Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional.** In: 29ª Reunião anual da ANPPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, – UFPA GT: Educação Fundamental/ n.13 Agência Financiadora: CNPq. 2008. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>. Acessado em 10 de maio de 2017.

HAGE, Salomão. Mufarrej. **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará /** - Belém: Grafica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

HAGE. Salomão. Mufarrej; ANTUNES, Maria. Isabel. (organizadores). **Escola de Direito: Reinventando a escola de classe multisseriada.** - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.- (coleção caminhos da Educação do Campo; 2)

HARRIS, Theodore L e Richard E. Hodges. **Dicionário de Alfabetização: vocabulário de leitura e escrita**. Trad. Beatriz Viégas- Faria.- Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

MOLINA, Mônica Castagna; MOURÃO, Lais. Sá. **Escola do campo. Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOURA, Terciana. Vidal. **A Pedagogia Das Classes Multisseriadas: Uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente**. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/viewFile/658/403>. Acessado dia 10 de setembro de 2017.

MOURA, Terciana. Vidal.; SANTOS, Fábio. Josué. Silva. Políticas Educacionais, Modernização Pedagógica e Racionalização do Trabalho Docente: Problematizando as Representações Negativas sobre as Classes Multisseriadas. In: ISABEL, A. R; HAGE. S. M. Escola de Direito: **Reinventando a escola de classe multisseriada**. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.- (coleção caminhos da Educação do Campo; 2)

MUNARIN, Antônio. Educação do campo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A. M. C. et al. **DICIONÁRIO: Trabalho, Profissão e Condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

NETO, Raul. Lomanto. **A “Região De Amargosa”: Olhares Contemporâneos**. In: Recôncavo da Bahia: educação, cultura e sociedade / Organizadores: Luís Flávio R. Godinho, Fábio Josué S. Santos, autores, Maria de Azevedo Brandão [et al.] – Amargosa, Bahia: Ed. CIAN, 2007. p.184

PARENTE, Claudia. Da. Mota. Darós. Escolas Multisseriadas: **A Experiência Internacional e Reflexões para o Caso Brasileiro**.- Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan./mar. 2014.

PIRES, Ângela. Monteiro. A Educação do campo e no Campo: uma conquista dos povos do campo. In: **Educação do campo como direito humano**/Angela Monteiro Pires. São Paulo: Cortez, 2012, p. 81-82-111.

RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL. **O desafio da Alfabetização Global**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura Representação no Brasil. Educação Para Todos. UNESCO. - Brasília - DF, 2009.

SITE, **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>. Acessado dia 09 de maio de 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. Revista Pedagógica. – revista Pátio., ed. Artmed. fevereiro de 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**/ Magda Soares. 6. ed., 6ª reimpressão.- São Paulo: Cortez, 2014.

TOZONI- REIS, Marília. Freitas. Campos. **Metodologia da Pesquisa**/ Marília Freitas de Campos; Tozoni- Reis. 2 ed. – Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.