

Moisaniel Oliveira Pinheiro (Org.)



Classes Multisseriadas na Educação do Campo

Características, verdades e resistências



Ao escrever sobre a modalidade de ensino de Educação do campo, nossa proposta é pensar a educação como o processo de construção de um projeto para os trabalhadores do campo. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social com suas características próprias. Visto que, a Educação do Campo assume sua particularidade sem se desligar da universalidade, pois antes de tudo ela é formação de seres humanos e traz em seu seio o desejo de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele como faz a “Educação no Campo”. Para tanto, o desafio teórico nesta obra é o de contribuir para o avanço na elaboração de propostas para a Educação do Campo, construindo, disseminando e consolidando as concepções, de forma a clarear, os conceitos e o modo de ver as ideias que acomodam nossa compreensão e tomada de posição diante da realidade que se constitui pela visão indiferente que temos hoje de uma educação no campo. Este desafio se desdobra em duas tarefas combinadas: identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e, seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. Desta forma, defendemos que a implementação de uma proposta voltada para a Educação do Campo não é um compromisso assumido somente pelo governo, mas principalmente por profissionais que estão dentro das escolas, que através do processo de construção de políticas públicas inovadoras pretendem viabilizar ações educacionais efetivas para as comunidades rurais, levando em conta que a educação sempre apresentou diversos problemas como: alta evasão escolar, baixa escolarização, alto índice de repetência, entre outros, e que esses problemas são muito mais graves no meio rural, talvez por falta de uma proposta que ainda não encontramos para atendê-la como ela é, como ela está construída.



Classes multisseriadas na educação do campo

Classes multisseriadas na educação do campo

Características, verdades e resistências

Organizador:

Moisaníel Oliveira Pinheiro



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.behance.net/CaroleKummecke>

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



Associação Brasileira de Editores Científicos

<http://www.abecbrasil.org.br>

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PINHEIRO, Moisaníel Oliveira (Org.)

Classes multisseriadas na educação do campo: características, verdades e resistências [recurso eletrônico] / Moisaníel Oliveira Pinheiro (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

135 p.

ISBN - 978-85-5696-746-6

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Pedagogia; 3. Campo; 4. Ensino; 5. Estudos; I. Título.

CDD: 371

Índices para catálogo sistemático:

1. Professores, métodos e disciplinas

371

Dedicatória

À minha mãe, Maria de Fátima de Oliveira Pinheiro, que contribuiu para a formação de grandes profissionais a partir do trabalho que desenvolveu durante 35 anos na educação do campo.

Dedico também aos profissionais que contribuíram para a construção desse hipertexto, que além de contornarem todas estas questões e os desafios aqui apresentados, com muita sabedoria e honra, ainda encontram tempo para escrever e registrar o que muitos ainda não tiveram coragem, por motivos diversos.

O organizador

Agradecimentos

Quero agradecer imensamente a Deus, fonte de toda a inspiração. É Ele quem tem me dado toda sabedoria, saúde, incentivo e discernimento para trabalhar na educação e paralelamente ser um observador/ pesquisador educacional podendo contribuir com muitos colegas durante a minha labuta em prol de uma educação melhor e para todos.

O organizador

	M	EU ESPAÇO
Ous	o	traçar nessas linhas
O que a mu	i	tos não traz encanto
Di	s	cutir em poucas palavras
As vivênci	a	s da Educação do Campo.
Para pe	n	sar a temática
O prime	i	ro é diferenciar
Que NO	e	DO mudam tudo
É me	l	hor não comparar.
Ess	E	campo a que me retrato
Traz	d	e berço o singular
Pois tem partic	u	laridades
Diferente da	c	idade
Que só entende quem l	a	está.
É a	c	ultura, é o relevo
É o clima é	a	geografia
Que c	o	mpõe o todo e as partes
É uma mistura	d	e artes
Um exempl	o	de harmonia.
E na es	C	ola o negócio é bom
Tudo junto e mistur	a	do
Lá não se te	m	exclusão
É calçado ou com	p	é no chão
Tod	o	s sai bem “ensinado”.

Moisaníel Oliveira Pinheiro

Epígrafes

VIDA NO CAMPO

Eu gosto da vida pura
Ver na roça a bicharada
Pois há um quê de ternura
Que me deixa extasiada.

O ar do campo alimenta
As flores são só perfume
A voz amada acalenta
A estrela tem mais volume.

A noite com seu negrume
não assusta, tranquiliza,
Tem clarão do vaga-lume
E o bafejar da brisa.

Hull de La Fuente

A PAZ DO CAMPO

Eu também gosto da roça
E da vida sossegada.
Com conforto, a palhoça,
Torna a vida encantada.

À tardinha, admirar,
As aves em seu gorjeio.
Quando a lua clarear
A lavoura de centeio.

Pego a minha viola
E canto pra meu amado
É tudo o que me consola
O meu amor – lado a lado.

Não troco a vida daqui
Pelas luzes da cidade.
Aqui tudo me sorri
E me traz felicidade!

Milla Pereira

Sumário

Prefácio	17
O organizador	
Apresentação.....	20
O organizador	
Capítulo 01	23
A educação do campo e a flexibilização curricular: um olhar reflexivo a partir da legislação educacional	
Moisaniel Oliveira Pinheiro; Shaelene Juditte Oliveira; Francidalva de Oliveira Pinheiro	
Capítulo 02.....	37
O trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas: vivências de sala de aula nas escolas do campo	
José Antonio Freitas Pacífico; José Willen Brasil Lima	
Capítulo 03.....	62
Educação do campo: o processo de alfabetização nas turmas multisseriadas (1º/2º e 3º) ano na Escola Antônio Corrêa de Lima, Vila Nova Palestina, Nova Esperança do Piriá, Pará	
Maria Ediana dos Santos; Vagner de Oliveira Pinheiro; Elessandra Maria de O. Pinheiro	
Capítulo 04.....	82
Práticas de letramento nas turmas multisseriadas da zona rural do município de Paragominas (PA)	
Josiene Vieira da Silva	
Capítulo 05	102
Evasão escolar no campo de Paragominas e sua relação com o calendário escolar: análises e reflexões	
Evaneide Baeta dos Santos; Antônio Augusto Nogueira Franco	
Pós-fácio	129
Vagner de Oliveira Pinheiro; Moisaniel Oliveira Pinheiro	
Sobre os autores.....	132

Prefácio

O organizador

Sempre senti vontade de escrever algo sobre a Educação do Campo com o objetivo de contribuir para a literatura que ainda é escassa sobre a temática e também reforçar o lado positivo que essa modalidade da educação tem para ser destacado.

E hoje me sinto lisonjeado de está realizando esse sonho. Sonho de poder reunir em uma única obra, vários trabalhos que intensificam um diferencial de educação, uma realidade que está presente na maioria dos municípios brasileiros. E mais, realidade essa, que está aqui registrada por pessoas que conhecem o que estão falando, pois convivem diariamente com os desafios e os sucessos de se fazer educação nas escolas do campo, nas turmas multisseriadas.

Vale lembrar, que a necessidade de consolidar uma proposta educativa específica para o campo já é prevista por documentos oficiais há alguma tempo, documentos esses que procuram enfatizar o caráter singular dessa modalidade, a exemplo da LDB 9394/96; do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014, que ressalta a necessidade de tratamento específico para as escolas do campo; da Resolução CNE/CEB nº 01/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; das Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo; DECRETO Nº 7.352, de 4 de novembro 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; e da Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

Porém, para que isso aconteça, é preciso compreender, ainda, que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados está uma grande parte do povo que compartilham relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais. Deste modo, precisa-se pensar a Educação do Campo na perspectiva de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

É nesse sentido que, a partir das problemáticas encontradas diariamente, os autores deste trabalho buscaram contribuir para a reflexão acerca das possibilidades de superação, com apresentação de propostas que contribuem para uma discussão salutar e libertadora, especificamente quanto à Educação do Campo. As discussões de vivências apontadas envolvem as temáticas da organização e currículo escolares, infraestrutura física e humana, formação e valorização dos(as) educadores(as), democratização e universalização do ensino e, enfim, fortalecimento da identidade do campo.

Para tanto, cabe aqui um destaque especial a quem constrói de fato a educação. A eles, os professores, o “povo da rural”. Esses profissionais que fazem a educação da “zona”, que colocam até mesmo suas vidas em risco durante seus deslocamentos de entrada e saída para a comunidade pelo motivo de poder cumprir com seus papéis de educação e contribuir para uma educação emancipatória. Sem uma condução definida, às vezes viajam de ônibus, jipe, motos ou a pés. Pagam passagem ou pegam carona. Geralmente, as estradas são de difícil tráfego, são estradas de chão, e sem muito cuidado. No período de inverno, a situação dificulta ainda mais, pois as questões geográficas apresentam enchentes de rios, “cortes” das estradas, atoleiros e outras dificuldades. Por muitas vezes, é preciso dormir na estrada, estradas desertas. Nessas circunstâncias, ficam passíveis a perigos e assaltos, que por sinal já aconteceu várias vezes.

Grandes desbravadores, ousados, corajosos!!!

Esses são só alguns dos adjetivos que posso dirigir aos grandes mestres e colaboradores dessa obra. Profissionais que desenvolvem mais que um trabalho de docência. Um trabalho de ser humano, pois honram a “camisa” que vestem de professor da zona rural, por muitas vezes chamados apenas de professor da “zona”. São profissionais que abrem mão de seus lares, do dia-a-dia com suas famílias, para adentrarem a lugares longínquos, enfrentando os desafios geográficos e climáticos para levarem além do conhecimento científico, levarem esperanças, persistências e otimismo a quem é muitas vezes rotulado como de baixo nível cognitivo por morarem na zona rural.

A todos os meus sinceros votos de apreço e admiração!!

Uma excelente leitura e um grande abraço!!!

Apresentação

O organizador

Ao escrever sobre a modalidade de ensino de Educação do campo, nossa proposta é pensar a educação como o processo de construção de um projeto para os trabalhadores do campo. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social com suas características próprias. Visto que, a Educação do Campo assume sua particularidade sem se desligar da universalidade, pois antes de tudo ela é formação de seres humanos e traz em seu seio o desejo de construir uma educação do povo do campo e não apenas com ele, nem muito menos para ele como faz a “Educação no Campo”.

Para tanto, o desafio teórico nesta obra é o de contribuir para o avanço na elaboração de propostas para a Educação do Campo, construindo, disseminando e consolidando as concepções, de forma a clarear, os conceitos e o modo de ver as ideias que acomodam nossa compreensão e tomada de posição diante da realidade que se constitui pela visão indifferente que temos hoje de uma educação no campo. Este desafio se desdobra em duas tarefas combinadas: identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e, seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Desta forma, defendemos que a implementação de uma proposta voltada para a Educação do Campo não é um compromisso assumido somente pelo governo, mas principalmente por profissionais que estão dentro das escolas, que através do processo de construção de políticas públicas inovadoras pretendem viabilizar ações educacionais efetivas para as comunidades rurais, levando em conta que a educação sempre

apresentou diversos problemas como: alta evasão escolar, baixa escolarização, alto índice de repetência, entre outros, e que esses problemas são muito mais graves no meio rural, talvez por falta de uma proposta que ainda não encontramos para atendê-la como ela é, como ela está construída.

É nesse sentido que apresentamos e defendemos este grandioso livro que traz em sua composição cinco artigos de acadêmicos e profissionais que tem ou tiveram experiências de vários ângulos com a educação do campo. Cada artigo se configura em um capítulo, ambos interligados em função da temática central que é “CLASSES MULTISSERIADAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: características, verdades e resistências” e apresentam uma sequência lógica, da forma a seguir:

- CAPÍTULO 01: “A educação do campo e a flexibilização curricular: um olhar reflexivo a partir da legislação educacional”, de Moisaniel Oliveira Pinheiro, Shaelene Juditte Oliveira e Francidalva de Oliveira Pinheiro, objetiva fomentar reflexões a respeito da flexibilização curricular para a educação do campo a partir das previsões constantes na legislação educacional contribuindo assim com subsídios para a construção de propostas educacionais não urbanizadas, mas que atendam às necessidades peculiares das comunidades do campo;
- CAPÍTULO 02: “O trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas: vivências de sala de aula nas escolas do campo”, de José Antonio Freitas Pacífico e José Willem Brasil Lima, objetiva relatar o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas do campo enfatizando vivências práticas de gestão de sala de aula nas turmas multisseriadas;
- CAPÍTULO 03: “Educação do campo: o processo de alfabetização nas turmas multisseriadas (1º/2º e 3º) ano na Escola Antônio Corrêa de Lima, Vila Nova Palestina, Nova Esperança do Piriá, Pará”, de Maria Ediana dos Santos, Vagner de Oliveira Pinheiro e Elessandra Maria de Oliveira Pinheiro, objetiva de forma geral analisar o funcionamento das turmas de educação multisséries na Escola Antônio Correa de Lima e, de forma específica, contribuir para o melhoramento da educação multisseriada através de proposta apresentada e desenvolvida, visando à necessidade e desenvolvimento do aluno; verificar a prática docente no processo alfabetização em turmas multisseriadas e averiguar como vêm sendo desenvolvidos os trabalhos pedagógico em sala de aula;
- CAPÍTULO 04: “Práticas de letramento nas turmas multisseriadas da zona rural do município de Paragominas”, de Josiene Vieira da Silva, busca pensar na

importância do ensino de Língua Portuguesa a partir do ponto de vista do letramento, ou seja, não tendo como foco o ensino da decodificação do sistema linguístico em seus aspectos puramente formais, mas a língua vista em sua manifestação discursivo-textual;

- CAPÍTULO 05: “Evasão escolar no campo de Paragominas e sua relação com o calendário escolar: análises e reflexões”, de *Evaneide Baeta dos Santos e Antônio Augusto Nogueira Franco*, objetiva fomentar reflexões a respeito da necessidade de um olhar particular sobre a educação do campo do município de Paragominas a fim de possibilitar a construção de proposta de calendário escolar não urbanizado que atenda às necessidades peculiares das comunidades que estão na zona rural e que necessitam de educação de qualidade.

Em síntese, esperamos que a seguintes pesquisas venham provocar o desejo de colocar uma "bandeira em marcha", a bandeira que abstraia das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de ideias que possibilitem orientar o pensar sobre a prática de educação dos sujeitos do campo; e, sobretudo, que possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação que tenham condições de trocar o “NO” pelo “DO”, ou seja, Educação no Campo, por uma Educação do Campo, esta última entendida como aquela construída a partir das necessidades daquelas comunidades e, que por tanto, atende a elas.

Ficamos lisonjeados.

Capítulo 01

A educação do campo e a flexibilização curricular: um olhar reflexivo a partir da legislação educacional

Moisaniel Oliveira Pinheiro

Shaelene Juditte Oliveira

Francidalva de Oliveira Pinheiro

1 Introdução

Atualmente, a partir dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo, de professores e pesquisadores, a educação do campo parece está ganhando espaços nas discussões das políticas educacionais nacionais. Associada a concepção de alternativas de educação que procuram dar prioridade aos anseios da população camponesa, a valorização das especificidades dos trabalhadores do campo e a procura por um plano de trabalho democrático, a educação do campo se contrapõe a ideia de inferiorização do sujeito camponês.

Entretanto, ainda são diversos os desafios que esta modalidade de educação encontra para discutir as formas de organização das políticas educacionais para o campo, incluindo a flexibilização curricular que, de certo, atenda as características peculiares das comunidades campesinas na dimensão da garantia do processo de ensino e aprendizagem.

Para tanto, Brasil (2015a p. 44), enfatizando a flexibilização curricular na educação diz:

O debate sobre os modos de organização escolar para a educação do campo não pode estar dissociado da luta pela identidade camponesa e por um proje-

to contra-hegemônico por meio do qual os sujeitos buscam práticas favoráveis às propostas político-pedagógicas à educação do/no campo.

Essa fala se faz necessária pela questão de que a educação do campo é frequentemente embaraçada com a educação rural. Ribeiro (2012 apud BRASIL, 2015b), complementando, assinala que a educação rural é destinada aos camponeses que residem e trabalham no campo e recebem pequenos salários. Na educação rural, é oferecida uma educação na mesma modalidade daquela ofertada às pessoas que moram e trabalham em zona urbana.

Para tanto, enquanto a Educação do Campo não for compreendida dentro da sua proposta que é específica para atender as necessidades de uma clientela singular, e for vista apenas como uma “educação no campo” ou “educação rural” ela jamais atingirá os objetivos das propostas educacionais gerais no sentido do direito da inclusão, do acesso e permanência como direito de todos.

Assim, o presente trabalho surge a partir da seguinte problemática: Quais as premissas da legislação educacional com relação a flexibilização curricular voltada para a educação do campo? E, para tanto nasce a temática: A educação do campo e a flexibilização curricular: um olhar reflexivo a partir da legislação educacional.

Assim, para fazer face a essa temática as seguintes questões norteadoras foram estabelecidas: Quais as marcas peculiares que caracterizam a Educação do campo? Quais as previsões legais mencionadas na legislação nacional que garantam as adaptações necessárias para o fazer pedagógico na educação do campo? Quais as possibilidades de flexibilização no calendário escolar que melhor contribua para uma nova proposta pedagógica para a educação do campo?

Deste modo, para melhor organização do estudo aqui descrito, o presente texto é constituído por quatro tópicos: Tópico 1: Introdução; Tópico 2: Metodologia; Tópico 3: Desenvolvimento; Tópico 4: Conclusão.

Logo, constituiu-se como objetivo geral fomentar reflexões a respeito da flexibilização curricular para a educação do campo a partir das

previsões constantes na legislação educacional nacional contribuindo assim com subsídios para a construção de propostas educacionais não urbanizadas, mas que atenda às necessidades peculiares das comunidades que estão na zona rural, seguido dos objetivos específicos: Descrever, com base em autores renomados, as marcas peculiares que caracterizam a Educação do campo; Pesquisar as previsões legais mencionadas na legislação nacional que garantem as adaptações necessárias para o fazer pedagógico na educação do campo; Analisar as possibilidades de flexibilização no calendário escolar no sentido de contribuir para uma nova proposta pedagógica para a educação do campo.

2 Metodologia

A referida pesquisa foi realizada em um tempo intensivo de três meses e foi desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica em uma abordagem quantitativa e qualitativa. Teve como fonte de pesquisa: livros, artigos, internet e outros meios, de forma analítico-discursiva fazendo conexões entre teorias que tratam especificamente sobre a educação do campo. As principais teorias estão embasadas em: Antunes-rocha, Martins e Martins (2012), com a obra “Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais”, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), a LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (2016), e, Henriques, Marangon, Delamora [et al] (2007) com o texto “Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas”. Todos dando suporte à pesquisa com suas obras e teorias voltadas aos estudos da Educação do Campo no Brasil.

3 Desenvolvimento

3.1 Educação do campo: caracterizando uma identidade peculiar.

Ao pensar na modalidade da Educação do Campo, cabe também pensar a Educação como um projeto educacional em construção para

peessoas que convivem e experimentam o cotidiano do campo. Isto implica dizer que se deve discutir a educação nos aspectos sociais, políticos e culturais de um grupo social que tem suas peculiaridades sem se desvincular dos aspectos universais, mas antes de tudo a função de formar cidadãos. Assim sendo, é seu dever trabalhar a construção de uma educação dos indivíduos do campo e não apenas com eles, nem muito menos para eles – uma “Educação no Campo”:

Para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caçaras, quilombolas, seringueiros – vem sendo concebida a Educação do Campo. (HENRIQUES, MARANGON & DELAMORA, 2007, p.09)

Vale ressaltar, que aqui não se está defendendo uma proposta de criação de uma ideologia da Educação do Campo, isto não se relacionaria com a realidade concreta. O desafio que se tem como sujeitos que defendem esta modalidade de educação, é de retirar dos relatos, das experiências e dos debates uma gama de conhecimentos que possam fortalecer o pensar sobre a prática de educação dos povos do campo, orientando e projetando outras práticas e políticas para a educação. Neste caso, é necessário pensar a Educação do Campo pelo entendimento de educar e escolarizar as pessoas que vivem e trabalham no campo, para que se organizem e assumam a direção de seus próprios destinos, um projeto a partir das vivências e experiências de quem está presente no dia-a-dia no campo.

Para se conceber educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar *em cheque* ideias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade. (HENRIQUES, MARANGON & DELAMORA, 2007, p.13)

Partindo desse princípio, é preciso entender que a Educação do Campo precisa está inserida nas políticas educacionais que entenda de fato as carac-

terísticas da escola do campo. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, esta identidade é construída a partir dos indivíduos do campo, do modo como é a organização da vida daquele povo, seus saberes, seus costumes e sua cultura, aspectos esses que são construídos ao mesmo tempo em que transformam a terra e o meio em que vivem. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), Art. 2º, parágrafo único, dizem que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Pensando por essa ótica, é salutar afirmar que cabe à escola do campo possibilitar que seu público-alvo compreenda a realidade em que está inserida. E, para tanto, a situação da Educação do Campo necessita de ser retratada por meio de uma política pública que assevere a educação dos povos do campo, que na maioria dos casos estão excluídos dos sistemas públicos, no sentido que assegure a esses indivíduos o direito à educação e à escolarização durante todo o curso necessário.

E, para a implementação das políticas públicas para a educação do campo é preciso que as experiências construídas no seio das organizações e movimentos sociais sejam pertinentes a referências para problematizar e implementar estratégias para a superação dos conflitos relativos à essa modalidade de educação.

Construir políticas públicas de Educação do Campo implica, portanto, olhar o retrato do campo: sua formação; história; territorialização; organização; espaços de luta e resistências; experiências construídas como afirmação do campo e de um saber, de uma cultura que ali são produzidos; afirmação do direito ao trabalho, à terra, à educação. Implica também olhar os avanços, os limites e as possibilidades no espaço da legalidade. (CADERNOS TEMÁTICOS: EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2005, p.41).

Desse modo, convém dizer que compreender o espaço da escola na Educação do Campo é ter certeza do objetivo de qual ser humano ela precisa formar, e ao mesmo tempo perceber como pode auxiliar para a construção dos novos seres humanos sociais presentes no campo na atualidade. É bom esclarecer que, não se trata de listar um modelo pedagógico padrão para as escolas seguirem na sua atuação no campo, mas de fomentar uma ação construtiva de referenciais pedagógicos a serem considerados por cada instituição, que lhe possibilitem serem identidade e obra dos sujeitos que ajuda a formar, com registros que a caracterize com o projeto político pedagógico específico.

Logo, aqui a proposta não é discutir uma “Educação no Campo”, mas a Educação do Campo. Uma educação que ofereça condições e interesses específicos daqueles povos. Interesses esses voltados para as questões sociais, políticas e culturais que se inter-relacionam no interior de determinadas condições sociais de existência, e que esses interesses sejam meios para a inclusão e não subsídios para a exclusão escolar/social.

3.2 As adaptações na Educação Campo e as previsões legais.

Toda e qualquer discussão salutar sobre a educação do campo, precisa ter em seu cerne o respaldo das normas e regulamentação que tratam da referida modalidade de ensino. Mesmo sem o conhecimento de muitos, talvez por ser uma temática sem muita ênfase na sociedade, a educação do campo é prevista em muitas literaturas e normas da educação brasileira. Fatores esses que procuram destacá-la e direcioná-la da melhor forma possível dando ênfase as suas peculiaridades. Assim, este tópico procura apresentar os marcos normativos e legais para a implementação de políticas educacionais das escolas campesinas, aspectos esses que serão tratados a seguir.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, no artigo 28, já prevê direções para a educação do campo, assim como destaca a precisão de os sistemas institucionalizados de ensino

adequarem as políticas educacionais, tais como os conteúdos curriculares, as metodologias, as estratégias de ensino e a organização escolar, às peculiaridades da vida no campo.

A menção à oferta da educação básica para a população rural na referida lei retrata a necessidade de implementar uma educação que resgate as identidades dos sujeitos do campo, bem como um olhar diferenciado para a escolha de conteúdos e metodologias que dialoguem com as vivências políticas e experiências culturais que valorizem as singularidades do campo. (BRASIL, 2015a, P. 45)

O PNE – Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, na Meta 07 e estratégia 27 ressalta:

7.27. desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência; (GOMES e BRITTO, 2015, p. 250)

Resolução CNE/CEB 01, de 3 de abril de 2002 que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no artigo 5º também dá ênfase a organização curricular, quando diz que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Essa previsão fomenta a indicação sobre alguns pressupostos que levam a pensar sobre o currículo, sugerindo que se deve: trabalhar temas que estejam de acordo com o mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo, assim como abraçar questões estratégicas/ metodológicas que sejam conectadas às realidades, experiências e identidades dos povos do campo.

Dando continuidade, a mesma Norma ainda dispõe sobre às adaptações sobre a proposta de trabalho para a educação do campo, mas precisamente no artigo 07, quando diz que os sistemas de ensino tem a responsabilidade de regulamentar procurando a melhor forma de atendimento escolar ao aluno do campo, flexibilizando o calendário escolar salvaguardando os princípios da política de igualdade. Propõe ainda que as atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

E, complementando, a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, no artigo 07, parágrafo primeiro diz: “§1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto a sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições” (BRASIL, 2013, P.296)

Com base nas citações supracitadas, fica claro que a educação do campo, vista por uma proposta de trabalho adaptado e flexibilizado, não é uma ideologia inventada nas teorias da educação, mas uma necessidade social prevista na legislação e esperada por quem de fato necessita do trabalho. Para tanto, entende-se que a implementação de uma proposta voltada para a Educação do Campo também deve ser compromisso assumido por todos no sentido de amenizar os diversos problemas sofridos pela modalidade, tais como: alta evasão escolar, baixa escolarização, alto índice de repetência, entre outros. Entretanto, esses problemas são muito mais graves no meio rural.

Outrossim, cabe o trabalho de reflexão para se buscar analisar a cerca das possibilidades da superação dos descasos com os alunos e comunidade escolar que estão presentes na zona rural, e incentivar a busca de propostas que contribuam para formular uma nova proposta para a organização da Educação do Campo. A tese apontada envolve as temáti-

cas da organização e currículo escolares, infraestrutura física e humana, formação e valorização dos educadores, democratização e universalização do ensino e, enfim, fortalecimento da identidade que, na maioria dos casos, não é o que acontece. A educação do campo, por muitas vezes fica esquecida ou atendida em segundo plano.

3.3 A flexibilização do calendário escolar: uma premissa da legislação educacional para uma nova pedagogia.

Como é sabido, são diversas as limitações que os estudantes campestres enfrentam para frequentarem e permanecerem na escola nos diversos níveis e modalidades de ensino. Assim, um dos principais desafios que pode ser destacado aqui remete à ausência de um calendário diferenciado, em que sejam valorizadas as características, principalmente as climáticas, da escola campestre, pois geralmente esse documento torna majoritário e incontestável fazendo a comunidade refém da sua estruturação. O que deveria ser ao contrário, o calendário escolar deveria ser subordinado às necessidades dos principais agentes do processo, neste caso os alunos, até mesmo por uma questão legal.

A necessidade de implantar uma proposta de calendário específica para o campo encontra-se respaldada por documentos oficiais, que procuram enfatizar o seu caráter singular, a exemplo da Lei LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que diz:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

(...)

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; (BRASIL, 1996, p. 13)

A Resolução CNE/CEB 01, de 3 de abril de 2002 que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo também dá ênfase a flexibilização da organização do calendário escolar, postulando:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade. (p.283)

Com isso, pode ser afirmado que, os modos de organização escolar do campo precisam considerar o que as normas gerais já enfatizam até mesmo com o objetivo de possibilitar e garantir a permanência do educando na escola, visto que em muitos casos as famílias precisam escolher entre o trabalho (em que o local muda de acordo com o período do ano) e a escola, e optam pelo trabalho, por uma questão de sobrevivência, e com isso alguns alunos, ou uma família inteira, evade da escola. Essa situação pode está relacionada à questão de um calendário unificado, pensado para a zona urbana e rural, ignorando as necessidades do meio rural que tem relação com a as questões geográficas, econômicas e culturais. Em muitos casos os alunos não conseguem conciliar os estudos com as questões pessoais, pois precisam trabalhar muito cedo para ajudar os seus pais.

Para tanto, hoje também se fala em uma proposta teórico-metodológica para a Educação do Campo chamada Pedagogia da Alternância. Esta é uma proposta que intercala um período de convivência dos alunos na escola com outro período no campo com o objetivo de reduzir a evasão e outros desafios escolares em áreas camponesas. Nesse sentido Antunes-Rocha; Martins e Martins (2012) dizem que:

A Pedagogia da Alternância representa uma proposta teórico-metodológica inscrita no tempo e no espaço da caminhada pela construção da educação do campo. É uma pedagogia que tem sua gênese nas necessidades das populações camponesas, por isso é organicamente vinculada ao campo, à cultura e à situação social das famílias camponesas, especialmente nas Escolas Famílias

Agrícolas (EFAs) e nas Casas Familiares Rurais (CFRs) (ANTUNES-ROCHA; MARTINS E MARTINS, 2012, P.173).

Essa metodologia foi criada para pessoas do campo na França a partir da década de 1930. O objetivo primordial era impedir que os filhos consumissem a maior parte do tempo se locomovendo na ida e na volta para as escolas ou até mesmo que eles (os filhos) precisassem ser mandados para morar em centros urbanos. No Brasil, essa ação teve início com uma missão jesuíta, no estado do Espírito Santo, no ano de 1969, mas a ideia logo se difundiu por vários outros estados, nas áreas onde a locomoção e/ou o transporte escolar é complexa e a maioria dos pais exercem seu trabalho no campo. Nessa proposta os docentes têm as matérias regulares do currículo da Educação Básica, além de outras voltadas às estudos específicos do campo. Quando regressam para suas casas, devem desenvolver projetos e aplicar os procedimentos que estudaram em criações, hortas, pomares e outros (ANTUNES-ROCHA; MARTINS E MARTINS, 2012).

Assim, é salutar enfatizar que pensar na Pedagogia da Alternância é, a priori, satisfatório, pois se entende que é pensar em uma proposta não urbanizada, mas singularizada que traz um olhar próprio à uma clientela específica que tem seus valores próprios e que precisam ser considerados quando o assunto é educação com uma função social.

Logo, não há dúvida de que para se discutir Educação do Campo precisa-se pensar em adaptações dos mais variados tipos dentro das políticas educacionais para garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola. Entre as adaptações está presente de forma clara o calendário escolar, pois se trata de adaptação que não pode mais deixar de ser considerada quando se busca alternativas de escolarização apropriada ao meio rural de diversas regiões do país.

4 Conclusão

Este trabalho foi elaborado com o objetivo de fomentar reflexões a respeito da flexibilização curricular para a educação do campo a partir

das previsões constantes na legislação educacional nacional contribuindo assim com subsídios para a construção de propostas educacionais não urbanizadas, mas que atenda às necessidades peculiares das comunidades que estão na zona rural.

E, durante a pesquisa, percebeu-se que a temática Educação do Campo ainda é bastante escassa na literatura, são poucos os referenciais que tratam do assunto de forma clara. Até se encontra alguns materiais de leitura, mas muitos falam superficial, de forma generalizada, não se adentrando às minúcias do dia a dia de quem vivencia o campo na prática. Essa escassez de literatura, a priori, foi a maior dificuldade desta pesquisa.

Mas, mesmo assim, a pesquisa proporcionou o entendimento de que a Educação do Campo é constituída com o foco na contradição, pois existe uma incompatibilidade de origem entre a Educação do Campo e a agricultura capitalista. Nas principais discussões, percebe-se como principal foco uma educação rural ou para o meio rural, a chamada “Educação no Campo”. Educação essa entendida como objeto e mecanismo executor de políticas pensadas para atender a outros interesses e não os de pessoas que possuem identidade e necessidades peculiares.

A Educação do Campo passa por grandes desafios nos dias atuais já que em muitos casos se procura adequá-la a um plano de trabalho pensado para quem mora na zona urbana, fazendo pequenas adaptações nos projetos e planos de trabalho e procuram implantar essa política configurando-a como específica para a comunidade. Ideologias dessa natureza só contribuem para o fracasso escolar em todos os sentidos: baixa frequência, desmotivação, reprovação e até mesmo a evasão escolar.

Uma lacuna bastante visível nessas “adaptações” é a falta da organização dos períodos letivos previstos no calendário escolar. Um calendário escolar com características urbanas jamais dará conta de atender as necessidades das escolas do campo, pois estas possuem identidade próprias que se caracteriza de acordo com as peculiaridades locais, entre estas peculiaridades, podem ser destacadas: o clima, a hidrografia, período de colheitas, as localizações das moradias e as condições socioeconômicas da população.

Para tanto, uma proposta administrativa e pedagógica para atender a educação campestre necessita partir de uma pesquisa a respeito do retrato da região por quem vivencia e acredita nesse modelo de educação. Não basta apenas pensar a modalidade, é necessário vivenciá-la para poder compreender que os sujeitos campestres já apresentam características próprias que precisam ser valorizadas. Neste caso, sugere-se a criação de calendários alternativos baseados na proposta da Pedagogia da Alternância talvez surtisse maiores efeitos em favor do processo de ensino e aprendizagem.

Logo, espera-se com este trabalho, ter contribuído para o entendimento de que a Educação do Campo necessita objetivar atender aos povos que residem no campo, fazem parte do campo, com o intuito de possibilitar a construção da identidade desses sujeitos como pessoas construtoras de sua própria história, grafada por meio de um viés científico do mundo, aumentando suas capacidades sociais, culturais e intelectuais, com senso humano e histórico. Só assim, é possível formar homens livres com capacidades e viver e participar ativamente da sociedade, não só a sociedade campestre, assim como a sociedade urbana, reconhecendo as diferenças e semelhanças ali presentes.

5 Referências

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida e MARTINS, Aracy Alves, [organizadoras]. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. -- 2. ed. -- Belo Horizonte: Editora Guterberg, 2012. -- (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. -- 35. ed. -- Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

_____. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação; n. 263 PDF).

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ 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. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC. SED, DICEI, 2013.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Brasília: abril, 2002.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01**– Brasília: MEC, SEB, 2015a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 02** – Brasília: MEC, SEB, 2015b.

CADERNOS TEMÁTICOS: **educação do campo / Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp.

GOMES, A. V. A.; e BRITTO, T. F. de (orgs.) **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: construção e perspectivas** /– 1. reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. 293 p. – (Série obras em parceria; n. 8)

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele [et al]. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos Secad 2. Ministério da Educação. Esplanada dos Ministérios, Brasília-DF, março de 2007.

Capítulo 02

O trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas: vivências de sala de aula nas escolas do campo

José Antonio Freitas Pacífico

José Willen Brasil Lima

1 Introdução

Discutir educação de qualidade no âmbito escolar da zona urbana de qualquer município, onde o professor tem muitas possibilidades de estratégias e recursos disponíveis, não é uma tarefa fácil. O que leva a reflexão que o mais difícil ainda seja discutir a educação nas escolas do campo – neste caso, diferente de uma “educação no campo” – diante dos vários desafios apresentados que a caracteriza como diferenciada.

Pensando por esta vertente é que este artigo trata sobre trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas enfatizando as vivências de sala de aula nas escolas do campo, pois é sabido por todos que a educação do campo apresenta uma diversidade de peculiaridades que estão além daquelas encontradas nas escolas da zona urbana.

De acordo com SECAD/MEC (2007, p. 22): “Os professores da área rural enfrentam as consequências da sobrecarga de trabalho, da alta rotatividade e das dificuldades de acesso e locomoção. Além disso, recebem salários inferiores aos da zona urbana e estão entre os que têm menor nível de escolaridade”. Essa citação vem reforçar o diferencial que o professor da educação do campo tem quando comparado com o professor da zona urbana, pois a educação do campo apresenta características

que exige do profissional uma dedicação maior e que vai além do fato de ministrar aulas apenas, o professor precisa estar preparado teoricamente, fisicamente e psicologicamente para ter condições de se adaptar e desenvolver um bom trabalho.

O Trabalho Pedagógico nas Turmas Multisseriadas é um tema relevante e digno de ser estudado porque põe em pauta a educação e, mais especificamente a educação em classes menos privilegiadas da sociedade, não do ponto de vista teórico, hegemônico, mas problematiza e ao mesmo tempo relaciona os estudos teóricos com a prática de quem convive uma proposta ímpar que somente quem conhece são aqueles indivíduos que fazem parte daquele contexto de vida.

Nesse sentido, esta pesquisa surgiu a partir da seguinte problemática: “Como se configura o trabalho pedagógico na sala de aula das turmas multisseriadas nas escolas do campo?” O que possibilitou o surgimento da temática “O Trabalho Pedagógico nas Turmas Multisseriadas: vivências de sala de aula nas escolas do campo”. E, para fazer face a essa temática, constituiu-se como objetivo geral relatar o desenvolvimento do trabalho pedagógico nas escolas do campo enfatizando vivências práticas de gestão de sala de aula nas turmas multisseriadas, seguido dos objetivos específicos: I) - Conceituar educação do campo caracterizando-a de acordo com as especificidades de organização de série; II) - Apresentar o relato de experiência sobre o desenvolvimento do trabalho docente nas turmas multisseriadas enfatizando os desafios e as possibilidades do fazer pedagógico; III) - Discutir a identidade e a caracterização do educador das escolas do campo tomando como base as teorias que versam sobre a temática.

Sendo assim, para melhor organização do estudo aqui descrito, o presente texto é constituído por três sessões interligadas, além da Introdução e das Considerações Finais e está organizado da seguinte forma: Capítulo 1 – Educação do Campo: contribuições para a caracterização de um projeto de educacional diferenciado; 2- O Educador das escolas do campo: uma identidade construída no cotidiano; 3 – Metodologia e análise

se dos resultados: relatos e vivências do fazer docente na educação do campo.

Logo, acredita-se que o referido artigo poderá contribuir significativamente para ampliar os referenciais teóricos que discutem essa modalidade da educação assim como fornecer subsídios aos profissionais iniciantes e já experientes no que diz respeito a pensarem e repensarem uma proposta de trabalho docente que seja específico para atender as demandas que estão nos locais mais longínquos do meio urbano.

2 Educação do campo: contribuições para a caracterização de um projeto educacional diferenciado.

A Educação do Campo é constituída com o foco na contradição que é a própria contradição de classe no campo, pois existe uma incompatibilidade de origem entre a Educação do Campo e a agricultura capitalista. Nas principais discussões, tem-se percebido como principal foco uma educação rural ou para o meio rural, a chamada “Educação no Campo” já que historicamente a educação da população trabalhadora do campo, fazê-la de objeto e mecanismo executor de políticas pensadas para atender a outros interesses que não os seus, como grupo social, como classe, como pessoas que possuem identidade e necessidades peculiares.

De acordo com Brasil (2015/b) a expressão “educação do campo” começou a ser utilizada a partir de discussões do Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado em novembro de 2002, no Centro Comunitário Athos Bulção, da Universidade de Brasília. Esse Seminário contou com 372 participantes de 25 diferentes estados brasileiros, e foi convalidado na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, de 2004. Nessa Conferência, realizada em Luziana, estado de Goiás, reafirmou-se a necessidade de a educação dada aos camponeses ser específica, necessária, justa e acessada em espaço público a todos, cabendo ao Estado assegurar a oferta, o acesso, a permanência e a busca de mecanismos

para a apropriação e a produção do conhecimento a todos os camponeses no local onde estão inseridos.

Assim, vale ressaltar que a educação do campo tem suas características peculiares por se tratar de uma “Educação do Campo” e não em uma “Educação no Campo”. Falar sobre esta modalidade de ensino e não tem vivência no sistema educacional do campo, por muitas vezes, é propagar uma educação falha com lacunas e bases pensada no paradigma das grandes cidades, são teorias são pensadas para todos de forma que todos se encaixem nelas, em seus vários níveis e modalidades. E a impressão que temos é que essa educação é puramente urbana, pensada nos moldes da cidade e para a cidade, de forma que a formulação de políticas públicas educativas, no geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como modelos de sujeitos e de direitos. E, complementando Cardart (2012, p.261) diz que a educação do campo deve ser efetivada no campo, e ela “não é para e nem com os camponeses, ela é dos camponeses”.

Nessa discussão, não se pode homogeneizar os espaços (cidade e campo), pois cada qual apresenta suas características próprias. Para Fernandes (2004, p. 137), o “campo” é:

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas.

Diante dessas discussões, precisa-se fomentar o entendimento a respeito da educação do/no campo afim de difundir e fortalecer as vivências por profissionais atuante nesta modalidade de educação, no qual precisa ter um olhar diferenciado e não somente fazer um cópia com aspectos e características das escolas urbanas, como tem acontecido de acordo com os estudos de Moura (2009). A escola tem um papel fundamental neste processo de troca de saberes entre o meio social e o homem.

Desta forma, e para uma melhor compreensão do problema, parte-se para a análise de uma importante categoria espacial: o lugar. É por meio da compreensão e do conhecimento do lugar, que os educadores das escolas rurais poderão compor suas práticas educativas, de forma a respeitar e apreender sobre os saberes sociais das comunidades envolvidas. (MOURA, 2009, p.13)

E para melhor compreensão, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), em seu Artigo 2º, parágrafo único, enfatiza sobre a identidade da escola do campo, ao apontar o alunado que dela faz parte:

A educação do campo é uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando os povos e o espaço da floresta, da pecuária, da agricultura, das minas, os pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas (BRASIL, 2002).

Com base nessa citação, as Diretrizes apresentam à população que o alcance de algumas conquistas, resultado de enfrentamentos, para que se cumpra o direito à educação de toda a população, já que a educação é, por si mesma, um direito de cidadania, previsto constitucionalmente.

Nesse sentido, a educação própria para o campo é necessária, não pelo motivo somente da reparação histórica de quem a usufrui, mas também pela precisão de dar ingresso as ferramentas culturais construídas pela humanidade, como a arte, a escrita, dentre outros. Para tanto, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo de 2002 estabelecem

propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso do avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas aptas a criança no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2002, p. 25).

Nesse sentido, Arroyo (2012) diz que as pessoas que vivem no campo têm direito à educação, não apenas ao ensino; devem saber ler, escrever e contar, mas, principalmente, tomar consciência da sua voz. Isto é, precisam saber analisar, discutir, indignar-se, conhecer a sua história, ter sua identidade e sua cultura.

Assim, é válido ressaltar que uma proposta voltada para a educação campesina não pode e nem deve ser pobre, como aquela proposta oferecida, na maioria dos casos, às pessoas que saíram do campo e estão nas favelas das cidades. É necessário que a cultura do campo seja valorizada aproveitando os conhecimentos levantados pelos grupos camponeses, com o objetivo de aproximar a escola dos povos que a compõem, pois o aluno do campo necessita ser atendido como os alunos da zona urbana na elaboração e construção de sua identidade e ao entendimento dos fatos que os cercam.

Com tudo isso, convém dizer que o campo é um lugar de características históricas baseados no serviço braçal, no entanto o sistema não pode deixar de oferecer o trabalho intelectual para este ambiente, as lutas dos movimentos sociais constante mostram que a educação é uma forma de auto afirmarem como uma educação específica, diferenciada, isto é alternativa no processo de formação humana, que constrói referenciais culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz. (RODRIGUES e RODRIGUES 2009, p.52).

Logo, pode-se defender que um dos pontos para um projeto educacional diferenciado e apropriado para a educação camponesa é levar para a sala de aula vida no campo desde alunado, levar cultura, valores e as vivências. Dessa forma, os educadores abordariam, no processo ensino e aprendizagem, os conteúdos peculiares para situar os educandos no tempo e no espaço, do meio em que está envolvido.

Por conseguinte, a escola do campo deve trabalhar no sentido de dar condições do homem manter-se no campo e deve prepará-lo para isso, percebe-se, cada vez mais, a importância em não formar os alunos

apenas para os sistemas produtivos, mas sim cidadãos comprometidos com problemática referente à modernização da agricultura e consequente crise social, ambiental e econômica como um todo. O território do campo é a base fundamental de sustentação da Educação do Campo, e este deve ser compreendido para muito além de um simples espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida.

3 O educador das escolas do campo: uma identidade construída no cotidiano.

Se for considerado que as características sociais e formativas do ser humano não estão predeterminadas pela genética, mas que são construídas historicamente no decorrer do curso de vida do homem, a educação pode ser entendida como o meio de produzir direta ou indiretamente sujeitos singulares capazes de acordo com a intencionalidade definida para o público. Isto quer dizer que uma das funções da educação seja a de tornar os indivíduos adaptáveis às circunstâncias do momento, se reconstruindo como produto histórico das ações das gerações. Com isso, pode ser dito que o ser humano se encontra subordinado pelas condições do meio físico, geográfico e cultural, se encaixa nesse contexto, é influenciado e dependente dele.

Assim, o objetivo primordial do presente sessão é discutir a identidade do educador das escolas do campo tomando como base as teorias que versam sobre a temática e considerando os traços fundamentais que o caracteriza para o exercício da função. Para tanto, convém enfatizar sobre o sentido de identidade, de acordo com o que preconiza o Minidicionário Larousse da Língua Portuguesa:

1. Caráter do que é idêntico; concordância, igualdade.
2. Característica, caráter permanente e fundamental que distingue um indivíduo ou grupo de outros.
3. Relação entre duas ou mais coisas (ou seres) de similitude perfeita.
4. Conjunto de caracteres exclusivos de uma pessoa. (BRASIL, 2009, p.430)

Com base na referida citação, fica claro que traçar uma identidade é, antes de tudo, particularizar algo, torná-lo ímpar, singularizá-lo. E para falar em identidade profissional do professor não se pode esquecer que esta está ligada com o entendimento social da sua profissão. Assim, levando em conta que o meio histórico e social da escola diretamente ligado aos projetos educacionais, é preciso entender que ela (a escola) não é uma instituição aleatória tal como um cenário onde a subjetividade está presente. Isso remete a fala de que esta instituição de ensino tem função primordial no interior da sociedade em que se encontra e que o professor, como articulador da aprendizagem, necessita se identificar com as peculiaridades do seu trabalho, inclusive com o ambiente em que está inserido para poder contribuir com a função social da escola.

Deste modo, em se tratando da gama de características diversas do espaço campesino e a respeito de tamanha desigualdade Aued e Vendramini (2009) afirmam que:

O campo é mais do que o espaço não-urbano, a diversidade implica a própria capacidade e criatividade humana em buscar construir as condições de sobre- vivência em diferentes territórios, desse modo, as questões de desigualdades, injustiças, diferenças e pertencimentos contribuem nessas tecituras. A educação do Campo acontece com a vida de trabalhadores rurais do campo, muito além das demarcações geopolíticas ruralistas e dos pressu- postos pedagógicos urbanocêntricos. (AUED E VENDRAMINI, 2009, p. 56)

Percebendo as discussões aqui apresentadas e levando em conta os pontos – identidade e campo - citados acima, o trabalho do educador do campo sugere singularidades que a diferencia dos outros educadores. Carregar apenas um título acadêmico para atuar no campo não é o suficiente, é necessário, antes de tudo, disponibilidade, dedicação, amor, sociabilidade, disponibilidade e sensibilidade, são essas as características que não se conseguem apenas pelo fato do querer, mas quando há compromisso profissional com a construção da cidadania sob a ótica do meio social.

A identificação com as características e as diversidades locais que só o campo tem deve ser uma característica do educador, pois ele precisa

está disposto a trabalhar com os mais diversos desafios e procurando conduzi-los da melhor forma. Necessita ainda estar disposto a conviver com as condições geográficas, o clima e as mudanças sociais.

A Educação no Campo é uma educação bastante precária ainda e com índices baixos de aprendizagem. As condições de funcionamento das escolas, a rotatividade de professores e a falta de formação específica são fatores que contribuem para a má qualidade do ensino. Os autores também apontam questões como a dificuldade de locomoção para as escolas do campo, salários mais baixos e menor qualificação desses professores, além de classes multisseriadas, o que ainda é prática comum nas escolas do meio rural (REZENDE PINTO *et al*, 2006 apud BASSO, NETO e BEZERRA, 2016, p. 160)

Correlacionando a citação acima com as observações vivenciadas durante a pesquisa de campo, analisa-se nitidamente que a desvalorização com a educação campesina vai muito além de questões de apoio logístico e de infraestrutura, afeta diretamente àquele que deveria ser apoiado pela diversidade que abrange seu exercício de educar. Não se pode ter a visão do professor do campo de qualquer forma. Assim, o Caderno 01 do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa enfatiza sobre a questão dizendo:

Diante as dificuldades enfrentadas pelas escolas multisseriadas, (...) sintetizou, basicamente, aquelas relacionadas à formação docente, à relação com o conhecimento e conteúdos a serem ensinados e ao obstáculo decorrente da tentativa de transposição do modelo seriado às turmas multisseriadas. Interessante observar que esses dois últimos aspectos dizem respeito à construção curricular das escolas do campo, que está, também, relacionado ao primeiro (formação docente). (PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA, 2015, p.49)

Assim, com base nas discussões aqui levantadas, é benéfico enfatizar que as teorias que não priorizam o professor do campo no sentido de formá-los com uma identidade ímpar, esquecem que esse profissional necessita gostar de gente e que precisa compreender as pessoas do jeito que são, seus valores, costumes e cultura, pois o professor não poderá

querer implantar uma educação urbanizada na localização campesina. O campo tem seu formato que o caracteriza como único e o professor precisa ter essa concepção, como dito a seguir:

Cabe, então, ao professor, compreender a essencialidade da terra para a vida humana, o que tem apoio inclusive na etimologia, já que a palavra latina *homo* da qual, pelo acusativo *hominem*, derivou o vocábulo português homem, originariamente significa , “o nascido da Terra; o terrestre; o habitante da Terra” (TORRINHA, 1945 apud BASSO, NETO e BEZERRA, 2016, p. 24).

Logo, o professor que se formou com identidade de Educação do Campo verá a educação como um dos meios que pode contribuir para a construção de uma sociedade que analisa, ver e entende os interesses da classe trabalhadora. Uma educação que possibilita a todos os alunos acessos iguais e as mesmas oportunidades de prosseguir a escolarização durante o curso de sua vida. O profissional com essas características percebe que seu trabalho parte da observação do ambiente em que vive, onde tudo que o cerca pode ser seu objeto de perguntas e respostas, composições, contos, imitações e desenhos e transforma em práticas de observações possíveis. É importante que seu fazer pedagógico leve em consideração o meio, e que a escolarização dê seu pontapé a partir da história da comunidade, por que isso fortalecerá a sua identidade e favorecerá a apropriação de seus conhecimentos, considerando-se o seu meio social e o grupo em que vive como matéria prima para a aprendizagem.

4 Metodologia e análise dos resultados: relatos e vivências do fazer docente na educação do campo.

Nesta sessão, para melhor informação, é bordada a forma como a pesquisa foi realizada e explanará a metodologia, o local, o sujeito da pesquisa e os resultados e discussões que estão baseados no relato de experiência de um professor que atua na educação do campo. Pesquisa essa que está pautada nos desafios, possibilidades e o prazer do fazer docente.

4.1 Metodologia da pesquisa.

A construção do artigo aqui escrito se deu com base na experiência de professores, e outros profissionais da educação, concedida por meio de entrevista. A pesquisa tem uma abordagem quantitativa e qualitativa, pois os dados foram coletados e analisados com base em referenciais de autores renomados, portanto caracteriza-se como pesquisa documental. A pesquisa foi realizada por meio de procedimentos metodológicos de observação e entrevista semiestruturadas.

Para entendimentos das expectativas aqui referidas, o trabalho foi realizado durante um período 04 (quatro) meses por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, numa abordagem quantitativa e qualitativa. Fez-se necessária a pesquisa bibliográfica para estudar alguns referenciais teóricos que referendariam e serviriam como suporte para a análise dos dados coletados.

Deste modo, os dados foram estudados a partir de livros, revistas, internet e outros meios. Paralelo à pesquisa bibliográfica foi realizado uma pesquisa de campo com o intuito de demonstrar por meio de relatos de experiência a prática docente na educação do campo do município de Paragominas, sendo que os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas.

4.2 Local da Pesquisa.

Comunidade Colônia da Paz, município de Paragominas – PA.

4.3 Sujeito da pesquisa.

No decorrer do trabalho os entrevistados serão denominados de forma fictícia por letras do alfabeto para resguardar a identidade de cada um. Os entrevistados possuem a idade de 25 a 45 anos de idade e são

todos Formando em Pedagogia, já atuam em vários níveis de ensino e tem, em média, 10 anos de experiência no magistério, parte dedicada a educação do campo.

4.4 Resultados e discussões.

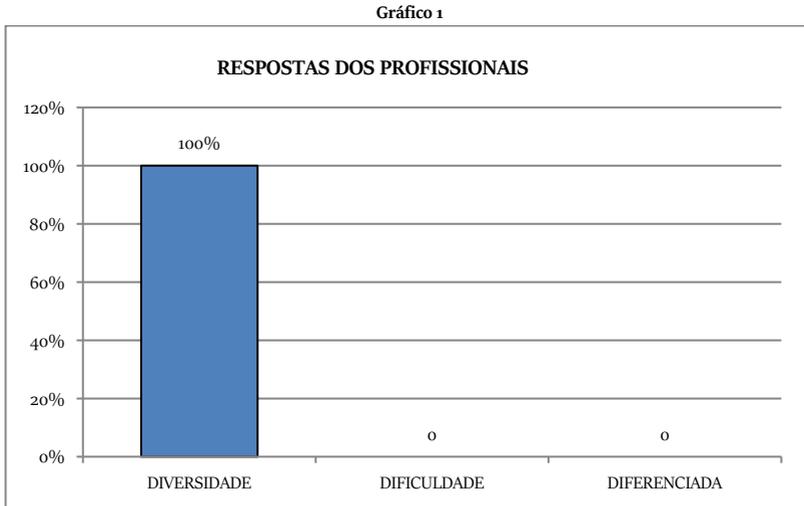
Abordar-se-á neste tópico sobre os resultados e discussões da pesquisa realizada. Será feita uma análise entre a entrevista concedida que trate das vivências educativas ocorridas no campo destacando o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas com teorias que tratam sobre a mesma temática.

Para tanto, convém enfatizar que a educação sempre apresentou problemáticas diversas, tais como: alto índice de evasão escolar, baixa escolarização, alto índice de repetência, entre outros. Entretanto, essas problemáticas são muito mais acentuadas no meio rural, como diz Rosa (2009, p.177): “As escolas multisseriadas são consideradas como escolas de “segunda categoria” esquecidas pelo poder público, que não lhe destina nenhuma alternativa de melhoria, como são apontadas em algumas pesquisas sobre o assunto, e vistas como “um mal sem remédio”. Com isso fica percebido que as problemáticas educacionais se agravam ainda mais quando se trata da Educação do Campo, situações essas que pouco aparecem nas discussões educacionais, talvez por falta de conhecimento que possibilite uma fala segura a respeito de sugestões de melhorias eficazes ou talvez por ser melhor esse contexto ficar às escondidas para não responsabilizar quem de fato deveria se comprometer em melhorá-lo.

5 Resultados e discussões

A seguir, observa-se a tabulação do resultado da pesquisa que estão organizados em forma de gráficos.

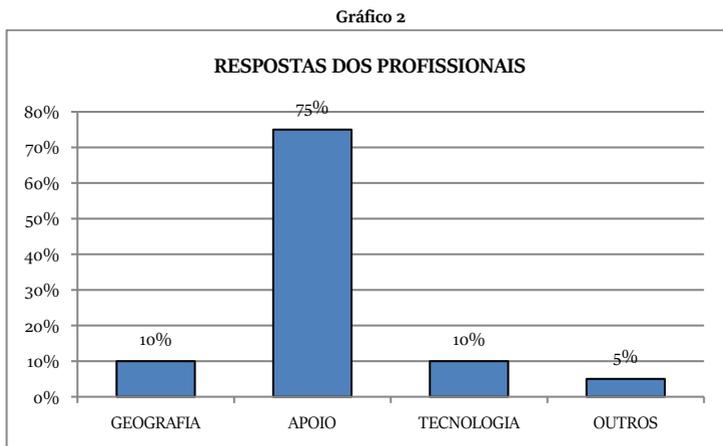
Questão 1. O que caracteriza a Educação do Campo?



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Analisando o gráfico 1, percebe-se que 100% dos entrevistados responderam que a educação do campo apresenta a diversidade como a principal marca que a caracteriza e justificaram, ainda, dizendo que a educação do campo tem uma forma peculiar que a configura. “... A principal característica talvez seja a questão da incerteza, os alunos vão e vem, os períodos são muito incertos, depende do tempo, as metodologias são das mais diversas possíveis, e assim por diante” (FALA DO ENTREVISTADO A). Isto posto, justifica claramente o que se vem discutindo nesta produção, a Educação do Campo necessita de um olhar diferenciado, da forma como ela tem de ser, por conta das diversidades que a modalidade apresenta.

Questão 2. Quais os maiores desafios que o professor do campo enfrenta?



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

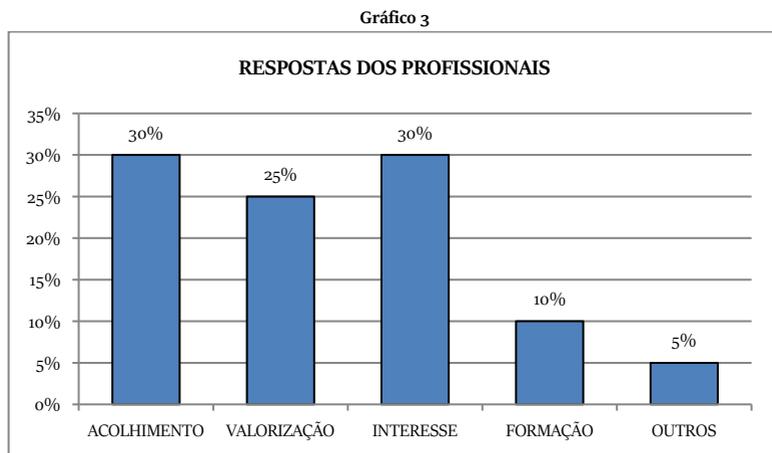
Para a coleta de dados referentes a questão acima, foram dados como opção as seguintes alternativas: a) Aspectos geográficos; b) Falta de apoio do sistema; c) Escassez de recursos tecnológicos; d) Outros, relacionados ao apoio da família, remuneração e instabilidade do servidor.

E diante do gráfico exposto acima, observa-se que 75% dos entrevistados dizem que o maior desafio encontrado no trabalho na Educação do Campo, não são os aspectos geográficos, nem a falta de recursos tecnológicos, muito menos aspectos relacionados ao apoio da família, baixa remuneração e instabilidade do servidor, mas a falta de apoio dos sistemas de educação, incluindo aqui a própria Secretaria Municipal de Educação. “Deixam a gente aqui sozinho, não dão nenhum apoio, nem mesmo apoio pedagógico. Às vezes a gente não sabe o que fazer, mas mandam a gente se virar... Depois querem bons resultados” (FALA DO ENTREVISTADO B).

Vale chamar a atenção para a questão de que nenhum entrevistado descartou que os outros fatores (os já citados) também são desafios que interferem no trabalho do docente no campo, mas nenhum é tão significativo quanto a falta de apoio, a falta de um olhar construtivo por quem

coordena a educação de modo em geral. “São muitos, são muitos os desafios, mas o pior de tudo é nós sermos jogados aqui de qualquer jeito” (FALA DO ENTREVISTADO C).

Questão 3. O que contribui para a motivação do professor exercer a docência no campo?



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

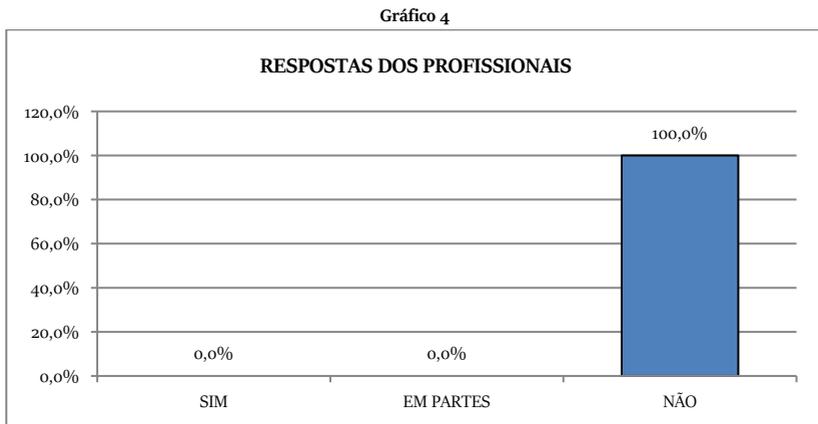
Neste caso, para a coleta de dados referentes a questão acima, foram dados como opção as seguintes alternativas: a) Acolhimento do professor pela comunidade; b) Valorização do professor por parte da comunidade; c) Força de vontade/ interesse dos alunos em estudar; d) Experiências que contribuem para a formação pessoal do professor; d)Outros.

Os dados apresentados no gráfico, a priori, remetem a uma aproximação de informações que contribuem para a motivação do trabalho docente no campo, que são: acolhimento do professor pela comunidade, valorização do professor por parte da comunidade, e, força de vontade/ interesse dos alunos em estudar. E, como esta questão é contrária a questão exposta no gráfico anterior, fica claramente confirmado que o que motiva os professores à docência no campo, são aspectos relacionados ao sentimento de contribuir para formação pessoal dos alunos. São profissionais que trabalham com amor ao que fazem, não esperam pelo poder

público para fazer educação, mas se sensibilizam com a importância que o professor ainda tem naquele local.

“ Quando estamos na comunidade, até esquecemos do poder público, pois se fôssemos nos lembrar, ficaríamos de braços cruzados, mas a comunidade não merece isso, ela nos recebe de braços abertos, nos acolhe, tem respeito pelo gente. Então fechamos os olhos para os problemas e trabalhamos com o coração, isso nos faz bem. Aquele povo precisa ter perspectiva de vida”. (FALA DO ENTREVISTADO D).

Questão 4. Há um olhar prioritário do sistema educacional para a Educação do campo?



Fonte: Elaborado pelo autor (2018)

Analisando o gráfico acima, que responde à pergunta que o antecedente, percebe-se que os entrevistados foram unânime em dizer que não há um olhar prioritário do sistema educacional com relação a educação do campo. Esse resultado só ratifica os pontos de vistas expressos nessa pesquisa e já mencionados pela população. “Fazer alguma coisa, eles até fazem, não porque querem ou gostam, mas quando são pressionados, obrigados de alguma forma. Então, fazem por obrigação e não por prioridade. E essa ‘coisa’ que fazem é uma vez na vida e muito pouco com

relação a dimensão do que precisa necessariamente ser feito”. (FALA DO ENTREVISTADO E).

São falas nessa linha que se adquiriu por unanimidade. Os entrevistados demonstraram sua percepção de que a Educação do Campo ainda não é prioridade pelo sistema educacional brasileiro o que demonstra que muitas conquistas ainda precisam ser alcançadas em função da melhoria da Educação do Campo.

Questão 5. É sabido por todos, que ainda há um olhar discriminatório para a educação do campo. Como isso se configura?

Para esse questionário não foi possível tabular os dados em um único gráfico, pois como foi caracterizada em uma pergunta aberta, obteve-se uma diversidade de respostas, o qual serão demonstradas a seguir:

ENTREVISTADO A – “Ouvimos falas do tipo: ‘são meio burrinhos ou menos inteligentes. Não sabem muitas coisas’”.

ENTREVISTADO B – “As pessoas dizem: ‘cheiram à malva e mandioca (produtos agrícolas), podem passar qualquer perfume ou creme, mas o cheiro não se perde, é deles’”.

ENTREVISTADO C – “Há falas assim: ‘se vestem mal, não sabem se comportar. Estão sempre atrasados com a atualidade’”.

ENTREVISTADO D – “ Quando o governo se refere a materiais de infraestrutura diz logo que pode mandar qualquer coisa para o campo, pois lá ninguém dá fé. Já até vi casos de enviarem materiais reaproveitados de outras reformas para construírem uma escolinha”.

ENTREVISTADO E – “Tudo que sobra na cidade, mandam para o campo”.

ENTREVISTADO F – “Até os próprios profissionais da educação falam que tudo deve ser feito de forma mais fácil, pois os coitadinhos são desprovidos de tudo”.

Observando as falas supracitadas, percebe-se que os atos discriminatórios se configuram de variadas formas e modelos que vão desde sentimento de pena até a crença de que aqueles alunos são desprovidos de inteligência. A questão geográfica por onde residem parece caracteri-

zá-los como seres menores em todos os sentidos. De forma geral, esses atos discriminatórios partem desde os alunos até chegar nos profissionais da educação que, também, sem querer deixar perceber os caracterizam da mesma forma.

Outrossim, a entrevista também deixou transparecer que essa classificação entre os alunos da zona urbana e alunos do campo é marcada fortemente pelo comportamento de todos. De um lado os alunos da zona urbana os classificam como inferiores e do outro lado os alunos do campo “aceitam” os atos discriminatórios por entenderem que de fato são inferiores.

Questão 6. Como se organiza o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas?

Para responder a esta questão, tomou-se como base a fala do entrevistado E que resume todas as outras falas:

ENTREVISTADO E – “O trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas se organiza de forma bastante diversificada, mas em resumo podemos dizer que, geralmente as turmas são compostas de sete séries, sendo: Jardim I, Jardim II, 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano e 5º ano. Assim, seria impossível para o professor fazer um trabalho seriado de forma que contemplasse cada série, considerando que, em cada série, ainda tem a presença de nível diferenciado. Nesse caso, “esquecemos” as séries e trabalhamos com níveis. Dividimos a turma em, no máximo, três grupos formados com níveis de aprendizagens aproximados. Assim, formamos grupos com esses alunos e durante o tempo todo da aula ficamos passando de grupo em grupo orientando as atividades a serem feitas. Vale lembrar que a aula inicia com uma temática única que é discutida por toda a turma. Todos participam das discussões. Somente as atividades é que são feitas com diferentes níveis de exigências de acordo com o nível de cada grupo, mas todas as atividades partem da mesma temática. E assim vamos indo. Não é fácil, mas é possível. O professor só precisa se virar nos trinta”.

A fala do entrevistado E, deixa bem claro a caracterização do trabalho nas turmas multisseriadas. É um trabalho diferenciado que tem suas

características próprias. Precisa-se de um olhar pedagógico específico. Não tem como se utilizar das mesmas metodologias da zona urbana e aplicá-las na Educação do Campo, mas pensar em uma metodologia própria, única, que são criadas de acordo com as necessidades.

Não se pode esquecer que esse relato serve apenas para exemplificar o que já vem sendo discutido ao longo desse texto, porém não é uma receita que deve ser seguida por todos, pois cada situação demanda uma criação pedagógica específica.

Questão 7. Cite, de forma resumida, a rotina de um dia de trabalho em turma multisseriada.

De acordo com os entrevistados, em síntese, um dia de trabalho se dá da seguinte forma: 1º ACOLHIDA- Recebe-se os alunos desejando-lhes boas-vindas e indagando-lhes sobre os assuntos pertinentes da semana – assuntos aleatórios; 2º LEITURA DELEITE – Leitura agradável de acordo com os interesses da turma, podendo ser: um conto, uma fábula, uma anedota, uma mensagem reflexiva entre outras. Essa leitura geralmente é compartilhada e dialogada procurando desenvolver a compreensão, a interpretação e a reflexão crítica; 3º RETOMADA DA AULA ANTERIOR – Revisão oral e bem sucinta a respeito dos conteúdos trabalhados na aula anterior com o objetivo de fixar as temáticas, para aqueles que participaram, e apresenta-las, para os alunos que, por ventura, faltaram na aula anterior; 4º PROBLEMATIZAÇÃO 1 – Discussão coletiva da primeira temática do dia com o intuito explorar as inferências que os alunos já possuem sobre os assuntos, assim como explorar assuntos pertinentes e instigar a curiosidade como mecanismo de pesquisa; 5º LEITURA – Momento da leitura coletiva e exploratória; 6º ATIVIDADE 1 – Dependendo do caso, poderá ser individual ou coletiva, mas geralmente ocorre de forma coletiva para que uns ajudem os outros; 7º INTERVALO – Momento livre para os alunos; 8º RETORNO – Recolhida dos alunos e exploração do ocorrido no intervalo; 8º PROBLEMATIZAÇÃO 2 – Segue

as mesmas orientações da problematização 1, mas com uma segunda temática; 9º ATIVIDADE 2 – Segue às orientações da atividade 1; FINALIZAÇÃO – Geralmente uma atividade lúdica e avaliação da aula.

Observa-se no descrito acima, uma sequência de atividades seguida por professores na prática pedagógica da sala de aula na educação do campo. De fato, o profissional necessita ser bastante organizado e comprometido para poder atender a todos os alunos dentro de suas necessidades e ainda atender as demandas da sociedade. Há, de fato, a importância em o professor ir além, ele precisa usar a criatividade a todos os momentos para poder conseguir concentrar toda a clientela e ninguém ficar disperso.

Logo, com base na análise dos dados realizadas sobre a organização das políticas educacionais do município de Paragominas com relação a Educação do Campo, e mais precisamente, enfatizando o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas. Os entrevistados (que por ventura possuem significativo tempo de experiências na modalidade) ratificaram que há necessidade de avançar o olhar e as políticas para o campo, iniciando pela valorização da modalidade, pois as discussões ainda tem um teor urbano.

6 Conclusão

A ação de lidar como diferente, além de requerer uma forma de automotivação para encará-la, requer também modalidades e incentivos que necessitam estarem presentes nos modos de fazer educação. Assim, é necessário compreender que não existe uma forma única de solucionar os problemas, de possibilitar a aprendizagem. Possibilitar ao trabalho com o diferente pressupõe entender que existe mais de uma solução possível para cada situação, principalmente no contexto educacional.

Por esse viés, entende-se que os caminhos para lidar com a heterogeneidade nem sempre são fáceis, mas carecem de ser trilhados com muita responsabilidade. E em se tratando do contexto escolar, sempre

haverá um grupo diversificado e o papel do educador é mediar, é facilitar possibilitando que cada aprendiz possa seguir o seu caminho pessoal. E neste caminhar, conhecer o ambiente e a clientela que atenderá se mostra essencial para que as propostas de ação sejam eficazes e adequadas.

Vale ressaltar que a atuação docente com educandos em níveis muito diferenciados de aprendizagem, deixa a maioria dos professores inseguros e ansiosos que, por sua vez, na maioria dos casos, procuram colocá-los (os alunos) em um modelo homogêneo, como se houvesse possibilidade. Porém, a heterogeneidade é um fator que não há discussão na formação de turmas uni ou multisseriadas e, quando bem aproveitada, poderá se tornar uma importante potência impulsionadora no processo de ensino e aprendizagem.

Deste modo, é benéfico dizer que aprender como ensinar alunos de níveis de aprendizagem diferentes em uma mesma classe precisa ser compreendido como tarefa importantíssima nos dias atuais, pois é perceptível que as diferenças sociais, econômicas e culturais crescem diariamente. Não está se tentando enfatizar que o ato de educar é fácil e/ou simples, principalmente quando se trata do contexto da multisseriação. Sabe-se das dificuldades que existem, mas é preciso encontrar formas para que se construa um ensino de eficiente e eficaz, que satisfaça a o público-alvo que vem até à escola e que reduza a ansiedade do profissional-educador.

É sabido por todos que não é fácil atuar como docente com turmas multisseriadas, pois vários alunos e/ou grupos de alunos necessitam de atenção simultaneamente, e muito mais complicado se torna, considerando-se as precariedades e escassez de recursos materiais para este fim. É inevitável afirmar que desenvolver tarefas nas turmas multisseriadas em uma instituição que não oferece recursos favoráveis ao seu desenvolvimento é uma ação bastante árdua que, em muitos casos, contribui para um ensino deficiente, assim como se torna deficiente a função do professor. Percebe-se que na verdade há uma luta de encontro ao empobrecimento do currículo paralelo ao ato de anunciar a incoerência

entre as discussões que pregam a as ideologias gerais que, na prática, pregam a inclusão, mas provoca a exclusão por não haver um ensino de qualidade.

Há, portanto, uma contradição bastante visível a todos. Em um país em que se fala tanto em ensino de qualidade e inclusão, o governo não dá conta de garantir o mínimo de estrutura para o funcionamento das escolas, principalmente as do campo. É difícil superar as desigualdades educacionais se não há investimento nas escolas multisseriadas. É preciso urgentemente uma proposta de trabalho que veja carregada de suporte/recursos de qualidade e necessário à prática do trabalho docente no campo. E para isso, será necessário se pensar em propostas que facilite a prática docente, a fim de dar um mínimo de organicidade às questões a serem trabalhadas, começando desde os materiais básicos necessários para a realização das tarefas pedagógicas, até a formação do profissional, pois ainda hoje são encontrados professores sem a mínima formação garantida na legislação e acabam se utilizando de ações espontâneas para a execução do seu trabalho.

Com base em todas as discussões prestadas aqui, convém afirmar que um dos recursos metodológicos, sugeridos aqui como propostas, para facilitar o trabalho educativo na multisseriação e que deveria fazer parte das propostas para a educação do campo, é o trabalho diversificado, que objetiva permitir que os alunos sejam motivados pelos seus desempenhos, em qualquer área cognitiva. Porém, para trabalhar o ensino diversificado, é necessário haver um diagnóstico da classe e um bom plano de trabalho que dê conta das reais necessidades dos alunos, o que para muitos é dificultoso. É uma proposta em que os alunos desenvolvem atividades diferenciadas de acordo com suas necessidades específicas de aprendizagem. O maior desafio do professor consiste em transformar as atividades fáceis em desafiadoras e criar condições para aquelas consideradas difíceis se tornem possível de serem realizadas com autonomia.

Mas também, tudo só será possível se o professor se reconhecer como artífice do saber local, ou seja, se identificar com as especificidades

que os docentes, comunidade e o seu fazer pedagógico exigem, mediando o processo ensino aprendizagem por meio da construção, transmissão e reconstrução do conhecimento, com o intuito de construir um trabalho que dê conta da diversidade escolar que o campo exige, não mais uma educação urbanizada no campo, mas uma educação pensada para o campo, para atender quem mora no campo.

Logo, a ausência de uma visão política educacional de educação do campo – e não no campo - nas propostas educacionais por quem discutem a educação e a direciona em todas as esferas, tem impedido um trabalho mais produtivo, de qualidade e inclusivo nesse contexto, pois o campo tem as características que é somente dele e essas características podem ser motivadoras de um currículo próprio para atender o meio social daquela população. Espera-se que o governo assumam uma política educacional que garanta aos professores que trabalham no campo e, particularmente nas escolas multisseriadas, a fim de capacitá-los enquanto profissionais conscientes de seu papel e capazes de produzir um trabalho de eficiente e eficaz, bem como garantir às unidades escolares os materiais necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico do educador e com isso, o mito de que a educação do campo é inferior, deixe de existir.

7 Referências

- ARROYO, Miguel Gonzales. **Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**, Curitiba: SEED – PR, 2012.
- AUED, B. W., & VENDRAMINI, C. R. (Org). **Educação do Campo – Desafios Teóricos e Práticos**. Florianópolis: Insular, 2009.
- BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, José Leite dos Santos; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo: história, desafios e perspectivas atuais**. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

BRASIL, Larousse do. **Minidicionário Larousse da língua portuguesa**. – 3. Ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2009.

_____. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Brasília: abril, 2002.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A criança no ciclo de alfabetização. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015/b.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo**. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Diretrizes de uma caminhada**. In: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 133-145.

MOURA, Edinara Alves de. **Lugar, saberes e educação do campo: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira** – Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo e alfabetização**. Caderno 01/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

RODRIGUES, U, M. RODRIGUES, S, J, D. **Educação do campo: fomento imprescindível na luta pela reforma agrária** In: COUTINHO, Adelaide Ferreira (Org.). **Diálogos sobre a questão da reforma agrária e as políticas de educação do campo**. São Luís: EDUFMA, 2009 (Coleção Diálogos Contemporâneos, 4)

SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Organizado por Ricardo Henriques, Antonio Marangon, Michiele Delamora e Adelaide Chamusca. Cadernos Secad 2. Ministério da Educação. Esplanada dos Ministérios, Brasília-DF, março de 2007.

Anexos

Questionário 1

Cargo que ocupa: _____

Sexo: _____

Formação profissional: _____

Tempo de docência no campo: _____

1ª) O que caracteriza a Educação do Campo? _____

2ª) Quais os maiores desafios que o professor do campo enfrenta? _____

3ª) O que contribui para a motivação do professor exercer a docência no campo?

4ª) Há um olhar prioritário do sistema educacional para a Educação do campo?

5ª) É sabido por todos, que ainda há um olhar discriminatório para a educação do campo. Como isso se configura?

6ª) Como se organiza o trabalho pedagógico nas turmas multisseriadas?

7ª) Cite, de forma resumida, a rotina de um dia de trabalho em turma multisseriada.

Capítulo 03

Educação do campo: o processo de alfabetização nas turmas multisseriadas (1º/2º e 3º) ano na Escola Antônio Corrêa de Lima, Vila Nova Palestina, Nova Esperança do Piriá, Pará

Maria Ediana dos Santos

Vagner de Oliveira Pinheiro

Ellessandra Maria de Oliveira Pinheiro

1 Introdução

O presente artigo traz como temática a “Educação do Campo: o processo de alfabetização nas turmas multisseriadas 1º, 2º e 3º ano na Escola Antônio Correa de Lima, Vila Nova Palestina, Nova Esperança do Piriá, Pará. Justificando que dentro do processo de alfabetização as turmas de multisseriado na Escola Antônio Correia de Lima ao que ser ver é um desafio onde as vezes o professor lotada naquela turma não tem o perfil para trabalhar com esse público.

A pesquisa surgiu diante de diversas conversas com educadores que ministram aulas nessas turma relatando as dificuldades encontradas no processo de alfabetização. Pensando em responder ao seguinte problema: o porquê a escola encontram tantas dificuldades em alfabetizar na idade certa? E para conseguir responder esta foi usado os seguinte procedimentos metodológico a pesquisa de campo de caráter quantitativa buscando descrever os dados coletados com as observações e entrevistas

com coordenadores e professores e o objeto de estudo desta foi a escola, alunos e professores.

Frisando neste contexto analisar como encontram-se as escola/turmas multisseriado, professores e alunos precisam e quais caminhos precisam percorrem para tornarem-se produtores dos seus conhecimento por meio da reelaboração do saber, mediatizado pela pratica pedagógica ao qual o saber se articulara ao saber construído pelo homem do campo. Assim, minha inquietação é: Quais as dificuldades encontradas pelo professor no processo de alfabetização nas turmas multisseriadas?

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o funcionamento das turmas de educação multisseries na Escola Antônio Correa de Lima e como objetivos específicos contribuir para o melhoramento da educação multisseriado através de proposta apresentada e desenvolvida, visando à necessidade e desenvolvimento dos aluno; verificar a prática docente no processo alfabetização em turmas multisseriadas e averiguar como vem sendo desenvolvido os trabalhos pedagógico em sala de aula.

A pesquisa traz consigo uma importante discussão sobre os desafios de garantia a uma educação como princípios na alfabetização dos alunos em turmas multisseriadas. Pois a educação do campo encontra-se em meios as dificuldades em garantir uma educação de qualidade devido a diversos fatores tais como difícil acesso, falta de material pedagógico, falta de formação de professores.

E agora com a BNCC indicando e a necessidade de constituir uma proposta curricular que assegure as competências e habilidades e resguarde, nos objetos de conhecimento, as marcas culturais, ambientais e econômicas de cada região (BNCC, 2018, p. 17).

Entretanto, os professores que Educação campo já vivem em uma constate cenário de lutas por direitos, cidadania, respeito a diversidade, pela valorização da identidade das populações rurais para que mantenha suas raízes, considerando a participação dos sujeitos que vivem no campo e suas especificidades, propondo uma educação que seja de qualidade.

Todavia quando ressaltamos o processo de alfabetização em turmas multisseriadas no campo está bem presente e os professores tem que buscar sempre mecanismo que lhe der subsidio para garantir aos alunos uma aprendizagem.

Afim de esclarecer pontos ligados a temáticas este dividiu-se em itens onde o primeiro ficou a Introdução, no segundo o Referencial Teórico como os subitens: educação do campo, ensino multisseriados, alfabetização e letramento em turmas multisseriadas e a formação de professores para trabalhar a alfabetização e letramento em turmas multisseriadas, no terceiro a metodologia: como o tipo de pesquisa, abordagem, amostragem, público alvo e coletas de dados e no ultimo os resultados e discussões e considerações finais.

Diante desse contexto pretende-se esclarece todos os pontos referente a educação pensado para o campo em relação a alfabetização dos alunos que frequentam as turmas multisseriadas destacando as dificuldades e as possibilidades na construção do conhecimento dos alunos.

Para situar o leitor a pesquisa está distribuída da seguinte forma Introdução, Referencial teórico (Educação do campo, Ensino multisseriado, Alfabetização e letramento em turmas multisseriadas, A formação de professores para trabalhar a alfabetização e letramento em turmas multisseriadas), Metodologia (área de estudo, objeto de estudo, coleta de dados e análise de dados), Resultados (Observação, questionários) e considerações finais.

2 Referencial teórico

2.1 Educação do Campo

Este tópico busca realizar uma rápida consideração sobre a questão da educação do campo no cenário nacional, buscando identificar a interdependência da proposta da educação do campo como um dos modelos de desenvolver as potencialidades no meio rural.

Vale uma retrospectiva em relação a Educação do Campo que vem sendo bastante discutida principalmente pelos movimentos sociais, entretanto somando esses movimentos ao que foi descrito nas políticas para a Educação do Campo a conhecida como Diretrizes Operacionais da Educação Básica para a Educação do Campo e neste estão traçados alguns pontos que são:

[...] reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, adequação dos conteúdos às peculiaridades dos locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (BRASIL, 2007, p. 17).

Tratar da educação no contexto do campo é pensar nas possibilidades de conhecer e vivenciar experiências diversas haja vista ser esse um espaço diverso. Neste sentido é necessário compreendermos a educação e os processos formativos.

A educação do campo é uma modalidade de ensino que vem com intuito de manter os alunos que moram no campo estudarem próximos às suas residências, então as escolas do campo na sua maioria são construídas em pequenos vilarejos ou quando neste não possuem vilarejos as escolas são construídas em propriedades de agricultores.

Diante deste pensamento sobre a Educação do Campo no Brasil sabe-se que mesmo que algumas políticas públicas já tenham sido pensadas para o campo, ainda precisa de alguns ajustes, pois ainda falta recursos para que essa educação funcione, pois, sempre sofreu com uma falta de investimento em todo o território nacional, visto que existem muitas escolas multisseriadas espalhadas por todo o Brasil, principalmente na região norte e nordeste.

Hage (2005, p. 26) “afirma que no caso do Pará, nos deparamos com o segundo maior número de escolas multisseriadas do país, 8.675 escolas, perdendo somente para a Bahia, que tem 14.705 escolas”.

As escolas do campo são na sua maioria formadas por turmas multisseriadas, que busca dar um suporte educacional aos alunos escolarizando-os sujeitos do campo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, de forma menos expressiva, na Educação Infantil, atendendo os estudantes “encostados” que acompanham seus irmãos mais velhos.

A partir deste é importante fazer uma ressalva que “a educação pensada para o campo deve ser pautada em múltiplas praticas uma vez que possui sujeitos que se encontram em contextos variados” (LIMA; SILVA, 2014, p. 90).

2.2 Ensino Multisseriado

A multisseriação consiste em agrupar em um único espaço e sob os cuidados de somente um docente, alunos com idade e séries diferentes. Geralmente o ensino ofertado nessas escolas contemplam apenas as séries iniciais do ensino fundamental, após o término do ciclo inicial para que os alunos continuem estudando é necessário se deslocar até as escolas das cidades próximas.

Para Hage (2005, p.16), “as classes multisseriadas podem contribuir para a permanência dos sujeitos no campo por lhes oferecer uma escolarização no lugar em que vivem, basta acabar com a experiência precarizada da educação efetivada nessas escolas”.

Levando em conta uma espécie de descaso na educação rural, podemos notar a amplitude do problema que isso vem acarretando.

O problema das turmas multisseriadas está na ausência de uma capacitação específica dos professores envolvidos, na falta de material pedagógico adequado e, principalmente, a ausência de infraestrutura básica – material e de recursos humanos – que favoreça a atividade docente e garanta a efetividade do processo de ensino-aprendizagem. (INEP, 2006, Apud SECAD, 2007, p. 22).

As escolas multisseriadas persistiram ao longo dos anos e mesmo estando presente de forma significativa no meio rural, pouco se discutem

a respeito dessa modalidade de ensino, sendo um processo desafiador, onde o professor precisa criar e recriar mecanismo de aprendizagem para os educandos de distintas faixas etárias numa mesma classe e, ainda, conseguir organizar o ensino de maneira a garantir a progressão de conteúdos e aprendizagem das que já se alfabetizaram.

Neste sentido há uma prática sistematizada para que possa fluir os saberes em turmas multisseriadas, ou seja uma ação educativa projetada que se debruce no primeiro momento em um diagnóstico prévio na direção de compreender quais as necessidades de cada um, partindo das observações da realidade em que se encontram para que assim possa traçar mecanismo de auxílio ao seu desenvolvimento.

Assim Padilha (2001, p. 63) afirma que para um bom desenvolvimento do processo aprendizagem é importante que:

Se realize planos e planejamentos educacionais escolares que signifique exercer uma atividade engajada, intencional, científica, de caráter pedagógico e ideológico, ineto de neutralidade. Planejar, em sentido amplo, em um processo que vise dar respostas a problemas, através do estabelecimento de fins e meios que apontem para sua superação, para atingir objetivos antes previstos, pensando e prevendo necessariamente o futuro, mas sem desconsiderar as condições do presente e as experiências do passado, levando em conta os contextos e os pressupostos filosófico, cultural, econômico e político de quem planeja.

Para Hage (2014, p. 7) as escolas do campo:

[...] reúnem estudantes de várias séries e níveis em uma mesma turma, com apenas um professor responsável pela condução do trabalho pedagógico, sendo, portanto, unidocentes e diferenciadas da grande maioria das escolas urbanas, onde os estudantes são enturmados por série e cada turma possui o seu próprio professor.

E, ainda corrobora com esse entendimento Rosa (2008, p. 220) em que;

Consiste num enorme desafio para professores que lecionam no campo com a responsabilidade de exercer suas práticas docentes dentro de salas de aula com alunos de faixa etária e séries diferentes, sendo alunos de 1º ao 5º ano.

Diante deste pensamento o ensino uma escola voltada para a realidade da separação de classes sociais assim como afirma Rosa (2008), as classe multisseriada são organizada, na maioria das vezes, pelo número reduzido de alunos para cada série, o que a caracteriza como mais do que uma simples classe. Ela representa um tipo de escola que é oferecida a determinada população e remete diretamente a uma reflexão sobre a concepção de educação com que se pretende trabalhar.

Para tanto como em todas modalidades de ensino torna-se necessário a realização de intervenções pedagógicas uma vez, o papel do alfabetizador é preponderante, e nas intervenções leva o educando a avançar no seu processo de construção de conhecimento.

As intervenções devem ser problematizadoras, ou seja, devem colocar bons problemas para serem resolvidos pelos educandos, logo “[...] a prática alfabetizadora requer um bom planejamento, ou seja a organização das ações do ensino aprendizagem, ações essas que deve levar em consideração as necessidades de aprendizagem que estão basicamente ligado a organização do trabalho educativo” (BRASIL, 2015 p. 17).

Assim Lopes (2010, p. 7) afirma que “o educador competente conhece profundamente as dificuldades ou não de seus alunos para saber mediar as intervenções e atividades necessárias a obter sucesso no processo de alfabetização”. Entretanto neste sentido utilizando-se dessas estratégias em seu trabalho, sem dúvida, o resultado será bastante compensador.

2.3 Alfabetização e letramento em turmas multisseriadas.

O que é alfabetização e esse novo conceito de letramento? Em que consiste alfabetizar e letrar? Para Soares (2005, p.18), “A alfabetização e um aprendizado que necessita de representatividade de uma linguagem

própria e característica dos seres humanos, que seja desvelada por meio de uma linguagem escrita de modo a representar o alfabeto ortográfico”. E que assim essa técnica fomente todos os sistemas de ordem escrita estabelecendo ligações diretas aos aspectos motores e cognitivos.

O conceito de alfabetização segundo Soares (et al, 2010, p. 13),

[...] por muito tempo ficou atrelado a ideia de que para aprender a ler era necessário apenas a necessidade de decodificar os sinais gráficos transformando-os em sons e que para escrever era apenas codificar os sons da fala.

Entre tantas formas de alfabetizar os alunos tanto em turmas multisseriadas como nas demais turmas das séries iniciais do Ensino Fundamental está o ambiente alfabetizador neste espaço o professor deve fazer da sala de aula um espaço onde ricos estímulos de aprendizagem estejam sempre presentes.

É um ambiente que promove um conjunto de situações de uso real de leitura e de escrita, em que os educandos têm a oportunidade de participar. E mas...

A educação com foco na alfabetização tem como uma das suas missões iniciar um trabalho que trate a diversidade de saberes tratando-se da oportunidade de aproximação do conhecimento interdisciplinar dos alunos que constituem uma turma heterogênea (BRASIL, 2015 p. 20).

Para Lopes (2010, p. 6) “um ambiente alfabetizador não é apenas aquele em que aparecem diferentes tipos de texto, é mais que isso: é aquele que tem diferentes tipos de texto que são consultados frequentemente, com diferentes funções sociais”. Pois eles devem ser substituídos de acordo com sua funcionalidade, além de estarem ao alcance do grupo para que todos possam explorar de forma satisfatória.

Para Ferreiro (1985, p. 24) o professor ao identificar que as crianças já dominam quatro níveis de evolução da escrita, até o momento em que

se pode considerar que a criança venceu as barreiras do sistema, sendo capaz de interpretar (ler) e reproduzir (escrever) símbolos gráficos.

Desta forma o fracasso ou o sucesso da alfabetização depende de entender o nível de evolução conceitual da criança. É importante para o educador alfabetizador conhecer os caminhos que a criança percorre, para estabelecer e compreender o processo de construção do sistema, intervindo de modo a levá-la a refletir sobre suas hipóteses.

Como diz Soares (2003, p. 23), “[...] não adianta aprender uma técnica e não saber usá-la”. Diante dessas afirmativas, não podemos perder o foco e desconsiderar a especificidade da aquisição do sistema de escrita (ensinar a técnica), sem perder de vista as práticas sociais de leitura e escrita.

E com isto a nossa proposta agora é refletir de formas mais profundadas sobre aqueles aspectos constitutivos de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento. Ainda segundo Soares (1998, p. 47) “Alfabetizar em letras são duas ações distintas, mas não inseparáveis ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sócias da leitura e da escrita”.

Portanto, aprende como ensinar em uma mesma classe, alunos de diferentes níveis de informação e conhecimento devem ser entendidos como tarefa fundamental nos dias de hoje, onde crescem, diariamente, as diferenças econômica, sócia e cultural.

Para tanto ao pensar em alfabetizar o professor deve propor aos alunos atividades interessante, atividades essa que favoreça o processo de alfabetização sendo necessário que a leitura e a escrita faça sentido para as crianças sendo interessante que está aconteça de forma prazerosa, contextualizada, e de acordo com a realidade social dos educandos.

Compreende-se que neste processo de alfabetização é importante a interatividade pelos professores com seus alunos e os objetos do conhecimento. “Enfim ele baliza o importância da mediação, pois sem esta interação entre pares, seja professor/aluno ou aluno/aluno não há pro-

dução significativa de conhecimento, o que é fundamental a formação inicial” (BRASIL, 2015, p. 32).

3 A formação de professores para trabalhar a alfabetização e letramento em turmas multisseriadas.

A formação de professores é um campo muito amplo que requer, para sua compreensão, visualizá-la como um espaço constituído por diversas ideologias, concepções e práticas culturais, políticas e educacionais. Num campo mais restrito, são necessários os entendimentos de escola, professor e de formação de professores, temática que passamos a refletir com referência à formação inicial e continuada de professores.

Entretanto quando ressaltamos sobre a capacitação docente o educador precisa estar capacitado a conhecer o nível conceitual e as capacidades cognitivas de seus educandos só assim ele vai estar apto a construir instrumentais que possam lhes auxiliar no que diz respeito a alfabetização dos seus alunos. O objetivo do educador que se preocupa em alfabetizar letrando inclui a produção e análise de diferentes gêneros textuais, a fim de que o educando possa aprender o uso social de cada um deles.

Mas como esse professor irá está habilitado para ser um professor alfabetizador? Pensando neste professor o governo tem disponibilizado alguns programas de formação continuada um exemplo e o Programa Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), onde os professores que estão em turmas de alfabetização são selecionados pelos municípios a participarem das formações.

E, ainda, com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), passando a ser uma referência nacional obrigatória para processos de elaboração de currículos e materiais didáticos, de políticas de formação de educadores, além de critérios claros para avaliações em larga escala.

Tratando-se de uma oportunidade para juntarem esforços na formulação de estratégias e na consolidação de práticas voltadas para

assegurar a efetivação e o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes.

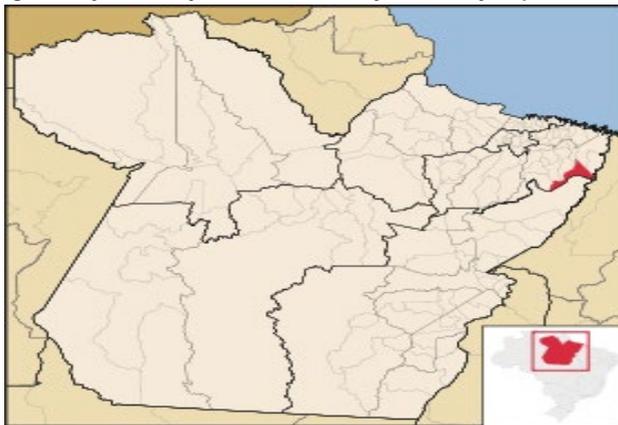
Apresentar alternativas para a Educação do Campo, para que as aprendizagens da leitura e da escrita na alfabetização considerem as especificidades do processo de alfabetização e letramento deste modo acredita-se que contribui-se para a melhoria da qualidade do ensino no campo, considerando, sobretudo, a realidade social dos educandos das classes multisseriadas.

Trata-se de um apoio para o educador alfabetizador que não tem um fim em si mesmo, mas procura somar as outras situações didáticas planejadas, que atendam à realidade do processo de aprendizagem dos educandos. Ressalta Freire (1999, p.12) que “aprender e ensinar fazem parte da existência humana seja no contexto histórico ou social”.

4 Procedimentos metodológicos

4.1 Área de estudo

Figura 1: Mapa com destaque em vermelho o município de Nova Esperança do Piriá – PA



Fonte: Portal do município, 2019.

O município de Nova Esperança do Piriá (Figura 1) surgiu entre os dois rios, Gurupi e Guamá, uma região colonizada por pescadores e caçadores. Que devido à fartura de diversas espécies de animais e peixes,

para atividade de pesca e caça, os primeiros ocupadores colocaram seus roçados e desenvolveram suas práticas de lavouras.

Nova Esperança do Piriá tem um território de aproximadamente 2.192,4 km², sendo sua principal via de acesso a PA 124, e faz limites com as seguintes cidades: a Oeste com os municípios de Garrafão do Norte, Capitão Poço, Santa Luzia do Pará e Ipixuna. Ao Sul com a cidade de Paragominas, a Norte com o Município de Viseu, e a Leste com a cidade de Cachoeira do Piriá, atualmente a cidade está no sétimo gestor municipal, e quanto aos avanços na área econômica política administrativa vem avançando gradativamente (SECULT, 2015).

4.2 Tipo de pesquisa

Foram realizados estudos das bibliográficas em livros, revistas teses monografias e outros para fundamentar mais a pesquisa de campo. Também pesquisa de campo foi caracterizando-se a pesquisa qualitativa, onde foram levantados dados sobre como funciona as salas multisseriadas em seu processo de alfabetização e estes dados foram descritas. A observação em sala de aula com turmas multisseriadas afim de verificar as dificuldades enfrentadas pelos os professores no processo de alfabetização e através de entrevista com questionário aplicado a coordenadora Pedagógica e a professora.

4.3 Objeto de estudo

A pesquisa será realiza na Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Correia de Lima (Figura 2) localizado na comunidade da Palestina Município de Nova Esperança do Piriá Estado do Pará. Foram 01 (uma) coordenadora Pedagógica, e 01 (uma) professores e alunos.

Figura 2: E.M.E.I.F Antônio Corrêa de Lima



Fonte: Pesquisa de Campo, 2019.

A mesma funciona regularmente em três períodos (matutino, vespertino e noturno), o horário de cada turno é de 04 (quatro) horas, totalizando assim um total de 200 dias letivos durante o Ano. No que se refere ao número de alunos atendidos estão distribuídos por turmas, a escola comporta um total de 206 (duzentos e seis) alunos matriculados no período integral do jardim ao 9º ano do Ensino fundamental.

5 Resultados e discussões

5.1 Ambiente escolar

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Infantil “Antônio Corrêa de Lima” proporcionar aos alunos condições para o aprendizado e com isso tem um projeto que vem impactando a vida escolar desses alunos. O projeto denominado “Ler e escrever: caminho para o sucesso”, que tem por objetivo, estabelecer atividades escolares aonde venham a despertar nos alunos o interesse pela leitura e escrita de diversos gêneros textuais, buscando assim melhor desenvolvimento dos educandos no que se refere a essa prática.

A escola também está empenhada em trazer as famílias para a escola através de reuniões, culminância de projetos e datas comemorativas (PPP, 2014). Com base no Projeto Político Pedagógico a instituição, dar

primazia devida a utilização da ludicidade, e que dependendo da metodologia adotada, o lúdico por ter papel fundamental no desenvolvimento escolar está sempre presente nas aulas aplicadas.

5.2 Das observações

A turma apresenta no geral um desenvolvimento regular, com relação às atividades propostas, tendo aproveitamento dos conteúdos ministrados sendo satisfatório, tanto para os discentes como para os educadores responsáveis que trabalham a favor de uma educação de qualidade assim como bom comportamento em sala, demonstrando respeito uns com os outros.

Com relação à rotina da sala, segue dessa forma, com a chegada da professora, faz-se a oração acolhida, uma leitura deleite, em seguida expõem para a turma o assunto a ser tratado na aula e então inicia o conteúdo seguido de uma atividade sobre o mesmo, com correção em sala. As salas possuem o ambiente alfabetizador com chamadinha, cantinho da leitura, quantos são o alfabeto, sequência numérica entre outros.

Apesar das aulas serem bem planejada a professora encontra muitas dificuldades pois, a turma é bem heterogênea com níveis bem diferente devido ser uma turma multisseriada, vale destacar que a sala é bem arejada possuindo boa iluminação além disso, a professora juntamente com os educando, possuem boa interação.

5.3 As evidencias nas falas dos sujeitos

Pensando e proporcionar um maior entendimento sobre os desafios e as perspectivas acerca da atuação dos profissionais da educação multisseriada. Diante deste objetivo viu-se ser necessário a aplicação de questionário onde a professora (PF) e a coordenadora pedagógica (CP) respondeu as seguintes questões abaixo elencada.

Assim lhe foi perguntado **quais as dificuldades que você encontra ao trabalhar na multisserie?**

Em seus posicionamentos assim ficaram, “inúmeras dentro tantas são as mais impactantes, estão o descaso com a educação do campo, a falta de apoio pedagógico e a falta de qualificação profissional” (PF).

Já a coordenadora pedagógica enfatiza:

Uma das principais dificuldades ao trabalhar com multiano é o espaço físico reduzido para executar as atividades, com salas super lotadas, a escrita de conteúdos em diferentes etapas de ensino, com o foco em alfabetizar os discentes, pois nem sempre é possível acompanhar todos os alunos, em virtude de se trabalhar em uma classe heterogênea contemplando todos, independentemente do nível de conhecimento de cada aluno que está ali esperando por uma orientação (CP).

Neste sentido observa-se que os profissionais acabam ficando à mercê de situações que não contribuem para auxiliarem no aprendizado das crianças, pois os professores acabam tendo que lidar com situações do contexto escolar. Neste contexto o autor ressalta que os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo, envolvendo estudantes de diversas faixas etárias, interesses e níveis de aprendizagem (Hage 2006, p.18).

Em outra foi indagado a coordenadora e se a professora **gosta de trabalhar com a multisserie?**

Na verdade não, pois não conseguimos realizarmos um trabalho eficiente onde a disparidade grande em sala de aula, sem falar na faixa etária dos alunos, tento fazer o melhor mais sinto que preciso melhorar (PR).

No início me senti insegura, deu vontade de desistir sim, pois é bem desafiador trabalhar com essas turmas, mas com o passar dos dias aprendi a ter um olhar carinhoso por esses profissionais e alunos, passei a gostar de trabalhar com esse público e ter carinho por ele (CP).

Deste modo vimos que a educadora e coordenadora encontram se em meios as dificuldades de trabalhar em turma multisseriada, pois, os desafios são grande mas vimos que tem professores e demais profissionais que trabalham com objetivos realmente de ensinar e auxiliar esses

alunos no processo ensino aprendizagem. A partir dessas experiências torna-se possível acumular aprendizados e valores para a construção de novas relações sociais fora da escola, com maior protagonismo e autonomia desses sujeitos (Molina, Sá, 2011).

Ao inquietarmos a professora de **quais perspectivas em trabalhar a multisserie?** a mesma nos pontua:

Desenvolver cada aluno (a) dentro de suas possibilidades de desenvolvimento respeitando sempre o nível de desenvolvimento dos alunos, mas as vezes não é possível; Repensar as práticas pedagógicas e promover competências nos alunos, de acordo com o currículo do Município (PF).

Para tanto se sabe que o ensino por si só já é desafiador seja em classes multisseriadas ou não, para oferecer desafios sob medida e favorecer que todos os estudantes façam progressos, precisamos romper com o ideal da homogeneidade da turma e também com as aulas centradas na exposição do docente que ensina a todos como se ensinasse a um só.

As rotinas diárias na sala de aula são complexas e singulares e nos obrigam a uma compreensão ampliada dos processos de ensino e aprendizagem em uma perspectiva colaborativa e que desenvolva a autonomia dos estudantes.

Ao perguntarmos: **durante o seu tempo de docência quais avanços você já conquistou ao trabalhar na multisserie?** A professora e coordenadora pontuaram:

Apesar de tantos desafios ou melhor dificuldades mesmo, conseguir desenvolver habilidades e competências dos alunos aos quais ministrei aulas, sei que fiz a diferença em algumas situações na vida dos meus alunos e consequentemente na comunidade (PF).

E,

Aprimorar meus conhecimentos nesta área foi o principal avanço e estimular professores e alunos são meus desafios diários, devido as condições desfavoráveis nestes lugares distantes (CP).

Assim os professores e demais encontram empecilhos precisando de capacitação para que de fato haja avanço na construção de saberes na escola do campo, como parte de um projeto maior da classe se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo da constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (Molina, Sá, 2011).

Dentro destas perspectivas de aprendizagem a escola dá suporte em relação as atividades curriculares? Enfatizam:

Como trabalhei em escolas diferentes cada uma delas apresentou características diferentes. Algumas davam apoio com materiais pedagógicos e não com suporte pedagógico, em outras faltava tudo, atualmente a escola dar suporte pedagógico aos professores mais falta material pedagógico, e mais os alunos da zona rural encontram-se em meio a falta de apoio dos órgão público responsável (PF).

A Escola dá o suporte necessário e o que lhe é cabível, porém o Município deixa a desejar (CP).

Portanto, o educador, em uma classe multisseriada, se depara com uma realidade a qual ele não foi preparado em sua formação. Por isso, as vezes ele não consegue perceber e lidar com os desafios que esse ambiente oferece.

Os educadores tiveram uma formação muito centrada na seriação e pouca experiência de interação entre crianças, dentro da sala de aula e também fora dela. Todavia a pedagogia das classes multisseriadas não pressupõe um trabalho sempre em conjunto, como também a capacidade organizacional de perceber quando os alunos tem que agrupar ou quando devem trabalhar sozinhos.

Ao final vale ressaltar a importância da escola no campo como uma instituição representativa do poder constituído e como tal o espaço ideal para reinventar esta escola, em que os sujeitos educativos histórica mente constituídos se movimentem dentro das teorias pedagógicas e nas

variantes políticas e econômicas, sendo estes últimos considerados condicionantes na dinâmica social e como prática educativa presente nas relações entre educador e educandos.

6 Conclusão

Ao concluir este pode destacar que os objetivos foram atingidos, pois, diante do que foi levantado observou-se que as turmas que são multiseriadas há um grande desnivelamento, onde os alunos apresentam faixa etária e seriação diferenciada, daí o primeiro desafio, e ao fazer essa constatação tive a certeza como são desafiadores o processo de ensinar dessas turmas. Todavia percebe-se que os alunos em sua maioria buscam adquirir saberes e o professor mesmo com dificuldades trabalha incansavelmente afim de garantir esses saberes.

Finalizando esta pesquisa na escola do campo, priorizando as metodologias da sala multisseriada, como as das ações mais importante do processo educativo e da obtenção de resultados, podemos constatar que uma das primeiras necessidades seria a formação específica para atuação deste docente.

Outra questão é a efetiva responsabilidade da parte dos gestores dentro de uma política pública que evidencie e resolva as reais necessidades desta modalidade de ensino com acompanhamento pedagógico no planejamento, nos recursos didáticos, redimensionando as habituais vertentes pedagógicas em algo mais aproximado do contexto campesino.

Evidencia-se, ainda, que os professores como seres atuantes da aprendizagem conhecem de perto as competências e suas habilidades, e levam em consideração as metas e objetivos que são alcançados diariamente, pois é necessário avaliações constante para as adequações das propostas pedagógicas à realidade social de seus alunos, muitas vezes até revendo do as suas maneiras de aplicar o conteúdo e suas metodologias.

No entanto os alunos ainda se encontram pouco motivados, acredita-se que a escola ainda não é um ambiente que lhes deixem motivados.

Considerar essa realidade e discutir a necessidade da aproximação do saber aos alunos e necessário na sociedade atual.

É preciso motivar os alunos a serem leitores atuantes, compreender que sem a insistência e motivação não se tem bons leitores e escritores visto que, um complementa o outro. Portanto a escola pauta-se na aprendizagem dos alunos propondo sempre o desenvolvimento de projetos e sequências de atividades de priorize a alfabetização e o letramento, fomentando o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para vivência em sociedade do educando.

Assim, fica como reflexões a de conhecer e discutir os desafios que os professores da Educação do Campo enfrentam no processo ensino aprendizagem na multisserie. Sabendo a grande empreitada a ser enfrentada pela frente, mas a certeza do objetivo que se tem, mais a satisfação de fazer parte da transformação da vida dos alunos que estudam e residem no campo.

Mesmo diante das dificuldades encontradas com a educação do campo os professores devem estar motivados e desempenhar seu papel enquanto ensinante, pois para a consolidação da educação torna-se necessário vencer esses desafios de educar no campo.

7 Referências

BNCC – a **Base Nacional Comum Curricular na prática da gestão escolar e pedagógica** / organização Tereza Perez. — São Paulo: Editora Moderna, 2018.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº 36/2001. Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília- DF, 04 de Dez. 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.

_____, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1985.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. – 5. Ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

HAGE, Salomão. **Classes multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará, Região Amazônica.** Belém, PA: Geperuaz 2003.

_____. **Educação do Campo na Amazônia:** retratos de uma realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg, 2005.

_____. **Movimentos sociais do campo e afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 87, n. 217, p. 302-312, set./dez. 2006.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Vários censos.

LIMA, Elmo de Sousa e SILVA, Arisoto Moura da. (Org.) **Diálogos sobre a educação do campo.** 2ª ed. Teresina: EDUFPI. 2014.

LOPES, Janine Ramos. **Caderno do educador: alfabetização e letramento 1** / Janine Ramos Lopes, Maria Celeste Matos de Abreu, Maria Célia Elias Mattos. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 68 p.: il. -- (Programa Escola Ativa).

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. **Escola do Campo.** In: CALDART, Roseli Salet et al. (Org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: IESJV, Fio-cruz, Expressão Popular, 2011.

PADILHA, Paulo Roberto: **Planejamento dialógico: como construir um projeto político pedagógico da escola.** São Paulo. Ed. Cortez, 2001.

Projeto Político Pedagógico, **Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental,** Antônio Corrêa de Lima. 2014.

ROSA, Ana Cristina Silva. **Educação de Jovens e Adultos: o desafio das classes multisseriadas.** São Paulo: Umesp, 2003. Dissertação de mestrado.

SOARES, **Alfabetização Linguística: da teoria à prática/** Maria Inês Bizzotto Soares, Maria Luísa Aroeira, Amélia Porto - Belo Horizonte Dimensão, 2010.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento: caderno do professor** / Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte, Autêntica, 1998

Capítulo 04

Práticas de letramento nas turmas multisseriadas da zona rural do município de Paragominas (PA)

Josiene Vieira da Silva

1 Introdução

O ensino de Língua Materna na educação do campo, assim como em outros contextos, é um processo complexo que apresenta em seu bojo muitas especificidades. Utilizar as ferramentas adequadas para despertar o interesse do alunado por práticas de leitura e escrita tem sido uma tarefa desafiadora para os docentes que vivenciam essa realidade.

Embalado por esses desafios, o presente trabalho pretende analisar se as atividades utilizadas estão em consonância com as práticas utilizadas pelos estudantes no ambiente externo à escola, se contemplam situações reais do uso da Língua. É necessário que o aluno não apenas domine os códigos linguísticos, mas que consiga utilizá-los nas mais diversas situações de comunicação do dia a dia. Como salienta Magda Soares (2001), esse exercício

[...] implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para dar apoio à memória, para catarse...: habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de texto; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever: atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e informações e conheci-

mentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor [...] (SOARES, 2001, p.92)

A evolução cada vez mais contundente dos sistemas de comunicação gera uma exigência de usuários da língua mais preparados e que dominem a maior quantidade possível de gêneros textuais. Dessa forma, é imprescindível que o professor de Língua Portuguesa busque meios de desenvolver as competências e habilidades dos educandos nos usos reais da Língua.

Com base nesses pressupostos, o presente trabalho pretende verificar como está ocorrendo o processo de inserção no aluno do campo das turmas multisseriadas do sistema modular em atividades de leitura e escrita, se contemplam a realidade do aluno e ao mesmo tempo se está ocorrendo atividades que proporcionem a ampliação dos níveis de letramento dos mesmos, por meio de uma significativa variedade de gêneros.

Assim, a futura pesquisa possui uma grande relevância para o contexto supracitado, uma vez que focará nesses desafios, buscando encontrar alternativas para que haja resultados satisfatórios no ensino-aprendizagem de Língua portuguesa em comunidades em que a escrita não está tão presente no cotidiano dos estudantes.

Por isso, propondo compartilhar inquietações, preocupações, análises, reflexões e considerações acerca das práticas adotadas pelo professor e sua consequência frente ao conhecimento adquirido pelos alunos, é que a estrutura desse estudo está organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo foi delineado os pressupostos teóricos referente ao Letramento, no qual são abordadas teorias relevantes de autores como Magda Soares (1999), Possenti (2001), Bagno (2002), Angela Kleiman (2005).

No segundo capítulo está apresentada a perspectiva metodológica que nos orientou em campo durante o período de pesquisa, bem como a descrição do contexto pesquisado.

Por fim, o terceiro capítulo vem evidenciar os dados coletados bem como a análise das práticas da docente frente às perspectivas do Letramento.

2 Pressupostos teóricos

Na definição de Soares (1999, p.3), o conceito mais aproximado de letramento é “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”.

Durante muito tempo, o ensino tradicional limitou-se apenas a ensinar o aluno a ler e escrever e em seguida mergulhá-lo em exercícios de classificação morfológica e de análise para que dominassem as concepções tradicionais de gramática. Tudo isso de forma monótona e repetitiva.

Em contraposição a essas práticas, vários estudos apontaram para uma abordagem mais contextualizada do ensino de Língua materna, onde o professor não se limitasse apenas a ensinar a ler e escrever, mas, além disso, oferecesse aos alunos, condições para o desenvolvimento, cada vez maior, das habilidades de leitura e escrita, como salienta Soares: “Nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, a levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”. (SOARES, 1988, p. 18)

Dessa maneira, as aulas de Língua portuguesa não estariam limitadas apenas à gramática (tradicional, normativa e prescritiva). Ao invés de nomenclatura e exercícios mecânicos e enfadonhos, dever-se-ia propor “leitura de material variado (jornal, revista, literatura – especialmente literatura) em alta escala, e na própria escola” e também “escrita constante, várias vezes por dia, todos os dias: narrativas, cartas, etc. Muita leitura e muita escrita, simplesmente por que é assim que se aprende” (POSSENTI, 2001, pp. 143-144)

Com base em Marcuschi entendemos que “a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos ordenados e estabilizados em gêneros

textuais para uso em situações concretas”. Portanto, o estudo da língua por meio de análise de palavras isoladas deve dar lugar ao ensino-aprendizagem através de textos e na forma de gêneros textuais. Há uma enorme variedade de gêneros textuais existentes na vida social que não podem ser esquecidos pela escola. Há ainda gêneros literários que não estão incluídos nos grandes cânones, mas que não podem ser menosprezados no contexto escolar.

Segundo Bagno (2002, p.35), os gêneros textuais orais estão sendo esquecidos, desprezados por causa do preconceito contra a língua falada, considerada “sem gramática”. Para ele, é importante o estudo das práticas orais para ampliar o conceito de letramento.

Ângela Kleiman (2005) em seu artigo intitulado “Preciso ‘ensinar’ o letramento?” aborda o conceito de Letramento como uma alternativa para explicar o efeito da escrita em atividades fora do ambiente escolar. Consoante a autora:

Na escola é possível:

- Ensinar as habilidades e competências necessárias para participar de eventos de letramento relevantes para a inserção e participação social;
- Ensinar como se age nos eventos de instituições cujas práticas de letramento vale a pena conhecer;
- Criar e recriar situações que permitam aos alunos participar efetivamente de práticas letradas. (kleiman, 2005, p.18)

Na visão da autora, a inclusão de novos gêneros e de novas práticas sociais (publicitárias, comerciais, políticas) trouxe um avanço significativo para o ensino de língua escrita, contribuindo para a ampliação do universo textual do aluno. Mas é preciso que essas práticas sejam trazidas para o ambiente escolar de forma que ela faça sentido para os alunos, que os mesmos percebam a sua real utilidade nas suas atividades do cotidiano e torne-se sujeitos agentes dessas práticas, desenvolvendo as ferramentas necessárias para atuarem em suas comunidades.

É preciso que o professor incorpore em suas aulas atividades que favoreçam ao alunado situar-se no mundo em que vive, tendo consciên-

cia de sua utilidade e da importância que possui as relações que ele estabelece com o outro. Conforme Maciel e Lúcio (2009):

Trabalhar considerando múltiplos usos e funções da escrita na sociedade potencializa as possibilidades de refletir criticamente sobre as relações que se estabelecem entre as pessoas em nossa sociedade. Ao interpretar e produzir textos escritos em diferentes gêneros, o aprendiz é levado a se indagar sobre quem escreve e em que situação escreve; o que se escreve; a quem o texto se dirige e com que intenções; quais os efeitos que o texto procura produzir no leitor, etc. Essas indagações favorecem a compreensão de como as relações sociais são representadas e constituídas na e por meio da escrita. (Maciel e Lúcio, 2009, p.15,16)

Kleiman (1995) apresenta ainda o modelo ideológico de letramento segundo o qual os aspectos culturais e as conjunturas de poder numa sociedade determinam as práticas de letramento. Segundo essa visão a maneira, por exemplo, como uma criança adquire a escrita e é introduzida no processo de letramento escolar, é também condicionada pela situação econômica dessa criança.

Essa é a base teórica que sustentará o presente trabalho, trazendo considerações sobre o tema e estudo que serão averiguados nas análises posteriores. O capítulo a seguir tratará sobre o modelo de pesquisa escolhido no presente trabalho e do contexto das turmas pesquisadas.

2.1 Pesquisa etnográfica

Ao se tratar de pesquisa no contexto acadêmico, é imprescindível definir os caminhos e métodos que a conduzirão com a finalidade de alcançar um resultado que seja significativo e satisfatório aos sujeitos envolvidos. A partir dessa necessidade, o presente trabalho foi dirigido por meio da pesquisa etnográfica, a qual estará sendo abordada nos parágrafos seguintes, que busca trazer algumas considerações relevantes para o entendimento da natureza da pesquisa realizada. Dessa forma, será feito um breve levantamento do surgimento dessa atividade, do seu percurso histórico e de seus métodos.

A pesquisa etnográfica tem um campo bastante abrangente no que tange às ciências que a utilizam. Consoante Wielewicky (2001) a etnografia surge nos seios da antropologia, se propondo a estudar um determinado grupo social buscando analisar a forma como se organizam, como agem em conjunto, suas relações e os elementos que o constituem. Essa concepção tem sido aceita em consenso pelos estudiosos da disciplina. No artigo *Ethnography as a logic of inquiry* (2002) as autoras Judith Green, Carol Dixon e Amy Zaharlick fazem uma breve abordagem sobre a história da etnografia. Conforme as autoras, a pesquisa etnográfica se filiou na antropologia mas estendeu-se a outros campos de estudo, como a sociologia, a educação e a psicologia social. Na área educacional, as contribuições dessa pesquisa têm tomado uma proporção significativa, já que, incentiva uma intensa dinâmica que resulta em mudanças positivas nas atitudes dos sujeitos e em suas práticas diárias. A etnografia na visão de Silva (et al)

Supõe interação, supõe mudança, no ambiente educativo, isto é, no ambiente social. Desse modo, comporta dizer, entre outras assertivas sobre a etnografia, que seu uso na educação está em compreender a realidade escolar para agir sobre ela, modificando-a, está em revelar a complexa rede de interações que constitui a experiência escolar diária, mostrando, por exemplo, como se estrutura o processo de produção de conhecimento em sala de aula, buscando a interrelação das dimensões cultural, institucional e instrucional da prática pedagógica, mediante uma dinâmica relação do pesquisador com a realidade social pesquisada. (Silva, et al)

A etnografia se preocupa em descrever, além da forma como um grupo se organiza e se relaciona, o entendimento que os sujeitos que pertencem a esse grupo possuem sobre o que estão fazendo, suas funções, seus pontos de vista. Em resumo, a etnografia busca descrever a cultura de uma comunidade, analisando-a na totalidade das relações sociais e dos elementos que a constituem. Franz Boas (1858 – 1942) e

Malinowski (1884 - 1942) foram importantes etnógrafos que deram contribuições importantes para a pesquisa etnográfica. Eles buscaram compreender a sociedade sob o ponto de vista das pessoas que nela vivem. Malinowski propôs então a observação participante, através da qual, as observações dos acontecimentos de dentro da comunidade se tornaram imprescindíveis para conhecer o homem na sua totalidade. Silva (et al) salienta que

O termo etnografia tem sido usado para designar o estudo dos fenômenos sociais a partir de uma investigação em que o pesquisador participa ativamente no contexto pesquisado com o intuito de entender os significados das ações e dos comportamentos dos sujeitos que vivem e se relacionam neste ambiente. (SILVA, et al, p. 5)

Consoante os autores supracitados, o objetivo inicial da pesquisa etnográfica era interpretar as crenças, os valores, as ações que englobam a vida dos sujeitos pesquisados, buscando assim dá sentido ao seu mundo. Corroborando com essa ideia, Angrosino (2009) concebe que “[...] etnografia também é um produto de pesquisa. É uma narrativa sobre a comunidade em estudo que evoca a experiência vivida daquela comunidade e que convida o leitor para um vicário encontro com as pessoas [...]”. (ANGROSINO, 2009,p. 34)

Quanto aos caminhos tomados pelo pesquisador na etnografia, estes podem tomar rumos diversos dependendo de cada contexto em estudo. Assim não é muito pertinente nesse tipo de pesquisa traçar um método certo para ser sempre seguido, pois muitas vezes, algumas questões podem surgir no momento da realização da pesquisa, e assim, haver mudanças em seus planos. Nessa perspectiva, Wilelewicki (2001) faz algumas conjecturas:

Talvez o grande trunfo da etnografia pós-moderna seja reconhecer que existem diferenças e que elas não precisam ser eliminadas. As regras existem em qualquer sociedade, o que não podemos é querer forçar nossas regras e nosso modo de entendimento para a observação e a análise do funcionamento de outras organizações. (WILELEWICKI, 2001, p.31)

No entanto, o pesquisador precisa propor as questões para investigação previamente, para que assim a pesquisa seja conduzida com base nesse planejamento. Algumas etapas precisam ser levadas em consideração, tais como, formular uma questão relevante a ser pesquisada, identificar um grupo no qual seja pertinente estudar o problema levantado e buscar o consentimento e o envolvimento desse grupo na pesquisa introduzindo de forma adequada a proposta de pesquisa. Os métodos mais utilizados na etnografia são a observação, a entrevista e a análise de documentos. Para Michael Genzuk (1993), na etnografia o pesquisador precisa estar muito atento e olhar de muito perto, baseando-se em experiência pessoal e em participação. O autor considera que as três formas de recolher dados citadas acima (observação, entrevista e análise de documentos) produzem três tipos de dados: citações, descrições e excertos de documentos, que dão origem à descrição narrativa.

2.2 O contexto pesquisado

O presente trabalho tem como pretensão pesquisar o processo de letramento em algumas turmas do Ensino Fundamental Maior da zona Rural do município de Paragominas. As escolas do campo funcionam através do sistema modular de ensino e em quase todas ainda funcionam as turmas multisseriadas, sendo executadas no mesmo espaço e tempo as turmas de 6º ano e 6ª série em um turno, e 7ª e 8ª séries em outro turno. A carga horária das disciplinas é trabalhada de forma intensiva, com todas as séries, ao longo da semana. O Calendário e o cronograma de aula do Ensino Modular são formatados pelo Departamento de Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), porém, o acompanhamento administrativo-pedagógico-didático é realizado em área pelos coordenadores pedagógicos, professores responsáveis pelas escolas e Coordenador de Ensino da Semec.

As aulas de Língua Portuguesa são ministradas em uma carga horária anual de 240 horas, divididas em seis horas por dia, totalizando 40 dias de aulas da disciplina por ano, 20 em cada semestre. Além das aulas de Língua portuguesa, os alunos ainda têm em seu currículo a disciplina de Redação, com 80 horas divididas em dois módulos de 8 dias contendo 5 horas-aula. Nesse contexto, é perceptível que alguns pontos são positivos pois esse ensino possibilita aos sujeitos envolvidos (aluno/professor) um espaço mais amplo de interação no curso da disciplina, já que, durante esse período, o foco é apenas nessa. Já um ponto negativo é que nos demais módulos das outras disciplinas os alunos não participam tão ativamente de atividades de leitura e escrita que visem às situações reais de uso da Língua na comunidade em que os educandos estão inseridos, muito menos de uma reflexão sobre essa linguagem.

Dessa forma, o docente de Língua Portuguesa precisa desdobrar-se em dois módulos de 20 dias para garantir ao educando o aprimoramento em suas habilidades linguísticas. Considerando o caráter contínuo da aprendizagem, não dá para afirmar se apenas esse tempo supre eficazmente as necessidades encontradas pelos estudantes.

Um outro aspecto da educação do campo em Paragominas que merece atenção especial é a multissérie, pois trabalhar com várias séries ao mesmo tempo é uma tarefa que exige extremo empenho e metodologias diferenciadas que deem suporte a todos. As classes multisséries ocorrem com frequência nos espaços rurais de muitos países, tendo no Brasil um grande celeiro no espaço do campo. Para Druzian e Meurer (2013) não tem existido um olhar específico para essa realidade.

Apesar de ser necessidade, no meio rural, a multissérie ainda é uma extensão do paradigma da escola seriada 'urbanocêntrica', pois não possui um tratamento diferenciado. Trata-se de uma realidade ignorada, inclusive nas estatísticas sobre educação no país. (DRUZIAN E MEURER, 2013)

Além disso, em algumas escolas rurais há uma grande escassez de recursos materiais e humanos, dificultando ainda mais o bom andamen-

to do trabalho docente. A maioria das escolas não possuem biblioteca, e quando há o acervo de livros normalmente não há um espaço adequado para armazená-los. Percebe-se ainda que a maioria dos alunos não se sentem atraídos pelos livros que compõem o acervo da escola, pois esses muitas vezes não são adequados às suas realidades. Dessa forma, a leitura é vista quase sempre como uma atividade estafante e cansativa.

3 Análise dos dados

3.1 Relato das aulas pesquisadas

A referente pesquisa foi realizada em duas escolas da zona rural do município de Paragominas. Para realização da mesma, foi utilizado como instrumento de pesquisa a observação participante, desenvolvida tanto na sala de aula e em outros ambientes da escola, como nas comunidades em que essas escolas estão inseridas. As observações foram registradas e serão evidenciadas a seguir.

Na primeira aula observada, em uma turma de 5^a e 6^a séries, a docente distribuiu uma coletânea de textos da OBLP (Olimpíada brasileira de Língua Portuguesa) que continha memórias literárias. A docente leu um dos textos juntamente com os alunos e após discutiram sobre o mesmo, falando do conteúdo do texto e também das características do gênero. Após a discussão pediu que os educandos, em grupo de cinco participantes, fizessem a escolha de um texto da coletânea para realizar uma análise do mesmo e após expusessem para a turma. Essa atividade não pareceu muito atrativa para os estudantes, que a realizaram muito superficialmente, alguns até não participando. Após esse momento, a docente iniciou o conteúdo de gramática, adjetivo para a 5^a série e verbo de ligação e predicativo para a 6^a série. Os docentes de 6^a série copiaram o conteúdo do livro Linguagens e os da 5^a série copiaram do quadro. Após os alunos copiarem, a professora explicou o conteúdo e assim a aula foi encerrada.

No dia seguinte, a professora entregou aos estudantes, cópias de uma entrevista explicando os passos para realização desse texto e pediu que os mesmos se organizassem em grupos e montassem um esquema com a finalidade de entrevistar moradores antigos da comunidade para descobrir como era antigamente. Os educandos se mostraram muito empolgados com essa atividade a qual foi bem acompanhada pela docente que orientou todos os grupos, mostrando as perguntas que não eram pertinentes para que os mesmos refizessem. A professora pediu aos alunos que, como atividade extraclasse, realizassem a entrevista e trouxessem os dados na aula seguinte e em continuação da aula os alunos fizeram atividade escrita referente aos conteúdos gramaticais vistos na aula anterior.

Na aula posterior, os estudantes trouxeram as entrevistas realizadas fora da sala. Poucos grupos não apresentaram o trabalho. A professora explicou novamente as características do gênero “memória” e pediu aos estudantes que criassem um texto em primeira pessoa com as informações coletadas nas entrevistas, como se os entrevistados fossem os narradores do texto. Após criarem os textos, os alunos se dirigiram ao laboratório de informática em pequenos grupos (pois a sala é pequena) para digitarem seus textos para que ficassem expostos em um mural na sala de aula.

Em um outro momento, foi apresentado aos alunos o gênero diário através da leitura de um trecho do livro “Inverno na manhã – Uma jovem no Gueto de Varsóvia” retirado do livro “português linguagens” do 6º ano. Os alunos leram o texto e fizeram uma atividade escrita também retirada do mesmo livro didático. Após responderem a atividade a professora leu o texto juntamente com os discentes e fizeram uma correção coletiva da atividade. Na aula seguinte a professora distribuiu um trecho do livro “Diário de Anne Frank” aos discentes e após fazer uma leitura do mesmo e contextualizar a história do livro, apresentou aos alunos um filme homônimo ao livro. O filme não teve boa receptividade pelos alunos pois era legendado e os mesmos tiveram dificuldade em acompanhar a

leitura. Após assistirem ao filme, a docente entregou trechos do livro “Diário de um banana” e os discentes fizeram uma atividade escrita copiada da lousa, comparando o dois textos estudados, percebendo a diferença entre o diário íntimo e o diário ficcional. Após a correção da atividade, a professora pediu que os discentes produzissem em suas casas um diário ficcional, no qual eles iriam criar um personagem como quisessem e imaginassem. Na aula seguinte, praticamente todos os alunos apresentaram os textos, textos esses muito criativos e surpreendentes. Depois a professora mostrou aos alunos exemplos do gênero digital blog, também contidos no livro “português linguagens” e explicou as características do gênero aos alunos. Como na escola não há internet, não foi possível mostrar o texto em sua situação real.

Outro gênero abordado nessas turmas foi a notícia, apresentado por meio do livro do 7º ano. Os alunos leram um texto do gênero contido no livro e após fizeram uma atividade escrita também retirada do livro. Após os educandos realizarem toda a atividade, a docente fez a correção coletivamente e depois pediu que os mesmos, em grupo de cinco pessoas coletassem fatos ocorridos em sua comunidade para criar uma notícia. A docente explicou aos alunos que esses textos, juntos com outros produzidos pela outra turma, iriam compor um jornal criado na escola. Os discentes coletaram muitas informações pertinentes e construíram os textos que foram recolhidos pela professora.

Outros gêneros explorados nessa turma foram as cartas (pessoal, de leitor, de reclamação, de solicitação). A professora, juntamente com os alunos, leu textos contidos no livro didático “Singular e Plural” e fez uma discussão explicando as características dos gêneros, as semelhanças e diferenças entre si. Depois os alunos resolveram a atividade do livro didático e após a resolução houve mais uma discussão sobre as respostas do exercício. Após esse momento, a docente solicitou a produção de uma carta de reclamação ou solicitação na qual os alunos teriam que colocar algum problema da sua comunidade ou pedir algo que ela estivesse precisando. Essa atividade de produção foi bastante enriquecedora, pois a

maioria dos estudantes conseguiu explorar assuntos pertinentes e colocar seus argumentos de forma convincente. No entanto, mais uma vez o tempo foi um empasse, pois a atividade ficou comprometida por não haver uma reflexão mais aprofundada das questões exploradas e do próprio texto em si.

Nas turmas de 7^a e 8^a série, ao iniciar a pesquisa foi verificado o trabalho da professora com o gênero texto teatral. Para tanto, a docente utilizou textos contidos no livro didático “Singular & Plural” do 9^o ano. Após lerem os textos e realizarem atividades referentes aos mesmos, a professora explicou as características do gênero e solicitou aos alunos que escolhessem alguns contos de livros literários e transformassem os mesmos em um texto teatral escrito. Na aula seguinte, essa atividade foi continuada na qual, os alunos tiveram o acompanhamento da docente, orientando-os na transformação do gênero. Após fazerem o texto escrito, os alunos ensaiaram uma apresentação das peças teatrais criadas por eles que foi apresentada posteriormente. Os docentes se empenharam bastante na atividade, no entanto, os mais tímidos tiveram dificuldades para se expressar.

Em outro momento, a docente distribuiu aos educandos a coletânea de textos da OBLP do gênero artigo de opinião e pediu que os mesmos lessem uma notícia falando de um garoto que foi espancado na escola. A docente organizou um debate no qual todos os alunos participaram expondo suas opiniões sobre o caso. Foi debatido sobre preconceito, *bullying* e violência em geral nas escolas. Após o debate a professora explicou o que são gêneros argumentativos, citando exemplos, e enfatizou o artigo de opinião. Explicou o que é argumentação mostrando os tipos e a diferença entre opinar e argumentar. Depois os alunos fizeram atividades contidas no livro didático de suas respectivas séries.

Na aula seguinte, a docente fez uma lista na lousa com alguns gêneros argumentativos orais e pediu aos alunos que se organizassem em grupos. A professora sorteou os gêneros entre os grupos para que eles fizessem uma encenação desses gêneros com o tema do debate da aula

anterior. Alguns grupos não se esforçaram para realizar a atividade, sendo que alguns nem sequer realizaram, outros fizeram de má vontade. No entanto houve muito empenho por outros grupos. Após as apresentações, a docente explicou as características do artigo de opinião e pediu aos docentes que produzissem um texto do gênero, falando do mesmo tema das apresentações.

Ainda na turma de 7^a e 8^a séries foi trabalhado o gênero reportagem. A professora apresentou o gênero por meio da leitura de um texto do livro didático “Linguagens”, explicou as características do gênero e após os educandos fizeram a atividade do livro. Após a correção coletiva da atividade, a docente solicitou aos alunos que, em grupo, pesquisassem assuntos relevantes na comunidade e construíssem uma reportagem para que fosse construído um jornal junto com as notícias produzidas pela turma de 6^o ano e 6^a série.

Na aula seguinte, a professora distribuiu um texto impresso que falava de alguns gêneros jornalísticos e mostrou em um jornal exemplos de cada um deles: Reportagem, notícia, editorial, artigo de opinião, entrevistas, classificados, carta de leitor. Depois solicitou aos alunos que produzissem textos do gênero que mais chamou sua atenção.

Em umas das turmas pesquisadas, de 7^a e 8^a série, a professora solicitou aos alunos que lessem artigos de opinião e após construíssem uma carta de leitor comentando assunto do texto. Essa carta seria destinada ao autor do artigo de opinião. Os referidos textos tinham como tema “o uso consciente das sacolas plásticas” “preconceito contra homossexuais” e “greve de coveiros”. Os alunos poderiam escolher um dos textos que tomariam como base para suas cartas e poderiam estar a favor ou contra a opinião do autor.

Em outra situação de produção a docente expôs o tema “a proibição do uso de celular em sala de aula” e dividiu a turma em dois grupos. Um dos grupos ficaria a favor e o outro contra a proibição e assim foi gerado um debate no qual cada grupo exporia seus argumentos e tentaria contra argumentar para assim convencer o outro. Em algumas turmas essa

atividade foi bastante produtiva e os discentes se sentiram à vontade, pois é um tema que já estão familiarizados por estar presente na realidade de todas as escolas. No entanto, em uma das turmas observadas, percebemos uma retração muito grande da maioria dos alunos, a priori. Alguns não conseguiram organizar suas ideias e expô-las e outros por timidez não quiseram se expressar de início, mas no decorrer da atividade começaram a interagir com os demais.

3.2 Análise das práticas observadas

Um dos empasses encontrados pelos docentes que ministram aula de Língua portuguesa no meio rural é que, diferente dos centros urbanos, não há a multiplicidade de gêneros circulando no meio social em que os sujeitos convivem. Nas comunidades em que se localizam as turmas pesquisadas não existe sinal de operadora celular, internet, nem rádio. Jornais escritos ou revistas também não circulam por lá, nas ruas não há a presença da escrita nem em pontos comerciais. Esse fator gera uma certa indiferença e às vezes até ojeriza nos alunos em relação à escrita, pois veem essa prática como algo que não faz parte de sua realidade.

A professora de Língua Portuguesa tem buscado conscientizar os alunos da importância da leitura e da escrita na vida social dos mesmos, mostrando-os que eles precisam dominar todas as variedades da Língua, pois no decorrer de suas vidas, participarão de situações diversas de comunicação. A cada atividade proposta de leitura, produção e estudo de textos, a professora deixa claro essa intenção, mas mesmo assim, muitas dessas atividades não têm sido estimulantes para os discentes.

O material pedagógico de maior apoio ao professor ainda tem sido o livro didático. Muitas das atividades são retiradas da coleção Linguagens. Os alunos não têm acesso a esse livro pois ele não foi o escolhido para distribuição nas escolas, mas por uma preferência pessoal da docente é o mais utilizado em sala. Os textos mais longos são xerocados e as atividades são copiadas no quadro e os discentes resolvem quase sempre na

própria sala de aula. O professor discute o texto juntamente com os alunos e após explica a atividade a ser realizada para que os mesmos a execute. Ao averiguar essas atividades, pode-se perceber que muitas delas tomam como base textos de gêneros que não compreendem a realidade dos discentes fora do ambiente escolar, sendo esse o fator crucial para o desinteresse de muitos. Em contrapartida, alguns desses gêneros mesmo não fazendo parte de seu dia a dia acabam tendo maior receptividade pelo alunado, como por exemplo diários e blogs, texto teatral, campanha publicitária.

Um grande desafio tem sido embutir nos alunos a importância dos gêneros jornalísticos, fazendo-os que os vejam com um olhar mais atento e curioso. Em uma das aulas a professora apresenta o gênero notícia através da leitura de textos desse gênero. O mesmo acontece com outros textos, como reportagem, editorial, artigo de opinião, entrevistas, classificados, etc. sempre a docente apresenta um texto do gênero como base. Esse é um momento em que os discentes mostram pouco interesse, principalmente quando se trata de um texto longo. Já quando a docente propõe atividade de produção em que os alunos falarão de algo que aconteceu na própria comunidade, os mesmos se mostram mais empolgados. Em uma dessas atividades os alunos em grupo montaram um esquema de entrevista com a finalidade de descobrir fatos importantes em relação à memória da comunidade. Em um outro momento, os mesmos se dirigem a um morador antigo para realizar a entrevista e colher as informações e depois socializá-las em sala através de cartazes e apresentação oral.

Outra atividade que teve muito êxito foi a produção de notícias de acontecimentos atuais na comunidade com turmas de 6º ano e 6ª série e de reportagens com turmas de 7ª e 8ª série. Essas produções deram origem a um pequeno jornal que foi impresso pela escola e distribuído entre os alunos das turmas. Não houve apoio para que fossem distribuídos para os demais alunos da escola e para a comunidade. Além das atividades escritas envolvendo gêneros jornalísticos, houve também ati-

vidades orais, como a simulação de um jornal televisivo que foi filmado em algumas turmas e apresentado ao vivo em outras.

Alguns gêneros argumentativos também foram explorados em turmas de 7^a e 8^a série. Os alunos fizeram atividade de interpretação de artigos de opinião, crônicas argumentativas, editoriais e outros gêneros argumentativos, participaram de debates sobre temas como *bullying* e preconceito nas escolas. Também produziram textos, alguns voltados para a sua realidade, e criaram apresentações de textos argumentativos orais, como debates, assembleias, júri, reunião de pais e mestres, diálogos argumentativos. Essas atividades foram interessantes pois os alunos perceberam a importância da argumentação em várias situações de suas vidas. Aqui percebemos claramente que a docente tem tentando incorporar em suas aulas práticas reais de uso da língua, mas muitas dessas atividades não têm tido uma sequência didática a fim de que os usos sejam mais aprimorados. Algumas são executadas apenas em um dia e não há a continuação das mesmas.

Em uma das aulas foi trabalhado cartas de leitor e de reclamação. Esses gêneros têm uma importância tamanha na realidade dos discentes, pois estimula o senso crítico dos mesmos incentivando-os a serem sujeitos agentes em sua comunidade, reivindicando seus direitos, cobrando quando for preciso, valendo-se das ferramentas adequadas para essas ações, para que assim, sejam mais respeitados e ouvidos em sua comunidade ou até fora dela.

Esses gêneros foram trabalhados nas turmas de 6^o ano e 6^a série e a professora utilizou o livro didático “Singular e plural” da 6^a série. Como esse foi o livro escolhido nesse ano letivo, na maioria das escolas há exemplares para os alunos, assim eles puderam ter acesso aos textos que estavam contidos no livro. Não se percebeu em nenhum momento nas aulas da professora o uso desses textos em sua situação real, como por exemplo, numa revista ou jornal.

Discutir, opinar, argumentar sobre assuntos que envolvem o cotidiano é uma prática constante na vida das pessoas. Diariamente se

comenta os noticiários dos jornais, times de futebol, filmes, etc. Além de participar dessas situações de argumentação algumas vezes, os educandos entram em contato com essas práticas de outras maneiras, como por exemplo, assistindo a um debate na TV, lendo um editorial ou outro texto argumentativo escrito.

Ao levar esses gêneros para dentro da sala de aula, a professora propicia aos alunos uma reflexão do uso que eles fazem da Língua no contexto extraescolar, levando-os a reconhecer que os recursos argumentativos ou até a própria estrutura clássica da argumentação, com tese, argumento e conclusão, é muito mais corriqueira do que ele possa imaginar.

Quanto às perspectivas do Letramento, o que se percebeu nas turmas observadas é que ainda está ocorrendo de forma muito tímida o uso dos gêneros que os alunos utilizam fora de sala, mas ele está ocorrendo. A base ainda não está sendo esses textos, mas aqueles publicados nos livros didáticos, que quase sempre dão início a um determinado conteúdo. Conforme as propostas do Letramento, o que deve dar a base para o estudo da língua são os textos utilizados nas práticas cotidianas dos educandos para depois partir para os outros que os mesmos não tenham acesso em seu dia a dia, até os considerados mais eruditos e que não são muito bem aceitos pelo alunado por não ter havido nenhuma relação prévia com esses gêneros.

Percebeu-se também que a docente não tem levado em consideração o fato dos alunos residirem no meio rural, pois muitos gêneros foram abordados com a mesma metodologia de uma turma seriada da cidade. O fato de serem essas turmas multisseriadas tem um grande peso no ensino-aprendizagem pois os alunos nunca estão no mesmo nível, além da distorção idade-série ser muito grande. Dessa forma, é imprescindível que a professora conheça muito bem os alunos, bem como suas necessidades para poder selecionar os gêneros com os quais trabalhará em cada uma das comunidades e não utilizar os mesmos textos em todas elas, pois cada uma possui suas especificidades.

4 Conclusão

Através da realização do presente trabalho, podemos observar que, mesmo com as dificuldades que surgem na trajetória do ensino, as práticas de Letramento estão sendo cada vez mais embutidas nas aulas de Língua Materna e tem havido a tentativa de tornar as atividades de leitura e escrita mais próximas das situações reais de uso da Língua.

Com isso, pode-se perceber a importância do letramento na vida cultural dos alunos, embora em algumas situações não se trabalhe, na escola, de forma adequada. Nas turmas multisseriadas do campo, analisadas nesta pesquisa, não foi percebido uma adequação das atividades à realidade do campo, mas simplesmente uma repetição do que acontece em turmas seriadas dos centros urbanos.

A partir disso, torna-se conveniente que a raiz da contextualização que fundamenta o aprendizado da língua, viabilizando a capacidade e habilidade do aluno enquanto cidadão constitua-se como dilemas que estão definidos na não valorização da realidade socioeducativa, que apresenta um leque de estrutura ético-social.

Cabe ao educador, ciente de sua responsabilidade (mas não somente a ele), transformar sua prática pedagógica, focalizando sobretudo no ensino funcional da Língua, ajudando os alunos perceberem que o aprendizado da Língua tem sua real utilidade fora do ambiente escolar e valorizando o aluno como um indivíduo que possui capacidade intelectual, sendo, portanto, capaz de serem sujeitos agentes e transformadores de sua realidade utilizando os conhecimentos adquiridos em sala de aula.

5 Referências

BAGNO, Marcos; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua Materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo, Parábola Editorial, 2002.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia *et al.* (Org). **Alfabetização e letramento na sala de aula.** Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2009.

KLEIMAN, Angela. **Preciso “ensinar” o letramento?** Cefiel/ IEL/ Unicamp, 2005-2010

MACIEL, Francisca Izabel Pereira Maciel; LÚCIO, Iara Silva Lúcio. **Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática.** In:

MARCUSCHI, Luíz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: PAIVA, A.D. et al. **Gêneros Textuais e Ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, pp 19-36.

POSSENT, Sírio. **A cor da Língua e outras crônicas de Linguísticas.** São Paulo: Mercado das Letras, 2001.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em 3 gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Português: uma proposta para o letramento.** São Paulo: Moderna, 1999.

_____. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (orgs). **Leitura – perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1988, pp. 18 – 29.

WIELEWICKI, Vera Helena Gomes. <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/2724/1878>

www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VL...1/GT_01_15.pdf

www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf

Capítulo 05

Evasão escolar no campo de Paragominas e sua relação com o calendário escolar: análises e reflexões

Evaneide Baeta dos Santos

Antônio Augusto Nogueira Franco

1 Introdução

Atualmente, a partir dos movimentos sociais dos trabalhadores do campo, de professores e pesquisadores, a educação do campo parece está ganhando espaços nas discussões das políticas educacionais nacionais. Associada a concepção de alternativas de educação que procuram dar prioridade aos anseios da população camponesa, a valorização das especificidades dos trabalhadores do campo e a procura por um plano de trabalho democrático, a educação do campo se contrapõe a ideia de inferiorização do sujeito camponês.

Entretanto, ainda são diversos os desafios que esta modalidade de educação enfrenta-se para refletir sobre as formas de organização das políticas educacionais para o campo, incluindo a organização do calendário escolar que, de certo, atendam as características peculiares das comunidades campesinas na dimensão da garantia do processo de ensino e aprendizagem.

Aulete (2011, p. 264) se refere ao calendário dizendo que é: "... 2. Conjunto de datas previstas para determinados compromissos, eventos etc." Assim sendo, o calendário, seja em qualquer situação, é de funda-

mental importância para que se assumam as metas e os objetivos propostos em determinada tarefa. E, no caso dessa pesquisa, reafirma-se essa importância enfatizando que esse recurso não pode ser construído de qualquer forma e modo, mas precisa ser pensado *onde, para quem, como e qual a clientela*, para que ele possa ser um instrumento que contribua para aprendizagem e não vá de encontro com a aprendizagem, pois quando não possibilita a inserção da clientela poderá contribuir para o fracasso escolar, incluindo aqui a evasão dos alunos.

Brasil (2015 p. 44) complementando a ideia diz:

O debate sobre os modos de organização escolar para a educação do campo não pode estar dissociado da luta pela identidade camponesa e por um projeto contra-hegemônico por meio do qual os sujeitos buscam práticas favoráveis às propostas político-pedagógicas à educação do/no campo.

Essa fala se faz necessária pela questão de que a educação do campo é frequentemente embaraçada com a educação rural. Ribeiro (2012 apud BRASIL, 2015) assinala que a educação rural é destinada aos camponeses que residem e trabalham no campo e recebem pequenos salários. Na educação rural, é oferecida uma educação na mesma modalidade daquela ofertada às pessoas que moram e trabalham em zona urbana.

Para tanto, enquanto a Educação do Campo não for compreendida dentro da sua proposta que é específica para atender as necessidades de uma clientela singular, e for vista apenas como uma “educação no campo” ou “educação rural” ela jamais atingirá os objetivos das propostas educacionais gerais no sentido do direito da inclusão, do acesso e permanência como direito de todos.

Com isso, o presente trabalho surge da relação existente entre a evasão nas escolas do campo e a organização do calendário escolar no município de Paragominas. Nesta perspectiva, construiu-se questões que nortearam este trabalho:

- ✓ Quais as marcas peculiares que caracterizam a identidade da Educação do Campo?

- ✓ Como está prevista na legislação nacional as adaptações necessárias para o fazer pedagógico na educação do campo?
- ✓ Qual a relação existente entre o calendário escolar e a evasão dos sujeitos campestres?

Espera-se que essa pesquisa possa colaborar para as discussões de uma educação de qualidade no contexto nacional, contribuindo para que os profissionais possam refletir cada vez mais que fazer educação não é uma tarefa fácil, mesmo com as diversas possibilidades de estratégias e recursos disponíveis que se tem hoje. A reflexão torna-se ainda mais emblemática acerca da educação nas escolas do campo. Neste caso, diferente de uma “educação no campo”, diante dos vários desafios apresentados que a caracteriza como diferenciada.

2 Objetivos

2.1 Geral:

Fomentar reflexões a respeito da necessidade de um olhar particular sobre a educação do campo do município de Paragominas a fim de possibilitar a construção de proposta de calendário escolar não urbanizado que atenda às necessidades peculiares das comunidades que estão na zona rural e que necessitam de educação de qualidade.

2.2 Objetivos Específicos:

- Descrever, com base em autores renomados, as marcas peculiares que caracterizam a Educação do campo;
- Estudar a relação existente entre a evasão dos sujeitos campestres com a organização do calendário escolar;
- Pesquisar as previsões legais mencionadas na legislação nacional que garantem as adaptações necessárias para o fazer pedagógico na educação do campo;
- Analisar se a organização do calendário escolar municipal de Paragominas interfere para a evasão dos alunos que frequentam as escolas no campo.

3 Referencial teórico

Partindo do ponto de que o referencial teórico possibilita fundamentar cientificamente um trabalho dando coerência sólida a todo um estudo realizado e que pode balizar uma pesquisa, apresentando uma consistência literária baseada em obras renomadas sobre o mesmo tema e demonstrando que o pesquisador tem conhecimento em relação ao estudo afim e a tradições teóricas que dão suporte e cercam a matéria é, que, para início deste tópico, se torna imprescindível destacar a fala de Lakatos e Marconi (2003) quando dizem que o referencial teórico permite verificar o estado do problema a ser pesquisado, sob o aspecto teórico e de outros estudos e pesquisas já realizados.

E, com base nessa fala, pode-se dizer que aqui o objetivo consiste em fazer uma revisão e/ou um apanhado de obras que já foram publicadas sobre a temática em questão por meio de livros, artigos e outros recursos cientificamente confiáveis e permissíveis.

3.1 Discutindo educação do campo: características de uma identidade peculiar.

Ao pensar na modalidade da Educação do Campo, cabe também pensar a Educação como um projeto educacional em construção para pessoas que convivem e experimentam o cotidiano do campo. Isto implica dizer que se deve discutir a educação nos aspectos sociais, políticos e culturais de um grupo social que tem suas peculiaridades.

Desse modo, a Educação do Campo cumpre a particularidade que lhe convém, mas sem se desvincular dos aspectos universais que, muito antes de qualquer coisa ela é educação, com a função de formar cidadãos. Assim sendo, é ser dever trabalhar a construção de uma educação dos indivíduos do campo e não apenas com eles, nem muito menos para eles – uma “Educação no Campo”:

Para atender a essas especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros – vem sendo concebida a Educação do Campo. (HENRIQUES, MARANGON & DELAMORA, 2007, p.09)

Vale ressaltar, que aqui não se está defendendo uma proposta de criação de uma ideologia da Educação do Campo, isto não se relacionaria com a realidade concreta. O desafio que se tem como sujeitos que defendem esta modalidade de educação, é de retirar dos relatos, das experiências e dos debates uma gama de conhecimentos que possam fortalecer o pensar sobre a prática de educação dos povos do campo, orientando e projetando outras práticas e políticas para a educação. Neste caso, é necessário pensar a Educação do Campo pelo entendimento de educar e escolarizar as pessoas que vivem e trabalham no campo, para que se organizem e assumam a direção de seus próprios destinos. Um pensar que não traga em seu seio um projeto pautado na vida na cidade, mas a partir das vivências e experiências de quem está presente no dia-a-dia no campo.

Para se conceber educação a partir do campo e para o campo, é necessário mobilizar e colocar *em cheque* ideias e conceitos há muito estabelecidos pelo senso comum. Mais do que isso, é preciso desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças, a fim de reverter as desigualdades educacionais, historicamente construídas, entre campo e cidade. (HENRIQUES, MARANGON & DELAMORA, 2007, p.13)

Partindo desse princípio, é preciso entender que a Educação do Campo precisa estar inserida nas políticas educacionais que entenda de fato as características da escola do campo. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, esta identidade é construída a partir dos indivíduos do campo, do modo como é a organização da vida daquele povo, seus saberes, seus costumes e sua cultura, aspectos esses que são construídos ao mesmo tempo em que transformam a terra e o meio em que vivem. Inclui-se aqui também, a

cultura construída durante a história e produzida com base na comunicação dialética entre o campo e a cidade, nos moldes da labuta e organização da sociedade.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Art. 2º, parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na sua temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciência e Tecnologia disponível na Sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Pensando por essa ótica, é salutar dizer que cabe à escola do campo possibilitar que seu público-alvo compreenda a realidade em que está inserida, a história da sua vida assim como as contradições sociais além do campo, de globalização e de lutas sociais. Para tanto, a situação da Educação do Campo necessita de ser retratada por meio de uma política pública que assevere a educação dos povos do campo, que na maioria dos casos estão excluídos dos sistemas públicos, no sentido que assegure a esses indivíduos o direito à educação e à escolarização durante todo o curso necessário.

Nesse ínterim, convém dizer que para a implementação das políticas públicas para a educação do campo é preciso que as experiências construídas no seio das organizações e movimentos sociais sejam pertencentes a referências para problematizar e implementar estratégias para a superação dos conflitos relativos à essa modalidade de educação.

Construir políticas públicas de Educação do Campo implica, portanto, olhar o retrato do campo: sua formação; história; territorialização; organização; espaços de luta e resistências; experiências construídas como afirmação do campo e de um saber, de uma cultura que ali são produzidos; afirmação do direito ao trabalho, à terra, à educação. Implica também olhar os avanços, os limites e as possibilidades no espaço da legalidade. (CADERNOS TEMÁTICOS: EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2005, p.41).

Desse modo, convém dizer que compreender o espaço da escola na Educação do Campo é ter certeza do objetivo de que ser humano ela precisa formar, e ao mesmo tempo perceber como pode auxiliar para a construção dos novos seres humanos sociais presentes no campo na atualidade. É bom esclarecer que, não se trata de listar um modelo pedagógico padrão para as escolas seguirem na sua atuação no campo, mas de fomentar uma ação construtiva de referenciais pedagógicos a serem considerados por cada instituição, que lhe possibilitem serem identidade e obra dos sujeitos que ajuda a formar, com registros que a caracterize com o projeto político pedagógico específico.

Para esta afirmação o Cadernos Temáticos Educação do Campo (2005, p. 20) diz que no contexto originário da Educação do Campo, estão como principais elementos:

- o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nesta época: o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social, da exclusão;
- a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura;
- a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/trabalhadores do campo;
- a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social;
- as lutas camponesas, em especial e, entre elas, a luta pela terra e pela Reforma Agrária;
- o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo;
- a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e pedagógica do povo do campo, frente às tentativas de sua destruição, vinculadas ou não a estas lutas sociais.

Logo, aqui a proposta não é discutir uma “Educação no Campo”, mas a Educação do Campo como processo de construção de um projeto de educação que atenda as necessidades e condições dos trabalhadores do campo. Em outras palavras, isto quer dizer que se trata de projetar a

educação que ofereça condições e interesses específicos daqueles povos. Interesses esses voltados para as questões sociais, políticas e culturais que se inter-relacionam no interior de determinadas condições sociais de existência, e que esses interesses sejam meios para a inclusão e não subsídios para a exclusão escolar/social.

3.2 Educação do campo e previsão legal quanto às adaptações.

Partindo do entendimento de que o currículo é constituído pelos anseios sociais do conhecimento, cabem as reflexões: quais seriam as aprendizagens e as experiências a serem contempladas pela educação do campo que não só garantam a escolarização e/ou o conhecimento formal escolar, mas também promovam e garantam os direitos e acesso a todos os sujeitos camponeses? E como estruturar esse currículo de forma a relacioná-lo aos anseios e desenvolvimento dos alunos do campo? Para discutir tais questionamentos, é necessário que as peculiaridades da educação e dos indivíduos do campo estejam incluídas, além do debate geral sobre educação, no âmbito das políticas públicas educacionais.

A própria legislação educacional vigente, tal como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, o PNE – Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a Resolução CNE/CEB 01, de 3 de abril de 2002 que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (e o Parecer nº 36/2001) e a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo representam problematizações à busca de alternativas que garantam os direitos educacionais, também, a quem historicamente foi renegado – em muitos casos por questões burocráticas -, neste íterim, os indivíduos camponeses.

Para tanto, este tópico resgata a inquietação em apresentar os marcos normativos e legais, com a finalidade de discutir as possibilidades e

limites de uma proposta de educação básica do campo, assim como problematizar acerca dos desafios para implementar políticas educacionais para se construir o ato educativo nas escolas campesinas, aspectos que serão tratados a seguir.

Toda e qualquer discussão salutar sobre a educação do campo, precisa ter em seu cerne o respaldo das normas e regulamentação que tratam da referida modalidade de ensino. Mesmo sem o conhecimento de muitos, talvez por ser uma temática sem muita ênfase na sociedade, a educação do campo é prevista em muitas literaturas e normas da educação brasileira. Fatores esses que procuram destacá-la e direcioná-la da melhor forma possível dando ênfase as suas peculiaridades.

A Constituição Federal, como Lei maior enfatiza:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...) (BRASIL, 2012, p. 121)

Observando a citação acima, convém enfatizar no artigo 205 quando diz que a educação é direito de todos, isso quer dizer que não existe distinção entre cor, credo, sexo ou condição social e no artigo 206, como posto acima, fecha a regulamentação quando deixa em evidência que um dos princípios do ensino é ser ministrado em igualdade de condições para que todos tenham acesso e permanência na escola, neste caso estão incluídos os alunos que fazem parte da educação do campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, no artigo 28, já prevê direções para a educação do campo, assim como destaca a precisão de os sistemas institucionalizados de ensino adequarem as políticas educacionais, tais como os conteúdos curricula-

res, as metodologias, as estratégias de ensino e a organização escolar às peculiaridades da vida no campo.

A menção à oferta da educação básica para a população rural na referida lei retrata a necessidade de implementar uma educação que resgate as identidades dos sujeitos do campo, bem como um olhar diferenciado para a escolha de conteúdos e metodologias que dialoguem com as vivências políticas e experiências culturais que valorizem as singularidades do campo. (BRASIL, 2015, P. 45)

O PNE – Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, na Meta 07 e estratégia 27 ressalta:

7.27. desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os(as) alunos(as) com deficiência; (GOMES e BRITTO, 2015, p. 250)

Resolução CNE/CEB 01, de 3 de abril de 2002 que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no artigo 5º também dá ênfase a organização curricular, quando diz que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Essa previsão fomenta a indicação sobre alguns pressupostos que levam a pensar sobre o currículo, sugerindo que se deve: trabalhar temas que estejam de acordo com o mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo, assim como abraçar questões estratégicas/ metodológicas que sejam conectadas às realidades, experiências e identidades dos povos do campo. Assim, acredita-se que, é nas atividades de sala de aula, nas dis-

cussões coletivas, na organização didática do docente, na realidade da comunidade e necessidades dos alunos que o próprio currículo efetivamente se constrói e se manifesta, e não determinado pela comunidade urbanocêntricos.

Dando continuidade, a mesma norma ainda dispõe sobre às adaptações que a proposta de trabalho para a educação do campo, mas precisamente no artigo 07, quando diz que os sistemas de ensino tem a responsabilidade de regulamentar procurando a melhor forma de atendimento escolar ao aluno do campo, flexibilizando o calendário escolar salvaguardando os princípios da política de igualdade. Propõe ainda que as atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem.

E, complementando, a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, que estabelece Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo, no artigo 07, parágrafo primeiro diz: “§1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto a sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições”.

Com base nas citações supracitadas, fica claro que a educação do campo, vista por uma proposta de trabalho adaptado e flexibilizado, não é uma ideologia inventada nas teorias da educação, mas uma necessidade social prevista na legislação e ansejada por quem de fato necessita do trabalho. Para tanto, precisa ser olhada com bons olhos por quem de fato coordena o processo do sistema educacional para proporcionar o que é direito aos povos do campo.

Desta forma, entende-se que a implementação de uma proposta voltada para a Educação do Campo também deve ser compromisso assumido pelo Governo Municipal, por meio da Secretaria Municipal de

Educação, que através do processo de construção de políticas públicas inovadoras deve viabilizar ações educacionais efetivas para as comunidades rurais. Já que, de um modo geral a educação sempre apresentou diversos problemas como: alta evasão escolar, baixa escolarização, alto índice de repetência, entre outros. Entretanto, esses problemas são muito mais graves no meio rural.

A partir do que se mostrou e provou neste texto, cabe o trabalho de reflexão para se buscar analisar a cerca das possibilidades da superação dos descasos com os alunos e comunidade escolar que estão presentes na zona rural, e incentivar a busca de propostas que contribuam para formular uma nova proposta e organização de educação, especificamente quanto à Educação do Campo. A tese apontada envolve as temáticas da organização e currículo escolares, infraestrutura física e humana, formação e valorização dos educadores, democratização e universalização do ensino e, enfim, fortalecimento da identidade do campo que os município precisam aderir, o que na maioria dos casos não é o que acontece. A educação do campo, por muitas vezes fica esquecida ou atendida em segundo plano.

3.3 Calendário escolar e evasão do campo: (re)pensando uma nova pedagogia.

Como é sabido, são diversas as limitações que os estudantes camponeses enfrentam para frequentarem e permanecerem na escola nos diversos níveis e modalidades de ensino. Assim, um dos principais desafios que pode ser destacado aqui remete à ausência de propostas pedagógicas diferenciadas das propostas da zona urbana, em que sejam valorizadas as características da escola camponesa. Com esse olhar, os sistemas de ensino precisam pensar as propostas pedagógico-administrativas que possibilitem, além do acesso e permanência, uma formação ajustada na própria emancipação dos sujeitos do campo, pois

historicamente, as políticas educacionais brasileiras, parecem não ter priorizado o meio rural:

Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos. (CALDART, 2002, p.19 apud BRASIL, 2015, p.45).

Assim, documentos oficiais, tais como o calendário escolar, traz uma carga de responsabilidade significativa (e às vezes nem é pensado por muitos), pois influencia, de forma direta ou indireta, o fazer pedagógico educacional desde a preparação, a efetivação e a avaliação de currículos até a seleção de metodologias, saberes e habilidades necessárias para a Educação. O pior acontece quando esse referencial de trabalho se torna majoritário e incontestável fazendo a comunidade de refém da sua estruturação. O que deveria ser ao contrário, o calendário escolar deveria ser subordinado às necessidades dos principais agentes do processo, neste caso os alunos, até mesmo por uma questão legal.

A necessidade de implantar uma proposta de calendário específica para o campo encontra-se respaldada por documentos oficiais, que procuram enfatizar o seu caráter singular, a exemplo da Lei LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que diz:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

(...)

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 13)

Assim como a LDB faz menção a adaptação do calendário escolar, inclusive sobre o ano letivo, para atender as peculiaridades locais das escolas do campo, a Resolução CNE/CEB 01, de 3 de abril de 2002 que

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo também dá ênfase a flexibilização da organização do calendário escolar, postulando:

Art. 7º É de responsabilidade dos respectivos sistemas de ensino, através de seus órgãos normativos, regulamentar as estratégias específicas de atendimento escolar do campo e a flexibilização da organização do calendário escolar, salvaguardando, nos diversos espaços pedagógicos e tempos de aprendizagem, os princípios da política de igualdade.

§ 1º O ano letivo, observado o disposto nos artigos 23, 24 e 28 da LDB, poderá ser estruturado independente do ano civil. (p.283)

Com isso, pode ser afirmado que, os modos de organização escolar do campo precisam considerar o que as normas gerais já enfatizam até mesmo com o objetivo de possibilitar e garantir a permanência do educando na escola, visto que em muitos casos as famílias precisam escolher entre o trabalho (em que o local muda de acordo com o período do ano) e a escola, e optam pelo trabalho, por uma questão de sobrevivência, e com isso alguns alunos, ou uma família inteira, evade da escola.

A lamentável situação supracitada talvez seja uma das maiores causas da evasão na educação do campo, visto que o calendário unificado, pensado para a zona urbana e rural, finda por ignorar as necessidades do meio rural que tem relação com a as questões geográficas, econômicas e culturais. Em muitos casos, os alunos, principalmente os de maiores idades, não conseguem conciliar os estudos com as questões pessoais, pois precisam trabalhar muito cedo para ajudar os pais de variadas formas.

Nesse caso, acredita-se que adaptação nos períodos letivos, sem contradizer a legislação, poderia proporcionar grande avanço nesse sentido, pois as políticas educacionais para a educação do campo passariam a ser mais inclusivas atendendo e priorizando o aluno de acordo com suas potencialidades e especialidades.

Para tanto, hoje se fala em proposta teórico-metodológica para a Educação do Campo chamada Pedagogia da Alternância. Esta é uma

proposta que intercala um período de convivência dos alunos na escola com outro período no campo com o objetivo de reduzir a evasão e outros desafios escolares em áreas campestinas. Nesse sentido Antunes-Rocha; Martins e Martins (2012) dizem que:

A Pedagogia da Alternância representa uma proposta teórico-metodológica inscrita no tempo e no espaço da caminhada pela construção da educação do campo. É uma pedagogia que tem sua gênese nas necessidades das populações camponesas, por isso é organicamente vinculada ao campo, à cultura e à situação social das famílias camponesas, especialmente nas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) e nas Casas Familiares Rurais (CFRs) (ANTUNES-ROCHA; MARTINS E MARTINS, 2012, P.173).

Nesse sentido, pode-se dizer que a vivência no campo também é uma escola de vida, pois ensina muitos conhecimentos. Talvez seja esse um dos maiores preceitos da Pedagogia de Alternância, proposta usada em áreas rurais que hoje está ganhando reconhecimento oficial pelo o Ministério da Educação.

Essa metodologia foi criada para pessoas do campo na França a partir da década de 1930. O objetivo primordial era impedir que os filhos consumissem a maior parte do tempo se locomovendo na ida e na volta para as escolas ou até mesmo que eles (os filhos) precisassem ser mandados para morar em centros urbanos. No Brasil, essa ação teve início com uma missão jesuíta, no estado do Espírito Santo, no ano de 1969, mas a ideia logo se difundiu por vários outros estados, nas áreas onde a locomoção e/ou o transporte escolar é complexa e a maioria dos pais exercem seu trabalho no campo. Nessa proposta os docentes têm as matérias regulares do currículo da Educação Básica, além de outras voltadas às estudos específicos do campo. Quando regressam para suas casas, devem desenvolver projetos e aplicar os procedimentos que estudaram em criações, hortas, pomares e outros (ANTUNES-ROCHA; MARTINS E MARTINS, 2012).

Assim, é salutar enfatizar que pensar na Pedagogia da Alternância é, a priori, satisfatório, pois se entende que é pensar em uma proposta não

urbanizada, mas singularizada que traz um olhar próprio à uma clientela específica que tem seus valores próprios e que precisam ser considerados quando o assunto é educação com uma função social.

Logo, não há dúvida de que para se discutir Educação do Campo precisa-se pensar em adaptações dos mais variados tipos dentro das políticas educacionais para garantir o acesso e a permanência dos alunos na escola. Entre as adaptações está presente de forma clara o calendário escolar, pois se trata de adaptação que não pode mais deixar de ser considerada quando se busca alternativas de escolarização apropriada ao meio rural de diversas regiões do país, principalmente na Região Norte.

4 Metodologia

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos, o referido estudo foi desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo em uma abordagem quantitativa e qualitativa. Convém enfatizar que se optou por estas formas de pesquisas por acreditar que elas apresentam melhores elementos que contribuirão para alavancar a compreensão sólida dos desafios da atuação do professor do campo para poder conciliar as propostas de trabalho do sistema educacional com o cotidiano das comunidades camponesas.

A pesquisa bibliográfica foi realizada com base em leituras de livros, artigos, internet e outros meios, em uma abordagem analítico-discursiva fazendo conexões entre ideias de autores renomados que tratam especificamente sobre a educação do campo. Por sua vez, a pesquisa de campo foi construída por meio de entrevistas e questionamentos com profissionais que lidam diretamente com a educação do município de Paragominas, mas especificamente na zona rural.

A pesquisa de campo aconteceu na zona rural do município de Paragominas, mais especificamente nas comunidades “Colônia da Paz”, “Cajueiro” e “Cacimbão”.

A Comunidade Colônia da Paz (vulgo Onça) fica localizada no Assentamento Luiz Inácio Lula da Silva. Foi fundada no ano de 2001. Tem aproximadamente 50 habitantes. A Escola, a qual os alunos frequentam, chama-se Pincelada do Saber e trabalha com a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

A Comunidade Cajueiro também fica localizada no Assentamento Luiz Inácio Lula da Silva. Foi fundada no ano de 2002. Hoje tem em média 40 habitantes. Esses habitantes se subdividem religiosamente entre a Igreja Católica e a Assembleia de Deus e os alunos frequentam a Escola chamada Sapequinha que trabalha com as séries iniciais do ensino fundamental e as séries finais, este último nível, por meio do Projeto Modular.

A comunidade Cacimbão também fica localizada no Assentamento Luiz Inácio Lula da Silva. Foi fundada por volta do ano de 2000. Hoje tem, em média, 500 habitantes que também se subdividem religiosamente entre a Igreja Católica e a Assembleia de Deus. A Escola dessa comunidade se chama Chapeuzinho Vermelho.

A referida pesquisa foi realizada com base na fala de 06 (seis) profissionais, sendo: 01 (uma) coordenadora, graduada em pedagogia e com 12 (doze) anos de experiência na educação do campo, e 05 (cinco) professores. Do total de professores entrevistados, apenas 01(um) era do sexo masculino e os 04 (quatro) restantes do sexo feminino. Todos com formação em Pedagogia e com experiência de trabalho na Educação do Campo: 02 (dois) com 13 anos e os demais com 04 (quatro) anos, 19 (dezenove) anos e 18 (dezoito) anos de experiência cada um.

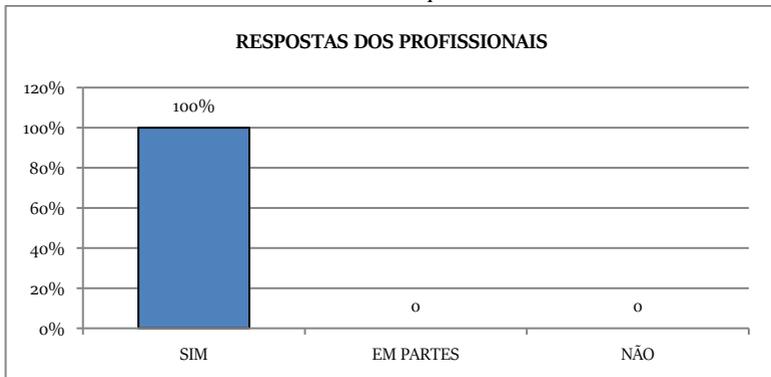
A coleta de dados se deu de forma individualizada com cada participante para que cada um tivesse a oportunidade de responder ao questionário sem ser influenciado pelos outros e assim a pesquisa tivesse maior veracidade nos dados. A cada questionamento, havia o momento de problematização para fechamento da opinião. A partir da coleta realizada, os dados foram organizados em forma de gráficos e confrontados e/ou analisados com base nos estudos realizados na pesquisa bibliográfica.

O desenvolvimento da pesquisa se deu em um tempo bastante extenso, se for levado em consideração os estudos de teorias, construção de recursos didáticos, entre outros. Porém a ação prática desenvolvida no campo teve durabilidade de um mês.

5 Resultados e discussões

Os resultados adquiridos foram organizados de acordo com os questionamentos realizados nos questionários.

Gráfico 1. Você concorda que a educação do campo precisa ser vista de forma diferenciada da educação urbana? Por quê?



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Verificando o gráfico 1, percebe-se que 100% dos entrevistados responderam que a educação do campo precisa ser vista de forma diferenciada e justificaram, ainda, dizendo que a educação do campo tem uma forma peculiar que a configura como ímpar e singular. “... em vista das peculiaridades de cada região, mas com qualidade igual entre zona urbana e rural” (FALA DE PROFESSOR). Isto se relaciona diretamente com o que se vem discutindo neste trabalho, a Educação do Campo precisa de um olhar diferenciado, da forma como ela tem de ser, por conta das características que a modalidade apresenta.

Gráfico 2. Você tem conhecimento se em Paragominas existe alguma proposta e/ou regulamentação específica para a educação do campo?



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

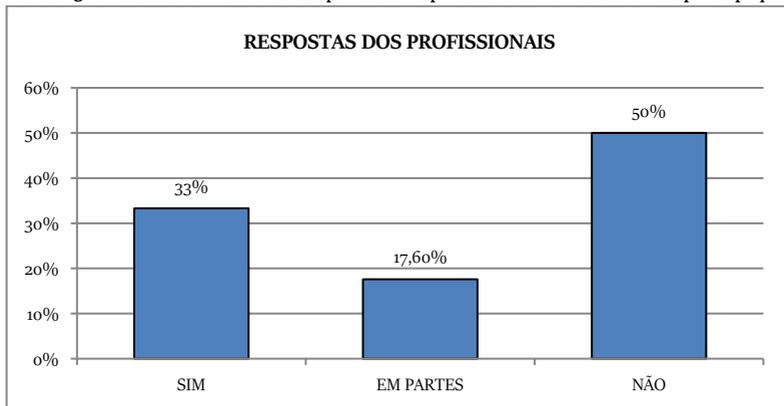
Os dados apresentados no gráfico, a priori, remete a uma contradição de informações, visto que a resposta deveria se dar de forma exata, “sim”, “não” ou “não sabe”. Para tanto, vem o questionamento: o que estaria acontecendo para que as informações se divergissem tanto? Seria falta de conhecimento dos profissionais? Seria um não entendimento do questionário? Ou seria uma forma de não apresentar de fato a realidade local, por parte de alguns profissionais?

Assim, fez-se necessário analisar as justificativas de alguns professores entrevistados que responderam “sim”: “Nós temos sempre formação continuada para a educação do campo, trabalhando a realidade do aluno”; “Sim, a Secretaria de Educação, no Departamento do Campo Municipal, tem políticas voltadas para esta questão” (FALA DOS PROFESSORES).

Observa-se claramente que nestas falas não ficam explícitas justificativas para se dizer que existe uma proposta/ regulamentação específica para o campo, pois esperava-se que fosse citada a parte legal que, ora, embasa um trabalho próprio aos alunos do campo. Neste caso, induz uma inquietação que leva a pensar que dificilmente exista um projeto de trabalho formalizado que direcione o trabalho a educação campesina para aquele município. Talvez até se tenha algumas discussões, algumas adaptações do que vem da educação urbana, mas para a Educação do

Campo, dificilmente, pois os próprios profissionais - que deveriam ser os principais envolvidos - não possuem conhecimento conciso de tal ação.

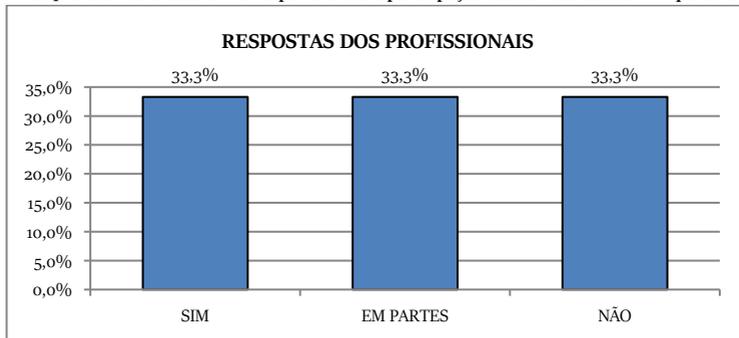
Gráfico 3. O calendário escolar do município atende as peculiaridades dos alunos do campo? Explique.



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Os dados do gráfico revelam que 50% dos entrevistados dizem que o calendário escolar não atende as peculiaridades dos alunos do campo e justificam dizendo que “Não, porque no campo tem a época da pimenta e alguns alunos precisam ajudar os pais, faltando aula”; “Não, a Educação do campo de Paragominas possui diversas particularidades” (FALA DOS ENTREVISTADOS).

Vale chamar a atenção para a questão também de alguns entrevistados que tiveram a resposta diferente de “não”. “Sim, mas precisa atender muito mais, pois é necessário adequar entre as séries iniciais e o modular” (FALA DO PROFESSOR). Neste caso, quando se analisa a justificativa da resposta, percebe-se que o calendário escolar municipal não atende de fato aos alunos que estão na zona rural, principalmente quando se presencia com a fala de outro professor que diz: “Eu acho que não, porque os calendários são todos iguais”, ou atende-os em partes, ficando claro que as necessidades locais das comunidades estão sujeitas à composição do calendário e não o calendário submetido às necessidades dos alunos.

Gráfico 4. O calendário escolar municipal favorece à participação dos alunos à escola? Em que sentido?

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

De acordo com o gráfico acima, que responde à pergunta que o antecede, percebe-se que há uma divisão igualitária de respostas com relação ao favorecimento do calendário escolar municipal à participação dos alunos à escola, o que remete a uma não correspondência de informações.

Neste caso, não havendo consenso entre as respostas, pode-se dizer que um percentual compreende que o calendário favorece a participação dos alunos, outro percentual não concorda e o outro fica em meio termo, pois concorda em partes. Assim, afirma-se que o calendário pode favorecer, mas não de forma global como de fato deveria.

Gráfico 5. Para você, existe alguma relação entre a baixa frequência e/ou evasão escolar com a organização do calendário escolar do município? Como?

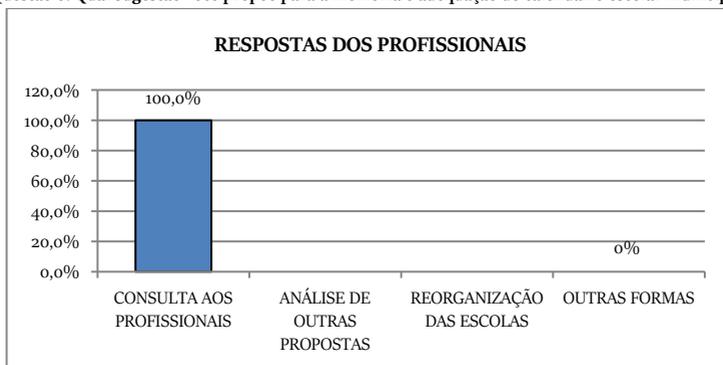
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Os resultados do gráfico acima revelam que existe uma forte relação entre a baixa frequência e/ou evasão escolar com a organização do ca-

lendário escolar municipal, visto que 83,3% dos entrevistados responderam “sim” sem nenhuma dificuldade. Isto traz à reflexão de que a forma como se organiza um calendário escolar influencia diretamente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

A afirmação acima fica mais sólida quando se observa a ressalva do percentual que respondeu “não” diz que “Não, mas poderia ser melhor, para poder ajudar ainda mais”. Logo, mesmo dizendo que não tem relação, percebe a presença de um vácuo na resposta que induz ao pensamento que há sim uma relação, mesmo que minuciosa. Vale ressaltar que essa não é a única causa da evasão escolar, mas contribui significativamente.

Questão 6. Qual sugestão você propõe para a melhoria e adequação do calendário escolar municipal?



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Como relação a este quesito, os pesquisados responderam, de modo geral, que para a melhoria e adequação do calendário de acordo com a realidade do campo é necessário que sejam ouvidos os profissionais que lidam diretamente com a realidade do campo no momento da elaboração. “O calendário escolar precisa ser adequado de acordo com as sugestões dos gestores juntamente com os coordenadores”... (FALA DE PROFESSOR)

Logo, com base na análise dos dados realizadas sobre a organização das políticas educacionais do município de Paragominas com relação a Educação do Campo, e mais precisamente, enfatizando a evasão escolar no campo e a relação com o calendário escolar levam a confirmar que de fato a referida modalidade de ensino daquele município precisa ser olhada com

mais veemência. Os entrevistados (que por ventura possuem significativo tempo de experiências na modalidade) ratificaram que há necessidade de avançar o olhar e as políticas para o campo, iniciando pela organização do calendário, pois este, por sua vez, ainda tem um teor urbano já que a equipe diretiva da educação do campo ainda não construiu um calendário de atendimento os alunos do campo dentro de suas especificidades.

6 Conclusão

O assunto Educação do Campo ainda é bastante escasso na literatura, são poucos os referenciais que tratam da temática de forma sólida. Até se encontra alguns materiais de leitura, mas muitos falam superficial, de forma generalizada, não se adentrando às minúcias do dia a dia de quem vivencia o campo na prática. Essa escassez de literatura, a priori, foi a maior dificuldade desta pesquisa.

A Educação do Campo é constituída com o foco na contradição, pois existe uma incompatibilidade de origem entre a Educação do Campo e a agricultura capitalista. Nas principais discussões, tem-se percebido como principal foco uma educação rural ou para o meio rural, a chamada “Educação no Campo” já que historicamente a educação da população trabalhadora do campo, fazê-la de objeto e mecanismo executor de políticas pensadas para atender a outros interesses que não os seus, como grupo social, como classe, como pessoas que possuem identidade e necessidades peculiares.

Nesse mesmo momento, nas comunidades onde se encontram as escolas do campo, professores e alunos necessitam possibilitar a produção de caminhos que lhes permitam tornarem-se construtores de conhecimentos, por meio da elaboração e reelaboração do saber, intermediado pela prática pedagógica/docente onde o saber teórico universal se intercalará ao saber que o homem do campo construiu. Neste caso, será preciso ultrapassar o crédito de que os saberes estão prontos e acabados e que o ser humano é capaz de mudar nada dependendo apenas dos governantes.

A Educação do Campo passa por grandes desafios nos dias atuais já que em muitos casos se procura adequá-la a um plano de trabalho pensado para quem mora na zona urbana, fazendo pequenas adaptações nos projetos e planos de trabalho e procuram implantar essa política configurando-a como específica para a comunidade. Ideologias dessa natureza só contribuem para o fracasso escolar em todos os sentidos: baixa frequência, desmotivação, reprovação e até mesmo a evasão escolar.

Uma lacuna bastante visível nessas “adaptações” é a falta da organização dos períodos letivos previstos no calendário escolar. Um calendário escolar com características urbanas jamais dará conta de atender as necessidades das escolas do campo, pois estas possuem identidade próprias que se caracteriza de acordo com as peculiaridades locais, entre estas peculiaridades, podem ser destacadas: o clima, a hidrografia, período de colheitas, as localizações das moradias e as condições socioeconômicas da população.

Para tanto, uma proposta administrativa e pedagógica para atender a educação campesina necessita partir de uma pesquisa a respeito do retrato da região por quem vivencia e acredita nesse modelo de educação. Não basta apenas pensar a modalidade, é necessário vivenciá-la para poder compreender que ela não é inferior a qualquer outra modalidade, mas que tem características próprias que precisam ser valorizadas, pois não se pode esquecer a questão de que os sujeitos campesinos já possuem uma gama de conhecimentos com relação ao funcionamento da sociedade interagindo em diversos momentos que exigem atuação política para o engajamento na sociedade.

Fazendo um recorte do assunto e analisando minuciosamente a pesquisa realizada, pode-se dizer que não é diferente a realidade no município de Paragominas. A pesquisa demonstrou que ainda falta ou ainda está se amadurecendo as propostas específicas para a Educação do Campo e com isso o calendário ainda se apresenta de forma deficitária para atender a modalidade. Como visto, os profissionais até procuram fazer algumas adaptações, mas que não são suficientes para atender com qualidade as demandas locais e com isso a baixa frequência e a evasão

também estão presentes de forma significativa. Um grande esforço sempre é realizado para tentar garantir que os alunos estudem a quantidade de dias letivos previstos. É comum haver aulas nos sábados e feriados.

Neste caso, sugere-se a criação de calendários alternativos com datas diferenciadas e que estejam de acordo com cada realidade, atendendo os períodos das colheitas e as estações do ano para evitar problemas com enchentes, enxurradas e outras dificuldades. Uma proposta baseada na proposta da Pedagogia da Alternância talvez surtisse maiores efeitos em favor do processo de ensino e aprendizagem.

Logo, espera-se com este trabalho, ter contribuído para o entendimento de que a Educação do Campo necessita objetivar atender aos povos que residem no campo, fazem parte do campo, com o intuito de possibilitar a construção da identidade desses sujeitos como pessoas construtoras de sua própria história, grafada por meio de um viés científico do mundo, aumentando suas capacidades sociais, culturais e intelectuais, com senso humano e histórico. Só assim, é possível formar homens livres com capacidades e viver e participar ativamente da sociedade, não só a sociedade camponesa, assim como a sociedade urbana, reconhecendo as diferenças e semelhanças ali presentes.

7 Referências

- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel; MARTINS, Maria de Fátima Almeida e MARTINS, Aracy Alves, [organizadoras]. **Territórios educativos na educação do campo: escola, comunidade e movimentos sociais**. -- 2. ed. – Belo Horizonte: Editora Guterberg, 2012. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 5).
- AULETE, Caldas. **Novíssimo Aulete dicionário contemporâneo da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994. – 35. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 13. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2016. – (Série legislação ; n. 263 PDF).

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ 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. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC. SED, DICEI, 2013.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo**. Brasília: abril, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 02** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

CADERNOS TEMÁTICOS: **educação do campo / Paraná**. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Ensino Fundamental. - Curitiba: SEED-PR, 2005. - 72vp.

GOMES, A. V. A.; e BRITTO, T. F. de (orgs.) **Plano Nacional de Educação [recurso eletrônico]: construção e perspectivas** /- 1. reimpr. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. 293 p. – (Série obras em parceria ; n. 8)

HENRIQUES, Ricardo; MARANGON, Antonio; DELAMORA, Michiele [et al]. **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. SECAD/MEC - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos Secad 2. Ministério da Educação. Esplanada dos Ministérios, Brasília-DF, março de 2007.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

Anexo I – Questionário

CATEGORIA: _____ SEXO: _____

FORMAÇÃO: _____

TEMPO DE ATUAÇÃO NO CAMPO: _____

Para responder às questões seguintes, deve ser tomando como base a educação do campo do município de Paragominas e sua caracterização.

1. Você concorda que a educação do campo precisa ser vista de forma diferenciada da educação urbana? Por quê? _____

2. Você tem conhecimento se em Paragominas existe alguma proposta e/ou regulamentação específica para a educação do campo? _____

3. O calendário escolar do município atende as peculiaridades dos alunos do campo? Explique. _____

4. O calendário escolar municipal favorece à participação dos alunos à escola? Em que sentido? _____

5. Para você, existe alguma relação entre a baixa frequência e/ou evasão escolar com a organização do calendário escolar do município? Como? _____

6. Qual sugestão você propõe para a melhoria e adequação do calendário escolar municipal? _____

Pósfacio

Vagner de Oliveira Pinheiro

Moisaniel Oliveira Pinheiro

Rotineiramente, quando participamos de discussões educacionais onde está presente a temática educação do campo, ouvimos a todo o momento as seguintes frases: “A Educação do campo tem muitos problemas”, “A Educação do campo tem muitos desafios”, “A educação do campo é fracassada, pois os alunos não aprendem”. Ou, quando os discursos não são dessa maneira, as falas são de sentimento de pena, de dó, e as frases ouvidas são as seguintes: “Os alunos da educação do campo precisam ser olhados de forma diferente”, “Os alunos da educação do campo precisam de mais apoio porque eles não conseguem acompanhar o ensino”, “Os alunos da educação do campo apresentam um déficit de aprendizagem muito grande”, “O multisseriado é um problema na aprendizagem”, entre outras.

Se analisarmos cuidadosamente essas frases, percebermos que os problemas estão sempre direcionados aos alunos, pois são vistos como “coitadinhos”, sem estrutura, sem acesso, sem isso, sem aquilo...

Para tanto, podemos afirmar com veemência que essas são opiniões superficiais de quem não vive ou não conhece a Educação do Campo como tal. São discursos deficientes, onde se prega uma educação NO campo, uma educação recheada com adaptações advindas da zona urbana, diferentemente dos discursos que pregam uma educação PARA o campo.

Atentamos para uma questão! Não é qualquer um que está habilitado competentemente para falar da Educação DO Campo. As pessoas que

tem essa competência - só e somente só - são àquelas que de fato conhece e que veste a camisa da educação do campo, pois não se referem a ela (a modalidade) pelo lado pejorativo, mas como uma nova área e uma nova proposta de ensino e aprendizagem.

E foi partindo da ideia do parágrafo anterior, que a presente coletânea foi construída e veio trazendo textos falando desta modalidade de educação não como um problema, mas dizendo e/ou mostrando que a educação do campo apresenta características diferentes. “Ela é assim, ela precisa ser assim e sempre será assim”. Ou seja, são características, não são problemas. O problema está é nas políticas educacionais que não conseguem trabalhar a educação do campo. O problema está na política e não no campo. O problema está nas “propostas” que fracassam e não assumem suas derrotas, preferem colocar a culpa em alguém. O campo é como ele é e não precisa ser mudado. O que necessita é de uma política que trabalhe que não procure homogeneizar ou fazer adaptações da zona urbana para a zona rural, uma política própria.

Nesse sentido, podemos enfatizar que os autores que escreveram esses textos, são pessoas que de fato conhecem, que vivem, que estão ou que já estiveram na educação do campo e que a olham por diversas perspectivas. Alguns textos destacaram as perspectivas e o olhar da vivência do professor em sala de aula. Outros textos discutiram sobre a questão pedagógica, da coordenação pedagógica, de quem está ensinando e aprendendo, mostrando como deve ser as discussões, para que lado, o que está pendente e o que o sistema não faz para colaborar. Em outros textos foram presenciadas as questões das políticas maiores, o que dizem e o que discutem, mas que de fato não fazem um trabalho para a educação do campo como deveria ser.

Esses autores, não são mestres nem doutores cientificamente falando, academicamente falando, mas são mestres e doutores naquilo que eles fazem, naquilo que eles convivem, porque eles sabem, eles conhecem de fato o que estão falando. Por isso é um material ousado, é um livro desafiador, mas é um livro que fala com os pés no chão, que fala a partir

de quem conhece, a partir de quem já experimentou, a partir de quem já disse que não dá certo ou que dá certo, a partir de quem defende a necessidade de uma proposta específica de educação.

As falas aqui foram colocadas com muita competência, com muito segurança, o que resultou neste trabalho respaldado na experiência e nos estudos acadêmicos. Não foi escrito de qualquer forma, mas escrito sobre o que de fato se faz, se acredita e os anseios objetivados.

Sobre os autores

Organizador

Moisaniei Oliveira Pinheiro

Neuropsicopedagogo (UCAM). Psicopedagogo Institucional com habilitação em Educação Especial (Unisaber). Psicopedagogo Clínico e Institucional (FACIBRA). Especialista em Gestão Escolar (UVA). Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica (FUTURA). Especialista em Legislação Educacional (FUTURA). Especialista em Psicologia da Educação e Aprendizagem (UCAM). Especialista em Psicologia: orientação vocacional / profissional (FAVENI). Especialista em Psicanálise (FACEL). Especialista em Libras/Braille (FUTURA). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa/ Inglesa (FUTURA). Pós-graduando em Arteterapia (FUTURA). Pós-graduando em Psicomotricidade Clínica e Institucional e TGD (FUTURA). Pós-graduando em Tutoria em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior (FUTURA). Licenciado Pleno em Pedagogia (UVA). Licenciado Pleno em Língua Portuguesa (UVA). Licenciado Pleno em Letras/Inglês (UNIUBE). Curso de Complementação Pedagógica para egressos do Curso de Formação de Professores (UVA). Graduando em Gestão de Recursos Humanos (FAEL). É autor/ organizador do Livro Surdez e Inclusão Educacional: diálogos acadêmicos a cerca da educação de surdos (FI Editora). É autor do Livro Literatura Paraense: a história de Quintino como mito popular (NEA). Sócio da ABPp-PA. Foi Secretário Municipal de Educação do Município de Nova Esperança do Piriá-PA (2013-2016) e atuou como Professor na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e na Faculdade FAEL. Hoje atua como Psicopedagogo efetivo e é professor convidado da FACESP-PA e Faculdade PANAMERICANA. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Psicopedagogia e Educação Especial. Tem participação também como autor de capítulo de vários outros livros.

Colaboradores

Antônio Augusto Nogueira Franco

Doutor em Agronomia pela Universidade Estadual de Maringá e North Dakota State University. Mestre em Produção Vegetal e Engenheiro Agrônomo pela Universidade Estadual de Montes Claros. Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal do Pará.

Elessandra Maria de Oliveira Pinheiro

Pós-graduanda em Ludopedagogia e Educação Infantil (FUTURA). Pós Graduanda em Psicopedagogia e Educação Infantil (FACEL). Licenciada Plena e pedagogia (UVA). Tem formação em Educação Infantil pelo CEDAC/SP. Autora das Orientações Curriculares da Educação Infantil do Município de Paragominas-PA. Já Atuou como professora de Educação Infantil e Séries Iniciais. Atuou como Técnica Pedagógica da Educação Infantil na Superintendência da Educação do Campo na SEMEC – Paragominas-PA. Atuou ainda como Coordenadora Pedagógica em Escolas da Rede Municipal de Paragominas-PA. É professora convidada da FACESP-PA. E hoje atua como Gestora/ Coordenadora Pedagógica no centro Municipal de Educação Infantil Osmundo Vicente Ferreira. Tem experiência na área da Docência e Gestão/ Coordenação Pedagógica, com ênfase em Formação de Professores e construção de Recursos Didático-pedagógicos.

Evaneide Baeta dos Santos

Pós-graduada em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas (IFPA). Licenciada Plena em Pedagogia pela Faculdade do Vale do Jaguaribe. Atualmente é professora efetiva no município de Paragominas-PA. Tem 10 anos de experiência como docente da Educação do Campo com ênfase em Educação Infantil, Séries Iniciais e Multiseriado.

Francidalva de Oliveira Pinheiro

Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (IESF). Pós-graduando em Educação Infantil e Séries Iniciais (FUTURA). Licenciada Plena em Pedagogia (UVA). Já atuou como docente na Educação Infantil, Séries Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e EJA. Atuou também como Técnica Pedagógica e Coordenadora de polo UFRA/PARFOR na SEMED – Nova Esperança do Piriá-PA, foi Diretora de Ensino na mesma Secretaria de Educação (2015-2016). É professora convidada da FACESP-PA. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Práticas Pedagógicas, Formação de Professores e Docência.

José Antonio Freitas Pacífico

Pós-graduando em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas (IFPA). Licenciado Pleno em Pedagogia (UCESP). Estudante de Direito pela Faculdade Pitágoras. Autor do Livro O fantástico Poder da Motivação. Palestrante. Seminarista. Life Coaching. Já atuou como Coordenador Pedagógico em Escolas do Campo. Hoje trabalha como Coach, Palestrante, Seminarista e Consultor associado do Instituto Vida.

José Willen Brasil Lima

Especialista em Língua Brasileira de Sinais (FAIARA). Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (FUTURA). Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, Literatura e Artes (FUTURA). Pós-graduando em Tradução e Interpretação em Libras/Língua Portuguesa. Pós-graduando em Psicopedagogia e Educação Especial (FACEL). Graduado em Letras-Libras e Língua Portuguesa (UFPA). Graduando em Pedagogia (FAEL). É autor/ organizador do Livro Surdez e Inclusão Educacional: diálogos acadêmicos a cerca da educação de surdos (FI Editora). Já atuou como Técnico/Letras Libras e Tradutor/ intérprete no Núcleo de Acessibilidade e Inclusão na UEPA, Coordenador da Educação de Surdos no Departamento de Educação Especial da Secretaria de Educação Nova Esperança do Piriá-PA, Intérprete de Libras do Centro de Atendimento Educacional Especializado CRER SER-CAEE. Diretor e Coreógrafo da Cia Municipal de Dança de Nova Esperança do Piriá e Projeto de Ginástica Grandes Estrelas. Atuou como Tradutor/Intérprete na Coordenação de Letras/Libras na UEPA e está à frente do Grupo de Dança Willen Brasil. É professor substituto da UFRA e professor convidado da Faculdade PANAMERICANA. Tem experiência na área de Letras Pedagogia, com ênfase em Letras/Libras e Língua Portuguesa como segunda Língua para Surdos, Tradução e Interpretação e Dança como Prática Pedagógica. Tem participação também como autor de capítulo de vários outros livros.

Josiene Vieira da Silva

Especialista em Estudos Linguísticos e Análise Literária (UEPA). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira (UNINTER). Licenciada plena em Letras (UEPA). Bacharelado em Administração Pública (UFPA). Graduanda em Pedagogia (UNINTER). Atua desde 2010 como professora de Língua Portuguesa no Projeto Modular na Educação do Campo no Município de Paragominas-PA.

Maria Ediana dos Santos

Pós-graduanda em Educação do Campo (FUTURA). Licenciada Plena em Pedagogia (UFPA). Iniciou sua vida estudantil na Educação do Campo e lá cursou todo o Ensino Fundamental. Atuou como docente durante 10 anos em turmas multisseriadas na Educação do Campo. Tem experiências em Educação Infantil e Alfabetização na multissérie.

Shaelene Juditte Oliveira

Especialista em Ensino da Educação Inclusiva (IESF). Pós-graduanda em Psicopedagogia e Educação Especial (FUTURA). Licenciada Plena em Pedagogia (UVA). Já atuou como professora das Séries Iniciais. Atuou também como docência da Educação Especial/ Sala de Recursos Multifuncionais – CAEE. Hoje atua como professora da Educação Infantil no município de Nova Esperança do Piriá-PA. Tem experiência na área de Coordenação Pedagógica e Docência, com ênfase em Formação de Professores.

Vagner de Oliveira Pinheiro

Pós-graduando em Psicopedagogia e Psicomotricidade (FUTURA). Graduando em Fisioterapia (UNINASSAU). Membro atuante da Liga Acadêmica de Fisioterapia Esportiva – LIFE (UNCISAL). Membro atuante da Liga Acadêmica de Estudos da Dor – LAED (UNCISAL). Membro do Projeto de Extensão em Fisioterapia Traumatológica-Ortopédica (UNINASSAU). Monitor da disciplina de Cinesioterapia – (UNINASSAU). Já atuou como Instrutor de Informática Educativa em Paragominas-PA. Tem experiências como docente com ênfase em Tecnologia da Informação.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org