



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA**

JAQUELINE CRISTINA DE SOUZA MAIA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E MULTISSERIADO: A prática dos professores e o
desafio do PNAIC numa escola de Barcarena-Pará**

**ABAETETUBA/ PA
JUNHO/2018**

JAQUELINE CRISTINA DE SOUZA MAIA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E MULTISSERIADO: A PRÁTICA DOS PROFESSORES
E O DESAFIO DO PNAIC NUMA ESCOLA DE BARCARENA-PARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação
e Ciências Sociais do Campus
Universitário de Abaetetuba, da
Universidade Federal do Pará, como
requisito para a obtenção do grau de
Licenciatura Plena em Pedagogia, sob
orientação da Profa. Dra. Maria do
Socorro Pereira Lima

ABAETETUBA/PA
JUNHO/2018

JAQUELINE CRISTINA DE SOUZA MAIA

**EDUCAÇÃO DO CAMPO E MULTISSERIADO: A PRÁTICA DOS PROFESSORES
E O DESAFIO DO PNAIC NUMA ESCOLA DE BARCARENA-PARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
à Faculdade de Educação e Ciências Sociais
do Campus Universitário de Abaetetuba,
como exigência parcial para obtenção do
Grau de Licenciatura Plena em Pedagogia e
submetido à avaliação pela Banca
Examinadora, composta pelos seguintes
examinadores:

Orientadora: Profª. Dra. Maria do Socorro Pereira Lima – FAECS – CUBT - UFPA

Examinador: Profª. Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro – FAECS – CUBT - UFPA

ABAETETUBA/PA
JUNHO/2018

Dedico este trabalho à minha amada mãe Marta Cristina Ayres de Souza, e a meu amado pai Jerônimo Sérgio Coelho Maia, que não mediram esforços para me ajudar a chegar até aqui, sempre me incentivando e apoiando na caminhada. Essa vitória é nossa, amo vocês.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, que me deu a vida e me permitiu estudar e passar no vestibular, dando-me à luz do conhecimento a cada dia e colocando as pessoas certas em meu caminho.

Aos meus pais, Marta Cristina Ayres de Souza e Jerônimo Sérgio Coelho Maia, que são exemplo de luta, sempre me apoiando e incentivando-me a estudar. Obrigada pela paciência e por acreditarem no meu potencial.

Ao meu irmão e minha cunhada, Fábio Souza de Moraes e Adriana Dias Dias, obrigada pela paciência e pelo apoio, e por terem me presenteado com meu afilhado Bento Bernardo, que é a luz dos meus dias e me traz sempre muita alegria.

Aos meus avós, Raimunda Ayres de Souza e Júlio Chagas de Souza Neto, pelo acolhimento e por me ajudaram em tudo o que precisei, serei sempre grata.

Especialmente a minha prima, Claudilene Cristina Ayres de Souza, que é um exemplo de sabedoria, de luta por seus ideais e persistência, você me inspira a ser o meu melhor.

À minha turma, Pedagogia 2014, por terem me proporcionado experiências únicas, e por terem me acolhido tão carinhosamente.

À minha equipe de trabalhos, Cleonice Tavares Moraes, Lucinda Dias dos Anjos, Luís Tavares Rodrigues e Luziane Moraes Simões, serei sempre grata por tudo que fizeram por mim. Especialmente a Luziane Moraes Simões, minha mãe do coração, amo você e sempre estarei torcendo pelo seu sucesso.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria do Socorro Pereira Lima, por todas as contribuições tanto nas disciplinas, quanto no meu projeto de pesquisa, e pela paciência ao longo das orientações.

A professora responsável da escola que fiz minha pesquisa, Profa. Elpídia de Melo Corrêa, por ter acreditado no meu potencial e pelas contribuições.

Especialmente as professoras entrevistadas, pela disponibilidade e paciência para contribuir com meu trabalho de pesquisa, e pelas palavras de incentivo.

A todos aqueles que torceram e acreditaram em mim, que em algum momento passaram e me deram forças para continuar. E por todas as vivências que o curso de Pedagogia me proporcionou.

Gratidão eterna, Jaqueline Maia.

É preciso compreender que a educação do campo não emerge do vazio e nem é iniciativa das políticas públicas, mas emerge de um movimento social, da mobilização dos trabalhadores do campo, da luta social. É fruto da organização coletiva dos trabalhadores, diante do desemprego, da precarização do trabalho e da ausência de condições materiais para a sobrevivência de todos.

Célia Regina Vendramini

MAIA, Jaqueline Cristina de Souza. Educação do Campo multisseriado; a prática dos professores e o desafio do PNAIC numa escola de Barcarena –Pará. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba.

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar prática docente e os desafios do PNAIC em turmas multisseriadas de uma escola do município de Barcarena - PA. Identificar os níveis das turmas atendidas pelos professores da escola; verificar, na perspectiva docente, como se dá a dinâmica ensino e aprendizagem na sala de aula; analisar os limites e possibilidades do PNAIC nas classes multisseriadas, segundo os professores. A pesquisa constou de revisão bibliográfica em banco de dados eletrônicos, materiais periódicos, livros, artigos já publicados, para verificar como os autores pesquisados tratam da temática, e de pesquisa de campo, realizada através de entrevista semiestruturada, com duas professoras da escola. Verificou-se que o PNAIC tem como objetivo a formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização; distribuição de recursos materiais do MEC, voltados para a alfabetização e o letramento, articulados pela formação; aumento da quantidade de materiais didáticos entregues por sala de aula, e a avaliação diagnóstica. Concluiu-se que há necessidade de uma formação continuada mais sólida, em que os coordenadores do PNAIC no município ouvissem as queixas, as dúvidas dos docentes do campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo; Multisseriado. PNAIC.

MAIA, Jaqueline Cristina de Souza. Educação do Campo multisseriado; a prática dos professores e o desafio do PNAIC numa escola de Barcarena-Pará. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba.

ABSTRACT

The objective of the present work is to analyze teaching practice and the challenges of the PNAIC in Multisseriadas classes. Identify levels of classes attended by the teachers of the school; check, in the teaching perspective, how the dynamic teaching and learning in the classroom; analyze the limits and possibilities of PNAIC in Multisseriadas classes, according to teachers. The research consisted of literature review in electronic database, materials, books, journals, articles already published, to see how the authors surveyed dealing with the subject, and field research, performed through a substructured interview, with two school teachers. The PNAIC aims to continuing education, attendance, teachers literacy teachers, with focus on literacy; distribution of material resources of the MEC, focused on literacy and the literacy, articulated through training; increasing the amount of thin materials. It was concluded that there is a need for a more solid formation, in which PNAIC engineers in the city to hear the complaints, the questions of the professors in the field.

KEY WORDS: The Education field; Multisseriado. PNAIC.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
SEÇÃO I – EDUCAÇÃO NO CAMPO, A PROPOSTA DO PNAIC	15
1.1 – A população do campo e a educação	15
1.2 – A educação do campo na Amazônia	17
1.3 – As classes multisseriadas	18
1.4 – O programa de alfabetização na idade certa – PNAIC	20
SEÇÃO II – RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS	24
2.1 – A formação docente no PNAIC	24
2.2 – Realidade das classes multisséries	30
2.3 – Prática pedagógica e o desafio do PNAIC	35
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	41
APÊNDICE	43
ANEXO	44

INTRODUÇÃO

Trazer para o foco deste estudo a Educação do Campo e mais especificamente a prática dos profissionais que atuam em turmas multisseriadas tem se constituído em um desafio para os estudiosos dessa modalidade de ensino (Hage, 2005), e em especial para mim que tenho interesse em exercer minha prática pedagógica no Campo, em particular nas classes multisseriadas, tendo em vista, com minha formação, contribuir para uma Educação do Campo de qualidade.

O acesso à escolarização básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) é um direito a ser garantido a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos, independentemente de sua condição econômica, social, biológica, física ou psicológica e em atenção especial aos grupos excluídos por questões relacionadas ao gênero, etnia, credo ou idade.

A Constituição de 1988, a Lei de Diretriz e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o Plano Nacional de Educação e o Marco de Ação de Dakar dão indicações sobre como garantir esse direito, eles mostram que as condições de acesso da população à escola, com vistas à equidade social, acontecerão somente se conseguirmos realizar uma Educação com qualidade.

A escolha do tema “**EDUCAÇÃO DO CAMPO E MULTISSERIADO**: A prática dos professores e o desafio do PNAIC numa escola de Barcarena-Pará” também é uma forma de se buscar a compreensão das concepções que vem sendo trabalhadas pelos segmentos envolvidos nessa modalidade.

Para a efetivação dessa pesquisa, é importante indagar: Como se dá a prática do professor dos anos iniciais nessas classes multisseriadas, visto a proposta do Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa (PNAIC)?

Outros questionamentos também serão necessários para que se chegue à questão principal: Como se dá a dinâmica professor-aluno em sala de aula? Como o professor organiza as turmas? Como os conteúdos são trabalhados para os diferentes níveis das turmas? Como o professor avalia o conhecimento dos alunos?

O tema em questão foi escolhido a partir de vivências em atividades desenvolvidas no Projeto Mais Educação na escola da rede municipal de Barcarena, no qual foi possível perceber as dificuldades dos alunos em relação ao processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, visto que as turmas com que trabalhei eram atendidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Além disso, o tema em questão desperta meu interesse, pois, fui aluna de turmas multisseriadas e tenho premente desejo de exercer minha prática pedagógica de modo a melhorar essa realidade na Educação do Campo.

A importância da proposta de pesquisa para a Educação do Campo, posto que seja necessário estar sempre discutindo e realizando novos estudos sobre a realidade dessa modalidade de ensino no município de Barcarena – Pará, tornando, assim, relevante a realização da presente pesquisa. Além disso, a proposta de pesquisa se constituirá de um estudo teórico e de campo que buscará subsídios que fundamentarão as práticas dos profissionais que atuam na Educação do Campo em classes multisseriadas, o que a torna relevante fonte de conhecimento para a comunidade acadêmica, contribuindo com a educação, com a escola, a comunidade e com a universidade.

O trabalho tem como objetivo geral analisar a prática dos professores e o desafio do PNAIC na escola escolhida com lócus da pesquisa. Como objetivos específicos, identificar os níveis das turmas atendidas pelos professores da escola; identificar as séries (ano) que compõem as classes multisseriadas; verificar, na perspectiva docente, como se dá a dinâmica ensino e aprendizagem na sala de aula; analisar os limites e possibilidades do PNAIC nas classes multisseriadas, segundo os professores.

A metodologia constará de pesquisa bibliográfica em obras de autores como Rocha, Hage (2010), Santos (2014), entre outros que tratam da temática, e de pesquisa de campo.

Em um sentido amplo, pesquisar é produzir conhecimento novo, de relevância teórica e/ou socialmente, utilizando-se de um conjunto de atividades que orientam a busca e a produção desse novo conhecimento. No seu processo de realização, temos que relacionar pensamento e ação, ou seja, teoria e prática.

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisadora uma determinada porção do saber [...] (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.1)

As questões de investigação estão relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas: elas estão associadas a um problema, a uma dúvida articulada a conhecimentos anteriores ou a uma necessidade.

Para realizar a pesquisa, utilizaram-se os métodos científicos de pesquisas que segundo Richardson (2008) fundamenta-se na observação que nos rodeia, ou seja, observação de mundo, pois a mesma não se limita somente naquilo que vemos.

Para tanto, é de fundamental importância aprender a observar de maneira aberta, onde se possa levantar questionamento sobre o que, porque, para que e como são os fenômenos que foram identificados.

Diante do exposto, o método em pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a escolha e explicação de fenômenos. Estes procedimentos “se aproximam dos seguidos pelo método científico que consiste em delimitar um problema, realizar observação e interpretá-la com bases nas relações, encontradas, fundamentando-se, se possíveis nas teorias existentes” (RICHARDSON, 2008, p.70).

Para atingir os objetivos propostos foi realizado, inicialmente, uma revisão bibliográfica em banco de dados eletrônicos (SciELO), materiais periódicos, livros, artigos já publicados, para verificar como os autores pesquisados tratam da temática.

Segundo Cervo, Bervian (2002, p.61) a pesquisa bibliográfica “constitui o procedimento básico para os estudos, pelos quais se busca o domínio do estado da arte sobre determinado tema”. Ainda, consideram a pesquisa bibliográfica como a explicação de questionamento, tomando por base materiais com publicação por meio de documentos.

Para o desenvolvimento e continuação da pesquisa, foi utilizado o estudo quantitativo. De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), este estudo vem ampliar o conhecimento dos resultados, sejam estes de punho subjetivo e objetivo. Cabe ressaltar que esse tipo de pesquisa não se “duvida”, sendo dados precisos. A pesquisa qualitativa tem caráter exploratório, estimulam os entrevistados a pensar e falar de forma livre sobre o tema, objeto ou conceito. A observação implica estarmos profundamente em situações sociais e mantermos um papel ativo, assim como uma reflexão permanente, estarmos atentos aos detalhes, acontecimentos, eventos e interações. Esse tipo de pesquisa é mais adaptado para afirmar pontos de vistas e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois usa ferramentas padronizadas, no caso dessa pesquisa, os questionários.

Na realização de pesquisa quantitativa é possível ocorrer, também, a pesquisa qualitativa, desde que o estudo permita, pois em ambas pode ser utilizado questionário com perguntas fechadas.

A pesquisa constou, portanto, de dois processos: a pesquisa bibliográfica, a qual tem a vantagem de permitir ao pesquisador ter acesso a um conjunto muito amplo de fenômenos, e a de campo. Os dados coletados ocorreram mediante pesquisa qualitativa. Na abordagem qualitativa o pesquisador busca exprimir as relações de dependência funcional entre variáveis para tratar do como dos fenômenos.

A escola escolhida como lócus da pesquisa, fica localizada na zona rural do município de Barcarena – PA, e desde sua fundação, atende turmas da Educação Infantil ao quinto ano do Ensino Fundamental, sendo estas sempre turmas multisseriadas. A escola funciona nos turnos da manhã e tarde, e atualmente, a escola funciona no turno do intermediário para atender o Programa Mais Educação do qual está inserida.

Como a maioria das escolas do campo, a escola escolhida para pesquisa é de pequeno porte, por isso não há diretores (as) e coordenadores (as) pedagógicos ou até mesmo secretários (as), mas sim uma professora – coordenadora, responsável pelos processos burocráticos da escola junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), sendo que, esta mesma professora – coordenadora também é responsável por uma turma em sala de aula.

O corpo docente ainda é constituído de mais duas professoras, sendo estas escolhidas para serem entrevistadas, haja vista que são professoras de turmas multisseriadas, e quatro serventes que se dividem duas por turno para atender as necessidades da escola. A escola não possui Projeto Político Pedagógico. A proposta pedagógica enviada pela Secretaria Municipal de Educação é pautada no construtivismo não de forma aprofundada metodologicamente.

O ponto de origem das diretrizes são as expectativas de aprendizagens que são apresentadas pela equipe da coordenação do campo da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) onde os professores participam de formações bimestralmente na sede do município. Após as formações cada professor é autônomo, isto é, construir seu plano de aula levando em consideração as expectativas de aprendizagem e a realidade da sua região.

As professoras escolhidas como sujeitos da pesquisa, atuam na escola pesquisada, em turmas multisseriadas de 1º ao 4º anos do ensino fundamental, visto que, de acordo com a proposta do Ministério da Educação (MEC), por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o processo ensino-aprendizagem de constituição e consolidação da leitura e da escrita devem ser construídos durante esse período. E os critérios para a escolha dos sujeitos foram: a) serem professoras de classes multisseriadas; b) terem exercido sua prática pedagógica tanto antes, como após a implementação do Pacto nas escolas.

Para a consolidação da pesquisa de campo, foi realizada a coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, contendo 25 questões, com as professoras, onde foi possível ter acesso à percepção dessas docentes em relação a Educação do campo e multisseriado, e dos desafios que permeiam a realidade das suas práticas. As entrevistas foram realizadas em dois dias diferentes, e para resguardar a identidade dos entrevistados, estes receberam nomes fictícios. A entrevista da professora (FLOR), foi realizada no período da manhã, na escola mesmo, em uma sala de aula que não estava sendo utilizada no momento, e durou cerca de uma hora de tempo, nesse período conversamos e foi esclarecida todas as questões do roteiro de entrevistas de forma positiva.

Já a entrevista realizada com a professora (ABELHA) aconteceu no período da noite, na residência da professora, levando cerca de quarenta minutos de entrevista, já que em sua fala, a professora foi bem objetiva e fez uma abordagem geral de toda a realidade que vivenciou em sua trajetória profissional.

Em relação aos dados pessoais, a entrevistada (FLOR) tem 32 anos, é graduada em Pedagogia pela UVA, e uma especialização em Educação Inclusiva. Trabalha há 14 anos na área da educação, e há 4 anos na escola pesquisada. A entrevistada (ABELHA) 35 anos, graduada em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil. Trabalha na área da educação desde 2005. As duas pesquisadas participam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), inclusive da formação docente, exigida pelo pacto.

O trabalho está estruturado em dois tópicos. Na primeira seção será feita uma abordagem teórica sobre a Educação do Campo e a proposta do PNAIC, trilhando os caminhos da população do Campo e a educação, a Educação do Campo na Amazônia e as Classes multisseriada na Amazônia. E a segunda seção trará os

resultados e discussões da pesquisa realizada na escola, mostrando como se dá a realidade dos professores nessa escola, para que se possa ter uma noção do que precisa ser melhorado de modo geral na Educação do Campo.

SEÇÃO I – EDUCAÇÃO NO CAMPO, A PROPOSTA DO PNAIC

Nesta seção apresentaremos considerações acerca da população do campo, abordando conceitos, pois segundo os autores que tratam da temática, deve-se diferenciar educação rural de educação do campo, e a proposta do PNAIC.

1.1 – A população do campo e a educação

Historicamente a educação para o campo foi vista como aquela destinada aos trabalhadores rurais e relacionada a uma “educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, o que favoreceu a criação de estereótipos às populações do campo” (PRAZERES, CARMO, 2012, p.29). Um exemplo é o fato de que o campo era avaliado sob uma visão do espaço urbano, e, por conseguinte, a educação rural foi pensada como extensão da educação urbana.

Sob uma nova concepção de educação rural, passa a chamar-se educação do campo, em que os sujeitos que vivem nesse espaço devem ter suas especificidades consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Para Carmo, Prazeres (2012, p.30), considera-se população do campo “pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da Floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, caboclos, meeiros, boia-fria e outros”.

Lembrando que há diversidade de especificidades da população do campo: os quilombolas têm uma maneira peculiar de educação informal, que difere dos ribeirinhos, dos meeiros, dos pequenos agricultores. É diante disso que há necessidade de se considerar as diversas formas de produzirem e repassarem conhecimento, adequando o currículo escolar para cada realidade.

A realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo denuncia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais que definem os parâmetros de qualidade do ensino público conquistados com as lutas dos movimentos sociais populares do campo. (HAGE, 2005, p.43)

Os desafios encontrados na realidade do ensino na Educação do Campo, perpassam professor e aluno, levando a uma precarização do processo ensino-aprendizagem. E a população do campo tem lutado por políticas públicas, por educação contextualizada com a realidade dos sujeitos e considerando as experiências e vivências dessa população.

A Educação do Campo tem sido compreendida enquanto estratégica para o desenvolvimento socioeconômico do meio rural, resultado das mobilizações dos movimentos sociais do campo e da apresentação por parte desses sujeitos coletivos de proposições e práticas inovadoras, sintonizadas com as especificidades que configuram a diversidade sócio territorial do campo no Brasil. (HAGE, 2005, p.1)

O campo é um dos territórios em que ocorre múltiplas ações coletivas, um espaço social, político, econômico e cultural de maior tensão, onde a população desse lugar afirma-se como sujeitos políticos. Arroyo (2010) destaca que na dinâmica da educação do campo é preciso entender quais processos educativos formadores de identidade, valores e saberes estão em jogo.

Quando se trata de discutir a questão política da educação do campo é preciso se ter um olhar diferenciado para esse espaço, uma vez que este não pode ser encarado como um lugar pobre e atrasado, mas, sim, como um lugar rico, diverso e produtor de cultura. “Um novo olhar para o campo implica, necessariamente, um novo olhar para as escolas que estão inseridas nesse contexto.” (COSTA, 2012, p.51)

Esse olhar diferenciado sobre o povo e a educação do campo surge diante das discussões dos educadores dos movimentos sociais, como a do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra que lutam para que as escolas sejam vistas como escolas do campo, e não no campo, seguindo diretrizes curriculares moldadas pela educação em escolas urbana, sem considerar a realidade do povo do campo.

Conforme Rocha, Hage (2013, p.19) a história de luta e resistência das classes populares, como a do campo, “foram sendo gestadas dentro de novas concepções e práticas educacionais por fora das instâncias e esferas oficiais do Estado e da sua tutela sempre contestando suas políticas de exclusão”. Dessa forma, surgiram vários movimentos que vem lutando pelos direitos dessas classes, como o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA),

Em relação as bases legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), em seus Art. 28º e 23º, estabelece que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para que a educação básica seja ofertada adequadamente.

Acerca das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” segundo Hage (2017) oportunizam a elaboração de políticas públicas que afirmem a diversidade cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia presente no campo. Elas foram aprovadas pela Resolução CNE/ CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação; constituindo-se num conjunto de princípios e procedimentos que visam legitimar a identidade própria das escolas do campo.

A perspectiva de uma educação democrática compreende que a população do campo almeja uma educação diferenciada, dentro de suas raízes culturais e existenciais, contexto esse que foi discutido no ano de 1998, na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Essa Conferência foi realizada também, no ano de 2004.

1.2 – A educação do campo na Amazônia

Os movimentos sociais são as demonstrações da sociedade civil, decorrentes, em geral, da insatisfação do povo frente a má gestão dos líderes políticos, que não atendem as necessidades da população em relação à saúde, educação, meio ambiente. (MEDEIROS, 2014). Conquistas não se fazem sem lutas, e através dos movimentos sociais que foi possível a implementação das políticas sociais no Brasil, e na Amazônia, particularmente no Pará, os movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), entre outros, se destacaram na luta por melhorias no campo, como a educação.

Conforme declaram Rocha, Hage (2010) esses movimentos têm grande visibilidade enquanto manifestação de ato educativo coletivo, independente e autônomo, pois suas lutas e demandas, em certa medida, têm sido transformadas em conquistas sociais e educativas para a população do campo, como o Programa Nacional de Educação em Área de Reforma Agrária (PRONERA), o Programa

Saberes da Terra; as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo, e a Coordenação Nacional de Educação do Campo, entre outros programas.

No estado do Pará, os movimentos sociais protagonizam o Fórum Paraense da Educação do Campo (FPEC) que segundo Rocha, Hage (2010, p.25) o FPEC apresenta características de um movimento de educação popular do campo. Em 2007, o FPEC elaborou a carta do campo, apresentando-a ao governo do Pará, contendo um conjunto de propostas para formulação e implementação de políticas públicas, entre as quais:

Acesso e permanência à Educação Infantil, fundamental, média e superior;
Organização curricular diferenciada, a partir das especificidades de cada mesorregião e do próprio local, considerando a participação qualificada das representações sociais/instituições/professores. Privilegiar o processo desta organização, a partir de temas geradores/conteúdos discutidos de acordo com as realidades e demandas locais. Incluir temas da cultura geral das humanidades, com possibilidades de intersecção entre arte e ciências, literatura, música, esporte, teatro, artesanato, introdução à sociologia, à filosofia [...];
Financiamento para uma educação escolar com qualidade socialmente referenciada, considerando o custo aluno necessário para a execução prática desta formação cultural geral e profissional. Socialmente desejada pelos filhos dos trabalhadores do campo;
Gestão democrática [...] (ROCHA, HAGE, 2010, p.25)

O que se intenciona é a busca de uma educação voltada para as questões das necessidades da população do campo, considerando a educação popular no currículo e, assim, firma compromisso com as classes populares.

Carvalho et al (2010) destaca que ainda que o Ministério da Educação possua um programa destinado a escolas do campo, ele é insuficiente para atender a ampla diversidade cultural, social e econômica. Também, as Diretrizes Operacionais, marco das conquistas do campo, ainda são pouco conhecidas, e a educação do campo, no âmbito das políticas municipais, não tem vivido as alterações necessárias para que a população tenha melhores condições de acesso a uma educação que os representem.

Para Carmo, Prazeres (2012) a educação do campo tem como princípio fundamental a inclusão dos diversos atores que vivem no campo, e que devem ser reconhecidos como sujeitos de direitos, como atores de seus processos educacionais. E a escola que predomina no campo é a multisseriadas.

1.3 – As classes multisseriadas

Segundo Brasil (2007, p.15) é com a Constituição de 1988 que se passou a contemplar as especificidades da população do campo, embora no ano de 1961 a atenção do governo já estava voltada para essa educação, pois:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1961 (Lei nº 4.024/61) revelava uma preocupação especial em promover a educação nas áreas rurais para frear a onda migratória que levava um grande contingente populacional do campo para as cidades, gerando problemas habitacionais e estimulando o crescimento dos cinturões de pobreza hoje existentes nos grandes centros urbanos. (BRASIL, 2007, p.15)

As classes multisseriadas “constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem, viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolares. Para alguns, foi à única”. (ROCHA; HAGE, 2010, p.49). Esse tipo de classe é, portanto, uma experiência que ocorre na interação de idades e séries diferentes, em que o saber é compartilhado pelos alunos, pois a sala de aula não é um lugar destinado a uma série, ano.

Esse contexto tem levado muitos alunos do campo à exclusão e ao fracasso escolar, o que é percebido nas taxas elevadas de distorção idade, série, de reprovação e de dificuldades de aprendizagem da leitura e escrita. Mesmo porque, os professores, nessas turmas, e por acúmulo de funções como veremos a seguir, tem pouca oportunidade de realizar o atendimento a aqueles alunos que não sabem ler e escrever. (ROCHA; HAGE, 2010, p.29)

Entre as situações que comprometem o ensino e a aprendizagem, os autores destacam, ainda, a precariedade das condições existenciais de algumas escolas.

O processo de ensino-aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar [...] (ROCHA, HAGE, 2010, p.27)

A escola do campo funciona, geralmente, em centros comunitários, salões paroquiais ou em residências particulares, como a casa do professor da turma. Assim, não há infraestrutura, como banheiros (masculino e feminino), copa, refeitório, área de lazer, entre outros espaços necessários ao ensino de qualidade.

Não se pode esquecer a angústia do professor relacionada a organização do trabalho pedagógico. O fato de trabalhar com várias séries ao mesmo tempo dificulta a elaboração do plano de ensino, das atividades diferenciadas e, também, das estratégias de avaliação da aprendizagem.

Nas escolas multisseriada, os conteúdos programáticos geralmente já são entregues prontos para os professores, pelas Secretarias de Educação, elaborados pelo corpo técnico, uma vez que nessa modalidade de ensino, de 1º ao 5º ano, há somente um professor. Esse é um fator que tem dificultado as disciplinas, como a educação física, em serem ministradas por pessoas com habilidade específica na disciplina.

1.4 – O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi instituído em 5 de julho de 2012, no Diário Oficial da União, pelo ministro de Educação, Aloizio Mercadante Oliva, mediante a Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, esclarecendo no artigo 5º, que as ações do Pacto têm por objetivo:

- I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica;
- III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental. (PORTARIA Nº 867, Art 5º, 2012 apud SOUZA, 2014, p.2).

Para atingir os objetivos, são desenvolvidas ações mediante um conjunto integrado de programas, materiais didáticos e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como linha principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. (MACHADO, 2014)

No PNAIC, os gestores (governos federais, do Distrito Federal, dos estados e municípios), comprometem-se legalmente a:

- I. Alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática.
- II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Inep, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental.
- III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação. (BRASIL, s.d., p.11 apud SOUZA, 2014, p.2)

Segundo o PNAIC, a criança é alfabetizada quando compreende o funcionamento da escrita, domina as correspondências entre grafema-fonema, lê, escreve e compreende textos escritos.

Conforme Souza (2014), a intencionalidade do PNAIC é citada e estruturada em quatro eixos de atuação, que é a formação; os materiais didáticos; as avaliações; e a gestão, mobilização e controle social.

A formação de professores alfabetizadores do PNAIC é com ênfase em língua portuguesa e inclui três cursos, direcionados cada um para professores do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, e é ministrado por um orientador de estudos.

Ao tratarem no PNAIC sobre a alfabetização na educação do campo, Mesquita e Leal (2012) destacam que, ao pensar a alfabetização como um processo em que os estudantes do campo possam desenvolver conhecimentos e habilidades para constituírem-se como sujeitos coletivos, identificando-se com os aspirações das comunidades, é preciso que o planejamento didático considere a constituição de um ambiente escolar afim às práticas políticas e culturais da comunidade. “Essa é uma compreensão importante porque muitas culturas locais do campo, sendo culturas em que não há centralidade na escrita, têm, não raro, suas experiências desvalorizadas pela escola e pelos professores”. (MESQUITA, LEAL, 2012, p.13)

Os educadores que atuam no campo nem sempre valorizam a experiência da comunidade, sendo que ela tem muito a dizer e ensinar acerca dos conhecimentos que devem ser selecionados para a educação escolar de seus membros.

No PNAIC, tratar da alfabetização/letramento para indivíduos do campo, destaca-se Soares (2006 apud MESQUITA E LEAL, 2012) a qual fala sobre letramento social, que se refere à existência de atividades sociais que requerem o uso de leitura e escrita; estas são práticas sociais em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social.

Soares (2006) discute não só a conceituação de letramento e alfabetização, em suas diferentes facetas e dimensões, mas também sugere a possibilidade de interações discursivas diferenciadas sobre o mesmo tema, em textos escritos, em função de diferentes relações autor-leitor e diferentes condições de produção, gerando textos de diferentes gêneros.

Segundo a autora, a alfabetização é a ação de alfabetizar, enquanto que o letramento é o resultado da ação de ensinar aprender as práticas sociais da leitura e da escrita. O alfabetizado sabe ler e escrever; o letrado sabe ler, escrever, e pratica a leitura, quer de livros, cartas jornais, etc., também a escrita. Há, portanto diferenças a serem consideradas entre a alfabetização e o letramento; um indivíduo

alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever.

Desta forma, um indivíduo alfabetizado pode não ser um indivíduo letrado; sabe ler e escrever, mas não pratica a leitura e nem a escrita; enquanto que um letrado, pode não ser alfabetizado: não sabe escrever, mas pede para outra pessoa fazê-lo, como cartas, bilhetes; não sabe ler, mas pede para alguém ler cartas, artigos, jornais, etc.

Nesse contexto de letrados e não alfabetizados estão, também, aquelas crianças, que estão em constante contato com os livros, ouvindo histórias. Entretanto alfabetizar e letrar embora ações distintas não são inseparáveis. De acordo com a autora, o ideal seria alfabetizar letrando, isto é: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais. Nesse sentido, o indivíduo se tornará, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.

Os fenômenos da leitura e da escrita são bastante complexos, por envolverem uma gama de habilidades, comportamento e conhecimentos. O letramento envolve esses dois fenômenos, bastante diferentes, e:

[...] não se pode falar de letramento no singular, pois as práticas de letramento são culturalmente determinadas. Para esse autor, quaisquer que sejam as formas de leitura e escrita que aprendemos e usamos, elas são associadas a determinadas identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar. (STREET, 2006, p. 466 apud MESQUITA, LEAL, 2012, p.13).

É importante que no processo de letramento dos indivíduos do campo, considere a participação, as vivências da comunidade no planejamento da escola, além de uma formação do docente que respeite a individualização e as necessidades das outras pessoas, de forma que conduza o sujeito a um crescimento pessoal, que respeite as diferenças e as necessidades do outro, em um convívio de harmonia.

De modo geral, o PINAIC apresenta os seguintes componentes: Formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização; Incentivo aos professores para participar da formação; Distribuição de recursos materiais do MEC, voltados para a alfabetização e o letramento, articulados pela formação (PNLD, PNBE, Jogos Pedagógicos); Aumento da quantidade de materiais didáticos entregues por sala de aula; Mobilização da sociedade e da

comunidade escolar; Monitoramento e acompanhamento pelos conselhos de educação e escolares.

Também prevê ações em relação a: Aplicação de avaliações diagnósticas (Provinha Brasil) pelas próprias redes, com retorno de resultados, no início e ao final do 2º ano; Realização de avaliações externas anuais para todos os alunos concluintes do 3º ano; Apoio pedagógico complementar por meio do Mais Educação; Incentivo para as escolas que mais avançarem, face aos objetivos de alfabetização; Gestão e monitoramento do programa, em colaboração com estados e municípios.

De acordo com o INEP (2015) o objetivo da Provinha Brasil é oferecer informações que possam orientar tanto os professores quanto os gestores escolares e educacionais na implementação, operacionalização e interpretação dos resultados dessa avaliação. É um instrumento pedagógico, sem finalidades classificatórias, que fornece informações sobre o processo de alfabetização e de matemática aos professores e gestores das redes de ensino

Com o resultado da correção em mãos, é possível identificar qual o nível de alfabetização e o nível de matemática que os alunos se encontram. No documento Guia de Correção e Interpretação de Resultados, são descritos os cinco níveis de desempenho, identificados a partir das análises pedagógica e estatística das questões de múltipla escolha. (INEP, 2015)

A avaliação não visa reprovar o aluno, mas diagnosticar o não aprendizado para que práticas pedagógicas sejam revistas, readequadas para que o aprendizado ocorra.

SEÇÃO II – RESULTADO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta seção se refere a apresentação do resultado da pesquisa, discussão dos dados, assim como destacar a formação docente de acordo com o que objetiva o PNAIC. Trata ainda, da realidade de classe multisseriadas na escola pesquisada, e das práticas pedagógicas e o desafio do PNAIC.

2.1 – A formação docente no PNAIC

O eixo principal do PNAIC é a formação continuada dos professores alfabetizadores. Considera-se que o papel do professor é importante para a sociedade e para o desenvolvimento do conhecimento do mundo, pois é ele quem *favorece* a aprendizagem e “organiza um determinado conhecimento e dispõe de uma certa maneira de propiciar boas condições de aprendizagem” (BRASIL, 2012, p.6 apud SOUZA, 2014, p.3).

O PNAIC desenvolve um programa de formação denso que tem o propósito de chegar a todos os professores do território nacional, para o qual seriam investidos por ano cerca de R\$ 925 milhões (RESENDE, 2015 apud Furtado, 2017), considerado pelo MEC como o maior programa de formação continuada já desenvolvido.

Em sua estrutura de organização, os cursos compreendem a formação dos professores alfabetizadores das escolas cujos municípios tenham feito adesão ao programa e a formação e, a constituição de uma rede de professores orientadores. Os cursos para professores alfabetizadores que atuam nas salas de aula, se dão por meio da articulação entre as Universidades, as secretarias estaduais e municipais de educação e a escola. (FURTADO, 2017, p.61)

Para desenvolver os cursos, há uma rede de formadores constituídas de professores formadores nas universidades e de orientadores de estudo constituída por professores das redes públicas de ensino do estado ou do município em que atuam.

Cabe ao município indicar os professores para a função de orientadores de estudo, sendo que estes deveriam ser selecionados, de acordo com o estabelecido na Portaria Nº 1.458, levando em consideração o perfil estabelecido com os seguintes requisitos:

- I - Ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção;
 - II - Ter sido tutor do Programa Pró-Letramento ou ter participado do Pacto nos anos anteriores;
 - III - ter disponibilidade para dedicar-se ao curso e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.
- § 1º Caso na rede de ensino não estejam disponíveis professores que tenham sido tutores do Pró-Letramento ou participado do Pacto nos anos anteriores ou ainda por outras razões que deverão ser devidamente justificadas no momento do cadastramento, na seleção dos orientadores de estudo a Secretaria de Educação deverá considerar o currículo, a experiência e a habilidade didática do candidato, sendo que o selecionado deve preencher os seguintes requisitos cumulativos:
- I - Ser profissional do magistério efetivo da rede;
 - II - Ser formado em Pedagogia ou ter Licenciatura;
 - III - atuar há, no mínimo, três anos nas séries iniciais do ensino fundamental, como professor ou coordenador pedagógico ou possuir experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores.
- (BRASIL, 2012, p. 15 apud FURTADO, 2017, p.62)

A Portaria Nº 1.458/2012 também especificou o professor alfabetizadores que deveriam participar dos cursos de formação:

- I – Lecionar em turmas do 1º, 2º, 3º ano do Ensino Fundamental ou em turmas multisseriadas formada por alunos desses anos;
 - II - Constar no Censo Escolar disponível no momento da constituição da turma de professores alfabetizadores da Formação do qual participará.
- (BRASIL, 2012, p. 15 apud FURTADO, 2017, p.62)

O objetivo proposto pelo PNAIC para a atuação dos professores alfabetizadores, segundo Furtado (2017), tem por característica o caráter instrumental e pragmático, almejando desenvolver nos professores as competências e habilidades requeridas para planejar e utilizarem os materiais enviados pelo governo central de forma articulada.

Para essa formação, o MEC disponibilizou um conjunto de materiais didáticos e pedagógicos para auxiliar o trabalho docente, e utilizar esses materiais de acordo com a especificidade da turma em que atua.

Conforme destaca Furtado (2017) apesar do Manual do Pacto anunciar que ele teria dois anos de duração, em 2013 com ênfase em Linguagem e em 2014 com ênfase em Matemática, houve continuidade, anunciada pelo MEC em 2015, identificando esta versão como o Pacto do conhecimento, dando destaque ao trabalho interdisciplinar com a relação das demais disciplinas que compõem o currículo escolar na perspectiva do letramento.

No primeiro ano foram utilizados 32 cadernos de formação, o equivalente a oito unidades para cada curso, e que apresentavam a mesma ementa e carga horária de 80 horas relativas às unidades desenvolvidas nos encontros presenciais, mais um seminário de 8 horas e 32 horas de estudos referentes às atividades extra sala, totalizando assim, as 120 horas de curso anual. (FURTADO, 2017)

Em relação a formação pelo PNAIC dos professores pesquisados da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Desembargador João Batista Gonçalves Campos, de Barcarena-Pa, destaca-se os seguintes dados:

Para a pergunta se trabalhou antes e após a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):

Trabalhei antes e depois do Pacto sim, em turmas multisseriadas. (FLOR, 2018)

Eu trabalhei antes e após o Pacto sim, e até o projeto que atendia com as Formações era o Projeto Escola Ativa, que veio com vários cursos abrangendo as classes multisseriadas, e ele era um projeto específico para a Educação do Campo, porque o Campo de modo geral, trabalha cm as classes multisseriadas, tanto na ilha como na estrada. E a Escola Ativa tinha mais dias de formação do que o Pacto, as vezes era uma semana de Formação, já o Pacto as vezes é dois dias ou um dia inteiro por bimestre. (ABELHA, 2018)

As professoras pesquisadas têm experiências em trabalhar com classes multisseriadas, mesmo antes do PNAIC, e a entrevistada Abelha destaca o Programa Escola Ativa.

O Programa Escola Ativa, que completou dez anos de sua implementação no ano de 2007 e que chegou a atender mais dez mil escolas nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, demandou uma avaliação da experiência vivenciada neste período. A avaliação foi realizada pela equipe de pesquisadores da UFPA- Universidade Federal do Pará, com o apoio da Coordenação Geral de Educação do Campo/SECAD. (BRASIL, 2010)

Todo o processo se deu à luz das concepções apresentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 e das Diretrizes Complementares Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. (BRASIL, 2010)

A superação da visão reducionista que se tinha da educação do campo fazia parte do Programa Escola Ativa, portanto, um desafio, considerando que o campo é um espaço de reflexões, e nesse espaço atuam projetos de interesses distintos.

Para a pergunta sobre como se estabelecia o processo de ensino e aprendizagem antes do Pacto nas turmas e o que mudou após a implementação do Pacto:

O Pacto veio para clarear. Como professor, todo dia temos de melhorar um pouco. Por exemplo, ano passado eu tinha uma turma e o que eu trabalhei com eles, eu não vou trabalhar da mesma forma com a turma desse ano, porque é totalmente diferente, idades diferentes, então eu acredito sim que a gente vai adequando ao aluno sim, as metodologias, porque tem aluno, olha, essa turma é muito difícil, o Pacto visa muito a ludicidade, as brincadeiras, e a gente vê que nesses vídeos são 15 alunos, aí tu pega uma turma com 31 alunos, como é que tu vai fazer uma dinâmica para 31 alunos? Quando tu organiza crianças de 7 anos, enquanto tá organizando 15, os outros 15 já estão correndo. Então fica muito difícil, pode perceber que nos vídeos que a gente vê das dinâmicas do Pacto, são poucos alunos e eles ficam “tudo” sentadinho ali na mesa, o professor tá ali tem vídeos que são 8 alunos, como se fosse uma classe especial. (FLOR, 2018)

Quando era no Projeto Escola Ativa, já se falava no Construtivismo, mas não se tinha o acompanhamento com as sondagens, com a Avaliação Diagnóstica, o ensino e aprendizagem era feito com o Planejamento, apresentava-se o conteúdo e a gente implementava nas turmas, fazia a avaliação bimestral somente, para ver se o aluno tinha adquirido a aprendizagem. Agora, com o Pacto, nós temos que primeiro iniciar com aquela Avaliação Diagnóstica pra ver o que o aluno já sabe e a partir daí, a gente vai acompanhar, e foi também a partir do Pacto que a gente passou a conhecer mais sobre o processo de escrita alfabética. (ABELHA, 2018)

A entrevistada Flor destaca a importância da formação pelo PNAIC, mas critica que a realidade da sala de aula dela não está de acordo com a proposta do Pacto, uma vez que a sala de aula da escola tem um número elevado de alunos.

Para a entrevistada Abelha o Pacto veio contribuir para aprofundar mais sobre os conhecimentos de alfabetização, e destaca a avaliação diagnóstica, como a Avaliação Nacional de Alfabetização, mais conhecida como ANA, aplicada pelo INEP, sob a supervisão do MEC, e tem por objetivo aferir o nível de alfabetização e

letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática das crianças regularmente matriculadas no 3º ano do ensino fundamental e as condições de oferta das instituições às quais estão vinculadas, isto é: Avaliar o nível de alfabetização dos educandos no 3º ano do ensino fundamental; Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino; Concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

A avaliação diagnóstica não visa a reprovação do aluno, mas buscar metodologias para que o professor tenha meios para ajudar o aluno, e este tenha sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Hoffmann (2006), na obra “Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista” enuncia que a discussão dos teóricos acerca da avaliação volta-se quase que unicamente para a definição do significado de sua prática na ação educativa, ressaltando o que não deve ser feito, em vez de voltar-se para aquilo que é melhor no ato de avaliar, deixando ainda, de apontar perspectivas viáveis ao educador que deseja exercer a avaliação em benefício da educação.

A contradição entre o discurso e a prática de alguns educadores, aliada a ação classificatória e autoritária exercida pela maioria é reflexo de sua história enquanto aluno e professor. É preciso, portanto, ter consciência dessas influências para que esse tipo de prática avaliativa não se reproduza.

A avaliação na perspectiva de construção do conhecimento, “parte de suas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educadores construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses.” (HOFFMANN, 2006, p.18). É preciso que o educador tenha uma concepção de criança, jovens e adultos como sujeitos do seu próprio desenvolvimento, inseridos no contexto de sua realidade social e política.

Questionadas se a formação inicial as preparou para lidar com a Educação do Campo e para a realidade das classes multisseriadas,

Sim, eu creio que sim, porque eu já estava em sala de aula também, é diferente, por exemplo, do Magistério, quando eu fui para a sala de aula, eu não sabia o que fazer direito, eu fiquei desesperada, aí quando eu fui fazer a graduação eu já tinha experiência em sala de aula, aí já deu para unir a prática com a teoria. E o Pacto veio ajudar muito. (FLOR, 2018)

Eu sempre estudei na escola do Campo, até a quarta série, então eu estudei, morei, toda minha vivência foi no Campo e na escola do Campo, mas a nível de Magistério, não posso dizer que estava cem por cento

preparada para trabalhar com a Educação do Campo, mas com a Pedagogia e com as Formações Continuidas que a Secretaria de Educação proporciona, a gente vai se aperfeiçoando mais e vai melhorando a qualidade da Educação. (ABELHA,2018)

A entrevistada Flor destaca que a formação inicial a preparou para a escola do campo, no entanto destaca que o Pacto ajudou muito no trabalho com multissérie. A entrevistada Abelha fala que o magistério não a preparou devidamente, mas o curso de Pedagogia e as formações continuadas contribuíram muito.

O conhecimento e a experiência profissional como locus da prática educativa, traz a luz reflexões acerca das questões que permeiam a profissão docente. Os estudos sobre a formação considerando o professor como sujeito inserido num debate para além do campo de sua atuação.

A vivência de uma profissão, de uma profissão e principalmente de um cotidiano com um grupo de pares e outras pessoas que o constituem (no caso do professor, uma escola, os alunos e seus pais, os servidores, a comunidade, os representantes e superiores da instituição etc.) em geral interfere na maneira vigorosa no desenvolvimento da própria identidade “ou identidade do eu” (PENIN, 2009, p. 24)

Conhecer o professor, sua formação básica e como ele se constrói ao longo de sua carreira profissional são fundamentais para que se compreenda as práticas pedagógicas dentro das escolas, compreende-se que se tomar professor, é um processo de longa duração, de novas aprendizagem e sem um tempo determinado.

Dentro dessas perspectivas, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que ocorre ao longo da atuação docente, deve possibilitar um novo sentido a prática pedagógica, contextualizar novas ações e fortalecer a atuação do professor. Analisar novas questões da prática, buscando compreendê-la sob o enfoque da teoria, que na prática permite articular novos sabores na construção da docência, dialogando com todos os envolvidos no processo que se refere a formação (IMBERNÓN, 2010. p.74)

A formação continuada está diretamente relacionada ao papel do professor; as possibilidades de transformação de suas práticas pedagógicas e nas possíveis mudanças no contexto escolar. Imbernón (2010, p.75) ressalta a “formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para a transformação de uma prática”.

Supõe uma prática cujo alicerce é baseado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar, assim:

O conhecimento profissional mediante apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competência de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, e diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010. p.75).

Dessa forma, a formação continuada contribui significativamente para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, a facilitar a capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, direcionando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço, pois permite a aproximação entre os processos de mudanças que se deseja promover no contexto da escola e a reflexão sobre as consequências dessas mudanças.

2.2 – Realidade das classes multisséries

As classes multisseriadas “constituem-se no espaço onde a maioria das pessoas que vivem/viveram nas áreas rurais brasileiras iniciaram suas experiências escolar. Para alguns, foi a única”. (ROCHA, HAGE, 2010, p.49). Esse tipo de classe é, portanto, uma experiência que se dá na interação de idades e séries diferentes, em que o saber é compartilhado pelos alunos, pois a sala de aula não é um lugar destinado a uma série/ano. Entretanto, Rocha e Hage (2010) observaram a falta de qualidade em algumas dessas classes, pois segundo esses autores a qualidade nas escolas multisseriadas está diretamente relacionada à falta ou à ineficiência de políticas públicas. No entanto, o MEC vem lutando contra esse contexto, apresentando, por exemplo, o PNAIC, com o objetivo de melhorar o ensino no campo.

Para tratar da realidade da classe multisseriadas na Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental Desembargador João Batista Gonçalves Campos, apresenta-se o resultado da pesquisa realizada junto aos professores.

Questionadas há quanto tempo trabalha em classes multisseriadas, as entrevistadas destacaram:

Dentro desses 14 anos, 11 deles eu venho trabalhando em turmas multisseriadas, a minha primeira turma foi uma classe multisseriadas, de Educação Infantil ao 5º ano. Já trabalhei também em classes que tinham do maternal ao 5º ano. Agora aqui nessa escola, eu tenho uma turma multisseriadas de manhã, que é de 1º e 2º ano, mas a da tarde não é. (FLOR, 2018)

Somando toda minha experiência, são mais de dez anos trabalhando na área da educação, mas a maior parte, dez anos, são trabalhando nessa escola e em turmas multisseriadas, seja na Educação Infantil ou nos anos iniciais. (ABELHA, 2018)

O trabalho com classes multisseriadas não é uma tarefa fácil, mesmo que o professor já trabalhe muitos anos com essa modalidade de ensino, e mudar a visão reducionista que alguns têm se faz necessária a formação adequada, principalmente a continuada.

Na preocupação com a qualidade da educação nas escolas do campo, o Ministério de Educação e Cultura - MEC, em 2008, lançou as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento de Educação Básica do Campo, Resolução nº 002 de 28 de abril de 2008, as quais foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE (BARBOSA, 2012).

Essa Resolução e o Parecer 03/2008 CNE/CEB ambas complementares à legislação específica da Educação do Campo trazem como tema central a orientação na forma de atendimento escolar as pessoas do campo: “A educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades, evitando-se os processos de nucleação escolares e de deslocamento de crianças”. (BARBOSA, 2012, p.124)

Atualmente o PNAIC tem proporcionado a formação continuada desses professores, direcionando atividades, recursos didáticos, e orientando quanto a avaliação, através dos coordenadores e professores formadores.

Em relação à pergunta sobre a concepção de educação e escola multisseriadas, as entrevistadas declararam:

Educação, eu ouvi uma vez, uma professora falar que Educação só a Infantil, os outros seriam ensino, a gente trabalha com o Ensino Fundamental, só que se perde mais tempo tentando ensinar algumas regras para as crianças do que ensinando realmente, porque hoje é muito difícil sabe, trabalhar com crianças que não obedecem, a maioria não se comportam, e a questão da multissérie sempre é aquela, para o aluno que tem facilidade de aprender é ótimo, mas para os alunos que tem dificuldade,

a multisseriada se torna prejudicial. Já aconteceu de nessas turmas, os alunos de primeiro ano aprenderem e os de terceiro não, e geralmente as meninas aprendem a ler mais rápido que os meninos. (FLOR, 2018)

Eu acho que a classe multisseriada dá uma possibilidade maior para que um aluno possa se desenvolver com o outro, assim, um ajuda o outro no momento da dificuldade, um aprende com o outro, quando eles estão um ajudando o outro lá nas atividades, as vezes eles tem dificuldade de perguntar pra mim, uma professora para trinta alunos, mas assim, com o colega do lado eles perguntam e tiram as dúvidas com os que já sabem, então eu acredito que na classe multisseriada eles desenvolvem muito além. A gente sempre trabalha nas formações que um aluno aprende com o outro se o professor também proporcionar atividades assim, que ele vá conseguir adquirir o conhecimento com o colega que já tem um pouco mais de experiência. (ABELHA, 2018)

Verifica-se que há diferente modo de perceber a classe multisseriada. A entrevistada Flor não acredita que o aluno com dificuldade de aprendizagem consiga superar esse obstáculo em uma classe multisseriada.

Nas classes multisseriadas, muitos professores sentem dificuldades para alfabetizar, dado a mistura de séries, e também, a distorção idade/série, pois cada caso exigiria uma metodologia diferenciada. Sobre as crianças:

Elas ficam expostas a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos e muito menos e muito menos a permanência dos sujeitos no campo. A situação vivenciada por esses sujeitos em salas multisseriadas evidencia pouco aproveitamento nos estudos em face das condições adversas em que o ensino tem sido ofertado nas salas. (BARBOSA, 2012, p.235)

O caráter multisseriado das classes pode agir de forma negativa não só na prática docente, mas no processo de aprendizagem dos alunos. Eles poderão se atrapalhar com os conteúdos, e assim, não haverá um processo de aprendizagem que siga um planejamento, ficando bem além dos objetivos propostos para a aula. É diante disso que o PNAIC para a educação do campo apresenta formação continuada para os professores, com avaliações diagnóstica, recursos didáticos, para que realmente haja qualidade nessa modalidade de ensino.

Para a professora Abelha a classe multisseriada proporciona maior possibilidades para que um aluno possa se desenvolver com a ajuda do outro, uma vez que não existe classe homogênea, no que se refere a aprendizagem.

Questionadas sobre qual era o perfil do alunado nas turmas multisseriadas antes, qual o perfil do alunado atualmente:

Quando eu comecei a trabalhar aqui na escola, eu peguei uma turma de quinto ano e a maioria dos alunos tinha idade a partir dos treze anos, a maioria. E hoje, a maioria tem entre dez e onze anos, então eles estão na idade certa, que foi justamente a de primeiro ano aqui, ou seja, eu estou trabalhando a turma de quinto ano que foi minha no primeiro ano. Antes era muito difícil trabalhar na turma que tinha mais adolescentes, e era uma situação difícil porque adolescente quer namorar, quer estar no celular. Hoje não, a gente está com um quadro de alunos na idade, só na turma de quarto ano que tem uns alunos distorcidos, aí ano que vem já vai ter uma defasagem. (FLOR, 2018)

Logo que eu iniciei a trabalhar, tinha muita distorção idade-série, tinha muito aluno fora da faixa etária que devia ser para determinada série, por exemplo, tinha crianças de doze e treze anos que ainda estavam na segunda série, porque antes era dividido por série né, e agora não, a nossa realidade lá na escola é totalmente diferente, os alunos de oito anos estão no terceiro ano, nove anos no quarto ano, acho que só tem um aluno que tem onze anos e está no quarto ano, então hoje a realidade é diferente de dez anos atrás. (ABELHA, 2018)

Em uma sala em que há distorção de idade/série, e com vários níveis de ensino, é difícil motivar o aluno, prender a atenção dele para os assuntos ministrados, que dependendo da série/ano em que ele esteja, o assunto é retitvo, portanto, enfadonho. Mas é certo que isso depende da metodologia do professor. Também, nas classes multisseriadas, somente com um professor, é difícil dar atenção a todos os alunos.

No entender de Soares (2015), a distorção idade/série decorre de reincidentes repetências, sendo que estas decorrem de diferentes situações, mesmo para aqueles alunos que cursam mais de uma vez o mesmo período letivo.

Em relação à pergunta sobre os critérios de enturmação que eram utilizados antes, e quais critérios foram propostos com o Pacto:

Hoje, o critério de enturmação é a idade e por série, por exemplo, tem duas turmas de segundo ano e duas turmas de terceiro ano, aí uma turma de segundo ano ficou uma parte junto com a de primeiro ano e a outra lá na outra sala. A mesma coisa aconteceu com a do terceiro ano, os maiores ficam junto com a turma de quarto ano e os menores em outra sala. (FLOR, 2018)

Quando eles fazem a matrícula e fazem a enturmação, na Secretaria de Educação, eles sempre enturmavam segundo e terceiro anos e quarto e quinto anos juntos porque são séries próximas, aí fica Educação Infantil com uma pouco do primeiro ano, dependendo do número de alunos eles fazem essa enturmação, não existe assim, segundo e quarto ano juntos ou com quinto ano, sempre são séries próximas, na nossa escola sempre foi dividido assim, no máximo duas séries por turma e próximas, nunca ficou três turmas ou de primeiro ao quinto ano juntas. (ABELHA, 2018)

Embora não tenham mencionado o PNAIC, sabe-se que um dos objetivos da implantação desse pacto foi essa defasagem que ainda assola alguns estados brasileiros. É comum no município de Barcarena, que as escolas do campo sejam enturmadas pela Secretaria de Educação, uma vez que não há direção, apenas uma coordenadora. Isso significa que há necessidade de uma gestão escolar e pessoal para trabalhar na parte administrativa.

Para a pergunta de como as salas de aula eram organizadas, e como é atualmente, as entrevistadas destacaram:

Eu nunca gostei das filas, então antes, quando eu trabalhava nas turmas multissérie, eu organizava eles em grupo, primeiro e segundo anos juntos, ou dependendo de como estava o aprendizado deles. Hoje são eles que se organizam, tem os que já são amigos e querem sentar juntos, os que são parente, aí eles mesmos se juntam e se arrumam do jeito que querem. (FLOR, 2018)

No caso das minhas turmas, eu nunca gostei de enfileirar as cadeiras, a gente sabe que quando a gente faz aqueles semicírculos na sala, eles conversam mais, interagem mais entre eles, mas a gente sabe que eles produzem mais e adquirem mais conhecimento socializando, então hoje é mais fácil fazer isso, antes não, quando eram aquelas cadeiras de madeira era mais enfileirado, tinha também a questão dos alunos mais calados e o professor falando mais, como se o professor estivesse ensinando só uma pessoa, mesmo tendo vários alunos ali. Agora não, os trabalhos são mais voltados para as atividades em grupos. (ABELHA, 2018)

Na formação continuada proposta pelo PNAIC, a forma de organizar a sala de aula também é considerada, e percebe-se que a maior parte é atividades em grupos, o que proporciona maior socialização entre os alunos.

Para a pergunta se a escola possui Projeto Político Pedagógico, e se participou da construção dele:

Não. Porque na verdade nós somos uma “folha” da Secretaria de Educação, então o Projeto Político Pedagógico fica lá, e a gente nunca nem viu isso. (FLOR, 2018)

Não, quando nós estávamos no Projeto Escola Ativa a gente iniciou a fazer aquela estrutura pegando o histórico da escola, só aquele início, mas depois parou nisso, não continuou. (ABELHA, 2018)

As escolas multisseriadas do município não elaboram seu próprio Projeto Político Pedagógico, primeiramente porque não direção, apenas coordenadora do campo, que muitas vezes, além de serem professoras, atuam como agente

administrativo. Assim, o PPP para essas escolas é feito na Secretaria de Educação, com os técnicos.

O PPP é um instrumento importante, pois ele que norteia as ações da escola, tanto administrativas quanto pedagógicas. Albuquerque & Aguiar (2008, p.2) ressaltam que o PPP: “é o trabalho, a participação e a reflexão coletiva. Tal concepção permite uma leitura da escola não só como reprodutora das relações sociais, mas também, do seu papel na produção e transformação desta mesma sociedade”.

Pensando o PPP desta forma, entende-se que o processo educativo, isto é, a construção do conhecimento, se dá nas inter-relações do sujeito com o ambiente, e neste caso, o escolar, e envolve toda a comunidade: diretores, equipe pedagógica, professores, pais, alunos, e demais funcionários, assim como a comunidade externa. Para isso não é necessário um processo em que haja um determinador hierárquico, mas a ciência que a produção do conhecimento na escola é de responsabilidade de todos. Mas essa não é a realidade das escolas multisseriadas no município de Barcarena.

Para a pergunta de como era feito o planejamento das atividades das turmas, e atualmente, como é realizado:

Essa questão não mudou, eu faço um plano de aula e as atividades diferentes, de acordo com a série. Os direitos de aprendizagens do primeiro e segundo ano são os mesmos, só muda a intensidade que vai ser trabalhado. (FLOR, 2018)

Esse Planejamento antes, quando eu iniciei, há dez anos atrás, a gente ia pra Formação fazer esse Planejamento lá, mas assim, já era apresentado aqueles conteúdos, os conteúdos programáticos com os direitos de aprendizagem, estratégias e a gente só fazia uns estudos e assistia umas palestras que os professores vinham fazer. Agora a gente tem essa Jornada Pedagógica, são dois dias, mas eles nem falam mais que é planejamento. (ABELHA, 2018)

A entrevistada Flor destaca que não houve mudanças, pois ela é quem planeja as atividades da turma, trata-se, portanto, de planos de aula. Na conversa com a professora Abelha, observou-se o destaque ao planejamento em rede, que ocorre no município, e em que as escolas são agrupadas por modalidades de ensino e ano. Mas percebe-se que ainda os conteúdos são apresentados já pré-estabelecidos. Para Mesquita, Leal (2012, p.8)

O planejamento escolar precisa estar em consonância com as necessidades não apenas das crianças, considerando-se o universo infantil, o tempo de desenvolvimento, mas também com as necessidades da

comunidade da qual a criança participa. É essa articulação que imprime ao currículo o potencial de construção das identidades individuais e coletivas.

É importante que o planejamento para as escolas do campo ocorra considerando a realidade, a cultura das comunidades, suas práticas sociais e o trabalho que nelas são desenvolvidos.

2.3 – Prática pedagógica e o desafio do PNAIC

Em relação à pergunta de como eram trabalhados os conteúdos nessas turmas, e como é feita a abordagem destes a partir da proposta do PNAIC:

Antes era trabalhado muita teoria, eu lembro que não tinha prática, e hoje já se valoriza mais a ludicidade, a pesquisa também tá alta e hoje é mais fácil de fazer pesquisa e atividades práticas, os jogos. (FLOR, 2018)

Hoje eles propõem pra gente que devemos apresentar o conteúdo para os alunos, mas não apenas repassar esse conteúdo, a principal preocupação é ver se o aluno realmente aprendeu, porque antes o professor só apresentava o conteúdo e ia passando, queria só cumprir os conteúdos que vem naquela grade, e agora não, tem aqueles temas, por exemplo, Ciências Naturais, a gente tem que abranger de forma ampla e não só uma parte pequena. (ABELHA, 2018)

Muitos professores de classes multiseriadas não tinham orientação adequada para trabalhar os conteúdos distintamente, por série, de forma que, em muitos casos, os conteúdos serviam a quase todas as séries, diferenciando nas atividades.

[...] a sobrecarga de trabalho, o isolamento e a sensação de impotência diante das mazelas e dificuldades a serem superadas são marcas que configuram as condições do trabalho docente e incidem sobre a construção da identidade dos educadores do campo, impondo muitas restrições aos professores, principalmente quando estes não são efetivos das redes de ensino. (BARBOSA, 2012, p.241)

Mas desde que as políticas para a educação do campo foram efetivadas, e com o PNAIC, há orientação no trabalho com os conteúdos, com sugestões da utilização de projetos e sequências didáticas, além do lúdico.

Quanto aos processos avaliativos, como eram realizados anteriormente e após o Pacto, o que mudou:

Antes era só a prova que valia como avaliação, então a gente passava os conteúdos e os alunos tinham que estudar para a prova. Agora não, a avaliação é dividida em quantitativa, que é a prova valendo seis pontos, e a

avaliação qualitativa que são trabalhos em dupla tiro ou individual, valendo quatro pontos, tem várias sugestões de atividade que você pode trabalhar com os alunos de acordo com a disciplina. (FLOR, 2018)

Lá em Barcarena desde quando a gente começou, o processo avaliativo tinha o pré-teste, porque tem a avaliação qualitativa e a quantitativa. Agora é assim, permanece os trabalhos em grupo, o caderno, as pesquisas que eles fazem em casa e a avaliação bimestral que vale seis pontos, ou seja, a divisão dos pontos da avaliação é essa, a qualitativa vale quatro pontos e a quantitativa vale seis pontos. (ABELHA, 2018)

Conforme o relato das professoras, a avaliação, antes do PNAIC, consistia em aprovar ou reprovar. Segundo Batista et al (2006) a avaliação se resumia simplesmente a uma verificação das mudanças ocorridas, previamente estabelecidas pelo currículo, que passa a ser construído com base desejável expressa em objetivos, sem nenhuma vinculação ao processo automático de desenvolvimento. Nesta perspectiva torna-se autoritária, sem o reflexo necessário sobre o significado das propostas pedagógicas desenvolvidas e da própria qualidade de ensino.

Para a pergunta sobre quais recursos didáticos eram/são utilizados nas aulas, e se estes recursos dão o suporte necessário para as aulas, os professores destacaram:

Antes eram mais utilizados os livros didáticos, o quadro, mas atualmente não é centralizado só nisso, eu ainda utilizo, porque as crianças precisam aprender as regras de escrita.. Agora uso muito cartaz, usa os jogos, por exemplo, os Antônimos e Sinônimos eu ensinei com o dominó, então eles gostam e é até mais fácil de memorizar.. (FLOR, 2018)

Os recursos didáticos de quando a gente iniciou, era só o livro didático, agora nós já temos os livros paradidáticos que vieram do PNAIC, tem os jogos também, tem muitos materiais que vieram para somar nas aulas, tem também outros materiais, por exemplo, a balança pra trabalhar na aula de matemática, cronômetro, calculadora, termômetro, ou seja, diversos materiais pra gente usar. (ABELHA, 2018)

Conforme o relato das entrevistadas, o PNAIC trouxe mudanças também em relação aos recursos didáticos. Ao quadro e o livro didático, somam-se jogos, cartazes e outros recursos, como a balança.

Muitas propostas de temas/projetos podem ser desenvolvidas nas escolas do campo, integrando diferentes componentes curriculares, articulando a aprendizagem de conteúdos às demandas vindas da comunidade. Tais temas podem surgir da conversa com as crianças ou com as pessoas da comunidade, como, por exemplo, a partir do aprofundamento da discussão com líderes e anciãos da região. (LEAL et al, 2012, p.20)

Cabe ao professor desenvolver as atividades de acordo com as turmas, abordando os conteúdos de forma interdisciplinar, diversificando os recursos didáticos, para que o processo de ensino aprendizagem seja prazeroso para os alunos, e de acordo com a realidade deles.

Em relação à pergunta de que forma a formação continuada foi estabelecida e como foram proporcionadas essas formações:

Ela é feita no primeiro bimestre e tem ajudado muito, mas é corrido, longe do que se esperava. (FLOR, 2018)

No primeiro e segundo ano do PNAIC, os professores vão para as formações para nos orientar, para passar informação, mas aí quando chega lá acaba sendo um estudo geral, tudo igual, se a gente tiver alguma dúvida, é muito difícil eles conseguirem esclarecer, sempre era um estudo geral, ficava cada grupo lendo o capítulo do livro e depois fazia uma atividade ou uns jogos pra apresentar. Então encerrava aquilo em um dia e só, e o estudo do Pacto se deu assim, eu achei que foi muito corrido. (ABELHA, 2018)

Percebe-se pela fala das entrevistadas, que apesar da formação continuada ter ajudado muito, ainda há dificuldades na forma como essa formação é ministrada, tanto a formação do Pacto quanto do PNAIC.

A formação continuada está diretamente ligada ao papel do professor; as possibilidades de transformação de suas práticas pedagógica e nas possíveis mudanças no contexto escolar. Imbernón (2010, p.75) ressalta a “formação continuada como fomento de desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores, elevando seu trabalho para a transformação de uma prática”. Supõe uma prática cujo alicerce é baseado na teoria e na reflexão desta, para mudança e transformação no contexto escolar, assim:

O conhecimento profissional mediante apoia-se tanto na aquisição de conhecimentos teóricos e de competência de processamento da informação, análise e reflexão crítica em, sobre e durante a ação, e diagnóstico, a decisão racional, a avaliação de processos e a reformulação de projetos (IMBERNÓN, 2010. p.75).

Dessa forma, a Formação continuada contribui significativamente para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor, cujo objetivo entre outros, a facilitar a capacidades reflexivas sobre a própria prática docente, direcionando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação continuada conquista espaço, pois permite a aproximação entre os processos de

mudanças que se deseja promover no contexto da escola e a reflexão sobre as consequências dessas mudanças.

É importante ressaltar que a formação continuada é um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão, valores e conceitos associados ao que está sendo transformado. Dessa forma há necessidade de se fazer parte dessas mudanças.

Ressalta-se que a formação continuada é um processo que envolve aprendizado, planejamento e reflexão, valores e conceitos associado ao que está sendo transformado. Dessa forma há necessidade de se fazer parte dessas mudanças.

A proposta do PNAIC para a formação docente propicia que os professores reflitam sobre suas práticas, que relacionem a teoria com a prática, pois isso é condição para a superação do cotidiano alienante, de avaliações mensuráveis, de conteúdos descontextualizados da realidade dos alunos do campo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo analisar a prática docente e os desafios do PNAIC nos anos iniciais em classes multisseriadas. Verificou-se que o PNAIC trouxe mudanças para o trabalho docente em classes multisseriadas, tanto na formação dos professores, quanto nos recursos didáticos que atualmente a escola dispõe.

O PNAIC tem propiciado aos professores reflexão sobre o trabalho pedagógico, orientando sobre o uso de projetos didáticos, de sequências didáticas, para que a alfabetização nas escolas do campo não seja desconectada do letramento. Mas por outro lado, no decorrer das entrevistas foi possível observar que ainda faltam discussões mais concretas nas Formações Continuadas, haja vista que estas são ministradas de forma acelerada, deixando dúvidas e impedindo que novas metodologias e ideias sejam construídas.

As atividades lúdicas no processo ensino-aprendizagem das crianças são meios que contribuem e enriquecem o seu desenvolvimento intelectual, assim a utilização de atividades lúdicas nas escolas pode contribuir para uma melhoria nos resultados obtidos pelos alunos. Essas atividades não abrangem toda a complexidade que envolve o processo educativo, mas podem auxiliar na busca de melhores resultados por parte dos educadores interessados em promover

mudanças. Sendo assim, a ludicidade é mediadora de avanços e contribui para tornar a sala de aula um ambiente ainda mais atrativo para o aluno.

O PNAIC tem como objetivo a formação continuada, presencial, para os Professores Alfabetizadores, com foco na alfabetização; distribuição de recursos materiais do MEC, voltados para a alfabetização e o letramento, articulados pela formação; aumento da quantidade de materiais didáticos entregues por sala de aula, e a avaliação diagnóstica, não no sentido de reprovar o aluno, mas verificar quais são as dificuldades para que o professor adote metodologias que venham a contribuir, de forma significativa, para os educandos.

Nesse sentido, a presente pesquisa mostrou que os professores aprovam os recursos oferecidos pelo PNAIC, que estes dão o suporte necessário às aulas, no entanto, em relação ao planejamento, há dificuldades, pois, as professoras concordam que poderia ser melhor, mas a falta de tempo para planejar prejudica a construção de aulas de qualidade. Ressaltam ainda a importância de os coordenadores do PNAIC no município ouvirem, as dúvidas dos docentes do campo, para, em conjunto, buscarem meios para uma formação mais sólida, para esclarecer as dúvidas e buscar-se a superação das dificuldades.

Portanto, a pesquisa alcançou os objetivos propostos, visto que, foi possível ter acesso à percepção docente acerca da realidade vivida nessa escola, e assim, buscar meios para que as dificuldades apresentadas sejam superadas, e a prática docente, no Campo, possa ser discutida e repensada constantemente, para trazer melhorias no contexto geral da Educação do Campo, com metodologias inovadoras que contemplem a diversidade dos sujeitos que compõem a Educação do Campo, valorizando suas culturas, identidades e contextos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Maria Helena Moura de; AGUIAR, Maria da Conceição Carrilho de. **Projeto político pedagógico e gestão autônoma da escola**. Disponível em: <http://www.cabo.pe.gov.br/saude/Artigo%20-%20TCC1%20-%20Helena.pdf>. Acesso em: 29 jun de 2018.

ARROYO, Miguel G. *Escola: terra de direito*. In. ROCHA, Maria Isabel Antunes. HAGE, Salomão Mufarrej. (organizadores) **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

BRASIL, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Caderno SECAD. Brasília: MEC, 2007.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. (Organizadora). **Oferta e demanda da educação infantil no campo**. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

BATISTA, Helenildes Maria de Albuquerque et al. **A prática pedagógica da avaliação escolar: um processo em constante construção**. e-mail: helenildes@yahoo.cpm.be (acessado em 17/06/2008)

CERVO, A. L. BERVIAN, P. A. Metodologia científica. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CARVALHO, Adébora Almeida R. [et al] Educação do Campo no contexto do semiárido: tessituras de um processo. In. ROCHA, Maria Isabel Antunes. HAGE, Salomão Mufarrej. (organizadores) **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010

IMBERNÓN, F **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed.2010.

LEAL, Telma Ferraz. LIMA, Juliana de Melo. MESUITA, Rui. **Projetos didáticos: ações para aprender conceitos e para viver o campo**. In. Pacto Nacional Pela Idade Certa. Educação do Campo. Unidade 06, 2012. Disponível em: < portal.mec.gov.br/docman/.../11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf > Acesso em: 29 de jun de 2018.

MEDEIROS, Alexsandro M. **Movimentos sociais**. Disponível em: < <https://www.sabedoriapolitica.com.br/ciencia-politica/movimentos-sociais/> > Acesso em: 04/06/2018.

MESQUITA, Rui. LEAL, Telma Ferraz. **Planejamento e educação do campo: vivenciando experiências**. In. Pacto Nacional Pela Idade Certa. Educação do Campo. Unidade 06, 2012. Disponível em: < portal.mec.gov.br/docman/.../11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf > Acesso em: 29 de jun de 2018.

PENIN, Sonia. **Profissão docente: pontos e contrapontos**. Sumus, São Paulo. 2009

ROCHA, Maria Isabel Antunes. HAGE, Salomão Mufarrej. (organizadores) **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5 ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, Karini Borges dos. [et.al.] **A formação do profissional de educação física para atuar na educação do campo**. 2014. Disponível em:
< <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/download/2175...> > Acesso em 07/06/2018.

SOARES, Magda B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, Enilda Soares Morato. **A distorção idade-série e a avaliação**: relações. Disponível em: <37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT13-3571.pdf

APÊNDICE

Roteiro de entrevista para os professores

- 1 - Nome completo, idade, formação inicial (pode conter a instituição e período do curso), há quanto tempo trabalha na área da educação, há quanto tempo na escola atual
- 2 - Você trabalhou antes e após a implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)?
- 3 - Como se estabelecia o processo de ensino e aprendizagem antes do Pacto nas turmas e o que mudou após a implementação do Pacto?
- 4 - A formação inicial preparou para lidar com a Educação do Campo e para a realidade das classes multisseriadas?
- 5 - Há quanto tempo trabalha em classes multisseriadas?
- 6 - Qual a sua concepção de educação e escola multisseriadas?
- 7 - Qual era o perfil do alunado nas turmas multisseriadas antes? Qual o perfil do alunado atualmente?
- 8 - Quais os critérios de enturmação que eram utilizados antes, e quais critérios foram propostos com o Pacto?
- 9 - Como as salas de aula eram organizadas, e como é atualmente?
- 10 - A escola possui Projeto Político Pedagógico? Você participou da construção dele?
- 11 - Como era feito o planejamento das atividades das turmas? Atualmente, como é realizado?
- 12 - Como eram trabalhados os conteúdos nessas turmas, e como é feita a abordagem destes a partir da proposta do PNAIC?
- 13 - Quanto aos processos avaliativos, como eram realizados anteriormente e após o Pacto? O que mudou?
- 14 - Quais recursos didáticos que eram/são utilizados nas aulas, e se estes recursos dão o suporte necessário para as aulas?
- 15 - Em relação à Formação Continuada, de que forma foi estabelecido esse suporte para os professores? Como foram proporcionadas essas formações?

ANEXO



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ABAETETUBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS**

SOLICITAÇÃO

Solicitamos à Secretaria de Educação do Município de Barcarena-PA, autorização para que , discente **JAQUELINE CRISTINA DE SOUZA MAIA**, do curso de Licenciatura em Pedagogia, turma 2014, da Universidade Federal do Pará, pesquisar em instituições pertencentes a esta Secretaria de Educação, dados referentes à sua pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, intitulada **“EDUCAÇÃO DO CAMPO MULTISSERIADA: A PRÁTICA DOS PROFESSORES E OS DESAFIOS DO PNAIC DE UMA ESCOLA DE BARCARENA-PA”**.

Na oportunidade, agradecemos a colaboração que a Secretaria de Educação do Município de Barcarena tem dado aos trabalhos de pesquisa encaminhados pela Universidade Federal do Pará, na certeza de engrandecer à formação dos seus alunos.

Atenciosamente.

Abaetetuba, 25 de maio de 2018.

Assinatura manuscrita em azul da Prof.ª Dra. Maria do Socorro Pereira Lima.

*Prof.ª Dra. Maria do Socorro Pereira Lima
Faculdade de Educação e Ciências Sociais-FAECS
Campus Universitário de Abaetetuba*