



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
PRO-REITORIA DE ENSINO DE EDUCAÇÃO
PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA – PARFOR

LUCIANA RODRIGUES DE PAIVA

**O PACTO NACIONAL PELA IDADE CERTA E A EXPECTATIVA DE
SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA NO 1º CICLO DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM
INHANGAPI(PA)**

CASTANHAL – PARÁ

2018

LUCIANA RODRIGUES DE PAIVA

**O PACTO NACIONAL PELA IDADE CERTA E A EXPECTATIVA DE
SUPERACÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA NO 1º CICLO DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM
INHANGAPI(PA)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, como requisito para a obtenção do Grau de Licenciado Pleno em Pedagogia.

Orientador: Profº. Dr. Sergio Bandeira

CASTANHAL – PARÁ

2018

LUCIANA RODRIGUES DE PAIVA

**O PACTO NACIONAL PELA IDADE CERTA E A EXPECTATIVA DE
SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES DE LEITURA NO 1º CICLO DO
ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA DO CAMPO EM
INHANGAPI(PA)**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Pedagogia da
Universidade Federal do Pará, como
requisito para a obtenção do Grau de
Licenciado Pleno em Pedagogia.

Aprovada em: __/__/__

Banca Examinadora

Prof^a. Dra. Elen Aguiar da Silva
Universidade Federal do Pará (UFPA)

Prof^a. Msc. Izabel Cristina Borges Correa Oliveira
Universidade do Estado do Pará (UEPA)

Dedico este trabalho a Deus, por ter me dado força para perseverar em meio as dificuldades encontradas.

AGRADECIMENTOS

A fé de vencer e melhorar a qualidade de vida através dos estudos, sempre estiveram vivos dentro de mim. Hoje, um sonho concretizado! Assim, me expresso com muita gratidão:

Aos meus pais (*in memorian*), pelo dom de minha vida, companhia e credibilidade em meu potencial, acreditando que um dia eu poderia ser “alguém” no futuro e na profissão. Lamento não poder compartilhar com eles em corpo presente essa concretização.

Aos meus filhos, que mesmo sem saber me deram força para continuar a caminhada até o fim. E o que concretizo hoje, é o que desejo pra eles em um futuro breve e promissor.

Aos professores que ministraram as disciplinas do curso Pedagogia Parfor UFPA compartilhando conosco de seus conhecimentos.

Ao meu orientador professor Sérgio Bandeira que não mediu esforços para me auxiliar e direcionar na construção de minha produção.

Aos colegas de classe que juntos nos fortalecemos ao longo dessa caminhada árdua porém, necessária para nossa qualificação pessoal e profissional. Em especial a Otilia Cantão (*in memoria*) que mediante uma fatalidade do destino nos deixou em meio a “caminhada”.

As pessoas que surgiram como anjo para me socorrer nos momentos de dificuldades acadêmicas, contribuindo com palavras de otimismo e conhecimentos científicos enriquecendo meus trabalhos.

À todos, meu eterno obrigada!

“Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para produção
ou a sua construção”

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho parte de uma inquietação de vivência cotidiana docente com necessidade de compreender melhor a relação sócio educacional que se estabelece no 1º ciclo do fundamental visando aprimorar e aperfeiçoar a prática pedagógica nas classes multisseriadas no município de Inhangapi, nordeste do Pará. Tem como problema: Quais as estratégias desenvolvidas pelo PNAIC para superar as dificuldades de leitura dos alunos do 1º ciclo de classe multisseriada em uma escola do campo no município de Inhangapi? O objetivo geral é discutir como as estratégias desenvolvidas pelo PNAIC estão contribuindo para superar as dificuldades de leitura de alunos de classes multisseriadas em escolas do campo no município de Inhangapi. Os objetivos específicos são: caracterizar o quadro educacional do município de Inhangapi e suas implicações em escolas do campo de classes multisseriadas; compreender as estratégias do PNAIC para a superação das dificuldades no processo de apropriação da leitura em classes multisseriadas de Inhangapi/PA e analisar a relação entre as proposições do PNAIC e as dificuldades apontadas pelos professores de classes multisseriadas em Inhangapi/PA. Buscou-se fundamentação metodológica na pesquisa qualitativa e o instrumento metodológico escolhido para a efetivação do trabalho de campo foi à observação in loco mediante questionário proposto, a qual foi analisada a partir do diálogo com alguns teóricos como: Brasil mediante os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012a, 2012b, 2014); Hage (2010); Ibernón (2009); Freire (1987, 1996, 2018), Rosa (2008), dentre outros. Os sujeitos envolvidos foram três servidores da rede pública sendo duas professoras de classe multisseriada e uma coordenadora pedagógica. Diante dos resultados obtidos percebe-se que o PNAIC faz parte do cotidiano educacional das escolas com classes multisseriadas, porém, não é praticado com eficácia devido a fatores diversos como falta de material didático, acompanhamento pedagógico, formação continuada, dentre outros.

PALAVRAS CHAVE: Dificuldade na leitura; Classe multisseriada; Proposições do PNAIC.

ABSTRACT

The present work is based on a restlessness of daily teaching experience with a need to better understand the socio-educational relationship established in the 1st cycle of the fundamental aim to improve and improve the pedagogical practice in the multi-series classes in the municipality of Inhangapi, northeast of Pará. : What are the strategies developed by the PNAIC to overcome the difficulties of reading the students of the 1st cycle of the multi-grade class in a rural school in the municipality of Inhangapi? The general objective is to discuss how the strategies developed by the PNAIC are contributing to overcome the difficulties of reading students from multi-series classes in rural schools in the municipality of Inhangapi. The specific objectives are: to characterize the educational context of the municipality of Inhangapi and its implications in schools of the multiserial class field; to understand the strategies of the PNAIC to overcome the difficulties in the process of appropriation of reading in Inhangapi / PA multisite classes and to analyze the relationship between the PNAIC propositions and the difficulties pointed out by the teachers of multi-seriate classes in Inhangapi / PA. Methodological basis was sought in the qualitative research and the methodological instrument chosen for field work was the on-site observation through a proposed questionnaire, which was analyzed from the dialogue with some theorists such as: Brazil through the National Compact Literacy in the Right Age (2012a, 2012b, 2014); Hage (2010); Ibernón (2009); Freire (1987, 1996, 2018), Rosa (2008), among others. The subjects involved were three servers of the public network being two teachers of multi-class and one pedagogical coordinator. In view of the results obtained, it can be seen that the PNAIC is part of the daily education of schools with multi-series classes. However, it is not practiced effectively due to different factors such as lack of teaching material, pedagogical follow-up, continuous training, among others.

KEY WORDS: Difficulty in reading; Multiseriate class; Propositions of the PNAIC.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 SEÇÃO I – NAS ROTAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UM LUGAR NA AMAZÔNIA.....	15
1.1 As minhas rotas rumo as escolas do campo.....	15
1.2 O município de Inhangapi e seus aspectos sócios educacionais	20
1.3 A escola do campo e as classes multisseriadas.....	26
3 SEÇÃO II – A POLITICA DE FORTALECIMENTO DE AÇÕES NA ESCOLA	31
2.1 As estratégias do PNAIC para ampliar os processos de aprendizagens da leitura	31
2.2 O PNAIC e suas proposições para as escolas do campo	36
2.3 O PNAIC em sua configuração	40
4 SEÇÃO III – PISANDO NO CHÃO DA ESCOLA.....	46
3.1 A FALA DOS PROFESSORES: O espaço de investigação e os sujeitos da pesquisa	46
3.2 A fala da coordenadora	49
3.3 Cruzando os dados	54
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
REFERENCIAS	64
APENDICES.....	68

1 INTRODUÇÃO

Eis uma professora dos anos iniciais da educação básica cuja experiência profissional é atravessada pelo exercício da docência em turmas multisseriadas de escolas do campo no município de Inhangapi, vivenciando muitas dificuldades e que agora consegue materializar um grande sonho de produzir o seu trabalho de conclusão de curso em pedagogia na maior universidade pública da região amazônica.

Como eu poderia estar atuando profissionalmente em uma escola do campo distante de meu lugar de moradia, enfrentando grandes distancias diariamente e ao mesmo tempo estar cursando uma graduação caso não houvesse uma política pública de suma importância como o plano nacional de formação docente (PARFOR)?

Antes de falar de meu trabalho eu quero afirmar a importância do parfor como política pública em educação para a minha vida como professora e para a vida de milhares de docentes e a educação em todo o Brasil.

Então, este trabalho tem como temática, o Pacto Nacional pela Idade Certa e a expectativa de superação das dificuldades de leitura no 1º ciclo do Ensino Fundamental em uma escola do campo em Inhangapi (PA) ensino este que se dá em classes multisseriadas que, infelizmente, ainda é uma realidade latente em muitos municípios brasileiros, o que pode refletir um quadro degradante ao sistema de ensino ofertado principalmente na zona rural, vistas como se os indivíduos inseridos nesse espaço não tivessem direito a educação.

O estado do Pará apresenta uma realidade educacional problemática, altamente complexa, conforme dados do MEC/INEP (2002), em que a metade das escolas do meio rural ainda possui apenas uma sala de aula e 64% delas são de classes multisseriadas, em que ficam concentrados estudantes de várias séries e muitas vezes somente um professor. O município de Inhangapi que serve de referência nesse estudo, também possui a maioria de suas escolas localizadas no meio rural e vivencia tal realidade.

A razão da escolha da temática sobre as dificuldades de leitura no 1º ciclo do ensino multisseriado se deu por vários fatores que impulsionaram e despertaram o meu interesse pelo tema, pois, primeiramente vivencio esta realidade cotidianamente como docente nesta modalidade há nove anos. Segundo, porque busco

compreender melhor essa relação sócio educacional que se estabelece nesse processo educativo além de buscar meios para me apropriar mais dessa realidade e possivelmente aperfeiçoar minhas práticas. Outro aspecto relevante é por que não aceito a realidade que as escolas se encontram, sinto-me incomodada com as condições precárias, trabalho evidenciando o quanto é difícil o processo de ensino e aprendizagem em realidades tão complexas e até degradantes.

A falta de infraestrutura física e de condições adequadas de trabalho em sala de aula; a baixa remuneração e poucas formações dos professores; a precariedade dos meios de transportes escolares; a falta de apoio e acompanhamento pedagógico da secretaria municipal de educação; a falta de planejamento adequado e de metodologias apropriadas para o trabalho pedagógico nessas turmas; a existência de um currículo que desconsidera os saberes e os modos de vida e de trabalho dos homens e das mulheres do campo são fatores que contribuem decisivamente para as minhas inquietações e interesse temático.

Diante de várias situações e problemas existentes de tal realidade, me remeteu a elaborar uma pesquisa buscando compreender as razões pelas quais esse problema vem persistindo no decorrer dos anos e possivelmente ajudar a criar estratégias que possam amenizar a situação, assim como melhorar também a minha experiência docente.

Espera-se que, com a consolidação deste trabalho poderá apresentar visibilidades sobre o quadro das classes multisseriadas no município de Inhangapi, em especial sobre o objeto eleito que se consolida na dificuldade no processo de apropriação da leitura pelos alunos do 1º ciclo do ensino fundamental inseridos em classes multisseriadas em uma escola do referido município. Portanto, a partir das considerações acima, buscamos com a pesquisa responder a seguinte questão: Quais as estratégias desenvolvidas pelo PNAIC para superar as dificuldades de leitura dos alunos do 1º ciclo (1º ano, 2º ano e 3º ano) de classe multisseriada em uma escola do campo no município de Inhangapi?

Quanto aos objetivos, centralmente, consiste em discutir como as estratégias desenvolvidas pelo PNAIC estão contribuindo para superar as dificuldades de leitura de alunos de classes multisseriadas em escolas do campo no município de Inhangapi. Especificamente consiste em, caracterizar o quadro educacional do município de Inhangapi e suas implicações em escolas do campo de classes multisseriadas; compreender as estratégias do PNAIC para a "superação" das

dificuldades no processo de apropriação da leitura em classes multisseriadas de Inhangapi/PA e analisar a relação entre as proposições do PNAIC e as dificuldades apontadas pelos professores de classes multisseriadas em Inhangapi/PA.

O aporte teórico da presente pesquisa conta com: Brasil mediante os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2012a, 2012b, 2014); Hage (2010); Ibernón (2009); Freire (1987,1996, 2018), Rosa (2008), dentre outros, além de está fundamentado sobre a problemática da realidade de classes multisseriadas. Termo este que era desconhecido pela maioria dos educadores que por sua vez, não consegue realizar um trabalho que contemple as diferenças de séries-idades.

As classes multisseriadas, segundo Rosa (2008, p. 224) “exigem do educador saberes necessários para se trabalhar com a diversidade”. Porém, a maioria dos professores não tem oportunidade em participar de formações para um melhor desempenho de suas atividades docentes, contemplando as experiências e necessidades dos alunos.

Neste sentido, a respeito da eficácia da educação rural, Machado e Cardoso (1988) nos colocam a importância da implantação de uma escola baseada nos princípios freirianos que:

Preserve e valorize a cultura regional, possibilitando, através dessa cultura, formas de melhoria e aperfeiçoamento das condições de vida; viabilize um processo educativo articulando às expectativas da comunidade rural, oportunizando a integração entre a escola e a comunidade na identificação dos conteúdos e objetivos que ajudem o aluno a compreender, a analisar, a expressar, a transformar sua realidade em comunhão com o seu grupo social; integre a educação aos demais setores da comunidade rural direcionando a atividade da escola como agência de mudança social em que o aluno seja o sujeito histórico dessa mudança (MACHADO e CARDOSO, 1988, p.15).

Neste sentido, a educação do campo deve estar vinculada à realidade e especificidades dos alunos que nela estão inseridos, construindo a aprendizagem significativa levando em consideração a heterogeneidade e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagens e, em particular, a apropriação da leitura por alunos de classes multisseriadas.

De acordo com as informações adquiridas na SEMED¹ sobre o ensino multisseriado nas comunidades rurais do município, a grande maioria dos alunos dessas classes segundo informações da secretaria de educação apresentam dificuldades, principalmente na aquisição da leitura. Neste sentido, o educador precisa estar preparado para diagnosticar o tipo de problema que o aluno está enfrentando, ou seja, é preciso procurar conhecer as causas dessa dificuldade, entretanto muitas vezes não é tarefa simples principalmente em uma classe multisseriada que a heterogeneidade está mais presente.

Esta investigação foi desenvolvida dentro de uma abordagem qualitativa e o instrumento metodológico escolhido para a efetivação do trabalho de campo foi à observação *in loco* mediante questionário proposto, ouvindo assim os relatos dos sujeitos envolvidos nesse processo que são duas professoras de classes multisseriadas e uma coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Educação Infantil e Fundamental de Petimandeuá no município de Inhangapi-Pa.

A propósito, a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. Assim, os pesquisadores qualitativos recusam o modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa (GOLDENBERG, 1997, p. 34).

Com o intuito de propiciar uma compreensão melhor acerca das discursões e reflexões propostas nesta pesquisa, o trabalho foi organizado em três seções: a primeira seção discorre sobre as rotas da educação do campo em um lugar na Amazônia, as minhas rotas rumo as escolas do campo, o município de Inhangapi e seus aspectos sócios educacionais e as escolas do campo e as classes multisseriadas, pois para compreender a importância do tema proposto, é necessário conhecer um pouco da escola do campo e como é desenvolvido o atendimento educacional.

¹ Secretaria Municipal de Educação, situada na Praça Alacid Nunes, nº 74, bairro: Centro, CEP 68770-000, Inhangapi-Pa.

A segunda seção aborda a política de fortalecimento de ações na escola, o PNAIC e sua configuração, o PNAIC e suas proposições para a escola do campo e as estratégias do PNAIC para ampliar os processos de aprendizagens na leitura, ressaltando o envolvimento do PNAIC nas estratégias docentes como ferramenta de superação das dificuldades de leitura dos alunos.

A terceira seção trata dos eixos de análise pisando no chão da escola, a fala dos professores, o espaço de investigação e os sujeitos da pesquisa, a fala da coordenadora e cruzando os dados, os quais estão articulados com os referenciais teóricos.

Posteriormente, será feito o fechamento deste estudo com as considerações finais, destacando os conhecimentos adquiridos mediante o tema proposto, a fim de contribuir com os professores que se insere no contexto de classes multisseriadas, com possíveis leitores deste trabalho, quanto para a pesquisadora enquanto docente que busca aprimorar suas práticas para o sucesso de suas ações e do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

2 SEÇÃO I – NAS ROTAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM UM LUGAR NA AMAZÔNIA

A educação do campo é uma ação desafiadora para se por em prática cotidianamente, ainda mais para o contexto da Amazônia recortado por águas e florestas que tornam-se barreiras naturais além de muitas outras barreiras sociais que existem na região em que habitamos. Portanto, a educação ainda tem muito a se desenvolver e avançar para que de fato possa contribuir significativamente no desenvolvimento e no processo de novas aprendizagens para as populações que habitam essa imensa região.

A situação fica ainda mais complicada quando esse processo de escolarização é oferecido em classes multisseriadas, o que é uma realidade encontrada em muitos municípios no estado do Pará, dentre eles, está Inhangapi, que utilizamos como espaço de nossas análises. Assim, a proposição para esse capítulo consiste em caracterizar o quadro educacional do município de Inhangapi e suas implicações sobre as escolas do campo com classes multisseriadas.

1.1 As minhas rotas rumo as escolas do campo

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória dando-lhes novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1997, p.2).

Como aluna sempre escutei de minha mãe que eu tinha que “estudar para ser alguém na vida”, pois ela não teve oportunidade de estudar e não sabia ler e nem escrever, mas sempre me incentivou a estudar. Relatava que desde muito cedo precisou trabalhar com seus pais na roça para ajudar na sobrevivência da família.

Porém, ela não queria que os seus filhos ficassem sem estudar. Mesmo sem ter uma fonte de renda fixa para sobreviver, os meus pais eram bastante esforçados e trabalhadores. Meu pai era pedreiro e minha mãe dona de casa, mas se desdobravam para conseguir o pão de cada dia.

Recordo que meu pai viajava para as agrovilas e levava minha mãe e os filhos mais novos (eu e meu irmão) e nós tínhamos que estudar em escolas distantes dessas agrovilas, assim andávamos vários quilômetros de distância para chegar na escola. As cidades eram variadas como Bujaru, Concordia do Pará, Santo

Antonio do Tauá, entre outras, tínhamos que nos adaptar em vários ambientes diferentes e dormíamos em galpões em meio a vários trabalhadores.

Ainda que frequentasse escolas diferentes durante o ano letivo nunca perdi a esperança de estudar e “ser alguém na vida”, pois o meu sonho era ser professora quando crescesse. Queria que minha mãe tivesse orgulho de mim e almejava algo melhor para o meu futuro. Assim, posso dizer que o papel da educação em modificar e possibilitar transformações de realidades ao ser humano é possível. Mas isso só pode se tornar realidade se uma peça fundamental estiver engajada neste processo árduo em diversos contextos educacionais. Estou me referindo ao professor, que é a peça chave da ação pedagógica neste contexto amplo. Portanto, é necessário o professor desenvolver uma ação pedagógica realmente transformadora e significativa em suas práticas educativas.

No momento em que cheguei na escola para exercer a função de professora foi um sonho realizado. Um sentimento de felicidade por estar ensinando para as crianças conteúdos, atitudes e valores. Minha mãe ao me ver como professora se sentiu muito orgulhosa e logo pude ajudar financeiramente meus pais, mesmo não sendo com muito dinheiro mas para mim era um máximo.

Então iniciaram as formações e fui percebendo que não bastava ensinar só os conteúdos e regras para os alunos e sim os tornar cidadãos críticos e cientes de seus papéis na sociedade. Daí pude perceber que os desafios e dificuldades existentes na docência eram gigantescos e que a cada dia eu precisava renovar e ampliar meus conhecimentos referentes a minha ação pedagógica. Em relação a esse fato, Hage (2010b) ressalta que:

O fato de uma pessoa narrar sua trajetória de vida, buscar destacar situações consideradas por ela relevantes, suprimir episódios, reforçar a influências, negar etapas, lembrar e esquecer certos detalhes tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos (HAGE, 2010b, p. 8).

Com o passar do tempo fui aprendendo novas metodologias e estratégias para inovar minhas práticas educacionais, isso com classes seriadas. Porém, quando fui aprovada no concurso público do município de Inhangapi e tive minha primeira experiência com classe multisseriada voltei para a “estaca zero”. Não sabia o que fazer, me senti um “peixe fora d’água”.

Tive que aprender a dirigir motocicleta, pedir carona na estrada, andar em coletivo escolar com vários discentes de diversas comunidades. Saía da escola quando começava a chover para que o telhado não caísse sobre minha cabeça e dos meus alunos, fazia o lanche e ainda limpava a copa assim como as louças, isso em algumas ocasiões quando era possível. Aprender a usar dois quadros negros em uma única sala de aula, ao qual eu dividia ao meio e escrevia os conteúdos do segundo ano em um dos quadros e no outro escrevia para as outras séries por ser menos alunos.

Aprender também a regular o meu horário, pois precisava chegar no ponto do coletivo escolar as 10h30minutos todos os dias para não perder o único transporte. Aprendi a calcular a distância de onde o coletivo parava na estrada para que eu seguisse no ramal a pé até chegar na escola em que eu dava aula mais ou menos um quilometro de distância. Isso tudo foi vivenciado até o momento em que pude fazer um empréstimo bancário e comprar uma moto usada para sanar minha necessidade de locomoção. Tinha que levar minha alimentação em marmita, ou seja, acabei virando “boia fria”. Toda essa vivência foi muito complicada, por várias vezes pensei em desistir e abandonar essa profissão.

O tempo passou e fui me organizando, agora já sabendo dirigir moto e sendo proprietária de uma mesmo que de segunda mão, tirei minha habilitação e me adaptei com a nova rotina de minha vida. Porém, mediante o quadro precário em que se encontrava a escola a qual eu trabalhava, a comunidade resolveu pedir intervenções ao gestor municipal e diante da negação, a demanda da comunidade em ato arbitrário, os próprios moradores derrubaram o prédio escolar antes que ele caísse sozinho. Os discentes foram remanejados pra outras escolas da proximidade e eu também. Solicitei via SEMED melhorias de trabalho quanto a aplicabilidade das aulas de uma maneira que não precisasse dividir o quadro. Neste momento, não tive nenhuma orientação e assim, precisei me virar sozinha. E mais uma vez voltei a dividir o quadro para que contemplasse as turmas da classe multisseriada com a qual eu trabalhava.

Até que muito tempo depois, tivemos uma formação de como realizar o plano de aula que contemplasse as turmas de multisseries, a referida formação tinha como tema “Educação do campo” e aí veio a orientação para trabalhar com temas transversais para facilitar o trabalho e propiciar a aprendizagem dos discentes.

Porém, os únicos recursos disponíveis para o trabalho eram livros didáticos “velhos”, o quadro e o giz.

Como trabalhava em outra escola na cidade de Castanhal pedi ajuda para a coordenadora que me orientava na escola e ela orientou sobre como trabalhar com projetos porém, ressaltou que precisaria dispor de recursos didáticos para que melhor fosse desenvolvido. Mediante isto, fui me organizando e tentando inovar minhas aulas trabalhando com várias atividades como poemas, músicas, atividades propostas xerocadas, dentre outras. Nesse momento, já não mais dividia o quadro fui aprendendo a conduzir as atividades de maneira interdisciplinar.

Assim como eu, outros professores enfrentaram e enfrentam sérias dificuldades no exercício de sua docência. Encontraram-se, muitas vezes, sem nenhuma alternativa e sentem-se frustrados, decepcionados e sem solução para determinados problemas encontrados no cotidiano. Por outro lado, busquei melhorar cada vez mais minha prática pedagógica, daí em diante, percebi que os discentes sentiam mais interesse em participar das atividades propostas e melhoraram também a frequência escolar.

Ao longo dos anos, tive a oportunidade de participar de várias formações pedagógicas, algumas bem significativas que muito contribuíram com minha formação, dentre elas, no ano de 2009 a formação de esclarecimento e orientação sobre a implantação do ensino de fundamental de nove anos, aumentando assim o tempo de permanência na escola, isso não foi efetivamente uma qualidade no ensino em que o governo deveria criar de fato condições para que as crianças incorporassem a cultura e o conhecimento necessário no decorrer de cada ano letivo.

Posteriormente, foi inserido o ciclo de alfabetização e junto com esse novo direcionamento vieram também momentos de estudos para melhor compreender o trabalho a ser desenvolvido. Os momentos de formações foram intensificados entre palestras, estudos dirigidos, oficinas, dentre outros. Esses momentos contribuíram significativamente para que pudéssemos propor aos nossos educandos momentos prazerosos de estudos. Como ressaltava Freire, (1996, p. 94) “me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente” e foi assim, agindo como gente, que fui em busca de mudanças desde a conclusão do ensino médio com habilitação em magistério ao adquirir várias experiências.

Para Cury (2003, p.17) “um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender” e foi assim, aprendendo cotidianamente que labutei por mudanças em minha própria prática docente”.

Ao longo desse período, participei de vários momentos de formações, dentre eles, planejamentos e jornadas pedagógicas, oficinas pedagógicas voltadas para a educação infantil e cursos de aperfeiçoamentos oferecidos pela secretaria. De acordo com ensinamento de Freire (1979) sobre as mudanças por meio da educação, é necessário que o professor seja um profissional comprometido com a sociedade, pois o mesmo declara que:

Em primeiro lugar, a expressão “o compromisso do profissional com a sociedade” nos apresenta o conceito do compromisso definido pelo complemento “do profissional”, ao qual segue o termo “com a sociedade”. Somente a presença do complemento na frase indica que se trata do compromisso de qualquer um, mas do profissional (FREIRE, 1979, p. 15).

Neste sentido, tomei consciência de que a formação em nível médio não era suficiente para o exercício docente em que tanto almejamos, percebi mediante a minha reflexão que o meu desenvolvimento profissional irá se construir à medida que eu exercesse cada vez mais a minha função de professora. Portanto, essa profissão requer constante reconstrução de teoria e prática, ação e reflexão no sentido de aprimorar meu desempenho no ambiente escolar.

Ao longo desta trajetória adquiri várias experiências, participei de formações, roda de conversas administrada pelo Prof^o Madson Ribeiro da UFPA, Projeto Trilhas, PNAIC² entre outros cursos como o “Pró-letramento” e planejamentos os quais me ajudaram bastante em minhas práticas. Segundo Haje (2006a),

Identificamos ainda as angústias sentidas pelos professores ao organizar o trabalho pedagógico justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço”, passando a elaborar tantos planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciados quantas forem as séries presentes em sua turma. Como resultado, os professores se sentem ansiosos ao pretender realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo escolar, numa situação em que atua em várias séries concomitantemente. Eles também se sentem

² Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - O **PNAIC** é um compromisso assumido pelos Governos Federal, Estadual e Municipal realizado pelas Secretarias de Educação com um único objetivo garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem durante toda a vida para todos (documento orientador do **PNAIC** 2017/18).

pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados de horário do funcionamento das turmas, de planejamento e listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência docente acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico adotando medidas diferenciadas em face das especificidades das turmas (HAGE, 2006a p.309)

O autor nos mostra o quanto é preocupante para o professor atuar em turmas de multisserias, a priori pelo desconhecimento que se tem de como organizar planejamento, currículo e espaço escolar que venha corresponder às especificidades do professor e dos alunos e posteriormente, pelo direcionamento recebido pela secretaria de educação que vem de maneira exigindo o cumprimento da abordagem dos conteúdos programados.

Com a transição de contratada para concursada veio à motivação pelo trabalho novamente, me sentir segura com a efetivação e sair do sufoco da incerteza da manutenção dos contratos sem nenhum direito foi um sonho realizado. Hoje posso lutar pelos direitos da categoria sem nenhum receio ou medo, posso participar de assembleias, paralisações, greves etc. Em meio de tantas lutas, desvalorização profissional as vezes penso em desistir desta profissão e procurar um outro meio de vida. Porém quando estou em sala de aula esqueço dos problemas vivenciados na profissão. Sinto-me feliz ao ver os alunos aprenderem e sei que faço parte da história de cada um.

Dessa forma, mediante os relatos feitos, considero que estou no auge de minha carreira, pois hoje sou professora efetiva, desde a nomeação até os dias atuais, tive a oportunidade de trabalhar tanto na zona rural como urbana com turmas variadas e de diferentes níveis que só vieram enriquecer meu currículo e minha “bagagem” cultural e agora concluindo a minha graduação na maior universidade pública da região amazônica pelo importante Plano Nacional de Formação de Professores, o PARFOR.

1.2 O município de Inhangapi e seus aspectos sócios educacionais

O território de Inhangapi foi habitado pelos índios tupinambás, daí se deduz que esse nome é de origem indígena. O município surgiu a partir de núcleo populacional como uma das 43 subprefeituras pertencentes à região de Belém, sendo reconhecida pela igreja católica como freguesia sob invocação de São Vicente Férrer – o atual santo padroeiro da cidade. Essa subprefeitura foi criada pela

lei nº 14 de 9 de setembro de 1849 e posteriormente essa ligação foi extinta, passando a sede para Castanhal pelo decreto de lei nº 2.972 de 31 de março de 1938, até que no dia 30 de dezembro de 1943, Inhangapi foi emancipado, ficando reconhecido como Município, por ocasião da promulgação do decreto estadual nº 4.505. (ARAUJO, 2007, p. 13).

O município está localizado na região nordeste do estado do Pará e faz parte da mesorregião Metropolitana de Belém ficando apenas 63 km da capital paraense (NARDELLI, 2007). De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mediante sua última atualização, o município possui aproximadamente 11.388 habitantes ocupando suas terras, sendo 7.295 na zona rural e 2.769 na zona urbana.

A estrutura econômica do município se concentra em sua maioria na zona rural através da agricultura com a produção de pimenta-do-reino, de frutas tropicais como cupuaçu, banana, castanha do Pará e pupunha, porém os dois primeiros lugares em termo de renda para o município é o açaí o qual é vendido em grãos, beneficiado em polpa e em líquido e a mandioca produto base da farinha d'água trazida pelos colonos para ser vendido em Inhangapi e na cidade de Castanhal. Já na zona urbana, a maior representação econômica está voltada para a extração da argila mediante a produção de tijolos e telhas através de uma cerâmica instalada nas proximidades do centro da cidade. (NARDELLI, 2007).

O sistema de ensino do município de Inhangapi dispõe de rede estadual com duas escolas na zona urbana, sendo uma com atendimento para o ensino fundamental maior e a outra com atendimento para o ensino médio, já na zona rural dispõe de um anexo na Agrovila de Pernambuco que atende os dois segmentos de ensino. A rede municipal conta com três escolas na zona urbana e vinte e cinco na zona rural, todas com atendimentos para as séries iniciais e infantil e outras em sua minoria somente para atendimento infantil. A rede particular conta somente com uma escola na zona urbana que atende o ensino fundamental menor.

Cada rede de ensino tem os seus coordenadores e direcionamentos. Entretanto, nesse estudo o nosso objeto de investigação está inserido na rede municipal, a qual é coordenada pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Atualmente a SEMED tem em sua composição funcional um secretário municipal de educação; uma diretora de ensino; um supervisor de ensino; uma

auxiliar administrativa; um agente administrativo; uma coordenadora do PNAIC³; uma técnica pedagógica, um motorista; uma servente e uma recepcionista. Esses profissionais em seus respectivos cargos auxiliam os demais servidores mediante solicitações respeitando a hierarquia de cargos existentes.

A maioria das escolas concentram-se na zona rural como retratado anteriormente, as quais dispõem de turmas de educação infantil e turmas multisseriadas no segmento do fundamental menor nas comunidades com menor contingente populacional, já nas comunidades maiores em números de habitantes, as turmas são seriadas. As escolas maiores tem a frente uma direção escolhida pelo gestor municipal juntamente com o secretário de educação, já as escolas menores são direcionadas pelos diretores das escolas a qual fazem parte mediante a organização por Polos.⁴

As escolas existentes na zona urbana são: Escola Municipal de Educação Infantil Irmã Maria das Neves com atendimento somente para educação infantil nos horários da manhã e tarde; a Escola Municipal de Ensino Fundamental menor Aristides Santa Rosa com atendimento somente para o fundamental menor nos horários da manhã e tarde e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Orlando Marques da Piedade com atendimento para fundamental menor e EJA, o qual disponibiliza o atendimento no horário da noite.

Atualmente, a educação do município em toda sua extensão foi dividida em quatro polos dos quais a escola maior em números de alunos fica sendo a escola sede daquele grupo. Para a formação desses grupos, agregaram-se as escolas que ficam mais próximas entre si, diante disto, temos os seguintes polos: Polo de Patauateua, sendo a escola da Agrovila de Patauateua a responsável pelas demais escolas que estão em número de cinco distribuídas nas comunidades próximas; o Polo de Pernambuco, que é composto por cinco escolas e tem a escola Gleba

³ Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.

⁴ Os polos são agrupamentos de escolas feitos mediante as proximidades de localização nas agrovilas da cidade. Essa ação consiste em uma estratégia de organização da secretaria de educação municipal com o intuito de descentralizar o direcionamento parcialmente da pessoa do secretário de educação. Sendo assim, a cada agrupamento encontra-se uma escola com maior número de alunos e essa por sua vez é a escola polo daquele grupo, onde o diretor é responsável pela escola polo e pelas demais escolas das comunidades próximas, ele é a pessoa de possível soluções dos problemas cotidianos e somente os casos extremos é que vai para resolução com o secretário de educação. Mediante esta organização, foi formado quatro polos que serão apresentados a seguir.

Pernambuco da própria comunidade como responsável pelas demais escolas das proximidades; o Polo da escola Orlando Marques da Piedade que fica localizado na zona urbana e tem a própria escola como responsável por mais oito escolas situadas nas comunidades mais próximas e Polo do Aristides Santa Rosa, que é a escola responsável por mais sete escolas de comunidades de sua proximidade.

Entedemos que esta forma de organização tem apresentado ideias distintas, por um lado, facilitou a vida dos servidores, pois é bem mais fácil encontrar o diretor e o coordenador pedagógico do polo para tratamos assuntos relacionados a nossa prática pedagógica e ou dificuldades cotidianas do que o secretário de educação. Todavia o secretário de educação ficou uma pessoa ausente tanto do ambiente escolar como do contato com os servidores, exceto em casos de “suma” importância quando o servidor vai até a secretaria de educação em busca desse diálogo. No entanto, vale ressaltar que os diretores nem sempre tem “autoridade” para tomar decisões, sendo assim, levamos a eles nossas angústias e necessidades e aguardamos o contato deles com o secretário para termos a posição final.

A educação é um dos segmentos fundamentais para a busca da melhoria da qualidade de vida quer seja na zona rural ou zona urbana, e isso deve ser proporcionado aos indivíduos de maneira eficaz promovendo de fato a aquisição do conhecimento de maneira sistemática. Esse sentimento é o que é apresentado pelas pessoas ao serem indagadas a respeito da educação, pois, almejam uma sociedade melhor e vejam na educação a possibilidade de um futuro promissor para seus filhos, independente da realidade em que estão inseridos.

Em tempos primordiais no município de Inhangapi, o processo de ensino e aprendizagem era desenvolvido de maneira tradicional⁵ onde se adquiria conhecimentos somente por meio da memorização mecânica, frente à utilização do quadro negro, giz e em alguns momentos o livro didático. Além disso, a formação dos professores também era somente de nível médio e alguns não tinham terminado sequer o ensino fundamental e esses, na maioria das vezes eram lotados nas turmas de educação infantil, a qual até então não era considerada como fase importante do desenvolvimento da criança. Nesse sentido, a educação acontecia de maneira inadequada como nos apresenta Freire (1996) ao dizer que:

⁵ O sistema tradicional de educação vê o professor como o responsável pela aprendizagem do aluno, ou seja, somente o docente tem o saber, fazendo com que os alunos participem das aulas somente como ouvintes e que tenham que memorizar o conteúdo transmitido pelo professor.

A memorização mecânica do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste Caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção. É precisamente por causa desta habilidade de **aprender** a substantividade do objeto que nos é possível reconstruir um mal aprendizado, em que o aprendiz foi puro paciente da transferência do conhecimento feito pelo educador. (FREIRE, 1996, p. 69)

A visão e a prática da pedagogia tradicional são permeadas pelos pressupostos do ambientalismo, onde a escola e o ensino são supervalorizados, assim sendo, o aluno é um receptáculo vazio (alguém que em princípio nada sabe). Freire (1987, p. 58) refere que o educador em sua fixidez “Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca”, inclusive para aquele que se dispõe a ensinar, pois também deve aprender.

Atualmente Inhangapi apresenta outra “roupagem” e melhoras significativas sob alguns aspectos, principalmente quanto à construção do processo de ensino e aprendizagem, a qualificação dos professores quase todos com formação em nível superior e com isso a aplicabilidade das aulas ganharam novos “olhares” e direcionamentos, o ambiente escolar agora é um lugar de troca e construção de conhecimentos permeados entre teorias e práticas frente a vivência cotidiana, sendo que essa mudança vem acontecendo paulatinamente.

Porém, vale ressaltar que os docentes principalmente da zona rural, ainda encontram muitas dificuldades para desenvolver suas práxis pedagógicas, os fatores são os mais adversos possíveis como, por exemplo, a falta de recursos⁶ didáticos, acompanhamentos pedagógicos, turmas multisseriada⁷, junção das turmas de educação infantil com turmas do fundamental, entre outros.

Dessa forma, o educador é impulsionado a repensar de que maneira vai poder corresponder as especificidades de seus educandos mediante à realidade em que estão inseridos. Conseqüentemente, a busca incessante em vencer os obstáculos que se apresentam é enorme, porém, acabam sendo impedidas por

⁶ Recursos didáticos são as ferramentas utilizadas pelo professor para facilitar o processo ensino e aprendizagem.

⁷ [...] junção de alunos de diferentes níveis de aprendizagem (normalmente agrupadas em “series”) em uma mesma classe, geralmente submetida à responsabilidade de um único professor, tem sido uma realidade muito comum dos espaços rurais brasileiros, notadamente nas regiões Norte e Nordeste (SANTOS; MOURA, 2010, p. 35).

fatores que fogem de seus domínios. Por exemplo, nos dois últimos anos a SEMED não proporcionou a jornada pedagógica aos profissionais da educação, momento esse importante para pensar o direcionando do processo de ensino e aprendizagem para o ano em curso. Nesse sentido, concordo com Imbérnon (2006), ao dizer que:

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes e etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho (IMBÉRNON, 2006, p. 48-49).

Mediante a afirmação do autor, entende-se que a formação é um processo em que o conhecimento profissional vai além de uma classificação unificadora, nela nasce características que busca regular ação reflexiva, quando isso não é proporcionado, o docente desenvolve suas atividades cotidianas de acordo com seus conhecimentos e interesses, ou na maioria das vezes faz uso contínuo do livro didático abordando os conteúdos do jeitinho que são apresentados sem ao menos contextualizá-los.

Por sua vez, o processo de descoberta com anseios de modificações para uma melhor dinamização da práxis onde uniria a teoria com a prática, fica prejudicado e isso acaba “respigando” no discente e fazendo com que o docente entenda com mais clareza a importância da busca, a interação com o novo, o propósito de mudança de postura mediante às dificuldades vivenciadas, como caracteriza Imbernóm (2006);

A especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância: a capacidade de se adequar a eles metodologicamente, a visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de um conhecimento acabado e formal, e sim como um conhecimento em construção e não imutável que analisa a educação como um compromisso político de valores éticos e morais (IMBERNÓM, 2006, p. 13-14).

Em consonância com autor, a educação é importante para contribuir com o processo de desenvolvimento do homem, seja ela informal que acontece no dia a dia, através da observação e da convivência com os grupos sociais, ou a educação formal que se busca na escola, onde o indivíduo deveria adquirir os conhecimentos essenciais para ser inserido no mundo, e passar a ser cidadão consciente dos seus deveres e direitos.

Dessa forma, de fato há necessidade de se adequar a realidade contextualizando o conhecimento e proporcionando uma aprendizagem significativa, mas, como por em prática essa transformação dispendo muitas das vezes somente de quadro, pincel e livro didático? Mediante essa realidade, o educador é desafiado cotidianamente em sua profissão e ação docente, pois só assim fará a diferença em seu trabalho.

1.3 A escola do campo e as classes multisseriadas

Ao abordar a temática da educação do campo faz-se necessário a princípio perpassar pela história dessa construção. A priori, a essa educação chamava-se educação rural devido estar localizada na zona rural da cidade e sua oferta era aquela forma de educação na qual predominavam os métodos tradicionais de ensino. A propósito, a educação do campo veio com o objetivo de proporcionar uma política educacional voltada para o desenvolvimento rural e assim, vale enfatizar a importância do meio rural e da população que lá vivem, uma das finalidades dessa educação é ampliar o seu significado, incorporando os povos da floresta, caixaras e ribeirinhos, deixando de lado a idéia de que campo seja algo somente ligado ao mundo agrícola (DIRETRIZES, 2010, p.13).

Posteriormente, buscava-se uma inserção de uma educação pública de qualidade para essas pessoas já que era um direito de todos segundo a constituição e leis educacionais, e mediante diversas discussões e mobilizações sociais realizadas, conseguiu-se a inserção da nova nomenclatura no ano de 1998⁸ agora chamada de educação do campo e com uma proposta de trabalho que colocasse a educação a serviço da sociedade. (SILVA. 2015, p. 30).

Decerto, essa nova nomenclatura recebida, não fez jus a proposta que deveria ser efetivada, os desafios que impedem essa efetivação são muitos, tais como a manutenção de classes multisseriada, a falta de materiais didáticos e de orientação e acompanhamentos pedagógicos, dentre outros. Esses fatores configuram-se em desafios a serem superados pelos docentes e discentes cotidianamente para que o

⁸ No ano de 1998, aconteceu a I Conferência Nacional por Uma Educação do Campo que teve papel significativo em relação à educação da população do campo, tanto para a sociedade quanto para a agenda pública do governo, inaugurando assim uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais Educação Rural. (SILVA 2015).

processo de ensino e aprendizagem seja desenvolvido mesmo que de maneira precária. Com relação a isso, Hage (2006a) caracteriza que;

No meio rural os sujeitos se ressentem do apoio que as secretarias estaduais e municipais de educação deveriam dispensar às escolas, sentindo-se discriminados em relação às escolas da cidade, que assumem prioridade em relação ao acompanhamento pedagógico e formação dos docentes. Os gestores públicos justificam a ausência do acompanhamento pela falta de estrutura e pessoal suficiente para realizar essa ação. (HAGE, 2006a, p. 04)

Em consonância com o autor, essas desculpas apresentadas pelos gestores não justificam os descasos com que passam as escolas do campo e assim, deixam de proporcionar uma educação que contextualize e promova o conhecimento necessário à realidade vivenciada.

Nas escolas do campo, a organização do trabalho escolar se dá por meios de classes multisseriada, na maioria das vezes isso acontece devido as comunidades menores não dispor de um número suficiente de discentes por ano para a composição de classes seriadas, e essa por sua vez só acontece nas comunidades com maiores números de habitantes.

Diante desse pressuposto, a educação do campo e suas especificidades vem se perpetuando ao longo do tempo, os debates são constantes para que de fato se consolide uma educação de qualidade meio a todos os seus critérios dispostos em leis. Entretanto, essa não é uma tarefa fácil e nem será concretizada a curto prazo, porém, faz-se necessário buscar essa consolidação cotidianamente fortalecendo as lutas.

Os vínculos com as lutas sociais como mais um princípio da educação do campo, encontra-se imbricado à relação da escola com a vida, uma vez que as comunidades do campo possuem uma história comum, que as unificam, por serem todas marcadas historicamente desde o Brasil Colônia, pelo enfrentamento e mobilização coletiva. É na luta que se aprende a lutar e embora essa organização precise acontecer para além da escola, é imprescindível que ela, como agência formativa, esteja inserida nesses processos, possibilitando aos discentes do campo, viverem concretamente a necessidade fundamental da organização para alcançar as conquistas e com isso compreendendo o que significa ser sujeito histórico, vislumbrando a perspectiva da transformação. (CALDART, 2008, p. 67-68)

Neste contexto, o ensino multisseriado, continua presente e ativo até os dias atuais e sem nenhuma perspectiva de finalização ao que se ver, o mesmo acontece mediante todas as dificuldades possíveis vivenciada cotidianamente no ambiente escolar, seja relacionada a falta de material didático e outras já citadas anteriormente. Todavia, esse quadro deveria ser oposto, pois a escola do meio rural possui um papel fundamental para a comunidade, uma vez que consegue manter os discentes em seu local de convívio, evitando a necessidade de se deslocarem para outra comunidade ou cidade e assim garantindo condições de vida para que os homens e mulheres do campo também tenham escolhas para se manterem em suas comunidades. Como caracteriza Kolling, Nery e Molina (1999);

[a] educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 28-29).

De fato, o processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas precisa ser repensado, pois as mesmas são extremamente necessárias, apesar das problemáticas evidenciadas, as quais oportunizam aos sujeitos do campo continuarem a viver em sua realidade, no meio em que nasceram e foram criados, perto de seus familiares e amigos, todavia, há a necessidade de melhorias para a educação nesses espaços, para que assim além do direito ao ingresso e permanência na escola, possam usufruir do direito a qualidade na educação de fato.

Por outro lado, em alguns momentos percebe-se os descasos com que passam as escolas com turmas multisseriadas, essa situação se dá na maioria das vezes pela influência dos governos nos diversos segmentos em esconder a real situação vivenciada por essas escolas e a péssima qualidade do ensino que é ofertado aos discentes das referidas comunidades, essa situação vem se arrastando a muito tempo e por pior que pareça, até então, não se ver perspectiva de se acabar.

Porém, ao lançarmos nossa atenção para o município de Inhangapi, a realidade não é diferente dos demais municípios da região amazônica e muitos outros Brasil afora, os quais vem sofrendo ameaças sobre a possível extinção das escolas do campo, sem ao menos se importar com as pessoas que fazem parte dessas comunidades. Certamente, se deduz com essa ação o fortalecimento do

descaso para um segmento educacional tao importante como qualquer outro, e que deveria ser olhado com outros “olhos” com o intuito de valorizar e proporcionar uma educação de qualidade.

Neste sentido, observa-se que o pouco investimento na educação ofertada ao meio rural pelo poder público em suas várias esferas governamentais, mediante os dados estatísticos oficiais de 2006 ao revelar que 75% das escolas de educação básica do estado do Pará encontram-se localizadas no meio rural. Os dados também indicam que das 9.484 escolas rurais existentes no estado do Pará 9.121 escolas (80%) são municipais e atendem pouco mais de 740 mil estudantes matriculados, representando apenas 29.8% do total de matricula da educação básica (2.487,013) respectivamente (Censo Escolar/INEP, 2006).

A precariedade que envolve as escolas rurais multisseriada no estado do Pará pode ser configurada a partir dos dados apresentados a seguir extraídos do Censo Escolar do INEP de 2006.

- Sobre o local de funcionamento das escolas: das 7.670 escolas multisseriada existentes no meio rural do estado do Pará, 5.818 funcionam em prédio escolar (75,85%) e 1.852 funcionam em outros prédios (24,15%). Do conjunto de escolas rurais multisseriada existentes no estado do Pará, 1.538 funcionam em galpões (20,05%), 255 escolas funcionam em prédios de outras instituições (3,32%), 212 escolas, funcionam na casa do professor (2,76%), 117 escolas funcionam em templos (2,31%), 88 escolas funcionam em prédios de outra escola e 8 escolas funcionam em empresas (0,10%).
- Sobre a condição de ocupação das escolas: das 7.670 escolas rurais multisseriada existentes no Pará, 6.143 escolas possuem prédios próprios (80,09%) e 1.527 escolas não possuem prédios próprios (19,91%). Do total de escolas multisseriada existentes, 1.420 possuem prédio cedido (18,51%) e 107 escolas possuem prédios alugados (1,40%).

Se tratando do local de funcionamento das escolas do campo, as informações acima ainda representa a realidade de muitos municípios paraenses, porém, vale ressaltar que atualmente o município de Inhangapi já vivencia uma realidade diferenciada, as escolas do campo funcionam todas em prédios próprios. Entretanto, essa vivência precisa avançar também nos demais quisitos para que possam contribuir de maneira eficaz com o avanço do processo de construção do conhecimento da demanda atendida.

Considerando-se de que a proposição para esse capítulo consistiu em caracterizar o quadro educacional do município de Inhangapi e suas implicações sobre as escolas do campo com classes multisseriadas, podemos ressaltar que percebemos mudanças significativas em aspectos como a ampliação da formação dos professores e concomitantemente suas aplicabilidades didáticas em sala de aula.

No entanto, trabalhar em turmas multisseriadas requer certo compromisso do professor, uma vez que irá direcionar várias séries num mesmo espaço e tempo. Diante disso, faz-se necessário que adapte sua metodologia e sua forma de trabalho para que possa atender às necessidades dos alunos. O trabalho pedagógico deve ser desenvolvido com base na realidade dos sujeitos para que estes mostrem suas culturas, tradições e diferenças, ressaltando o fato de que não são inferiores aos demais sujeitos das diversas áreas do país. As escolas multisseriadas são escolas do campo que possuem um conjunto de articulações pedagógicas que desencadeiam o processo de resistências educacionais do campo.

Vale ressaltar que o tempo disponível para ministrar as aulas não é suficiente para que o professor atenda, igualmente, a todos e isto acaba levando, de alguma forma, o aluno a ter prejuízo em seu aprendizado. Apesar de tudo, ainda existem comentários que as classes multisseriadas causam prejuízo ao ensino, não por duas ou mais turmas estarem juntas, mas pelo fato do professor não conseguir atender a todos como deveria ser, auxiliando e explicando todos os conteúdos que são necessários para o desenvolvimento e a aprendizagem.

Apesar de tantas dificuldades, essas escolas ainda garantem ao povo do campo o direito ao conhecimento, no entanto, a realidade vivenciada nos dias atuais em algumas comunidades de Inhangapi trás certa preocupação quanto a permanência dessas escolas no campo, pois algumas famílias estão mudando para outros lugares em busca da melhoria de qualidade de vida e concomitantemente os alunos também, e assim, corre o risco das respectivas escolas serem desativadas.

3 SEÇÃO II – A POLITICA DE FORTALECIMENTO DE AÇÕES NA ESCOLA

No município de Inhangapi, a educação vem se modificando ao passar dos anos dando ênfase às formações continuadas de professores da rede municipal ao qual busca um ensino público de qualidade aos seus munícipes e estudantes.

Com a implantação do programa Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC começou a se ter um norte em relação ao que se pretende ensinar em cada ano/série com o intuito de priorizar a alfabetização na idade certa até o final do 1º ciclo que corresponde ao 3º ano. Neste sentido, o PNAIC é um acordo assumido pelos governos federal, estadual, municipal e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até no máximo oito anos de idade ao final do ciclo de alfabetização. (PACTO, 2012. p. 5).

Sendo assim, a proposição para este capítulo consiste em compreender as estratégias do PNAIC para a superação das dificuldades no processo de apropriação da leitura em classes multisseriadas em Inhangapi/PA.

2.1 As estratégias do PNAIC para ampliar os processos de aprendizagens da leitura

Pode-se conceituar leitura como a decodificação ou decifração, pois primeiramente o leitor deve decifrar a escrita, para logo após entender qual a linguagem que se faz presente, decodificando as informações contidas no texto, para finalmente formular o próprio conhecimento e opinião crítica sobre o que leu (REIS, 2012). Compreende-se que o ato de ler também contribui para a existência da diversificada produção de conhecimento, assim como, colabora para a melhoria na qualidade de vida. Porém, infelizmente, mediante acompanhamento pelo índice escolares apresentados pelo INEP⁹ a leitura de nossos educandos tem se mostrado muito fragilizada. Partindo desse pressuposto, busca-se as intervenções do PNAIC com suas estratégias para promover o avanço na aprendizagem da leitura no ambiente escolar.

O ato de ler não se resume em decorar letras, sílabas e ou palavras soltas sem nenhum significado para o individuo que está em processo de conhecimento e ou aprendido. É necessário que o discente aprenda ler de forma contextualizada

⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

desenvolvendo o interesse e a criatividade através da imaginação e o prazer de ler, ouvir histórias ou outro texto que o professor venha a trabalhar em sala de aula.

Quanto a concepção de leitura, os PCNS – Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que ler é:

Uma atividade que implica necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura diferente fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (PCNS, 1997, p. 53).

O texto ressalta que o bom leitor precisa fazer uso das estratégias que o conduzirão a compreender e analisar os textos lidos, neste sentido, a leitura torna-se interessante ao leitor com um significado prazeroso. Partindo desse pressuposto, o PNAIC apresenta mecanismo que ajuda o indivíduo a desenvolver e aperfeiçoar a leitura mediante o contexto em que está inserido.

O PNAIC preconiza a alfabetização como um processo que prioriza o letramento mediante uma variedade de estratégias sobre a oralidade, a leitura e a escrita e sua sistematização por meio do sistema de escrita alfabética, mas também, propõe o desenvolvimento de habilidades de como fazer uso desse sistema em diversas situações de comunicação com autonomia. (WINKELER, 2015). Essas informações são repassadas para os docentes em momentos específicos de formações continuadas.

As formações possibilitam aos professores participantes diversos modelos ou modos para seguir e proporcionar ao aluno a alfabetização plena em todos os seus aspectos. Porém, para que haja esse aprendizado completo, o professor necessita dispor de recursos didáticos, apoio técnico e pedagógico e de um planejamento bem articulado com toda a equipe engajada nesse processo.

É notório que a responsabilidade por melhorias nas taxas de alfabetização dependem efetivamente de um compromisso assumido por todos com o objetivo de promover a leitura e a escrita com qualidade para todos, entretanto, na realidade quase em sua totalidade a maior combrança é feita somente ao professor. Decerto, isso é comprovado quando, infelizmente o governo federal foi o primeiro a “quebrar” esse compromisso deixando de investir recursos financeiros para a formação nos municípios.

Todavia, mesmo com alguns “entraves” vivenciados ao longo do percurso, o trabalho no ambiente escolar precisa ser desenvolvido, sendo assim, retornando as estratégias apresentadas pelo PNAIC ressaltamos a sequência didática¹⁰ que é algo que vem sendo bastante utilizado pelos educadores mesmo que com dificuldade inicial de compreensão e conhecimento quanto a elaboração e a utilização das etapas prováveis para a aplicabilidade com os discentes. Assim, Silva (2012) evidencia que:

As sequências didáticas ou atividades sequenciais podem ser definidas como aquelas situações em que as atividades são dependentes umas das outras e a ordem das atividades é importante. Por meio das atividades didáticas, um mesmo conteúdo pode ser revisitado em diferentes aulas, de modo articulado e integrado (SILVA et al 2012).

Esta estratégia oportuniza o docente a revisar quantas vezes forem necessárias um mesmo conteúdo e pode trabalhar de maneira diferenciada fazendo um diálogo pelas disciplinas que covier. O docente tem autonomia para organizar seu cronograma de atividades mediante as especificidades dos discentes e/ou da turma e fazer uso de atividades diversificadas como jogos e brincadeiras que subsidie as tarefas pensadas promovendo a compreensão do assunto de forma gradativa.

Outra estratégia interessante e bastante utilizada ultimamente nas salas de aulas é o “Cantinho de Leitura”, o qual é apresentado pelo PNAIC como:

Um espaço, dentro da sala de aula, utilizado para, também, despertar nos alunos a prática da leitura. Nele, os alunos terão, de pronto acesso às leituras diversas do conhecimento humano. Com este privilégio, além dos livros já disponíveis na Biblioteca da Escola, os alunos poderão aproveitar, a qualquer momento em que surgir a oportunidade, um bom momento de leitura (2013, p. 02).

Observa-se que o cantinho da leitura é extremamente importante, pois ele permite o aluno ir se descobrindo enquanto ser leitor, também possibilita ainda um contato muito importante com a função da leitura, à medida que vai descobrindo que as palavras escritas nos livros servem para nomear as coisas e também para expressar emoções, sentimentos, desejos, dentre outras coisas. Ou seja, ele descobre que tudo o que é falado pode ser escrito e o que lhe possibilita isso é a

¹⁰ é um termo em educação para definir um procedimento encadeado de passos, ou etapas ligadas entre si para tornar mais eficiente o processo de aprendizado.

prática de leitura, o contato direto com os materiais escritos e um bom professor mediador.

Entretanto, esse espaço referenciado pelo PNAIC nem sempre dá certo. Quando se trabalha em uma escola de amplo espaço e com turmas seriadas, o seu desenvolvimento é bem melhor além de dispor de acervos variados é claro. Por outro lado, se tratando de classes multisseriadas e escola do campo, as quais muitas das vezes funcionam em espaços pequenos e ainda com um ajuntamento de séries em um único espaço, fica muito difícil fazer uso dessa estratégia atendendo as especificidades dos alunos, já que os níveis de aprendizagem são diferenciados.

Todavia, muitas das instituições educacionais principalmente as de pequeno porte e as localizadas no campo, dispõem somente de acervos oriundos do FNDE¹¹, e são esses materiais que são expostos e utilizados nos cantos de leituras cotidianamente. Se portando para o município de Inhangapi, talvez por descompromisso do professor e ou por falta de conhecimento, em algumas escolas do campo esses acervos foram danificados pelos próprios alunos, uns recortados, outros rasgados e riscados, o que acaba prejudicando o bom uso do material.

Quanto a importância da leitura, Freire (2001) ressalta que:

Ler é uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante. Ninguém lê ou estuda autenticamente se não assume, diante do texto ou do objeto da curiosidade a forma crítica de ser ou de estar sendo sujeito da curiosidade, sujeito da leitura, sujeito do processo de conhecer em que se acha. Ler é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. “Da compreensão e da comunicação” (Freire, 2001, p.1).

Sendo assim, o cantinho da leitura, propicia momentos para que os alunos possam ler onde e quando quiserem, no ritmo que mais lhe agrada, podendo retardar ou apressar a leitura, interrompê-la, reler ou parar para refletir, a seu bel-prazer. Ler o que, quando, onde e como bem entender. Essa flexibilidade garante o interesse contínuo pela leitura, tanto em relação à educação quanto ao entretenimento.

A próxima estratégia importante e desafiadora apresentada é a “leitura deleite”, a qual o PNAIC expõe a seguinte conceituação:

¹¹ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Uma estratégia muito importante nos processos de formação de professores alfabetizadores, pois favorece o contato do professor com textos literários diversos. O momento da leitura deleite é sempre de prazer e reflexão sobre o que é lido, sem se preocupar com a questão formal da leitura. É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes (BRASIL, 2012a, p. 29).

Essa mesma leitura que é proporcionada aos alunos pode e deve ser desenvolvida com a classe, é uma forma de despertar o interesse e a curiosidade pelas diversidades de textos utilizados no cotidiano, haja visto que, na maioria das vezes, principalmente se tratando da escola do campo, é no ambiente escolar que os alunos são incentivados a desenvolver a leitura, pois, ainda encontramos crianças que não passam por esse processo em casa com seus familiares e também não dispõem de acervos que os despertem para a prática da leitura.

O acesso à leitura era mais restrito, o contato com jornais, revistas, livros, obras e demais meios textuais e literários era algo mais distante do dia-a-dia das pessoas. Nos grandes centros era possível encontrar bibliotecas, bancas de jornais e revistas, mas apenas uma pequena parte da população possuía condições financeiras e culturais voltadas ao interesse pela leitura. Em contrapartida, nas cidades menores, o acesso ao mundo letrado era mais difícil, o único livro que a maioria das famílias possuíam em casa era a Bíblia e que nem sempre era usada para leitura. (ARANHA, 2006).

Na realidade atual esse quadro já é diferenciado, a maioria das escolas dispõem de um bom acervo encaminhado pelo FNDE e o acesso a diversidade de textos é maior e mais fácil mediante a um novo contexto. Entretanto, isso tem ajudado bastante, mas ainda não é o suficiente para a leitura se tornar fator efetivamente presente no cotidiano das pessoas, talvez por uma questão “cultural”, ainda não se percebe que a leitura tem iniciação na família e continuidade no ambiente escolar.

Em suma, ao longo dessa seção mediante leituras diversificadas procurou-se compreender as estratégias apresentadas pelo PNAIC para a superação das dificuldades dos discentes no processo de apropriação da leitura em classes multisseriadas em Inhangapi/PA e nesse sentido ressaltamos que esse é um processo contínuo e constante, que precisa ser praticado cotidianamente com o intuito de avançar quanto as dificuldades apresentadas.

2.2 O PNAIC e suas proposições para as escolas do campo

Mediante leitura nos cadernos do PNAIC, percebe-se que esse programa possui em sua organização um direcionamento voltado para a alfabetização ao longo dos anos que contemplam o 1º ciclo do ensino fundamental menor, concomitantemente, também apresenta uma formação específica para professores de classes multisseriada. No entanto, no município de Inhangapi isso nunca foi ofertado para esse segmento, todos os professores participam das formações juntamente com os demais de uma forma unificada sem um olhar criterioso voltado para as especificidades das turmas do campo, dessa forma as classes multisseriada continuam sem ser atendidas como deveria.

As formações do PNAIC acontecem de modo a contemplar diretamente os professores que são lotados nas turmas mediante os anos 1º, 2º e 3º anos do 1º ciclo. Os direcionamentos e informações são repassadas de maneira que os trabalhos possam ser desenvolvidos mediante sequências didáticas e projetos envolvendo a interdisciplinariedade, além de orientar o trabalho com vários gêneros textuais que possa incentivar e promover o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Vale ressaltar que, ao longo da formação tem momentos em que as abordagens são feitas separadamente, e é nesse momento que os docentes das turmas multisseriadas são mais penalizados, pois precisam fazer a escolha de qual segmento irá participar.

Entretanto, apesar das formações continuadas mesmo que em números reduzidos serem proporcionadas, existem grandes obstáculos que dificultam o avanço do trabalho como por exemplo a falta de material didático, ultimamente tanto nas formações onde são confeccionados alguns recursos e que seriam para os professores também produzirem, como para as escolas onde seriam confeccionados e utilizados nas atividades.

Esse “entrave” acaba dificultando o desenvolvimento do trabalho docente, pois ele deixa a desejar com os alunos que não conseguem aprender a ler com o modo tradicional e ou com as estratégias apresentadas, sendo assim, os recursos dispostos nas formações serviriam para conduzir os novos direcionamentos frente as dificuldades encontradas.

Mediante leituras dos “cadernos do Pacto”¹², constatou-se também que se pretende trabalhar a ideia de alfabetização de maneira que contemplem as crianças matriculadas em todo o país. Ainda que, traga uma visão ampliada sobre a leitura e sobre como ensinar a ler e escrever, a mesma política curricular traça a organização e ações de aprendizagem que trazem consigo deveres para garantir os mesmos:

Essa é uma aprendizagem fundamental, mas para que os indivíduos possam ler e produzir textos com autonomia é necessário que eles consolidem as correspondências grafofônicas, ao mesmo tempo em que vivenciem atividades de leitura e produção de textos. É preciso, portanto, a definição de direitos de aprendizagem relacionados aos diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa a serem desenvolvidos ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, tal como os que são sugeridos no primeiro fascículo do material do Programa Pró-Letramento, que propõe um conjunto de capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos dos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012a, p. 22).

A priori é necessário entender que a aprendizagem dos alunos se dá em momentos diferenciados de acordo com seus tempos, outro sim, é entender as estratégias e direcionamentos apresentados nesses materiais de maneira que possa contextualizar e problematizar concepções a respeito da alfabetização, incluindo questões pertinentes sobre a avaliação, considerando uma proposta de educação mais inclusiva respeitando à diversidade.

Partindo desses pressupostos, o ambiente escolar precisa sempre fazer uso do “tempo escolar” tratado pelo PNAIC, é no momento de re-pensar as estratégias de trabalho que se encaixam as novas ideias e propostas que venham subsidiar as especificidades dos alunos, o currículo também é uma ferramenta importante para auxiliar neste momento.

Brasil (2012) caracteriza que;

Na perspectiva da organização curricular que propomos, a escola precisa preparar-se para ampliar as possibilidades dos estudantes de terem acesso a diferentes saberes. Os conhecimentos construídos e circulantes nos diferentes espaços sociais constituem-se como direito de todos à formação e ao desenvolvimento humano (BRASIL, 2012b, p.9).

¹² Os Cadernos de Formação do Pnaic, organizados e lançados pelo Ministério da Educação (MEC), oferecem subsídios para a formação continuada de professores, sublinhando a importância da boa preparação destes para a alfabetização dos estudantes brasileiros e para acompanhar as transformações contemporâneas da sociedade.

Essa organização apresentará também os “cantos” específicos trazidos pelo PNAIC, proposta que quando utilizada de maneira correta muito tem contribuído para o avanço e esclarecimento de nossos alunos quanto as suas dificuldades. No entanto, para que essa organização tenha êxito, precisa-se dos recursos didáticos, direcionamentos e acompanhamentos pedagógicos principalmente para os professores de classes multisseriadas onde os desafios são maiores.

É notório que o Brasil possui uma grande diversidade de cultura, etnia, religião, linguística, entre outros fatores que precisam ser lembrados e trabalhados no ambiente escolar respeitando assim a diversidade, essa variedade também se dá quando nos portamos para as dificuldades de aprendizagens de nossos alunos. De pouco, para trabalharmos essas especificidades, contamos ultimamente somente com o PNAIC como programa norteador.

Por outro lado, pensar num Pacto como um compromisso de alfabetizar até determinada idade é considerar que, em algum momento, as ações curriculares precisarão corresponder a objetivos gerais que revogam as diferenças nas relações culturais, não apenas de conhecimento, como por exemplo, conhecer ou desconhecer algo, seja o ponto propulsor de práticas culturais de significação.

Neste sentido, a participação da comunidade nas atividades escolares possibilita a socialização e a valorização da cultura e da realidade dos discentes mediante o meio em que estão inseridos, esclarecendo que a escola tem um papel fundamental na formação dos indivíduos na sociedade.

Em relação a isso, Caldart (2003) afirma que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2003, p. 66).

Desta forma, espera-se que as escolas dialoguem com seus professores, alunos e com a comunidade em que se inserem, articulando e promovendo ações que venha fortalecer o processo educacional ofertado, e que essas ações ultrapassem os muros da escola e se faça presente na sociedade de maneira eficaz.

A reflexão sobre educação do campo é marcada pelos traços de diversidade e de que o campo também produz pedagogia, mediante desenvolvimento de suas práxicas, dessa maneira se torna pertinente tornar esse processo de formação humana vivenciado em diversas práticas desenvolvidas no campo num projeto maior de educação sendo eficaz a quem dele fazer parte.

[...] é indispensável que a escola incentive a construção de narrativas e tradições locais, como forma de valorizar as singularidades identitárias do campo, ou seja, que a escola não só trate, em sala de aula, de temas relevantes para a vida cotidiana das crianças, mas que proponha ações concretas em que as crianças possam estender, para além dos muros da escola, suas conquistas, suas aprendizagens (BRASIL, 2012, p. 10).

Este projeto dialoga com a pedagogia do oprimido¹³, do movimento, da terra. Enraíza, sem necessariamente dominar, forma e cultiva identidades, projeta transformações. “Tratase de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos (...)” (CALDART, 2002, p. 33).

Portanto, trabalhar no campo é ser levado cotidianamente a vencer os desafios encontrados, são os desafios do campo em movimento que multiplicam as lutas sociais por educação. Por sua vez são estas lutas que vão ajudando a tornar consciente este direito e, aos poucos, vão transformando este direito também em um dever (dever de lutar pelo direito), que então se consolida em modo de vida, visão de mundo: escolas no e do campo não precisam ser algo inusitado, mas sim podem passar a ser um componente natural da vida no campo. A escola vista como uma das dimensões do processo de formação das pessoas, nem mais nem menos, nem algo que se tenha que abandonar todo o resto para conseguir. Sair do campo para estudar, ou estudar para sair do campo não é uma realidade inevitável, assim como não são imutáveis as características marcadamente alheias à cultura do campo das poucas escolas que o povo tem conseguido manter nele. (CALDART, 2003, p. 67).

¹³ Neste livro, Paulo Freire propõe uma explicação da importância e necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que contribua para a sua libertação e sua transformação em sujeito cognoscente e autor da sua própria história através da práxis enquanto unificação entre ação e reflexão.

2.3 O PNAIC em sua configuração

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa responde à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE)¹⁴ e é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças, no máximo até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. (PNAIC, 2016).

No período da implantação do programa nos municípios, a maioria dos professores acreditava realmente que o PACTO seria a solução para a alfabetização de todas as crianças na idade certa. Um sonho para os educadores, não somente para os que atuam no município de Inhangapi, mas para todos que estão inseridos nesse processo inicial da educação básica. No entanto, a realidade do ensino e as dificuldades encontradas no decorrer deste processo dificulta o alcance deste compromisso deixando a desejar a tão sonhada alfabetização na idade certa. Isso pode ser percebido quando Brasil (2012) nos discorre que:

Assim, este pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o 3º / ano 1º ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores (BRASIL, 2012, p. 5).

Com as formações e trocas de experiências realizadas logo no início de sua implantação foram renovando as práticas pedagógicas dos docentes, pois, nessas formações eram proporcionado confecções de materiais pedagógicos diversos, jogos e atividades diferenciadas que iriam auxiliar os docentes em suas práticas diárias relacionadas com as dificuldades de aprendizagem dos discentes.

A principio da inserção do PNAIC foi muito prazeroso e motivador devido as várias formações desenvolvidas com os docentes para a compreensão da nova proposta de trabalho. Porém, com o passar do tempo, as dificuldades oriundas do governo federal foi aumentando com o corte de recursos significativos para o desenvolvimento do programa e com isso, os municípios tiveram que também diminuir seus trabalhos e assim, as formações continuadas foram ficando escassas

¹⁴ O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014, é um instrumento de planejamento do nosso Estado democrático de direito que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor. Neste novo texto, fruto de amplos debates entre diversos atores sociais e o poder público, estão definidos os objetivos e metas para o ensino em todos os níveis – infantil, básico e superior – a serem executados nos próximos dez anos. Década de 20014/2024. (PNE, 2014)

a cada ano, assim como os recursos didáticos ofertados para o bom desenvolvimento da prática pedagógica e mais uma vez as dificuldades invadem o espaço escolar.

Para o bom desenvolvimento da proposta do PNAIC precisa-se estar apoiado em seus eixos indicados, conforme apresentado no documento que regulamenta o referido programa:

1. Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, controle social e mobilização.(BRASIL, 2012, p. 5)

Em consonância com o documento em análise, há a necessidade de fazer valer a presença dos eixos propostos para a efetivação do programa, um está interligado ao outro dando suporte para que aconteça a aplicabilidade na prática. Quando esses eixos não são efetivados deixam de contribuir e proporcionar a aprendizagem que correspondam às especificidades dos educandos.

Em Inhangapi, o secretário de educação comunicou pessoalmente em um encontro com os servidores da educação no início de sua gestão que apesar dos cortes financeiros feitos pelo governo nacional o PNAIC iria continuar com suas formações e direcionamentos. Decerto, isso não foi efetivado devido o município não conseguir arcar com as despesas diversas para a realização das atividades. Isso acaba dificultando a relação e fortalecimento da gestão local assim como o trabalho docente, pois, no que diz respeito ao requisito material didático e recursos para auxiliar as turmas do 1º ciclo deixa a desejar ficando assim o docente a mercê de seu comprometimento e força de vontade de buscar subsídios que possa fazer a diferença no ambiente alfabetizador. Neste sentido PNAIC (2012) conceitua que:

Para que a criança brasileira produza e leia textos com autonomia ao final do terceiro ano do ensino fundamental, e tenha se apropriado de conhecimento que ampliem seu universo de referências culturais, nas diferentes áreas do conhecimento, impõem-se alguns compromissos a serem firmados nas diferentes esferas educacionais: governo federal, governos estaduais e governos municipais, universidades e faculdades, dentre outras agências responsáveis pela educação básica. Exige ainda, como foi discutido anteriormente, planejamento de diversos níveis: da gestão central da secretaria de educação, da equipe gestora da escola, dos

professores e professoras de uma determinada turma, dentre outros segmentos que também contribuem com o processo educativo, como os bibliotecários e mediadores da leitura (PNAIC, 2012. P 14).

É notório que para o discente se apropriar da leitura e escrita com eficácia, perpassa por um conjunto de ações, materiais e estratégias que os auxiliarão nessa aquisição. Porém, na realidade do município de Inhangapi, as informações trazidas pelo PNAIC (2012) em sua maioria ainda foram materializadas plenamente. No entanto, poderiam ser aplicadas independente do ambiente em que a escola está inserida, pois quando isso não acontece, e se tem a falta de material didático, direcionamento e formações dificulta a execução de atividades sistemáticas e de certa forma, para as escolas do campo, as classes multisseriadas continuam sendo excluídas.

O PNAIC está constituído em sua formação com “equipes de trabalho voltadas especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização em duas instâncias: equipe na secretaria de educação, ligada ao grupo de gestão central e equipes nas escolas” (PNAIC, 2012, p.09), porém, na realidade vivenciada no ambiente escolar não percebemos essa organização apresentada. Quanto à organização geral do curso, o documento do PNAIC (2012) relata que:

Serão ofertadas quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do 1º ano do ensino fundamental, um para os docentes do 2º ano, um para os professores de classes multisseriada. Poderão, também, ser formadas turmas mistas, nos casos em que o município tenha um quantitativo pequeno de professores em cada ano de escolaridade (PNAIC, 2012, p. 28)

Entende-se que as formações servem para proporcionar aprendizagem, trocas de experiências e conhecimentos, e também criar estratégias possíveis de trabalhar as especificidades da turma e dos discente que nela estiver. Entretanto, ao longo das formações desenvolvidas no município de Inhangapi, sempre foi proposta de uma única forma que contemplasse as três séries que compõe o ciclo (1º ano, o 2º ano e o 3º ano) e os demais docentes se encaixam nesses momentos e deles tentam tirar o suficiente para poder fazer algo diferente em sua práxis. Embora o documento preconize a oferta de um curso específico para “os professores de classes multisseriadas”, Em nenhum momento foi proposto algo específico para os

docentes que atuam nas referidas turmas, momento esse que seria de grande valia na contribuição da melhoria do trabalho desenvolvido.

Sobre o material didático a serem utilizados nas aulas, o documento ressalta que:

Para tratarmos a alfabetização como um processo que integra a aprendizagem do sistema de escrita alfabética e à apropriação de conhecimentos e habilidades que favorecem a interação das crianças por meio de textos orais e escritos que circulam na sociedade, precisamos garantir que a escola disponha de variados recursos didáticos (PNAIC, 2012, p. 17).

Concordo com a afirmação apresentada, para que de fato um bom trabalho seja desenvolvido, é indispensável que haja um acervo de recursos didáticos disponíveis que venha subsidiar o trabalho do professor e dos alunos também, pois toda ação desenvolvida em sala de aula precisa-se de material disponível no uso de atividades diversificadas.

Esses recursos são necessários desde os momentos em que é pensado a organização da rotina escolar, sendo um momento de escolhas e decisões didáticas e pedagógicas baseadas na reflexão sobre como agir mediante a diversidade dos discentes e sobre suas possibilidades de promover a aprendizagem.

Ao se planejar o trabalho didático, é preciso pensar no tempo escolar como um todo e com relação a este, o documento do PNAIC (2012) afirma que;

Os tempos escolares também precisam ser repensado sempre: o tempo para o profissional participar de projetos de formação continuada desenvolvidos pelo governo federal, secretarias de educação e escolas: o tempo para planejar as ações: o tempo para desenvolver as aulas planejadas: o tempo para desenvolver projetos com as crianças que não tenham atingido as aprendizagens desejadas, dentre outros (PNAIC, 2012, p. 19).

O tempo é um aliado do docente assim como de toda a equipe escolar, quando (re)pensado e bem utilizado de maneira correta, consegue-se fazer as ações e planejamentos traçados a contento com o intuito dos resultados serem positivos. A ação docente requer de tempo disponível para planejar suas ações de maneira que venha corresponder as especificidades dos discentes. Certamente, junto com o planejamento está a ação de construir recursos que venham subsidiar as estratégias pensadas para avançar nas dificuldades quanto a aquisição da escrita e da leitura, seja ela individual ou coletiva. Não podemos prescindir de que essa relação com os

tempos escolares para quem atua em classes multisseriadas é algo que deve ser bastante discutido em função das peculiaridades em decorrências de distâncias físicas, organização de várias séries em um mesmo espaço, etc.

Se portando para o município de Inangapi, nas escolas da zona urbana os professores dispõem de horas atividades e isso já é um “ganho” para que a práxis pedagógica seja bem planejada. Já os docentes lotados na zona rural ainda não foram contemplados, e conseqüentemente, acabam sacrificando outros momentos pessoais para poder organizar suas rotinas de trabalhos. Decerto, mas uma vez, os docentes da zona rural são desvalorizados, pois essas horas que não são tiradas na escola poderia ser pagas juntamente com seus honorários, o que infelizmente não acontece.

Esses direcionamentos podem ser tratados nos momentos de formação, e com relação a isso o documento do PNAIC (2012) salienta que:

A formação de docentes é uma tarefa complexa que precisa contar com o esforço conjunto de diferentes segmentos da sociedade. Este Programa do Ministerio da Educação se desenvolve em parceria com universidades públicas brasileiras e secretarias de educação. Não há como garantir a efetividade da formação docente sem a participação ativa desses três segmentos. Cada um desses tem funções específicas afim de garantir o bom andamento do programa (PNAIC, 2012, p. 27).

É notório que quando cada segmento faz a sua parte, o sistema flui de maneira gradativa obtendo resultados positivos, entretanto, com os cortes de recursos na educação, as formações diminuíram e perderam qualidade em sua execução deixando de contribuir com o corpo docente. De certo, não se sabe ainda até quando os municípios da federação irão continuar promovendo algo que requer de custo financeiro para ser efetivado.

Nesse contexto desfavorável, o professor precisa desenvolver habilidades para conseguir desenvolver estratégias didáticas com tempo, ritmos e conteúdos voltados aos discentes de diferentes níveis de aprendizagem. Uma boa parte dessas habilidades, ele adquire com formações e pesquisas, buscando coisas novas, desenvolvendo atividades que envolvam todos os discentes tanto individual como coletivamente.

Dessa forma, exercer o papel enquanto educador da escola do campo, vai além de ensinar alunos, pois se entende que seja necessário, a partir dos trabalhos

na escola, na família e na comunidade escolar, fazer a diferença, respeitando a existência de tempos e modos diversos de ser, viver e produzir.

4 SEÇÃO III – PISANDO NO CHÃO DA ESCOLA

A educação acontece nos mais variados espaços existentes no meio em que o indivíduo está inserido, mas é na escola que o discente tem a oportunidade de ampliar seus conhecimentos prévios e relacioná-los com o saber formal, comum a todos e fundamental para a compreensão do mundo.

Dialogar com o corpo docente em uma linha de investigação torna-se importante para compreender seus olhares, entendimentos e angústias mediante a uma realidade que em alguns momentos parece estar estagnada em um processo que não avança ou avança paulatinamente.

Desta forma, para este capítulo, buscamos analisar a relação entre as proposições do PNAIC e as dificuldades apontadas pelos professores de classes multisseriada em Inhangapi/PA.

3.1 A FALA DOS PROFESSORES: O espaço de investigação e os sujeitos da pesquisa

A referida pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil de Pitimandeuá¹⁵, situada na Comunidade de mesmo nome na zona rural do município de Inhangapi.

A escola funciona no turno da manhã atendendo o segmento da educação infantil com crianças de 4 e 5 anos, e no período da tarde funciona com o segmento do fundamental menor atendendo turmas do 1º ao 5º ano com crianças na faixa etária de 6 a 12 anos.

¹⁵ A história de formação do Quilombo de Pitimandeuá se inicia com a presença de escravos libertos que buscavam refúgio e uma forma de sobrevivência a partir do trabalho familiar na agricultura, principalmente no plantio da mandioca para subsistência da população que passava a se aglomerar no vilarejo. A Comunidade se autodenomina como Menino Jesus de Pitimandeuá, uma referência à antiga fazenda Menino Jesus que deu origem a formação do Quilombo. Segundo relatos resgatados durante os trabalhos de campo, sete ex-escravos oriundos da região de Caraparú desceram pelo rio até as terras de Ana Maria Inês, uma portuguesa dona de uma grande extensão de terra, na qual existia um engenho de açúcar. Por volta de 1905, Ana Maria da Silva, sem descendentes, decide doar as terras para os sete ex-escravos. Tal doação foi uma forma de recompensá-los pelos serviços prestados. O nome Pitimandeuá surge do processo produtivo de farinha d'água, sobretudo de uma etapa da produção nos igarapés, onde a mandioca era posta no rio para amolecer e liberava um forte odor, chamado de pitiú da mandioca. Esta prática deu origem ao nome do rio Pitimandeuá que passava pelas terras da fazenda Menino Jesus, logo, Pitimandeuá significa lugar do pitiú, terra do pitiú. O nome da comunidade mescla então a nomenclatura da antiga propriedade Menino Jesus e a do Rio Pitimandeuá. (REVISTA CONTRIBUCIONES A LAS CIENCIAS SOCIALES, 2018).

Figura 1 – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Infantil de Petimandeuca



Fonte: Acervo Professora Luciana Paiva

A composição de servidores da escola corresponde a duas professoras, sendo uma da educação infantil e uma da turma multisseriada, e duas serventes, uma para cada turno. A direção e coordenação pedagógica ficam na escola polo situada na zona urbana e o acompanhamento é feito mediante visitas esporadicamente e na maioria das vezes, as professoras vão até a escola polo em busca de soluções e ajuda para os problemas.

A comunidade é remanescente de quilombo, apresenta uma cultura diferenciada com traços e histórias marcantes e importantes para serem trabalhadas, em consonância a esse fator, a escola busca desenvolver atividades que abordem a temática valorizando a diversidade presente. No entanto, isso não é fácil de se realizar devido o sistema educacional do município ainda fazer uso de um único currículo que valoriza em sua maioria a “cultura ocidental”, os momentos e estudos diferenciados que acontecem na escola são desenvolvidos pelas professoras mediante seus próprios direcionamentos. Entretanto, vale ressaltar que o único momento que é unificado enquanto direcionamento da secretaria de educação, é a data alusiva ao dia da consciência negra.

Decerto, é preciso pensar um currículo e um conteúdo que atenda as especificidades desses educandos, os quais se diferem pelas características históricas vividas por seus familiares em outros momentos da sociedade, razão pela qual são reconhecidos como comunidades étnicas e pessoas descendentes de quilombos em razão da sua formação identitária. (ARAÚJO E NAZARENO, 2013).

Quanto a organização do espaço físico, a escola é de pequeno porte e dispõe de uma sala de aula, uma copa, um pátio onde também é servido o lanche e dois

banheiros. Esses espaços deixam a desejar na organização de tamanho e de suas mobílias, o que em parte dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico com qualidade.

As professoras da escola possuem nível superior e uma delas, possui pós graduação em Educação para Relações Étnico-Raciais, o que muito contribui com o desenvolvimento da práxis na comunidade em destaque. Ambas tem dez anos de atuação em classes multiseriadas e são participantes ativas das formações do PNAIC quando oferecida. As docentes participam dessas formações desde o início da adesão no município o que aconteceu em meados de 2012.

Quanto aos sujeitos envolvidos na pesquisa, apresento as docentes e a coordenadora pedagógica que possibilitaram a construção dos relatos apresentados posteriormente. Vale ressaltar que todas receberam nomes fictícios com o intuito de preservar suas identidades.

QUADRO DE CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Nome	Idade	Formação	Tempo de Docência	Vínculo Empregatício	Segmento
Ane	35	Pedagoga	10 anos	Concursada	Educação Infantil
Nice	42	Pedagoga	10 anos	Concursada	Fundamental menor
Lene	50	Pedagoga	20 anos	Concursada	Coordenadora Pedagógica

Ane tem 35 anos, formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), no Campus de Castanhal, nordeste do Pará, tem pós-graduação em Educação Especial e em Educação para Relações Étnico-Raciais na Escola. É concursada no município, até ano passado (2017) trabalhava com turmas multisseriada na escola em destaque, porém, no ano em curso trabalha apenas em um turno, com o segmento da educação infantil.

Nice tem 42 anos, formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade VALE do Acaraú (UVA), no Campus de Castanhal, nordeste do Pará. É concursada no município e atualmente trabalha apenas em um turno, com o segmento do ensino fundamental menor com uma turma multisseriada.

Lene tem 50 anos, formada em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Pará (UEPA), no Campus de Castanhal, nordeste do Pará, está cursando pós-graduação em Atendimento Educacional Especializado. É

concurada no município e atualmente trabalha como orientadora pedagógica da escola polo Aristides Santa Rosa e é Formadora do PNAIC pela SEMED.

Todas as professoras iniciaram a carreira docente apenas com o nível médio e posteriormente buscaram suas qualificações profissionais mediante o contexto em que se inseriram e reflexões sobre suas práticas cobradas pelo sistema educacional. De fato, a busca da reflexão crítica sobre a prática é uma mudança significativa para encontrar o caminho de um recomeço na construção do processo educacional. Essa mudança não está apenas no âmbito municipal, como também no contexto nacional. Sendo assim, a prática docente exige constante reflexão para que se tenha desempenho profissional e construção de suas ações educativas.

As docentes supra citadas moram na cidade de Castanhal e precisam se deslocar cotidianamente para seu local de trabalho, em meio a todas as dificuldades para o exercício da profissão, a pior está no traslado de casa para a escola e vice-versa, pois a comunidade em que trabalham, possui uma rota bastante “perigosa” quanto a formação do ramal com muitas curvas fechadas assim como com ação de assaltos constantemente, dessa forma a cada dia, há a perspectiva de superação.

No entanto, a escola é ainda o espaço fundamental para a formação de nossa sociedade, é ela que promove a ligação entre o saber formal e o saber da comunidade, aquele que passa de geração para geração. Sendo assim, o ensino aprendizagem deve considerar o universo cultural do discente e propiciar o estabelecimento do maior número possível de relações entre esse universo e os novos conhecimentos.

3.2 A fala da coordenadora

A coordenadora que participou da pesquisa tem uma vasta experiência profissional na docência, a qual foi iniciada em sua juventude em meados do ano 1985 mediante uma necessidade de urgência na comunidade de Muraiteua no município de Inhangapi.

Moradora dessa comunidade, naquele momento, era a única pessoa que apresentava conhecimentos educacionais para assumir a docência de uma escola fundada pela SEDUC¹⁶ na referida comunidade, sendo assim, foi contratada e

¹⁶ Secretaria de Educação do Estado do Pará.

iniciou sua carreira docente atendendo todas as turmas do fundamental menor em classe multisseriada.

Em 2008, foi aprovada no concurso público para a Prefeitura Municipal de Inhangapi e imediatamente passou a fazer parte do quadro de servidores trabalhando na Escola Aristides Santa Rosa, o que viabilizou sua moradia da zona rural para a zona urbana. No ano seguinte, foi desligada da SEDUC devido um acordo de comodato feito entre o governo do estado e o gestor municipal no qual as escolas estaduais de fundamental menor seriam gerenciadas pelo município.

Atualmente, atua como coordenadora pedagógica da Escola Polo Aristides Santa Rosa, na qual tem a função de atender e dialogar com os docentes lotados nas escolas pertencentes ao referido polo, o que não tem executado com eficácia, como relata a seguir:

“Assumir essa tarefa não tem sido nada muito fácil por mais que eu tente, os motivos são vários e não depende só da minha boa vontade para conseguir fazer o acompanhamento e visitas nas comunidades pertencentes ao meu polo. A SEMED dispõe somente de um transporte pra tudo e apesar de fazermos um cronograma de ação juntamente com as demais coordenadoras, nem sempre conseguimos cumpri-lo. Sendo assim, na maioria das vezes recebo meus professores aqui na escola e assim tento fazer o meu trabalho da melhor forma possível, por outro lado, juntamente com as dificuldades que já vivenciamos está também a crise em que passa o país e acaba afetando os municípios, assim temos também a carência de material didático o que facilitaria a prática de nossos docentes” (LENE).

De fato, o acompanhamento e direcionamento pedagógico fica inviabilizado acontecer a contento mediante tantas dificuldades encontradas cotidianamente. A propósito, essa inviabilidade também se estende ao docente, que por mais interesse que tenha em fazer o melhor, as condições encontradas no ambiente de trabalho não oportuniza. No entanto, sabe-se que o profissional que atua na pedagogia dentro das escolas tem fundamental relevância no processo educacional, pois se conecta com todos os setores e áreas e contribui positiva e significativamente no resultado do processo de ensino e aprendizagem e isso deveria ser valorizado.

Com certeza, o trabalho do pedagogo deve subsidiar as práticas educativas realizadas na escola, assegurando a plena consecução dos processos de ensino e aprendizagem mediante atividades diferenciadas promovendo as relações interpessoais entre pais, alunos, professores, diretores e demais profissionais da educação; organizando o trabalho educativo e pedagógico; orientando pais, alunos e professores nas questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem; assessorando

a gestão promovendo, dessa forma, a inter-relação entre objetivos escolares e atividades práticas. Libâneo (2004) ressalta que:

A Pedagogia é um campo de conhecimento teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos visando dar unicidade à investigação e às ações em relação ao seu objeto, a prática educativa. Como teoria e prática, a Pedagogia formula objetivos e propõe formas organizativas e metodológicas de viabilização da educação humana. A questão central da Pedagogia é a formação humana mediante a qual os indivíduos adquirem aquelas características humanas necessárias para a vida em sociedade, considerando uma realidade sempre em mudança. Mas trata-se da formação humana de sujeitos concretos, com suas condições físicas, emocionais, intelectuais, sociais, culturais, vivendo num determinado contexto sócio- cultural hoje visto na relação entre o global e o local, entre o homogêneo e o diverso, entre o individual e o comunitário. É para esse mundo que a Pedagogia precisa dar sua contribuição para a formação das pessoas. Decorre daí o desafio social da Pedagogia que consiste em saber como ajudar os indivíduos a agir num mundo em mudança (LIBÂNEO, 2004, p. 02).

Corroborando com o Libâneo (2004), é neste sentido e amplitude que surge o pedagogo, o qual, torna-se elemento chave para práticas pedagógicas eficazes e que contemplem as necessidades dos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Esse apoio e intervenção são de grande importância para o docente, pois, o mesmo já tem o desafio de ajudar a desenvolver nos discentes, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também, o espírito crítico, qual se faz no diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também ouvir a si próprio e de autocriticar. E isto só é possível num ambiente humano de compreensiva aceitação, onde todos os envolvidos fazem a história acontecer. (ALARCÃO 2008, p. 32).

Quando se refere a todos os envolvidos no processo, faz-se referência a todos os seguimentos também, assim, quando averiguado com a coordenadora sobre os maiores desafios encontrados nos aspectos administrativos e infraestrutura da escola, a resposta obtida foi:

Os aspectos administrativos são as questões de burocracia na logística para formações e acompanhamentos nas escolas que são resolvidos pela SEMED. Quanto a infraestrutura das escolas estão sendo melhoradas de acordo com as reformas (LENE).

É importante ressaltar para o trabalho dar certo e ter os objetivos alcançados, é necessário o engajamento de todos fazendo a sua parte e colaborando de maneira

eficaz com o desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem de nossas crianças. Quando um desses segmentos falha, acaba implicando no desajuste do trabalho do outro e isso é sentido na realidade de nossos alunos.

Quanto a expressão da opinião a respeito da contribuição do PNAIC no processo de leitura das crianças das classes multisseriadas, a coordenadora evidencia que *“com o PNAIC o professor da multisserie pode juntar as turmas do 1º ciclo e se preocupar mais com a alfabetização”*. No entanto, é importante salientar que somente a junção dessas turmas não resolverá as dificuldades encontradas, a junção proporcionará um atendimento mais direcionado em um único espaço com as turmas diferenciadas, porém, para que haja as intervenções necessárias, é importante que o professor disponha de recursos variados e um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades.

Partindo para a análise sobre as estratégias de leitura do PNAIC ou cadernos de apoio das formações, quais as atividades que poderão contribuir para o professor que possui um ou vários alunos com dificuldades de leitura em classes multisseriadas? Mediante essa indagação, a coordenadora corrobora dizendo que:

As atividades que muito ajudam os professores são o alfabeto móvel e jogos de leitura. Mas também o que ajuda muito é o professor conhecer os níveis de alfabetização e intensificar as atividades propostas (LENE).

De fato, conhecer os níveis de aprendizagem dos discentes faz o diferencial no momento de fazer as intervenções quanto as dificuldades de leitura, no entanto, a utilização dos recursos diversos também colabora muito com o avanço do discente, e quando o docente não dispõe desse acervo, dificulta grandemente o trabalho para a superação das dificuldades apresentadas. Na verdade, é uma junção dos recursos com o saber utilizar e diversificar as estratégias de intervenções proporcionando de fato a aprendizagem.

No entanto, nem sempre as escolas e especialmente do campo dispõem de recursos variados que possam viabilizar a aprendizagem. Assim sendo, quando perguntado a coordenadora com relação a falta de material didático nas escolas, como as formações do PNAIC poderão fortalecer as atividades dos professores nas classes multisseriada, a resposta obtida foi:

Realmente a falta de material didático é um problema em todas as escolas, não só na multisseriada, porém, nós professores alfabetizadores sempre usamos a criatividade para realizar o trabalho (LENE).

É sentido no espaço escolar cotidianamente a falta de material didático para que o docente possa desenvolver estratégias diferenciadas com o intuito de superar as dificuldades. Sendo assim, fica inviabilizado também usar de criatividade não dispondo de recursos que possam subsidiar essa criação e ou construção de materiais que venha subsidiar a práxis, mesmo que o professor seja engajado com seu trabalho.

Mediante esta realidade, buscou-se saber sobre os maiores desafios das escolas do campo em relação a aplicabilidade dos professores quanto as orientações do PNAIC, e a resposta obtida foi que “*a logística ao transporte tem dificultado bastante o deslocamento da equipe para orientar e acompanhar os professores*”. Na realidade, os maiores desafios encontrados pelos professores para aplicar as orientações oriundas do PNAIC estão relacionados com classes multisseriadas, falta de mobília adequada, falta de recursos didáticos, acompanhamentos pedagógicos, dentre outros.

Portanto, a função do Coordenador Pedagógico exige reflexão, intencionalidade e mudança, além de momentos de formações que o subsidie em suas ações, os conhecimentos adquiridos nesses momentos ajudarão o coordenador a entender e orientar seus professores de forma satisfatória, claro que agregado a recursos diversificados. Ademais, o Coordenador Pedagógico é entendido como um teórico-prático que constrói, por meio do estudo e do desenvolvimento profissional, o seu status e a competência para realizar com autonomia e dinamismo a atividade profissional. Favorecendo a interação das dimensões pessoais e profissionais, promovendo os saberes como componentes de mudanças

Dessa forma, o coordenador pedagógico no ambiente escolar constitui a articulação das ideias e recursos que atendam as necessidades dos docentes e discentes, pois, é um profissional que articula as atividades pedagógicas em todo ambiente escolar tentando garantir a qualidade do ensino. (VASCONCELLOS 2007).

3.3 Cruzando os dados

Durante o desenvolvimento deste trabalho, podemos constatar que o PNAIC através de suas atividades é a principal estratégia utilizada pelos docentes no ambiente escolar com o intuito de superar as dificuldades de leitura dos discentes do 1º ciclo da escola em estudo. Desde sua implementação no município, já houveram muitas mudanças significativas no papel do docente oriundas de formações propostas, as quais oportunizaram a utilização de atividades diferenciadas que contribuíram no desenvolvimento da leitura.

No entanto, superar essas dificuldades apresentadas pelos discentes é algo desafiador e depende da participação dos mesmos em atividades diferenciadas desenvolvidas assim como também, de incentivos e direcionamentos recebidos em outros espaços de vivências com seus familiares.

É importante salientar que, de acordo com o diálogo estabelecido com os envolvidos na pesquisa, as colocações acerca do PNAIC e a expectativa de superação das dificuldades de leitura no 1º ciclo do ensino fundamental serão apresentadas partindo de questões norteadoras propostas. Sendo assim, quando se buscou saber dos docentes sobre o tempo em que estão participando do processo formativo pelo PNAIC e quais formações já realizaram, as respostas obtidas foram:

Particpei um ano como orientadora de estudos e três anos como professor alfabetizador. Durante esse tempo também particpei de um seminário onde fiz um relato de experiência. Realizei durante um ano os encontros com os professores alfabetizadores, onde trabalhávamos os cadernos em estudos, nos outros anos particpei somente como professora (ANE).

Particpo das formações do PNAIC no município desde a implementação, inclusive particpei também do Fórum de abertura que foi realizado em Castanhal, no qual foi apresentado o “passo a passo” do processo de desenvolvimento do plano. No momento, também (NICE).

As professoras apresentam situações distintas quanto ao PNAIC, quando participam das formações propostas, vivenciam momentos de estudos e trocas de ideias entre seus pares mediante a metodologia apresentada, por outro lado, quando se está em formação requer momentos a priori de estudo, direcionamentos e organização do que se pretende proporcionar aos grupos de professores e essa é uma das experiências apresentada por Ane. Ressaltamos que a fala da professora exprime a garantia de que os professores teriam todo o suporte técnico e prático

para atuar com “eficácia em sala de aula” e pelo que discurremos durante o presente estudo, o “suporte” não foi oferecido adequadamente para o trabalho docente.

Em comum, a priori experimentaram bons momentos partindo das formações desenvolvidas pelo PNAIC assim como direcionamentos quanto a recursos e construção em momentos proposto de oficinas o que muito contribuiu no ambiente da sala de aula. No entanto, ao longo dos anos isso foi perdendo a qualidade tanto nas formações quanto na aplicabilidade das propostas de trabalho aos alunos.

Quando buscou-se saber de maneira geral sobre a análise do PNAIC, as respostas obtidas foram;

Um excelente programa, só contribuiu para o melhor desenvolvimento do trabalho do professor. Porém, infelizmente vem sofrendo muitas mudanças e paradas e com isso vem perdendo sua essência (ANE).

Considero um plano bem articulado e com ideias renovadoras e que surtiu efeito positivos para professores alfabetizadores que utilizavam o método tradicional em práticas. Mas, infelizmente com o passar dos anos vem perdendo sua essência e diminuindo as formações pelas “quebras” em administração governamentais (NICE).

Percebe-se mediante as falas das professoras, a valiosa contribuição em vários aspectos que o PNAIC trouxe para o desenvolvimento das atividades propostas aos alunos no ambiente escolar. Vale ressaltar que isso foi sentido principalmente no início da implementação do programa no município quando as formações contemplavam as especificidades individuais e coletivas de todos.

Nas formações, são abordados assuntos diferenciados, como por exemplo a importância de se preparar o espaço da sala de aula fazendo a utilização de cantos temáticos propostos como “da leitura” e “da matemática”, quando se tem um ambiente organizado e “chamativo” fica mais fácil desenvolver diferentes estratégias de trabalho. A este respeito Horn (2004), relata que:

O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios. (HORN 2004, p.15)

Em consonância com a autora, de fato, quando a sala de aula é bem organizada e preparada para seus discentes, fica mais propício a aprendizagem

acontecer. Do mesmo modo, quando se dispõe de recursos diversos para subsidiar a aplicabilidade das atividades propostas, realidade esta que está aquém da que estamos inseridos. Entretanto, apesar de identificarmos significativos avanços na organização do espaço das escolas no município de Inhangapi, entendemos que ainda requer melhorias para poder oferecer melhores condições para o exercício das atividades pedagógicas indicadas.

Exercer a docência sem dúvida é complexo, uma vez que precisa contribuir com a aprendizagem dos alunos frente a um cenário que não propicia o desenvolvimento de uma maneira eficaz. Diante disto, averigou-se com as professoras como as formações do PNAIC poderão fortalecer suas atividades nas classes multisseriadas, segue as respostas obtidas:

As formações vem com propostas de trabalho onde os alfabetizadores tenham estratégias para auxiliar o aprendizado dos alunos, onde na mesma turma todos estudem o mesmo conteúdo com a diferença do aprofundamento de acordo com o ano de estudos. As principais contribuições são os jogos que o programa trouxe para as escolas: bingo dos sons iniciais, palavras dentro das palavras, etc (ANE).

Nas formações os professores que atuam no 1º ciclo dividem suas experiências em sala de aula e apesar de está misturado professores de classe seriada com professor de classe multisseriada, as contribuições vem pelas práticas diferenciadas surgindo novas idéias para se trabalhar adaptando conforme a sua realidade. Neste sentido, as construções de jogos e atividades educativas nas formações enriquece a prática de todos (NICE).

Na opinião das professoras, as formações do PNAIC fortalecem a práxis pedagógica mediante algumas orientações de como desenvolver atividades com todos os alunos no mesmo espaço, e alguns recursos utilizados como jogos diversos para trabalhar as especificidades dos educandos, tanto no individual como no coletivo. Os momentos de formações são de suma importância para que haja a ampliação dos conhecimentos dos docentes quanto as possíveis estratégias de superação das dificuldades encontradas cotidianamente na aprendizagem dos alunos.

Em sua fala, Nice comenta sobre os momentos vividos na formação em que docentes alunos de turmas seriadas e multisseriadas comulgam da mesma proposta e orientações apresentadas. Para os professores do campo, isso é muito importante pois é a oportunidade de compartilhar de suas “angustias” e dificuldades cotidianas para exercer seu trabalho. Já para os outros professores, pode servir de reflexão

para que não julguem o trabalho do outro sem conhecer o real contexto em que estão inseridos.

O trabalho educativo é um processo de construção contínuo, por isso os professores necessitam de momentos específicos em que possam esclarecer suas dúvidas, adquirir novas ideias e conhecimentos, e concomitantemente fazendo também uma autoavaliação de sua práxis. Com relação a esse fator Imbernón (2009) salienta que;

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de autoavaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2009 p.48-49).

Nessa perspectiva, podemos dizer que as formações oportunizam os professores a momentos significativos em suas práticas, é o momento de (re)avaliar estratégias e ações com o intuito de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Se portando para a dificuldade de leitura das crianças das classes multisseriadas, buscou-se saber das professoras sobre as contribuições do PNAIC especificamente nesse processo. Assim, salientaram que;

As principais contribuições são os jogos que o programa trouxe para as escolas, como: bingos dos sons iniciais, palavra dentro de palavra, etc (ANE).

As principais contribuições são os recursos que podemos utilizar para trabalhar a leitura, com eles, incentivamos os alunos a ler de maneira prazerosa com atividades diversificadas voltadas para a leitura e também a escrita, explorando a leitura visual, códigos, letras, números, enfim, através de leitura de histórias infantis e diversos gêneros textuais. Neste sentido abre o leque para se trabalhar com sequência didática ou projeto e adaptando para a classe multisseriada os conteúdos abordados (NICE).

As professoras compartilham o mesmo entendimento quanto as contribuições do PNAIC fazendo referências aos jogos voltados para a linguagem. A priori, nas primeiras formações aconteceu o estudo voltado para as fases da escrita segundo Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999)¹⁷ mediante leituras diversas em momentos

¹⁷ Para as pesquisadoras escrever não é um meio de registrar algum conteúdo específico, é um processo em que a criança imita uma atividade do adulto, que não possui em si mesmo significado funcional. Em pesquisa sobre a psicogênese da língua escrita, as autoras demonstram como se constrói em níveis evolutivos, a compreensão do sistema alfabético de representação da língua,

distintos, de posse desse conhecimento, ficou mais fácil compreender e buscar estratégias diferenciadas de intervenções.

Certamente, os jogos foram de grande valia para incentivar os discente no desenvolvimento da leitura e concomitantemente da escrita também. Diante de um recurso diferenciado, o interesse e a atenção parece caminhar juntos na superação da dificuldade apresentada, na escola do campo esse mecanismo tem um grande valor frente a um cenário que muitas vezes dispõe somente de quadro e um pincel.

A propósito, ao averiguar com as professoras sobre a análise das estratégias de leitura do PNAIC ou cadernos de apoio das formações, quais as atividades que poderão contribuir para o professor que possui alunos com dificuldades de leitura em classes multisseriadas, evidenciaram que:

Uma das proposta que pode ajudar muito é o trabalho com os gêneros textuais, o qual proporcionará leitura diferenciadas em momentos oportuno em sala de aula, a leitura deleite é outra estratégia que pode ajudar a criar o hábito de ler além de desenvolver a oralidade também (ANE).

Todas as atividades e estratégias de leitura do PNAIC ou cadernos contribui para a leitura de alunos que possui dificuldades na leitura. No entanto, o que dificulta a aplicabilidade das mesmas são a falta de material didático e o tempo estipulado para se pensar em novas estratégias que possam suprir as dificuldades de alunos de classes multisseriada. As mesmas não estão sendo seguidas de acordo como foram articuladas no caderno de apresentação do PNAIC. O mesmo mostra de maneira clara que para surtir efeito é necessário o tempo, tempo para pensar, tempo para traçar ações ou novos caminhos na busca da alfabetização de todos e especialmente aqueles alunos que possuem dificuldades de leitura e ou escrita quer seja na classe seriada e ou na classe multisseriada (NICE).

O PNAIC disponibiliza um leque de atividades que podem ser utilizadas para trabalhar no desenvolvimento da leitura como citado Ane, no entanto, dá ênfase a abordagem com os gêneros textuais que muito podem promover o interesse pela leitura assim como a leitura deleite que além de ser um momento prazeroso para os discentes, ainda pode incentivar o hábito e o gosto pela leitura.

Nice também corrobora desta ideia, no entanto, ressalta que junto com as atividades propostas, seria interessante que o professor tivesse tempo disponível para elaborar e construir os materiais necessários de acordo com a proposta de trabalho pensada. Os professores que trabalham na zona urbana dispõem de hora

permitindo definir atividades e intervenções pedagógicas que favoreçam a compreensão da escrita e a superação das dificuldades desta aprendizagem. Para as referidas autoras, se entendemos a aquisição da escrita como produção ativa, ela se constituirá como uma etapa estrutural do conhecimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.35).

atividade e nesse momento, conseguem organizar seus planos de maneira que correspondam suas especificidades. Já os professores das escolas do campo, além da dificuldade de trabalhar com várias turmas em um único espaço escolar, ainda precisa usar de seu tempo extra escola para pensar o planejamento didático pois apesar da hora atividade está garantida no PCCR¹⁸ do município, ainda não contempla essa demanda.

Para se ter um bom êxito na prática pedagógica, há a necessidade de se ter um bom planejamento, pois, o planejar está intimamente ligado com a dimensão humana. Em poucas palavras, planejar significa antecipar/prever ações. O planejar, no âmbito educacional, está relacionado com a possibilidade de intervenção na realidade. Neste sentido o planejar estabelece uma relação entre teoria e prática remetendo a quatro questões, quer sejam: “1) querer mudar algo; 2) acreditar na possibilidade de mudança da realidade; 3) perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica; 4) vislumbrar a possibilidade de realizar aquela determinada ação” (VASCONCELLOS, 2006, p. 36).

Partindo desse pressuposto, averigou-se com as professoras se após o processo formativo do PNAIC, sentem-se seguras para as ações pedagógicas sobre a apropriação da leitura pelos seus alunos em sala de aula. As respostas compartilham anseios expressados anteriormente.

Em parte sim, no que depende de mim enquanto docente, pois as orientações são boas e esclarecedoras quanto a alguns direcionamentos e estratégias que devemos proporcionar aos alunos, porém, fica “imperrado” no momento de utilizar material didático e dar continuidade com acompanhamento pedagógico, o qual não acontece (ANE).

Bom, me sinto mais ou menos, pois gostaria de sair da formação com atividades prontas para serem aplicadas como jogos educativos, atividades variadas que ajudasse o meu aluno que possui dificuldade de aprendizagem na leitura e também na escrita. No entanto, o tempo e a falta de material limita a construção desses materiais de apoio e os que são produzidos não são suficientes para que todos os professores levem individualmente para a escola que atua (NICE).

De fato, é importante que o professor repense a sua prática buscando intervir de maneira possível na dificuldade do aluno, percebendo-o como sujeito do seu desenvolvimento, que interage com o contexto de sua realidade. Assim, compreende-se que mediante as orientações recebidas nas formações, as

¹⁸ Plano de Cargos, Carreiras e Remuneração.

atividades poderiam ser desenvolvidas pelos alunos com todo domínio de causa. No entanto, o processo esbarra em algo que dificulta a qualidade do trabalho que é a falta de recursos didáticos para a confecção de materiais que viabilize o avanço do discente na sua dificuldade.

Essa situação vivenciada no ambiente escolar acaba que “frustrando” o professor na sua realidade, nos momentos oportunos recebe as orientações que poderiam contribuir com o avanço das dificuldades no processo de leitura e até mesma na aprendizagem dos alunos, porém, no momento de pôr em prática não consegue por não dispor de recursos que os auxiliem por mais criatividade que tenham, sendo assim, a prática acaba “caindo” na mesmice partindo de um trabalho com quadro e pincel e alguns livros didáticos que quase nunca é em número suficiente para todos.

Mediante este cenário, buscou-se saber sobre os maiores desafios das escolas do campo em relação a aplicabilidade dos professores quanto as orientações do PNAIC.

Está voltado para a falta de material didático e acompanhamento pedagógico (ANE).

A falta de material pedagógico, a falta de tempo para se repensar atividades que resolva a dificuldade do aluno na leitura, a falta de uma máquina de xerox na escola do campo para facilitar o trabalho do professor, além da melhoria da estrutura física na escola em que eu trabalho que ainda deixa a desejar (NICE).

Percebe-se que as respostas das professoras só fortalecem a colocação supracitada. Por mais disponibilidade de fazer o diferente, o professor não consegue devido não dispor de materiais e mecanismos que o subsidie em suas ações.

Averigou-se com as professoras se entendem que as ações do PNAIC projetam para mudanças quanto ao desenvolvimento de leitura e escrita de alunos. Assim, ressaltam que;

Sim, desde que sejam desenvolvidas de acordo com as orientações dadas nas formações, fazendo uso de estratégias e mecanismos diversos com o intuito de promoção da aprendizagem do aluno (ANE).

Sim, como já falei anteriormente, o PNAIC é um plano bem articulado e possui ideias renovadoras para a alfabetização ao qual o seu objetivo está voltado para a melhoria do ensino das crianças na leitura e escrita. E que os alunos consigam ler e escrever na idade certa. O mesmo vem orientar professores alfabetizadores de classes seriadas e multisseriada a avançar nos níveis de aprendizagem. No entanto, para que se consiga mudanças de

fato é necessário um trabalho em conjunto, ou seja, governo federal, estadual e municipal. Percebi durante a formação que o sistema educacional é comparada com uma rede que precisa estar entrelaçada para um bom funcionamento, se todos derem as mãos, a máquina anda e o objetivo é alcançado. A formação continuada do PNAIC resiste em meio a tanta dificuldade e precisa ser fortalecida por todos os componentes envolvidos (NICE).

As professoras compartilham da mesma ideia de que as ações do PNAIC colaboram sim no desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem dos alunos. No entanto, salientam que precisa a união de todos os segmentos envolvidos para fortalecer o programa nas escolas assim como todas as políticas públicas que são de suma importância no ambiente escolar.

Considerando-se que a nossa proposição para este capítulo consistiu em compreender como as estratégias implementadas pelo PNAIC estão contribuindo para a superação das dificuldades no processo de apropriação da leitura em classes multisseriadas em Inhangapi/pa, podemos ressaltar que o programa em sua proposição é muito bem avaliado pelos profissionais que participaram como sujeitos da pesquisa. No entanto, em sua implementação ainda não contempla as necessidades propostas.

No entanto, entendemos que o PNAIC trouxe várias contribuições a todos os inseridos no processo, para os professores a oportunidade de momentos de estudos com atividades teóricas e práticas, trocas de ideias e ampliação de conhecimentos. Para os alunos, momentos significativos de aprendizagens mediante estratégias diferenciadas apresentadas.

Todavia, com as informações adquiridas na pesquisa de campo, percebe-se que a educação em geral precisa avançar com propostas renovadas com o intuito de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem. Pois, as dificuldades encontradas pelos profissionais que atuam nessa área são gigantescas diminuindo ainda mais a chegada da tão sonhada educação pública de qualidade.

Dessa forma, ao longo desse capítulo procurou-se compreender a hipótese de analisar a relação entre as proposições do PNAIC e as dificuldades apontadas pelos professores de classes multisseriada em Inhangapi/PA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Propor discussões acerca da hipótese de analisar a relação entre as proposições do PNAIC e as dificuldades apontadas pelos professores de classes multisseriadas em Inhangapi/PA é sempre importante e necessário. O programa é concebido de uma maneira e aplicado de outra mediante a realidade a que se insere.

As professoras salientam que a formação continuada do PNAIC veio para contribuir no avanço da aprendizagem dos alunos de classes seriadas e conseqüentemente de classes multisseriadas. Todavia, a falta de compromisso dos órgãos públicos municipais, estaduais e principalmente federal vem enfraquecendo este programa de pacto pela educação.

Neste sentido a falta de recurso financeiro para a manutenção da formação continuada e da oferta de recursos didáticos deixam os componentes que atuam diretamente com a mesma sem saber como proceder nas realizações das formações e também como orientar seus participantes na organização de ações diretas nas instituições de ensino. Conseqüentemente interfere na sala de aula em que o professor para realizar um bom trabalho necessita de apoio pedagógico e técnico e principalmente de recursos como: material pedagógico, jogos, brinquedos educativos, dentre outros.

Os relatos apontam várias dificuldades como: a falta de estrutura física das escolas; a falta de material didático; a falta de transporte apropriado no deslocamento de professores e equipes para orientação pedagógica e técnica; a falta de tempo para professores que não possuem hora atividade na zona rural; a falta de organização para se (re)pensar novas estratégias e ações com todos os integrantes da equipe.

Mesmo assim, com tantas dificuldades e atropelos, os profissionais não desistem e se esforçam para garantir o mínimo de dignidade ao seu trabalho pensando no direito das crianças e no bem de sua comodidade. Realizam o trabalho com os recursos que possuem e muitas vezes fazem uso da coletividade de colegas de trabalho e da comunidade onde estão inseridos. Todos fazem o possível e o que está ao alcance para proporcionar uma aprendizagem significativa aos seus alunos.

acreditam que a formação continuada sempre foi e sempre será de grande valia para os professores. Pois esse momento proporciona novos conhecimentos

explorando a interdisciplinariedade, a escrita e a leitura aos alunos do 1º ciclo dando ênfase a alfabetização na idade certa. No entanto nem todos os alunos conseguem alcançar os níveis de aprendizagem de acordo com o ano que está cursando.

Vale ressaltar que a formação não está conseguindo repensar estratégias para esses alunos que estão com a leitura comprometida. Nesse sentido dificultam o processo de aprendizagem e alfabetização dos mesmos.

Apesar de a formação estipular no caderno de apresentação do PNAIC que deve ter tempo para planejar as ações, desenvolver as aulas e projetos com as crianças que não tenham atingido as aprendizagens desejadas, infelizmente na prática isso não acontece pois os professores não dispõem desse tempo disponível em sua carga horária.

O processo educacional traz muitos desafios cotidianos aos que nele trabalham e se dedicam à sua causa. Pensar em educação é pensar no ser humano em sua totalidade, em seu ambiente, nas suas preferências e individualidades compreendendo e respeitando as especificidades individuais e coletivas quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

REFERENCIAS

ALARCÃO, Isabel. **A Formação do Professor Reflexivo**. In: ALARCÃO, Isabel. Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: geral e brasileira**. 3. ed, ver e ampl. São Paulo: Moderna 2006.

ARAUJO, Carlos. Projeto Cultural Origens. **Síntese da História Antiga de Inhangapi**, aspectos culturais e territoriais. Ed. Origens, 2007.

ARAÚJO, Alexandre Martins, NAZARENO, Elias. Interculturalidade, **Complexidade Ambiental e Educação Quilombola**. In: Curso de Extensão em Educação Quilombola\Universidade Federal de Goiás: MORAES, Cristina de Cássia P., OLIVEIRA, Luciana de Fátima et al.(org.). Educação Quilombola. Goiânia :FUNAPE; UFG\CIAR,2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : **formação do professor alfabetizador** : caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília : MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **currículo na alfabetização: concepções e princípios: Unidade 1 – ano 1**/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a

_____. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de 37ª** Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis 17 aprendizagem : Unidade 1 – ano 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº - 867/2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e **as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais**. Diário Oficial da União. Brasília, nº 129, Seção I, p. 22, 5 de julho de 2012.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Documento orientador das ações de formação**, Brasília, 2014.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/ Município de Fraiburgo/SC. **Cantinho de Leitura**. Disponível em:< <http://pnaicfraiburgo.blogspot.com.br/2013/08/cantinho-de-leitura.html>>. Acesso em: 03 jul 2018.

_____. Ministério da Educação/ Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 12 Abr 2014.

CADERNOS SECAD 2 – SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. Alfabetização e Diversidade - Educação do Campo: **Diferenças Mudando Paradigmas**. BRASÍLIA. Março, 2007. Disponível em: Acessado em: 18 junho de 2018.

CALDART, Roseli Salette. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Educação do Campo: **campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. P. 67-86.

_____. Por Uma Educação do Campo: **traços de uma identidade em construção**. In.: Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

_____. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003.

Educação do campo: políticas e práticas no Pará e no Brasil. Escola do campo: **metodologias e experiências educativas**, vol. 2 / Salomão Antônio Mufarrej Haje, Damião Bezerra Oliveira, Darinêz de Lima Conceição, Giselle da Silva Souza e Isabel Cristina França dos Santos Rodrigues (Organizadores) – Belém, Gráfica Alves, 2012.

_____ - Especialização Lato Sensu – Módulo IV. **GESTÃO EDUCACIONAL NO CAMPO** - Diretrizes Operacionais da Educação Básica - PR, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**/ Paulo Freire- São Paulo: Terra e Paz, 1996 (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**, 17^o ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. (O mundo, hoje, v. 21).

_____. Paulo. **Ensinar, aprender: leitura do mundo, leitura da palavra**. In: Carta de Paulo Freire aos professores. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200013&qt;>. Acesso em: 12 jun 2018.

FREITAS, Ivânia Paula. Educação na perspectiva do Desenvolvimento Humano Sustentável no Semi-Árido Brasileiro. (Palestra). In: **Anais do Seminário de Educação e Contemporaneidade – A nova Ordem Mundial**. Salvador, UNEB, 19 a 21 de novembro de 2002.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

HAGE, Maria do Socorro Castro. **Formação de Professores: reflexões sobre seu saber/fazer**, Revista Cocar, UEPA, 2010, p. 3.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A Realidade das Escolas Multisseriadas Frente as Conquistas na Legislação Educacional.** In: **anuais da 29ª reunião anual da ANPED: Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromisso manifestos.** Caxambu: ANPED, 2006.

HORN, M. G. S. **Sabores, cores, sons, aromas.** A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino.** Em Aberto, Brasília, v. 24, nº 85, abri, 2011. p. 97-113

_____. A multisserie em pauta: **para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo.** In: I Encontro de Profissionais de Classes Multisseriada das Escolas do Campo da Bahia. Salvador, 2009. http://www.faced.ufb.br/sites/faced.ufb.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: sinopse estatística – 2002** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília : O Instituto, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** São Paulo: Cortez, 2009.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por uma educação do campo.** Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.

LIBÂNEO. José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

MACHADO, Dolores; CARDOSO, Maria Tereza Lunardini. **Alfabetização sem be-abá: uma proposta metodológica para o meio rural.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

MEC. **Panorama da Educação no Campo.** Brasília, INEP, 2006.

NARDELLI, R. **INHANGAPI: Sobrevivência e Desenvolvimento** / Rita Nardelli. – Belém: Editora, 2007.

Panorama da educação no campo. – Brasília : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/inhangapi/panorama> Acessado em 14/05/18 as 170010minutos.

REIS, Ana Beatriz Lima. **Estratégias de Leitura.** Rio de Janeiro: Artemed, 2012.

ROSA, Ana Cristina Silva da. **Classes multisseriadas: desafios e possibilidades.** EDUCAÇÃO & LINGUAGEM • ANO 11 • N. 18 • 222-237, JUL.-DEZ. 2008

SANTOS, Fábio Josué S. dos Santos, MOURA, Terciana Vidal. **Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente:**

problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ROCHA, M. I. A e HAGE, S. M. (Org.). Escola de direito reinventando escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo**. In: Revista ANDE, Ano 05 nº 9, São Paulo, 1985.

SILVA, Josiane Ferreira de Lima. **Avanços e desafios das políticas públicas de formação de professores das escolas do campo** na Paraíba / Josiane Ferreira de Lima Silva.- João Pessoa, 2015.

SILVA, José Nunes da et al. Diferentes realidades, diferentes modos de organização: o planejamento escolar. In.: BRASIL, Ministério da Educação, Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem**, ano 2, unidade 2, Brasília, 2012.

UFBA - UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: Editora, 2010.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino aprendizagem e projeto político pedagógico**. 7ª edição. São Paulo 2006. Editora Libertad.

_____. **Coordenação pedagógica: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

WINKELER, Maria Sílvia Bacila. O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E **A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR**. PNAIC/UFPR/2015.

APENDICES

ROTEIRO SOBRE DIFICULDADES ENCONTRADAS COM ALUNOS DO PRIMEIRO CICLO DO FUNDAMENTAL

Sujeito da Pesquisa: _____

Tempo de Trabalho: _____

1. Quanto tempo você está participando do processo formativo pelo PNAIC?
Quais formações você já realizou?
2. De maneira geral, como você analisa o PNAI?
3. Como as formações do PNAIC poderão fortalecer as atividades dos professores nas classes multisseriadas?
4. Quais as contribuições do PNAIC, especificamente, no processo de leitura das crianças das classes multisseriadas?
5. Ao analisar as estratégias de leitura do PNAIC ou cadernos de apoio das formações quais as atividades que poderão contribuir para o professor que possui alunos com a dificuldades de leitura em classes multisseriadas?
6. Após o processo formativo do PNAIC você se sente segura para as suas ações pedagógicas sobre a apropriação da leitura pelos seus alunos em sala de aula?
7. Quia os maiores desafios das escolas do campo em relação a aplicabilidade dos professores quanto as orientações do PNAIC?
8. Você entende que as ações do PNAIC projetam para mudanças quanto ao desenvolvimento de leitura e escrita de alunos?

ROTEIRO SOBRE ATIVIDADES DO PNAIC

Sujeito da Pesquisa: _____

Tempo de Trabalho: _____

1. Quais os maiores desafios encontrados nos aspectos administrativos e infratutura da escola?
2. Na sua opinião qual a contribuição do PNAIC no processo de leitura das crianças das classes multisseriadas?
3. Ao analisar as estratégias de leitura do PNAIC ou cadernos de apoio das formações quais as atividades que poderão contribuir para o professor que possui um ou vários alunos com dificuldades de leitura em classes multisseriadas?
4. Com a falta de material didático nas escolas, como as formações do PNAIC poderão fortalecer as atividades dos professores nas classes multisseriadas?
5. Quais os maiores desafios das escolas do campo em relação a aplicabilidade dos professores quanto as orientações do PNAIC?