



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL**

**O CADERNO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES DE
REFLEXÃO SOBRE O PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Juliana da Rosa Ribas

Santa Maria, RS, Brasil

**O CADERNO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES DE
REFLEXÃO SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Juliana da Rosa Ribas

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**O CADERNO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES DE
REFLEXÃO SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA**

Juliana da Rosa Ribas

**Monografia apresentado ao Curso de Especialização em Gestão
Educativa, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS),
como requisito parcial para a obtenção do grau de Especialista em
Gestão Educativa**

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Helenise Sangoi Antunes

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação**

Curso de Especialização em Gestão Educacional

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Monografia de
Especialização

**O CADERNO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES DE
REFLEXÃO SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA**


elaborado por

Juliana da Rosa Ribas

como requisito parcial para obtenção do grau de

Especialista em Gestão Educacional


Comissão Examinadora:



Prof.ª Dr.ª Helenise Sangoi Antunes
(Presidente/Orientadora)



Prof.ª Ms. Denise Valduga Batalha (UFSM)



Prof.ª Ms. Lorena Peteriné Marquezan (UFSM)

Prof.ª Dr.ª Ane Carine Meurer (SUPLENTE)
(UFSM)

Santa Maria, 2014

AGRADECIMENTOS

A DEUS - Quando penso que sou forte, fraco eu estou, mas quando reconheço que sem ti eu nada sou, alcanço os lugares impossíveis e me torno um vencedor.

Ao Pai Aníbal e à Mãe Nelci, razões da minha vida, minha força e minha inspiração.

À Mana Joice e ao mano Daniel, obrigada por tudo, vocês fazem parte da construção da minha caminhada.

Ao Rogério, obrigada pelo companheirismo de sempre.

À minha Orientadora, Helenise Sangoi Antunes, exemplo de Mestre a ser seguido. Agradeço pelos ensinamentos, dedicação, paciência. Obrigada por me acolher e aceitar o desafio deste trabalho.

Às Prof^{as}. Denise, Lorena, Ane Carine, banca examinadora, certamente suas contribuições engrandeceram minha escrita.

Aos Mestres e aos Doutores que fizeram parte da construção do saber.

A Vanir Ferrão pela amizade, pelo incentivo na busca e construção dessa pesquisa.

Aos Colegas de Curso da especialização em Gestão Educacional, que viraram amigos. Obrigada pelos anos de companheirismo, aprendizado e convivência, que tanto auxiliaram no meu amadurecimento.

Aos amigos, que perto ou longe torcem pelo meu sucesso e estão sempre o motivando.

MENSAGEM

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado”

Rubem Alves

RESUMO

**Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria**

O CADERNO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO: POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO SOBRE O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

**AUTORA: Juliana da Rosa Ribas
ORIENTADORA: Dr^a Helenise Sangoi Antunes
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de Maio de 2014**

Este trabalho se configura como um estudo bibliográfico que se volta para a temática sobre os Cadernos de Educação do Campo trabalhado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ano de 2013, com o intuito de fazer uma reflexão acerca dos cadernos do campo. Sabemos que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa vem reafirmar o compromisso previsto no Decreto n 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, bem como a meta 5 do Projeto de Lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação(2011-2020) que também reforça este aspecto ao determinar a necessidade de alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, e ao realizarmos a análise teórica dos cadernos do campo, notamos a importância destes ao dar maior visibilidade a educação do campo que na maioria das vezes está colocada de forma distante das políticas instituídas. Pois conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação do campo, ao pensar em Educação do campo dentro de uma política educacional implica estar reconhecendo a identidade dos sujeitos e daqueles que fazem parte de seu entorno. Os cadernos do campo também desmistificam as questões referentes à educação do campo em classes multisseriadas em que muitas experiências educacionais bem sucedidas no Uruguai tem dado êxito e qualidade de aprendizagem. Com isso acreditamos na necessidade de romper com uma visão fragmentada de educação e envolver a comunidade num todo, pois todos somos gestores educacionais no qual lutamos por foco principal, que é o ensino e aprendizagem de qualidade.

Palavras - chaves: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, cadernos do campo, educação do campo

ABSTRACT

**Monografia de Especialização
Curso de Especialização em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria**

NOTEBOOK OF EDUCATION FIELD: POSSIBILITIES OF REFLECTION ON THE COVENANT BY NATIONAL LITERACY IN CERTAIN AGE

**AUTORA: Juliana da Rosa Ribas
ORIENTADORA: Dr^a Helenise Sangoi Antunes
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de Maio de 2014**

This work configures with a bibliographic study that turns to the theme about notebooks of field education worked at National Pact for Literacy Certain Age in 2013, with aim to reflect about notebooks of field. We know that the National Pact for Literacy at Certain Age reaffirms the commitment set out in Decree No. 6,094, of april 24, 2007, from literacy to children maximum of eight years old the end of the 3rd year of primary school, as well as the goal 5 of the bill which deals with the National Education Plan (2011-2020) it also reinforces this aspect in determining the need to alphabetize all children by at most eight years old, and when they performed the theoretical analysis of field notebooks, we realize the importance of these to give greater visibility to the education field in most often is placed so far from established policies. For according to the Operational Guidelines for the Education of the field, when thinking about the field of education within an educational policy entails being recognizing the identity of the persons and those who are part of your surroundings. Field notebooks also demystify the issues of rural education in multigrade classes in which many successful educational experiences in Uruguay has given success and quality of learning. With that we believe in the need to break with a fragmented view of education and involve the community as a whole (parents, teachers, students and administrators) a primary focus, which is the teaching and learning quality.

Key-words: National Pact for Literacy Certain Age, notebook of field, field education

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I: PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA..	13
CAPITULO II: ANÁLISE DO CADERNO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO ALGUMAS REFLEXÕES.....	17
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS.....	34

Introdução

Pensando em minha trajetória acadêmica, começo a rememorar acontecimentos que marcaram o meu processo de formação: a inserção no universo de estudos referentes às escolas rurais. Meu primeiro contato com as escolas/professores rurais foi através da pesquisa do meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) e a minha entrada no Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA), coordenado pela Prof^a. Dra. Helenise Sangoi Antunes.

Ao analisar os dados da minha pesquisa do TCC através de categorias de análise, destaco o processo formativo ministrado pela minha colaboradora, que não deu condições teórico - prática para que pudesse implementar um trabalho diferenciado nas classes multisseriadas. Logo após a pesquisa estar concluída e defendida tive mais uma oportunidade de inserção em estudos sobre as escolas rurais através da disciplina Seminário Avançado II - LP1: Formação de Professores e Classes Multisseriadas nas Escolas Rurais, ministrada pela Prof^a. Dra. Helenise Sangoi Antunes, que cursei como Aluno Especial.

Durante os encontros trabalhamos com os artigos do livro Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada de Maria Isabel Antunes-Rocha e Salomão Mufarrej Haje(Orgs.). No mesmo ano tive a oportunidade de trabalhar como monitora no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o qual me despertou o interesse de analisar os cadernos do Campo trabalhados no ano de 2013.

Com o meu interesse de analisar os Cadernos do Campo trabalhados no PNAIC em 2013 e também aprender a partir do ato de reflexão é que surge a pesquisa para minha monografia de Especialização em Gestão Educacional. Esta Monografia de Especialização se configura como um estudo bibliográfico que trata da temática sobre os Caderno do Campo trabalhado no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ano de 2013. Ao escrever sobre este tema busco resposta para a seguinte pergunta: Quais as possíveis reflexões que o caderno do Campo possibilita para a minha formação pessoal e profissional?

Justifico a importância dessa pesquisa, por entender que a Educação do Campo é construída a partir das demandas, da luta e das experiências dos sujeitos

que vivem no campo. Ela questiona a ausência de políticas educacionais para os povos do campo, o modelo de uma educação empobrecida, inferiorizada, destituída dos saberes do trabalho, da cultura, e do contexto do campo. Assume a identidade dos povos do campo, as suas lutas, e se vincula ao debate do campo e do modelo de desenvolvimento, da luta pela terra, pelo trabalho, por políticas agrícolas e pela Reforma Agrária. Pensar a Educação do Campo dentro de uma política educacional implica reconhecer a identidade da escola do campo. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), esta identidade é definida a partir dos sujeitos do campo, do modo como estes organizam seu cotidiano, dos saberes e da cultura que produzem enquanto transformam a terra e o próprio contexto onde estão inseridos, bem como dos conhecimentos e da cultura historicamente acumulados, produzidos na relação dialética entre o campo e a cidade, no modo de trabalho e organização da sociedade.

Neste sentido, entendo que não tem como separar o tempo da cultura e tempo do conhecimento. Sendo assim, é preciso que a escola do campo crie sua própria identidade, que quando olharmos para a proposta pedagógica possa ver o homem do campo identificado nela, para isso, é importante que a escola esteja mais aproximada da realidade na qual está inserida e mais preparada para dela participar efetivamente e que a organização da escola do campo parta de uma gestão educacional que Luck(1998) trás, com uma visão de representar novas idéias estabelecendo nessa escola, uma orientação transformadora, a partir da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo.

Como objetivo geral, buscou-se fazer uma reflexão sobre os Cadernos do Campo trabalhados no PNAIC no ano de 2013. A fim de melhor estruturar a reflexão proposta nesta pesquisa, a minha escrita foi dividida da seguinte forma:

No primeiro capítulo “Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa” apresentamos um apanhado geral do que é o PNAIC.

No segundo capítulo “Análise do caderno da educação do campo: algumas reflexões” procuro fazer uma releitura dos Cadernos do Campo (Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo : educação do campo : unidade 01 , Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: Educação do Campo: unidade 02, Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação

do processo em alfabetização em escolas do campo: Educação do Campo: unidade 03, Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo: Educação do Campo : unidade 04 . O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas: Educação do Campo: unidade 05; Projetos didáticos e seqüências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar: Educação do Campo: unidade 06

Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida: Educação do Campo: unidade 07. Organizando a ação didática em escolas do campo: Educação do Campo: unidade 08) no intuito de me provocar uma reflexão tendo como base a idéia de alguns autores.

E, finalmente com as “Considerações Finais”, há a apresentação das conclusões obtidas ao final do trabalho e as referencias que serviram de sustentáculo para as reflexões desenvolvidas.

CAPÍTULO I: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

A alfabetização tem se constituído, historicamente, nas sociedades letradas, como uma parte essencial do direito de todos os indivíduos à educação, como reconhece a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Sobre esse tema, Mortatti (2004, p.15) complementa que:

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. É, portanto, dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia.

É possível compreender que toda criança é capaz de aprender, desde que em condições adequadas e, de modo mais específico, que toda criança pode e deve se alfabetizar logo nos primeiros anos de escolaridade. Para isso, são necessárias que a ela sejam propiciadas todas as condições necessárias. Essa premissa tem sido assumida por importantes documentos de políticas educacionais recentes, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica –(BRASIL, 2010), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (BRASIL, 2001), o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012) e atualmente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC- (BRASIL, 2012).

Sobre a PORTARIA N 867, DE 4 DE JULHO DE 2012 fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa , pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto n 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. E a Meta 5 do Projeto de Lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação também reforça este aspecto ao determinar a necessidade de

“alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. o próprio documento do Pnaic fala que eles vêm reafirmar e ampliar o compromisso previsto no Decreto n 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, essa meta 5 faz parte do PNE(2011-2020), em que é proposto metas e estratégias, sendo que uma das METAS 5 é voltado para Alfabetizar todas as crianças até, no MÁximo, os 8 anos de idade

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3º ano do ensino fundamental. Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais estarão se comprometendo a alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

As Ações do Pacto são um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas que são disponibilizados pelo MEC e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos Professores alfabetizadores. Estas ações apóiam-se em quatro eixos de atuação, o da Formação Continuada- Curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano.Os encontros com os Professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo.

Os Orientadores de Estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. Os materiais didáticos e pedagógicos são compostos por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, dentre eles os livros didáticos (entregues pelo PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo PNBE); obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e softwares de apoio à alfabetização.

A gestão do Pacto se dá em quatro instâncias. Sendo um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. O documento do Pacto enfatiza ainda que a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto, ressaltando também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios.

As avaliações formam três eixos. As avaliações processuais, que são debatidas durante o curso de formação e que podem ser desenvolvidas continuamente pelos professores junto aos seus alunos; os professores terão acesso a um sistema informatizado onde deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano, sendo que através deste sistema, docentes e gestores poderão acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno de sua turma, garantindo assim que todos estejam alfabetizados no final do 3º ano do Ensino Fundamental. Ao final do 3º ano, todos os alunos farão uma avaliação coordenada pelo INEP com o objetivo de avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Esta será mais uma maneira da rede analisar o desempenho das turmas e adotar as medidas e políticas necessárias para aperfeiçoar o que for necessário.

Entendemos que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um curso de formação continuada de professores que vem ao encontro das necessidades encontradas em muitas escolas e apresentadas por muitos professores em atuação, e ele inclui em sua programação algumas orientações a respeito de currículo, currículo inclusivo, planejamento escolar, reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética, Ludicidade, Diversidade/Heterogeneidade, Educação do Campo e Educação especial, que são assuntos pertinentes dentro das escolas e importantes quando se almeja uma educação de qualidade. Em razão disso no

decorrer do último ano o Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria em parceria com o Ministério da Educação, tem coordenado às atividades desenvolvidas pelo PNAIC e o grupo de pesquisa o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA) que se preocupa com a formação continuada de professores., busca através de suas ações a qualificação do profissional da educação fazendo pesquisa e cursos de formação continuada afim de oferecer aos professores bases solidas que lhes permitam criar estratégias frente ao desafio que é alfabetizar.

CAPITULO II- ANÁLISE DO CADERNO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUMAS REFLEXÕES

A Unidade 01 do caderno da educação do campo- Currículo no Ciclo de Alfabetização Perspectivas para uma Educação do Campo, busca refletir sobre alguns princípios gerais sobre o currículo, concepções de alfabetização e avaliação no primeiro ciclo do Ensino Fundamental para as escolas do campo. Em que ao se referirem a Educação que esta esteja voltada à realidade dos povos do campo, à valorização de seus saberes e à integração social, política e cultural entre escola e comunidade.

Os objetivos desta unidade estão articulados aos princípios da educação do campo, em que visam aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e a definição de direitos de aprendizagem e de desenvolvimento nas áreas da leitura e da escrita; entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; construir, coletivamente, o que se espera em relação aos direitos de aprendizagem e desenvolvimento no ciclo de alfabetização.

Conforme o Caderno da Educação do Campo Unidade 1- Currículo no Ciclo de alfabetização: Perspectivas para uma Educação do campo (2012) tornam-se obrigatória a tarefa de inserir, no debate sobre alfabetização, as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e modos de organização curriculares, assim como a história de constituição dos povos do campo e das infâncias ali presentes.

Conforme ainda o caderno da Educação do campo Unidade 1, apesar de buscar atender às especificidades das comunidades do campo, em suas dimensões espaço-temporais, defende-se a necessidade de estar se pensando nos currículos do campo também como garantia de direitos. Desse modo, por um lado, propõem-se a construção de currículos que dêem acesso a conhecimentos e habilidades que se constituam como direitos de aprendizagem a serem garantidos para todos os brasileiros, e, por outro, que sejam abordados, nas escolas, temas que sejam relevantes para as comunidades onde elas estão inseridas.

Percebe-se que a proposta do caderno do campo é maravilhosa e realmente ela busca vir ao encontro para atender as realidades dos sujeitos do campo. Sabe-se que a nossa realidade ainda está um pouco longe, e isso tem me provocado questionamentos em relação a termos que aceitar um currículo com modelo de urbano dentro das escolas do campo se somos amparados por lei que deve ter sim um currículo que atenda as demandas do povo do campo como fala o artigo 28 da LDB nº 9.394/96, nele ficaram reconhecidas as peculiaridades do campo como espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, estabelecendo que, na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, a fim de que existam:

Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDB 9.394/96)

Entende-se que ao estar pensando em Educação do Campo dentro de uma política educacional implica estar reconhecendo a identidade da escola do campo. Nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, o reconhecimento desta identidade é definida a partir dos sujeitos do campo, do modo como estes organizam seu cotidiano, dos saberes e da cultura que produzem enquanto transformam a terra e o próprio contexto onde estão inseridos, bem como dos conhecimentos e da cultura historicamente acumulados, produzidos na relação dialética entre o campo e a cidade, no modo de trabalho e organização da sociedade. Segundo o Art. 2º.

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

É então que a escola precisa ser compreendida como um direito e como um dos espaços educativos em que mulheres e homens se educam. Corroboro com Arroyo (1999), quando relata que a ela cabe conhecer e interpretar os processos

educativos que acontecem fora dela, tomando por referência os saberes acumulados pelas experiências vividas pelos povos do campo nos movimentos sociais, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana, para organizar este conhecimento e socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, viabilizando os instrumentos técnico-científicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

Assim, a escola precisa dar possibilidades para que os sujeitos do campo compreendam a realidade em que estão inseridos no seu movimento histórico e também à articulação campo-cidade quanto ao processo de desenvolvimento, de globalização, de lutas sociais. Compreende-se com isso que para que a escola do campo possa ter sua identidade reconhecida, valorizada e assumida no trabalho pedagógico escolar, coloca-se como primordial reestruturar os currículos e a formação de professores.

O caderno do campo faz um questionamento sobre quem são essas crianças que queremos alfabetizar? Em que contexto social elas se inserem? Quais suas experiências de vida luta, trabalho? As brincadeiras de que gostam? Como se relacionam com a natureza? Que significado atribuem à escola? Quem são (como vivem, em que trabalham) suas famílias? Ao fazerem esses questionamentos os autores dos cadernos do campo colocam que os mesmos são cruciais para que se possam desenvolver práticas educativas contextualizadas.

Arenhart (2005) coloca que a realidade do campo no Brasil é diversa, as infâncias ali construídas também são múltiplas. Refere-se ainda que o mundo das crianças do meio rural está muito vinculado ao trabalho produtivo, diferentemente das crianças da cidade, onde os pais trabalham longe de casa. Na área rural, o ambiente de trabalho é geralmente familiar, doméstico. As crianças crescem inseridas, direta ou indiretamente, no mundo do trabalho dos pais. Por essa razão, é importante que a escola se aproxime da realidade infantil e oriente a seleção de conteúdos e práticas educativas.

Ao estar se referindo à alfabetização e letramento infantil se coloca a importância de se aproveitar a riqueza da cultura oral no campo, tanto para desenvolver a oralidade na infância como para, a partir dela, produzir textos escritos significativos, é um caminho para a elevação da utilização de uma escrita que seja

impregnada de sentido social, afetivo e artístico para as crianças. Coloca-se ainda que para aumentar os usos sociais da língua pelas crianças do campo, é importante que no desenvolver dos projetos didáticos se planeje situações em que o uso da escrita se faça necessário, tanto para registrar resultados ou acompanhar o desenvolvimento de determinado experimento, como para que sejam capazes de armazenar maior número de informações e que estas tenham ligação com a realidade das crianças do campo

Corroboramos com a idéia que o Caderno do Campo traz ao falar que se faz necessário retomarmos os princípios que norteiam o currículo da educação do campo, que, partindo da valorização dos saberes e cultura das crianças, em que se preza pela sua constituição identitária como sujeito coletivo e individual e que os processos avaliativos na educação do campo façam parte da busca pela construção de estruturas curriculares que questionem e vão além do formato escolar que prioriza os resultados ao invés de se comprometer em avaliar para ajudar no avanço das crianças, dos professores, da escola, nos vínculos com sua comunidade, valorizando assim os autores desse processo educativo.

Quanto às questões de planejamento o caderno do campo Unidade 02 destaca alguns objetivos que dizem respeito a refletir sobre a diversidade dos espaços educativos na educação do campo; aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento; conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula.

É de suma importância desenvolver olhares sobre cada realidade, sem perder de vista que apesar da diversidade, há direitos de aprendizagem que são comuns, tal como o direito à alfabetização. Seja no campo, seja na cidade, as crianças têm o direito de acesso à escrita, que se configura como um instrumento

cultural construído pela humanidade, como mediador de muitas relações sociais possibilitando o acesso a práticas sociais variadas.

O Caderno da Educação do Campo-Unidade 2 (2012), relata que a educação das populações do campo brasileiro reflete uma perspectiva ideológica que converte a educação ali oferecida, em instrumento de “urbanização” de mentes e modos de vida, ou seja, historicamente, a educação no meio rural serviu para formar para o contexto industrial e para uma cidadania que desenraiza identidades e aprofunda desigualdades, conduzindo a uma concepção “de que o bom é estar na cidade”, enfraquecendo-se, desse modo, as identidades dos povos do campo e, do ponto de vista social, aprofundando desigualdades. Com as transformações sofridas pela sociedade, a educação também acaba se modificando, de forma que ao retomar a linha histórica e político educacional brasileira, é possível identificar a trajetória da educação do campo. Corroboro com a idéia de Canário (2008), quando fala que é preciso que se desconstrua a idéia de que o ensino rural tem menos valor do que o ensino urbano, então que nós educadores lutemos por uma educação voltada para o sujeito tendo um olhar atento para suas particularidades.

E ao estar tendo um olhar atento, é então que se faz necessário o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. Pois como o referido caderno aborda as realidades rurais são múltiplas e socialmente vivas e repletas de atores como agricultores familiares, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, povos da floresta, pescadores artesanais, seringueiros, quebradeiras de coco. E Souza,Santos (2007) afirma que existirem inúmeras ruralidades fruto dos achados no Brasil, dada a complexidade e diversidade encontrada.

Ainda conforme o Caderno do Campo da Unidade 2 (2012) é preciso que se fortaleça a identidade dos sujeitos do campo, sendo que isso é um dos papéis centrais da escola. Esta identidade tem relação com o projeto de desenvolvimento

defendido e com a clareza política e prática cultural de seus sujeitos. Não se trata de diferenciar campo e cidade, mas de situá-los desde a história e projeto de vida dos sujeitos, da dinâmica da região. Entende-se com isso, que para que a escola do campo possa ter sua identidade reconhecida e assumida no trabalho pedagógico escolar, coloca-se como fundamental reestruturar os currículos e a formação de professores. Fazendo uma análise no currículo escolar revela-se que o trabalho, a cultura e os saberes do campo geralmente são tratados de forma pejorativa, ultrapassada, inferiorizada ou, ainda, estão ausentes no processo pedagógico.

O modelo de currículo historicamente adotado busca impor para o campo a cultura urbana e os saberes produzidos nestes espaços como modelo. É neste sentido que a Educação do Campo, por advir a partir de uma luta dos camponeses, os traz como sujeitos de políticas e não meros consumidores de ações educativas, de modo que suas experiências, seu contexto, sua cultura, seus conhecimentos e suas demandas sejam tomados como referências para a formulação de políticas públicas, posto que ao longo da história, sempre foram desenvolvidas para e não com os sujeitos do campo.

O projeto político-pedagógico traduz a concepção e a forma de organização do trabalho pedagógico da escola com vistas ao cumprimento de suas finalidades. As finalidades têm caráter social, implicando na explicitação o tipo de sujeito que se deseja formar, por isso, esse projeto vincula-se a um projeto histórico de sociedade (FREITAS, 1995), ou seja, tem relação com a sociedade que se deseja construir, transformar.

O Projeto Político-Pedagógico constitui-se em instrumento de ação político-pedagógica na medida em que possibilita a manifestação dos desejos e aspirações da comunidade em termos da educação das crianças e jovens, e norteia todo o processo educativo desencadeado pela escola. Nesse sentido, não pode ser visto apenas como produto ou resultado de um trabalho de definição de finalidades e linhas de ação. O Projeto Político Pedagógico é “processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade...” (VEIGA 2002, p.13), e assenta-se numa dimensão de globalidade e totalidade da educação.

Corroboramos com a idéia de Arroyo (2004, p.23) quando ele fala que um dos desafios que temos na educação do campo é:

[...] perceber qual a educação que está sendo oferecida ao meio rural e que concepção de educação está presente. Ter isto claro ajuda na forma de expressão e implementação de nossa proposta. A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

É preciso ter um olhar atento e cuidadoso ao se pensar em uma proposta pedagógica voltada para crianças de uma escola campo, no qual se deve levar em consideração o contexto ao qual estão inseridos, o respeito e a valorização às particularidades de cada criança, seus interesses e necessidades apresentadas no ensino aprendizagem.

É pensando nesses desafios que o Caderno do Campo chama nossa atenção ao se referir a alfabetização desses sujeitos. Ele coloca que o processo de alfabetização é complexo, o que justifica a opção pela delimitação de um ciclo de três anos. Sendo que uma das prioridades nos anos iniciais do Ensino Fundamental é o domínio da base alfabética, pois só após consolidar tal aprendizagem a criança é capaz de ler e escrever com autonomia. Corroboro, com as idéias do caderno do Campo quando enfatiza que o ensinar a ler e escrever é indispensável, tanto porque ajuda o aluno a participar de várias situações sociais, como também porque é requisito para o próprio processo de escolarização.

O Caderno do Campo chama atenção ainda ao falar na importância do planejamento, sendo este uma das responsabilidades do professor. Acredito que o planejamento é de suma importância e o educador ao estar planejando não deve planejar por planejar, mas um planejamento que esteja voltado para a realidade de seus alunos, para as suas dificuldades e particularidades. Conforme Gómez (1995), ao se estar ao planejando estamos aprendendo a “construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir problemas. E devemos lembrar que junto do planejamento, o educador precisa fazer uso dos instrumentos de avaliação, ou seja, você não pode somente planejar e avaliar o seu aluno, mas é

imprescindível que o educador faça uma auto-avaliação de sua aula, que tenha seu diário de classe para o uso de registro e reflexão de sua prática, para ter seus objetivos claros ao estar planejando para turma.

Na unidade 3 do caderno do campo, aborda-se que ao estar discutindo sobre a alfabetização e letramento das crianças do campo brasileiro, defende-se alguns princípios que devem nortear os processos educativos das infâncias constituídas pelos povos do campo, levando em consideração o que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo enfatizam que deve se ter o respeito as diferenças e o direito a igualdade, contemplando as diversidades do campo nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, e isto implica práticas de alfabetização contextualizadas, ligadas ao lúdico e que propiciem construções mentais e culturais das crianças acerca dos múltiplos aspectos de sua realidade inclusive da língua escrita como objeto cultural e social. Nesse sentido a Unidade 3 do Caderno do Campo coloca que se pressupõe que o processo de apropriação da leitura e da escrita nas escolas do campo esteja articulado a princípios de valorização dos diferentes saberes dos povos do campo, inclusive da oralidade na cultura popular, como rica fonte para o letramento infantil; ao respeito aos tempos e espaços formativos diferenciados em função dos interesses e modos de vida e produção da comunidade em que a escola se insere integrando os conhecimentos escolares e científicos às realidades do campo.

Com isso, acreditamos cada vez mais na importância e na necessidade ao estarmos pensando na alfabetização dos sujeitos do campo, é preciso fazer com que as crianças se deparem com situações desafiantes, que as façam pensar, repensar, formular hipóteses, que as façam também duvidar e se deparar com o novo. Entendemos ainda que ao estar se pensando na alfabetização dos sujeitos do campo precisamos inovar propondo metodologias novas, fazer a criança criar, descobrir, trabalhar com questões que fazem parte de sua realidade, porque para mim não existe fórmula pronta para você ensinar uma criança ler e escrever, tudo é uma construção e ela só aprenderá se for inserida em um ambiente alfabetizador e letrado, com o uso de da escrita e leitura em variados contextos sociais é o que foi denominado de letramento, como fala (SOARES, 1998).

Conforme ainda a Unidade 3 do caderno do campo ao se pensar na proposta de alfabetizar letrando, os professores devem levar as crianças à apropriação do sistema de escrita alfabética envolvidos em situações do uso social da escrita, desenvolvendo a capacidade de ler e produzir textos com finalidades distintas. Assim, o uso o contato com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos deve acontecer de forma simultânea ao processo de aprendizado das crianças. Entendo na importância do contato das crianças com um ambiente alfabetizador, em que este tenha uma variedade de textos como os rótulos, parlendas, músicas, receitas, jornais e outros, que venham permitir que a criança compreenda as diferenças de interpretação, do significado de cada escrito, sendo que para aprender a ler não basta conhecer os sistemas de escrita, mas conhecer as características da linguagem escrita que mudam conforme o gênero textual.

Entendemos que a aprendizagem se faz como um desses elementos mínimos em que criança aprende através da repetição seguindo um modelo pré-estabelecido, fazendo com que a aprendizagem torna-se, portanto, um processo mecânico e repetitivo, não levando em conta o contexto sócio-histórico, nem o desenvolvimento psicológico da criança. O que se exige é a adaptação da criança ao método e não o método a ela. Percebe-se que isso não leva a criança à compreensão do texto, uma vez que é cobrada uma leitura mecânica cuja compreensão é negada, a partir dos exercícios de interpretação de textos, que não permitem que a criança seja sujeito de sua leitura.

As diferentes formas de expressão possibilitadas nas atividades são fundamentais ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois com tais atividades a aula torna-se mais prazerosa, sendo possível mesclar o imaginário e o real, por exemplo, se for trabalhar a leitura de imagens como forma de alfabetização visual. Ao estar trabalhando dessa forma, o educador estará possibilitando a criança fazer do personagem uma representação de si como se fosse ela que estivesse dentro da história vivenciando aquela situação.

Essa possibilidade de a criança expressar não somente o que está nas imagens de um livro, mas também a sua livre expressão de pensamento ao criar um mundo e dar vida para seu personagem faz com que seja um elemento

importantíssimo na aquisição da linguagem escrita, pois ela faz referência do que pensa nas imagens do livro que interpreta.

Mello (2005) sugere que atividades dessa categoria são essenciais para a formação das bases necessárias ao desenvolvimento das formas superiores de comunicação humana, pois, dessa maneira é dada a possibilidade de perceber a linguagem escrita considerando sua função social, de expressar idéias, vivências, sentimentos e comunicar-se. Nesta direção, a criança ingressa no processo de aquisição da linguagem escrita percebendo-a como uma forma de expressão e conhecimento do mundo, ela nota na escrita um sentido, o qual a instiga a conhecer e desvendar esse sistema de representação.

Piaget (1967) defende que o que agrada a criança é a dificuldade e o desafio a ser vencido, ela aprende o que é uma atividade e a organizar-se. E o jogo como exercício preparatório desenvolve na criança as percepções, a inteligência, experimentação e os instintos sociais. É por meio de uma atividade lúdica que a criança assimila ou interpreta a realidade.

E o lúdico é uma das propostas da Unidade 4 do caderno do Campo, o qual nos identificamos muito, ao acreditar que ele é essencial na alfabetização das crianças. A Unidade 4 aborda a importância de o professor trabalhar o lúdico como uma forma de alfabetizar as crianças do campo, através de brincadeiras, pois acreditamos que assim o professor estará inserindo na rotina escolar, alternativas pedagógicas que levem em consideração a necessidade de alfabetizar letrando, e como fala Soares(2006) que a alfabetização aconteça num contexto de letramento.

É importante o educador ter clareza de que educar não é só ensinar ler e escrever, resolver um problema de matemática ou ajudar o aluno a formar um pensamento, mas é preciso que se atendam as necessidades do desenvolvimento da criança e que o brincar se faz presente como forte aliado na aprendizagem da criança lhe proporcionando prazer ao entrar em contato com o brinquedo, conforme aponta Vygostky (1989).

O brincar é uma das necessidades da infância indispensável ao crescimento físico, intelectual e social. Corroboro com a ideia de Bandet; Sarazanas (1973), quando eles afirmam que a brincadeira é a vida das crianças; abrangendo tipos de

condutas muito variadas, preenchendo condições diversas, submetidas ao movimento espontâneo.

Ao estar vivenciando um momento lúdico por meio da brincadeira, a criança recebe motivação para a sua aprendizagem, contribuindo na alfabetização de forma positiva em que o aprender se torna muito mais do que somente decifrar códigos, como sugere Negrini (1994), o brincar é sinônimo de aprender.

Cunha (1994) entende que com o uso do lúdico na prática pedagógica, o educador conseguirá respeitar o interesse da criança e motivá-lo, pois ao estar usando como ferramenta o lúdico na prática pedagógica, ele deve ser usado seriamente atentando para uma maneira intencional a fim de que venha abrir possibilidades de ampliar suas ações.

Entendemos que os jogos na alfabetização com um propósito pedagógico mostram a importância em situações de ensino aprendizagem ao aumentar a construção do conhecimento, introduzindo propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora, possibilitando o acesso à criança a vários tipos de conhecimento e habilidades. Negrini (1994) considera fundamental a utilização do jogo como ferramenta pedagógica, pois possui um grande impulso na aprendizagem.

Percebemos que durante o desenvolvimento da escrita, os jogos são de suma importância aliando-se na construção de uma aprendizagem significativa e motivadora para a criança. Para Kishimoto (1997), o jogo também promove o desenvolvimento de convivência social e interiorização de novos saberes.

Quanto aos jogos, brincadeiras a Unidade 4 do Caderno do campo, faz um chamamento para que tenhamos muito cuidado pois é preciso compreender que nenhuma das brincadeiras propostas traz conhecimentos prontos e, portanto, não pode ser utilizada como única estratégia para alfabetizar. O seu uso deve ser combinado com outras estratégias didáticas e, em todas as situações, o educador tem o papel de avaliar a sua eficácia, a partir do objetivo proposto. Para corroborar com essa idéia, Antunes(2002) fala no cuidado que o educador deve ter ao estar planejando jogos pedagógicos, entendendo que ao estar voltado para alfabetização eu preciso identificar os objetivos da aula e o que estarei propondo para as crianças e acompanhando realmente o seu progresso.

Na unidade 5 do Caderno do campo, buscamos refletir sobre a importância da leitura e produção de textos na alfabetização, em que destacam a necessidade de trabalhar com diferentes gêneros textuais, levando os alunos a conhecerem o conteúdo dos textos e a escola necessita levar os alunos a se apropriarem dos componentes que fazem dos gêneros textuais instrumentos de expressão e comunicação específicos para contextos sociais diversos.

A Unidade 5 coloca ainda uma questão específica do contexto rural brasileiro que diz respeito às turmas e escolas multisseriadas. O caderno relata que ainda que a heterogeneidade e a diversidade estejam presentes também nas escolas urbanas, esses aspectos ficam mais evidentes e chamam mais atenção nas escolas do campo por concentrarem, em um mesmo tempo e espaço, crianças bastante diferenciadas pela idade, tempo de escolarização, nível de conhecimento. Com esse indicio é comum que a multisseriação seja apontada como fator responsável pelo fracasso escolar nessas escolas, mas a ideia que a unidade 5 coloca é que não é o fato de serem turmas multisseriadas que as faz serem de inferior qualidade, mas o fato de que se adota para estas turmas os modelos transplantados do currículo urbano, bem como das difíceis condições de trabalho unidocente dos educadores e da falta de adequações quanto aos espaços e utilização dos tempos educativos.

Sabemos que o que temos nas escolas rurais não é um currículo voltado para as necessidades e particularidades do campo e sim um modelo engessado da escola urbana. Essa é uma questão preocupante, pelo fato das escolas multisseriadas apresentarem uma série de particularidades que certamente compromete o processo educacional desenvolvido no campo.

Conforme Hage (2010, p. 465)

Parte significativa das escolas multisseriadas possui infraestrutura precária e funcionam, em muitas situações, sem prédio próprio, na casa do professor, de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc; sem energia, água, equipamentos e dependências necessárias para o funcionamento adequado.

É pertinente salientar que a maioria dos educadores que atuam nas escolas do campo é oriundo da cidade, e ao se deparar com a realidade citada, em geral, por possuir uma formação alicerçada pela visão urbanocêntrica, tende a reproduzir a

lógica vigente, o que faz da educação ofertada ao campo “prática de dominação” (FREIRE, 2005, p.76). Verifica-se com isso que a formação é uma importante ferramenta na construção da educação, seja no sentido de manter o que está posto como pronto e acabado ou no sentido de romper e contribuir com uma educação voltada para a emancipação crítica dos sujeitos. Acredito que temos o desafio de trabalhar a multisseriação como possibilidade de produção de conhecimento, pois esta permite a construção de relações sociais baseadas na tolerância e respeito ao diferente, garantindo a devida progressão aos distintos grupos que convivem na mesma sala de aula.

A Unidade 6 do Caderno do Campo tem como o objetivo de refletir sobre formas de organização do trabalho pedagógico, buscamos, discutindo sobre as especificidades do espaço escolar do campo e os modos como tais especificidades podem ser consideradas no planejamento da ação didática na alfabetização. É ressaltado a importância da prática pedagógica estar orientada por projetos didáticos no processo de alfabetização das crianças.

Barbosa e Horn (2008), na pedagogia de projetos, alguns momentos são decisivos, como a definição do problema, o planejamento do trabalho, a coleta, a organização e o registro das informações, a avaliação e a comunicação. As autoras ressaltam ainda que trabalhar com projetos implica considerar o que as crianças já sabem sobre o tema em discussão e que o professor, como mediador, tem papel central de problematizar, coletivamente, com crianças e membros da comunidade, o trabalho que irá coordenar durante todo o percurso. Desse modo, o professor precisa considerar as possibilidades, necessidades e características cognitivas e culturais das crianças rompendo com a fragmentação dos conhecimentos

Desse modo, estar trabalhando com projetos propiciam situações didáticas em que o professor e os alunos se comprometem com um propósito e com um produto final: em um projeto, as ações propostas ao longo do tempo têm relação entre si e fazem sentido em função do que se deseja alcançar.

A Unidade 7 do Caderno do Campo aborda a necessidade de garantir a alfabetização no campo com foco em práticas inclusivas que valorizem os diferentes percursos e conhecimentos turmas multisseriadas. A unidade propõe como objetivo o modo como tratar a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no

processo de alfabetização do campo considerando tanto o direito à alfabetização e ao acesso à cultura escrita nos primeiros anos de escolaridade, quanto à necessidade de valorizar as singularidades identitárias dos povos do campo, buscando uma reflexão sobre a importância da diversificação das atividades, das formas de agrupamento dos alunos e do acompanhamento das aprendizagens das crianças, bem como acerca da (re) organização do ensino que lhes é proposto.

A unidade 7 aborda que muitas são as angústias dos professores que trabalham nas escolas do campo, pois no momento de estarem planejando suas atividades para contemplar os múltiplos saberes e ritmos diferenciados das turmas, muitas vezes classes multisseriadas, estas exigem um cuidado no processo de elaboração para atender às especificidades das crianças e da relação escola-comunidade.

Concordo quando na Unidade 7 se coloca que o espaço escolar assume uma possibilidade de inserção em uma rede de inter-relações e se constrói num processo de negociações e conflitos entre os sujeitos. A Unidade 7 lança um questionamento o qual nos inquieta ao perguntar o que fazer para contemplar os direitos de aprendizagem de alfabetização considerando a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização e as especificidades da escola no campo?

As crianças também possuem necessidades diferentes, pois nem sempre percorrem o mesmo caminho para resolver determinados desafios. Isto evidencia o quanto somos diferentes e não podemos ser tratados de forma homogênea. Para afirmar a escola como espaço de vida e de constituição de sujeitos, deve considerar que, em uma mesma turma, encontramos crianças que precisam de um acompanhamento diferenciado.

A Unidade 7 aponta como forma de contemplar os direitos de todas as crianças é a possibilidade de se planejar atividades que contemplem as diferentes necessidades dos alunos. E que apesar de defender que a interação entre as crianças com diferentes níveis é uma forma de potencializar as aprendizagens diversas, também acredita-se na necessidade de ter um olhar atento e cuidadoso para planejar atividades diferenciadas, atendo assim os diferentes conhecimentos das crianças do campo. Com isso o planejamento e a necessidade de organização

do trabalho pedagógico são elementos intrínsecos à prática docente, como ressalta Leal (2005) ao falar que uma das habilidades mais relevantes para o professor é identificar as necessidades de cada aluno e pensar em como atuar com todos ao mesmo tempo.

É importante também que nas atividades se considere as necessidades da turma, não deixando de considerar também as diferentes realidades das comunidades do campo, apoiar-se na memória coletiva da comunidade e nos projetos em defesa de soluções que busquem a qualidade de vida dos sujeitos que nele habitam. Mais uma vez o planejamento é citado como um desafio e de suma importância para o trabalho frente as crianças do campo, como foi relato na Unidade 2. E a Unidade 7 vem afirmar novamente que o planejamento do ensino nas escolas do campo, sobretudo, naquelas com turmas multisseriadas, é um dos desafios mais atuais para os educadores que nelas atuam.

Conforme os estudos de Hage (2011), sobre escolas multisseriadas no estado do Pará, ele coloca que os professores das escolas ou turmas multisseriadas enfrentam muitas dificuldades para organizar seu trabalho pedagógico em face do isolamento que vivenciam e do pouco preparo para lidar com a heterogeneidade de idades, séries e ritmos de aprendizagem, entre outras que se manifestam com muita intensidade nessas escolas ou turmas. E fala ainda ser muito comum presenciar na sala de aula de uma escola ou turma multisseriada os professores conduzirem o ensino a partir da transferência mecânica de conteúdos aos estudantes sob a forma de pequenos trechos – como se fossem retalhos dos conteúdos disciplinares extraídos dos livros didáticos a que conseguem ter acesso, muitos deles bastante ultrapassados e distantes da realidade do povo rural

Essa diversidade e o diagnóstico sobre os níveis de aprendizagem que os mesmos encontra-se na escola. No entanto, essa etapa é fundamental para o processo de planejamento e organização do trabalho pedagógico, podendo ser realizado de diversas formas, que visem perceber o domínio do uso da oralidade, da produção e compreensão de textos de diferentes gêneros, dentre outras habilidades.

Compartilhamos da idéia trazida da Unidade 7 que é através de um bom diagnóstico que o alfabetizador busca planejar suas estratégias pedagógicas e estas devem permitir trabalhar com os diversos aprendizes, contextualizando a partir dos

conhecimentos predominantes no campo, em distintas realidades. Os percursos formativos destes sujeitos aprendizes são fundamentados em trajetórias de vida que envolvem a sociabilidade vivenciada nas comunidades rurais, no trabalho familiar, principalmente na agricultura, nas tradições culturais e religiosas, bem como, numa interlocução cada vez mais freqüente com o mundo urbano, local ou global. Buscar assim o equilíbrio entre estes dois universos (vivido-englobante) sendo fundamental para potencializar aprendizados significativos.

Na Unidade 8 do Caderno do Campo, ela faz uma retomada do que foi trabalhado desde a Unidade 1 até a Unidade 7. Percebemos ao longo de todas as unidades dos cadernos do Campo que foram tomados como princípios a inclusão de todos os estudantes no processo educativo, bem como a promoção de um ensino problematizador, reflexivo e lúdico e o pressuposto de que as crianças têm direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos de maneira articulada ao fortalecimento das identidades coletivas e individuais das crianças do campo.

Corroboramos e entendemos segundo Lück (2006), que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e idéias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer e que para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos e os sujeitos do campo e seus saberes valorizados na escola, o ensino precisa ser orientado por processos permanentes de avaliação e planejamento de situações didáticas que atendam às diferentes necessidades e particularidades das crianças, levando-se em conta as características de seu entorno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao realizar a análise teórico dos cadernos do campo do Programa Federal de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, notamos a importância destes cadernos no que se refere a dar visibilidade a educação do campo que na maioria das vezes está colocada de forma distante das políticas instituídas no que se refere a formação continuada de professores. Para Caldart (2002), construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. Os cadernos também desmistificam as questões referente a educação do campo no que se refere as “classes multisseriadas”, muito pelo contrário experiências educacionais bem sucedidas no Uruguai como aponta no texto *La Formación docente rural em Iberoamérica: Apuntes sobre encuentro*(2008) , tem demonstrado que estas experiências tem dado êxito e qualidade de aprendizagem. Acreditamos que é preciso que se rompa com uma visão fragmentada de educação e envolva a comunidade num todo, pois todos somos gestores educacionais e lutamos por um foco principal o ensino e aprendizagem de qualidade.

Entende-se que o trabalho coletivo de gestão educacional é complexo, implica num processo contínuo colaborativo e participativo. A formação continuada de professores faz parte de uma política pública macro-sistêmica que afeta a formação de todos os envolvidos, pois sucessivas reuniões de estudos, planejamentos, inúmeras pessoas envolvidas no processo reflexivo de ressignificações de saberes e fazeres pedagógicos: a problematização, a alternância de diferentes contextos e atores, analisando criticamente os livros, os textos, os jogos, os filmes, as experiências avaliando continuamente. Como vimos a meta é que toda criança aprenda a ler e escrever pois o sistema de escrita alfabética é complexo, exigindo um processo de ensino e aprendizagem sistemático e problematizador.

A partir das reflexões no grupo GEPFICA, juntamente com as reflexões advindas desse trabalho monográfico, percebemos que está se construindo um processo de formação continuada reflexivo, permitindo ressignificações de estratégias inovadoras dos processos pedagógicos vivenciados no contexto da

Escola tanto urbana, quanto do campo. Da especificidade rural/campo é indispensável a relação texto-contexto, vinculando a Educação do campo com o mundo da vida em todo o processo que conforme Luck(2006) vai desde a construção do Projeto Político Pedagógico até a materialidade e a concretude dos processos de busca de sua humanidade, emancipação e superação dos sistemas de estereótipos e preconceitos existentes como se fossem inferiores, sem cultura, mas tentar recuperar a humanidade dos valores históricos em busca da igualdade, liberdade e fraternidade.

REFERÊNCIAS

ARENHART, Deise. **Pequenos lutadores: um estudo sobre a construção da infância no interior do MST**. Florianópolis: Zero Seis, nº11, jan-jun/2005. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/10042/9222>

ARROYO, Miguel G; FERNANDES, Bernardo M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 2).

_____. **Por um tratamento público da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (Orgs). Contribuições para a Construção de Um projeto de Educação do Campo. Coleção Por uma educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002

BARBOSA, Maria Carmem S. e HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei Federal n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Institui as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 de dezembro de 1961.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Equipe Pedagógica do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. **Documento de Apresentação**. Brasília, DF, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, DF, 2010.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Caderno de apresentação**. Brasília, 2012

____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: **Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo : Educação do Campo : unidade 01** / 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: **Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: Educação do Campo: unidade 02** / 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: **Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: Educação do Campo: unidade 03** / 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: **Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo: Educação do Campo : unidade 04** / 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: **O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas: Educação do Campo: unidade 05** / 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: **Projetos didáticos e seqüências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar: Educação do Campo: unidade 06** / 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: **Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida: Educação do Campo: unidade 07** / 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: **Organizando a ação didática em escolas do campo: Educação do Campo: unidade 08** / Ministério da Educação,

Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

CALDART, Roseli Salete. 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.

CANÁRIO, Rui. **Escola rural de objecto social a objecto de estudo**. In: Revista Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Vol.33,n.1,p.35 – 43.2008.

CUNHA, Nylse Helena. **“Brinquedoteca: um mergulho no brincar”**. São Paulo: Maltese, 1994.

Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. - Resolução CNE/ CEB nº1, de 3 de abril de 2002..

FONTE: [//www.dignow.org/post/portaria-n%C2%BA-867-de-04-de-julho-de-2012-institui-o-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-na-idade-certa-e-as-a%C3%A7%C3%B5es-do-pacto-e-define-suas-diretrizes-ger-4299099-4774.html](http://www.dignow.org/post/portaria-n%C2%BA-867-de-04-de-julho-de-2012-institui-o-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-na-idade-certa-e-as-a%C3%A7%C3%B5es-do-pacto-e-define-suas-diretrizes-ger-4299099-4774.html).

PORTARIA N 867, DE 4 DE JULHO DE 2012. Acesso Abril/2014.

FONTE:<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/Decretos/2007/dec6106.htm>.

Decreto nº 6.106, de 30 de abril de 2007. Acesso Abril/2014

FONTE: <http://www.fumtep.uy/index.php/quehacer-educativo/item/116-la-formaci%C3%B3n-docente-rural-en-iberoam%C3%A9rica>. La Formación docente rural em Iberoamérica: Apuntes sobre encuentro(2008). Acesso Maio/2014.

FREITAS, Luiz C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

KISHIMOTO,T.M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**.2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. RJ, Paz e Terra, 2005.

GOMEZ, C. M. O pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Pub. Dom Quixote, 1995.

HAGE, Salomão M. **Concepções, práticas e dilemas das escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate**. In: SOARES, Leôncio et al (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino.** Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr. 2011.

LEAL, Telma Ferraz. Fazer acontecer: o ensino da escrita alfabética na escola. In: MORAIS, Artur; ALBUQUERQUE, Eliana e LEAL, Telma (Orgs). **Alfabetização: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.** 1 ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2005, p.89-110.

LUCK, Heloísa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática.** Rio de Janeiro: Vozes, 2006. Série: Cadernos de Gestão.

MELLO, S. A. **O Processo de Aquisição da Escrita na Educação Infantil: Contribuições de Vygotski.** In: FARIA, A. L.G., MELLO, S. A. Linguagens infantis: outras formas de leitura. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento.** São Paulo: UNESP, 2004.

NEGRINI, A. **Aprendizagem e desenvolvimento infantil: simbolismo e jogo.** Porto Alegre: Prodil, 1994.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967

SOARES, Magda B. Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In: BASTOS, Neusa Barbosa (Org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino.** São Paulo: Educ, 1998.

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

SOUZA; SANTOS, F.H. T. Educação do Campo: prática do professor em classe multisseriada. **Diálogo Educacional,** Curitiba, vol. 7, n. 22 set/dez, 2007, p. 211 – 227.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14ª edição Papirus, 2002.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente.** 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.