



ALCIONE LIMA SOUSA PEREIRA

PROGRAMA ESCOLA ATIVA:

**ANÁLISE DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
MULTISSERIE CAMPESINA DE
PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL**

ALCIONE LIMA SOUSA PEREIRA

PROGRAMA ESCOLA ATIVA:

**ANÁLISE DO CICLO DE
ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO
MULTISSERIE CAMPESINA DE
PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL**

© 2023 – Editora Real Conhecer

editora.realconhecer.com.br

realconhecer@gmail.com

Autora

Alcione Lima Sousa Pereira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Real Conhecer

Revisão: A autora

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P436p	Pereira, Alcione Lima Sousa Programa Escola Ativa: Análise do Ciclo de Alfabetização da Educação Multisserie Campesina de Pedro do Rosário – MA – Brasil / Alcione Lima Sousa Pereira. – Formiga (MG): Editora Real Conhecer, 2023. 196 p. : il. Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-65-84525-67-2 DOI: 10.5281/zenodo.7888937 1. Educação. 2. Alfabetização. 3. Programa Escola Ativa. I. Pereira, Alcione Lima Sousa. II. Título. CDD: 23: 323.27 CDU: 37
-------	--

Os conteúdos dos artigos científicos incluídos nesta publicação são de responsabilidade exclusiva dos seus respectivos autores.

2023

Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

A Editora Real Conhecer é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

Editora Real Conhecer
Formiga – Minas Gerais – Brasil
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
editora.realconhecer.com.br
realconhecer@gmail.com

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://editora.realconhecer.com.br/2023/05/escola-ativa.html>



AGRADECIMENTOS

A Trindade Santa pela força, coragem, inspiração, determinação, fé, solidariedade, senso de justiça, pelo alento nos momentos de tribulação, pela paz e muito, muito amor: ágape, desmedido e desinteressado. Sem o nosso Deus eu nada seria e nada poderia fazer. A Ele toda honra, glória, louvor, a Ele a minha humilde adoração eternamente renderei.

A minha base, meu sustento, socorro bem presente nos momentos de dificuldades, meu amor maior aqui nesta terra, meu coração em forma de belas, guerreiras, determinadas, batalhadoras, amoras e inspiradoras pessoas: A MINHA FAMÍLIA LIMA, meu orgulho, meu maior e melhor presente, minha dádiva. Em especial a minha mãe, meu alicerce, meu amor incomparável; também as minhas irmãs: Célia, Alvenice, Alzinete e Alcinéia Lima. A Neth que tantas vezes segurou meu mundo com as duas mãos para não o deixar cair; minha companheira, meu amor, uma segunda mãe em momentos da minha vida de mais necessidade. A Alcinéia, minha alma gêmea, minha compreensão, minha base física e espiritual, meu espelho, minha inspiração. A determinação, o amor, e a fé refletidas nas pupilas de seus olhos lindos, pequenos, cheios de sinceridade, esperança e altivez me impulsionam a ir além, muito obrigada. A Alvenice, a primogênita, minha irmã menina, meu carinho, meu cheiro. A Célia, minha pretinha, irmã do coração. A meu cunhado José Raimundo da Costa Silva que é um companheiro, um amigo, um presente do céu para mim e para a nossa família. A minha Filha Renata Karolyne Sousa Nunes por ser minha inspiração, razão de eu querer ser cada dia uma pessoa melhor, para que ela possa se orgulhar e se espelhar; assim como louvo a Deus pela filha maravilhosa que Ele me deu e que a todo momento me enche de orgulho e de felicidade quando desenvolve em si mesma, os traços de uma mulher digna, batalhadora, de fé e determinação. A meus netos, a alegria de nossa existência.

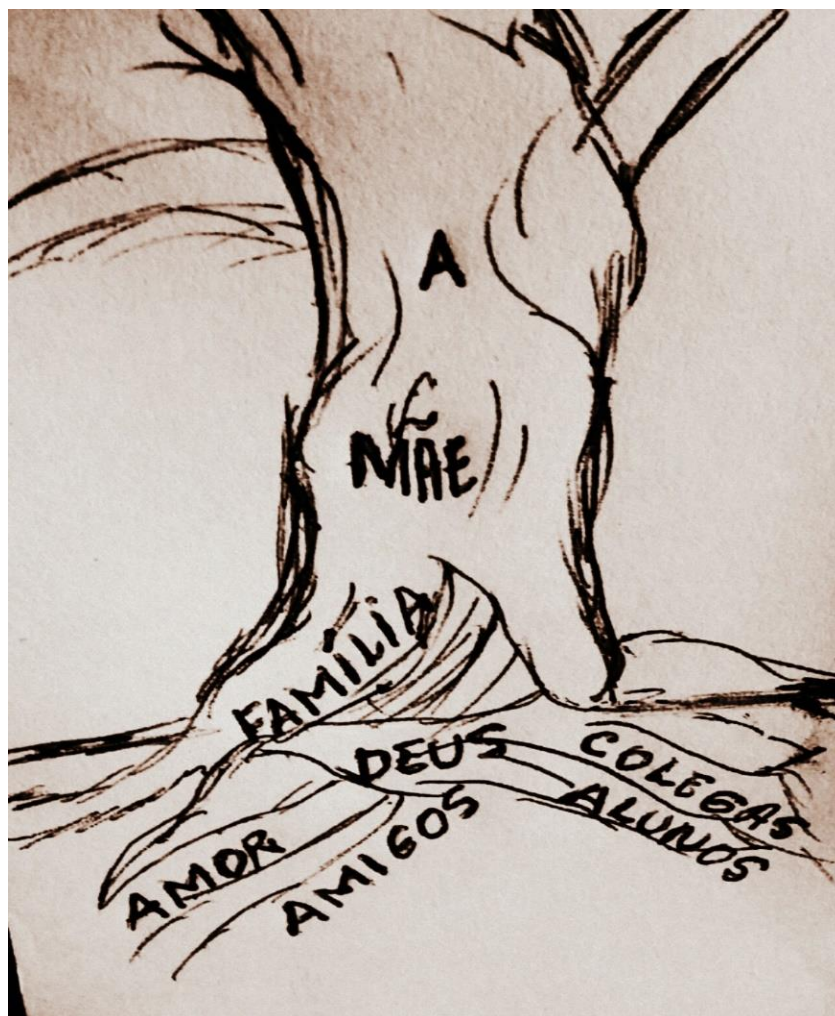
Aos meus colegas de serviço, meus alunos (razão de tudo), a todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, a SEMED de Pedro do Rosário na pessoa de sua ilustríssima secretária: Cristiane Aragão pelo apoio e disponibilidade; a minha comunidade, meu ministério de música: HALLEL, meus inúmeros e amados afilhados (as), padrinhos, irmãos na fé, a meus amigos. A Irisnete Rodrigues da Silva (minha madrinha) e Amadeu Sousa de Oliveira (meu irmão) amigos irmãos que

desde o momento do nascimento deste sonho (mestrado) estiveram a meu lado, acreditaram, estudaram, viajaram, sonharam, viveram e o realizaram comigo, minha eterna gratidão. A Eliude Pinheiro Santos, minha amiga e corretora ortográfica, pela paciência, carinho, disponibilidade e o mais importante, pela sua competência. A minha Ediane Cruz Vieira que com suas ações me ensina a cada dia ser uma pessoa melhor, bondosa e agradecida. A meu anjo com nome de santo: Pedro Balbino Aires pela paciência, pelo companheirismo, pelo amor, pelo carinho, por me suportar, compreender e ajudar nos meus dias bons e ruins, por aparecer na hora e no momento certo, por ser um presente de Deus em minha vida.

A meu orientador: Prof. Dr. José Maurício Diascânio pela orientação responsável e competente, pela força, palavras de ânimo, disponibilidade a toda e qualquer hora, (o cara não dorme, é incrível! Kkk) por ser um porto seguro e divisor de águas na construção deste trabalho que sem ele seria praticamente impossível a sua realização, lhe serei eternamente grata. A Prof. Aline e ao Prof. Jaeder; ao Instituto Ideia e todos os seus agentes educacionais que me proporcionaram a realização deste sonho, bem como a Univerdad Columbia Del Paraguay parceira nesta caminhada. A meus colegas de turma (mestrado) pela rica troca de conhecimento e experiência. A minha segunda nação, casa, a meu povo adotivo que me acolheu com muito carinho: aos paraguaios.

Enfim, quero agradecer a todos que fizeram e fazem parte do meu perturbado, porém produtivo mundo. Eternamente grata a todos que fazem parte da minha existência. Este sonho só é realizável porque vocês existem.

DEDICATÓRIA



EPÍGRAFE

[...] Como professores, educadores nós temos que estar engajados num palco de luta permanente, que é a luta pela superação que nós mesmos aceitamos. É preciso estarmos aberto, constantemente, ao novo e ao diferente para poder crescer e aprender [...] (FREIRE, Paulo).

RESUMO

Este estudo procurou investigar como as escolas do campo, compostas por turmas multisseriadas, do município de Pedro do Rosário – Maranhão/Brasil, desenvolvem as suas ações metodológicas de ensino para o ciclo de alfabetização no Programa Escola Ativa. A ideia central é refletir sobre os elementos que estão presentes nos métodos utilizados, questionando sobre sua constituição e, por fim, as possíveis contribuições do PEA para uma prática de ensino pertinente. O objetivo geral foi analisar as metodologias utilizadas para o ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização do Ensino Multisseriado das Escolas Campesinas de Pedro do Rosário – Maranhão – Brasil, e, conseqüentemente, identificar os diferentes métodos de ensino do Programa Escola Ativa; inferir como funcionam os métodos do PEA; e verificar sua eficiência para o processo de alfabetização e letramento nas turmas multisseriadas das escolas do campo. Para os propósitos deste trabalho, optamos por nos pautar em uma pesquisa de campo com abordagem quanti-qualitativa. Para consolidar o nível teórico da pesquisa de campo, pautou-se em levantamentos bibliográficos fornecidos por estudiosos no assunto, bem como amparar-se nos conteúdos legais e normativos pertinentes. Foram aplicados questionários para os sujeitos selecionados para a investigação, sendo eles quatro professoras e uma agente pedagógica, que atuam em escolas que oferecem salas multisseriadas do Ciclo de Alfabetização. Os dados coletados possibilitaram a reflexão de que existe uma infinidade de instrumentos que podem servir como ferramentas essenciais no processo de ensino e aprendizagem do Ciclo de Alfabetização de turmas multisseriadas presentes nas escolas do campo. Para tanto, o professor precisa receber formações continuadas para fazê-lo com autonomia. Está comprovado que essas ferramentas, ou seja, os métodos, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da escrita e leitura das crianças do campo.

Palavras-chave: Ciclo de Alfabetização. Ensino Multisseriado. Escola do Campo. Programa Escola Ativa.

RESUMEN

Este estudio buscó investigar cómo las escuelas de campo, compuesto de clases multigrado, del municipio de Pedro do Rosário - Maranhão / Brasil, desarrollan sus acciones metodológicas de la enseñanza para el ciclo de alfabetización en el Programa Escuela Activa (PEA). La idea central es reflexionar sobre los elementos que están presentes en los métodos utilizados, cuestionando acerca de su constitución y, por último, las posibles contribuciones del PEA para una práctica docente pertinente. El objetivo general fue analizar las metodologías utilizadas para la enseñanza y el aprendizaje en el ciclo de alfabetización de la enseñanza multigrado de Escuelas Campesinas de Pedro do Rosário - Maranhão – Brasil, y, por lo tanto, identificar los diferentes métodos de enseñanza del Programa Escuela Activa; inferir cómo funcionan los métodos del PEA, y comprobar su eficacia para el proceso de alfabetización en las clases multigrado de las escuelas de campo. Para los propósitos de este estudio, optamos para ser guiados en una investigación de campo con enfoque cuantitativo y cualitativo. Para consolidar el nivel teórico de la investigación de campo, basémonos en encuestas literarias proporcionadas por los estudiosos en el tema, así como sostenernos en los contenidos legales y reglamentarios pertinentes. Los cuestionarios fueron aplicados a los sujetos seleccionados para la investigación, siendo cuatro profesoras y una agente educativa, que trabajan en las escuelas que ofrecen clases multigrados del Ciclo de alfabetización. Los datos recogidos permitieron la reflexión de que hay una gran cantidad de instrumentos que pueden servir como herramientas esenciales en el proceso de enseñanza y aprendizaje del Ciclo de alfabetización de clases multigrados existentes en las escuelas de campo. Para tanto, El maestro debe recibir una formación continua para hacerlo con autonomía. Está comprobado que estas herramientas, o métodos, contribuyen significativamente para el desarrollo de la escritura, la lectura de los niños del campo.

Palabras clave: Ciclo de Alfabetización. Enseñanza multigrado. La escuela de campo. Programa Escuela Activa.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Mapa do Brasil e em destaque o Estado do Maranhão	87
Figura 02	Mapa de Pedro do Rosário – Maranhão	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 01	Sujeitos da Pesquisa	90
Quadro 02	Ferramentas de coleta de dados	92
Quadro 03	Quadro da categorização da entrevista	93
Quadro 04	Fase da Coleta de dados	94
Quadro 05	Crítérios de inclusão e exclusão dos sujeitos	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	2.1 - Organiza espaços na sala de aula, com materiais de leitura e objetos para as crianças escreverem:	100
Gráfico 02	2.2 - Disponibiliza livros para que as crianças manuseiem livremente:	101
Gráfico 03	2.3 - Realiza leitura de diferentes gêneros textuais (poesias, contos, lendas):	102
Gráfico 04	2.4 - Disponibiliza tempo necessário para que todos os alunos realizem seu trabalho de acordo com seu ritmo e interesse:	103
Gráfico 05	2.5 - Planeja diferentes situações de aprendizagens, para alunos da mesma turma multisseriada, levando em consideração os diferentes níveis de conhecimento, idade e série:	104
Gráfico 06	2.6 - Problematiza assuntos e situações que surjam durante a aula, mesmo que não esteja de acordo com o planejamento proposto para aquele dia:	105
Gráfico 07	2.7 - Oportuniza situações para que as crianças organizem sua sala, construindo seus cantinhos de estudos de acordo com as áreas de conhecimento: Linguagem e Letramento, Matemática, Natureza e Sociedade, Ensino Religioso e Arte:	106
Gráfico 08	2.8 - Participa de situações de brincadeiras, envolvendo-se nos papéis sociocultural e de vivência da comunidade:	107
Gráfico 09	2.9 - Envolve-se jogando jogos de regras (dominó, memória) junto aos seus alunos:	108
Gráfico 10	2.10 - Oportuniza situações de aprendizagens em que as crianças tenham oportunidade de desenvolver sua autonomia e construir sua identidade:	109
Gráfico 11	2.11 - O professor é a figura central para a aprendizagem das crianças.	110
Gráfico 12	2.11 - O professor é a figura central para a aprendizagem das crianças.	111
Gráfico 13	2.13 - A prática de ler e contar histórias para as crianças é uma maneira de conduzi-las a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua inserção no mundo da leitura e escrita.	112
Gráfico 14	2.14 - Você cria e aplica atividades que envolvam a comunidade local, bem como os pais no aprendizado das crianças? Em caso afirmativo, quais são elas?	113
Gráfico 15	2.15 - Você enfrenta dificuldades dentro de sala de aula por se tratar de uma turma multisseriada? Em caso afirmativo, quais	114

	são elas?	
Gráfico 16	2.16 - Você realiza atividades extraclasse que visem a valorização e preservação da identidade de seus alunos como sujeitos do campo? Quanto tempo você disponibiliza para essas atividades?	115
Gráfico 17	2.17 - O calendário escolar é feito de acordo com o calendário de plantios, colheitas e festas culturais da comunidade em que seus alunos estão inseridos? Justifique!	116
Gráfico 18	2.18 - Quais são os principais entraves que prejudicam suas atividades na sala multisseriada no Ciclo de Alfabetização no processo de construção da leitura e escrita? Outros motivos:	118
Gráfico 19	2.19 - A seguir você deverá escolher apenas uma das quatro opções para descrever a metodologia de trabalho da sua preferência e apenas uma para descrever a metodologia de trabalho contemplada na sua escola.	120
Gráfico 20	2.20 - A seguir você deverá escolher apenas uma das quatro opções para descrever a metodologia de trabalho da sua preferência e apenas uma para descrever a metodologia de trabalho contemplada na sua escola.	121
Gráfico 21	3.1- Utilizar as ferramentas do PEA para a inserção da criança no meio escolar.	123
Gráfico 22	3.2 - Utilizar as ferramentas do PEA para a autovalorização da identidade da criança como sujeito do campo.	124
Gráfico 23	3.3 - Oportunizar vivências culturais comunitárias para seus alunos, diariamente.	125
Gráfico 24	3.4 - Usar as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da expressão verbal e a aquisição da leitura, da escrita e do letramento.	126
Gráfico 25	3.5 - Usar atividades culturais para o desenvolvimento da criatividade e espontaneidade da criança.	127
Gráfico 26	3.6 - Usar atividades voltadas a realidade do campo de vivência das crianças para a construção da autoestima.	128
Gráfico 27	4.1 - As ferramentas metodológicas do PEA devem continuar norteando o ensino multisseriado das escolas do campo:	130
Gráfico 28	4.2 - Considera importante o uso dessas ferramentas em sua sala de aula.	131
Gráfico 29	- 4.3 - Leituras e estudos acerca da importância da cultura comunitária e valorização da identidade do sujeito do campo são relevantes para minha prática pedagógica e para o meu aluno.	132

Gráfico 30	4.4 - As crianças, antes de ingressarem na escola, já possuem noções de valores sociais.	133
Gráfico 31	4.5 - O processo de construção da leitura e escrita na criança tem relação com a construção de sua identidade social.	134
Gráfico 32	4.6 - Considera importante que a proposta pedagógica da escola do campo inclua em seus pressupostos o PEA como instrumento de regaste, valorização da identidade cultural comunitária e ainda, como meio de construção do conhecimento do aluno da sala multisseriada.	135
Gráfico 33	4.7 - Práticas de atividades do PEA estão inseridas na organização do trabalho pedagógico da escola? Em caso afirmativo, explique!	136

LISTA DE SIGLAS

- CEB - Conselho de Educação Básica
- CGFOR - Coordenação Geral de Fortalecimento Institucional
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- DECNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
- EC - Educação do Campo
- FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FONEC - Fórum 10 Nacional da Educação do Campo
- FUNDESCOLA - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- GRAF - Gráfico
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MA - Maranhão
- ME - Ministério da Educação
- MEC - Ministério da Educação e Cultura
- PAR - Plano de Ações Articuladas.
- PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEA - Programa Escola Ativa
- PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
- PPE - Projeto Pedagógico da Escola
- PRONACAMPO - Programa Nacional de Educação do Campo
- PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
- RECNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RN - Rio Grande do Norte

SEB - Sistema Educacional Brasileiro

SECAD - A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEMED - Secretaria Municipal de Educação e Desporto

UFBA - Universidade Federal da Bahia

UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina

UNDIME - União dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO	21
1.1	SITUAÇÃO-PROBLEMA	23
1.2	JUSTIFICATIVA	26
1.3	OBJETIVOS	31
1.3.1	Objetivo Geral	31
1.3.2	Objetivos Específicos	31
1.4	QUESTÕES INVESTIGATIVAS	32
	CAPÍTULO 2 - REVISÃO DA LITERATURA	34
2.1	ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	34
2.2	CONTEXTO HISTÓRICO ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA LEGALIDADE	44
2.3	O PROGRAMA ESCOLA ATIVA E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA BRASILEIRA	49
2.3.1	Indicadores e diagnóstico da educação no meio rural no Brasil	54
2.3.2	Concepções subjacentes	55
2.3.3	Materiais e recursos pedagógicos	56
2.3.4	Estratégias operativas para a sala de aula	57
2.3.5	Análise dos recursos didáticos: cadernos de ensino aprendizagem do educador	57
2.3.6	Limites e contradições	62
2.3.6.1	O processo verticalizado e as condições de operacionalização	62
2.3.6.2	A Diversidade do campo e na educação do campo	62
2.3.6.3	A desigualdade no campo	64
2.3.6.4	proletarização e intensificação do trabalho docente das educadoras	65
2.4	OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DO PROGRAMA PEA	69

2.5	A SALA DE AULA MULTISSERIADA NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA (PEA)	71
2.6	DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE EM TURMAS MULTISSERIADAS	74
2.7	PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS REGIÕES NORTE E NORDESTE	78
	CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA	81
3.1	TIPOS DE PESQUISA	83
3.1.1	Pesquisa Descritiva	83
3.1.2	Qualitativa e Quantitativa	83
3.1.3	Método Dedutivo	84
3.1.4	Método Descritivo	85
3.1.5	Método Estatístico	85
3.1.6	Sobre o Local da Coleta de Dados	86
3.1.7	Sobre a Temporalidade	88
3.1.8	Sobre os Procedimentos Técnicos	88
3.2	MARCO REFERENCIAL	88
3.3	SUJEITOS - POPULAÇÃO - AMOSTRAGEM	89
3.4	INDICADORES DE ESTUDO	91
3.5	ÉTICA DA PESQUISA	91
3.6	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	92
3.7	VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	94
3.8	CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	96
	CAPÍTULO 4 - RESULTADOS	97
4.1	QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	97
4.2	DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS	98

	CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	149
	CAPÍTULO 6 - CONCLUSÃO	153
6.1	RECOMENDAÇÕES	157
	REFERÊNCIAS	158
	APÊNDICES	163
	APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL	164
	APÊNDICE B - ACTA DE REGISTRO DE TESIS	168
	APÊNDICE C - PLATAFORMA BRASIL	169
	APÊNDICE D - TERMOS DE VALIDAÇÃO DE COLETA DE DADOS	170
	APÊNDICE E - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	173
	APÊNDICE F - SOLICITAÇÃO A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA	176
	APÊNDICE G - SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA PESQUISA	178
	APÊNDICE H - TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA	182
	APÊNDICE I - QUESTIONÁRIO PROFESSORES	183
	APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO AGENTE PEDAGÓGICA	190

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

As políticas educacionais implementadas no Brasil recebem influências internacionais e são incorporadas ao contexto da globalização, na perspectiva de cumprir as exigências e proposições da chamada performatividade ou modelo performático. Vivemos uma época de reforma na educação, pois as mudanças no perfil de gestão pressupõem um atendimento velado na inovação de técnicas metodológicas que atendam o interesse e as exigências presentes nas demandas do mundo profissional.

E para dar conta do mundo profissional as metodologias quase sempre se fundamentam na racionalidade técnica, portanto os professores precisam adquirir as competências e habilidades do ponto de vista do mundo profissional, como critérios para criar e recriar novas técnicas que possam, verdadeiramente, desenvolver a aprendizagem de seus alunos, levando sempre em consideração suas diferentes necessidades, dificuldades e bloqueios de aprendizagem. Numa turma multissérie e em uma escola do campo as dificuldades das crianças duplicam em razão da dificuldade de acesso, da precariedade do transporte escolar, da distância entre suas casas e a escola, da falta de estrutura física do espaço escolar, dos poucos recursos disponíveis, e ainda, da aglomeração de alunos de diferentes idades e séries em uma única turma; todos esses desafios refletem possivelmente nos indicadores quantitativos e qualitativos dos resultados, o que acarreta na limitação do trabalho docente e no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem.

A partir dos anos noventa, nos contextos educacionais, intensificou-se a relevância de debates sobre métodos da alfabetização e do letramento. Essa intensificação está diretamente relacionada com democratização da escolarização e ingresso de crianças de níveis socialmente econômicos diferentes daqueles que a escola e os professores estavam acostumados a trabalhar. Frente ao que se denominou fracasso escolar, mazela antiga e persistente no sistema educacional brasileiro, as políticas educacionais, há décadas, vêm se orientado no sentido de superação das desigualdades escolares, sobretudo no que diz respeito à competência no desempenho da escrita e leitura dos alunos, mas especificamente

desses que estão inseridos nas salas multisseriadas e, ainda, que pertencem a escola do campo, e ou, “da terra”.

Essa década ainda marca o período da disseminação de leis em que o Estado é o regulador e elaborador de Parâmetros, Diretrizes, sistema de avaliação e de formação inicial e continuada de professores em nível superior. Tais políticas de formação continuada de professores se ampliaram em 2000, por exigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, com o intuito de suprir as deficiências deixadas pela formação inicial.

Nesse contexto, a formação dos professores que atuam nas escolas do campo nem sempre despertou o interesse do poder público, uma vez que almejavam o desaparecimento das escolas consideradas isoladas e multisseriadas.

Ao posicionarem-se diante desta exclusão, os movimentos sociais e instituições organizadas de ensino e pesquisa em favor da educação do campo, se mobilizam em nível nacional para exigir políticas públicas, educação de qualidade e condições dignas de ensino e trabalho aos professores e alunos, com destaque para o respeito à diversidade de saberes, práticas e experiências.

Diante disso, os sistemas de ensino começaram a olhar o campo com uma visão diferenciada, tendo como missão elaborar propostas metodológicas que visem combater o analfabetismo, a reprovação e a evasão nas turmas multisseriadas no ambiente do campo, assim surge o “PEA” Projeto (atualmente programa) Escola Ativa.

O Programa Escola Ativa (PEA) é um projeto do governo federal que objetiva construir uma proposta de educação para as classes multisseriadas, composto por uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico, social e de gestão da escola. Possui como estratégia o investimento na formação de educadores, na melhoria da infraestrutura das escolas e no oferecimento de meios e instrumentos pedagógicos para as escolas multisseriadas. O PEA foi implementado no Brasil a partir de 1997, inicialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, fruto de convênio do Projeto MEC/Nordeste e o Banco Mundial, com o objetivo de ampliar o

acesso à educação básica no campo e a melhorar a qualidade do ensino e o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais.

Em 2008, o Programa Escola Ativa foi oficialmente assumido, inclusive em termos orçamentários, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD-MEC) – Coordenação-Geral da Educação do Campo - tornando-se o único programa do governo federal voltado especificamente para as classes multisseriadas. Nos últimos anos, o PEA teve um crescimento no seu campo de atuação, resultado de um esforço conjunto da SECAD e das Instituições de Ensino Superior que passam a assumir a execução desse Programa a partir de 2008, tendo como parceiras as Secretarias Estaduais de Educação e UNDIME (União dos Dirigentes Municipais de Educação). Em 2008, a atuação do PEA abrangeu 27.000 escolas; em 2010, esse número passou para 39.664 escolas e 1.321.833 alunos de classes multisseriadas, situadas em 3.106 municípios localizados em todos os Estados brasileiros, tornando-se uma política pública.

1.1 SITUAÇÃO-PROBLEMA

No início da década de 80, os estudos acerca da psicogênese da língua escrita trouxeram aos educadores o entendimento de que a alfabetização, longe de ser a apropriação de um código, envolve um complexo processo de elaboração de hipóteses sobre a representação linguística; os anos que se seguiram, com a emergência dos estudos sobre o letramento, foram igualmente férteis na compreensão da dimensão sociocultural da língua escrita e de seu aprendizado. Em estreita sintonia, ambos os movimentos, nas suas vertentes teórico-conceituais, romperam definitivamente com a segregação dicotômica entre o sujeito que aprende e o professor que ensina. Romperam também com o reducionismo que delimitava a sala de aula como o único espaço de aprendizagem.

Reforçando os princípios antes propalados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e

“concretude” ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas. Entre o homem e os saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem, não só o professor, nem só a escola, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida, há também que a relevância presente no contexto da vivência social e familiar cotidiana desse aluno.

Durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B + A = BA”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Com o tempo, a superação do analfabetismo em massa e a crescente complexidade de nossas sociedades fazem surgir maiores e mais variadas práticas de uso da língua escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. Seguindo a mesma trajetória dos países desenvolvidos, o final do século XX impôs a praticamente todos os povos a exigência da língua escrita não mais como meta de conhecimento desejável, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e a conquista da cidadania. Foi no contexto das grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização (SOARES, 2003).

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica. O letramento começa muito antes de a criança pegar um lápis ou conhecer as letras e as formas de escrever. A partir de sua interação com o meio já começa um processo construtivo de conhecimento em que o ato de alfabetizar, de ensinar as crianças a lerem e escrever se torna uma obrigação da escola, sendo que esta já ingressa nas instituições escolares de certa forma letrada.

Este tema já tão debatido no meio acadêmico, na formação dos professores, percebe-se hoje que ainda é mais teórico do que prático e sua aplicação em sala de aula é praticamente inexistente.

Portanto, é também necessário que as pessoas saibam utilizar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, e do letrar; não adquirem competência para utilizá-las, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas; não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração; não sabem preencher um formulário; sentem dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta; não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio, etc.

Isso são deficiências que se constroem ao longo dos anos, pois quando fomos alfabetizados, utilizava-se um processo isolado de leitura de forma difícil e rígida, que para quem foi alfabetizado nessa época sempre têm lembranças “dolorosas” para contar acerca da sua experiência na Alfabetização.

Hoje a proposta é inovar na maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem, tendo o propósito de alfabetizar letrando na Pré-escola, para conduzir e aperfeiçoar os conhecimentos já concebidos pelo aluno ainda na Educação Infantil. Para Soares (2003, p.15) afirma que alfabetização é um conceito mais específico, que diz respeito à aprendizagem da língua escrita como uma nova linguagem, diferente da linguagem oral, mas a ela associada, isto é, à aprendizagem da escrita como uma nova forma de discurso: processo das habilidades de leitura e escrita.

A escola do campo por sua vez deve oferecer um ensino de qualidade tendo ciência e obedecendo os parâmetros de educação sobre leitura e letramento narrados pelos documentos nacionais, como o DECNEI, RECNEI, PCNs, LDB e outros, para tanto é necessário que o professor do campo tenha acesso permanente a essas informações através de formações, encontros, palestras e planejamentos coordenados, pois só assim poderão oferecer a sua clientela um ensino de excelência com conteúdos adequados as propostas do PEA e da Escola do Campo

e técnicas inovadoras apropriadas as necessidades, especificidades da Zona Rural. Será que esse trabalho vem sendo desenvolvido dessa forma?

Em 1996, técnicos dos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí receberam formação na Colômbia, para, em 1997, darem início à implantação da estratégia Escola Ativa; mas só em 2008 o município de Pedro do Rosário – Maranhão fez adesão ao programa e enviou técnicos a capital do estado: São Luís para que se capacitassem e no período de 02 a 06 de março de 2009 ofereceu a primeira formação para seus professores alfabetizadores das classes multisseriadas. Desde então percebe-se o compromisso da gestão municipal juntamente com as secretarias municipal e do estado em dá suporte técnico de qualidade de orientação e supervisão aos educadores inseridos no programa neste município. Entretanto, há uma percepção muito forte das dificuldades que os alunos da escola do campo enfrentam, esses são desencadeados por diversos relevantes fatores que vão desde a dificuldade de acesso dessas crianças à escola até os desafios enfrentados por uma turma multisseriada, como relata o breve histórico supracitado.

Dessa maneira, apresenta-se como Problema Científico desta investigação: Como as escolas do campo, compostas por turmas multisseriadas, do município de Pedro do Rosário – Maranhão/Brasil, desenvolvem as suas ações metodológicas de ensino para o ciclo de alfabetização no Programa Escola Ativa?

1.2 JUSTIFICATIVA

No desenvolvimento histórico da humanidade, muitas teorias têm problematizado o papel do homem em nossa sociedade. Algumas delas compreendem que a sociedade é um meio de reproduzir o que já está determinado. Essa concepção reducionista que coisifica o homem é fruto de uma epistemologia que compreende a educação apenas como um meio de massificar o ensino, nessa perspectiva o aprendiz é apenas um expectador dos fenômenos sociais.

Por outro lado, já é possível perceber que algumas propostas pedagógicas buscam encontrar estratégias nas quais proporcione uma educação de qualidade com vistas ao contexto sócio histórico dos sujeitos, objetivando um ensino

contextualizado na medida em que possibilita aos alunos dar significados ao que está aprendendo através da prática. No conjunto de propostas, estratégias, teorias e concepções que defende um ensino contextualizado enquanto instrumento para a qualidade da educação está a Educação do Campo/Escola Ativa, conceito que começou a se desenvolver através do protagonismo dos movimentos sociais e sindicais, conquistando espaço na agenda do governo brasileiro, passando a fazer parte da construção de políticas públicas direcionadas à população do campo, na busca não somente do acesso à educação, mas também de currículos e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, as formas de produzir, de lidar com a terra, de viver e conviver dos povos do campo.

A partir desse protagonismo, os sujeitos do campo passam a receber atenção diferenciada nos marcos regulatórios da educação brasileira, dentre eles a LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9394/96. Esse documento institui o reconhecimento à diversidade sociocultural do campo, estabelecendo, nos seus artigos 23, 26 e 28, orientações gerais acerca da organização escolar e pedagógica no meio rural. Ao reconhecer a especificidade do campo, com respeito à diversidade sociocultural, a LDB traz uma inovação no sentido de compreender as diferenças sem colocá-las a serviço das desigualdades. Dessa forma, os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, visando contemplar o que é peculiar à realidade do campo, sem desconsiderar a dimensão universal do conhecimento e da educação.

Entre o conjunto de ações que vem sendo gestadas no contexto da Educação do Campo está o Programa Escola Ativa, segundo as definições oficiais do MEC, o Escola Ativa é um programa que busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo. Entre as principais estratégias estão: implantar nas escolas recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento do aluno e capacitar professores. Para podermos compreender de modo global as questões que envolvem a Educação do Campo, assim como os projetos a que nela se relacionam, a princípio, torna-se pertinente apresentar uma leitura relacional e globalizada das bases históricas e conjunturais que influenciaram o início de uma nova postura e/ ou entendimento do Estado Brasileiro sobre o direito das populações camponesas à educação.

Silva (2004) salienta que, após a década de 30 do século passado, a escola institucionalizou-se no campo, entretanto, esse processo se deu sem considerar “a população a quem se destinava, o contexto onde estava situada, as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação sócio profissional desse povo” (SILVA, 2004). Essa autora afirma ainda que o discurso urbanizador foi muito forte a partir de 1950 e o mesmo indicava ser necessária a fusão do campo com cidade, pois o desenvolvimento industrial faria o rural desaparecer em pouco tempo.

Também foi sob essa mesma alegação, frente à necessidade de desenvolvimento, no período da Ditadura Militar (1964-1985), conforme os estudos de Silva (2004), que muitas campanhas de alfabetização foram implantadas no Brasil, tendo como principal objetivo tornar o país uma potência no cenário internacional. Contudo, o índice de analfabetos e analfabetos funcionais continua muito elevado no campo, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008) apurou que, em 2007, 23,3% da população rural era formada por analfabetos contra 7,6% da população urbana, ou seja, existiam três vezes mais analfabetos no campo que na cidade.

Ainda, se faz importante salientar que esses dados excluem as populações rurais de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Amapá e Maranhão, sem sombra de dúvida se fossem computados esses estados aumentaria muito o disparato campo – cidade. Com relação à taxa de analfabetismo funcional – taxa criada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), que considera o percentual da população de 15 anos ou mais de idade com menos de 4 anos completos de estudo na condição de analfabetos funcionais – a realidade apresenta-se ainda mais apavorante, sendo que 42,9% da população do campo encontravam-se nessa condição em 2007 contra 17,8% da população urbana.

Na década de 80, com o enfraquecimento e fim da Ditadura Militar, a conseqüente redemocratização do país demandou a elaboração de uma nova Constituição Federal, que foi decretada e promulgada em 1988. Nossa atual Constituição assegura o caráter democrático de escolha dos representantes através das eleições por voto direto e secreto. Com relação à educação, afirmou-se a gratuidade e obrigatoriedade do Ensino.

Fundamental, bem como, a extensão para o Ensino Médio; planos de carreira para magistério público; gestão democrática do ensino público; autonomia das universidades; plano nacional de educação. Para complementar a Constituição Federal de 1988, com relação aos aspectos educacionais, tramitou na Câmara dos Deputados o projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que resultou, para além da iniciativa do executivo, mas de fato “um debate democrático da comunidade educacional” (ARANHA, 2008, p.324).

No entanto, segundo Aranha (2008), essa não foi a lei aprovada, sendo considerada detalhista com mais de 172 artigos e com interesse em defender determinados setores. O denominado “substitutivo Darcy Ribeiro”, que entrou em pauta no Senado em 1992, foi aprovado em 1996 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) e também teve e ainda tem muitas críticas.

A LDBEN 9394/96, já em seu primeiro artigo expressa que o conceito de educação não se restringe ao ensino escolar, definindo que:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Portanto, nossa atual LDBEN proclama que o ensino ministrado nas escolas compreende apenas um dos processos formativos do ser humano.

Com relação à educação dos povos do campo, a LDBEN 9394/96 foi promissora. Constitui-se um avanço significativo, embora tardio, o artigo 28 que se refere especificamente à oferta da educação para a população rural, prevendo currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, com adequação do calendário escolar as condições climáticas e fases do ciclo agrícola e adequação à natureza do trabalho da zona rural. Também se torna possível visualizar alguma flexibilidade e autonomia em outros artigos dessa lei, que podem e devem ser utilizados pelos gestores educacionais e escolares para a proposição de políticas educacionais para os povos do campo.

O inciso XI do artigo 3º determina que a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais deve ser um dos princípios do ensino.

O artigo 12, ao trazer as incumbências dos sistemas de ensino, afirma que os mesmos devem-se articular-se com as famílias e a comunidade para criar processos de integração entre sociedade e escola.

No que se refere aos docentes, nossa atual LDBEN 9394/96 define que estes, entre outros encargos, devem colaborar com atividades que articulem escola, família e sociedade. O artigo 23 permite a organização da educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados etc., desde que o interesse do processo de aprendizagem sugerir que assim seja melhor. O parágrafo 2º do mesmo artigo faz referência ao calendário escolar que deve ser adequado as peculiaridades locais, climáticas e econômicas, mas sem reduzir o número de horas letivas.

Referente ao currículo, o artigo 26 abriu espaço para que as diferenças locais complementem a base nacional comum a todos os estabelecimentos de ensino. Com base nesses indicativos da LDBEN 9394/96, a gestão educacional, seja em âmbito estadual, municipal ou escolar, passou a poder considerar aspectos referentes à realidade do povo que se destina para construir suas políticas educacionais, visando articular o ensino escolar com as práticas sociais.

Considerando-se a extensão territorial do país, suas as diferenças regionais e mesmo intra-regionais, essa lei foi um avanço expressivo no que diz respeito à autonomia dos sistemas educacionais.

Todavia, para que esses pressupostos se efetivem na prática, se fazem necessárias posturas que não vejam como empecilho o trabalho conjunto com a comunidade, mas sim como desafios que devem ser encarados para o enriquecimento da gestão dos sistemas de ensino e do trabalho docente.

Essa autonomia delegada à organização da educação escolar possibilitou que os sujeitos sociais do campo, que tiveram seu direito à educação negligenciado por muito tempo, passassem a ter a oportunidade de requerer políticas educacionais específicas a sua cultura, a seu trabalho e as suas lutas. Lutas que não têm apenas uma razão, mas vários objetivos: terra, saúde, respeito, dignidade, valorização dos

produtos – alimentos que estão em nossa mesa todos os dias – e também educação de qualidade, educação no e do campo.

O tema: Programa Escola Ativa: análise do ciclo de alfabetização da educação multissérie campesina de Pedro do Rosário – MA – Brasil nasceu da necessidade de se refletir sobre as formas de aprendizagem de um programa de renome em todo o Brasil, que é provindo da educação do campo, uma educação que se sabe de suas dificuldades em razão do pouco acesso a recursos metodológicos, tão utilizados e que se têm como inovadores no campo da aprendizagem, a falta de estradas vicinais e de espaço físico adequado para que se aconteça uma educação de qualidade. Partindo desse pressuposto, pensar: como, porque, onde, quando as metodologias do PEA suprem essas necessidades e se, realmente isso acontece. A instituição supracitada foi escolhida como lócus desta pesquisa, justamente por ser portadora das premências acima citadas e ainda assim tenta oferecer um ensino de qualidade, mantendo dentro de seus parâmetros a busca pela excelência do ensino que oferece a seus educandos e que para tanto, tem como grande aliado o PEA e suas concepções metodológicas.

Desse modo, o presente trabalho constituirá em um apanhado das bases históricas e conceituais e principalmente, metodológicas da Educação do Campo e do Programa Escola Ativa, tendo como:

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Analisar as metodologias utilizadas para o ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização do Ensino Multisseriado das Escolas Campesinas de Pedro do Rosário – Maranhão – Brasil.

1.3.2 Objetivos Específicos

- 1- Identificar os diferentes métodos de ensino do Programa Escola Ativa;
- 2- Inferir como funcionam os métodos do PEA;

3- Verificar a eficiência do PEA para o processo de alfabetização e letramento nas turmas multisseriadas das escolas do campo;

1.4 QUESTÕES INVESTIGATIVAS

Assim sendo, a ideia central nessa dissertação é refletir sobre os elementos que estão presentes nesses materiais, questionando sobre sua constituição e por fim as possíveis contribuições do PEA para uma prática de ensino pertinente.

O Programa Escola Ativa exige dos sujeitos educativos distintas formas de organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento, apontando tanto para a busca de processos participativos de ensino e aprendizagem, quanto de ação social para a transformação. Somente dessa maneira o PEA evidenciará o respeito à diversidade cultural e às realidades que fazem parte das comunidades. Por essa razão o estudo de pesquisa desenvolve-se pelas questões norteadoras embasadas pelo tema e suas implicações da seguinte forma:

Quais são os métodos de ensino utilizados do Programa Escola Ativa?

Como funcionam os métodos de ensino do Programa Escola Ativa?

Qual a eficiência dos métodos do Programa Escola Ativa?

Esta pesquisa está dividida em seis capítulos, os quais a descrição se segue:

Capítulo 1: introdução e problematização e apresentação a fim de ambientar o leitor ao universo da pesquisa.

Capítulo 2: Trata de uma Revisão da Literatura onde se apresentam os temas pertinentes a pesquisa a partir de bibliografia renomada. Serão tratados temas como as Concepções acerca da Alfabetização e do Letramento, e ainda o contexto histórico, trajetória e metodologias da Escola do Campo e do Programa Escola Ativa no Brasil.

Capítulo 3: descrição metodológica desta pesquisa baseada em conceitos de autores renomados que nortearão a ação científica nos rigores acadêmicos.

Também serão apresentados os sujeitos envolvidos, o lócus da pesquisa, população e amostra.

Capítulo 4: Análise dos resultados para cumprir com os propósitos do objetivo geral, específicos e as questões investigativas desta pesquisa.

Capítulo 5: Apresentamos a discussão dos resultados onde inferimos de modo geral sobre todos os dados coletados. Fazemos as interpretações pertinentes e coerentes às contribuições dos sujeitos desta pesquisa e as fundamentamos de acordo com o que dizem os teóricos que dão suporte a este estudo.

Capítulo 6: Conclusão e recomendações: a partir dos resultados obtidos serão dados os pareceres finais e recomendações para possíveis superações do problema levantado.

CAPÍTULO 2 - REVISÃO DA LITERATURA

2.1 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Entende-se que a alfabetização é um processo que começa muito antes da entrada da criança na escola, onde é submetida a mecanismos formais de aprendizagem da leitura e da escrita. Entende-se por alfabetização o processo pelo qual se adquire o domínio de um sistema linguístico e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja, o domínio das ferramentas e o conjunto de técnicas necessárias para exercer a arte e a ciência da escrita e da leitura.

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas. Assim, enquanto a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita, o letramento se preocupa com a função social do ler e do escrever. A expressão letramento apareceu ao lado da alfabetização por se considerar o domínio mecânico da leitura e da escrita insuficiente na sociedade atual.

Portanto, tornou-se objetivo de a escola introduzir aos alunos nas práticas sociais de leitura e escrita, o engajamento desses dois processos tão necessários para a formação ampla cognitiva e social da criança. Ao abordarmos sobre Alfabetização e Letramento, permeamos por várias etapas na forma de conduzir a ação reflexão de letrando. Pergunta enviada por Patrícia Medeiros, Caicó, RN, a REVISTA NOVA ESCOLA (2012), se as crianças (...) já devem sair lendo. Veja um trecho da reportagem:

“A resposta depende do que você entende por "estar lendo", Patrícia. A aprendizagem da leitura, como atividade cognitiva de atribuição de sentido, é um processo contínuo, que pode se iniciar antes mesmo da escolarização e deve prosseguir por toda a vida. Esse percurso precisa ser pautado por práticas pedagógicas de continuidade, voltadas à aprendizagem da leitura em situações que garantam experiências diversificadas. É importante, no entanto, ter claro que o trabalho com a língua escrita pode - e deve - começar na Educação Infantil. Cabe ao professor dar início ao contato dos pequenos com o mundo dos livros ou ampliá-lo”.
(<http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/> / Heloisa - responde.shtml Publicado em NOVA ESCOLA Edição 254, AGOSTO 2012).

Percebe-se então que na maioria das vezes esse processo é confundido, pois o mesmo ainda é bastante confuso para os professores, em muitos momentos da

literatura, o termo letramento é confundido com a alfabetização. Para diversos educadores que lidam com a alfabetização, o termo letramento é mais imponente e veio substituir a alfabetização, criando, assim, uma espécie de inovação no processo de aprendizagem da leitura e da escrita da criança. Há aqueles, ainda, que consideram alfabetização e letramento como sinônimos. E, continuou ainda:

“Brincar com a sonoridade das palavras, folhear e manusear material escrito de diferentes gêneros textuais, buscar informações em textos diversos, envolver as crianças em atividades como roda de leitura e contação de histórias, sistema de malas e cantinhos de leitura e mostras literárias são algumas ações importantes para essa etapa, além de incentivá-los a tentar escrever. Ao realizar todas essas atividades, você dá condições para que algumas das crianças saiam dessa etapa sabendo ler e escrever”... (http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/Heloisa_responde.shtml Publicado em NOVA ESCOLA Edição 254, AGOSTO 2012).

Diante do exposto, compreendemos que para que o processo de alfabetização das crianças contribua com o fortalecimento das identidades coletivas e sociais, faz-se necessário envolvê-las nos diversos campos de sua cultura. É preciso que os educandos se vejam de forma estreitamente ligadas e articuladas a sua realidade existente, ampliando e valorizando os conhecimentos e vínculos dos mesmos com a realidade em que vivem.

Nesse sentido é que não podemos dissociar o desenvolvimento dos processos cognitivos dos formativos, ou a alfabetização das práticas sociais e culturais de escrita e leitura, o ensino das disciplinas escolares com os contextos econômicos, políticos e ambientais em que os alunos estão inseridos. De acordo com Soares (2003), o termo é bastante recente e carece de divulgação para que se possam dirimir as dúvidas e confusões a seu respeito.

Ainda de acordo com esta pesquisadora, o termo alfabetismo, que serviu para atender “novas demandas sociais pelo uso da leitura e da escrita”, principalmente a partir dos anos 80, não deu conta de significar o que, de fato, a palavra deveria exprimir, uma vez que “uma nova realidade social trouxe a necessidade de uma nova palavra” (SOARES, 2003, p.29). Essa nova palavra, o letramento, vem, então, substituindo o termo alfabetização, e é mais amplo e está além da alfabetização, desvelando o impacto social da escrita. Mesmo assim, é difícil definir o que vem a ser, de fato, o termo letramento:

[...] dificuldades e impossibilidades devem-se ao fato de que o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição (SOARES, 2003, p.65).

Deste modo, Soares (2003) apresenta o entendimento que se tem da palavra letramento: “Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita; o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais” (p.39).

Ressaltando as contribuições de Emília Ferreiro sobre a alfabetização, encontramos na literatura ideias e fatos que defendem que sua concepção sobre a alfabetização também é tida como um processo indissociável do contexto do aluno, com severas críticas às práticas mecânicas e rotineiras, com a utilização de textos artificiais no processo de alfabetização, que não faziam parte do contexto social das crianças, difundidos, principalmente, pela escola tradicional, então para se desenvolver uma aprendizagem significativa é imprescindível valorizar e associar o conhecimento já adquirido pelo aluno.

Os resultados das pesquisas realizados pelas pesquisadoras: Ferreiro & Teberosky (1985, p.24), sobre psicogênese da língua escrita, levaram a uma reviravolta nos processos de alfabetização, leitura e escrita, influenciando distintos programas estaduais de alfabetização e, mais tarde, em âmbito nacional, sobretudo nas décadas de 80 e 90, quando o denominado “construtivismo” foi tido como solução aos altos índices de reprovação.

Para as estudiosas essa foi uma forma de criticar o ensino puramente mecanicista, conforme descrito anteriormente, e definindo a alfabetização segundo os pressupostos piagetianos, renegando a visão associacionista, as pesquisadoras procuram afastarem-se do modelo tradicional de alfabetização, trazendo em seu bojo um novo modelo de condução do processo alfabetizador, contrariando as teorias já existentes:

[...] o modelo tradicional associacionista da aquisição da linguagem é simples: existe na criança uma tendência à imitação (tendência que as diferentes posições associacionistas justificarão de maneira variada), e no meio social que a cerca (...) existe uma tendência a reforçar seletivamente as emissões vocálicas da criança que correspondem a sons ou pautas sonoras complexas da linguagem própria desse meio social (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985, p.21).

Sendo assim, o pensamento construtivista dessas estudiosas acabou por influenciar fortemente diversos educadores brasileiro, dando destaque à alfabetização, com uma rica e vasta produção sobre a temática. Influenciou até na construção dos Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil e os Parâmetros Curriculares Nacionais, que deram destaque às ideias de Emília Ferreiro:

Os resultados dessas investigações também permitiram compreender que a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (BRASIL, 1997, p.21).

Partindo desta discursiva, percebemos que as práticas de aprendizagem numa perspectiva de se alfabetizar letrando é uma forma desafiadora para o educador, pois o mesmo precisa se despir de um modelo alfabetizador isolado procurando trabalhar de forma interativa com os conceitos já atribuídos aos seus alunos, reconhecendo desse modo, as características peculiares desses dois processos tão distintos e, ao mesmo tempo tão necessários sua unificação de aplicação da prática pedagógica.

“(...) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2003, p.39).

Nesse contexto, o presente projeto precisa ser entendido como um produto parcial e inacabado, cujo resultado final parece distante, uma vez que nossas angústias, como dissemos, aumentaram e transcendem nossa compreensão de que tenham sido, de fato, as contribuições do construtivismo desses estudos frente à prática de se alfabetizar letrando.

Segundo Magda Soares (2003), uma das primeiras menções feitas ao termo letramento ocorreu no mundo da escrita: uma perspectiva Soares (2003) afirma ainda que “Literate” é, pois, o adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita e “literacy” designa o estado ou a condição daquele que é “literate”, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita.

Assim, para a autora o estado ou condição da aprendizagem são palavras importantes para que se compreendam as diferenças entre analfabeto, alfabetizado e letrado; o pressuposto é que quem aprende a ler e a escrever e passa a usar a leitura e a escrita, a envolver-se em práticas de leitura e de escrita, torna-se uma pessoa diferente, adquire outro estado, outra condição. Ao construir o conceito de letramento, Soares (2003) apud. Brasil (2012) decompõe a palavra da seguinte:

Letra + mento, estabelecendo os significados dos termos letra como forma portuguesa da palavra latina littera e, - mento como sufixo, que indica resultado de uma ação. Portanto, letramento é o resultado da ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”. Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais (SOARES, 2003, p.38, APUD. BRASIL, 2012, p.07).

O entendimento dos usos e funções sociais da escrita envolve a utilização, na sala de aula, de diversos textos e gêneros, valorizando os conhecimentos prévios das crianças, de modo a possibilitar deduções e descobertas em prol da aquisição de novos conhecimentos.

Com as constantes mudanças sociais e a geração de novos conhecimentos, surge na educação uma nova palavra “letramento”. Esse termo vem com objetivo de ampliar o ato de alfabetizar, de inserir no ato educativo um sentido social de aprender a ler e a escrever. Diante dessa ampliação, o processo de alfabetizar está além de ensinar habilidades de codificação e decodificação do sistema alfabético, abrange o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas práticas sociais.

Nesse aspecto, o espaço escolar deve ser compreendido como um setor privilegiado para os demais âmbitos que compõem a sociedade. Pois, é na escola que acontece uma forma de inserção das crianças de Educação Infantil no mundo

letrado, esta se dá através da aprendizagem do próprio nome, do qual decorrem vários tipos de trabalho, como, por exemplo, levar a criança a comparar e relacionar a escrita do seu nome com a dos colegas.

Portanto, acredita-se que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois as pessoas, em todos os momentos, participam de alguma forma, de algumas dessas práticas, ou seja, desde pequenas estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus, etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na instituição educativa, não esperando permissão dos adultos para começarem a pensar sobre a escrita e seus usos (LUIZATO, 2003, p.71).

A alfabetização e letramento começam muito antes de a criança pegar um lápis ou conhecer as letras e as formas de escrever. A partir de sua maneira em se auto alfabetizar dentro do contexto social, dentro e fora do espaço escolar. Assim, à medida que o analfabetismo vai sendo superado e, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (sendo cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia, o letramento coloca que, além de aprender a decodificar o sistema de escrita, é também necessário que as pessoas saibam utilizar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais.

As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não adquirem competência para utilizá-las, para envolver-se com as práticas sociais de escrita: não leem livros, jornais, revistas; não sabe redigir um ofício, um requerimento, uma declaração; não sabem preencher um formulário; sente dificuldade para escrever um simples telegrama, uma carta; não conseguem encontrar informações num catálogo telefônico, num contrato de trabalho, numa conta de luz, numa bula de remédio, etc. Para Tfouni (1995, p.09):

O letramento, por sua vez, focaliza o aspecto sócio históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escrita de maneira restrita ou generalizada; procura ainda saber quais práticas psicossociais substituem as práticas letradas em sociedades ágrafas. Desse modo, o letramento tem por objetivo investigar não somente quem é alfabetizado, mas também quem não é alfabetizado, e, nesse sentido, desliga-se de verificar o individual e centraliza-se no social. É que explica a autora:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriasse da escrita (FERREIRO, 1999, p.23).

O entendimento dos usos e funções sociais da escrita envolve a utilização, na sala de aula, de diversos textos e gêneros, valorizando os conhecimentos prévios das crianças, de modo a possibilitar deduções e descobertas em prol da aquisição do novo conhecimento. "[...] um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita das quais as crianças têm oportunidade de participar" (RCNEI; SEF, 1998, p.154).

Dessa forma, na escola é que são trabalhados os princípios relacionais da aprendizagem sistematizada, que se desenvolvem à medida em que a criança resolve o problema de como explorar a linguagem oral, escrita e interpretativa, para então chegar a ser significativa. Assim, passa a compreender como a linguagem escrita representa as ideias e os conceitos que as pessoas, os objetos no mundo real e a linguagem oral possuem em uma determinada cultura:

[...] a aprendizagem da leitura, entendida como questionamento a respeito da natureza, função e valor desse objeto cultural que é a escrita, inicia-se muito antes do que a escola imagina, transcorrendo por insuspeitados caminhos. Que, além dos métodos, dos manuais, dos recursos didáticos, existe um sujeito que busca a aquisição de conhecimento, que se propõem problemas e trata de solucioná-los, segundo sua própria metodologia [...] (FERREIRO; TEBEROSKY apud AZENHA, 1998, p.37-38).

Portanto, os princípios linguísticos desenvolvem-se à medida que a criança resolve o problema da forma como a linguagem escrita está elaborada para extrair significados na cultura. Nesse contexto, vemos:

O processo de construção dos conhecimentos no domínio da língua escrita, a partir de: a) identificar os processos cognitivos subjacentes à aquisição da escrita; b) compreender a natureza das hipóteses infantis; e c) descobrir o tipo de conhecimentos específicos que a criança possui ao iniciar a aprendizagem escolar (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p.35).

Então, para a escola desenvolver um trabalho dentro dessa perspectiva de alfabetizar letrando faz-se necessário um estudo minucioso acerca das hipóteses silábicas de Ana Teberosky e Emília Ferreiro, pois as mesmas não criaram uma receita pronta de como se alfabetizar, mas mostram através dos níveis da escrita como trabalhar com o aluno, respeitando seu grau de conhecimento, para então

explorá-lo, dentro de uma metodologia direcionada e específica capaz de atender as necessidades cognitivas do educando.

Se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual (FERREIRO, 2001, p.16).

Nesse contexto, cabe à escola buscar informação para se preparar a altura dos desafios propostos pela necessidade atual em relação à aprendizagem significativa de seus alunos, pois estes têm ao seu alcance uma gama de informações diversas, que, de certa forma influencia e muito no comportamento social, cultural e cognitivo da criança.

A partir das informações adquiridas, podemos observar que para se alfabetizar um aluno letrando, requer do educador atual um jogo de criações com dinamismo e muita praticidade no estímulo ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, além de ter um vasto conhecimento teórico e prático das hipóteses silábicas, pois a partir um diagnóstico para saber os níveis de conhecimento do educando é que se dá início ao processo de desenvolvimento de aprendizagem deste. Dessa forma, o professor precisa ter uma postura de investigador, isto é, constantemente é necessário observar os avanços e retrocessos da clientela de forma individual, para só então mediar a melhor maneira de trabalhar esse aluno.

Dessa forma, a alfabetização e letramento como prática social precisam ser desenvolvidos na escola precisam lidar com textos reais e com as reais necessidades de leitura e escrita, para que as crianças percebam a função social de tal aprendizado e assim estabeleçam um diálogo com o mundo. Nessa perspectiva, Soares (2001) apud. Brasil (2012, p.09) afirma que:

“A função da escola, na área de linguagem, é introduzir a criança no mundo da escrita, explorando tanto a língua oral quanto a escrita como forma de interlocução, em que quem fala ou escreve é um sujeito que em determinado contexto social e histórico, em determinada situação pragmática, interage com um locutor, também um sujeito, e o faz levado por um objetivo, um desejo, uma necessidade de interação”.

Segundo a autora, a aprendizagem do uso da escrita na sala de aula, torna-se um aprendizado a mais, sendo capaz de assumir sua palavra na interação com interlocutores que reconhece e com quem deseja interagir para atingir objetivos e satisfazer desejos e necessidades de comunicação. Portanto, é fundamental que, no processo de alfabetização, as crianças saibam as funções sociais e as finalidades da leitura e da escrita; precisam saber para que se aprender a escrever e a ler. Só compreendendo e praticando esse exercício é que a alfabetização terá sentido. Nesse sentido Soares explica o seguinte:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita (SOARES, 2004, p.14).

Para tanto, entendemos que no processo de alfabetização e letramento devem-se proporcionar situações nas quais os alunos sejam colocados em contato com as práticas sociais de leitura e de escrita, onde o professor que lida com a alfabetização, prioritariamente, conheça a psicogênese da língua escrita para entender a forma e o processo pelos quais a criança se apropria do ler e do escrever.

Assim, esta é a tônica de um ambiente alfabetizador; tudo que for absolutamente desafiador e possível de ser realizado propiciará um processo de ensino e aprendizagem muito mais harmonioso, por ser mais produtivo. Observa-se ainda que no contexto de interação da sala de aula, num espaço para alfabetizar e letrar explica-se o seguinte:

“O domínio da fala diversifica as modalidades da interação, favorecendo o intercâmbio de ideias, realidades e ponto de vista. A observação das interações revela o quanto às crianças conversa entre si. Não seria possível inventariar os possíveis temas de conversa, pois o repertório é infinito, refletindo vivências pessoais, desejos, fantasias, projetos, conhecimento. Por exemplo, ao conversarem sobre assuntos do universo familiar de cada um, todos os participantes se enriquecem pela oportunidade de expressão e de contato com outras vivências. Dada a importância do diálogo na construção de conhecimento sobre si e sobre o outro, são aconselháveis situações em que a conversa seja o principal”. (BRASIL, RECNEI, 1998, p. 42- 43).

Observa-se então que os princípios funcionais se desenvolvem à medida que a criança soluciona o problema de como escrever e para que escrever. A significação que a escrita tenha em seu dia a dia terá consequências no desenvolvimento desses princípios e as funções específicas dependerão da necessidade que a criança sentira da linguagem escrita. Para compreendermos melhor esse assunto Soares (2005), destaca a forma de interpretação do conceito de “analfabetismo”, sendo que atualmente este passa a ter novo significado:

Durante muito tempo, era considerado analfabeto o indivíduo incapaz de escrever seu próprio nome. De um tempo para cá, o que define este indivíduo como analfabeto ou alfabetizado é o saber escrever um bilhete simples ou um recado, que são ações da escrita que a fazem ser uma prática social. Ser alfabetizado hoje significa incorporar as práticas da leitura e da escrita, adquirir competência para usá-las, envolver-se através de livros (assim como jornais, revistas etc.), saber preencher formulários, escrever cartas, localizar-se em catálogos telefônicos, compreender uma bula de remédio entre outros (SOARES, 2005, p.34).

Assim, conforme a opinião, análise das autoras, a leitura e a escrita estão presentes no meio social das crianças, e não apenas na sala de aula; portanto, quando as crianças chegam à sala de aula, independentemente de sua classe social, já pensam algo sobre a leitura e a escrita, ou seja, já têm concepções sobre elas, pois “saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como ‘conhecimento’” (FERREIRO, 2001, p.17).

Conclui-se, portanto, que cabe ao professor, possibilitar oportunidades para a promoção da efetiva aprendizagem do aluno, respeitando sua individualidade e incentivando suas potencialidades, encorajando o aluno a criar suas próprias hipóteses em relação ao objeto do conhecimento. É importante ressaltar o estabelecimento de regras para as atividades, sendo estas provindas da negociação entre os sujeitos do processo, necessitando estarem claros os limites e possibilidades para ambas as partes.

Os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky demonstram que as crianças constroem hipóteses a respeito da escrita e da leitura, da mesma forma que o fizeram para a aprendizagem da língua materna, a oral. As crianças a todo o momento que em necessitam escrever algo são colocadas à prova, pois necessita pensar, se questionar, sobre os grafismos e os sinais devem representar o que vão escrever, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, fica esclarecida que a apropriação do conhecimento não é a aprendizagem de uma técnica, mas um processo ativo de reconstrução por parte do sujeito que só conseguirá apropriar-se verdadeiramente do conhecimento, quando compreender seu modo de produção, quando reconstituir internamente esse conhecimento que conseqüentemente o tornará um ser autônomo de sua aprendizagem.

2.2 CONTEXTO HISTÓRICO ACERCA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA LEGALIDADE

Ao observar a trajetória da Educação Brasileira, observa-se que esta tem sido ao longo da história da humanidade o meio pelo qual nos construímos como seres sociais, que vivem e convivem uns com os outros numa constante troca, negar esse fato seria um erro grosseiro para qualquer análise das relações sociais da qual todos nós fazemos parte, seria o mesmo que negar a própria vida.

Assim, a concepção de Educação que se conhece ou que defendemos é a do processo de construção do conhecimento que não se acaba, que está no eterno construir-se e reconstruir-se, no movimento de ação - reflexão-ação, para ressignificação da realidade vivenciada e para emancipação intelectual de educadores e educandos. Neste contexto, reconhecemos também a educação como um dos instrumentos de construção da sociedade, onde sujeitos interagem socialmente trocando experiências e vivências, construindo e reconstruindo suas histórias e a própria história da humanidade.

Diante do exposto, é preciso se acreditar num trabalho dentro da concepção de educação libertadora e embasada nos princípios do pensamento de educadores como Paulo Freire, que defendeu por toda sua vida, uma educação humanista de profundo amor e fé nos homens e mulheres como sujeitos históricos construtores da cidadania. Neste aspecto, compreende-se que embora o Brasil sendo um país de origem eminentemente agrário, a Educação do Campo não foi sequer mencionada nos textos Constitucionais até 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e das matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do Poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia “urbano Cêntrica”.

Portanto, percebem-se que a urgência de políticas públicas são questões que estão no cenário das lutas movidas pelos movimentos populares organizados, movimentos esses que estão à frente pensando a Educação do Campo como um direito do trabalhador e da trabalhadora da roça. Em consonância com o Texto Base (2004) “II conferência nacional por uma educação do campo: por uma política pública de educação do campo”. “Que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta” (p.04).

No entanto, espera-se que um trabalho sistemático popular de Educação do Campo deve ser um projeto voltado para o povo, pensando e construído pelas comunidades rurais, levando-se em conta as especificidades de cada comunidade, de cada sujeito da roça (os valores, os costumes, as crenças, etc.). Não é um projeto para o branco e nem para o rico, mas para o povo, e quem é o povo? O negro, o pobre, o excluído, o homem da roça. Trazendo esses sujeitos a conhecer os seus direitos e a reivindicá-los.

Segundo Freire (1987, p.29) “Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta pela sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, “convivência” com o regime opressor. De acordo com a citação do autor é necessário que os oprimidos (negro, pobre, o homem da roça, os assentados, os acampados, etc.) descubram quem os oprimem, para a partir daí, identificar as estratégias de opressão e usá-las em favor da classe oprimida. E pensando em relação a Educação do Campo, e, portanto, no projeto popular para o sujeito da roça, deve ser um projeto construído cotidianamente, para que haja uma participação efetiva das comunidades rurais.

Mas, o que se percebe, é que ainda vivenciamos um descaso com a educação destinada para os sujeitos da roça. E o que temos é um currículo urbano destinado para a escola da roça. Portanto há necessidade de se pensar uma educação diferenciada para as escolas da roça, da que é oferecida nas escolas do meio urbano, que não se tenha um modelo de educação que visa deseducar os sujeitos para morar na roça, mas sim pensar na valorização dos saberes que são

constituídos no campo buscando qualificação para que possa continuar em seu meio.

Assim, as desigualdades, a diferença de tratamento que a população camponesa sofre é histórica, segue lado a lado da construção das escolas do campo, assim as lutas por seus direitos vêm se ampliando. “A escola é uma instituição com estruturas, culturas e valores consolidados. Como todas as instituições, ela é mais lenta do que os sujeitos dos movimentos” (ARROYO, 2006, p.106). O autor citado diz ainda, que o fato de a escola ser uma instituição com estruturas, culturas e valores consolidados é difícil e lento o processo de mudança, de busca pela reestruturação da escola.

Para a construção de projetos políticos e sociais o diálogo entre teoria e prática é imprescindível, uma vez que os sujeitos beneficiados são coparticipantes do desenvolvimento das ações. Outra questão a ser considerada é o fato dos professores se fecharem na visão de mercado, ou seja, o objetivo da formação dos alunos é para o mercado de trabalho, embora tenha sido forte na década de 1980. A escola, então, se torna mais lenta que os movimentos sociais do campo, que lutam por uma educação de direitos em que se prezem a produção de vida do educando, de sua família, de sua comunidade e não apenas direito no que se refere à consciência política, Arroyo, (2006 p.107), ressalta o seguinte:

A escola tem sua força sua identidade, sua dureza, sua ossatura. E essa ossatura não é fácil de quebrar. Temos que pesquisá-la mais e ver, sobretudo, a ossatura de um sistema educativo encajado, como é o sistema educativo do campo, que está igual, parece que nada passa, parece que tudo parou no tempo. Escolinha cai não cai que não acaba de decolar.

Neste sentido, a predominância de escola do campo com turmas de 1ª a 4ª séries ocorre não só porque há falta de interesse político, é mais cara, estão distantes, mas porque a infância das crianças camponesas é mais curta, sendo mais ou menos reconhecido o período de sete a dez anos de idade. Conseqüentemente a adolescência tem menor tempo e a juventude se torna adulta precocemente.

Neste aspecto, observa-se que as responsabilidades vão crescendo gradualmente de forma que não respeita as etapas de crescimento e maturação dos indivíduos, ficando a escola de lado nesse processo. Ainda de acordo com Arroyo

(2006), as famílias que vivem no campo preparam seus filhos tanto para prosseguirem como camponeses quanto para saírem do campo. Ainda complementa dizendo que se fazem necessárias pesquisas para compreensão desses processos, assim pode viabilizar a construção de uma escola que atenda as expectativas das comunidades, escolar e local.

O autor ressalta ainda a necessidade de se realizar pesquisas sobre os processos de conformação dos tempos de vida no campo, tendo em vista viabilizar a construção de um sistema educativo específico para o campo e no campo. Portanto, permanecer com o pensamento de que os camponeses são atrasados, sua cultura só puxa para trás, é benéfica para a visão dominante. Todavia, é preciso que se construa uma visão positiva que valorize as tradições camponesas, para possibilitar pesquisas de forma que colabore para o entendimento e o repensar a mesma quando posta em propostas, programas ou cursos para a população camponesa.

Observa-se então, que esse panorama condicionou a história da educação escolar brasileira e deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da Escola do Campo: Em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condição de trabalho, Salários defasados, ausência de formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no Campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo.

Embora os problemas da Educação não estejam localizados apenas no meio rural, neste a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade socioambiental onde cada escola está inserida, esta foi tratada sistematicamente, pelo Poder Público, como resíduo, com políticas compensatórias, Programas e Projetos emergenciais, que muitas vezes ratificou o discurso da cidadania.

Assim, a Educação do Campo nasceu com a mobilização dos Movimentos Sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, com empenho das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária, das lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades

camponesas, com objetivo de não perder sua cultura, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território e a própria identidade.

Nesse sentido, é válido ressaltar que a educação para a população do meio rural, nunca tivera políticas específicas, o atendimento a educação se deu através de Campanhas, Projetos e/ou políticas compensatórias, sem levar em conta as formas de viver e conviver dos povos do Campo, que ao longo da história foram excluídos enquanto sujeitos do processo educativo. Em prol do direito universal à educação Silva e Pereira apud. Caldart (2004, p.27) afirma que:

[...] é preciso pensar também que tratar do direito universal à educação é mais do que tratar da presença de todas as pessoas na escola; é passar a olhar para o jeito de educar quem é o sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como sujeitos de direitos, capazes de fazer a luta permanente pela conquista.

A partir de então, um importante marco dado pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 define em seu Artigo 28, sobre as adaptações necessárias na oferta da Educação Básica para a população rural e fortalecida com outra importante conquista recente para o conjunto das organizações de trabalhadores (as) do campo, no âmbito da luta por Políticas Públicas, que foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação).

Esse instrumento de luta, junto às ações de diversos Movimentos Sociais e Sindicais do Campo vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos Municipais, Estaduais e também na esfera do governo Federal. A partir de então, a Educação do Campo foi incorporada ao documento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Segundo as Diretrizes Educacionais Brasileira, a identidade das escolas do campo é definida: “[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade de saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de Ciências e Tecnologia disponível na sociedade, nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (art. 2º, parágrafo único CNE/SEB, 2002)”. Desse modo, as Diretrizes Operacionais

para a Educação básica do Campo representam uma conquista no âmbito das Políticas Públicas, aprovadas pelo Artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e propõe medidas de adequação da escola à vida do campo.

Pode-se ressaltar que a mais recente conquista como Políticas Públicas no que diz respeito à educação voltada para a realidade dos Povos do campo é o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). O mesmo tem como foco central fortalecer o mundo rural como território de vida em suas mais diversas dimensões como: econômicas sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas.

Sendo assim, a escola jamais pode ajustar-se sozinha sem olhar o seu entorno, uma vez que a população do campo deve ser reconhecida e respeitada em suas particularidades por meio de políticas que valorize os sujeitos do campo em seu contexto, sua cultura e seus valores, sua maneira de ver e se relacionar com o tempo, a terra, o meio ambiente, seus modos de organizar a família, o trabalho, a educação e outras características que representam uma determinada organização sociocultural. Nessa perspectiva, nasce o Programa do Governo Federal “Escola Ativa”, como uma maneira de fortalecer a Educação do Campo, é o próximo assunto que se vai abordar dentro deste trabalho.

2.3 O PROGRAMA ESCOLA ATIVA E SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA BRASILEIRA

O modelo da escola-novista conduz a proposta do Programa Escuela Nueva, na Colômbia na década de 70, século XX, tal programa fora criado para ajudar os professores que trabalhavam com alunos moradores de áreas com reduzido número de habitantes, assim sendo uma população negligenciada, sem políticas públicas específicas para sua realidade, ocasionando baixo rendimento escolar. Assim, na década de 1920 chega ao Brasil proveniente dos Estados Unidos o Modelo da Escola Nova e algumas décadas depois influência nas leis educacionais do país que necessitavam de democratização do acesso e modificação dos métodos utilizados, sendo um marco na educação brasileira na época.

Desta forma, nasce o Programa Escola Ativa tendo seu primeiro apoio do Projeto Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste) ligado ao MEC, uma

vez que seus técnicos participaram de um curso na Colômbia relacionado ao Programa que estava sendo trabalhado em classes multisseriadas há mais de 20 anos naquele país. Durante um seminário, em 1996, ministrado por um representante da Fundación Volvamos a La gente (Colômbia), a diretoria do Projeto Nordeste reuniu em Brasília autoridades municipais e estaduais da educação, para conhecimento e decisão sobre a implantação do Programa Escola Ativa (assim chamada no Brasil), a maioria dos Estados da Região Nordeste aceitaram e seus técnicos fizeram cursos de capacitação na Colômbia.

O Programa Escola Ativa foi implementado no Brasil a partir de 1997, pelo Ministério da Educação (ME), na Gestão de Paulo Renato de Souza (Governo Fernando Henrique Cardoso), no marco de um convênio estabelecido com o Banco Mundial, com o objetivo declarado de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais, uma das realidades de maior penúria no ensino público do país (INEP, 2007). Passada a fase inicial de experimentação, com um piloto em 69 escolas de alguns estados das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em que pese críticas existentes, dez anos depois do seu início, já no terceiro ano da Gestão Tarso Genro (Governo Lula da Silva), em 2007 ele é realocado do FNDE/FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, ficando sua gestão a cargo da Coordenação-Geral de Educação do Campo, como parte das ações do ME que constituem a política nacional de Educação do Campo (BRASIL/ME, 2010j). A partir de 2009 o Programa reformulado foi disponibilizado para todos os Estados e Municípios por meio da adesão via PAR – Plano de Ações Articuladas.

Diante das expectativas serem atendidas, já na metade do ano de 1999 criou-se o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) que continua com as ações do Projeto Nordeste uma vez que este chega ao fim. No entanto, somente em 2007 o Programa Escola Ativa foi transferido para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), sendo gestado pela Coordenação-Geral de Educação do Campo. Nesse mesmo ano de 2007, o Programa Escola Ativa completou dez anos de sua implementação, atendeu milhares de escolas nas Regiões Nordeste, Norte e Centro-oeste.

A partir do resultado do trabalho realizado pelo programa educacional e com o apoio da Coordenação Geral da Educação do Campo no Brasil foi percebível, a melhora na Educação do Campo Brasileira, como também foram alcançados os objetivos propostos pelo referido projeto: “identificar as práticas e ressignificações constituídas na atuação de educadores e técnicos junto ao Programa,” (BRASIL, 2008, p 05), assim, fez-se necessária a revisão desta experiência a qual permitiu o aprofundamento do debate sobre classes multisseriadas do campo.

É importante ressaltar, que todo processo se desenvolve sob a orientação e asseguuração da Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) nº 01 de 03 de abril de 2002 e resolução nº 02, de 28 de abril de 2008. E também, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), nessa perspectiva, foi construído o texto base orientador para implantação e implementação do Programa: Escola Ativa nas escolas preparando professores e gestores que trabalham com turmas multisseriadas, com ensino voltado para a Educação do Campo.

Os materiais de apoio didático do Programa foram pensados e planejados por profissionais especialistas que elaboraram o Caderno de Orientações Pedagógicas do Educador e os materiais didáticos, utilizados nas aulas. Os materiais didáticos usados no programa têm conteúdo que busca uma educação integrada com a vida do camponês. Dessa forma, o trecho deste texto encontrado em Brasil (2008, p.05): “As classes multisseriadas nos desafiam a repensar a escola, suas disciplinas, séries, conteúdos e avaliações. Neste sentido, este Programa se apresenta como mais um passo no avanço histórico de construção de uma proposta para classes multisseriadas, que certamente não termina por aqui e é responsabilidade de todos”.

Percebe-se então, que repensar a escola no contexto camponês como um todo, admitindo a existência de classes multisseriada, implica em constantes avaliações dos programas desenvolvidos com esse público. Embora tenha surgido há muitas décadas atrás as classes multisseriadas estão sendo a pouco tempo consideradas pelas políticas públicas do país, e o Programa Escola Ativa atende exatamente esses grupos.

Para tanto, os objetivos propostos pelo Programa Escola Ativa (PEA) foram: ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos do que a nucleação; atender o (a) estudante em sua comunidade; promover a equidade; Reduzir as taxas de evasão e de repetência nas escolas multisseriadas; Corrigir a distorção idade/ série dos (as) estudantes; Promover a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola. Além de melhorar a qualidade do ensino fundamental – 1ª a 4ª séries - ofertado nessas escolas a quem se destina.

Sendo sua meta também, favorecer aos professores das escolas municipais, de 1ª a 4ª séries formação continuada voltada para o trabalho das classes multisseriadas. Ressalta-se ainda, que a metodologia foi adaptada, também, para professores indígenas sem descaracterizá-la atentando para a formação da multiculturalidade; com a ajuda de técnicos na formação de professores e na organização do espaço escolar.

Com a verificação do desempenho dos municípios e estados, por parte do Programa, estes passaram a acompanhar a formação e o monitoramento dos multiplicadores, ou seja, a responsabilidade com o Programa é transferida aos estados e municípios. Os supervisores que atendiam professores nas escolas por meio do FUNDESCOLA, passam a orientar técnicos estaduais e municipais “em suas dificuldades e nas dificuldades detectadas junto aos educadores nos processos de legalização e articulação e de alinhamento da estratégia Escola Ativas com outras ações da Secretaria” (BRASIL, 2008, p.13).

Com a autonomia dos estados e dos municípios estes passam a se responsabilizarem com a capacitação dos professores, a estrutura das escolas, kit pedagógico assim sendo aumentou a expansão do Programa e os limites das ZAP foram rompidos. Os materiais instrucionais para os professores e os Guias de aprendizagem para os alunos, indispensáveis para a implementação do Programa Escola Ativa, competiu ao programa FUNDESCOLA.

Assim, a estrutura do Programa Escola Ativa pertence “às ações educacionais da Coordenação Geral de Fortalecimento Institucional - CGFOR/Diretoria de Programas Especiais/FNDE/MEC” (BRASIL, 2008, p.14). Que conta com

responsáveis de vários âmbitos desde nacionais até os pais dos alunos para a implantação, implementação e monitoramento formando uma grande rede na busca de maior autonomia dos estados e municípios, bem como daquilo que é fundamental para o sucesso do Programa.

Mais tarde, exatamente no ano de 2007 é um marco na trajetória do Programa Escola Ativo, pois este é transferido do FNDE/FUNDESCOLA para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), sendo gestado pela Coordenação-Geral do Campo ligado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Observa-se, portanto, que “No campo, assim compreendido, os povos camponeses demandam boas escolas para seus filhos, bons educadores e uma educação que não prepare apenas para a vida na cidade, mas que eduque reconhecendo as distintas formas de existência, de manifestações da vida e de relações sociais e com a natureza. O Programa, a partir da nova configuração, propõe uma educação que pense as questões ambientais relacionadas com o trabalho do Campo”. (BRASIL, 2008, p.15). Para tanto, as políticas de Educação do Campo. Ao contrário da Educação Rural que tem uma escola no campo e não para o campo.

Nesse contexto, a Educação do Campo defende propósitos e princípios tais como: uma educação para transformação social; para o trabalho e cooperação; voltada às dimensões da pessoa humana; bem como valores humanistas e como processo contínuo de formação e transformação humana (BRASIL, 2008, p.18). A reformulação do PEA se dá dentro dessa perspectiva. Os fundamentos metodológicos do Programa se dão por meio da interação entre o planejamento, a prática e a apropriação de conhecimento. Sendo uma metodologia que problematize e defina o professor enquanto condutor do estudo da realidade, através das seguintes etapas: diagnóstico da realidade; problematização; teorização; definição de hipóteses; proposições de ações de intervenção (BRASIL, 2008, p.19).

As finalidades do Programa Escola Ativa, de acordo com o Projeto Base (BRASIL, 2008) são: aprofundar e propiciar melhores condições para o desenvolvimento da escola do campo e fortalecimento da experiência escolar, estimulando a conquista das coletividades e o compromisso com a vida escolar, com

a comunidade e com o país; a valorização do profissional da educação por meio da busca de condições adequadas para sua formação inicial e continuada, competindo a este profissional ser mais que observador ou provocador de conflitos cognitivos, participando efetivamente do processo de ensino e aprendizagem do educando, promovendo situações de envolvimento e compromisso dos educandos com o estudo e agindo em sua realidade, bem como a valorização dos povos do campo.

No ensino público a gestão democrática, proposição do Programa, permite que a comunidade participe da construção do projeto político pedagógico da escola, da definição das prioridades, entre outros assuntos. A gestão democrática no PEA se concretiza nos instrumentos de participação em que os estudantes assumem responsabilidades perante a escola e a comunidade. Sendo assim, a organização dos conteúdos de modo interdisciplinar, buscando estabelecer relação com o conhecimento dos alunos quanto a sua experiência no cotidiano e os conteúdos da aprendizagem escolar, é imprescindível uma vez que os educandos se sentem estimulados para realizar as atividades propostas intra e extraescolar, ou seja, em sala ou na/com a comunidade local.

A organização multisseriada tem características peculiares, como por exemplo, os diferentes níveis de desenvolvimento mental e ritmo de aprendizagem. Reconhecendo isso o Programa Escola Ativa oferece materiais com muitas atividades e com trabalhos individuais e de grupos, a diversidade de materiais e atividades contribui significativamente no desenvolvimento do trabalho do educador e na aprendizagem dos educandos.

2.3.1 Indicadores e diagnóstico da educação no meio rural no Brasil

Segundo os dados disponíveis do último Censo (IBGE, 2010), no Brasil temos 79.388 escolas rurais, 64.936.703 de alunos e 338.910 professores. No Brasil, segundo dados do INEP, em 2009 existiam 49.305 escolas exclusivamente multisseriadas no país, as quais atendem um contingente de 1.214.800 estudantes nelas matriculados. Ou seja, não se pode afirmar que seja uma realidade numericamente insignificante ou inexpressiva. HAGE (2011), ao analisar recentemente a realidade das escolas multisseriadas localizadas na Amazônia Paraense, faz um apanhado sintético que revela em boa medida a realidade do país em relação as escolas atendidas pelo PEA. Cito aqui os traços principais dessa

caracterização: a) a precariedade de infra-estrutura; b) Currículo deslocado da realidade do campo; c) Sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego; d) Angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico; e) Condições de ensino e aprendizagem favorecedoras do fracasso escolar e defasagem idade-série; f) Falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação; g) Avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar. É nesse contexto que ressurge, como iniciativa do Ministério da Educação o novo Programa Escola Ativa.

2.3.2 Concepções subjacentes

A concepção matricial que orienta a concepção do Programa Escola Ativa remonta a uma experiência formulada na década de 70 do século passado na Colômbia, através do Programa Escuela Nova, criado naquele país para atender as classes multisseriadas, em regiões distantes dos grandes centros (BRASIL/ME, 2010a, p.11). Francamente inspirada no escolanovismo, do Programa original foram mantidos os pressupostos da “atividade”: os cantinhos da aprendizagem, o detalhamento das atividades concretas a ser realizada pelos 4 educadores, a busca de participação, de democratização na gestão da escola e sobretudo as orientações precisas quanto ao trabalho docente e discente. Em publicação traduzida pela UNICEF e com apoio do Banco Mundial, de 1999, na Gestão de Paulo Renato de Souza, assim justificava-se a adoção ao Programa e a concepção da escola ativa:

‘O sistema promove um processo de aprendizagem ativo, centrado no aluno, um currículo pertinente e intensamente relacionado com a vida da criança, calendários e sistemas de aprovação e avaliação flexíveis, uma relação mais estreita entre as escolas e a comunidade e a formação de valores democráticos e participativos por meio de estratégias vivenciais. Fornece, também, módulos de aprendizagem às escolas, dotando-as de bibliotecas, e promove a capacitação do professor para melhorar suas práticas pedagógicas” (BRASIL/ME, 1997, p.23).

Vale lembrar que a concepção metodológica do trabalho com os educandos é normalmente tributária, entre outros, das idéias do educador John Dewey (1859-1952), que se notabilizou pela defesa intransigente da busca de uma comunidade e escola genuinamente democrática e, defensor do pragmatismo em várias de suas obras acreditava no papel desempenhado pelos professores no desenvolvimento infantil e juvenil, desde seus interesses através de experiências pedagógicas,

“atividades práticas” a serem desenvolvida, como forma de superar a pedagogia da escola tradicional e romper os binômios reflexão e ação, teoria e prática. (DEWEY, 1980). Ainda que reconheçamos a importância e o pioneirismo de Dewey (TEITELBAUM; APPLE, 2001) e sua inspiração sobre movimentos como intelectuais brasileiros como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, é curioso admitir que em nenhuma das publicações, das versões originais da experiência na Colômbia, no Manual Hacia la Escuela Nueva da Colômbia, até as recentes versões do Ministério da Educação para o PEA não há uma referência sequer a Dewey. Em outra perspectiva, mas com o mesmo objetivo, percebemos que o Programa é ressignificado buscando fundamentar-se politicamente nos princípios que compõe o que caracterizamos como a Educação do Campo. De forma a buscar aproximações com referenciais marcadamente progressistas vinculados aos Movimentos Sociais Populares do Campo.

Nas palavras dos organizadores:

“Ao direcionar a reflexão para a Educação do Campo, o Programa Escola Ativa busca sintonizar a ação educativa com uma distinta compreensão da escola, da relação educadora(or)-educando(a), da relação escola-comunidade e do sentido que pode adquirir a formação oferecida pela escola, na vida da comunidade e no futuro do país, através de um projeto distinto daquele que hoje dita os rumos do país” (ME, 2009, p.30).

Em que pese o esforço expresso na fundamentação e nas referências teóricas e conceituais buscando ressignificar a concepção originária do Projeto que vigiu de 1997 a 2007, os técnicos do ME, como veremos adiante, traem esses mesmos pressupostos quando organizam os desdobramentos operativos do PEA.

2.3.3 Materiais e recursos pedagógicos

Destaco aqui a caracterização dos materiais pedagógicos produzidos recentemente pela equipe técnico-pedagógica junto ao Ministério da Educação, por meio da Coordenação Geral de Educação do Campo/SECAS, já que eles assumem um papel central no Programa. Trata-se de um conjunto de 10 Cadernos Pedagógicos, assim distribuídos: um geral, que apresenta o Projeto-base da Escola Ativa, com seus fundamentos e um de Orientações Pedagógicas para a formação dos educadores que atuam nas classes multisseriadas. Três cadernos voltados ao

professor, que se denominam Caderno do Educador; Alfabetização e Letramento (I,II, III), além dos específicos voltados para o processo de alfabetização mais outros cinco foram produzidos, nos componentes curriculares; língua portuguesa (4º e 5º anos), matemática, ciências, história e geografia (1º. ao 5º ano). Os educandos, do mesmo modo recebem cadernos específicos correspondentes aos dos educadores.

Cada um dos cadernos é estruturado em módulos, que é composto de um conjunto de atividades bastante pormenorizadas e orientações metodológicas destinadas a estimular os debates e as reflexões com os educandos. Além dos cadernos, cada uma das escolas recebe um kit-pedagógico assim composto: Globo terrestre, bússola; esqueleto humano (45cm); régua, esquadro, compasso e transferidor; alfabeto móvel cursivo; Alfabeto móvel Script; Jogo memória de sílaba; Ábaco vertical aberto; Material pedagógico dourado; Tangran; Jogo de números com pinos emborrachados; Jogo alfa-numérico; Escala Cuisenaire; Jogo pedagógico bloco lógico; Jogo de Xadrez.

2.3.4 Estratégias operativas para a sala de aula

Além dos módulos, que integram o Programa também traz uma série de estratégias para auxiliar os professores dentro da sala de aula, tanto com relação à organização do espaço escolar quanto com relação ao processo de aprendizagem dos alunos de classes multisseriadas. Entre elas, estão os Cantinhos de Aprendizagem, o Colegiado Estudantil e o aprofundamento das relações escola e comunidade e a criação dos Microcentros que, no entanto, não serão objeto de análise aqui.

2.3.5 Análise dos recursos didáticos: cadernos de ensino aprendizagem do educador

Selecionei alguns exemplos de quatro unidades distintas dos materiais destinados aos educadores que se vinculam ao PEA que a seguir verificaremos. Destaquei Programas, Unidades e Atividades para que possamos perceber como nos subsídios é operada a política da Escola Ativa. No Programa de Matemática para o primeiro ano do ensino fundamental, por exemplo, podemos observar uma sequência bastante estruturada e precisa, em uma concepção bastante estanque fragmentada, em relação á aquisição das noções de número e suas operações. Ou

seja, um programa mensal relativo às unidades a serem trabalhadas e conteúdos e atividades bastante estanques e tradicionais, com evidente descontextualização e abstracionismo (BRASIL/ME, 2010e) O que chama a atenção é a estrutura bastante precisa sobre o que fazer e quando, a cada um dos meses e que mais uma vez sugere um forte diretivismo pedagógico. Já o Livro do Educador de Ciências (BRASIL/ME, 2010f).

Apresenta uma sequência e abordagem em relação aos conteúdos programáticos que em nada se distingue dos Livros didáticos tradicionais. Se há uma produção desigual nos Cadernos, como se pode observar, em todos eles está presente uma menção explícita aos objetivos que orientaram os PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais, que, no entanto, é traduzido em conteúdos e formas bastante distintas dependendo do material analisado. Em todos a orientação precisa voltada ao educador sobre as atitudes e procedimentos esperados na condução das aulas.

Visto nas suas referências o Programa se apoia centralmente na “aprendizagem ativa e centrada no aluno”; que se reveste, no entanto nessa nova versão, criada no Governo Lula da Silva, de uma outra matriz. Ele se confunde, nos documentos que apresentam a bases conceituais e pressupostos e basta ver as referências bibliográficas e citações, com uma concepção marcadamente sócio construtivista, com fartas referências à Leon Vigotski, Luria, Leontiev (ME, 2009), Ana Teberoski, e Emília Ferreiro (ME, 2010a). Analisando os materiais pedagógicos produzidos o que se destaca, no entanto, é a exaustiva e minuciosa orientação sobre o trabalho docente a ser realizado, como se observa no roteiro de atividade da página anterior, dirigido aos educadores no processo de alfabetização e letramento.

Além de ele ser extremamente prescritivo, o que é amplamente presente nos verbos empregados; conte, chame, observe, incentive, pergunte, etc. ele está orientado sem margens para novas recriações nos materiais impressos, o Caderno do Educador e o Caderno do Educando, o que sugere uma espécie de aceitação tácita do poder dos recursos sobre a ação do educador. Ao mesmo tempo em que em várias passagens há uma menção a valorização do educador, contraditoriamente, as atividades propostas os colocam na condição de meros

executores de uma produção previamente estruturada, o que sugere uma implícita incapacidade dos educadores em criarem situações e ministrarem suas aulas.

Evidentemente aqui mais uma vez a lembrança das contribuições de Michael Apple se fazem presente. Afinal, as questões centrais que envolvem as relações entre poder, ideologia e construção da hegemonia estão sempre presentes e nos remetem à tradição seletiva, desde Raymond Williams, e recuperada por Apple, que precisa ser sempre lembrada, afinal: “De quem é o conhecimento? Quem o selecionou? Porque é organizado e ensinado dessa forma? e a que grupo em particular?” (APPLE, 2006, p.40).

Em várias passagens, tais como no roteiro de execução de um módulo relativo ao folclore, na área de Estudos Sociais, para o terceiro ano do ensino fundamental, fica bastante evidente que o papel do educador é, na programação, o de um “facilitador” (na aplicação das tarefas previstas), “mediador” (do material pedagógico), com acentuada redução de funções, na medida em que há também um relativo empobrecimento de conteúdos propostos e uma crescente autonomização dos educandos na medida em que aprendem os mecanismos auto instrutivos e padronizados, os exemplos, exercícios e testes.

São materiais padronizados que servem, em última análise, para a reprodução da ordem social injusta e se inscrevem na tentativa de especificar e controlar mais especificamente os objetivos e materiais do currículo, com uma notável estratégia centrada no binômio educador-texto. E, é claro, na medida em que nas escolas eles são utilizados acriticamente, tornam legítimo o papel de tais conhecimentos. Novamente trago uma referência de M. Apple, de sua obra Educação e Poder, na qual o autor faz uma análise de um “pacote” curricular, um livro didático de ciências para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Após discorrer sobre a forma do material e exemplificar com a análise de conteúdo de alguns exercícios propostos, Apple faz uma espécie de síntese de como o processo de desqualificação docente opera (APPLE, 2002, p.161). Pela sua precisão e semelhança encontrada na análise que venho realizando, transcrevo a passagem a seguir:

“Habilidade de que os professores e professoras costumavam precisar, que eram tidas como essenciais para a arte de trabalhar com crianças – tais como o planejamento e a elaboração do currículo, o planejamento de estratégias curriculares e de ensino para grupos e indivíduos específicos, com base num conhecimento íntimo dessas pessoas não são mais necessários. Com o influxo em grande escala de materiais pré-empacotados, o planejamento é separado da execução. O planejamento é feito ao nível de produção, tanto das regras para o uso do material, quanto do próprio material. A execução é levada a efeito pelo professor e pela professora. Ao longo desse processo aqueles que eram consideradas habilidades valorosas tornaram-se gradativamente atrofiados, porque são exigidas com menos frequência”.

Nos seus novos fundamentos, o PEA apresenta uma proposta que, embora não declarada, subverte as bases de uma concepção escolanovista, como se percebe nessa passagem do Projeto-Base, o guia de referência do Projeto que chegou massivamente até as unidades.

No que se refere à metodologia do Programa Escola Ativa, busca-se uma articulação entre planejamento, prática e apropriação de conhecimentos. A opção do Programa é por uma metodologia problematizadora capaz de definir o educador como condutor do estudo da realidade, por meio do percurso das seguintes etapas: I) Levantamento de problemas da realidade; II) problematização em sala de aula dos nexos filosóficos, antropológicos, sociais, políticos, psicológicos, culturais e econômicos da realidade apresentada e dos conteúdos; III) Teorização (pesquisa, estudos e estabelecimento de relação com o conhecimento científico; IV) Definição de hipóteses para solução das problemáticas estudadas; V) Proposições de ações de intervenção na comunidade; (BRASIL/ME, 2010a, p.19).

Todavia, quando analisados detidamente, nos seus desdobramentos práticos, nos Cadernos dos Educadores é dado especial destaque às questões operativas do “o que fazer”, “quando” e “como fazer”, em uma concepção marcadamente instrumental. Nessa ótica tem-se a impressão que não houve uma desvinculação da matriz originária, como se percebe nessa passagem a seguir:

“A escola nova, escola ativa coordena a capacitação e a disponibilidade dos materiais necessários. Não pode haver capacitação sem os materiais necessários e não se deve entregar materiais sem a correspondente capacitação em seu devido manejo. Os materiais destinados às crianças e aos professores são instrumentos de apoio para articular a capacitação em serviço com a sua aplicação na sala de aula e são essenciais para facilitar a multiplicação dos processos pedagógicos desenvolvidos junto aos alunos e aos professores. É indispensável conhecer os módulos de aprendizagem e saber usá-los adequadamente, bem como aprender a adaptá-los, ampliá-los, transformá-los. Na escola nova, escola ativa a estrutura metodológica dos módulos de aprendizagem dirigidos aos alunos é também compatível com a metodologia proposta para a aula. Por essa razão, não são livros escolares tradicionais; são módulos de aprendizagem que, além de enfatizarem processos, integram também conteúdos. Além disso, são recursos de apoio para o planejamento e a aplicação direta de práticas pedagógicas eficazes na sala de aula.” (BRASIL/ME, 1999, p.27. Os grifos são meus.)

Com exceção do volume destinado a Língua Portuguesa (BRASIL/ME, 2010i), que busca no livro destinado ao educador trazer textos, situações e bibliografia de apoio voltadas às diferentes realidades do campo, nos outros volumes, da matemática (BRASIL/ME, 2010e) à geografia (BRASIL/ME, 2010g), passando pelas Ciências (BRASIL/ME, 2010f) e a História (BRASIL/ME, 2010h) percebe-se uma abstração em relação à realidade específica do campo e a proposição de atividades que poderiam servir para qualquer contexto. Desde uma perspectiva que assimila as referências de uma análise crítica e relacional, e que portanto reconhece a existência de processos de resistência, recusa, contestação e insurgência (APPLE, 2002), como o manifesto na relação MSC e Governo Federal, é preciso identificar algumas das tensões e reações existentes para que possamos uma percepção mais rica da complexidade existente. Muito possivelmente esse é um processo de resistência que não se restringe às esferas de decisão junto à instância organizativa formal, mas que também assume contornos singulares no cotidiano pedagógico junto aos educadores das classes multisseriadas.

Certamente não se pode generalizar, pois os educandos não são meros reprodutores, ventríloquos de uma determinada política ou programa, nem tampouco tem se mantido passivos e dóceis a quaisquer iniciativas das reformas governamentais. Afinal, como denuncia e ao mesmo tempo ironiza APPLE “com o Estado controlando cada vez mais os tipos de conhecimentos a que devem ser ensinados, os resultados e objetivos e a forma como este conhecimento deve ser conduzido resta pouca coisa para o professor decidir” (APPLE, 1995, p.94).

2.3.6 Limites e contradições

Destacarei alguns aspectos que identifiquei como relevantes no material analisado, como limites e contradições, e junto a elas as categorias analíticas centrais para a análise.

2.3.6.1 O processo verticalizado e as condições de operacionalização

Diante das numerosas e consistentes críticas às concepções e a forma como foi revisto e vêm sendo implementada a nova versão do Programa Escola Ativa, de 2007 até o presente, em maio de 2011 um conjunto de pesquisadores da UFSC e da UFBA lançam uma nota técnica (D`AGOSTIN; TAFFAREL; et al, 2012) que é corroborada pelo FONEC – Fórum 10 Nacional da Educação do Campo, que em boa medida sintetiza as questões que também compartilho nesta análise, em torno das polêmica concepção, execução, gestão e avaliação do Programa.

A seguir passo a apontar, com base no documento citado, as principais críticas apontadas:

Resumidamente o documento denuncia que o projeto, com uma base conceitual liberal e escolanovista, centrada na neutralidade da técnica de ensino, tem ao longo de 15 anos se constituído em um rotundo fracasso, não assume a Educação do Campo que tem sua identidade relacionada às lutas sociais pela reforma agrária e por outro modelo de desenvolvimento econômico e um projeto histórico da Educação do Campo “para além do capital”. Como apontaram alguns estudiosos do tema (FREIRE; OLIVEIRA; LEITÃO, 2010) E acertadamente acentuou Gonçalves (2009, p.8), o Programa Escola Ativa “possui um traço de verticalismo forte no modo como é implementado, nas esferas macro e micro, que abarca todo o processo de formulação, implantação, avaliação e universalização e reflete na sua dificuldade de incorporar produções críticas e análises coletivas para além do nível do discurso”.

2.3.6.2 A Diversidade do campo e na educação do campo

O reconhecimento da diversidade que compõe o campo tem sido um grande aprendizado para todos que de alguma forma nele trabalham, em especial na

formação de educadores populares. Etnias, sotaques, formas de organização de trabalhos, históricos de lutas e pertencimentos coletivos, a religiosidade e suas manifestações são traços na formação da identidade dos grupos sociais que tem um significado muito importante, sobretudo no diálogo Inter movimentos.

As diversidades regionais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual e religiosa, constituem ainda um desafio de serem estudados, refletidos e trabalhados na profundidade que merecem, em todas as instâncias formativas, sem, contudo, desconsiderar a clivagem de classe e dentro dela a da especificidade camponesa. Outra dimensão importante no campo da diversidade é a relação das escolas e comunidades do campo com os movimentos sociais populares do campo. Percebe-se visivelmente o quanto ainda há que se trabalhar para buscar ressignificar o paradigma da educação rural idealista e conservadora, dado à distância e a resistência política de muitas comunidades a aproximação com não apenas um conceito, mas um protagonismo dos MSC que coloca em realce o conflito e a contradição em um país marcado pela desigualdade social.

O próprio “campo”, que em um primeiro contraste se diferencia das áreas urbanizadas, as cidades, na verdade engloba os espaços da agricultura, da floresta, da pecuária, das minas, da pesca artesanal, do extrativismo, da cultura do artesanato. Engloba regiões marcadas pela grande propriedade com produção voltada à exportação, baseada na monocultura mecanizada, assim como em minifúndios organizados com base na agricultura familiar e para a subsistência, ou povos indígenas que sobrevivem da pesca e do extrativismo.

Essa menção à diversidade do campo e dos movimentos sociais do campo é particularmente relevante quando analisamos um Programa como o Escola Ativa, que prima pela homogeneização e o diretivismo pedagógico, em um caminho contrário ao da realidade das classes multisseriadas, que primam por serem espaços marcados predominantemente pela heterogeneidade ao reunir grupos com diferenças de sexo, de idade, de interesses, de domínio de conhecimentos, de níveis de aproveitamento, etc., em geral em um mesmo espaço de forma permanente e prolongada. Note-se ainda que em nenhum dos materiais analisados está presente, seja nos guias de orientação pedagógico para a formação dos educadores, seja no projeto-base ou mesmo nos Cadernos do Educador, qualquer menção a mais do

que necessária clivagem entre as relações que permeiam as categorias de classe, gênero, raça/etnia e geração. Ainda que relativamente autônomos e não redutíveis entre si (APPLE, 1985, p.183), hoje são consideradas categorias indispensáveis para uma análise desde a educação crítica que busque compreender como a gerência e o Estado têm lidado no controle do trabalho do magistério, na economia política dos textos e no seu uso pedagógico com os estudantes, com o objetivo de controle do currículo e o ensino (APPLE, 1995), e que assume relevância ainda maior em se tratando de um universo com tantas diferenças e desigualdades.

Ao trabalhar com uma orientação tão precisa na formação dos educadores e educandos, o Programa Escola Ativa acaba por reforçar a manutenção do modelo dominante da organização seriada e urbanocêntrica, não reconhecendo e valorizando as profundas diferenças existentes entre as realidades e sujeitos que vivem, trabalham e se constituíram a partir do contexto do campo, das águas e das florestas.

2.3.6.3 A desigualdade no campo

A sanha do capital, que não esconde seu interesse em privatizar e buscar o controle sobre as sementes, os recursos hídricos, a biodiversidade, etc., para a reprodução do seu modelo de acumulação em escala planetária, tem sido algo muitíssimo presente para qualquer analista atenta ao cenário do campo no Brasil contemporâneo.

Não podemos esquecer que justamente neste período de emergência do Programa Escola Ativa se intensificou a ofensiva do agronegócio e do hidro negócio, com as multinacionais na área das sementes, defensivos e de produtos transgênicos. Curiosamente, a própria emergência e o protagonismo dos MSC, que daria origem a um novo paradigma, a Educação do Campo, também foi acompanhada com um aprofundamento do modelo concentrador de riqueza e renda no campo, expresso, por exemplo, com o mercado de biocombustíveis, com o aumento de terras agriculturáveis da monocultura da soja e a produção de gado para o mercado externo.

A permanência da luta pela terra e dos conflitos no campo, disputas políticas em torno do significado e importância do agronegócio, denúncias sobre a presença

de trabalhadores rurais em situações análogas à da escravidão, a emergência de novas formas de organização política, a crise ambiental, energética e alimentar, e, mais recentemente, as implicações da expansão das culturas ligadas à produção de biocombustíveis são, contudo, temas ausentes em quaisquer dos materiais do PEA. Tampouco tem sido feito qualquer menção nos materiais do PEA ao projeto da agricultura camponesa ou ao extrativismo sustentável, a agroecologia, a biodiversidade, o direito às sementes crioulas e a água como patrimônio universal, a cooperação agrícola, as formas de organização e os direitos dos camponeses, etc.

A concepção do Programa Escola Ativa ignora, ao silenciar e não propor uma reflexão contextualizante, acerca das profundas desigualdades no campo brasileiro, revela uma concepção de ostracismo e redução à dimensão metodológico-instrumental do Programa. Problemas como a concentração fundiária, a migração campo-cidade, a violência e os conflitos agrários, a expansão predadora das últimas fronteiras agrícolas, etc., são assuntos e temas solenemente ignorados nos materiais produzidos, relevando uma dissociação entre escola e sociedade, entre educação e contexto social. Trocando em miúdos: o que constitui a própria Educação do Campo: os conflitos e as lutas no campo, o protagonismo dos trabalhadores, um projeto emancipatório de educação e sociedade parece ter sido deliberadamente arrancado e intencionalmente abortado por partes relevantes dessas instâncias governamentais (MOLINA, 2010, p.138).

2.3.6.4 A proletarização e intensificação do trabalho docente das educadoras

Se a educação rural esteve às margens da política educacional brasileira e somente a partir das últimas décadas do século XX, e ainda muito timidamente, começaram a haver os primeiros sinais mudanças, ainda muito pouco de concreto tem chegado até aquelas que talvez sejam as educadoras e educadores das classes multisseriadas, os mais desassistidos e desprovidos de recursos e oportunidades. É verdade que houve mudanças legais e formulações que recolocam o debate, agora em torno da Educação do Campo, mas não se pode esquecer que as escolas multisseriadas eram e ainda são consideradas em muitos recantos do país como residuais, resquício de um período em extinção em decorrência do processo acelerado de urbanização.

Os educadores que lá trabalham como já bem caracterizou HAGE (2011) têm uma enorme sobrecarga de trabalho, que envolve, no mais das vezes, o difícil e demorado deslocamento, a precariedade da infraestrutura, por vezes com falta de água, energia elétrica, prédios precários e ainda a falta de recursos pedagógicos, livros, revistas, jornais, etc.. Associado à solidão pedagógica do isolamento e o abandono por parte dos gestores dada à distância física e a “desimportância”, padecem ao ter que dar conta de uma grande diversidade de experiências, de níveis de desenvolvimento, de ritmos, tudo isso em um único espaço que serve como sala de aula.

Como nos lembra APPLE (1995) o processo de proletarização a que vem sendo submetida à profissão docente se coaduna com o controle exercido pelo sistema educacional, em especial com a intensificação do trabalho e a institucionalização de procedimentos, normas e condutas no fazer pedagógico que retiram progressivamente a própria autoridade e a autonomia das educadoras; o que revela uma inflexão de gênero que não pode ser desprezada na análise. Ora, se não devemos aqui simplificar uma relação que sabemos estarem permeados de conflitos, contradições e mediações nas quais os educadores não são meros objetos da política educacional (APPLE, 2002) os próprios educadores, submetidos às duras condições de trabalho e remuneração, muitas vezes acabam por aderirem, mesmo com algum grau de discordância, ao pacote proposto pelo PEA, frente à inexistência de outras alternativas ou ao discurso em torno de sua inexistência, mesmo porque percebem, desde a cultura vivida, ganhos que são legitimados pelo bom senso: aulas prontas, recursos para todos os educandos, etc.

Esse processo de aceitação por parte dos educadores, presente nos depoimentos de professores que atuam nas classes multisseriadas nos remete a reflexão acerca da importância de como se constrói o processo hegemônico no tecido social e na escola. E a hegemonia é, portanto, uma categoria analítica que nos auxilia a compreender como se processa o convencimento e consentimento em relação a produção e a reprodução da ideologia dominante na sociedade, e por isso adquire destaque nessa análise. Afinal, na especificidade da escola multisseriada há uma sintonia bastante fina com o pragmatismo contido no PEA. Como nos ensina APPLE (2006) é justamente através do senso comum, no seu aspecto de praticidade e não reflexividade que se opera a produção e reprodução ideológica.

2.3.6.5 Controle técnico, desqualificação e requalificação docente

O processo que APPLE conceitua como de desqualificação e requalificação dos educadores (APPLE, 2002) merece aqui uma análise detida. Toda a concepção do PEA está voltada para um novo aprendizado do que é ser professor das classes multisseriadas, a partir das concepções, recursos e metodologias do programa, mas não é, como poderia se imaginar, um processo baseado na sensibilização, tomada de consciência, convencimento dos méritos teóricos, conceituais da nova proposta, senão no uso dos materiais e recursos pedagógicos que a traduzem no cotidiano de sala de aula.

Desnecessário lembrar o papel central que os Cadernos do Educador e do Educandos cumprem nessa lógica. Há ainda que subjacente, para usar uma expressão cara a APPLE, uma “política de rotulação” (2006), que aqui assume a leitura informal, por parte dos gestores, de que os educadores das classes multisseriadas são “malformados”, “desatualizados”, “isolados”, etc. e que por isso mesmo medidas mais drásticas são necessárias para subverter esse quadro. Isso nos ajuda a entender como o capital cultural de uma fração de classe, um grupo específico instalado na burocracia estatal (e partidária) acaba responsabilizando e culpabilizando os próprios educadores pelas precariedades existentes e por outro lado, sobrevalorizando seu papel na produção e difusão de um determinado conhecimento.

Subjacente a essa concepção, presente em larga medida nos recursos do PEA, como vimos, está a análise em torno da suposta incapacidade dos educadores em trabalharem com os conhecimentos científicos, e por outro lado, a supremacia intelectual de um grupo específico da burocracia estatal, que busca a conquista de espaços, status e mobilidade na própria estrutura do sistema governamental (APPLE, 1995, p.140).

Gonçalves (2009, p.55) indica, em um estudo em profundidade, o quanto a tensão em torno das diferentes orientações políticas que atravessaram o PEA podem ser observadas através das diferentes versões dos manuais produzidos que aqui trouxemos na análise. Não é objetivo aqui debruçar-se sobre os processos internos que levaram a isso, mas é perceptível que há além da orientação política

estratégia mais ampla, há a busca de acúmulo de capital político e simbólico nas distensões internas, para definir os rumos da política pública por determinados grupos no interior do aparelho de estado.

De outro lado, podemos ler os recursos produzidos, em especial os Cadernos do Educador e Cadernos dos Educando, como livros-didáticos específicos, produzidos inicialmente pela burocracia estatal, mas que nem por isso, deixam de ser configurados como mercadorias (APPLE, 1995) e portanto potencialmente rentáveis e lucrativas para o capital. Elas estão submetidas ao ciclo de produção, circulação e consumo (APPLE, 2002) e, como mercadoria estão suscetíveis às múltiplas influências, tanto de natureza política, quanto de natureza mercadológica, na medida em que é uma experiência que, ao que tudo indica, antecede a oferta de novas produções que estarão submetidas à lógica da poderosa indústria do livro-didático.

Como nos lembra APPLE, esse é um processo que explicita o recorte de gênero como algo que deve ser considerado como central:

“O impacto da desqualificação e da intensificação ocorre num terreno e numa instituição que são habitados principalmente por docentes do sexo feminino e administradores masculinos, um fato que necessita ser reconhecido como estando historicamente articulado tanto com as divisões sociais quanto sexuais do trabalho, do conhecimento e do poder em nossa sociedade” (APPLE, 1995, p.46).

Se a desqualificação e a requalificação são, em verdade, mecanismos de controle que segundo a classificação de APPLE (2002, p.156) se situa como um controle marcadamente técnico, ou seja, está incorporado na própria dinâmica de trabalho, com a expectativa do cumprimento de regras, procedimentos e comportamentos, que são internalizados pelos sujeitos. Nessa perspectiva, a natureza do conhecimento presente nos Cadernos pedagógicos notabiliza-se pela sua dimensão técnica, ora eivada da psicologia sócio construtivista, ora pelos conceitos das áreas e componentes curriculares e está presente na linguagem, nos procedimentos, nos ritos (APPLE, 2002) que serve para produzir e disseminar uma cadeia hierárquica com lugares sociais bem definidos.

As possibilidades de sucesso ou de fracasso na execução do PEA recaem nessa lógica, na ação dos educadores das escolas, na medida em que toda a

estrutura, recursos pedagógicos, formação, bolsa-auxílio, etc. foram fornecidos para o êxito da ação. Essa responsabilização, ao recair sobre os educadores, exclusivamente, mais uma vez mostra o aspecto perverso da iniciativa.

2.4 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS DO PROGRAMA PEA

De acordo com as Orientações Pedagógicas para a formação de educadores e educadoras (BRASIL, 2009) do PEA, o Caderno de Ensino e Aprendizagem deste programa constitui-se num conjunto de atividades sendo Atividades Básicas, Atividades Práticas e Atividades de Aplicação e Compromisso Social formando um módulo, que compõe uma unidade, o conjunto das unidades formam o Caderno de Ensino e Aprendizagem, assim, os elementos que estruturam a metodologia do PEA, segundo o Projeto Base, são: Cadernos de Ensino e Aprendizagem; Cantinhos de Aprendizagem: espaços interdisciplinares de pesquisa; Colegiado Estudantil; Escola e Comunidade, que integrados dão existência o currículo do programa.

Nesse contexto, foram elaborados para atender as classes multisseriadas, portanto são divididos por disciplinas e o educando pode fazer as atividades dos livros, até mesmo avançar o conteúdo caso já saiba fazê-lo. O livro do estudante não deve ser um típico livro didático e sim um roteiro de aprendizagem podendo ser complementado ou modificado de acordo com a dinâmica da sala de aula. A sequência dos conteúdos poderá ser modificada.

Portanto, para trabalhar as atividades propostas nestes cadernos era necessário observar as características do grupo atendido pelo programa que tem conhecimentos, idades e experiências desiguais, há também a necessidade de o livro didático ser diferenciado para facilitar o trabalho do educador durante a aula. Nesse aspecto, as atividades básicas visam explorar os conhecimentos prévios dos educandos e desafiá-los a aquisição de novos conhecimentos por meio de estímulos como discussões, pesquisas, observações que considerem a vida real dos envolvidos, o que resulta na ampliação de seus conhecimentos. Diante disso, as atividades práticas objetivam a concretização e aplicação do conteúdo estudado.

Assim, o educador ao acompanhar esse processo observa se os educandos estão materializando suas ideias, se são coesas e se são precisas. Com estas atividades, os educandos têm a oportunidade de relacionar teoria e prática, bem como confrontar saberes e apropriar-se do conhecimento sistematizado (BRASIL, 2009, p.58-59).

Com isto, os educandos são assistidos pelo educador que apenas os conduz para que façam as atividades. As pesquisas acontecem das mais diversas formas, com ajuda dos pais as buscas geram novas palavras que podem motivar os estudos nas aulas, assim como a representação do que foi pesquisado, a contextualização com os componentes curriculares dessas séries e com as regiões do país, lugares e situações, surgindo então inúmeros temas a serem abordados pelo educador nas aulas.

Ao serem desenvolvidas as atividades de Aplicação e Compromisso Social, estas viabilizam a aplicação do conhecimento do educando em situações reais na sala de aula, na sua família ou na comunidade, com o objetivo de realizar e confirmar na prática o conhecimento construído, sendo possível a verificação da relação construção do conhecimento com a vivência do educando. Com o acompanhamento do educador os educandos expressam o que aprendeu com a pesquisa na forma de leitura, escrita, pintura, desenho, canto fica à escolha dele. E como resultado concreto da atividade pode se firmar ações junto com a comunidade representando um benefício para todos os envolvidos.

Nesse aspecto, em relação à organização da sala de aula, o modo de lecionar, a interação entre os educandos são situações diferentes numa classe multisseriada. Entretanto, para que o educador possa lecionar e melhor acompanhar os educandos nas atividades, de acordo com os princípios do PEA se faz necessário dispor a sala em grupos, inter e intra-série para haver o diálogo entre os conhecimentos em diferentes níveis, eleger um monitor de cada série para ajudar o educador quando estiver com uma turma em específico, bem como utilizar a lousa mais para direcionar o desenvolvimento da aula e garantir que a metodologia do Programa aconteça.

2.5 A SALA DE AULA MULTISSERIADA NA PERSPECTIVA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA (PEA)

Os conteúdos do PEA são pensados desde o particular até o geral, de modo interdisciplinar, levando em consideração os problemas enfrentados pelos alunos no seu cotidiano, articulando ensino e pesquisa. A metodologia articula "planejamento, prática e apropriação de conhecimentos" (BRASIL, 2008, p.18). Assim, ao "[...] Pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos". (FREIRE, 1996, p.15).

Diante do exposto, o trabalho com conteúdos do cotidiano dos educandos, bem como essa liberdade de articular ensino e pesquisa é uma forma de educação libertadora e de acordo com Freire "[...] a razão de ser da educação libertadora está no seu impulso inicial conciliador. Daí que tal forma de educação implique na superação da contradição educador/educandos, de tal maneira que se façam ambos, simultaneamente, educadores e educandos" (FREIRE, 1987, p.34). Nesse sentido, a gestão do PEA compreende a participação da comunidade com a escola, pois se entende que a formação do ser humano se dá através da união das ações educativas tanto no âmbito escolar, quanto na convivência com a família e na comunidade.

Enquanto elemento de apropriação e sistematização do conhecimento os para o desenvolvimento das aulas são organizados os Cantinhos de Aprendizagens objetiva colaborar com a organização do espaço escolar bem como oferecer a educandos e educadores situações e recursos diversos que possam contribuir no processo de ensino e aprendizagem. "Reúnem materiais de pesquisa, subsídios para as aulas, onde acontece a experimentação, a comparação e a socialização de conhecimento" (BRASIL, 2009, p.54).

Esses materiais auxiliam no desenvolvimento das aulas, pois ficam dispostos para os educandos manusearem em sala ao fazer os exercícios propostos ou quando já tenham terminado as atividades e tendo contato com esses materiais evitam a agitação que atrapalha os colegas. Embora que o educador ao estiver atuando em uma turma em específico, bem como utilizar a lousa mais para direcionar o desenvolvimento da aula e garantir que a metodologia do Programa aconteça.

Algumas observações são necessárias para a organização e utilização do Cantinho de Aprendizagem na sala de aula visto que é um instrumento de auxílio para o educador, de acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores são elas: materiais acessíveis aos educandos para autonomia destes; construção de ambiente atrativo, produções dos educandos dispostas na parede; atualização dos materiais cuidando para haver poluição visual dentro da sala; local organizado e limpo, na divisão das tarefas pode escolher um educando para realizar esse cuidado.

Compreende-se então, que este programa contempla o real sentido de Educação do Campo onde "[...] a escola passa a ser reconhecida como espaço de reflexão da realidade dos povos do campo, de seu trabalho, suas linguagens, de suas formas de vida e, sobretudo, de um novo projeto político de desenvolvimento" (BRASIL, 2008, p.16). Segundo Freire "A educação qualquer que seja o nível em que se dê se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade" (FREIRE, 1981, p.20). No Programa os educandos são estimulados a desenvolver sua expressividade através das atividades e dos comitês.

Durante todo o período de atuação do PEA, entre os anos de 1997 e 1998 o Programa Escola Ativa passou por um período de acompanhamento para saber sua eficácia, realizado pelo Projeto Nordeste, que também adicionou "Guias de Aprendizagem, a capacitação de técnicos e educadores e a contratação de um supervisor pedagógico para realizar supervisões nas escolas" (BRASIL, 2008, p.13).

Diante dessa afirmativa, observa-se que o PEA em sua reformulação atende às exigências do Ensino Fundamental de nove anos, ajustando-se à Lei 11.247/2006, que adianta para seis anos de idade o ingresso da criança no Ensino Fundamental. Importante ressaltar a formação continuada do professor com a participação da comunidade, tendo em vista o bom desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas. Uma vez que: A adequação do ambiente escolar deve ser feita de forma propícia ao desenvolvimento das atividades, à melhora da autoestima do educando e a participação da comunidade na preservação da escola, não perdendo a identidade do campo, sua cultura, mas, compreendendo-a e valorizando-a (BRASIL, 2008, p.22).

Percebe-se, portanto, que esta é uma das principais preocupações dos profissionais e organizações que defendem a Educação do Campo a reafirmação de sua identidade, a compreensão e a valorização de sua cultura, sendo a educação uma grande parceira nessa luta. É possível o atendimento à Educação do Campo, mesmo que tenha particularidades, pois a legislação educacional brasileira permite esse procedimento. As classes multisseriadas são protegidas tanto pela legislação educacional quanto às normas publicadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), referente à Educação do Campo.

Observa-se neste aspecto, que as atividades básicas, ou seja, de introdução de um conteúdo tem por objetivo explorar os conhecimentos que os alunos já têm, dessa forma desafia-os para a aquisição de novos conhecimentos através de discussões, pesquisas, observações, sempre considerando a realidade dos alunos, ampliando seus conhecimentos. Isso vem ao encontro do pensamento de Freire que diz “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.21) E é essa a proposta que o Programa Escola Ativa tem buscado realizar com os alunos do campo.

Sendo compreendido que, o trabalho realizado por meio do PEA exige acompanhamento, participação dos professores nos cursos de formação, participação dos alunos nas atividades propostas, enfim, que todos assumam a relevância deste Programa para a comunidade camponesa visto que suas

características são consideradas pelo Programa. E Freire (1979, p.29) nos lembra e confirma que:

[...] não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade.

Então, o reconhecimento de que sabemos e que também estamos em constante busca e aprendizado se faz necessário para uma convivência mais humana, os educandos devem perceber essa humildade, pois não sabemos tudo sobre tudo sempre temos que estarmos abertos a novos conhecimentos e não nos supervalorizarmos diante do outro independentemente da situação. Assim, todas as discussões aqui contempladas nos fizeram perceber que é um desafio grande para o professor atuar numa turma multisseriada, mas que o PEA (Programa Escola Ativa) se constitui em uma proposta bem interessante de trabalho docente.

2.6 DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA DOCENTE EM TURMAS MULTISSERIADAS

Muitos educadores no exercício de sua docência no campo vulgarizam-na, outros reafirmam a suas práxis de modo a superar os desafios que ora o acompanha. Em face o trabalho docente surge inúmeras dificuldades que o cercam dentre as quais podemos relacionar: o trabalho com turmas multisseriadas, e em decorrência disso geralmente, a diversidade de faixa etárias e níveis de conhecimentos culminam com o alto índice do fracasso escolar entre outras dificuldades.

Diante do exposto, percebe-se que falar do trabalho docente nos remete a considerar uma diversidade enorme que permeia o trabalho do professor. Tratar dessa temática especificamente no campo, significa trazer para o palco de discussões as conquistas, os anseios, os desafios pelo qual passam esses profissionais enfrentam no que se refere ao tratamento de suas práticas e a afirmação ou negação profissional. Ao discorrer-se sobre tal temática, muitos são os desafios que encontramos para a concretude deste trabalho.

Nota-se, portanto, que a Educação do campo vem passando por transformações no sentido de que ela possa ser entendida não como fracasso, mas como uma transformação social. Tal fracasso também pode estar relacionado com a falta de materiais didáticos e pedagógicos o que faz com que muitos professores se apeguem a esse motivo e passam a desenvolver um trabalho sem compromisso. Outros fatores que prejudicam o trabalho docente no campo estão relacionados por questões geográficas, transporte e merenda escolar, precariedade da estrutura física e outras. Sobre tal situação Reis (2010, p.13) nos aponta que:

É necessário repensarmos a educação do campo nos múltiplos contextos na ela se apresenta na sociedade vigente. Se muito está se fazendo em termos de políticas públicas para a Educação do Campo, faz-se necessário buscar alternativas que contemple as condições de trabalho do docente. Estas condições dizem respeito, a uma política de valorização do magistério que contemple salários e formação inicial e continuada, estruturas físicas adequadas ao trabalho, com escolas que possuam os espaços necessários ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que possa ser bem sucedidas.

Nesse sentido, observa-se que muitos professores que hoje atuam nas escolas do Campo não receberam uma formação para lidar com as peculiaridades que se apresentam em cada lugar, muitos têm dificuldades de se inserirem em processos de formação continuada até mesmo devido às questões geográficas. Para muitos a formação em nível superior ainda é um sonho e para aqueles que já possuem é privilégio por conseguir driblar a dura realidade que os cercam. Em outros momentos, a este profissional é colocado muito mais do que ensinar. É ele em muitos casos o merendeiro, o professor, o faxineiro, o sujeito que deve apontar caminhos de melhoria para a comunidade.

É o que ressalta Beltrame (2009, p.03): “Os estudos sobre as escolas do campo revelam que, nesse contexto de contradições e desencontros políticos e administrativos, o professor (a) é o elo que permanece em meio às circunstâncias adversas. Apesar das dificuldades, ele /ela está lá. Sua presença solitária, isolada, revela a persistência e a tenacidade que caracteriza sua trajetória. Ele/ela e seus alunos sobrevivem em meio à precariedade, desenvolvendo um percurso de relações de saber e de reconhecimento mútuo”.

Neste aspecto, a docência pode e deve ser entendida como aprendizagem da relação, estando ligada a um profissional especial, um profissional do sentido, numa era em que aprender é conviver com a incerteza. Daí a necessidade de se refletir hoje sobre o novo papel do professor, sobre as novas exigências da profissão docente uma vez que este precisa lutar contra a exclusão social, ser articulador de grupos diversificados além de ser ele o organizador de sua própria aprendizagem e da aprendizagem de seus alunos. Reforçando este entendimento, Arroyo (2000, p. 27) acrescenta que:

“Problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo leva-se ou nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, mais do que nos libertam. Por que somos professores (as). Somos não apenas exercemos a função docente. Carregamos angústias e sonhamos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professor (as) faz parte de nossa vida pessoal”.

Diante disso, o trabalho docente requer profissionais competentes e comprometidos com a prática que desenvolve, buscando sempre uma nova forma de atuação com base em novos conhecimentos, adequando à função social e as novas tecnologias ou mídias manuais ou tecnológicas que surgem no contexto educacional.

Desse modo, constata-se que evolução em que as sociedades se encontram principalmente a tecnológica, há a necessidade de enquanto docentes irmos à busca de novos saberes que possa contribuir com a prática docente. Sabe-se que o docente em seu trabalho obedece a regras e normas estabelecidas pelos Sistemas de Ensino, portanto, é necessário estar sempre buscando novas direções em relação à formação continuada, fortalecimento do Currículo profissional, procurando adaptar-se, conhecer mais, enriquecer seu conhecimento científico-pedagógico, visando um aperfeiçoamento de seu exercício docente.

Vale destacar ainda, que os professores não buscam somente realizar objetivos, eles atuam também sobre um objeto. Esse objeto são os seres humanos individualizados e socializados ao mesmo tempo. As relações que eles estabelecem com seu objeto de trabalho, são, portanto, relações humanas, relações individuais, sociais, culturais e coletivas. Nessa perspectiva, com relação à organização do

trabalho docente podemos entender que o mesmo não se refere somente ao ensino, mas, que abre um leque de responsabilidades junto à escola.

Diante dessa realidade, os professores que trabalham em turmas multisseriadas nas escolas da Zona Rural ou Campo passam por muitas dificuldades, mas na maioria das vezes estes se esforçam para oferecer um trabalho de qualidade a sua comunidade. É o que nos aponta Silva, (apud REIS 2010, p.8):

A função social do professor está posta nesta totalidade. Como uma prática social, a função docente articula-se com a nova sociabilidade do capital, mediante os papéis que ela cumpre, no sentido de transformar ou de legitimar as políticas educacionais em curso, demandadas pela nova ordem mundial. Essa função mantém uma relativa autonomia em relação à sociabilidade global, como uma particularidade desse todo social.

Assim, o trabalho docente nas escolas do campo merece de uma atenção específica para atender as peculiaridades de cada lugar, pois, em muitas realidades as escolas e professores são deixados a mercê das políticas educacionais que favoreçam a educação, que valorize os saberes existentes no campo. Neste aspecto, o referido autor ressalta ainda que este profissional necessita estar bem preparado para a causa a qual abraçou. Tomando-se a realidade como um todo estruturado, orgânico, em permanente transformação, pode-se dizer que a função docente é o todo num determinado momento, e por isso é concreta, um fato histórico, não uma abstração, da mesma forma que a nova sociabilidade capitalista é concreta, real, dialética. E também o professor. Seja para legitimar as políticas do mercado e fragmentação social, seja para desmistificá-las. Assim é a função docente, prática social histórica em permanente transformação. Silva, (apud REIS 2010, p.8).

Observa-se, portanto, que isso tudo contribuiu para o desenvolvimento da prática do professor e o sucesso das escolas multisseriadas, de fato estas expressassem grandes fragilidades tanto na oferta como em relação à qualidade. A falta de acompanhamento pedagógico pelas secretarias de educação, que demonstram pouco entendimento desta realidade diferenciada, que é a escola multisseriada, bem como a estrutura do atendimento aos docentes atuantes nestas Redes de Ensino também são fatores graves, conforme reforça Hage (2011, p.127):

Essa situação advém do descaso das instâncias governamentais para com as escolas multisseriadas. Por parte do pessoal que atua nas secretarias de educação as justificativas em relação à falta de acompanhamento pedagógico baseiam-se em na falta de estrutura e pessoal suficiente, nas dificuldades de transporte, na ausência de recursos financeiro, na má condição das estradas como também nas longas distâncias entre a sede do município e a escola.

Entende-se que os desafios são grandes e que é fundamental buscar outras políticas como a formação dos professores, promovendo trocas de experiências que gerem mudanças mais profundas no currículo e na construção de prática pedagógicas mais firmes, apoiando o educador desta área, oferecendo qualificações adequadas, além de valorizar o ambiente (escola campo – sala multisseriada) e mais ainda o profissional que atua nestas turmas.

2.7 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NAS REGIÕES NORTE E NORDESTE

Como sabe, a Educação do Campo tanto no Estado do Maranhão como em outras regiões do Brasil, sempre foram situações que ficaram em segundo plano para a maioria dos governantes. Essa realidade se torna muito mais agravante quando se tratam das classes multisseriadas que infelizmente ainda é uma constante no cenário educacional das regiões Norte e Nordeste. Com relação a essa situação Hage (2006, p. 161) afirma: “No caso de alguns estados destas regiões (...), nos deparamos com o segundo maior número de escolas multisseriadas do país. 8.675 escolas, perdendo somente para a Bahia, que tem 14.705 escolas. O mesmo se repete em relação às turmas multisseriadas, que totalizam 11.23”.

Esta se fundamenta na prática educativa que se tem desenvolvido nos Movimentos Sociais, nas diferentes organizações que atuam com educação e na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) 9394/96, que determina em seu artigo 1º: A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos Movimentos Sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

De acordo com as reflexões da LDB, a mesma afirma que os indivíduos podem ser educados e a si tornar cidadãos e cidadãs na vida em família, no trabalho, na escola, nas organizações sociais, por meio de sua cultura. Enfatiza-se que a escola e os espaços extras escolares são um chão de aprendizagem para o exercício da cidadania, desse modo a educação está presente em todos os processos formais e informais.

Desse modo, define-se Educação do campo como toda ação educativa que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas, ultrapassam ao acolher a si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, pantaneiros, extrativistas e fundamenta-se nas práticas sociais constitutivas dessas populações e seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores e outros.

Diante disso, percebeu-se que a Educação Rural não atendia as expectativas de educação que os povos do campo como sujeitos construtores de conhecimentos e de história, almejavam, visto que o que se tinha como modelo educacional baseava-se no ensino urbano o que contribuía apenas para camuflar o ensino do campo. Esta realidade perdurou e ainda perdura em muitas escolas do campo, uma vez que a maioria das secretarias estaduais e municipais não dispõe de proposta e políticas específicas para atender essas realidades.

A palavra Multisseriada segundo Arroyo (2004 p.81), **Multi** = vários. **Seriado** = Séries; logo, se caracteriza por um conjunto de séries dentro de uma única sala tendo, segundo ele um caráter negativo para a visão seriada urbana. Dando a entender que a visão seriada urbana fosse referência de modelo para a educação e a Multisseriada fosse algo a ser destruída para um dia construir a escola seriada do campo.

Assim, em face a essa realidade, existem inúmeros desafios que vão desde a infraestrutura, falta de planejamento por parte dos órgãos que gerenciam a educação em cada realidade, a desvalorização profissional, ausência de materiais didáticos pedagógicos, a distorção idade/série e outros que permeiam o trabalho docente nessas classes. Portanto trabalhar em turmas multisseriadas requer compromisso social do docente uma vez que o mesmo irá trabalhar com várias séries num mesmo espaço e tempo.

Nesse sentido, faz-se necessário com que o professor adéque sua metodologia, os conteúdos e sua forma de trabalho para que possa atender as necessidades dos educandos e de si próprio para que o processo pedagógico seja efetivado com base em uma realidade onde atuam sujeitos históricos que tem culturas, singulares, diferentes, mas não inferior dos demais sujeitos. Dessa forma, a multisseriação não foge da lógica de seriação quanto à organização dos conteúdos, o planejamento, etc. A diferença está na prática do trabalho docente que ao invés de desenvolver o ensino e a aprendizagem para alunos de uma única turma, ele faz com várias turmas num mesmo espaço.

Nessa perspectiva, no que se refere à espacialidade, ter estudantes de diferentes idades e séries num mesmo espaço é bastante complexo para um profissional de educação que, não se sente estar preparado para enfrentar tamanho desafio. As escolas multisseriadas que são escolas públicas do campo possuem um conjunto de articulações pedagógicas que desencadeiam o processo de resistências educacionais do campo, entre eles os trabalhos dos docentes e a própria relação escola-comunidade que acontecem das mais diversas formas expressivas e desanimadas.

A respeito de Classes Multisseriadas (GEPERUAZ, 2004, p.67): “Constituem-se na modalidade predominante de oferta do primeiro segmento do Ensino Fundamental no meio rural do Estado do Pará e da região amazônica [...]. Elas se encontram ausentes dos debates e das reflexões sobre a educação rural no país e nem mesmo “existem” no conjunto de estatísticas que compõem o censo oficial”.

O que se deve considerar é que a escola do campo constitui-se como um direito público educacional e, portanto, merece de atenção específica por parte do Estado, onde possa ser dadas condições para a população campesina não apenas de acesso, mas também a uma educação que valorize este ser de forma integral de modo a respeitar os valores sociais e culturais dos mesmos, pontuando propostas de currículo para que essa educação possa aparecer e se consolidar nas políticas públicas afirmando os valores culturais dessa gente, que sempre apareceram na história da educação de modo estereotipado.

CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Para os propósitos deste trabalho, optamos por nos pautar em uma pesquisa de campo com abordagem quanti-qualitativa; por essa razão o presente estudo desenvolve-se pelas questões norteadoras embasadas pelo tema e suas implicações, procurando assim contemplar os objetivos propostos pelo mesmo que conduzem toda essa investigação. Neste capítulo ressaltaremos a pesquisa com caráter descritivo e seus métodos.

O município de Pedro do Rosário é imenso em extensão territorial e por este motivo é dividido em sete regiões, denominadas da seguinte forma: Região de Santa Teresa, Três Palmeiras, Núcleos, Caju, Rio dos Peixes, Fala Só e sede, “cidade”. Dentre todas essas regiões escolhemos para o Lócus da pesquisa a região dos núcleos por esta apresentar o maior número de escolas do campo com salas multisseriadas (para sermos mais exatos: 17 escolas nesse contexto) e todas as características e dificuldades enfrentadas pelas escolas da terra; segundo dados e informações dos agentes da secretaria de educação do município. Para o campo da pesquisa escolhemos quatro escolas das quais serão tiradas as amostras para a coleta de dados.

Contudo ainda pretendemos analisar como as escolas do campo, compostas por turmas multisseriadas, do município de Pedro do Rosário – Maranhão/Brasil, desenvolvem as suas ações metodológicas de ensino para o ciclo de alfabetização no Programa Escola Ativa; abordando assim, o problema desta investigação.

Embasados neste, os **objetivos específicos** que compreendem são:

- ✓ Identificar os diferentes métodos de ensino do Programa Escola Ativa;
- ✓ Inferir como funcionam os métodos do PEA;
- ✓ Verificar a eficiência do PEA para o processo de alfabetização e letramento nas turmas multisseriadas das escolas do campo;

Nossa fundamentação teórica dá suporte aos caminhos percorridos durante a pesquisa, dando subsídio, veracidade e caracterização aos métodos do PEA para o

Ciclo de Alfabetização da Educação Multissérie da escola do campo (e, ou da Terra). Assim sendo, a ideia central nessa dissertação é refletir sobre os elementos que estão presentes nesses materiais, questionando sobre sua constituição e por fim as possíveis contribuições do PEA para uma prática de ensino pertinente. E para tanto, elaboramos as seguintes questões investigativas:

- ✓ Quais são os métodos de ensino utilizados do Programa Escola Ativa?
- ✓ Como funcionam os métodos de ensino do Programa Escola Ativa?
- ✓ Qual a eficiência dos métodos do Programa Escola Ativa?

Para consolidar o nível teórico da pesquisa de campo, pautou-se em levantamentos bibliográficos fornecidos por estudiosos no assunto, bem como, ampara-se nos conteúdos legais e normativos pertinentes. Segundo Prestes (2012, p.30) a pesquisa bibliográfica é aquela que se efetiva tentando-se resolver um problema ou adquirir conhecimentos a partir do emprego predominantemente de informações provenientes de material gráfico, sonoro ou informatizado relevantes e relacionados com tema em estudo.

Levando-se em conta as formas de estudo do objeto e com o intuito de nos pautarmos em nossos objetivos, a pesquisa pode ser exploratória, descritiva ou explicativa.

Pesquisa Exploratória: proporcionar maior familiaridade com o problema (explicitá-lo). Descritiva: descrever as características de determinadas populações ou fenômenos. Uma de suas peculiaridades está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário e a observação sistemática. Pesquisa Explicativa: identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. É o tipo que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas (Gil, 2008, p.65).

Torna-se, assim, necessário caracterizar, exemplificar e classificar a pesquisa.

3.1 TIPOS DE PESQUISA

3.1.1 Pesquisa Descritiva

Nesta se observam, registram, analisam, classificam, interpretam os fatos sem que o pesquisador se faça qualquer interferência. Assim, o pesquisador estuda os fenômenos do mundo físico e humano, mas não os manipula.

Incluem-se entre essas pesquisas as de opinião, as mercadológicas, as de levantamentos socioeconômicos e psicossociais (PRESTES, 2012, p.30).

3.1.2 Qualitativa e Quantitativa

Na abordagem qualitativa, o pesquisador procura aprofundar-se na compreensão dos fenômenos que estuda – ações dos indivíduos, grupos ou organizações em seu ambiente e contexto social – interpretando-os segundo a perspectiva dos participantes da situação enfocada, sem se preocupar com representatividade numérica, generalizações estatísticas e relações lineares de causa e efeito. Assim sendo, a interpretação, a consideração do pesquisador como principal instrumento de investigação e a necessidade do pesquisador de estar em contato direto e prolongado com o campo, para captar os significados dos comportamentos observados, revelam-se como características da pesquisa qualitativa (ALVES, 1991; GOLDENBERG, 1999; NEVES, 1996; PATTON, 2002).

Nesse aspecto, os resultados se apresentarão por meios de registros que evidenciarão as características relacionadas a comportamentos “ações e reações”, valores, conteúdos, contexto e interação dos seres estudados, e estes textos deverão ser agrupados de acordo com a ideia central de cada questão investigativa.

Dentre as características gerais da abordagem quantitativa estão a descrição dos significados que são considerados como inerentes aos objetos e atos, por isso é definida como objetiva; focalizada e pontual e estruturada, utilizando-se de dados quantitativos. A coleta de dados quantitativos se realiza através da obtenção de respostas estruturadas e as técnicas de análise são dedutivas (isto é, partem do geral para o particular) e orientadas pelos resultados que são generalizáveis.

Utilizando dessa abordagem quanti-qualitativa que caracteriza esta pesquisa, foi que recolhemos os dados obtidos através dos questionários aplicados a gestão, professores e alunos para verificação dos métodos do PEA e sua eficiência nas

salas multisseriadas das escolas campesinas da região dos Núcleos de Pedro do Rosário/MA/Brasil.

Um método, conforme Galliano (1979, p.6), “é um conjunto de etapas, ordenadamente, dispostas, a serem vencidas na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar determinado fim”.

Lembra o autor que muitas vezes se confunde método com técnica, por ele conceituada como “o modo de fazer” de forma mais hábil, mais segura, mais perfeita, algum tipo de atividade, arte ou ofício” (GALLIANO, 1979, p.6). Assim, técnicas distintas podem ser utilizadas ao se empregar um mesmo método, embora algumas sejam mais adequadas que outras.

Alertam Barros e Lehfeld (2000, p.55) que também “o método não é o único e nem sempre o mesmo para o estudo deste ou daquele objeto e/ou para este ou aquele quadro da ciência, uma vez que reflete as condições históricas do momento em que o conhecimento é construído.

3.1.3 Método Dedutivo

O conhecimento científico procura conhecer, além do fenômeno observado, utilizando-se da razão como caminho para chegar à certeza sobre a verdade do fenômeno investigado. Essa prerrogativa de certeza dada pela razão enquanto princípio absoluto do conhecimento originou-se na obra O discurso do método de René Descartes, que instituiu a dedução como caminho para o conhecimento.

Nesse método temos a racionalização ou a combinação de ideias em sentido interpretativo que tem mais valor que a experimentação caso a caso, ou seja, utiliza-se a dedução, raciocínio que caminha do geral para o particular (PRESTES, 2012, p.36).

O método dedutivo parte das teorias e leis consideradas gerais e universais buscando explicar a ocorrência de fenômenos particulares. O exercício metódico da dedução parte de enunciados gerais (leis universais) que supostos constituem as premissas do pensamento racional e deduzidas chegam a conclusões. O exercício do pensamento pela razão cria uma operação na qual são formuladas premissas e as regras de conclusão que se denominam demonstração.

3.1.4 Método Descritivo

O método descritivo é aquele que expõe objetivamente uma descrição fundamentada de uma realidade ser investigada. E é necessário que se testem as hipóteses, e não os fatos em si, que não precisam ser antropogenicamente reproduzidos, mas apenas verificáveis (HERNÁNDEZ, 2015, p.56). Este método se compõe em uma categoria de estudos que utilizam observação sistemática com um objetivo que, a priori é descritivo. Ou seja, que em 55 seu planejamento se incluíam as hipóteses propriamente ditas. E em caso contrário, seria classificável como estudo feito depois do acontecido.

3.1.5 Método Estatístico

O método Estatístico é utilizado com o propósito de simplificar ou facilitar a interpretação do fenômeno que está sendo estudado, por meio da construção de índices ou variáveis alternativas que sintetizem a informação original dos dados. De acordo com Alves (2002, p.22), refere-se a construir grupos de elementos amostrais que apresentem similaridade entre si, possibilitando a segmentação do conjunto de dados original; investigar as relações de dependência entre as variáveis, com respostas associadas ao fenômeno e outros fatores, como as variáveis explicativas, frequentemente, com o objetivo de prognóstico de comparar populações ou validar hipóteses por meio de testes ou suposições.

Este compreende duas partes, o cálculo do tamanho da amostra e a análise estatística que são utilizados para responder as perguntas pesquisa. Outra situação na qual a estatística está envolvida diretamente é nas técnicas de amostragem, pois com alguma frequência é necessário utilizar técnicas matemáticas para determinar uma amostra representativa.

O vocábulo “objetivo”, tomado em seu sentido genérico, denota pretensão, intencionalidade, portanto nos remete a uma finalidade, permitindo ao pesquisador realizar suas metas, descobrir e fazer relações entre as variáveis.

No sentido de delimitá-lo, sobretudo remetendo ao universo da pesquisa científica, dá-se a entender que desde o momento em que o pesquisador se propõe a realizá-la, ele tem objetivos definidos. Nesse sentido, torna-se imprescindível

compreender que todas as ações de um projeto de pesquisa mantêm entre si uma estreita ligação, ou seja, em outras palavras, é o mesmo que dizer que uma é continuação da outra. Explicitando melhor, temos que um dos momentos primeiros é a escolha do tema.

Nesta investigação trata-se de uma verificação descritiva, um estudo de campo com enfoque quantitativo de modelo não experimental. (AZEVEDO, 1996, p.104).

3.1.6 Sobre o Local da Coleta de Dados

O município de Pedro do Rosário – MA – Brasil está localizado na região Norte do Maranhão, também conhecida como baixada maranhense. Por ser extenso territorialmente, bem centralizado e fazer divisa com vários municípios; esse é dividido, para fins administrativos internos, em seis polos, assim denominados: Santa Teresa (fazendo fronteira com os municípios de Presidente Sarney, Pinheiro e São Bento) Três palmeiras (Faz fronteira com os municípios de Viana e Matinha) , Caju (Faz fronteira com Zé Doca e Araguanã), Fala Só (faz fronteira com o município de Penalva), Núcleos (Faz fronteira com Araguanã e Nova Olinda do Maranhão) e Sede. Suas principais atividades econômicas são o funcionalismo público e a agricultura; para o local da Coleta de Dados escolhemos o polo dos Núcleos por nesta haver escolas com as principais características exigidas por esta pesquisa: salas do Ciclo de Alfabetização, multisseriadas e que aplicam os métodos do PEA.



Figura 01 - Mapa do Brasil e em destaque o Estado do Maranhão
 Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=mapa>



Figura 02 - Mapa de Pedro do Rosário – Maranhão
 Fonte: <https://www.google.com.br/search?q=mapa>

Trata-se de uma investigação que tem como objeto de análises os métodos do PEA utilizados para o desenvolvimento dos alunos do Ciclo de Alfabetização da Educação Multissérie da escola do campo. Deste modo, o enfoque da investigação é descritivo-exploratório que consiste em observar, registrar, analisar, interpretar fenômenos ou estabelecer relações entre variáveis de um determinado fenômeno sem as manipular.

3.1.7 Sobre a Temporalidade

Esta pesquisa classifica-se como pesquisa transversal, pois os estudos transversais podem, também, ser utilizados para descrever associações entre variáveis.

Para conduzir um estudo transversal o investigador tem que, primeiro, definir a questão a se responder. Depois, definir a população a se estudar e um método de escolha da amostra. Por último, definir os fenômenos a estudar e os métodos de medição das variáveis de interesse (RODRIGUES, 2006, p.48).

3.1.8 Sobre os Procedimentos Técnicos

Referente aos procedimentos técnicos, em consonância com Gil (2008, p.55) a pesquisa bibliográfica, que é ampliada com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, é importante ressaltar que não se considera oriundos os trabalhos de internet.

Segundo Gil (2008), a classificação das pesquisas em exploratórias, descritivas e explicativas é muito útil para o estabelecimento de seu marco teórico, ou seja, para possibilitar uma aproximação conceitual. Todavia, para analisar os fatos do ponto de vista empírico e para confrontar a visão teórica com os dados da realidade, torna-se necessário traçar um modelo conceitual e operativo da pesquisa.

Nesta pesquisa, os procedimentos técnicos de aplicação de questionário obedecerão aos levantamentos dos dados coletados. Para Gil (2002), as pesquisas desse tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado para, em seguida, mediante análise quantitativa, obterem-se as conclusões correspondentes aos dados coletados (GIL, 2002, p.50).

3.2 MARCO REFERENCIAL

No marco referencial, ou revisão da literatura, considera-se a base científica para o desenvolvimento do trabalho de investigação.

E neste apartado do trabalho é onde devem ser extraídas citações diretas e indiretas de outros pesquisadores para abeirar-se ao problema a ser averiguado.

Nesta etapa da pesquisa, é importante para o pesquisador formar uma linha de raciocínio consubstanciada na informação de diversos autores. Desse modo, ao concluir a pesquisa, poderá haver uma contribuição para a ampliação da questão estudada. O referencial teórico, de acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR14724-2015), é o fundamento da investigação, e delimita a linha a ser seguida, ou seja, que o mesmo deve ser desenvolvido de acordo aos objetivos específicos.

3.3 SUJEITOS - POPULAÇÃO - AMOSTRAGEM

Os sujeitos pesquisados no curso da investigação constituem na população e são da escolha do pesquisador, contudo, ela não deve ser aleatória. É necessária a definição de critérios para o cálculo da amostra (HERNÁNDEZ, 2015, p.65).

E de acordo com o autor, as pesquisas:

..., precisam atender a um público alvo, pois é com base nesse conjunto de pessoas que serão coletados os dados e analisados de acordo com o princípio da pesquisa. E que o sujeito da pesquisa se refere ao objeto da investigação (unidade observacional), trata-se da unidade funcional daquilo que será pesquisado (...) (HERNÁNDEZ, 2015, p.65).

Estes possuem um conjunto de características comuns que os definem, e possibilita que seja desenvolvida a pesquisa e tabulada, para resolver a problemática investigada.

Demostramos com uma tabela a seguir os sujeitos que fizeram parte da pesquisa:

Quadro 01 - Sujeitos da Pesquisa

GRUPO	POPULAÇÃO	AMOSTRA
Escolas	12	04
Salas multisseriadas do Ciclo de Alfabetização	12	04
Professores	12	04
Agente Pedagógico	01	01

Fonte: Construção própria (2017)

Nossa amostragem, acima explicitada, coincide com a população. Nosso estudo foi realizado dentro do município de Pedro do Rosário – MA – Brasil, com abrangência de quatro escola “pequenas”, são elas: Unidade integrada São Lucas; Unidade Integrada Rui Barbosa; Escola Municipal Raimundo Nonato e Unidade Escolar São Raimundo Nonato, inseridas nos povoados denominados Núcleos, de numeração 07, 08, 09 e 12.

Recolhemos dados através dos arquivos das escolas e pessoal do coordenador do programa, informações dos professores e agente pedagógica, e ainda, de avaliações paralelas realizadas pelos educadores durante o ano letivo de 2016.

As quatro escolas campestinas, possuem 4 turmas multisseriadas que abrigam os alunos do Ciclo de Alfabetização, com assistência do PEA, por isso é que foram selecionados os professores dessa modalidade e a agente pedagógica que faz acompanhamento e presta assistência a essas escolas. Não incluímos os alunos a essa amostra por se tratarem de crianças que pela sua pouca idade podem ainda não ter discernimento suficiente para dissertarem acerca do ensino que lhes é oferecido e ainda porque o objetivo geral desta pesquisa está estritamente ligado as metodologias do PEA usadas para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem do ensino multissérie em escolas campestinas de turmas do Ciclo de Alfabetização, portanto esse, está relacionado ao fazer pedagógico de seus mestres e supervisores, não a eles.

As instituições dispõem de um quadro funcionais distintos que a seguir explicitaremos por escola: Escola Municipal Raimundo Nonato dispõe de 11

funcionários, que são 06 professores, 01 secretário administrativo, 02 vigias e 02 A.O.S.Gs (Auxiliar Operacional de Serviços Diversos). A Unidade Escolar São Raimundo Nonato, conta com 02 funcionários: 01 professor e 01 A.O.S.G (Auxiliar Operacional de Serviços Diversos). Na Unidade Integrada Rui Barbosa contém 15 funcionários; sendo 09 professores, 01 gestor, 02 secretários administrativos e 03 A.O.S.Gs (Auxiliar Operacional de Serviços Diversos). A Unidade Integrada São Lucas tem em seu quadro 19 funcionários distribuídos da seguinte forma: 09 professores, 01 gestor geral e 01 auxiliar, 03 vigias, 03 A.O.S.Gs (Auxiliar Operacional de Serviços Diversos) e 02 secretários administrativos.

3.4 INDICADORES DE ESTUDO

Trata-se de uma investigação descritiva, um estudo de campo com enfoque quali-quantitativo de modelo não experimental.

Variáveis e indicadores do estudo –: análise dos métodos do PEA no ciclo de alfabetização da educação multissérie campesina

O **espaço amostral** está situado no Polo dos Núcleos do Município de Pedro do Rosário _ MA – Brasil.

3.5 ÉTICA DA PESQUISA

Um trabalho de investigação deve primar pelo rigor científico. Esta dissertação foi escrita pautando-se neste princípio, pois, segundo Eco apud Silva (2013, p.80), um estudo é científico quando responde aos seguintes requisitos:

- 1– O estudo debruça-se sobre um objeto reconhecível e definido de tal maneira que seja reconhecível igualmente pelos outros [...].
- 2 – O estudo deve dizer do objeto algo que ainda não foi dito, ou rever sob uma ótica diferente o que já se disse [...].
- 3 – O estudo deve ser útil aos demais [...].
- 4 – O estudo deve oferecer elementos para a verificação e a contestação das hipóteses apresentadas [...].

A pesquisa também teve um caráter imparcial visto que o pesquisador não se deixou influenciar em opiniões dos pesquisados ou de outros elementos quer interna ou externamente; foi formal, seguindo uma metodologia na coleta de evidências e informações, verificadas e constatadas, possibilitando, assim, conclusões concretas e não fundamentadas em opiniões subjetivas.

Por se tratar de uma pesquisa realizada dentro dos domínios de algumas escolas campestres, nomeadas: Unidade integrada São Lucas; Unidade Integrada Rui Barbosa; Escola Municipal Raimundo Nonato e Unidade Escolar São Raimundo Nonato, inseridas nos povoados denominados Núcleos, de numeração 07, 08, 09 e 12; as instâncias das gestões administrativas e pedagógicas foram consultadas para o consentimento, e recebemos a autorização da Secretaria de Educação Municipal e das direções das escolas. Assim seguimos nosso trabalho.

3.6 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados quantitativos são tratados estatisticamente em frequência e demonstrados em gráficos e tabelas para as análises. Os dados qualitativos foram classificados em categorias de acordo com a análise temática desenvolvida por Minayo (2006).

Os dados foram coletados por intermédio da aplicação de questionários e entrevistas. O conteúdo das perguntas da entrevista é tão variado como os aspectos que o mesmo mede, de modo que a presente pesquisa utilizou perguntas abertas e fechadas. As entrevistas são compostas por perguntas abertas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

Quadro 02 - Ferramentas de coleta de dados

SUJEITOS	FERRAMENTAS
Professores	Questionário
Agente pedagógico	Questionário

Fonte: Construção própria (2017)

Quadro 03 - Quadro da categorização da entrevista

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
1 – Escola do campo	1.1 –Histórico parcial, visão e abrangência no Brasil e no Maranhão 1.2 Desenvolvimento em Pedro do Rosário – MA – Brasil. 1.3 Implantação e funcionamento nas escolas deste município.
2 – Aplicações do PEA	2.1 – Influência administrativa 2.2 – Influência comunitária social 2.3 -Ambientação e valorização sociocultural do aluno 2.4 -Aceitação e interação da comunidade escolar 2.5 - Conteúdos 2.6 – Metodologias
3 – Salas Multisseriadas	3.1 – Desafios de sala e do campo 3.2 – Planejamento de ensino 3.3 - Desenvolvimento da aprendizagem 3.4 – Formas de registros 3.5 – Resultados
4 Ciclo de Alfabetização	4.1 Desenvolvimento cognitivo 4.2 Aquisição da escrita e da leitura 4.3 Compreensão textual e lógico-matemático 4.4 Relacionamento inter e intrapessoal

Fonte: Construção própria (2017)

A seguir, na tabela abaixo, apresentamos os passos seguidos no processo metodológico da pesquisa em questão:

Quadro 04 - Fase da Coleta de dados

FASES	OBJETIVOS	AÇÕES
Pré – aplicação	Planejamento	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estruturar ferramentas ✓ Testar ferramentas ✓ Validação das ferramentas ✓ Prova piloto
Aplicação	Coleta de dados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aplicação das ferramentas nos sujeitos ✓ Recolhimento das ferramentas
Pós- aplicação	Tratamento dos dados	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tabulação dos resultados por pergunta ✓ Representação gráfica dos resultados ✓ Análises e interpretações dos resultados

Fonte: Construção própria (2017)

3.7 VALIDAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Em relação à validação das ferramentas utilizadas de coleta de dados, 3 doutores foram consultados. Foram validadas por este grupo de especialistas doutores em pedagogia e psicopedagogia, a fim de certificar o entendimento das questões, sendo que eles analisaram e apresentaram os seus pareceres, considerando os critérios: pertinência, relevância, aplicabilidade, sugestões e recomendações.

Antes que os mesmos fossem submetidos a todos os alunos e professores, fez-se um teste que chamamos de prova piloto com professores que não formariam parte desta pesquisa, a fim de que fosse verificado o nível de compreensão das questões, bem como analisar se as mesmas teriam condições de responder a hipótese da dissertação.

Para melhor subsidiar a apreciação dos especialistas, foi entregue com o Termo de Validação um resumo com as informações mais pertinentes da pesquisa

(Capítulo 1). Abaixo, apresentamos o resultado da consulta e as sugestões dos especialistas:

1. José Luiz Fabris

Título: Dr. em Educação

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo – IFES

Local: Brasil – Vitória/ ES

2. Lília Alvarenga Lourete

Título: Dr^a em Educação

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo – IFES

Local: Brasil – Vitória/ ES

3. Renan Osório Rios

Título: Dr. em Educação

Instituição: Instituto Federal do Espírito Santo – IFES

Local: Brasil – Vitória/ ES

3.8 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

O município de Pedro do Rosário está localizado no Norte do Maranhão, numa região conhecida como baixada maranhense. Na atualidade possui 22.732 habitantes, a população masculina representa 11. 836, enquanto a população feminina é de 10.896. E para atender essa demanda, disponibiliza-se de 01 hospital e 06 postos de saúde, municipais, 101 escolas, sendo, 01 Estadual, 98 Municipais e 02 privadas distribuídas em seus polos.

Todos os indivíduos que farão parte desta pesquisa foram agrupados em categorias nas quais chamamos de sujeitos. Todos eles fazem parte do cotidiano das escolas campesinas do polo dos núcleos escolhidas para esta pesquisa no ano

de 2016 a 2017. Na sequência, demonstraremos com uma tabela, os critérios que foram empregados para selecionar os participantes do estudo.

Quadro 05 - Critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos

SUJEITOS	CRITÉRIOS
Escolas	Presentes no campo e apresentam turmas multisseriadas
Professores	Trabalham com turmas multisseriadas a mais de cinco anos
Agente pedagógica	Dá suporte técnico-pedagógico a essas escolas a mais de quatro anos

Fonte: Construção própria (2017)

CAPÍTULO 4 - RESULTADOS

Este capítulo se destina a apresentação e análise dos dados relativos aos questionários auto preenchíveis por quatro professoras de turmas multisseriadas do Ciclo de Alfabetização e uma agente pedagógica que presta assistência às quatro escolas camponesas e conseqüentemente a estas salas multisseriadas de alfabetização contempladas por esta pesquisa. A apresentação e análise desses dados, como serão descritos nesta parte do presente estudo, detém-se na análise de como as escolas do campo, compostas por turmas multisseriadas, do município de Pedro do Rosário – Maranhão/Brasil, desenvolvem as suas ações metodológicas de ensino para o ciclo de alfabetização no Programa Escola Ativa.

Para concretizar a análise dos dados, optamos por organizá-los em tabelas e gráficos que abordam objetivos e tópicos relevantes a este estudo, após a apresentação de acordo com critérios adotados pela técnica de análise de conteúdo, no que se refere à dimensão do estudo de pesquisa.

Portanto, torna-se necessária a colaboração dos sujeitos investigados, no sentido de responder por completo os instrumentos de coleta de dados: questionários aos participantes da pesquisa em questão.

4.1 - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

4.1.1 Estrutura dos questionários: Este instrumento está elaborado com base na identificação dos sujeitos, nas variáveis, no objetivo geral; e específicos, e questões investigativas da pesquisa.

4.1.1.1- Identificação do sujeito da pesquisa: nesse critério questionamos sobre idade, sexo, vínculo institucional, tempo de exercício no magistério e na instituição pertencente a este estudo, e ainda, a escolarização e cursos dos professores.

4.1.2 - Variáveis:

4.1.2.1 - Metodologia de trabalho utilizada pelos professores no processo de construção da leitura-escrita.

4.1.2.2 - Os professores acreditam nas ferramentas do PEA para o processo de ensino e aprendizagem.

4.1.2.3 - Percepção da temática

4.1.3 – Objetivos

4.1.3.1 - Geral: analisar como as escolas do campo, compostas por turmas multisseriadas, do município de Pedro do Rosário – Maranhão/Brasil, desenvolvem as suas ações metodológicas de ensino para o ciclo de alfabetização no Programa Escola Ativa.

4.1.3.2 – Específicos: identificar os diferentes métodos de ensino do Programa Escola Ativa; inferir como funcionam os métodos do PEA; verificar a eficiência do PEA para o processo de alfabetização e letramento nas turmas multisseriadas das escolas do campo.

4.1.4 - Questões investigativas

Assim sendo, a ideia central nessa dissertação é refletir sobre os elementos que estão presentes nesses materiais, questionando sobre sua constituição e por fim as possíveis contribuições do PEA para uma prática de ensino pertinente. Por essa razão o estudo de pesquisa desenvolve-se pelas questões norteadoras embasadas pelo tema e suas implicações da seguinte forma:

4.1.4.1 - Quais são os métodos de ensino utilizados do Programa Escola Ativa? Como funcionam os métodos de ensino do Programa Escola Ativa? Qual a eficiência dos métodos do Programa Escola Ativa?

É de suma relevância ressaltar que utilizamos as diferentes linguagens verbais e não verbais, de forma cuidadosa para não influenciar nos resultados. Devido a isso, os instrumentos de coleta de dados, inicialmente nos mostra uma identificação a ser preservados. Além destes, as respostas e os dados foram tabulados e apresentados de forma representativa para a finalização do estudo.

4.2 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

De posse dos dados coletados, optamos por os tabular e agrupar as respostas de cada questionamento, de acordo ao que nos apresentam os elementos figurativos e ilustrativos expostos em todo percurso de construção deste apartado,

expostos na sequência. Cabe ressaltar ainda, que os mesmos estão fundamentados e organizados nos objetivos deste estudo.

Salienta-se que nessa análise de dados são utilizadas as informações coletadas a partir de 04 professoras regentes de salas multisseriadas de escolas campesinas e uma pedagoga (agente pedagógica) que faz acompanhamento das implantações das metodologias e ideologias do PEA nessas instituições e que ainda, presta serviços de apoio pedagógico às professoras arroladas nesta pesquisa e conseqüentemente a suas salas de aulas.

PROFESSOR	IDADE	SEXO	SERVIDOR	TEMPO DE SERVIÇO NO MAGISTÉRIO	TEMPO DE TRABALHO COMO PROFESSOR NESTA INSTITUIÇÃO	ESCOLARIZAÇÃO /CURSO
01	22 ANOS	FEMININO	CONTRATADA	1 A 5 ANOS	1 A 5 ANOS	PEDAGOGIA E PSICOPEDAGOGIA
01	34 ANOS	FEMININO	CONTRATADA	6 A 10 ANOS	6 A 10 ANOS	PEDAGOGIA
01	37 ANOS	FEMININO	CONCURSADA	11 A 15 ANOS	6 A 10 ANOS	LETRAS E PEDAGOGIA. PSICOPEDAGOGIA, GESTÃO E SUPERVISÃO ESCOLAR.
01	37 ANOS	FEMININO	CONCURSADA	11 A 15 ANOS	6 A 10 ANOS	MATEMÁTICA PSICOPEDAGOGIA E GESTÃO ESCOLAR

Sendo assim, embasados nos objetivos e questões investigativas que norteiam esta pesquisa, responde-se aos questionamentos que se seguem.

QUESTIONÁRIOS APLICADOS ÀS PROFESSORAS

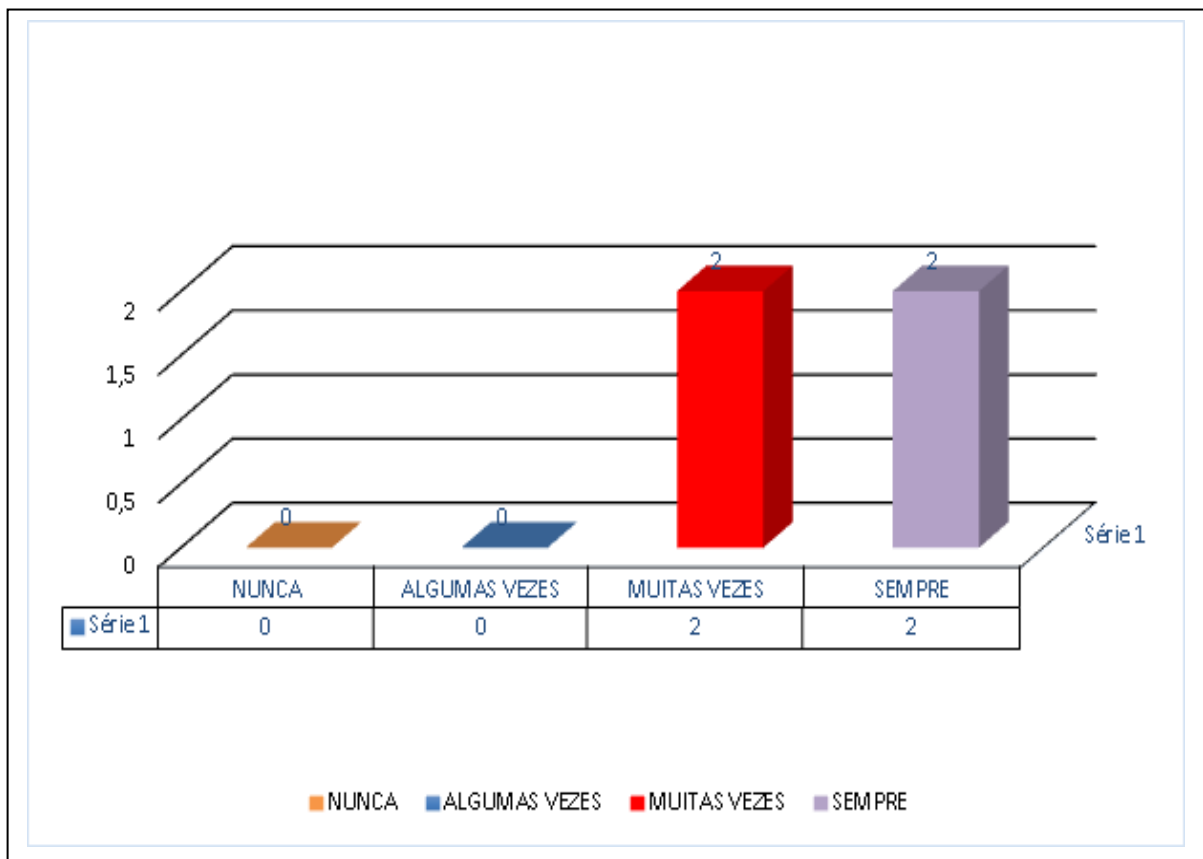
1. Identificação do professor

Variável II: metodologia de trabalho utilizada pelos professores no processo de construção da leitura e escrita.

Objetivo I: identificar os diferentes métodos de ensino do Programa Escola Ativa.

2 - Com que frequência você realiza tais atividades na sua prática docente?

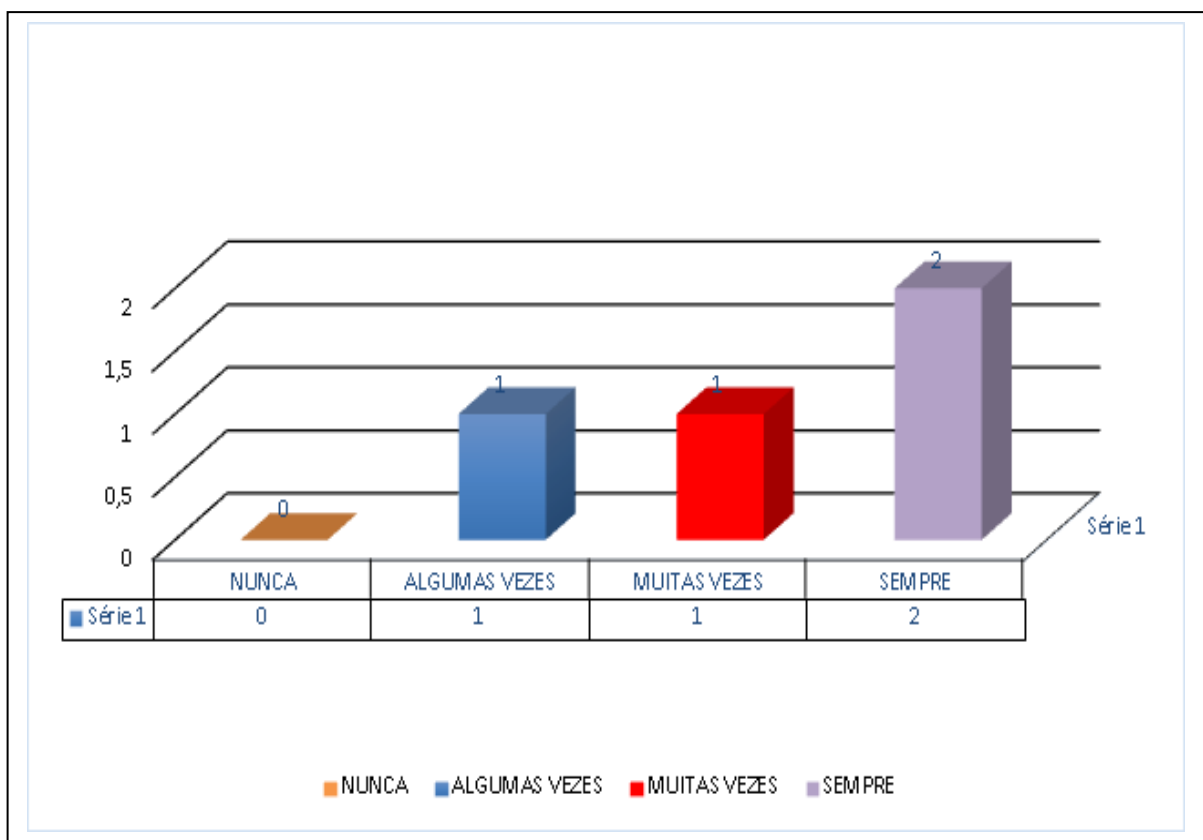
Gráfico 01 - 2.1 - Organiza espaços na sala de aula, com materiais de leitura e objetos para as crianças escreverem:



Fonte: Construção própria (2017)

Nesta questão (**GRAF.01**) as professoras afirmam que sempre ou quase sempre organizam a sua sala de aula, de forma que se transforme em um ambiente alfabetizador. Inicialmente, faz-se necessário destacar que refletir sobre a organização desses espaços requer considerar que as práticas de alfabetização se constroem em articulação com os diversos usos da leitura e da produção oral e textual.

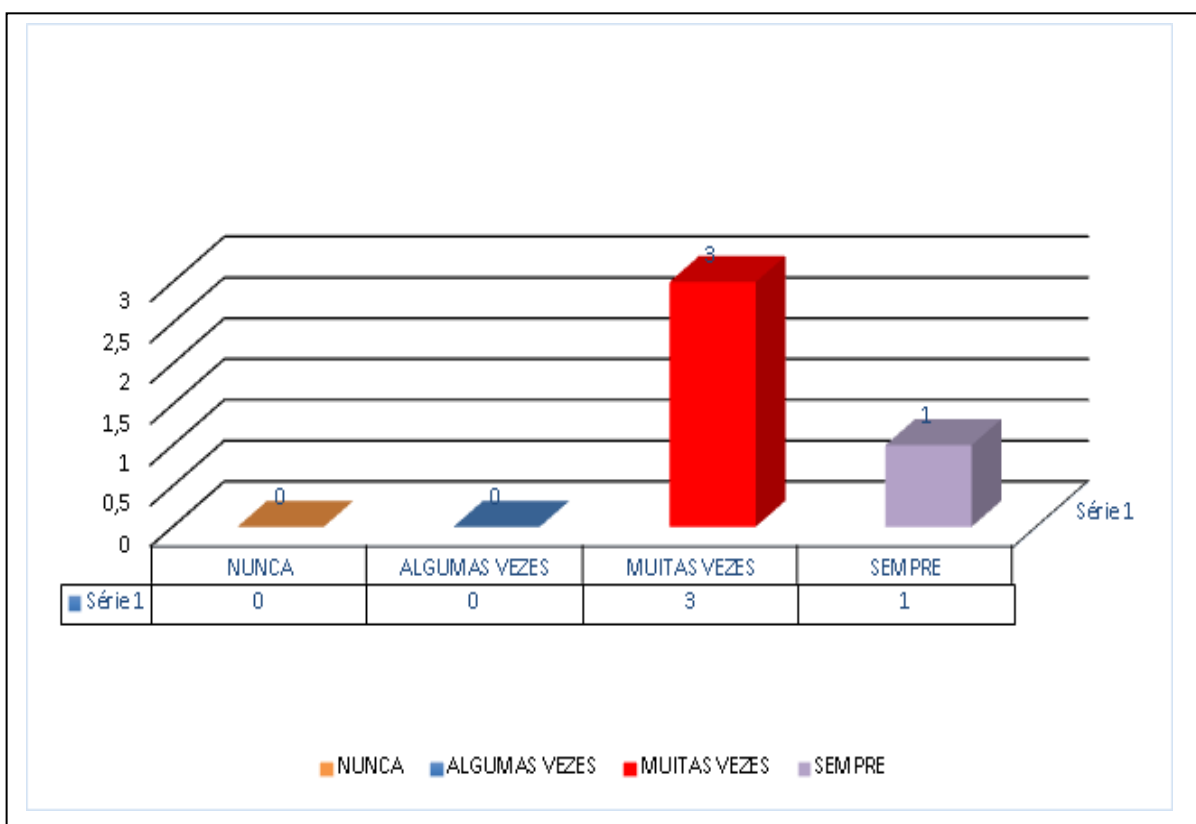
Gráfico 02 - 2.2 - Disponibiliza livros para que as crianças manuseiem livremente:



Fonte: Construção própria (2017)

De acordo com o gráfico acima (**GRAF.02**) as professoras apesar de divergirem no que seria, a frequência com que se disponibiliza livros para o manuseio livre das crianças, todas elas o fazem, ainda que esporadicamente, sendo que a maioria realiza essa atividade sempre.

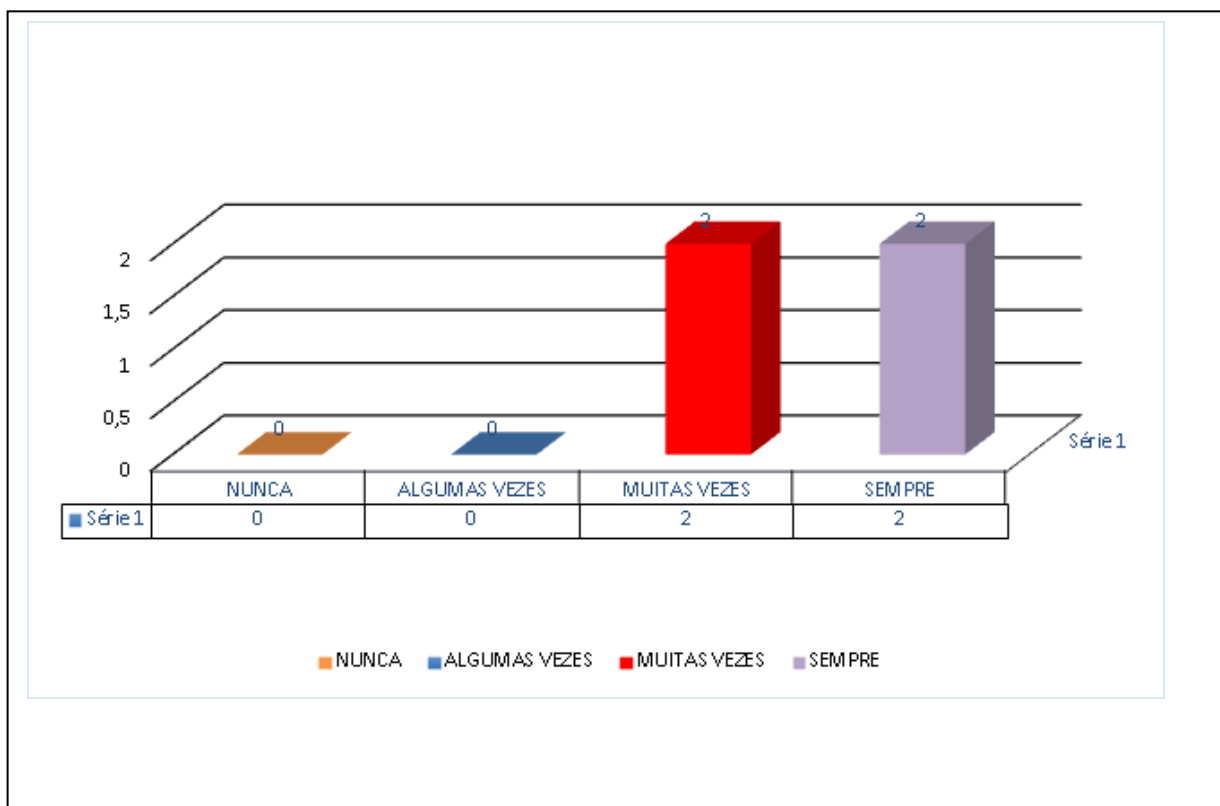
Gráfico 03 - 2.3 - Realiza leitura de diferentes gêneros textuais (poesias, contos, lendas):



Fonte: construção própria (2017)

Como explicitado no gráfico acima (**GRAF.03**), a grande maioria realiza leitura de diferentes de gêneros textuais para seus alunos; o que é louvável, pois sabemos que de acordo com as percepções do letramento e também do PEA, o aluno só será considerado um ser alfabetizado, se escrever, ler, analisar, inferir e aplicar as informações adequadamente e a leitura dos diferentes gêneros textuais ajuda na compreensão dos enunciados.

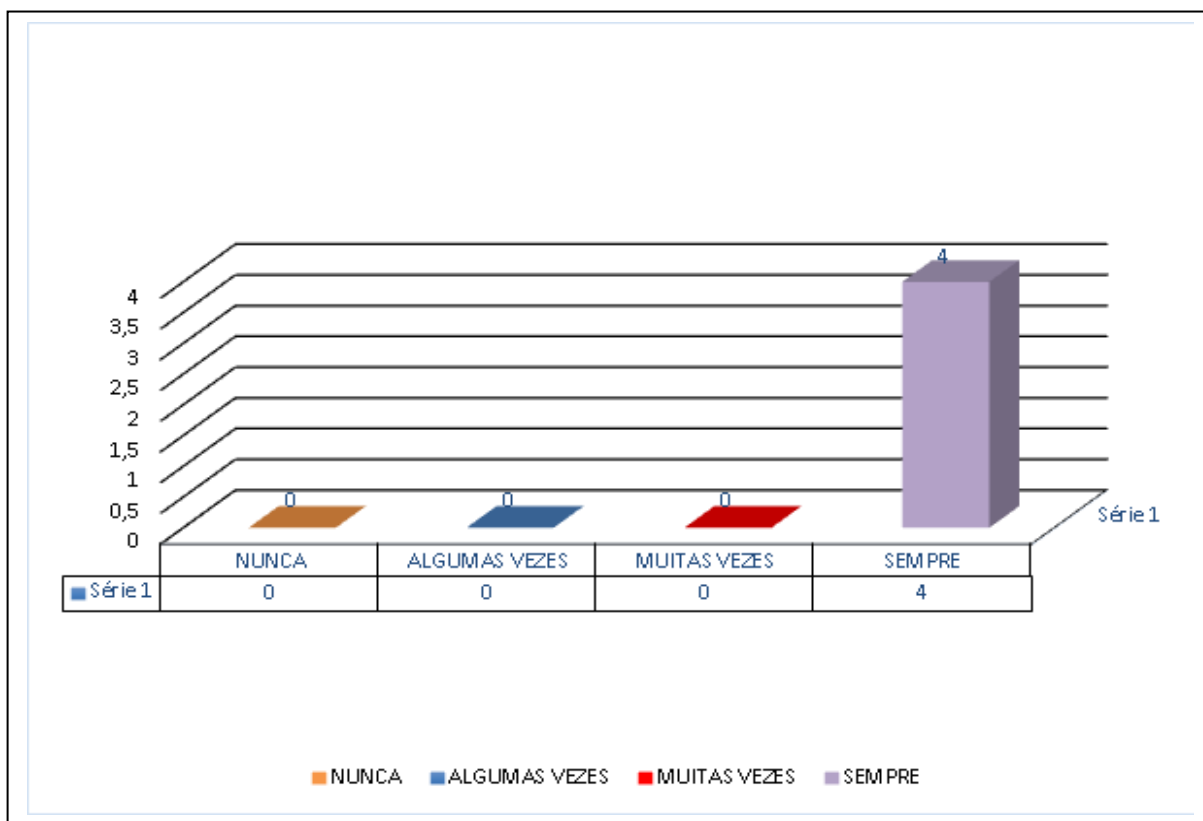
Gráfico 04 - 2.4 - Disponibiliza tempo necessário para que todos os alunos realizem seu trabalho de acordo com seu ritmo e interesse:



Fonte: Construção própria (2017)

Este gráfico (**GRAF.04**) nos mostra que as professoras disponibilizam tempo, na grande maioria das vezes, para que as crianças desenvolvam suas atividades em seu ritmo e interesse. Essa atitude demonstra respeito aos diferentes níveis de aprendizado da criança.

Gráfico 05 - 2.5 - Planeja diferentes situações de aprendizagens, para alunos da mesma turma multisseriada, levando em consideração os diferentes níveis de conhecimento, idade e série:

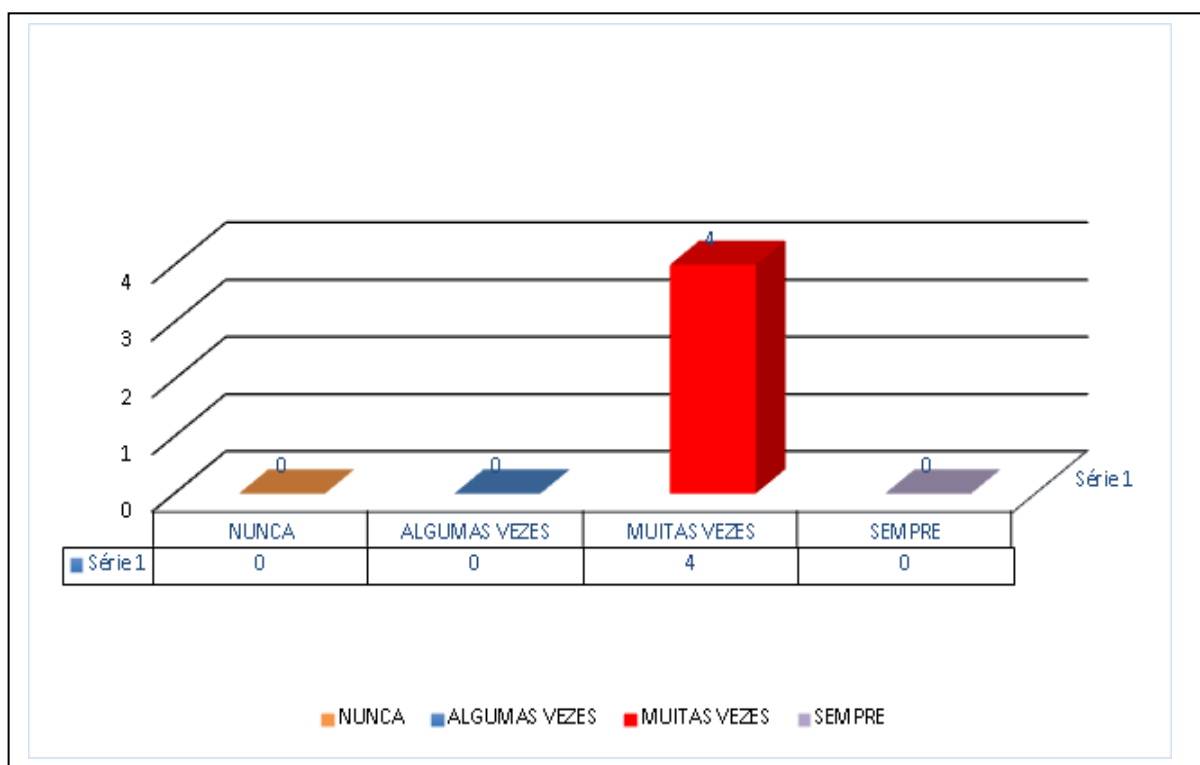


Fonte: Construção própria (2017)

De acordo com o gráfico **(GRAF.05)**, as professoras foram enfáticas em dizerem que planejam diferentes situações de aprendizagens, para alunos da mesma turma multisseriada, levando em consideração os diferentes níveis de conhecimento, idade e série.

Como explicitado anteriormente, é de suma importância que seja respeitado os diferentes níveis de aprendizagem da criança; porém quando nos reportamos a uma sala multisseriada, presente em escola do campo, que não é mais só heterogênea no sentido de desenvolvimento intelectual do aluno, mas também, no sentido de disparidades de idades, séries e valores, a complexidade em direcionar o processo da aquisição da leitura, da escrita e da compreensão de textos orais e escritos, raciocínio lógico-matemático, ciência e sociedade, chega a ser exacerbada.

Gráfico 06 - 2.6 - Problematiza assuntos e situações que surjam durante a aula, mesmo que não esteja de acordo com o planejamento proposto para aquele dia:

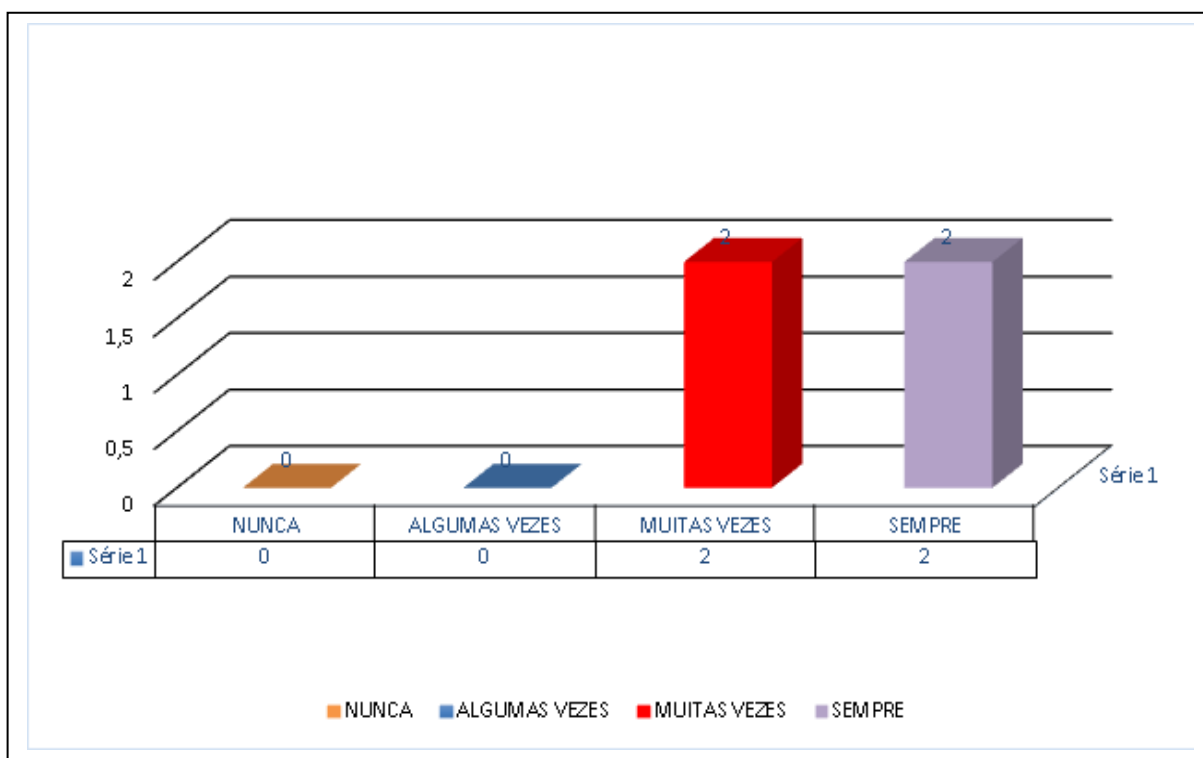


Fonte: Construção própria (2017)

Nesta demonstração gráfica (**GRAF.06**), podemos observar que todas as professoras foram unânimes em dizer que muitas vezes, problematizam os assuntos e situações que surjam durante a aula, mesmo que estes não estejam de acordo com o planejamento proposto para aquele dia.

Esse ato caracteriza uma atitude de respeito e valorização pelo interesse e inquietação do aluno, que por sua vez ficará mais atraído pela aula que ganha novo significado por está abordando um assunto do seu cotidiano que a ele gera curiosidade, e movido por essa, se desprende das amarras do comodismo e sai em busca de construir seu próprio conhecimento de forma bem mais prazerosa e significativa.

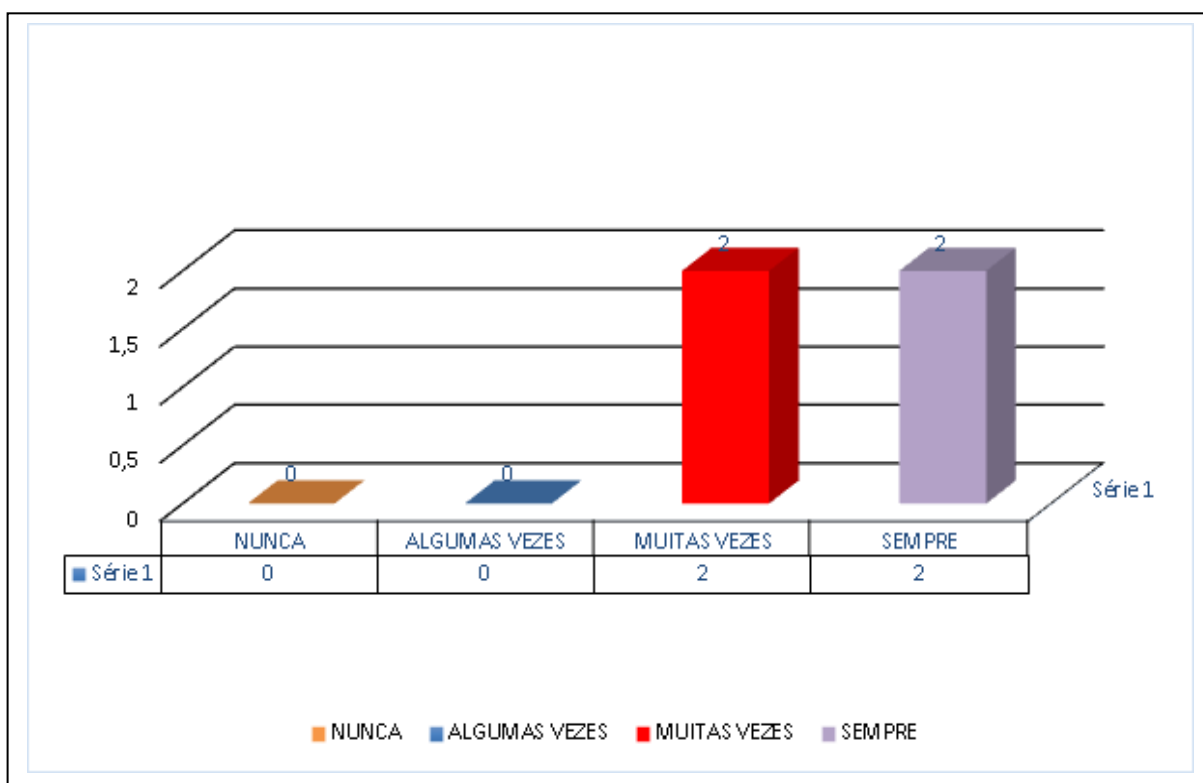
Gráfico 07 - 2.7 - Oportuniza situações para que as crianças organizem sua sala, construindo seus cantinhos de estudos de acordo com as áreas de conhecimento: Linguagem e Letramento, Matemática, Natureza e Sociedade, Ensino Religioso e Arte:



Fonte: Construção própria (2017)

Esta questão (**GRAF.07**) teve um percentual interessante, pois as professoras demonstram criar espaço de categorização e exposição de conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Assim como esses conteúdos são imprescindíveis na construção da aprendizagem da criança, a forma de abordá-los didaticamente e suas sequências de seleção baseadas nas metas de aprendizagem definida pela escola, comunidade campesina e pelo PEA, também o são.

Gráfico 08 - 2.8 - Participa de situações de brincadeiras, envolvendo-se nos papéis sociocultural e de vivência da comunidade:

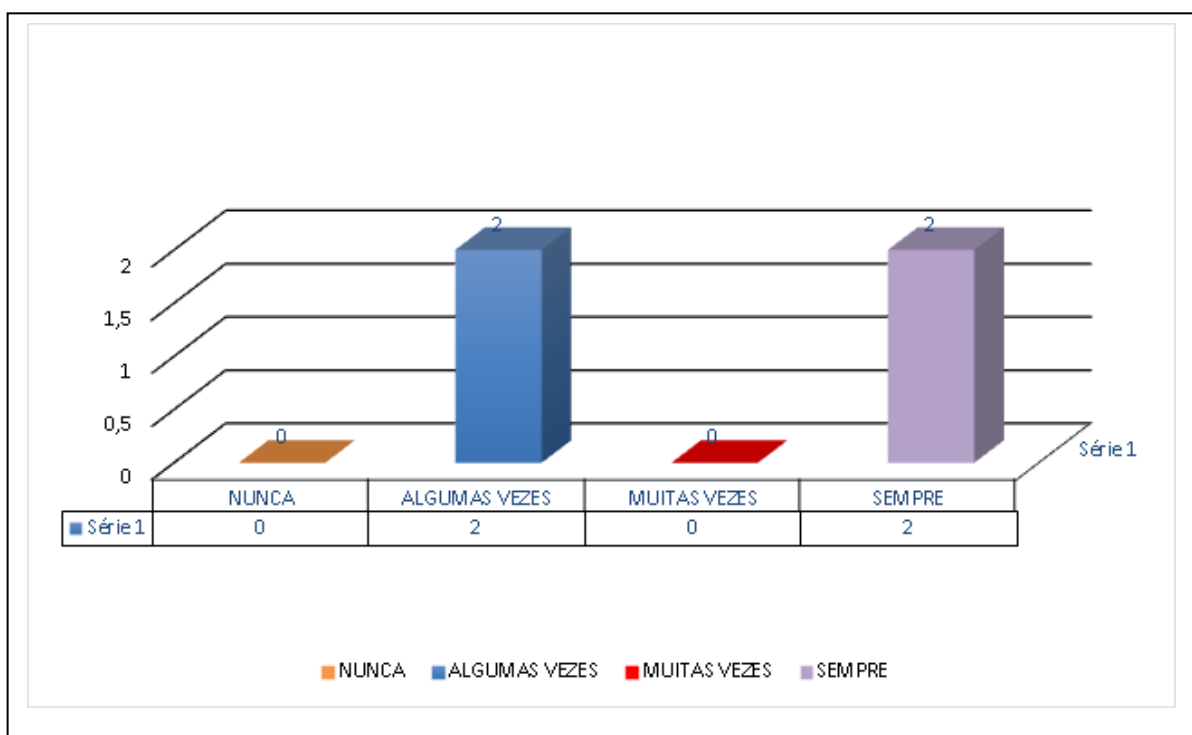


Fonte: Construção própria (2017)

O gráfico acima (**GRAF. 08**) nos apresenta uma abordagem bem interessante sobre as brincadeiras e suas formas, desenvolvidas dentro, e, ou fora da sala de aula. Analisemos que a questão investiga sutilmente, se as brincadeiras acontecem, qual a interação do professor com essas, e mais, se elas abordam, ou representam a forma de vida cultural da comunidade.

As respostas satisfatórias dos sujeitos desta pesquisa, que são em sua essência professores, apontam para a vertente de que estes têm plena consciência da importância da valorização da cultural comunitária e que mesmo, residindo ou não na sua comunidade de trabalho, ele devem se inserir nas festividades promovidas por esta, pois assim, estará ajudando a construir em seu aluno a identidade e autovalorização de sujeito do campo, com especificidades e peculiaridades que lhe são próprias, únicas e intransferíveis e que isso o torna um ser singular e de valor.

Gráfico 09 - 2.9 - Envolve-se jogando jogos de regras (dominó, memória) junto aos seus alunos:

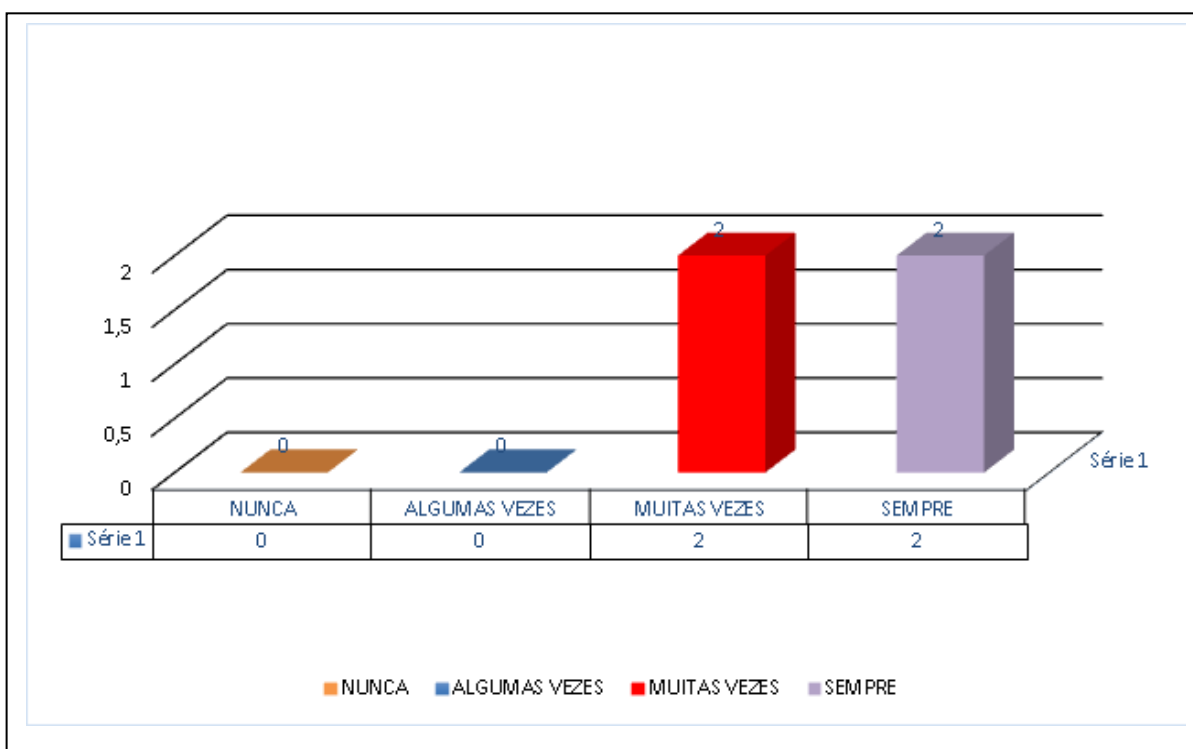


Fonte: Construção própria (2017)

Nesta questão (**GRAF.09**) as duas professoras respondem que sim, sempre se envolvem jogando jogos de regras (dominó, memória) junto aos seus alunos, e outras duas dizem que até praticam essa ação, mas raras vezes. Isso nos leva a inferir uma certa resistência por parte das mesmas, a inserção dos jogos (lúdicos) no processo de ensino e aprendizagem, essa pode se dever a orientação religiosa de cada uma, ou simplesmente uma falta de afinidade e conhecimento das regras que envolvem os jogos, suas formas de uso e aplicabilidade no ensino.

Por outro lado, de acordo com as duas professoras que responderam que sempre usam essa metodologia para desenvolver a aprendizagem de seus alunos, afirmamos que o lúdico é comprovadamente uma ferramenta atraente e de grande significado para a criança, pois essa gera um aprendizado real e de difícil esquecimento, por este gerar prazer, diversão e autonomia na sua aplicação, isso sem falar, que podem ainda serem usados para enfatizar o respeito às regras do jogo e também as regras sociais, bem como o autoconhecimento do aluno sobre si mesmo, suas limitações e poder de superação.

Gráfico 10 - 2.10 - Oportuniza situações de aprendizagens em que as crianças tenham oportunidade de desenvolver sua autonomia e construir sua identidade:

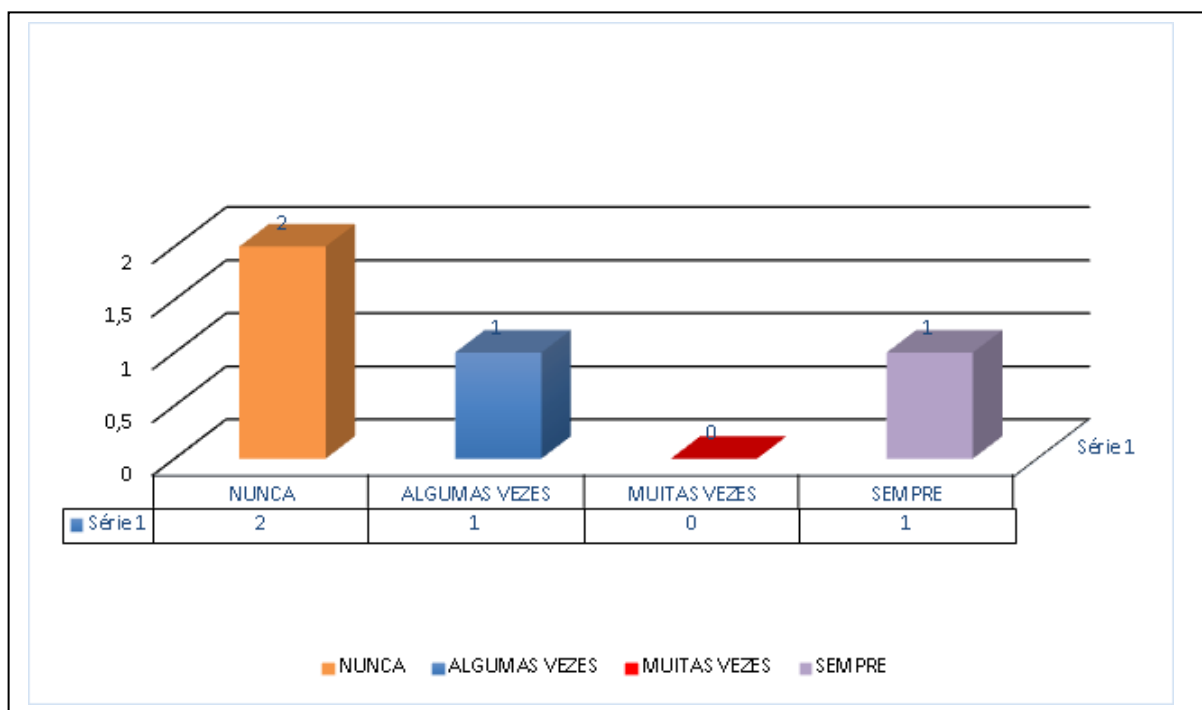


Fonte: construção própria (2017)

Neste resultado (**GRAF.10**) as professoras demonstram oportunizar sim as situações de aprendizagem em que as crianças desenvolvam sua autonomia e construam sua identidade social.

Esta atividade de reflexão sobre si mesmo, sua comunidade, modos de vivência do e no campo, cultura social-religiosa, que as concepções do PEA (Brasil, 2009) apresentam e enfatizam a importância de serem trabalhadas dentro e fora da sala de aula, são muito relevantes no tocante a construção de um ser crítico-social capaz de entender, defender e valorizar suas raízes.

Gráfico 11 - 2.11 - O professor é a figura central para a aprendizagem das crianças.

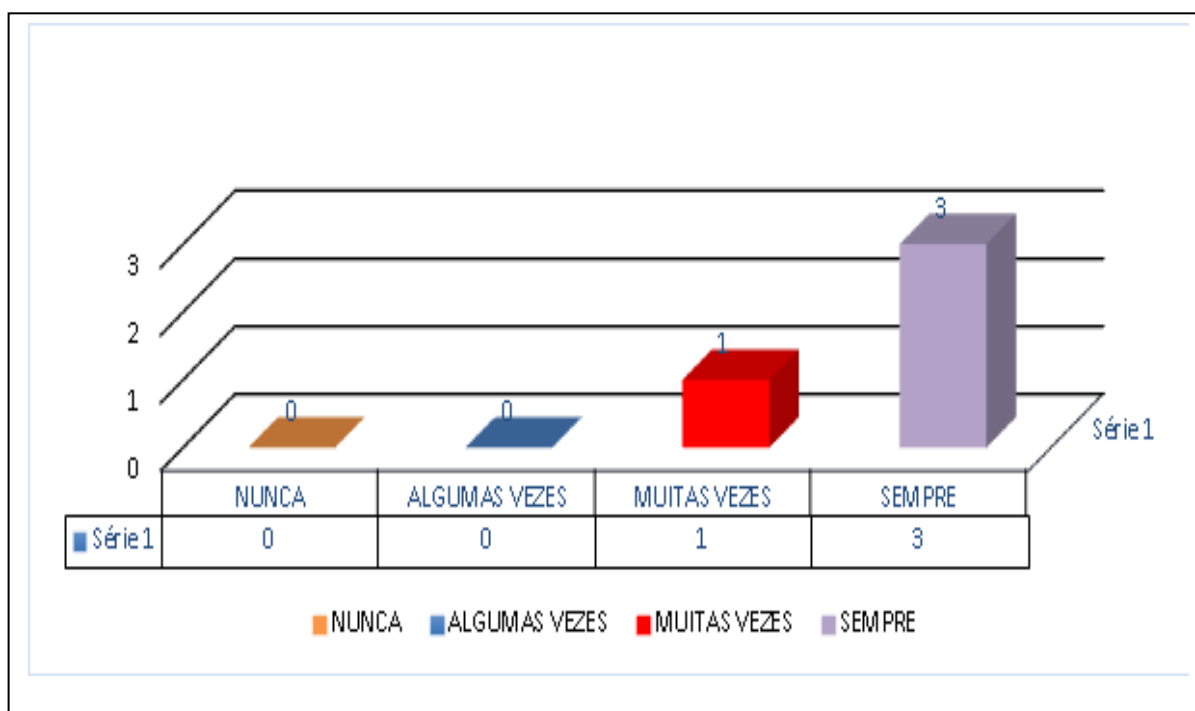


Fonte: Construção Própria (2017)

Este gráfico (**GRAF.11**) aborda uma questão bastante interessante, inquietante e polêmica. O papel do professor dentro de sala de aula, na vida de seus alunos, a figura dele como mediador ou detentor do conhecimento.

A demonstração gráfica também revela esse conflito nos próprios professores em não saber ao certo, qual seria o seu papel em sala de aula. Podemos observar que duas professoras responderam que “nunca”, uma professora respondeu “algumas vezes” e uma outra, que “sempre”. E agora? O professor é ou não é a figura central para aprendizagem de seus alunos?

Gráfico 12 - 2.12 - Contato com diferentes portadores de texto oportunizam a criança a começar a elaborar hipóteses sobre como se escreve ou se lê.



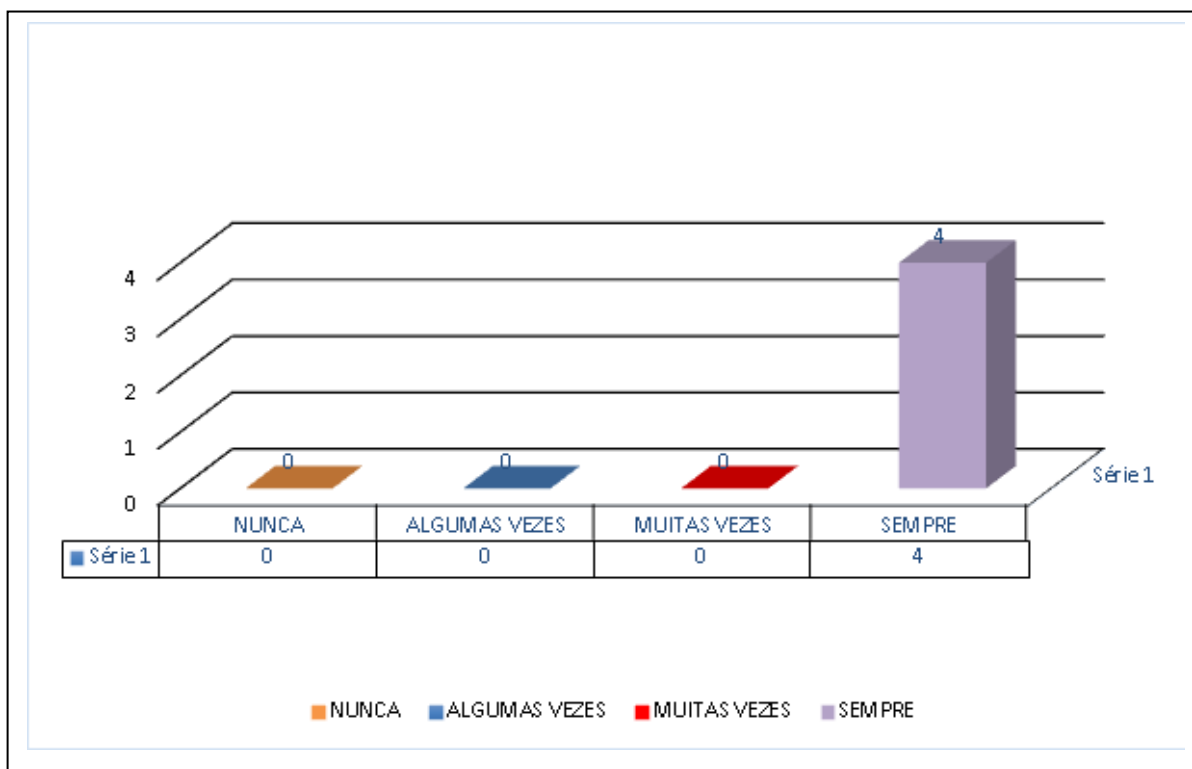
Fonte: Construção Própria (2017)

Nestes resultados **(GRAF.12)** podemos observar que a maioria das professoras acreditam que o contato com diferentes portadores de textos oportuniza a criança a começar a elaborar hipóteses sobre como se escreve ou se lê.

Nesse tocante, Soares (2001) apud. Brasil (2012) vem ressaltar que para se desenvolver a alfabetização e o letramento como prática social, a escola precisa oferecer ao aluno uma diversidade de portadores de informação, que tenham uma real relação com as necessidades de leitura e escrita do público ao qual são destinados. Para tanto cabe ao professor ter feito um diagnóstico de seus alunos, tendo em vista suas necessidades de aprendizagem, bem como suas habilidades adquiridas.

Portanto, não se pode esquecer que uma das principais funções da escola, no que se refere a alfabetização e o letramento é introduzir a criança no mundo da escrita e da leitura, buscar meios de o fazê-lo e aplica-los coerentemente.

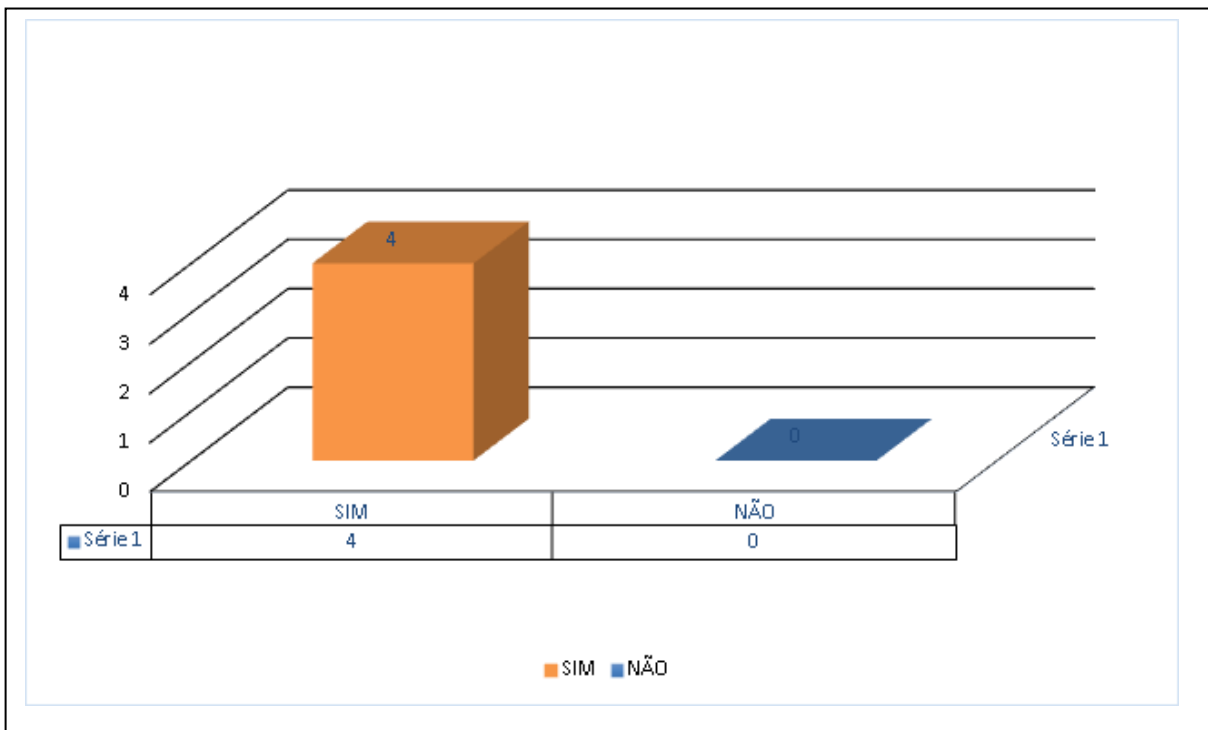
Gráfico 13 - 2.13 - A prática de ler e contar histórias para as crianças é uma maneira de conduzi-las a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua inserção no mundo da leitura e escrita.



Fonte: Construção Própria (2017)

No gráfico acima (**GRAF.13**) nos demonstra que as professoras, de forma unânime, defendem que a prática de ler e contar histórias para as crianças é uma maneira de conduzi-las a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua inserção no mundo da leitura e escrita.

Gráfico 14 - 2.14 - Você cria e aplica atividades que envolvam a comunidade local, bem como os pais no aprendizado das crianças? Em caso afirmativo, quais são elas?



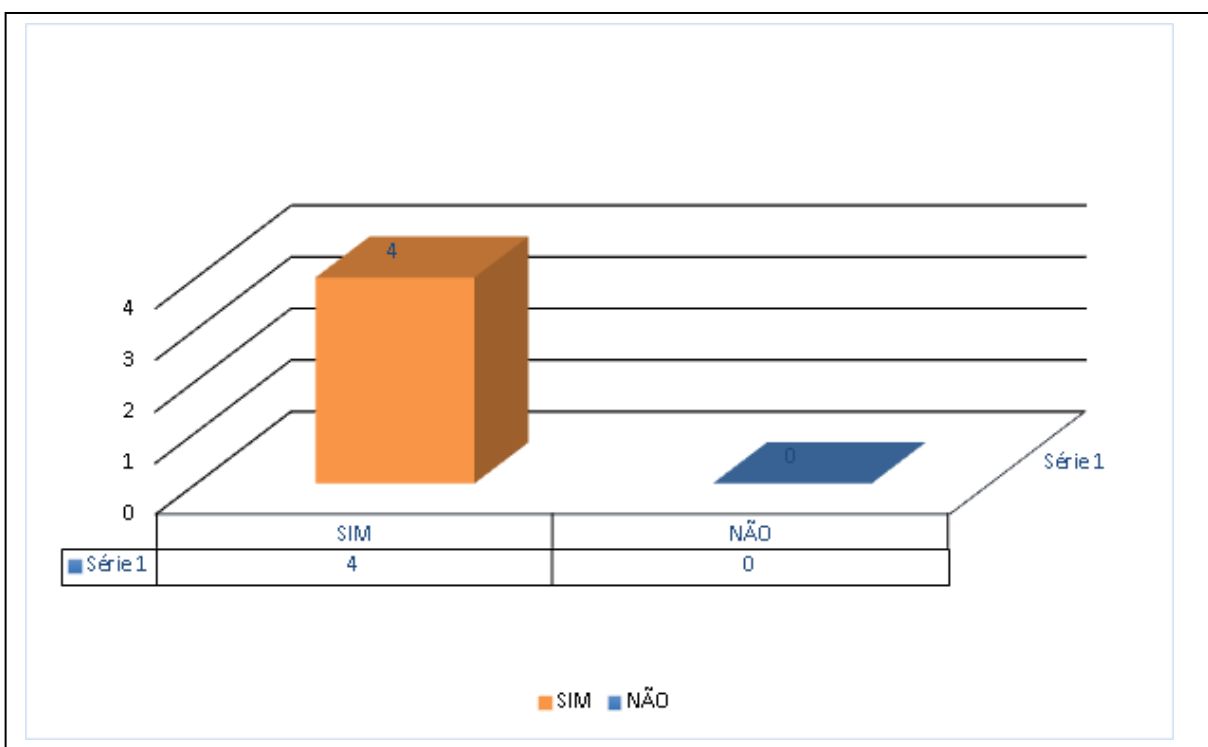
Fonte: Construção própria (2017)

Nesta questão (**GRAF.14**) abordamos uma temática que é muito discutida nas escolas e que de acordo com o PEA (Brasil, 2009) é fundamental para o pleno desenvolvimento da criança, mas que continua sendo um desafio para os profissionais da educação; que é a inserção da família e da comunidade no meio escolar, fazê-los participar das atividades da escola junto com seus filhos é sempre muito difícil.

Porém como nos apresenta o gráfico acima, todas as professoras responderam que aplicam atividades que envolvam os pais e a comunidade local no aprendizados das crianças; e quando solicitadas a comentar que atividades seriam essas, elas expressaram que sempre fazem projetos, reuniões, confraternizações, festas nas datas comemorativas: como o dia das mães, dos pais, dia da Independência e outros, os pais sempre recebem um convite especial da escola para comparecerem, e que ainda por se tratar de uma escolas campesinas, onde o acesso às famílias é bem mais acessível, pois todas moram muito próximo umas das outras; as professoras deixam bem claro em seus relatos, que a presença dos pais é

quase unânime nesses eventos escolares. E esta, com certeza, é uma das razões de superação das dificuldades encontradas no ensino multisseriado: escola e comunidade trabalhando de mãos dadas.

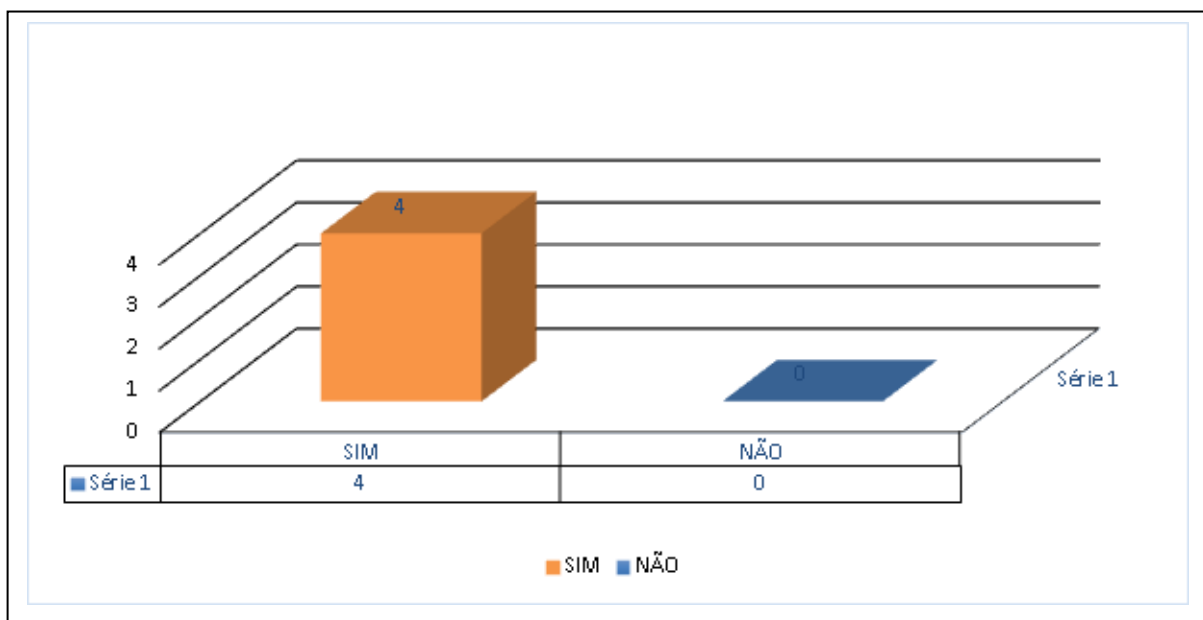
Gráfico 15 - 2.15 - Você enfrenta dificuldades dentro de sala de aula por se tratar de uma turma multisseriada? Em caso afirmativo, quais são elas?



Fonte: Construção própria (2017)

Este resultado (**GRAF.15**) apresenta que todas as professoras encontram dificuldades em suas salas multisseriadas. Em seus comentários sobre esses possíveis entraves, as professoras relatam que são alguns deles: os níveis diferentes de aprendizado de cada criança, a disparidade de idades, séries e conteúdos, o atendimento individual, as metodologias distintas, diários para cada série, ao invés de ser apenas um que atenta as necessidades de uma sala multissérie, e finalmente, o planejamento que lhes é exigido que seja elaborado um para cada série.

Gráfico 16 - 2.16 - Você realiza atividades extraclasse que visem a valorização e preservação da identidade de seus alunos como sujeitos do campo? Quanto tempo você disponibiliza para essas atividades?

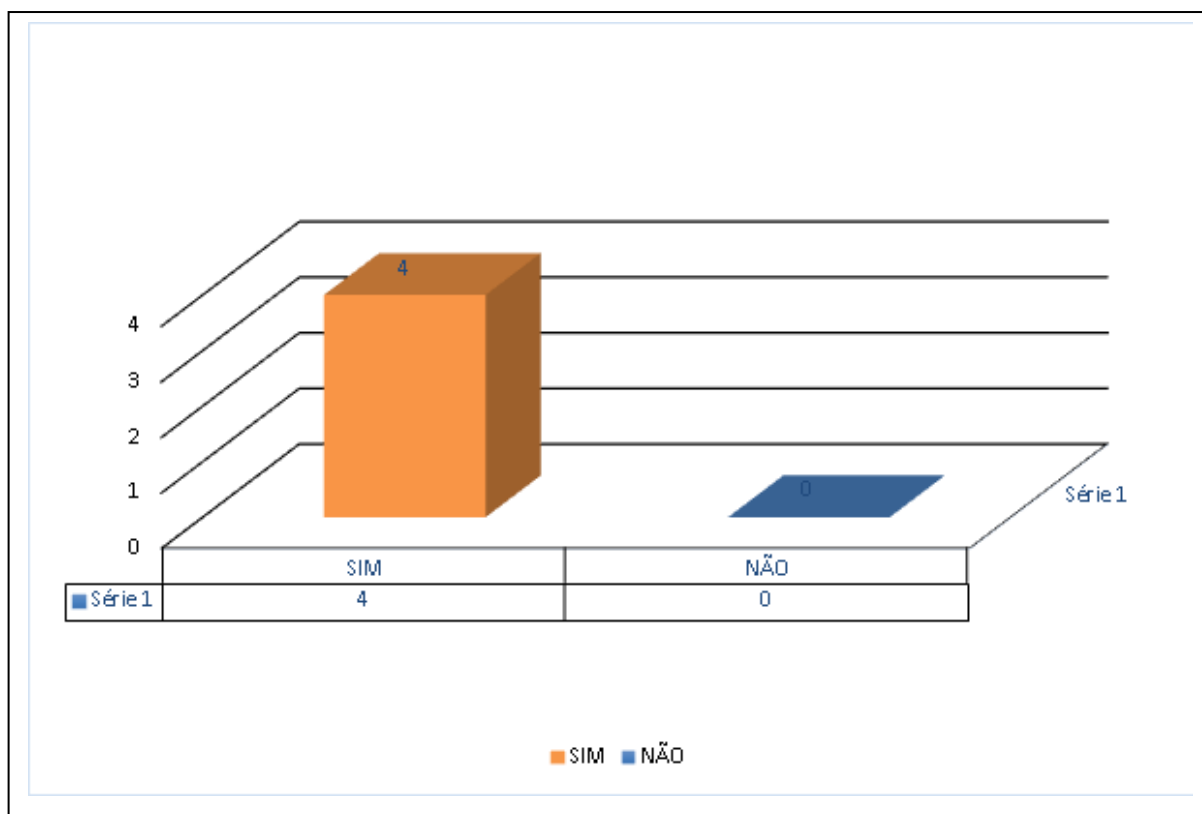


Fonte: Construção própria (2017)

Neste gráfico (**GRAF.16**) todas as professoras são enfáticas ao afirmarem que realizam atividades extraclasse que visem a valorização e preservação da identidade de seus alunos como sujeitos do campo. E que o tempo destinado a aplicação e execução dessas atividades é bastante variado, pois esse depende do tipo de tarefa que os alunos irão desenvolver. Uma das professoras nos relata o projeto de uma horta comunitária na área externa da escola e que através desse projeto os alunos trabalham a cooperação, interação, valorização do trabalho rural de seus pais, vivência cultural comunitária, e ainda aprendem como se alimentarem de forma saudável; ela ressalta ainda que para este tipo de atividade os alunos precisam tirar ao menos uma hora de seu tempo de aula para os cuidados com a horta, cuidados esses que vão desde a construção da mesma as colheitas e replantios.

Analizamos ainda que todas as professoras demonstram ter consciência de que o aluno precisa se identificar e se auto afirmar como sujeito do campo e esse é um processo que exige um trabalho de sensibilização constante na construção de sua identidade.

Gráfico 17 - 2.17 - O calendário escolar é feito de acordo com o calendário de plantios, colheitas e festas culturais da comunidade em que seus alunos estão inseridos? Justifique!



Fonte: Construção própria (2017)

Esta interrogativa (**GRAF.17**) traz um tema muito interessante e a elaboramos porque quando estávamos na fase de observação em locus da pesquisa pudemos perceber que no período de preparação da terra, plantio e também da colheita das roças e hortas comunitárias não havia aulas nas escolas. E quando procuramos saber as causas, os próprios moradores nos relataram que isso se devia ao cultivo da agricultura local.

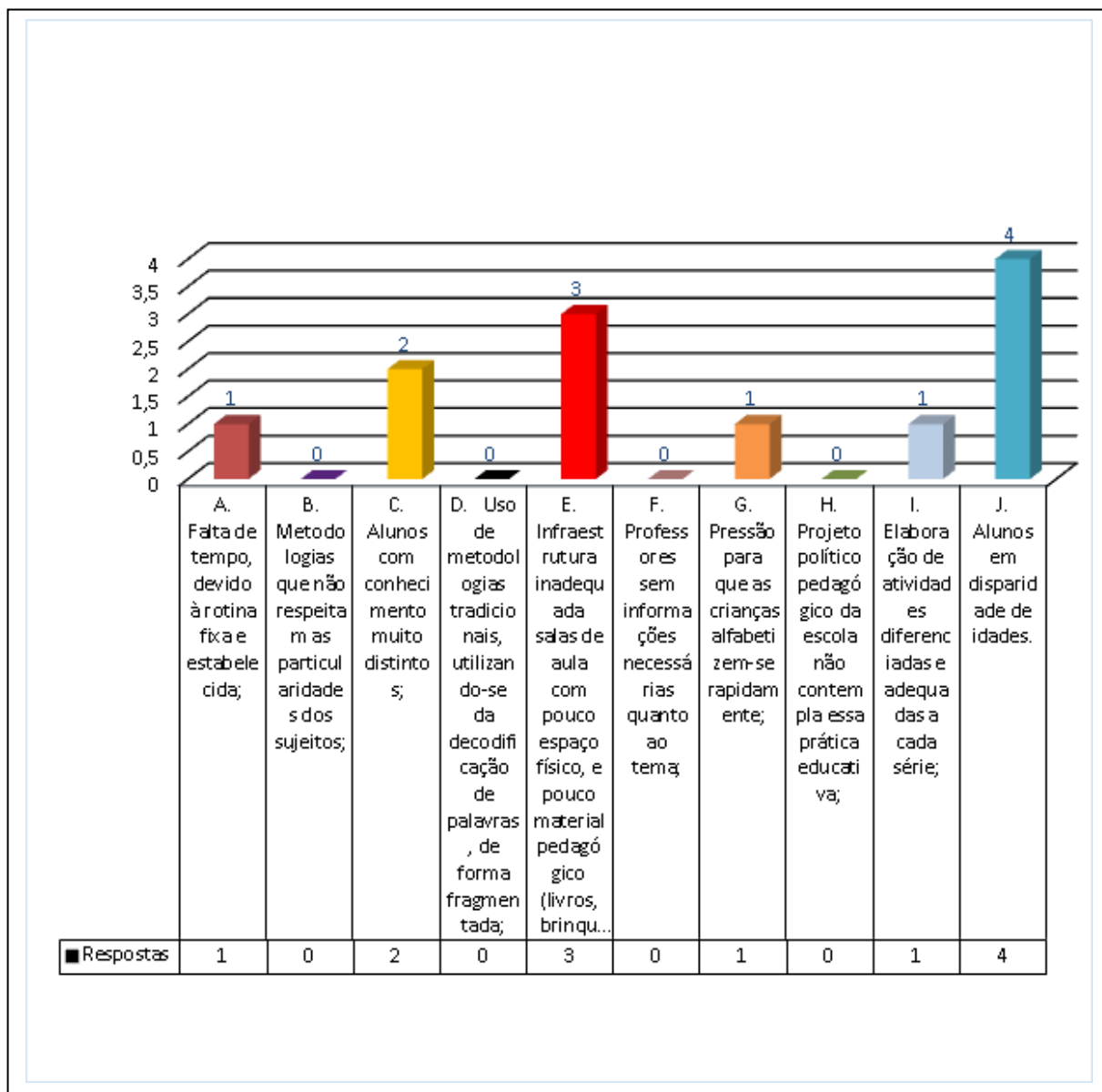
Com relação à educação dos povos do campo, a LDBEN 9394/96 foi promissora. E nesse aspecto a escola do campo e as comunidade e família estão amparados pelo artigo 28 que se refere especificamente à oferta da educação para a população rural, prevendo currículos e metodologias apropriadas aos interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, com adequação do

calendário escolar as condições climáticas e fases do ciclo agrícola e adequação à natureza do trabalho da zona rural.

Também se torna possível visualizar alguma flexibilidade e autonomia em outros artigos dessa lei, que podem e devem ser utilizados pelos gestores educacionais e escolares para a proposição de políticas educacionais para os povos do campo. O inciso XI do artigo 3º determina que a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais deve ser um dos princípios do ensino campesino.

Em defesa dessa prática as professoras ressaltam ainda, que esta se faz importante na vida comunitária do aluno, pois ela faz parte do processo de construção e autoafirmação de sua identidade como sujeito do campo. E, o mesmo deve acompanhar os pais em razão dos plantios ficarem muito distante de suas casas; em virtude de sua impossibilidade de ficar só, sem os cuidados de um responsável, e também pela intensão e necessidade das famílias estarem repassando a cultura agrícola a seus filhos.

Gráfico 18 - 2.18 - Quais são os principais entraves que prejudicam suas atividades na sala multisseriada no Ciclo de Alfabetização no processo de construção da leitura e escrita? Outros motivos:



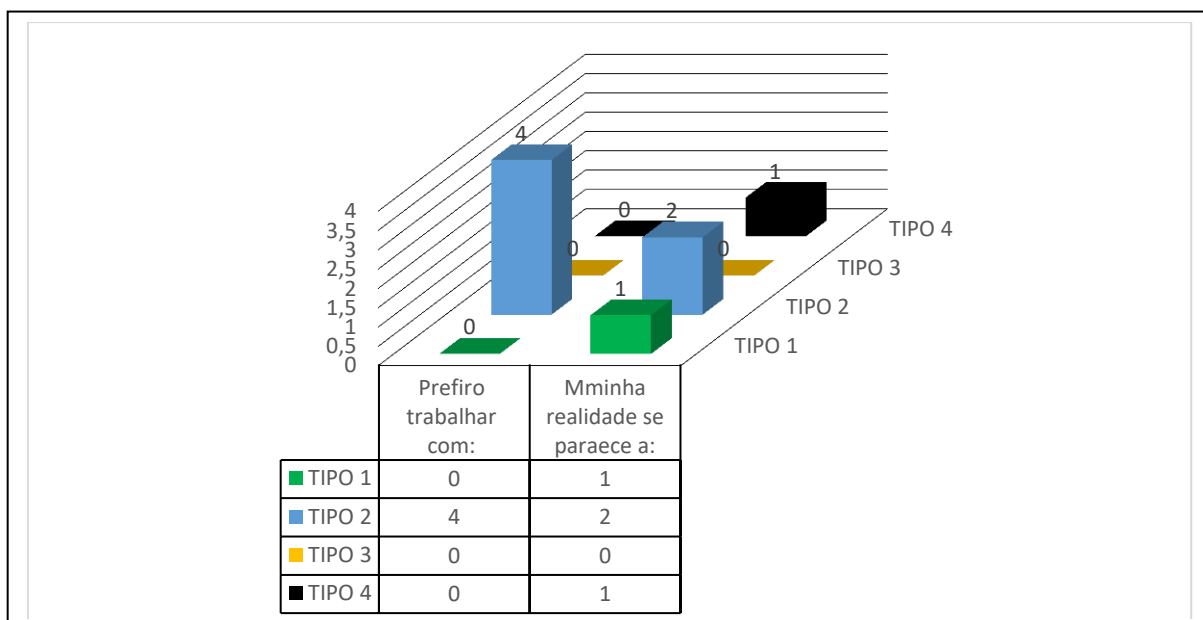
Fonte: Construção própria (2017)

O gráfico (**GRAF.18**) nos demonstra que os entraves podem ser vários, mas que alguns prevalecem, nesse aspecto podemos ressaltar os três mais escolhidos pelas professoras: a letra (C): alunos com conhecimentos muito distintos; (E): infraestrutura inadequada e material pedagógico escasso, porém a ênfase maior está na alternativa escolhida por todos os sujeitos desta pesquisa que é a letra (J) que trata da disparidade de idades e séries entre os alunos inseridos na mesma sala de aula.

Podemos observar que esses três fatores são realmente importantes e merecem atenção especial. Sabemos que não há salas de aulas homogêneas, onde alunos compartilham o mesmo grau de desenvolvimento de aprendizagem, porém o ensino multissérie campesino, oferece desafios difíceis de serem superados.

Por todas as razões que as educadoras expuseram é que para o PEA (BRASIL, 2009) a escola jamais pode ajustar-se sozinha sem olhar o seu entorno, uma vez que a população do campo deve ser reconhecida e respeitada em suas particularidades por meio de políticas que valorize os sujeitos do campo em seu contexto, sua cultura e seus valores, bem como suas necessidades educacionais mais urgentes, como espaço escolar e materiais didáticos de qualidade e salas de aulas que comportem alunos de mesma série e idade e não contrário. Os direitos básicos a educação, precisam ser verdadeiramente respeitados e garantidos aos sujeitos do campo, bem como aos urbanos; sem distinção.

Gráfico 19 - 2.19 - A seguir você deverá escolher apenas uma das quatro opções para descrever a metodologia de trabalho da sua preferência e apenas uma para descrever a metodologia de trabalho contemplada na sua escola.



TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3	TIPO 4
Em geral, utiliza atividades sugeridas pelo PEA, porém em determinadas situações faz-se necessário, conduzir as atividades propostas de maneira a alcançar os objetivos idealizados.	Em geral, utiliza atividades sugeridas pelo PEA que oportunizam autonomia aos educandos e liberdade de criação e exploração de diferentes recursos.	Em geral, conduz a aula de maneira que todos executem as atividades propostas pelo PEA e os objetivos traçados, as atividades são realizadas no fim do período da aula.	Em geral, conduz a aula de maneira que todos realizem e terminem as atividades sugeridas pelo PEA, de forma a atender a sala multissérie até o fim do período da aula, mesmo se tratando de uma escola do campo.

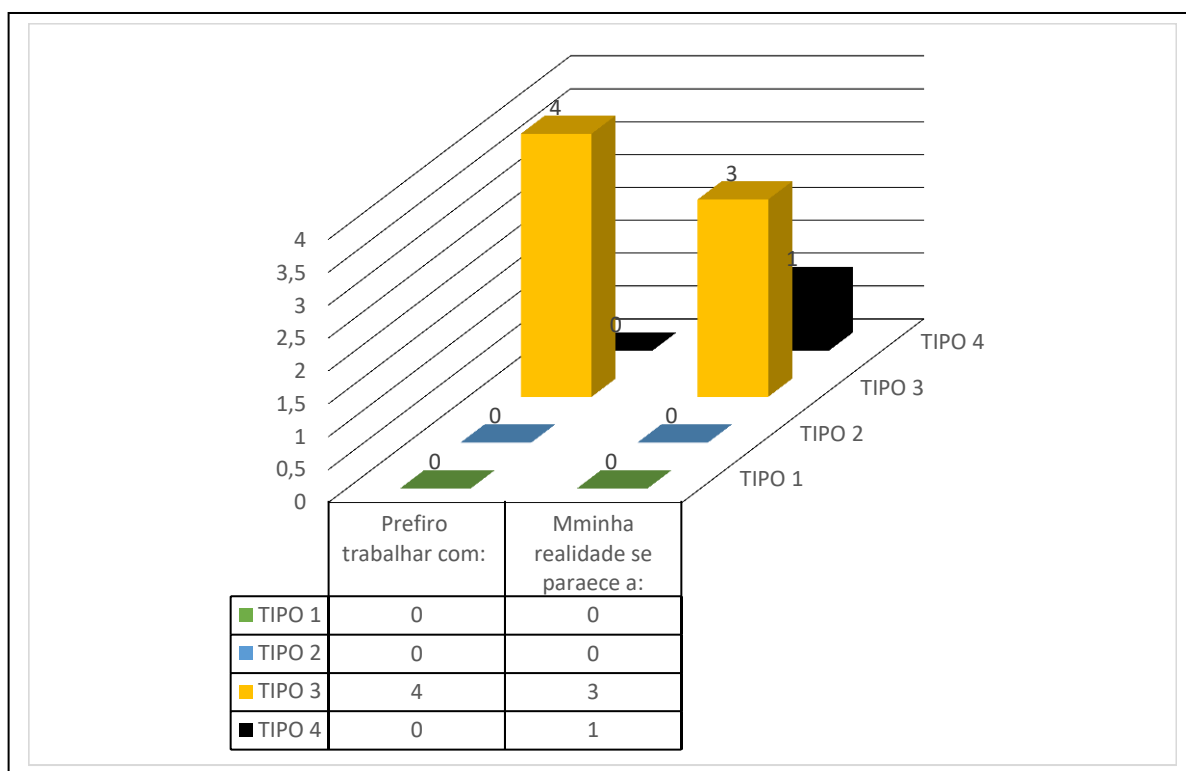
Fonte: Construção própria (2017)

A partir das respostas obtidas (**GRAF.19**), quando nos reportamos a preferência sobre os métodos a serem utilizados em sala de aula, as professoras são enfáticas em escolher o TIPO 2, que trata da autonomia e oportunidade que o educando deve ter sobre o seu próprio aprendizado, porém quando abordada a metodologia usada, atualmente, em suas salas de aulas, duas professoras dizem trabalhar com o método de sua preferência, ou seja o TIPO 2 e as outras divergem dizendo trabalhar com métodos diferentes do que gostariam.

No entanto faz-se necessário ressaltar que todos os métodos aqui elencados para esta pesquisa, estão de total acordo com as concepções do PEA e que,

portanto, podem e devem ser utilizados no ensino campesino, deste que estejam de acordo a realidade e necessidades da clientela; e projetos da escola e comunidade.

Gráfico 20 - 2.20 - A seguir você deverá escolher apenas uma das quatro opções para descrever a metodologia de trabalho da sua preferência e apenas uma para descrever a metodologia de trabalho contemplada na sua escola.



TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3	TIPO 4
Em geral, disponibiliza materiais de leitura diferenciados e objetos para escrever durante as atividades planejadas para o dia, e sempre que se pode, faz algumas atividades que são sugeridas pelo PEA.	Em geral, quando termina as atividades planejadas para o dia, aplica-se as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da escrita, da leitura e do letramento.	Em geral, as atividades propostas e planejadas são todas de acordo o que sugere o PEA, para o desenvolvimento da leitura, da escrita, do letramento, da autonomia e valorização do educando como sujeito do campo e de direito.	Em geral, disponho no meu planejamento momentos de leitura e escrita, onde todos realizam ao mesmo tempo essa atividade, não importando, se a sala é multissérie e, ou do campo.

Fonte: Construção própria (2017)

Nesse gráfico (**GRAF.20**) damos continuidade a questão anterior, entretanto abordando outras metodologias, porém estas também são coerentes as concepções

do PEA e nessa questão as professoras demonstram uma coincidência significativa em suas respostas ao escolherem o TIPO 3 para exporem sua preferência metodológica de trabalho e a que elas exercem em suas salas de aula, sendo que apenas uma professora diverge em sua opinião escolhendo o TIPO 4 para descrever sua realidade de trabalho.

Nesse aspecto queremos ressaltar que os objetivos propostos pelo Programa Escola Ativa (PEA) foram: ofertar às escolas multisseriadas metodologias adequadas procurando atender o (a) estudante em sua comunidade; promover a equidade; reduzir as taxas de evasão e de repetência nas escolas multisseriadas; corrigir a distorção idade/ série dos (as) estudantes; promover a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola. Além de melhorar a qualidade do ensino fundamental – 1ª a 4ª séries - ofertado nessas escolas a quem se destina.

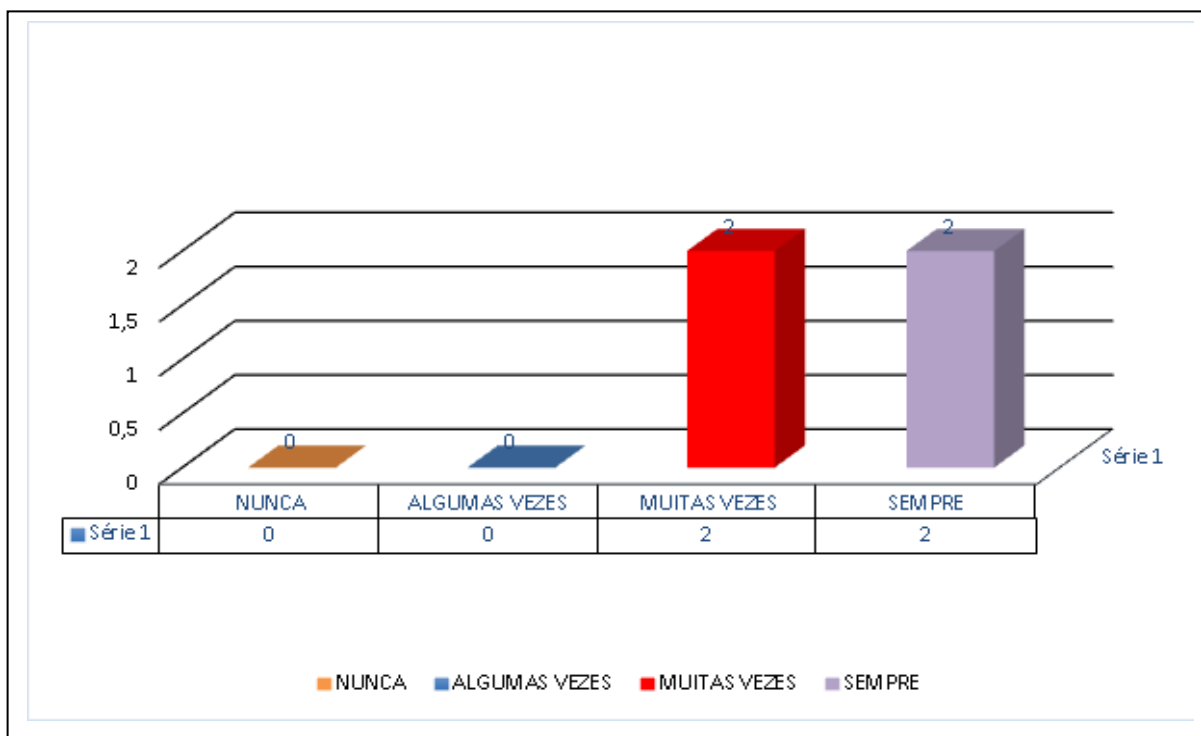
Sendo sua meta também, é favorecer aos professores das escolas municipais, de 1ª a 4ª séries formação continuada voltada para o trabalho das classes multisseriadas. (BRASIL, 2008).

Variável II: Os professores acreditam nas ferramentas do PEA para o processo de ensino e aprendizagem.

Objetivo II: inferir como funcionam os métodos do PEA

3- Você considera importante?

Gráfico 21 - 3.1- Utilizar as ferramentas do PEA para a inserção da criança no meio escolar.

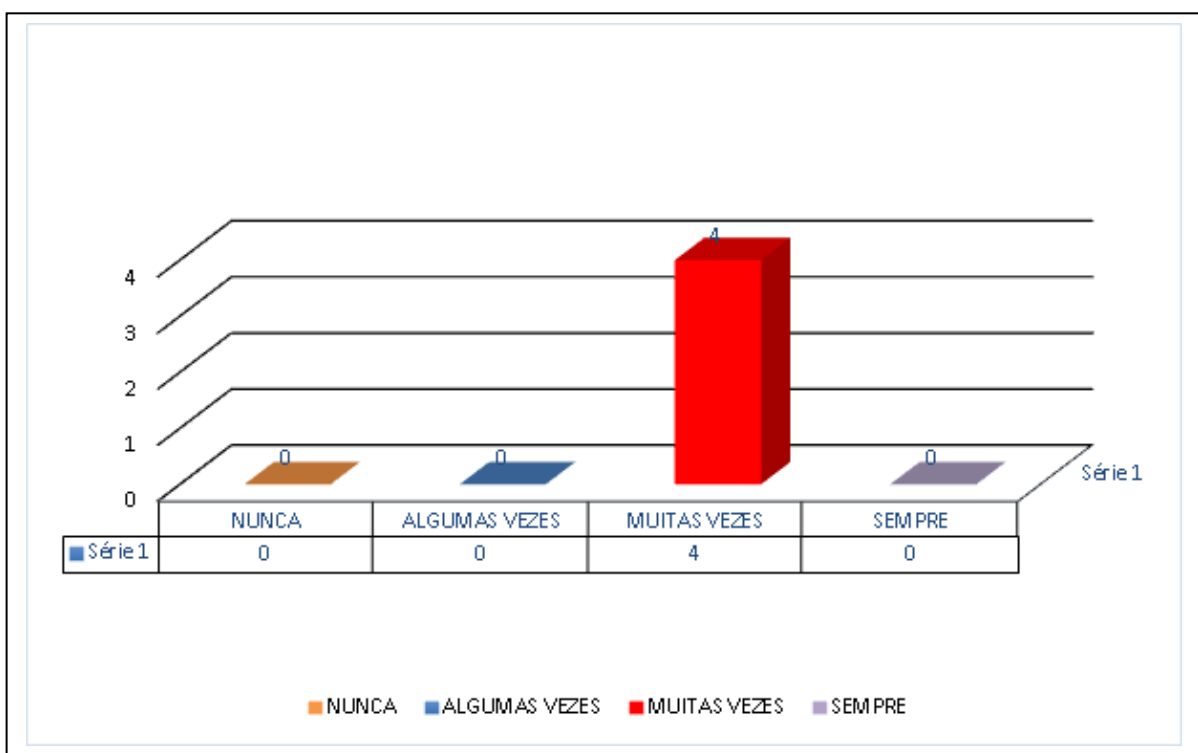


Fonte: Construção própria (2017)

Nessa questão (**GRAF.21**) duas professoras revelam que muitas vezes e outras duas que sempre é importante utilizar as ferramentas do PEA (BRASIL, 2009) para a inserção da criança no ambiente escolar.

O PEA propõe alguns métodos que dão oportunidade e prazer a criança em participar e permanecer no ambiente escolar. As atividades dinâmicas que visam inserir os pais e também os outros moradores da comunidade no processo de ensino aprendizagem, faz com que a criança encontre na escola apoio e confiança, essa certeza ela recebe tanto por parte dos pais, como de todos os agentes escolares e colegas de classe; e no Ciclo de Alfabetização essa acolhida é fundamental, pois a criança ainda está reconhecendo e construindo seus espaços dentro da escola.

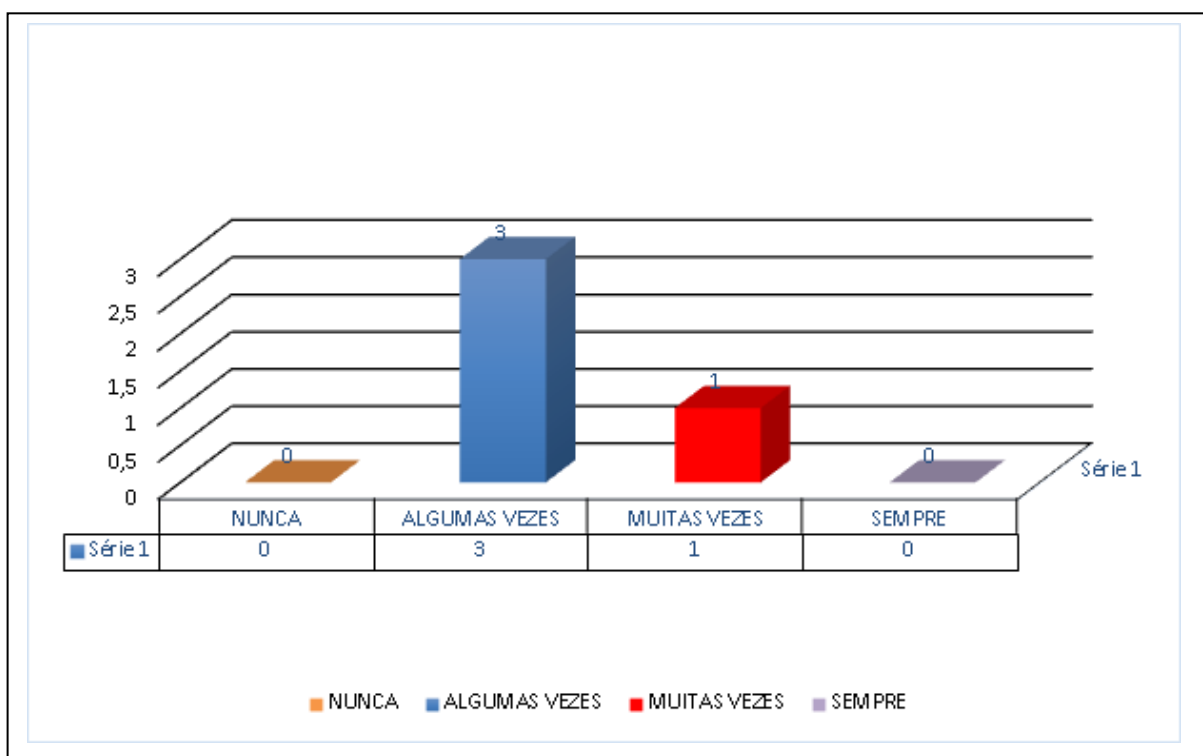
Gráfico 22 - 3.2 - Utilizar as ferramentas do PEA para a autovalorização da identidade da criança como sujeito do campo.



Fonte: Construção Própria (2017)

Todos os sujeitos da pesquisa (**GRAF.22**) responderam que na grande maioria das vezes utilizar as ferramentas do PEA para a autovalorização da identidade da criança como sujeito do campo é relevante. Isso nos mostra porque o PEA é um programa criado para as comunidades escolares rurais, que busca contemplar, valorizar e desenvolver o sujeito do campo em todas as suas especificidades; criando ações, conteúdos e recurso que venham ter aplicabilidade e sentido na vida do povo campesino; oferecendo assim, através da educação essa valorização, construção e autoafirmação da identidade do sujeito do campo.

Gráfico 23 - 3.3 - Oportunizar vivências culturais comunitárias para seus alunos, diariamente.



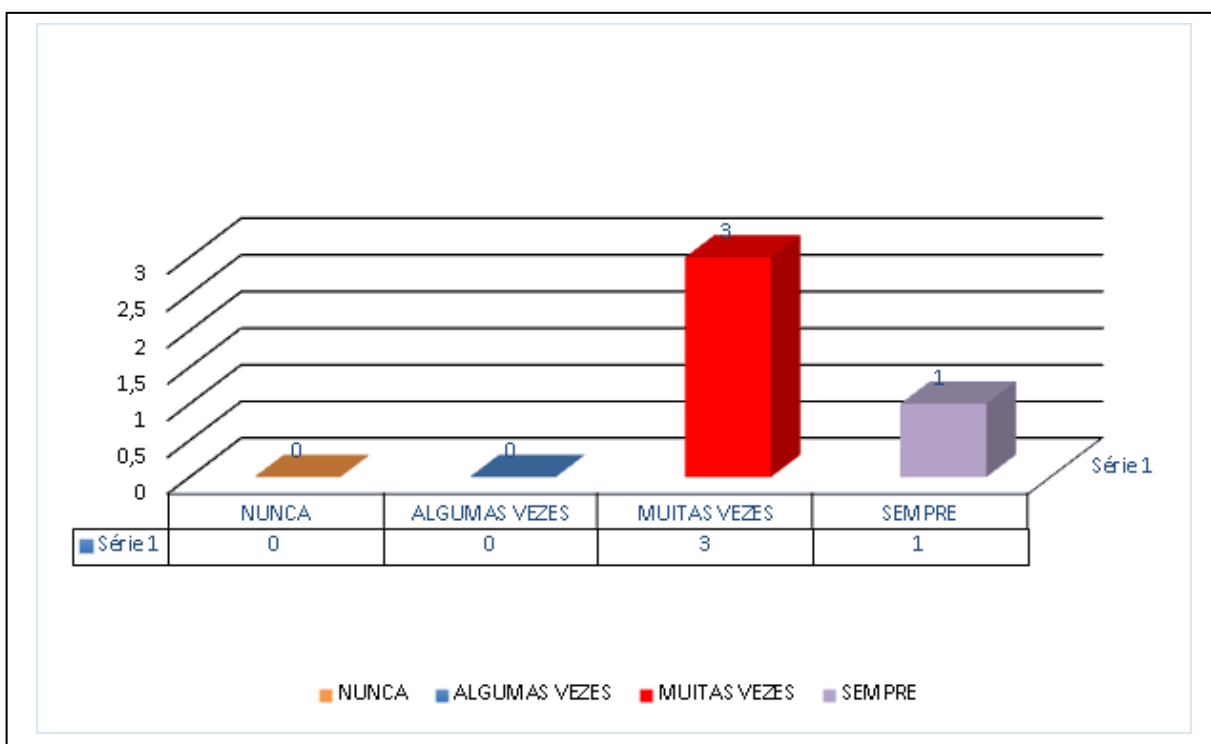
Fonte: Construção própria (2017)

Segundo as respostas acima, **(GRAF.23)** as professoras foram categóricas em escolher a resposta “algumas vezes” para dizer que é difícil proporcionar todos os dias atividades de vivências culturais comunitárias para seus alunos e isso é totalmente compreensível quando nos recordamos que apesar de sabermos que é nessa relação de troca de experiências culturais com nossa comunidade que nos construímos como seres sociais, e que é nesse contexto, que reconhecemos também a educação como um dos instrumentos de construção da sociedade, onde sujeitos interagem socialmente trocando experiências e vivências, construindo e reconstruindo suas histórias e a própria história da humanidade.

Não podemos esquecer também que é responsabilidade da escola trabalhar os conteúdos didáticos conceituais com os nossos alunos, pois o que sustenta a prática é a teoria, e essa há que ser sistematizada e estudada em nossas salas de aula, e essa ação demanda tempo, assim como todas as outras tarefas que precisam ser realizadas pelos alunos e professores.

Há uma infinidade de conteúdos, dentro das diferentes áreas do conhecimento que os alunos, mesmo sendo do campo, precisam e devem conhecer, analisar e aplicar em sua vida social escolar, e, portanto, sabemos que o trabalho a ser realizado é extenso e árduo, porém não podemos esquecer de nem um dos componentes curriculares que constitui o ensino, não só campesino, mas o ensino fundamental aplicado a todos os alunos das diferentes redes, sejam eles do campo, ou urbano.

Gráfico 24 - 3.4 - Usar as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da expressão verbal e a aquisição da leitura, da escrita e do letramento.



Fonte: Construção Própria (2017)

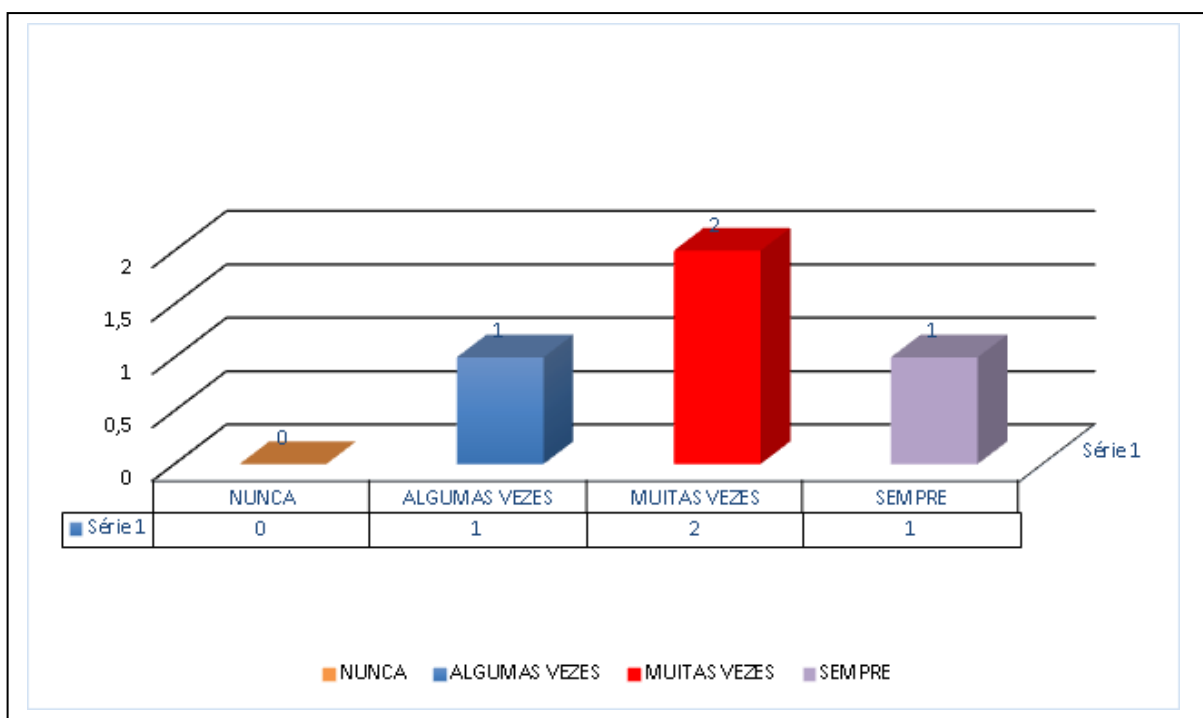
A partir das respostas acima (**GRAF.24**) inferimos que há uma aplicação das atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da expressão verbal e a aquisição da leitura, da escrita e do letramento.

Como muito já enfatizado nesse estudo o PEA (Brasil, 2009) dentro de suas concepções acerca do ensino campesino, oferece várias ferramentas, conteúdos e elaboração de recursos que podem e devem ser aplicados em sala de aula visando o pleno aprendizado da criança. Alguns que podem ser citados como exemplos, são os cantinhos de aprendizagem (expositores e estantes que abrigam o conceito e

material de cada área da linguagem), os cadernos de estudos de formação do professor que trazem vários conteúdos relacionados ao ensino campesino e formas de serem melhor aplicados, o próprio calendário escolar e horta comunitária, ricos em informações que podem ser explorados pelos professores de forma multi e interdisciplinar.

As possibilidades de ensino, a partir dos métodos do PEA, são infinitas desde que se tenha conhecimento de como, onde e quando utilizá-las de maneira a oferecer ao aluno um aprendizado significativo.

Gráfico 25 - 3.5 - Usar atividades culturais para o desenvolvimento da criatividade e espontaneidade da criança.



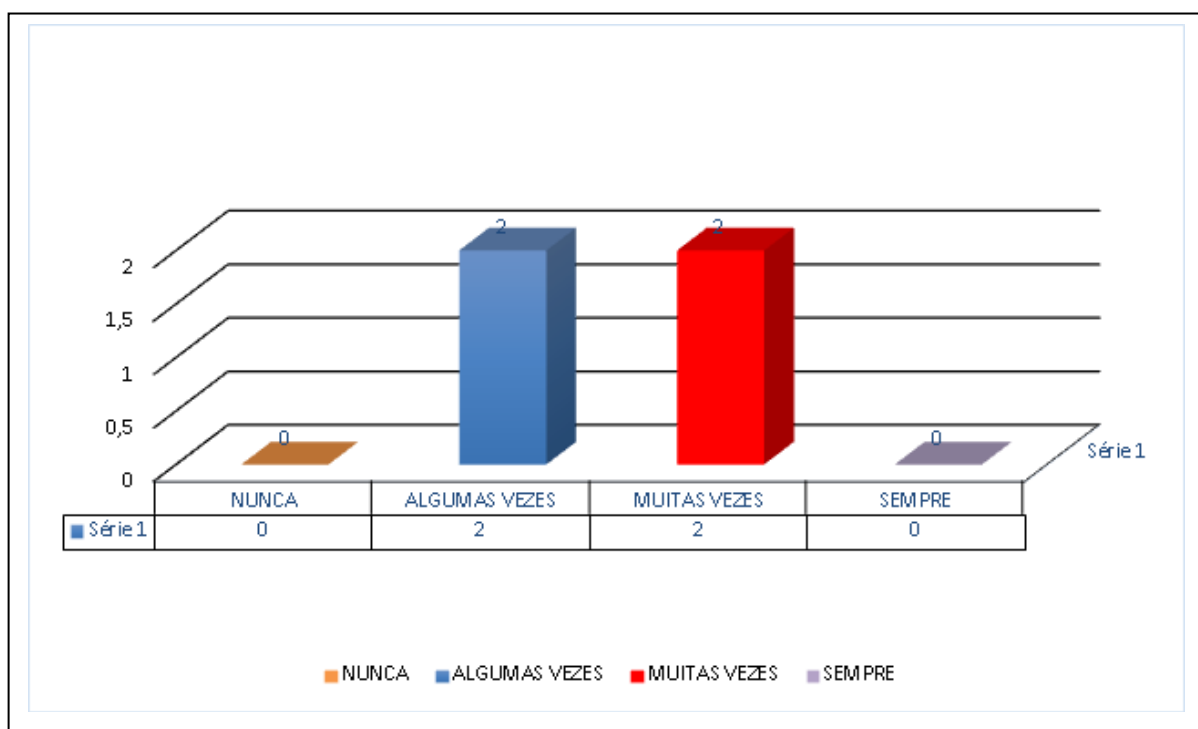
Fonte: Construção própria (2017)

Nesse gráfico (**GRAF.25**) podemos perceber que as professoras divergem bastante quanto a importância no uso de atividade culturais para o desenvolvimento da criatividade e espontaneidade da criança. Porém, fica evidente que essas ações são realizadas ainda que “muitas vezes” e, ou “sempre” pela maioria delas, e isso nos mostra que apesar das divergências quanto ao tempo e aplicação de tais atividades, elas são efetivamente realizadas; e como já vimos no decorrer desse estudo; é inegável que a criança se desenvolve mais rápido e de forma bem mais

consistente quando o estudo amplia e cria novos sentidos a partir de sua realidade, seu mundo, sua cultura e seus valores.

Vale ressaltar que as apresentações culturais são em sua essência lúdicas, artísticas e dinâmicas, e por isso mesmo, trabalha áreas da linguagem oral e corporal, tão importantes para o aprendizado e desenvolvimento da criança, quando a linguagem escrita, raciocínio lógico e matemático, a aquisição dos valores sociais, conhecimentos históricos e geográficos; que podem e também é essencial que estejam presentes nessas ações; trabalhando-as de forma interdisciplinar de modo a atender todas as lacunas de necessidades que a criança possa apresentar em seu aprendizado.

Gráfico 26 - 3.6 - Usar atividades voltadas a realidade do campo de vivência das crianças para a construção da autoestima.



Fonte: Construção própria (2017)

Com base nas respostas obtidas (**GRAF.26**) as professoras demonstram realizar ações voltadas a realidade do campo de vivência das crianças para a construção da autoestima; ainda que esporadicamente por algumas delas. Como apresentado no gráfico anterior em que falamos de se trabalhar a realidade da criança para o desenvolvimento do seu cognitivo, aqui não é diferente, quando a escola realiza ações que visa a valorização, autoafirmação e identificação da criança

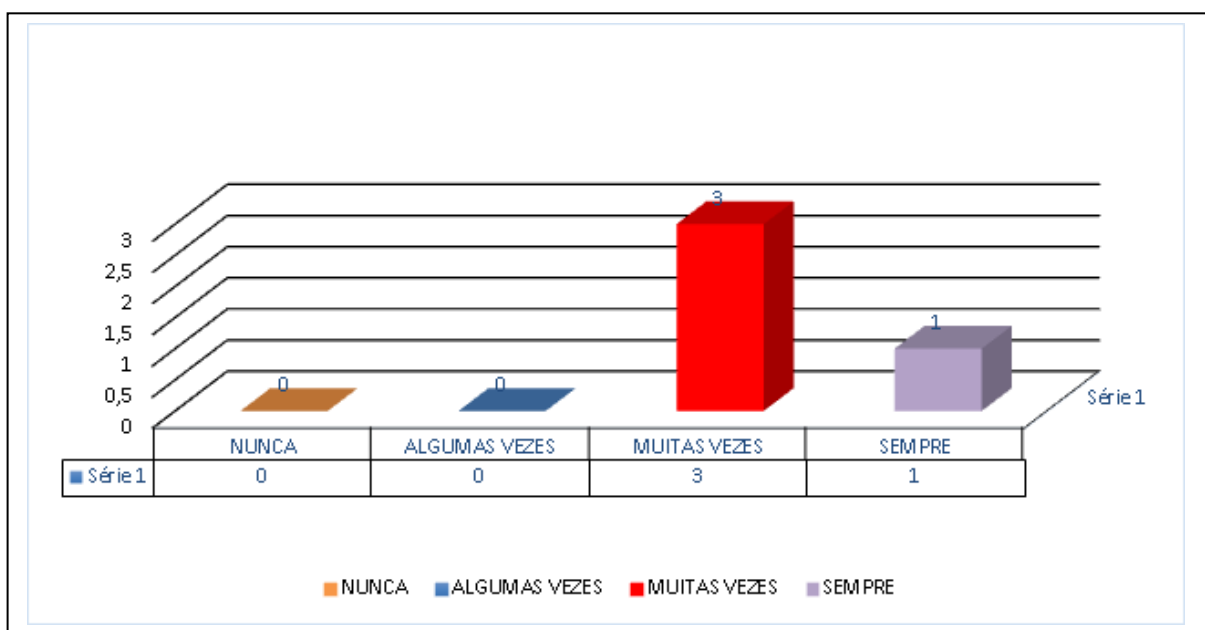
como um sujeito que por ser do campo, têm suas próprias peculiaridades, especificidades, história e cultura, e que isso é motivo de orgulho e não de vergonha, ela está cumprindo seu papel social.

Reforçando os princípios antes propalados por Vygotsky e Piaget, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração absolutamente pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendido, e ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas. Entre o homem e os saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem, não só o professor, nem só a escola, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida, há também que a relevância presente no contexto da vivência social e familiar cotidiana desse aluno.

Variável III: Percepção da temática

Objetivo III: verificar a eficiência do PEA para o processo de alfabetização e letramento nas turmas multisseriadas das escolas do campo.

Gráfico 27 - 4.1 - As ferramentas metodológicas do PEA devem continuar norteando o ensino multisseriado das escolas do campo:

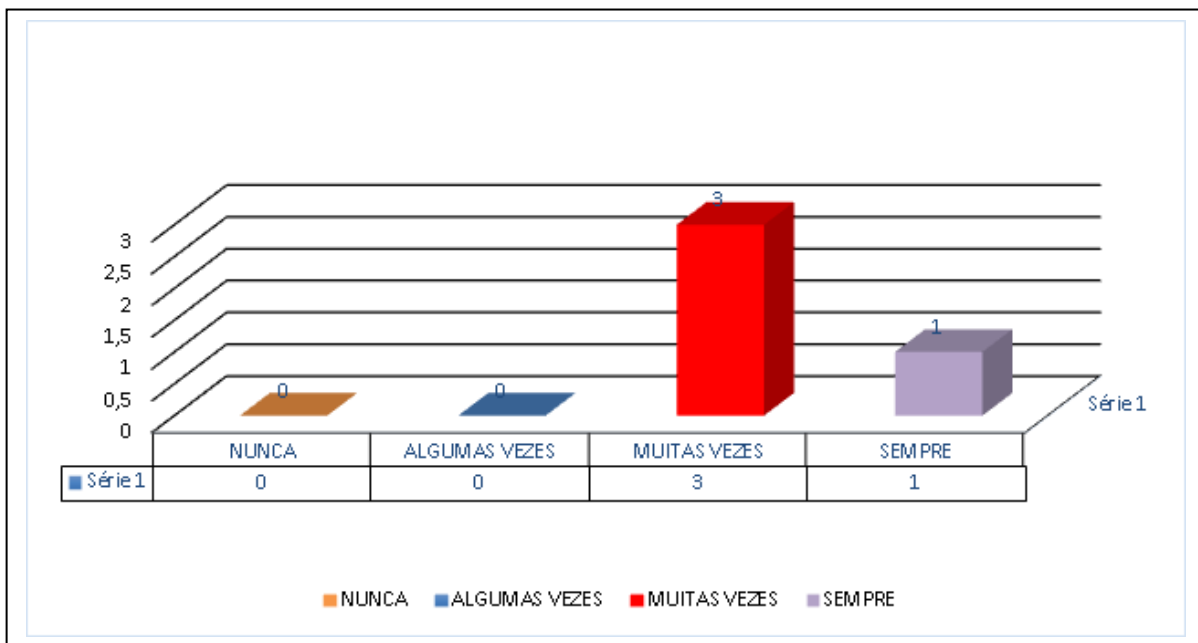


Fonte: Construção própria (2017)

A partir das respostas acima explicitadas (**GRAF.27**) podemos dizer que as professoras aprovam que o PEA continue norteando e dando bases metodológicas ao ensino campesino nas salas multisseriadas. Pois o PEA apresenta em suas concepções um ensino pensado para o sujeito da roça e não um currículo urbano destinado para a escola da roça.

Partindo desse pressuposto é que a educação do campo deve ser pensada de forma diferenciada para as escolas da roça, da que é oferecida nas escolas do meio urbano, que não se tenha um modelo de educação que visa deseducar os sujeitos para morar na roça, mas sim pensar na valorização dos saberes que são constituídos no campo buscando qualificação para que possa continuar em seu meio.

Gráfico 28 - 4.2 - Considera importante o uso dessas ferramentas em sua sala de aula.

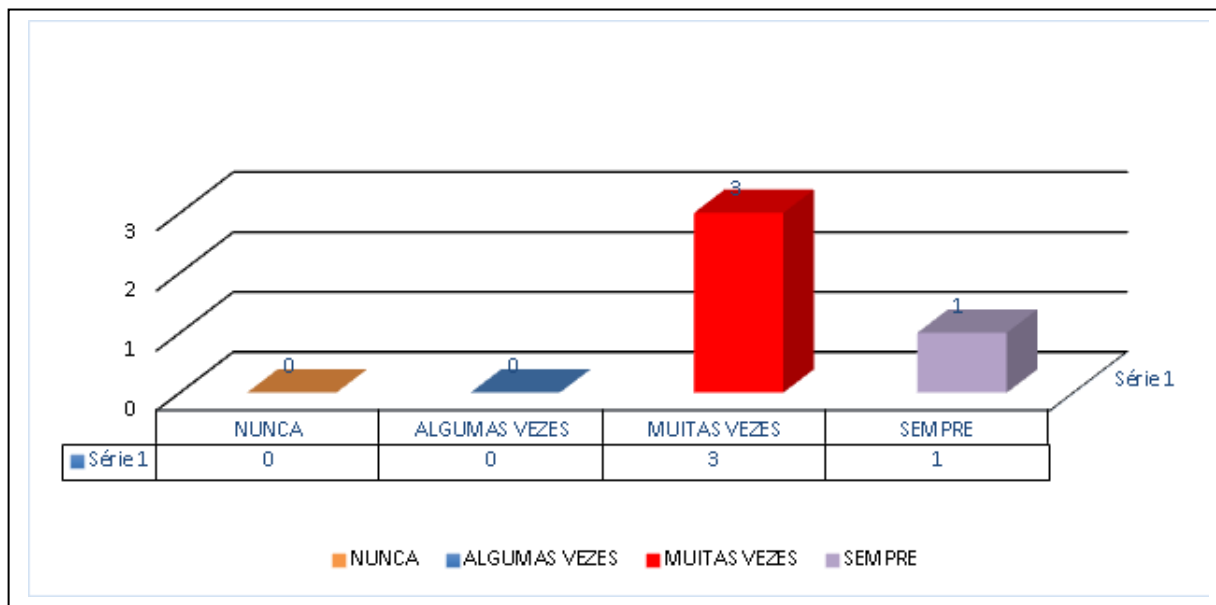


Fonte: Construção própria (2017)

Nessa questão (**GRAF.28**) as professoras afirmam ser importante o uso das ferramentas do PEA em suas salas de aula. Isso nos faz enfatizar tudo que aqui já foi relatado sobre esses métodos que visam o crescimento do sujeito do campo em todas as áreas do conhecimento e também como ser social.

E que ainda tentam amenizar as desigualdades, a diferença de tratamento que a população camponesa sofre que é histórica, e segue lado a lado com a construção das escolas do campo. As lutas desses povos por seus direitos vêm se ampliando. “A escola é uma instituição com estruturas, culturas e valores consolidados. Como todas as instituições, ela é mais lenta do que os sujeitos dos movimentos” (ARROYO, 2006). Porém já se vem fazendo algo para que essa realidade seja apenas memória histórica, presa ao passado e pare de se repetir na realidade atual das comunidades camponesas e de suas escolas.

Gráfico 29 - 4.3 - Leituras e estudos acerca da importância da cultura comunitária e valorização da identidade do sujeito do campo são relevantes para minha prática pedagógica e para o meu aluno.



Fonte: Construção própria (2017)

Nesses resultados (**GRAF.29**) vamos continuar obtivemos a resposta sobre as concepções das professoras acerca da importância de leituras e estudos da cultura comunitária e valorização da identidade do sujeito do campo, se são relevantes para suas práticas pedagógicas e para os seus alunos. Todas afirmam que “muitas vezes” sim, portanto o que esse gráfico nos demonstra é que as educadoras acreditam que o resgate histórico do povo campestre realizado através das leituras e pesquisas, que podem e devem ser feitas dentro ou fora da sala de aula são de extrema relevância para a vida social de seu aluno, sujeito da roça, do campo.

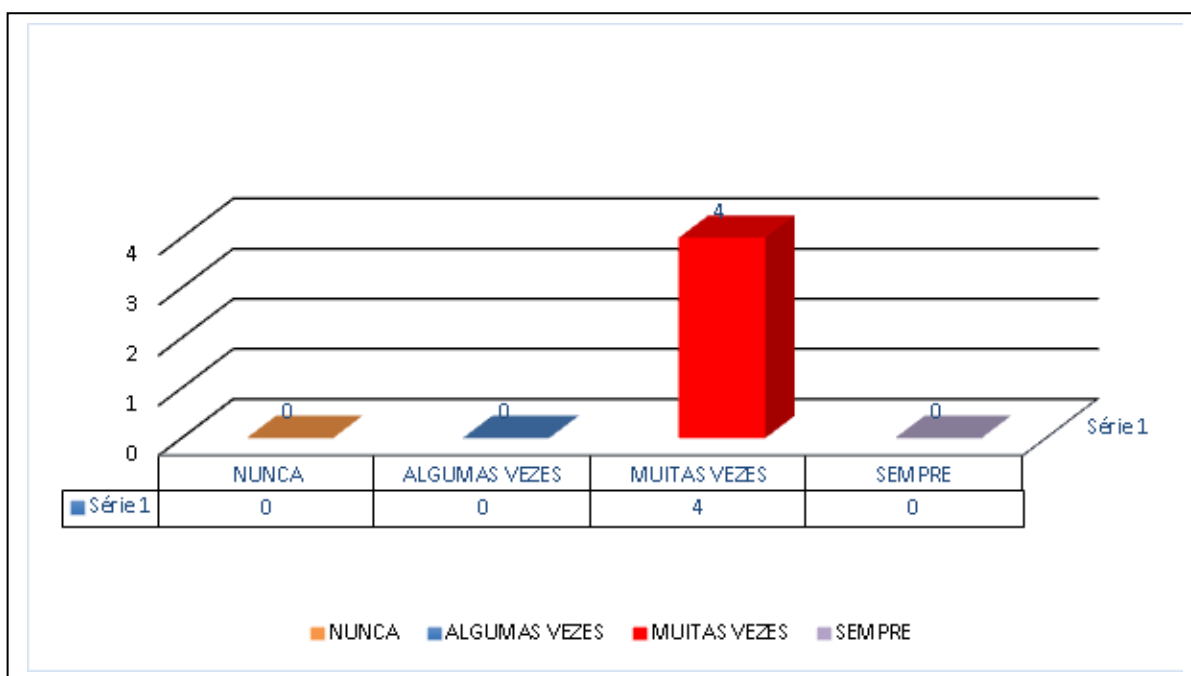
As políticas educacionais, há décadas, vêm se orientado no sentido de superação das desigualdades escolares, sobretudo no que diz respeito à competência no desempenho da escrita e leitura dos alunos, mas especificamente desses que estão inseridos nas salas multisseriadas e, ainda, que pertencem a escola do campo, e ou, “da terra”.

Nesse contexto, a formação dos professores que atuam nas escolas do campo é de interesse do PEA (Projeto Escola Ativa) que surge das reivindicações de

movimentos sociais rurais que lutavam pela criação de novas políticas educacionais que atendessem as escolas do campo e suas necessidades, mas antes de tudo deve ser de interesse do próprio professor, conhecer sua história, de seus alunos, comunidade ambiente de trabalho.

Ao posicionarem-se diante desta exclusão, os movimentos sociais e instituições organizadas de ensino e pesquisa em favor da educação do campo, se mobilizam em nível nacional para exigir políticas públicas, educação de qualidade e condições dignas de ensino e trabalho aos professores e alunos. Pois o que o governo sempre almejou foi o desaparecimento das escolas consideradas isoladas e das salas multisseriadas. Por isso é tão importante não só ao aluno, mas também o professor conhecer sua própria história, para ter consciência de todo o processo, por vezes, doloroso de conquistas e avanços educacionais, e também para conhecer e aprender a valorizar suas raízes, sua própria história.

Gráfico 30 - 4.4 - As crianças, antes de ingressarem na escola, já possuem noções de valores sociais.



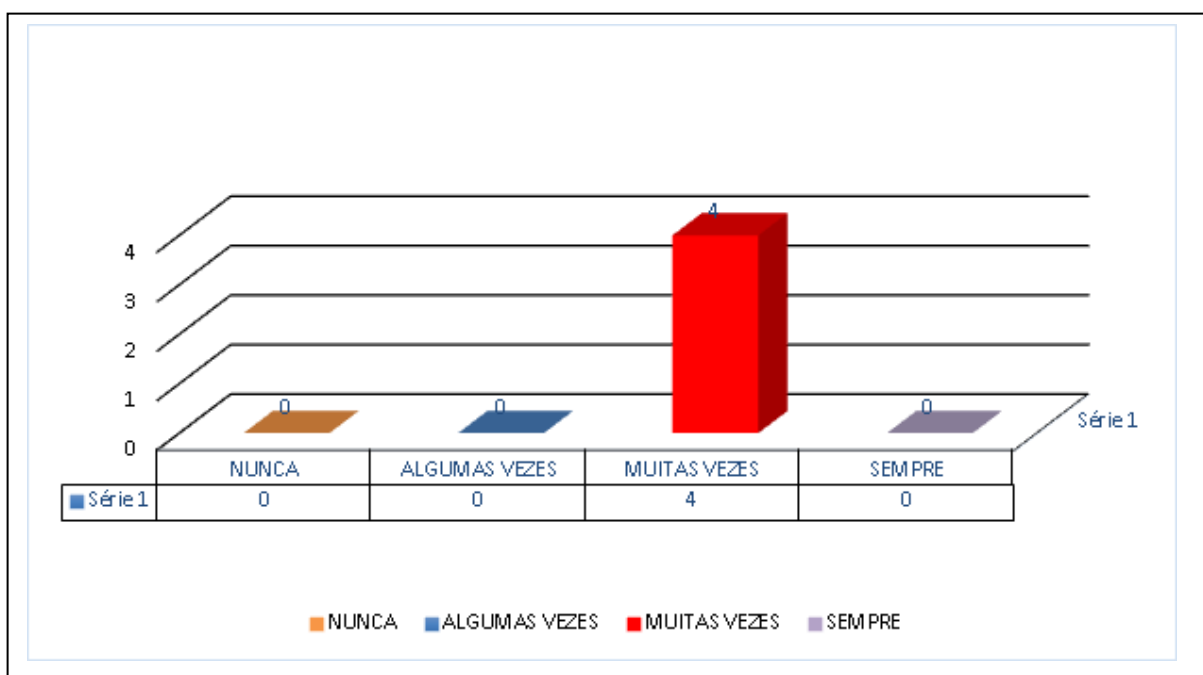
Fonte: Construção própria (2017)

De acordo com as respostas obtidas (**GRAF.30**) as professoras acreditam que “muitas vezes” a criança já traz de casa noções de valores. É no ambiente familiar a educação deve ser construída; e por mais degradado que possa ser um

lar, quando nos referimos a questão dos valores sociais, ainda assim acreditamos que os pais, e, ou responsáveis ensinam a seus filhos regras básicas e importantes de convivência, como não pegar em algo que não os pertença sem permissão, pedi por favor, respeitar o espaço e o outro, não intervir em conversas que não lhes são próprias, sempre que errar pedi desculpas e esforçar-se para não cair no mesmo erro; dentre outros.

Então, pode-se afirmar que a criança não chega vazia a escola. Ela tem suas concepções de vivência saudável baseadas no respeito ao próximo; porém como diz Ferreiro (1980) “Quem tem muito pouco, ou quase nada, merece que a escola lhe abra horizontes” nesse aspecto a escola é corresponsável na construção, ampliação e aplicação desses valores na vida da criança e daqueles que a cercam; e como nem sempre palavras são suficientes, o exemplo e prática desses valores por parte de toda comunidade escolar, ainda é a melhor forma de se transferir esse aprendizado.

Gráfico 31 - 4.5 - O processo de construção da leitura e escrita na criança tem relação com a construção de sua identidade social.

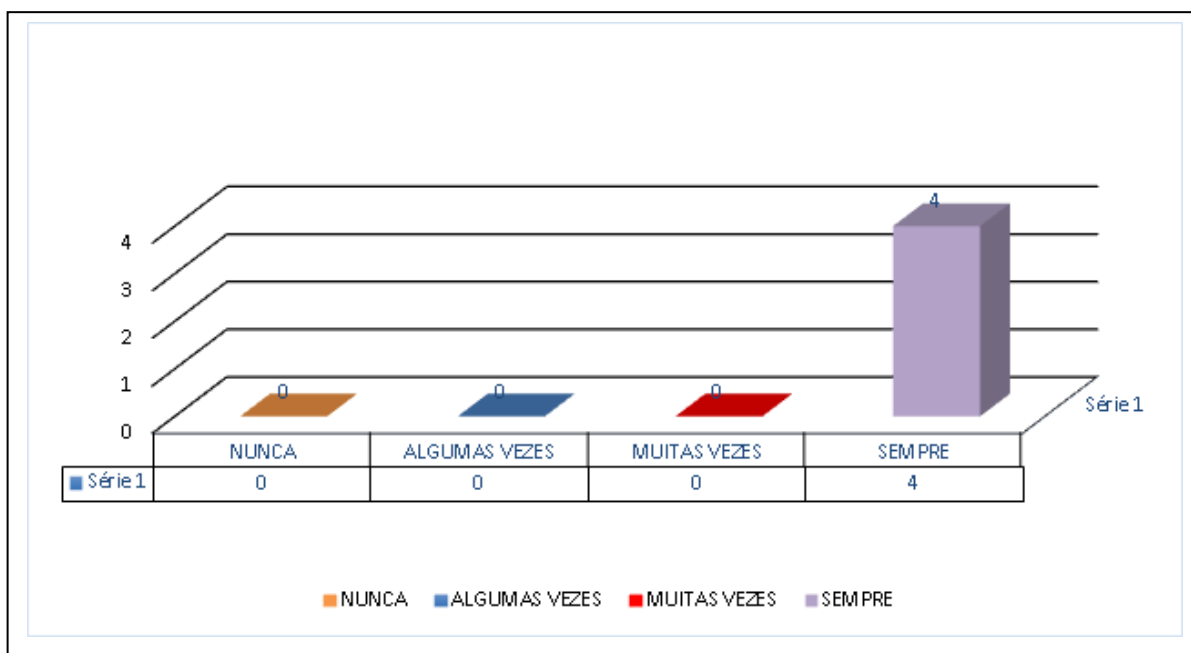


Fonte: Construção própria (2017)

Nesse gráfico (**GRAF.31**) as professoras dizem que “muitas vezes” o processo de construção da identidade social da criança perpassa o da leitura e escrita; podemos inferir então que elas concordam que para a criança se desenvolver mais e melhor, essa necessita de segurança e uma alta estima elevada, aspectos que se constroem a partir do auto reconhecimento e autoafirmação da criança como sujeito social constituído de direitos e deveres iguais a de todos os pares, sejam eles do campo ou não.

Essa prática estimula e promove a emancipação do ser sobre o ato de ler e escrever, esse amplia seus horizontes quando interage e compreende-se como ser social, formado e dependente dessas importantes células da sociedade: a escola e a família; e ainda sua história e cultura.

Gráfico 32 - 4.6 - Considera importante que a proposta pedagógica da escola do campo inclua em seus pressupostos o PEA como instrumento de regaste, valorização da identidade cultural comunitária e ainda, como meio de construção do conhecimento do aluno da sala multisseriada.



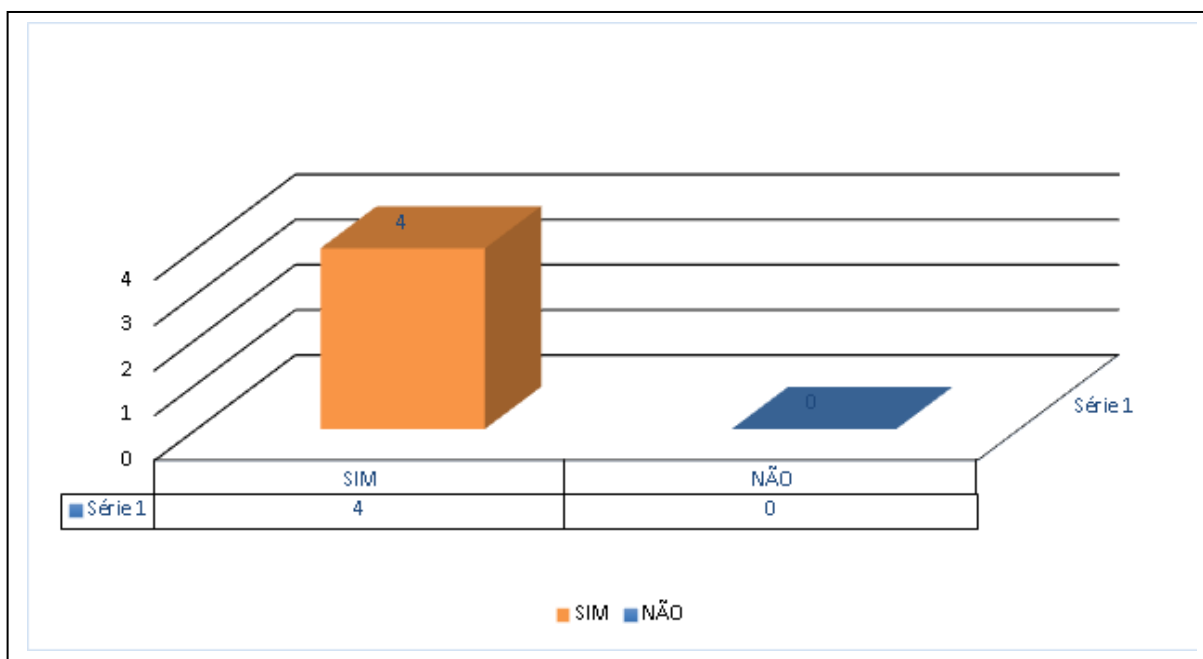
Fonte: Construção própria (2017)

Conforme o resultado acima explicitado (**GRAF.32**) podemos perceber a que para os sujeitos desta pesquisa é de extrema importância que a proposta pedagógica da escola do campo inclua em seus pressupostos o PEA como

instrumento de regaste, valorização da identidade cultural comunitária e ainda, como meio de construção do conhecimento do aluno da sala multisseriada.

Partindo desse pressuposto, vejamos o que diz o trecho deste texto encontrado em Brasil (2008, p.05): “As classes multisseriadas nos desafiam a repensar a escola, suas disciplinas, séries, conteúdos e avaliações. Neste sentido, este Programa se apresenta como mais um passo no avanço histórico de construção de uma proposta para classes multisseriadas, que certamente não termina por aqui e é responsabilidade de todos”. Aqui se fundamenta o porquê de as educadoras não terem dúvidas de que seja essencial a presença do PEA com suas propostas curriculares metodológicas no PP da escola; pois esse sempre foi pensado e aplicado de forma a atender ou ao menos amenizar as necessidades básicas de aprendizagem do sujeito do campo inserido em salas multisseriadas.

Gráfico 33 - 4.7 - Práticas de atividades do PEA estão inseridas na organização do trabalho pedagógico da escola? Em caso afirmativo, explique!



Fonte: Construção própria (2017)

Nesse gráfico (**GRAF.33**) todas as professoras envolvidas nesta pesquisa afirmam que as práticas de atividades do PEA estão inseridas na organização do trabalho pedagógico da escola e a priori nos explicam que tais ações perpassa toda a estrutura organizacional da escola, pois esta trabalha sempre conceitos e

conteúdos relacionados a realidade e meio sociocultural de sua clientela, fazendo relação e introduzindo esse aluno nas práticas desenvolvidas no ambiente escolar.

Tais práticas estão fundamentadas nas concepções do PEA (Brasil, 2009) quando este defende e norteia o trabalho educacional pautado na construção, autoafirmação e auto identificação do sujeito do campo, para tanto se faz necessário que todos os agentes educacionais conheçam a realidade campesina a qual ele faz parte e presta serviços, bem como seus alunos, alvo principal e privilegiado desse aprendizado.

QUESTIONÁRIO APLICADO A AGENTE PEDAGÓGICA

A relevância desta pesquisa se dá por esta analisar como as escolas do campo, compostas por turmas multisseriadas, do município de Pedro do Rosário – Maranhão – Brasil desenvolvem as suas metodologias de ensino para o ciclo de alfabetização no Programa Escola Ativa.

QUESTIONÁRIO	RESPOSTAS	ANÁLISES
IDENTIFICAÇÃO DA PEDAGOGA		
1.1. Idade: 1.2. Sexo: 1.3. Servidor:	1.1-38 ANOS 1.2-FEMININO 1.3- CONCURSADO	A Agente Pedagógica é do quadro efetivo de funcionários da SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Pedro do Rosário - MA), tem uma experiência profissional relevante na área de atuação da presente pesquisa.
1.4. Tempo de serviço no magistério: <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos <input type="checkbox"/> 11 a 15 anos <input type="checkbox"/> 16 a 20 anos <input type="checkbox"/> 21 anos ou mais	1.4-11 a 15 ANOS	Na referida Instituição de ensino a mesma já trabalha a bastante tempo no campo pedagógico na Educação do Campo.
1.5. Tempo de trabalho como pedagoga nesta instituição: <input type="checkbox"/> 1 a 5 anos <input type="checkbox"/> 6 a 10 anos	1.5-6 a 10 ANOS	Esta é pedagoga, especialista em Gestão e Supervisão Escolar e atualmente cursa o Mestrado em Gestão Educacional.

<p>() 11 a 15 anos</p> <p>() 16 a 20 anos</p> <p>() 21 anos ou mais</p>		
<p>1.6. Escolarização/Curso:</p>	<p>1.6- Letrada; pós-graduada em Gestão e Supervisão Escolar e cursa Mestrado em Gestão Educacional.</p>	<p>Atualmente cursa o Mestrado em Gestão Educacional.</p>
<p>2 - O professor é a figura central para a aprendizagem das crianças.</p> <p>(1). Nunca</p> <p>(2). Algumas vezes</p> <p>(3). Muitas vezes</p> <p>(4). Sempre</p>	<p>(2) Algumas vezes</p>	<p>Em relação ao processo de aprendizagem, esta acredita ser o professor em algumas ocasiões o centro do processo, mas é sabido que o próprio aluno se torna o centro de seu conhecimento, sendo o professor o principal mediador desse processo.</p>
<p>2.1- Contato com diferentes portadores de texto oportunizam a criança a começar a elaborar hipóteses sobre se escreve ou se lê.</p> <p>(1). Nunca</p> <p>(2). Algumas vezes</p> <p>(3). Muitas vezes</p> <p>(4). Sempre</p>	<p>(4) Sempre</p>	<p>No que se refere a diversidade textual, a educadora ressaltou que através desses textos diversos a criança se apropria da leitura e da escrita. Portanto, observamos que o aluno que tem contato constante com esses materiais possui uma possibilidade muito grande de construir, interpretar e reconstruir outras produções textuais.</p>
<p>3-A prática de ler e contar histórias para as crianças é uma maneira de conduzi-las a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua inserção no mundo da leitura e escrita.</p> <p>(1). Nunca</p> <p>(2). Algumas vezes</p> <p>(3). Muitas vezes</p> <p>(4). Sempre</p>	<p>(3) Muitas vezes</p>	<p>Sem dúvida, o hábito da leitura proporciona ao educando uma aproximação real e fundamental para o desenvolvimento social, cultural, cognitivo e intelectual do mesmo. Nessa perspectiva, é importante a afirmação da professora quando ela destaca que muitas vezes a prática de ler e contar histórias dão esse suporte ao educando.</p>
<p>4- A seguir você deverá escolher apenas uma das quatro opções para descrever a metodologia de trabalho da sua preferência e apenas uma para descrever a metodologia de trabalho contemplada na sua escola.</p> <p>4.1- Com qual tipo de metodologia você prefere trabalhar? (Indique somente uma)</p> <p>4.2- Pense agora na metodologia de trabalho da sua escola. Qual das</p>	<p>Prefiro trabalhar com:</p> <p>Tipo 2</p> <p>Minha realidade se parece a:</p> <p>Tipo 3</p>	<p>Em relação ao modelo de metodologia utilizada, a mesma destaca sua identificação com a segunda opção quando as atividades deveriam ser planejadas para o dia, aplicando-se as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da escrita, da leitura e do letramento. No entanto, sua realidade se relaciona mais com a terceira alternativa proposta, pois esta sugere as atividades propostas e planejadas são todas de acordo o que sugere o PEA, para o desenvolvimento da leitura, da escrita, do letramento, da</p>

<p>descrições se adapta melhor a sua realidade? (indique somente uma)</p> <p>Tipo 1: Em geral, disponibiliza materiais de leitura diferenciados e objetos para escrever durante as atividades planejadas para o dia, e sempre que se pode, faz algumas atividades que são sugeridas pelo PEA.</p> <p>Tipo 2: Em geral, quando termina as atividades planejadas para o dia, aplica-se as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da escrita, da leitura e do letramento.</p> <p>Tipo 3: Em geral, as atividades propostas e planejadas são todas de acordo o que sugere o PEA, para o desenvolvimento da leitura, da escrita, do letramento, da autonomia e valorização do educando como sujeito do campo e de direito.</p> <p>Tipo 4: Em geral, disponho no meu planejamento momentos de leitura e escrita, onde todos realizam ao mesmo tempo essa atividade, não importando, se a sala é multissérie e, ou do campo.</p>		<p>autonomia e valorização do educando como sujeito do campo e de direito.</p> <p>Desse modo, é importante destacar que a mesma está dentro dos parâmetros estipulados pela Educação do Campo.</p>
<p>5- Você considera importante?</p> <p>5.1- Utilizar as ferramentas do PEA para a inserção da criança no meio escolar.</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	<p>(2) Muitas vezes</p>	<p>Sobre as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a educadora considera que o programa PEA agrega meios de inserção significativos para a vida educativa da criança.</p>
<p>5.2- Utilizar as ferramentas do PEA para a autovalorização da identidade da criança como sujeito do campo</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	<p>(4) Sempre</p>	<p>No que se refere à valorização da identidade da criança enquanto sujeito do campo, a mesma acredita que é sempre importante utilizar ferramentas que valorize essa identidade, destacando a autovalorização desse aluno dentro e fora da sala de aula.</p>
<p>5.3- Oportunizar vivências culturais comunitárias para seus alunos, diariamente.</p>	<p>(3) Muitas vezes</p>	<p>Em se tratando das vivências socioculturais dos alunos, a professora demonstrou que</p>

<p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>		<p>muitas vezes essas manifestações possibilitam as crianças a fortalecer seu convívio sociocultural.</p>
<p>5.4- Usar as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da expressão verbal e a aquisição da leitura, da escrita e do letramento.</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	(3) Sempre	<p>Nesta questão a pedagoga afirmou que sempre se desenvolvem na escola atividades propostas pelo PEA, essas têm como principais objetivos o desenvolvimento da expressão verbal e a aquisição da leitura, da escrita e do letramento.</p>
<p>5.5- Usar atividades culturais para o desenvolvimento da criatividade e espontaneidade da criança.</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	(4) Muitas vezes	<p>Nesta parte da pesquisa procuramos saber acerca da utilização das atividades culturais, a mesma expressou-se colocando que muitas vezes essas são realizadas visando o desenvolvimento do educando, proporcionado ao mesmo explorar sua capacidade de criar e recriar em cima da atividade proposta.</p>
<p>5.6- Usar atividades voltadas a realidade do campo de vivência das crianças para a construção da autoestima.</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	(4) Sempre	<p>Aqui é possível analisar o quanto a educadora prima pela valorização da identidade da criança do campo, pois a professora ratificou que sempre realiza atividades que fortaleçam a autoestima e a construção do conhecimento da mesma.</p>
<p>6. Percepção da Temática 6.1- As ferramentas metodológicas do PEA devem continuar norteando o ensino multisseriado das escolas do campo</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	(2) algumas vezes	<p>Em questão das ferramentas metodológicas utilizadas pelo PEA para as escolas do campo, a educadora considerou que algumas vezes seria viável esta aplicação, deixando aqui uma demonstração de que poderia haver outras ferramentas que venham complementar a utilização das já existentes.</p>
<p>6.2- Considera importante o uso dessas ferramentas em sua sala de aula</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	(3) Muitas vezes	<p>Nesta parte a professora deixa claro que considera a utilização dessas ferramentas muitas vezes importantes na sala de aula da escola do campo.</p>
<p>6.3- Leituras e estudos acerca</p>	(3) Muitas vezes	<p>No que se refere à importância da</p>

<p>da importância da cultura comunitária e valorização da identidade do sujeito do campo são relevantes para minha prática pedagógica e para o meu aluno.</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>		<p>cultura comunitária e valorização da identidade do sujeito do campo, esta destacou que muitas vezes a criança ao tomar conhecimento da sua realidade cultural ajuda no seu autodesenvolvimento, e, conseqüentemente da prática pedagógica do professor.</p>
<p>6.4- As crianças, antes de ingressarem na escola, já possuem noções de valores sociais</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	(3) Muitas vezes	<p>Em relação a noções de valores sociais adquiridos pela criança antes de ingressar na escola, a professora ressaltou que muitas vezes o aluno já possui algum conhecimento sobre sua função e atuação na sociedade em que vive.</p>
<p>6.5- O processo de construção da leitura e escrita na criança tem relação com a construção de sua identidade social</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	(4) Sempre	<p>A pedagoga acredita que a construção da identidade social da criança está sempre relacionada às práticas de leituras e escrita, proporcionando dessa forma, a construção do conhecimento desta.</p>
<p>6.6- Considera importante que a proposta pedagógica da escola do campo inclua em seus pressupostos o PEA como instrumento de regaste, valorização da identidade cultural comunitária e ainda, como meio de construção do conhecimento do aluno da sala multisseriada</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	(3) Muitas vezes	<p>Na percepção da docente no que se refere à importância da Proposta Pedagógica da Escola contemplar instrumentos que valorizem a comunidade em que a criança está inserida, bem como sua identidade sociocultural e cognitiva, a mesma deixa claro que muitas vezes isso é relevante à formação e desenvolvimento do aluno.</p>
<p>6.7- Práticas de atividades do PEA estão inseridas na organização do trabalho pedagógico da escola? () SIM () NÃO</p> <p>Em caso afirmativo, explique.....</p>	Não	<p>Nesta última questão a professora expressou que as práticas de atividades propostas pelo PEA não estão inseridas na organização pedagógica da escola, se contradizendo desse modo, de todas as demais questões propostas acima, desenvolvidas no presente questionário.</p>
<p>2 - O professor é a figura central para a aprendizagem</p>	(2) Algumas vezes	<p>Em relação ao processo de aprendizagem, esta acredita ser o</p>

<p>das crianças.</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>		<p>professor em algumas ocasiões o centro do processo, mas é sabido que o próprio aluno se torna o centro de seu conhecimento, sendo o professor o principal mediador desse processo.</p>
<p>2.1- Contato com diferentes portadores de texto oportunizam a criança a começar a elaborar hipóteses sobre como se escreve ou se lê.</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	(4) Sempre	<p>No que se refere a diversidade textual, a educadora ressaltou que através desses textos diversos a criança se apropria da leitura e da escrita. Portanto, observamos que o aluno que tem contato constante com esses materiais possui uma possibilidade muito de grande de construir, interpretar e reconstruir outras produções textuais.</p>
<p>3-A prática de ler e contar histórias para as crianças é uma maneira de conduzi-las a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua inserção no mundo da leitura e escrita.</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	(3) Muitas vezes	<p>Sem dúvida, o hábito da leitura proporciona ao educando uma aproximação real e fundamental para o desenvolvimento social, cultural, cognitivo e intelectual do mesmo. Nessa perspectiva, é importante a afirmação da professora quando ela destaca que muitas vezes a prática de ler e contar histórias dão esse suporte ao educando.</p>
<p>4- A seguir você deverá escolher apenas uma das quatro opções para descrever a metodologia de trabalho da sua preferência e apenas uma para descrever a metodologia de trabalho contemplada na sua escola.</p> <p>4.1- Com qual tipo de metodologia você prefere trabalhar? (Indique somente uma)</p> <p>4.2- Pense agora na metodologia de trabalho da sua escola. Qual das descrições se adapta melhor a sua realidade? (indique somente uma)</p> <p>Tipo 1: Em geral, disponibiliza materiais de leitura diferenciados e objetos para escrever durante as atividades planejadas para o dia, e sempre que se pode, faz algumas atividades que são</p>	<p>Prefiro trabalhar com:</p> <p>Tipo 2</p> <p>Minha realidade se parece a:</p> <p>Tipo 3</p>	<p>Em relação ao modelo de metodologia utilizada, a mesma destaca sua identificação com a segunda opção quando as atividades deveriam ser planejadas para o dia, aplicando-se as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da escrita, da leitura e do letramento. No entanto, sua realidade se relaciona mais com a terceira alternativa proposta, pois esta sugere as atividades propostas e planejadas são todas de acordo o que sugere o PEA, para o desenvolvimento da leitura, da escrita, do letramento, da autonomia e valorização do educando como sujeito do campo e de direito.</p> <p>Desse modo, é importante destacar que a mesma está dentro dos parâmetros estipulados pela Educação do Campo.</p>

<p>sugeridas pelo PEA.</p> <p>Tipo 2: Em geral, quando termina as atividades planejadas para o dia, aplica-se as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da escrita, da leitura e do letramento.</p> <p>Tipo 3: Em geral, as atividades propostas e planejadas são todas de acordo o que sugere o PEA, para o desenvolvimento da leitura, da escrita, do letramento, da autonomia e valorização do educando como sujeito do campo e de direito.</p> <p>Tipo 4: Em geral, disponho no meu planejamento momentos de leitura e escrita, onde todos realizam ao mesmo tempo essa atividade, não importando, se a sala é multissérie e, ou do campo.</p>		
<p>5- Você considera importante?</p> <p>5.1- Utilizar as ferramentas do PEA para a inserção da criança no meio escolar.</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	(2) Muitas vezes	Sobre as ferramentas utilizadas para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, a educadora considera que o programa PEA agrega meios de inserção significativos para a vida educativa da criança.
<p>5.2- Utilizar as ferramentas do PEA para a autovalorização da identidade da criança como sujeito do campo</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	(4) Sempre	No que se refere à valorização da identidade da criança enquanto sujeito do campo, a mesma acredita que é sempre importante utilizar ferramentas que valorize essa identidade, destacando a autovalorização desse aluno dentro e fora da sala de aula.
<p>5.3- Oportunizar vivências culturais comunitárias para seus alunos, diariamente.</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	(3) Muitas vezes	Em se tratando das vivências socioculturais dos alunos, a professora demonstrou que muitas vezes essas manifestações possibilitam as crianças a fortalecer seu convívio sociocultural.
<p>5.4- Usar as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da expressão verbal e a aquisição da leitura, da escrita</p>	(3) Sempre	Nesta questão a pedagoga afirmou que sempre se desenvolvem na escola atividades propostas pelo PEA, essas têm como principais

e do letramento. (1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre		objetivos o desenvolvimento da expressão verbal e a aquisição da leitura, da escrita e do letramento.
--	--	---

TRIANGULAÇÃO DE DADOS

Dando continuidade, e já partindo para a conclusão, vamos relacionar as perguntas semelhantes dos questionários aplicados às professoras e a agente pedagógica, compararmos as informações obtidas e realizarmos a triangulação das mesmas.

QUESTIONÁRIO	RESPOSTAS	TRIANGULAÇÃO
PROFESSORAS E AGENTE PEDAGÓGICA 1 - O professor é a figura central para a aprendizagem das crianças. (1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre	AGENTE PEDAGÓGICA (2) Algumas vezes PROFESSORAS Uma professora respondeu que “algumas vezes”, outra que “muitas vezes” e duas, “sempre”.	A resposta de uma professora coincide com o que diz a Agente pedagógica, porém as outras professoras contrariam essa afirmativa quando uma diz que “muitas vezes” e duas dizem que “sempre” o professor é a figura central para a aprendizagem das crianças.
PROFESSORAS E AGENTE PEDAGÓGICA 2- Contato com diferentes portadores de texto oportuniza a criança a começar a elaborar hipóteses sobre como se escreve ou se lê. (1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre	AGENTE PEDAGÓGICA (4) Sempre PROFESSORAS Três responderam que “sempre e uma “muitas vezes”.	O expressado pela Agente Pedagógica coincide com o que dizem três professoras e apenas uma diverge minimamente com as demais ao afirmar que “muitas vezes” o contato com diferentes portadores de texto oportuniza a criança a começar a elaborar hipóteses sobre como se escreve ou se lê.
PROFESSORAS E AGENTE PEDAGÓGICA 3-A prática de ler e contar histórias para as crianças é uma maneira de conduzi-las a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua inserção no mundo da leitura e escrita. (1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre	AGENTE PEDAGÓGICA (3) Muitas vezes PROFESSORAS Todas responderam: “sempre”.	Apesar de o expressado pela Agente Pedagógica ser “muitas vezes” e o expressado pelas professoras ser “sempre” não se pode dizer que as mesmas divergem em suas opiniões, se considerarmos que “muitas vezes e sempre” são similares, quase sinônimos. O importante é ressaltar a partir de suas opiniões fica evidente que a prática de ler e contar histórias para as crianças é uma maneira de conduzi-las a conhecimentos e habilidades

<p>PROFESSORAS E AGENTE PEDAGÓGICA</p> <p>4- A seguir você deverá escolher apenas uma das quatro opções para descrever a metodologia de trabalho da sua preferência e apenas uma para descrever a metodologia de trabalho contemplada na sua escola.</p> <p>4.1- Com qual tipo de metodologia você prefere trabalhar? (Indique somente uma)</p> <p>4.2- Pense agora na metodologia de trabalho da sua escola. Qual das descrições se adapta melhor a sua realidade? (indique somente uma)</p> <p>Tipo 1: Em geral, disponibiliza materiais de leitura diferenciados e objetos para escrever durante as atividades planejadas para o dia, e sempre que se pode, faz algumas atividades que são sugeridas pelo PEA.</p> <p>Tipo 2: Em geral, quando termina as atividades planejadas para o dia, aplica-se as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da escrita, da leitura e do letramento.</p> <p>Tipo 3: Em geral, as atividades propostas e planejadas são todas de acordo o que sugere o PEA, para o desenvolvimento da leitura, da escrita, do letramento, da autonomia e valorização do educando como sujeito do campo e de direito.</p> <p>Tipo 4: Em geral, disponho no meu planejamento momentos de leitura e escrita, onde todos realizam ao mesmo tempo essa atividade, não importando, se a sala é multissérie e, ou do campo.</p>	<p>AGENTE PEDAGÓGICA</p> <p>Prefiro trabalhar com:</p> <p>Tipo 2</p> <p>Minha realidade se parece a:</p> <p>Tipo 3</p> <p>PROFESSORAS</p> <p>Prefiro trabalhar com:</p> <p>Todas escolhem o TIPO 2</p> <p>Minha realidade se parece a:</p> <p>Duas professoras escolhem o TIPO 2, uma o TIPO 1 e outra o TIPO 4.</p>	<p>fundamentais para sua inserção no mundo da leitura e escrita.</p> <p>Quando se expressam em relação a forma de preferência do trabalho docente, tanto a Agente pedagógica, quanto as professoras escolhem o TIPO 2: (Em geral, quando termina as atividades planejadas para o dia, aplica-se as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da escrita, da leitura e do letramento), porém quanto ao expressado no que diz respeito a realidade da prática pedagógica desenvolvidas em suas escolas, as educadoras divergem totalmente de sua Agente pedagógica, que nesse aspecto escolhe o TIPO 3: (Em geral, as atividades propostas e planejadas são todas de acordo o que sugere o PEA, para o desenvolvimento da leitura, da escrita, do letramento, da autonomia e valorização do educando como sujeito do campo e de direito), e ainda, divergem entre si, quando duas professoras escolhem o TIPO 2: (supracitado); uma diz ser o TIPO 1: (Em geral, disponibiliza materiais de leitura diferenciados e objetos para escrever durante as atividades planejadas para o dia, e sempre que se pode, faz algumas atividades que são sugeridas pelo PEA) e outra que escolhe o TIPO 4: (Em geral, disponho no meu planejamento momentos de leitura e escrita, onde todos realizam ao mesmo tempo essa atividade, não importando, se a sala é multissérie e, ou do campo); esses resultados nos mostram que há uma relevante incoerência no expressado sobre esse último aspecto analisado.</p>
<p>PROFESSORAS E AGENTE PEDAGÓGICA</p> <p>5- Você considera importante?</p> <p>5.1- Utilizar as ferramentas do PEA para a inserção da criança no meio escolar.</p> <p>(1). Nunca</p> <p>(2). Algumas vezes</p> <p>(3). Muitas vezes</p>	<p>AGENTE PEDAGÓGICA (2) Muitas vezes</p> <p>PROFESSORAS</p> <p>Duas professoras dizem que “algumas vezes” e as outras duas “sempre”.</p>	<p>A agente pedagógica diz que “muitas vezes” é importante utilizar as ferramentas do PEA para a inserção da criança no ambiente escolar; duas professoras ao afirmarem que “sempre” estão concordando de forma significativa com sua Agente, porém há duas professoras que divergem do expressado anteriormente, pois dizem que só “algumas vezes” há relevância nessa prática.</p>

(4). Sempre		
<p>5.2- Utilizar as ferramentas do PEA para a autovalorização da identidade da criança como sujeito do campo</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	<p>AGENTE PEDAGÓGICA (4) Sempre</p> <p>PROFESSORAS Todas afirmam que “muitas vezes”.</p>	<p>Diante do exposto, podemos inferir que mesmo a Agente Pedagógica dizer que “muitas vezes” e o expressado pelas professoras ser “sempre” não se pode dizer que as mesmas divergem em suas opiniões; pois suas respostas são similares; deixando explícito que elas concordam que seja importante utilizar as ferramentas do PEA para a autovalorização da identidade da criança como sujeito do campo.</p>
<p>5.3- Oportunizar vivências culturais comunitárias para seus alunos, diariamente.</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	<p>AGENTE PEDAGÓGICA (3) Muitas vezes</p> <p>PROFESSORAS Uma diz que “muitas e vezes” e três que “algumas vezes”.</p>	<p>O expressado pela Agente Pedagógica é que “muitas vezes” é importante oportunizar vivências culturais comunitárias para seus alunos e essa ideia coincide perfeitamente com as professoras que afirmam ter exatamente essa mesma concepção.</p>
<p>5.4- Usar as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da expressão verbal e a aquisição da leitura, da escrita e do letramento.</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	<p>AGENTE PEDAGÓGICA (4) Sempre</p> <p>PROFESSORAS Três professoras dizem que “muitas e vezes” e uma que “sempre”</p>	<p>O declarado pela Agente Pedagógica coincide com o expressado pelas professoras. Todas consideram que é de suma importância usar as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da expressão verbal e a aquisição da leitura, da escrita e do letramento.</p>
<p>5.5- Usar atividades culturais para o desenvolvimento da criatividade e espontaneidade da criança.</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	<p>AGENTE PEDAGÓGICA (4) Muitas vezes</p> <p>PROFESSORAS Três professoras dizem que “muitas e vezes” e uma que “sempre”</p>	<p>Em geral, a Agente Pedagógica e as professoras afirmam haver relevância no uso das atividades culturais para o desenvolvimento da criatividade e espontaneidade da criança.</p>
<p>5.6- Usar atividades voltadas a realidade do campo de vivência das crianças para a construção da autoestima.</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	<p>AGENTE PEDAGÓGICA (4) Sempre</p> <p>PROFESSORAS Duas professoras respondem “muitas e vezes”, uma “algumas vezes e outra “sempre”.</p>	<p>De acordo como exposto pela Agente pedagógica e três professoras as mesmas demonstram ter ideias similares que afirmam tal importância de se usar atividades voltadas a realidade do campo de vivência das crianças para a construção da autoestima, porém divergem de uma professora que diz que só “algumas vezes” essa prática pode ser importante.</p>

<p>PROFESSORAS E AGENTE PEDAGÓGICA</p> <p>6. Percepção da Temática</p> <p>6.1- As ferramentas metodológicas do PEA devem continuar norteando o ensino multisseriado das escolas do campo</p> <p>(1). Nunca</p> <p>(2). Algumas vezes</p> <p>(3). Muitas vezes</p> <p>(4). Sempre</p>	<p>AGENTE PEDAGÓGICA (2) algumas vezes</p> <p>PROFESSORAS</p> <p>Três professoras afirmam que “muitas vezes” e outra que “sempre”.</p>	<p>Em geral, coincidem Agente Pedagógica e professoras quanto as ferramentas metodológicas do PEA continuar norteando o ensino multisseriado das escolas do campo.</p>
<p>6.2- Considera importante o uso dessas ferramentas em sua sala de aula</p> <p>(1). Nunca</p> <p>(2). Algumas vezes</p> <p>(3). Muitas vezes</p> <p>(4). Sempre</p>	<p>AGENTE PEDAGÓGICA (3) Muitas vezes</p> <p>PROFESSORAS</p> <p>Três professoras afirmam que “muitas vezes” e outra que “sempre”.</p>	<p>Há coerência de ideias no expressado pela Agente Pedagógica e pelas professoras, em geral elas afirmam que consideram importante o uso dessas ferramentas do PEA em suas salas de aula.</p>
<p>6.3- Leituras e estudos acerca da importância da cultura comunitária e valorização da identidade do sujeito do campo são relevantes para minha prática pedagógica e para o meu aluno.</p> <p>(1). Nunca</p> <p>(2). Algumas vezes</p> <p>(3). Muitas vezes</p> <p>(4). Sempre</p>	<p>AGENTE PEDAGÓGICA (3) Muitas vezes</p> <p>PROFESSORAS</p> <p>Três professoras afirmam que “muitas vezes” e outra que “sempre”.</p>	<p>Considerando as respostas da Agente pedagógica e das professoras, temos uma coincidência relevante de opiniões, portanto cabe afirmar que todas creem que seja importante a leituras e estudos acerca da importância da cultura comunitária e valorização da identidade do sujeito do campo são relevantes para minha prática pedagógica e para o meu aluno.</p>
<p>6.4- As crianças, antes de ingressarem na escola, já possuem noções de valores sociais</p> <p>(1). Nunca</p> <p>(2). Algumas vezes</p> <p>(3). Muitas vezes</p> <p>(4). Sempre</p>	<p>AGENTE PEDAGÓGICA (3) Muitas vezes</p> <p>PROFESSORAS</p> <p>Três professoras afirmam que “muitas vezes” e outra que “sempre”.</p>	<p>Através das respostas obtidas, tanto a Agente Pedagógica, quanto as professoras afirmam que sim; as crianças, antes de ingressarem na escola, já possuem noções de valores sociais.</p>
<p>6.5- O processo de construção da leitura e escrita na criança tem relação com a construção de sua identidade social</p> <p>(1). Nunca</p> <p>(2). Algumas vezes</p> <p>(3). Muitas vezes</p> <p>(4). Sempre</p>	<p>AGENTE PEDAGÓGICA (4) Sempre</p> <p>PROFESSORAS</p> <p>Três professoras afirmam que “muitas vezes” e outra que “sempre”.</p>	<p>Em geral, a Agente Pedagógica e as professoras expressam acreditar que o processo de construção da leitura e escrita na criança tem relação com a construção de sua identidade social.</p>

<p>6.6- Considera importante que a proposta pedagógica da escola do campo inclua em seus pressupostos o PEA como instrumento de regaste, valorização da identidade cultural comunitária e ainda, como meio de construção do conhecimento do aluno da sala multisseriada</p> <p>(1). Nunca (2). Algumas vezes (3). Muitas vezes (4). Sempre</p>	<p>AGENTE PEDAGÓGICA (3) Muitas vezes</p> <p>PROFESSORAS Três professoras afirmam que “muitas vezes” e outra que “sempre”.</p>	<p>De acordo com o explicitado por todos os sujeitos dessa pesquisa, há coerência de ideias entre eles, pois todos os sujeitos dessa pesquisa demonstram considerar, ainda que de forma parcial, importante que a proposta pedagógica da escola do campo inclua em seus pressupostos o PEA como instrumento de regaste, valorização da identidade cultural comunitária e ainda, como meio de construção do conhecimento do aluno da sala multisseriada.</p>
<p>6.7- Práticas de atividades do PEA estão inseridas na organização do trabalho pedagógico da escola? () SIM () NÃO</p> <p>Em caso afirmativo, explique.....</p>	<p>AGENTE PEDAGÓGICA Não</p> <p>PROFESSORAS Todas afirmam que “SIM”</p>	<p>A negativa da Agente Pedagógica, é totalmente contrária ao expressado pelas professoras; pois essas confirmam que as práticas de atividades do PEA estão inseridas na organização do trabalho pedagógico da escola. E quando solicitadas a justificarem suas escolhas, as mesmas expressam que essas ações estão inseridas na organização do trabalho pedagógico da escola e a priori nos explicam que tais ações perpassam toda a estrutura organizacional da escola, pois esta trabalha sempre conceitos e conteúdos relacionados a realidade e meio sociocultural de sua clientela, fazendo relação e introduzindo esse aluno nas práticas desenvolvidas no ambiente escolar.</p>

CAPÍTULO 5 - DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Sabemos que as crianças, mesmo antes de iniciarem sua vida escolar, já têm contato com um mundo portador de textos, pois sempre nos deparamos com diferentes tipos de gêneros textuais, tantos orais como escritos, e que esses circulam em diferentes suportes, como embalagens, livros, revistas, jornais, receitas, dicionários, mensagens virtuais e outros, porém só no espaço escolar é possível se sistematizar esse conhecimento, criar mecanismos de formais de aprendizagem da leitura e da escrita. Nada mais apropriado que esses estejam presentes no cotidiano dessas crianças. Portanto, as professoras demonstram ter a concepção de mediação do saber enfatizada por Brasil – MEC (2009) que ver o mestre não como um profissional que meramente conduz suas crianças a realizar as atividades propostas a contento, mas as ajuda a construir seu próprio conhecimento através da relação espaço e vivência

É relevante, ressaltarmos que um dos objetivos primordiais da escola, é introduzir os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita, o engajamento desses dois processos é necessário para a formação ampla cognitiva e social da criança. E o contato com os livros, sem dúvida, gera a oportunidade de novas descobertas e diferentes possibilidades de aprendizagens.

A importância dessa atividade fica mais evidente no Ciclo de Alfabetização, pois nesse, espera-se que o aluno conceba a escrita, a leitura e se torne um sujeito letrado. O contato com livros os atraem para esse mundo encantado e desconhecido do saber; os desafia e os possibilita a descobrirem suas próprias formas de aquisição da linguagem escrita e falada.

Para tanto, é imprescindível, que independente do material que se usamos como suporte para desenvolvermos, não só as atividades de alfabetização, mas também qualquer outro trabalho pedagógico, precisamos estar atentos para a sua aplicabilidade e sentido; com o uso dos gêneros não é diferente; faz-se necessário um planejamento reflexivo dessa ação, com caminhos e intenções bem definidos para que não venha ocorrer casos em que as leituras e atividades são pensadas simplesmente para passar o tempo, e ou manter o aluno ocupado para não badernar a aula. Um planejamento voltado para as necessidades e especificidades de cada

criança, direciona na escolha adequada de qual gênero e como utilizá-lo para uma real e significativa contribuição para a aprendizagem das mesmas.

De acordo com Ferreiro e Teberosky (1985), as crianças, independentemente de estarem cursando a mesma série e terem a mesma idade, elas apresentam níveis de aprendizado diferentes que precisam ser diagnosticados à priori, para que se tenha ciência do grau de conhecimento e habilidades de cada aluno, e assim, sejam produzidas e aplicadas atividades que visem o pleno desenvolvimento cognitivo e motor do mesmo. Esse processo deve se tornar uma prática reflexiva, que leve o educador está sempre reavaliando o desenvolver da aprendizagem, bem como seus métodos e aplicabilidade dos mesmos.

Dessa forma o ensino deixará de ser puramente mecanicista; definindo a alfabetização segundo os pressupostos piagetianos, renegando a visão associacionista; que por sua vez; tem estreita relação com as propostas do PEA, (BRASIL, 2009) quando este sugere que a criança aprende mais rápido e de forma mais prazerosa quando ela encontra no ensino uma estreita relação com a sua realidade.

Faz-se necessário que o professor tenha uma dimensão muito ampla das habilidades adquiridas, bem como as dificuldades de aprendizagem de seus alunos; para que possa elaborar e aplicar atividades que trabalhe as especificidades de cada um, visando o aprendizado de forma linear e assim, atender a todos a contento. Para tais desafios, o PEA (BRASIL, 2009) enfatiza a importância de o educador ter total conhecimento, não só do nível de desenvolvimento intelectual de seus alunos, mas também de suas vivências comunitárias e familiares.

De acordo com Freire (1996) para o aluno, o aprendizado fica mais atraente, prazeroso e significativo, quando esse faz relação com a sua realidade; e abordar algum fato que tenha ocorrido na comunidade, ou mesmo em sala de aula, é uma forma de valorizar o que para eles se faz importante naquele momento e transformar o assunto em uma oportunidade de criar atividades que possa converter esse conteúdo empírico, em um conteúdo conceitual e atitudinal mais sistematizado, aplicando atividades que contribuam para o desenvolvimento do aluno como ser social, crítico e participativo.

A construção dos cantinhos de aprendizagem (BRASIL, 2015) nome dessa ferramenta do PEA que vem tão bem abordado e sugerida também pelo PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), visa o aprendizado através do contato permanente físico e visual da criança com seus objetos de ensino. Os programas defendem que o aluno estando inserido em um ambiente que proporcione leitura e produções orais e textuais paralelas as demais atividades didáticas desenvolve a capacidade de exercer sua autonomia na construção de seu próprio conhecimento. É importante ainda, ressaltar que essa forma metodológica de exposição dos conteúdos precisa ser coerente com as determinações do MEC (Ministério de Educação e Cultura), do PEA (Programa Escola Ativa ou Escola da Terra, como queiram chamar) e ainda, com o PPE (Projeto Pedagógico da Escola) que desenvolve ações que são resultantes de decisões coletivas e individuais dos profissionais da educação, família e comunidade.

Para o sujeito do campo, que vive em um local onde as dificuldades são inúmeras, é de suma importância que este reconheça as riquezas naturais e sociais de sua comunidade e identifique seus valores e aprenda que por ser do campo, isso não o diminui, ou o torna inferior, muito pelo contrário, o respeito a sua cultura comunitária o engradece e que há diferenças nos modos de vida campesino e urbano, porém ambos têm seu valor e beleza, mais que isso, um completa o outro, e portanto são igualmente importantes para o desenvolvimento social e sustentabilidade de toda uma nação. E nada mais justo que a escola do campo, ombreada às famílias, crie e proporcione a seus alunos e filhos essas situações de reflexão e resgate de memórias de vida e comunidade.

De acordo com a Escola Nova, movimento de renovação do ensino No Brasil, ideias inseridas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923), ideias essas também presentes nas concepções do ensino do PEA (BRASIL, 2009); o professor já foi o centro do ensino; houve uma época em que o mestre era detentor do conhecimento e seus alunos apenas depósitos daquilo que ele repassava, não era permitida a reflexão, discussão, construção de novas ideias e formas diferentes de ver e sentir o mundo, porém isso mudou completamente. E não, o professor não é a figura central na construção do saber.

O professor tem em suas mãos a grande responsabilidade de mediar conhecimentos, este deve instigar em seus alunos; mesmo esses sendo crianças do Ciclo de Alfabetização, pois não devemos subestimá-los; um desejo pela busca, pelo conhecer, descobrir e construir seu próprio conhecimento.

Ferreiro (2001) diz que a escrita e a leitura estão presentes no meio social do aluno e que esse é capaz de construir suas próprias hipóteses em relação ao seu objeto de conhecimento.

A prática de ler e contar histórias, sejam elas reais ou fictícias, mexe com o imaginário da criança, com sua criatividade, curiosidade. Esta prática inicia no aluno um processo de inquietação, que por sua vez gera um sentimento de não contentamento em descobrir o mundo só pelos olhos, ou pelas mãos de seus mestres, mas por eles mesmos; e isso o impulsiona a buscar, investigar e construir suas próprias hipóteses sobre como se ler e se escreve as palavras corretamente.

Sabemos que o ensino multissérie é tema de inúmeras discussões no âmbito educacional; porém ainda não se encontrou uma solução para o que se caracteriza como um “problema” na educação nacional brasileira. O PEA e outros programas de educação como o PNAIC (BRASIL, 2009) defendem a inclusão de alguns métodos, recursos e conteúdos que além de atenderem as especificidades do campo, atendam também as necessidades das turmas multisseriadas, por esses terem a concepção de que é comum esta sala está presente essencialmente no campo.

Quando atentamos para o relato das professoras ao se reportarem aos desafios encontrados em suas salas multissérie e aqui, queremos enfatizar que se tratam de turmas que englobam alunos do Ciclo de Alfabetização, ou seja, 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, e isso nada mais é que a base da educação formal do aluno, os problemas são preocupantes; possíveis de serem resolvidos; porém não há como camuflar esses percalços presentes no ensino campesino e que ainda muito precisa ser feito para que haja algo que possa amenizar tais transtornos. Dessa forma, os sistemas de ensino deverão fazer adaptações na sua forma de organização, visando contemplar o que é peculiar à realidade do campo.

CAPÍTULO 6 - CONCLUSÃO

Para construir a conclusão vamos responder desde os objetivos específicos até a problemática do estudo.

Objetivo 1: identificar os diferentes métodos de ensino do Programa Escola Ativa.

Fazendo uma análise nos questionários aplicados às professoras e a agente pedagógica, percebemos que os métodos do PEA são inúmeros, flexíveis e eficientes se usados adequadamente como o recomendável pelas concepções do programa. Há as oficinas de leitura e escrita, exposição dos cantinhos de leitura com produção e aplicação de conteúdos de acordo com as diferentes áreas do conhecimento (linguagens, humanas e exatas); os calendários das festas culturais, de plantações e colheitas da comunidade, a construção de hortas comunitárias que pode envolver todos os agentes da escola e comunidade, e ainda, jogos estudantis que trabalham a psíquico e o físico do aluno.

Portanto, há que se considerar que existem uma infinidade de instrumentos que podem servir como ferramentas essenciais no processo de ensino e aprendizagem do Ciclo de Alfabetização de turmas multisseriadas presentes nas escolas do campo.

Objetivo 2: inferir como funcionam os métodos do PEA.

Quando verificamos como funcionam os métodos do PEA e como os professores os desenvolvem, notamos que as possibilidades de uso dos mesmos são bem amplas. Cabe ao professor dá esse direcionamento para a inserção desses métodos no ensino campesino, sendo ele multisseriado ou não.

Para tanto o professor precisa receber formações continuadas para o fazê-lo com autonomia. Nesse aspecto podemos afirmar que tais formações vêm sendo realizadas periodicamente, pois quando questionamos as professoras sobre os entraves no ensino da turma multisseriada; a falta de formação era uma das opções, e elas não a escolheram e sim, a disparidade de idades entre os alunos, séries diferentes, assim como os níveis de conhecimento distintos. Os cantinhos de leitura,

expositores de conteúdos as diferentes áreas do conhecimento, calendários comunitários, hortas e jogos podem ser usados de forma inter e multidisciplinar. As ferramentas flexíveis, dinâmicas e práticas, primam sempre por abordar e valorizar a vivência da criança e usar seu cotidiano, práticas culturais/sociais e resgate histórico como base fundamental para o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Objetivo 3: verificar a eficiência do PEA para o processo de alfabetização e letramento nas turmas multisseriadas das escolas do campo.

Nas declarações das professoras há evidências de que elas acreditam na eficiência das concepções conteudistas e metodológicas do PEA para o desenvolvimento do ensino campesino multisseriado no Ciclo de Alfabetização.

Portanto, está comprovado que essas ferramentas (métodos) contribuem de forma significativa para o desenvolvimento da escrita, leitura (letramento) das crianças do campo. Mais ainda, fica perceptível que o programa se preocupa por formar a criança em sua totalidade: construindo, reconstruindo, afirmando sua identidade, sua história, valores e costumes como sujeito do campo e antes de tudo, como cidadão brasileiro digno de direitos e deveres, assim como o sujeito urbano.

Nos questionários aplicados às professoras e agente pedagógica, investigamos as percepções das mesmas sobre alguns assuntos em comum as duas partes, como a ambientação escolar, papel do professor alfabetizador, conteúdos e metodologias do PEA, ensino multisseriado, escola do campo e o processo do ensino e aprendizagem no Ciclo de Alfabetização.

Em geral, as respostas das professoras coincidem com as da agente pedagógica. Todas concordam que as práticas de leitura e contação de histórias, sejam elas reais ou fictícias, contribuem para a crianças formular suas hipóteses acerca da leitura e da escrita.

Professoras e agente pedagógica concordam que a implantação e implementação do Programa Escola Ativa nas turmas multisseriadas das Escolas do Campo são de grande importância para o desenvolvimento psíquico, motor e cultural das crianças do campo e que ainda a escola terra precisa estar auto afirmando, renovando, inovando e criando métodos que possam contribuir para o pleno

desenvolvimento do aluno, como sujeito ativo, participante e agente construtor e reconstrutor de sua própria história. De sua própria vida. Há nesse pressuposto, uma visão poética e literal de que o sujeito do campo precisa conhecer, valorizar e afirmar suas raízes para que se sinta e seja reconhecido como um verdadeiro cidadão brasileiro. Dotado de direitos, deveres: consciência social. Assim é possível que atuará consciente, coerente e eficientemente àquilo que se propuser a fazer em sua vida pessoal e, ou profissional, em sua comunidade de origem ou não.

Revemos o objetivo geral:

Analisar como as escolas do campo, compostas por turmas multisseriadas, do município de Pedro do Rosário – Maranhão/Brasil, desenvolvem as suas ações metodológicas de ensino para o ciclo de alfabetização no Programa Escola Ativa.

Em nosso estudo podemos afirmar que as professoras e a agente pedagógica (sujeitos desta pesquisa) desenvolvem significativamente, contemplando, não em sua totalidade, mas com um percentual relevante, as concepções conceituais e metodológicas do PEA para dá direcionamento ao processo de ensino e aprendizagem no Ciclo de Alfabetização das turmas multisseriadas da Escolas do Campo.

Essas escolas do campo e seus agentes desenvolvem essas metodologias diariamente quando observam e colocam em prática as ferramentas do programa para o resgate histórico comunitário através de pesquisas orais nas famílias, ao elaborar o calendário escolar em consonância com o calendário das plantações, colheitas e festas culturais da comunidade, quando cria os cantinhos de aprendizagens com murais que expõem, trazem e fazem reflexões e análises de conteúdos das diferentes áreas do conhecimento; na construção, preparação, plantio, manutenção, colheita e distribuição dos legumes e das verduras da horta aos moradores locais; quando realiza jogos que visam o desenvolvimento psíquico e físico de seus alunos; ao realizar oficinas de leituras, produção textuais; rodas de conversas e resolução de problemas lógicos-matemáticos e de cunho social, abordando assuntos do dia a dia das crianças.

Em todas essas práticas (momentos) de rica troca e construção de conhecimento é perfeitamente visível como se dá a aplicação das metodologias de

ensino para o ciclo de alfabetização no Programa Escola Ativa nas comunidades rurais de Pedro do Rosário – MA – Brasil.

PROBLEMA

O problema que dá direcionamento a nossa investigação é:

Como as escolas do campo, compostas por turmas multisseriadas, do município de Pedro do Rosário – Maranhão/Brasil, desenvolvem as suas ações metodológicas de ensino para o ciclo de alfabetização no Programa Escola Ativa?

A partir de todas as análises realizadas nos dados coletados durante todo decorrer desta pesquisa, podemos afirmar que as Escolas do Campo do Polo dos Núcleos do município de Pedro do Rosário – MA – Brasil compostas por turmas multisseriadas, em todas as séries do ensino fundamental, mas em especial, no Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental) fazem um trabalho de excelência no tocante ao letramento e formação psicossocial de sua clientela.

Apesar de todos os desafios que as Escolas do Campo e as turmas multisseriadas enfrentam (Alunos com disparidades de idades e conhecimentos em uma única sala de aula, recursos insuficientes, exigência da aplicação de técnicas (diário, planejamento e livros didáticos) criadas para turmas seriadas em salas multi, aplicação de atividades voltadas a atender alunos em graus de desenvolvimento diferentes, conteúdos diversos sendo trabalhados ao mesmo tempo, espaço físico inadequado e tantos outros); agentes educacionais, alunos e pais (comunidade em geral) encontraram no PEA métodos que amenizam essas dificuldades e ajudam a construir um ensino significativo para o sujeito do campo.

Esses sujeitos, que por vezes são desvalorizados; a partir das concepções do PEA e do trabalho de seus mestres, que estudam, se informam, reconstróem suas metodologias a cada dia para melhor atender as necessidades de sua importante clientela; ganham respeito social e cultural, além de um aprendizado sistematizado voltado para sua formação e desenvolvimento psíquico motor e físico.

De acordo com as concepções conteudistas e metodológicas do PEA, se faz necessário que a escola do campo trabalhe bem mais que os conteúdos

pragmáticos das diferentes áreas do conhecimento; ela precisa construir em seus alunos consciência de responsabilidade social, respeito pelo seu povo, cultural, sua história, suas raízes, bem como a autoafirmação de sua identidade e autovalorização como sujeito do campo.

6.1 RECOMENDAÇÕES

Recomendamos que:

A SEMED (Secretaria Municipal de Educação e Desporto) realize periodicamente formação para os professores regentes de turmas multisseriadas das escolas campesinas; pois é necessário que os mesmos conheçam e apliquem: conteúdos e metodologias, não só do PEA, mas também de outros programas que o MEC oferece, como o PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo) e PNAIC Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa).

Que seja elaborado, em caráter de urgência, um modelo de diário e planejamento específicos para o atendimento da sala multisseriada.

Que a SEMED (Secretaria Municipal de Educação e Desporto) disponibilize às Escolas do Campo os livros didáticos recomendados e elaborados a partir das concepções do PEA, PRONACAMPO E PNAIC, pois os mesmos são específicos para o ensino multisseriado e autovalorização do sujeito do campo. Bem como, os demais recursos didáticos necessários, ampliação, reforma e construção de espaços escolares adequados, de qualidade e dignos de acolher, confortavelmente, as crianças.

Que a SEMED (Secretaria Municipal de Educação e Desporto) promova ações e momentos de reconhecimento, valorização e incentivo dos agentes educacionais polivalentes que fazem o atendimento das salas multisseriadas no campo.

Que a SEMED (Secretaria Municipal de Educação e Desporto), Escola e Comunidade forme parcerias para desenvolver projetos de resgate histórico cultural e valorização do sujeito do campo.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 77, p. 53-61, maio, 1991.
- ALVES, Rubem. **Só aprende quem tem fome**. In: Nova Escola, ed. 152, maio/2002.
- Apple, M. W. (1995). **Repensando Ideologia e Currículo**. In.: Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. da (Org.). Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez.
- APPLE, M. W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. São Paulo: Artmed, 2002
- APPLE, Michael W. **Trabalho docente e textos: economia políticas das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006
- APPLE, Michael. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Currículo, cultura e sociedade. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- ARANHA, M.S.F. **Referenciais para construção de sistemas educacionais Inclusivos: a fundamentação filosófica – a história – a formalização**. Versão preliminar. Brasília: MEC/SEESP, nov. 2008.
- ARROYO, M. **Fracasso-Sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. In: ABRAMOWICS, A. E Moll, J. (orgs.) Para Além do Fracasso Escolar. Campinas, Ed. Papirus, 2000, 3ª edição.
- ARROYO, M. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel G. **A Escola do Campo e a Pesquisa do Campo: Metas**. In. MOLINA, Mônica C. Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão: Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; 2006.
- AZENHA, Maria da Graça. **Construtivismo: De Piaget a Emília Ferreiro**. São Paulo. Ática, 6ª edição, 1998.
- AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro/Brasília: UFRJ/UNB, 1996.
- BARBOSA, Rui. **Biografia de Rui Barbosa (1849-1923)**. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/rui_barbosa/>. Acesso em: 10 Dez. 2016.
- BELTRAME, C.A. 2009. **Avaliação da eficiência de sanitizantes utilizados pelas indústrias de alimentos**. Dissertação de Mestrado em Engenharia de Alimentos, Departamento de Ciências Agrárias, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, RS.
- BRASIL. **A ordem do discurso**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010a.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril DE 2002.

BRASIL. MEC.SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **RECEI. Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3 volumes. Volume 1: Introdução; volume 2: Formação pessoal e social; volume 3: Conhecimento de mundo.

BRASIL. Ministério da Educação. **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Contribuição da pós-graduação brasileira para o desenvolvimento sustentável: Capes na Rio+20** / Brasília: Capes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (versão preliminar)**, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Programa Escola Ativa- Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores e Educadoras**. – Brasília: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/FUNDESCOLA. **Escola Ativa**. Capacitação de professores. Brasília: 1999.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/FUNDESCOLA. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996. Escola Ativa. Capacitação de professores. Brasília:1999

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **PDDE CAMPO. Guia de Orientações Operacionais para melhoria das condições de Infraestrutura das Escolas com Classes Multisseriadas**. Brasília: SECAD/MEC, 2010j.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **PDDE CAMPO. Guia de Orientações Operacionais para melhoria das condições de Infraestrutura das Escolas com Classes Multisseriadas**. Brasília: SECAD/MEC, 2010e.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **PDDE CAMPO. Guia de Orientações Operacionais para melhoria das condições de Infraestrutura das Escolas com Classes Multisseriadas**. Brasília: SECAD/MEC, 2010f.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **PDDE CAMPO. Guia de Orientações Operacionais para melhoria das condições de Infraestrutura das Escolas com Classes Multisseriadas**. Brasília: SECAD/MEC, 2010i.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **PDDE CAMPO. Guia de Orientações Operacionais para melhoria das condições de Infraestrutura das Escolas com Classes Multisseriadas**. Brasília: SECAD/MEC, 2010g.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **PDDE CAMPO. Guia de Orientações Operacionais para melhoria das condições de Infraestrutura das Escolas com Classes Multisseriadas.** Brasília: SECAD/MEC, 2010h.

BRASIL. Painac (2009). **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Disponível em: <
http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_3_Unidade_6_MIOLO.pdf>.
Acesso em: 23 Fev. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.** Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALDART, Roseli Salete: **A Educação do Campo como Política Pública.** Disponível em:< [http:// www .ead.ifpa.edu.br](http://www.ead.ifpa.edu.br)>. Acesso em: 05 Out. 2009.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JÚNIOR, C. de L. Escola Ativa. In: CALDART, R. S. et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

DEWEY, John. **A arte como experiência.** In: DEWEY, John. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

FERREIRO, Emilia. **Com Todas as Letras.** São Paulo: Cortez, 1999

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização.** 24. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita.** Porto Alegre: Artes Medicas 1985

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Jacqueline Cunha da S. ; OLIVEIRA, Ilda Estela; LEITÃO, Wanderléia Azevedo M. **Políticas públicas e classes multisseriadas: (des) caminhos do Programa Escola Ativa no Brasil.** In: ROCHA, MARIA Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mujarrej (Orgs). Escola de direito. Reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Tradução de Moacir Gadotti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia. Saberes Necessários à Prática Educativa.** Coletivo Sabotagem. 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra., 1987.

GALLIANO, A. G. **O Método Científico: Teoria e Prática**. São Paulo: Harbra, 1979.

GEPERUAZ. **Relatório da pesquisa “Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/ Região Amazônica”**, apresentado ao CNPq. Belém – PA. 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4^a edição. São Paulo: Atlas, 2002

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

GONÇALVES, Roseli. **A Pedagogia Empresarial e as Práticas Pedagógicas dentro da Empresa**. Disponível em :<<http://www.webartigos.com/artigos/a-pedagogia-empresarial-e-as-praticas-dentro-da-empresa/14896/>> Acesso em: 15 Out. 2012.

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

HERNÁNDEZ, A. **Didáctica general Construção de Metodologias Científica**. Granada. -Es: Adeo. 2015.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Disponível em: <www.ibge.com.br>. Acesso em: 21 Fev. 2008.

INEP/MEC. **Estatísticas do ideb**. 2007.

LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

LUIZATO, Carla. **Contexto de letramento: é possível trabalhar com produção de texto na Educação Infantil**. Leopoldianum - revista de estudo e comunicação, v. 28, n. 78, p. 71- 73, jun. 2003.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Editora Hucitec, 9a. ed. revista e aprimorada, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna. **Reflexões sobre o significado do protagonismo dos Movimentos Sociais na construção de Políticas Públicas de Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão II. Brasília: MDA/MEC, 2010.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades**. Cadernos de Pesquisas em Administração, v. 1, n.3, 2^o sem., 1996.

NOVA ESCOLA (2012). **Heloisa Responde**. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/coluna/140/heloisa-responde>>. Acesso em: 23 Ago. 2012.

PARECER CNE/CEB nº 2/2002. Aprovado em 29 de janeiro de 2002. **Responde Consulta sobre as condições de formação de profissionais para educação infantil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pceb002_02.pdf>. Acesso em: 21 Jan. 2017.

PATTON, M. **Qualitative research and evaluation methods**. Londres, Thousand Oaks : Sage Publications, 2002.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. **A pesquisa e a construção do conhecimento científico: do planejamento aos textos, da escola à academia/** Maria Luci de Mesquita Prestes. – 4.ed. – SP: Rêspel, 2012. 312 p.; 30 cm.

REIS, Maria Izabel Alves dos – **As Reformas educacionais brasileiras e suas implicações para a escola e o trabalho docente: Breves reflexões sobre o trabalho docente nas escolas do campo**. Disponível em: <<http://www.eadifpa.edu.br>>. Acesso em 15/ Jun. 2010.

RODRIGUES, David (org.) **“Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva”**, S. Paulo. Summus Editorial, 2006.

SEMED, Secretaria Municipal de Educação: **Proposta Pedagógica e Curricular da Rede Municipal de Ensino**. Pedro do Rosário - MA. 2015.

SILVA, M. da. **Metáforas e entrelinhas da profissão docente**. São Paulo: Pioneira, 2004.

SILVA, M. **Internet na escola e inclusão. Tecnologias na escola – Ministério da Educação**. Disponível em: Acesso em: 19 abr. 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, M. **Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

TEITELBAUM, Kenneth; APPLE, Michael. John Dewey. **Currículo sem fronteiras**, v.1, n.2, pp.194-201, 2001.

TEXTO BASE II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Por uma política pública de educação do campo**. Luziânia, Goiás, 2004.

TFOUNI, L.V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo, Cortez, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A - DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL



ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

De: Alcione Lima Sousa Pereira

Para: Sr^a Ronilde Figueredo Brito

Diretora da Escola Municipal Raimundo Nonato (Núcleo – 08)

Assunto: Solicitação de Anuência

Prezada Senhora Diretora

Eu, **Alcione Lima Sousa Pereira**, pesquisadora responsável pelo estudo intitulado "PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL", solicito a Vossa ANUÊNCIA para executar a coleta de dados para minha pesquisa junto a esta instituição sob sua gestão.

Na expectativa de um pronunciamento favorável, antecipadamente agradeço.

Atenciosamente,

Alcione Lima Sousa Pereira

Termo de Anuência

Considerando que esta instituição possui condições e infraestrutura para atender à solicitação da pesquisadora, minha manifestação é pelo DEFERIMENTO.

Pedro do Rosário – MA _____ de _____ de 2017

Diretor

**ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

De: Alcione Lima Sousa Pereira

Para: Sr^o Ronilde Figueredo Brito

Diretora da Unidade Escolar São Raimundo Nonato (Núcleo – 12)

Assunto: Solicitação de Anuência

Prezada Senhora Diretora

Eu, **Alcione Lima Sousa Pereira**, pesquisadora responsável pelo estudo intitulado "PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL", solicito a Vossa ANUÊNCIA para executar a coleta de dados para minha pesquisa junto a esta instituição sob sua gestão.

Na expectativa de um pronunciamento favorável, antecipadamente agradeço.

Atenciosamente,

Alcione Lima Sousa Pereira

Termo de Anuência

Considerando que esta instituição possui condições e infraestrutura para atender à solicitação da pesquisadora, minha manifestação é pelo DEFERIMENTO.

Pedro do Rosário – MA _____ de _____ de 2017

Diretor



ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

De: Alcione Lima Sousa Pereira

Para: Srª Rosa Ângela

Diretora da Unidade Integrada Ruy Barbosa (Núcleo – 09)

Assunto: Solicitação de Anuência

Prezada Senhora Diretora

Eu, **Alcione Lima Sousa Pereira**, pesquisadora responsável pelo estudo intitulado "PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL", solicito a Vossa ANUÊNCIA para executar a coleta de dados para minha pesquisa junto a esta instituição sob sua gestão.

Na expectativa de um pronunciamento favorável, antecipadamente, agradeço.

Atenciosamente,

Alcione Lima Sousa Pereira

Termo de Anuência

Considerando que esta instituição possui condições e infraestrutura para atender à solicitação da pesquisadora, minha manifestação é pelo DEFERIMENTO.

Pedro do Rosário – MA _____ de _____ de 2017

Diretor



ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

De: Alcione Lima Sousa Pereira

Para: Srª Rita Cardoso Ramalho

Diretora da Unidade Integrada São Lucas (Núcleo – 07)

Assunto: Solicitação de Anuência

Prezada Senhora Diretora

Eu, **Alcione Lima Sousa Pereira**, pesquisadora responsável pelo estudo intitulado **"PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL"**, solicito a Vossa ANUÊNCIA para executar a coleta de dados para minha pesquisa junto a esta instituição sob sua gestão.

Na expectativa de um pronunciamento favorável, antecipadamente, agradeço.

Atenciosamente,

Alcione Lima Sousa Pereira

Termo de Anuência

Considerando que esta instituição possui condições e infraestrutura para atender à solicitação da pesquisadora, minha manifestação é pelo DEFERIMENTO.

Pedro do Rosário – MA _____ de _____ de 2017

Diretor

APÉNDICE B - ACTA DE REGISTRO DE TESIS

POSGRADO COLUMBIA



ACTA DE REGISTRO DE TEMA DE TESIS

Asunción, 26 de enero del 2016

La Dirección General de Posgrados de la Universidad Columbia del Paraguay en su sesión ordinaria No. 1/16 celebrada el día 21 del mes de enero, recibe la solicitud presentada por el (la) alumno(a):

Lima Sousa Pereira.

Alcione

Apellido(s)

Nombre(s)

Con Registro:

2	0	1	6	1	1	-
---	---	---	---	---	---	---

Para que conste en la presente Acta se consignan los siguientes datos:


Nº	NOMBRE Y APELLIDO DEL TESISISTA	TITULO DE LA TESIS	TUTOR DE LA TESIS	FECHA DE PRESENTACION A LA UNIVERSIDAD COLUMBIA
	Alcione Lima Sousa Pereira	Programa Escola Ativa: Uma análise metodológica no ciclo de alfabetização de Pedro Do Rosário – MA – Brasil.	Dr. Maurício Diascânio	22 de enero de 2016

Observación:


Aprobado el Protocolo de Tesis

SI

NO.....


Lic. Milagros Carregal
Coordinación



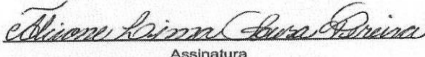
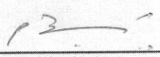

Dra. Estela G de Rojas, MAE
Directora general Posgrados

Sede de Posgrados - Universidad Columbia del Paraguay / Mariscal Estigarribia n° 495 esquina México
Tel. 219 8800 - posgrado@columbia.edu.py

APÊNDICE C - PLATAFORMA BRASIL



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP
FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO 2 MA 2 BRASIL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 20			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: ALCIONE LIMA SOUSA PEREIRA			
6. CPF: 981.494.903-53		7. Endereço (Rua, n.º): RUA DA ALEGRIA CENTRO FAMILIA LIMA ARAGUANA MARANHAO 65368000	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 98984022665	10. Outro Telefone:
		11. Email: alcionnefenixlima@hotmail.com	
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p>			
Data: <u>14 / 02 / 2017</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: IDEIA Educacional Ltda		13. CNPJ: 11.735.468/0001-40	14. Unidade/Orgão:
15. Telefone: (21) 2567-7441		16. Outro Telefone:	
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p>			
Responsável: <u>Ricardo de Bonis</u>		CPF: <u>552.130.497.53</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenador</u>			
Data: <u>15 / 02 / 2017</u>		 Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Prof. Dr. Ricardo de Bonis
 Coordenador Técnico
 INSTITUTO IDEIA

APÊNDICE D - TERMOS DE VALIDAÇÃO DE COLETA DE DADOS

TERMO DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Prezado Doutor (a)

Em atendimento as exigências do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidad Columbia Del Paraguay em Assunção/Paraguai necessito que analise e valide os instrumentos de pesquisa de coleta de dados que serão utilizados nesta investigação científica par o recolhimento de dados na pesquisa de campo.

Encaminho em anexo documento contendo: tema, o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa intitulada por: **PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL.**


Para a elaboração e utilização destes instrumentos de coleta de dados foram observados critérios de segurança e confiabilidade. Estes critérios denominados características psicométricas, são representados por três importantes medidas: a validade, a reprodutibilidade e a objetividade evidenciadas e discutidas por Rabacow et al (2006).

E para comprovar ou contradizer o problema científico proposto e alcançar o objetivo geral, os instrumentos precisam ser validados. Dessa forma, eu, Alcione Lima Sousa Pereira, sob a orientação do Professor Pós Dr. José Maurício Diascânio, venho solicitar sugestões e validação dos instrumentos.

Vitória, 01 de novembro de 2016.

O instrumento de coleta está perfeito

Nome do Prof. Dr. José Luiz Fabris

Assinatura do Prof. Dr. 

TERMO DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**Prezado Doutor (a)**

Em atendimento as exigências do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidad Columbia Del Paraguay em Assunção/Paraguai necessito que analise e valide os instrumentos de pesquisa de coleta de dados que serão utilizados nesta investigação científica par o recolhimento de dados na pesquisa de campo.

Encaminho em anexo documento contendo: tema, o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa intitulada por: **PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL.**

Para a elaboração e utilização destes instrumentos de coleta de dados foram observados critérios de segurança e confiabilidade. Estes critérios denominados características psicométricas, são representados por três importantes medidas: a validade, a reprodutibilidade e a objetividade evidenciadas e discutidas por Rabacow et al (2006).

E para comprovar ou contradizer o problema científico proposto e alcançar o objetivo geral, os instrumentos precisam ser validados. Dessa forma, eu, Alcione Lima Sousa Pereira, sob a orientação do Professor Pós Dr. José Mauricio Diascânio, venho solicitar sugestões e validação dos instrumentos.

Vitória, 01 de novembro de 2016.

Excelente finalmente!

Nome do Prof. Dr. Renan Osório Sior

Assinatura do Prof. Dr. 

TERMO DE VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS**Prezado Doutor (a)**

Em atendimento as exigências do Curso de Mestrado em Ciências da Educação da Universidad Columbia Del Paraguay em Assunção/Paraguai necessito que analise e valide os instrumentos de pesquisa de coleta de dados que serão utilizados nesta investigação científica par o recolhimento de dados na pesquisa de campo.

Encaminho em anexo documento contendo: tema, o problema, o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa intitulada por: **PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL.**

Para a elaboração e utilização destes instrumentos de coleta de dados foram observados critérios de segurança e confiabilidade. Estes critérios denominados características psicométricas, são representados por três importantes medidas: a validade, a reprodutibilidade e a objetividade evidenciadas e discutidas por Rabacow et al (2006).

E para comprovar ou contradizer o problema científico proposto e alcançar o objetivo geral, os instrumentos precisam ser validados. Dessa forma, eu, Alcione Lima Sousa Pereira, sob a orientação do Professor Pós Dr. José Maurício Diascânio, venho solicitar sugestões e validação dos instrumentos.

Vitória, 01 de novembro de 2016.

sem sugestões



Prof. Dra. Lilia Alvarenga Lourete

Prof^a. Dr^a. Lilia Alvarenga Lourete

APÊNDICE E - TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

BASEADO NAS DIRETRIZES CONTIDAS NA RESOLUÇÃO CNS Nº466/2012, MS

O Sr. (a) está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa "PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL". Neste estudo pretendemos analisar como as escolas do campo, compostas por turmas multisseriadas, do município de Pedro do Rosário – Maranhão/Brasil, desenvolvem as suas ações metodológicas de ensino para o ciclo de alfabetização no Programa Escola Ativa?.

O motivo que nos leva a estudar o tema: PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL foi pela necessidade de se refletir sobre as formas de aprendizagem de um programa de renome em todo o Brasil, que é provindo da educação do campo, uma educação que se sabe de suas dificuldades em razão do pouco acesso a recursos metodológicos, tão utilizados e que se têm como inovadores no campo da aprendizagem, a falta de estradas vicinais a de espaço físico adequado para que se aconteça uma educação de qualidade. Partindo desse pressuposto, pensar: como, porque, onde, quando as metodologias do PEA suprem essas necessidades e se, realmente isso acontece. As instituições de ensino que foram escolhidas como lócus desta pesquisa, são em razão delas serem portadoras das premências acima citadas e ainda assim tenta oferecer um ensino de qualidade, mantendo dentro de seus parâmetros a busca pela excelência do ensino que oferece a seus educandos e que para tanto, tem como grande aliado o PEA e suas concepções metodológicas.

Metodologia: Para obtenção dos resultados se fará inicialmente entrevistas com agentes educacionais (gestores, professores, agentes pedagógicos,

supervisores, coordenadores de educação, alunos, pais, e ou responsáveis, e habitantes das comunidades rurais) e ainda serão analisados, preliminarmente, necessitando de uma análise mais profunda a ser feita posteriormente, os relatórios da secretaria de educação municipal e da escola, o PPP: "Projeto Político Pedagógico" da escola e dados de visitas de monitoramento e observações; notas técnicas publicadas sobre o Programa, assim como questionários que serão compostos de questões abertas, fechadas e de múltiplas escolhas, aplicados ao educador e alunos das turmas do ciclo de alfabetização das escolas em estudo.

Benefícios: este trabalho servirá de suporte teórico e prático para pesquisas, pois traz como problemática de estudo o entendimento e esclarecimento da eficiência dos métodos desenvolvidos e utilizados pelo pela Educação do Campo dentro do Programa Escola Ativa no combate a "má" qualidade da educação do campo em aspectos da apropriação gráfica e vivência social e cultural da criança; para tanto, busca-se a identificação e análise de aplicação dessas metodologias e suas reais contribuições para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem no ciclo de alfabetização dos discentes do PROGRAMA ESCOLA ATIVA DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL.

Riscos: Não há riscos conhecidos.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador

O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão.

O (A) Sr (a) não será identificado em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, no Centro LOCAL DO ESTUDO e a outra será fornecida a você.

Caso haja danos decorrentes dos riscos previstos, o pesquisador assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo "PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO - MA - BRASIL", de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar.

Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Pedro do Rosário - MA, _____ de _____ de 2017.

Nome Assinatura participante - Data

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa do UFMA- MA.

Email: cepufma@ufma.br.

APÊNDICE F - SOLICITAÇÃO A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA



**INSTITUTO
IDEIA**



**UNIVERSIDAD
COLUMBIA
DEL PARAGUAY**

SOLICITAÇÃO A SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA

De: Professora Alcione Lima Sousa Pereira - Mestranda

Para: Professora Cristiane de Jesus Aragão Costa Pereira - Secretária Municipal de Educação

Pedro do Rosário, MA - 13 de Fevereiro de 2017.

Prezada Senhora,

Estou cursando Mestrado em Ciências da Educação na Universidad Columbia Del Paraguay, na cidade de Assunção no Paraguai. O estudo que pretendo investigar é sobre: **“PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL”**, e será realizada durante os meses de Fevereiro e Março de 2017.

O objetivo do estudo é **analisar como as escolas do campo, compostas por turmas multisseriadas, do município de Pedro do Rosário – Maranhão/Brasil, desenvolvem as suas ações metodológicas de ensino para o ciclo de alfabetização no Programa Escola Ativa.**

O procedimento adotado será: a aplicação do instrumento de pesquisa, que se trata de questionários semiestruturados para coletar informações junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Esta pesquisa não apresenta riscos aos sujeitos participantes, uma vez que os mesmos terão suas identidades preservadas e deverão apenas responder os questionários para que a pesquisadora possa levantar dados qualitativos e quantitativos, os quais serão tabulados e seus resultados apresentados através de tabelas, gráficos e transcrições, e seus respectivos comentários comparativos com a teoria utilizada, a fim de responder ao tema proposto. Essa pesquisa está realizada sob a orientação do professor Drº José Mauricio Diâscanio.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na apresentação da Dissertação de Mestrado e na publicação de artigos científicos e que, assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de vossa instituição.

Dessa forma, solicito de V. S^a autorização para a realização desta pesquisa.

Atenciosamente,

Alcione Lima Sousa Pereira

APÊNDICE G – SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA PESQUISA



**INSTITUTO
IDEIA**



**UNIVERSIDAD
COLUMBIA
DEL PARAGUAY**

SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA PESQUISA

Exma. Sra. Diretora da Escola Municipal Raimundo Nonato venho, por este meio, solicitar a V. Exa autorização para realizar uma intervenção aos professores e alunos, aplicar um questionário e recolher informações desta escola. (Atas, fichas de informação, diários de classe, fichas de trabalho) sobre estes elementos. Este instrumento de recolha de dados surge no âmbito da Dissertação para Mestrado, trabalho, este, que investigará o **“PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL”** sendo aplicado por mim a pesquisadora: ALCIONE LIMA SOUSA PEREIRA professora desta instituição, e sob a orientação do Professor Dr. Maurício Diascânio, da Universidade Americana - PY.

Asseguramos que estes registos serão apenas utilizados para efeitos de investigação. Assim, tanto no questionário, como na recolha de informações, será garantido o anonimato das crianças e dos outros intervenientes, sendo os resultados obtidos apenas utilizados para o estudo em questão.

Atenciosamente,

Alcione Lima Sousa Pereira



SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA PESQUISA

Exma. Sra. Diretora da Unidade Escolar São Raimundo Nonato venho, por este meio, solicitar a V. Exa autorização para realizar uma intervenção aos professores e alunos, aplicar um questionário e recolher informações desta escola. (Atas, fichas de informação, diários de classe, fichas de trabalho) sobre estes elementos. Este instrumento de recolha de dados surge no âmbito da Dissertação para Mestrado, trabalho, este, que investigará o **“PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL”** sendo aplicado por mim a pesquisadora: ALCIONE LIMA SOUSA PEREIRA professora desta instituição, e sob a orientação do Professor Dr. Maurício Diascânio, da Universidade Americana - PY.

Asseguramos que estes registos serão apenas utilizados para efeitos de investigação. Assim, tanto no questionário, como na recolha de informações, será garantido o anonimato das crianças e dos outros intervenientes, sendo os resultados obtidos apenas utilizados para o estudo em questão.

Atenciosamente,

Alcione Lima Sousa Pereira

**INSTITUTO
IDEIA****UNIVERSIDAD
COLUMBIA
DEL PARAGUAY**

SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA PESQUISA

Exma. Sra. Diretora da Unidade Integrada São Lucas venho, por este meio, solicitar a V. Exa autorização para realizar uma intervenção aos professores e alunos, aplicar um questionário e recolher informações desta escola. (Atas, fichas de informação, diários de classe, fichas de trabalho) sobre estes elementos. Este instrumento de recolha de dados surge no âmbito da Dissertação para Mestrado, trabalho, este, que investigará o **“PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL”** sendo aplicado por mim a pesquisadora: ALCIONE LIMA SOUSA PEREIRA professora desta instituição, e sob a orientação do Professor Dr. Maurício Diascânio, da Universidade Americana - PY.

Asseguramos que estes registos serão apenas utilizados para efeitos de investigação. Assim, tanto no questionário, como na recolha de informações, será garantido o anonimato das crianças e dos outros intervenientes, sendo os resultados obtidos apenas utilizados para o estudo em questão.

Atenciosamente,

Alcione Lima Sousa Pereira



SOLICITAÇÃO DE PERMISSÃO PARA PESQUISA

Exma. Sra. Diretora da Unidade Integrada Ruy Barbosa venho, por este meio, solicitar a V. Exa autorização para realizar uma intervenção aos professores e alunos, aplicar um questionário e recolher informações desta escola. (Atas, fichas de informação, diários de classe, fichas de trabalho) sobre estes elementos. Este instrumento de recolha de dados surge no âmbito da Dissertação para Mestrado, trabalho, este, que investigará o **“PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL”** sendo aplicado por mim a pesquisadora: ALCIONE LIMA SOUSA PEREIRA professora desta instituição, e sob a orientação do Professor Dr. Maurício Diascânio, da Universidade Americana - PY.

Asseguramos que estes registos serão apenas utilizados para efeitos de investigação. Assim, tanto no questionário, como na recolha de informações, será garantido o anonimato das crianças e dos outros intervenientes, sendo os resultados obtidos apenas utilizados para o estudo em questão.

Atenciosamente,

Alcione Lima Sousa Pereira

APÊNDICE H – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL - AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA



**INSTITUTO
IDEIA**



**UNIVERSIDAD
COLUMBIA
DEL PARAGUAY**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DE PESQUISA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA

A senhora Cristiane de Jesus Aragão Costa Pereira
Secretária Municipal de Educação de Pedro do Rosário - MA
Prezada senhora,

Apresento o meu projeto de pesquisa de Mestrado intitulado: **“PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL”** que propõe **analisar como as escolas do campo, compostas por turmas multisseriadas, do município de Pedro do Rosário – Maranhão/Brasil, desenvolvem as suas ações metodológicas de ensino para o ciclo de alfabetização no Programa Escola Ativa.** Ao final da investigação espera-se contrapor com a teoria pesquisada os dados qualitativos e quantitativos, os quais serão coletados através de alguns instrumentos de pesquisa, em forma de questionários semiestruturados que serão aplicados nos professores e Agente Pedagógica do polo dos Núcleos das turmas multisséries das escolas do campo. Tanto a abordagem aos sujeitos, quanto o tratamento e utilização dos dados coletados, ocorrerão conforme as orientações contidas na resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisas com seres humanos.

Nenhuma informação será utilizada em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo financeiro. Além disso, durante e depois da pesquisa será garantido, a todos os sujeitos, o anonimato das informações. Desta forma, solicito a sua autorização para dar início à aplicação dos instrumentos de investigação juntos aos sujeitos da pesquisa.

Pedro do Rosário 13 de Fevereiro de 2017

Cristiane de Jesus Aragão Costa Pereira

Secretária Municipal de Educação de Pedro do Rosário – MA – Brasil

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO PROFESSORES



**INSTITUTO
IDEIA**



**UNIVERSIDAD
COLUMBIA
DEL PARAGUAY**

QUESTIONÁRIO DESTINADO AS PROFESSORAS

Caríssima professora da Rede Municipal de Educação de Pedro do Rosário – MA- Brasil

Peço a sua gentileza para responder este questionário que é um dos instrumentos de coleta de dados que faz parte da minha dissertação de mestrado em Políticas e Administração da Educação, e tem como objetivo: **analisar como as escolas do campo, compostas por turmas multisseriadas, do município de Pedro do Rosário – Maranhão/Brasil, desenvolvem as suas ações metodológicas de ensino para o ciclo de alfabetização no Programa Escola Ativa.** O questionário a seguir, inclui perguntas sobre diversos aspectos da sua prática docente e do seu contexto em sala de aula.

O preenchimento desse instrumento é inteiramente voluntário e pessoal, não sendo necessário que o assinhe, tornando assim todas as informações que você fornece, estritamente confidenciais.

Conto com a sua participação e colaboração ao respondê-lo, baseado na sua experiência profissional, sem utilizar-se de opiniões e participações de terceiros.

Cordialmente,

Prof. Alcione Lima Sousa Pereira (Mestranda)

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO DO PROFESSOR

1.1. Idade: _____ anos

1.2. Sexo: () Masculino () Feminino

1.3. Servidor: () Concursado () Contratado

1.4. Tempo de serviço no magistério:

() 1 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() 16 a 20 anos

() 21 anos ou mais

1.5. Tempo de trabalho como professor nesta instituição:

() 1 a 5 anos

() 6 a 10 anos

- () 11 a 15 anos
 () 16 a 20 anos
 () 21 anos ou mais

1.6. Escolarização/Curso:

- Graduação _____
 -Especialização _____
 -Mestrado _____
 -Doutorado _____

PARTE II – METODOLOGIA DE TRABALHO UTILIZADA PELOS PROFESSORES NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA LEITURA-ESCRITA

As questões de 2.1 a 2.20 referem-se a metodologia de trabalho que você utiliza para realizar as suas atividades docentes **NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA**; onde você trabalha, favor assinalar a sua escolha fazendo um X na opção, considerando a seguinte escala:

1= Nunca 2= Algumas vezes 3= Muitas vezes 4= Sempre

2- Com que frequência você realiza tais atividades na sua prática docente?

2.1- Organiza espaços na sala de aula, com materiais de leitura e objetos para as crianças escreverem:

(1) Nunca (2) Algumas vezes (3) Muitas vezes (4) Sempre

2.2- Disponibiliza livros para que as crianças manuseiem livremente:

(1) Nunca (2) Algumas vezes (3) Muitas vezes (4) Sempre

2.3- Realiza leitura de diferentes gêneros textuais (poesias, contos, lendas):

(1) Nunca (2) Algumas vezes (3) Muitas vezes (4) Sempre

2.4- Disponibiliza tempo necessário para que todos os alunos realizem seu trabalho de acordo com seu ritmo e interesse:

(1) Nunca (2) Algumas vezes (3) Muitas vezes (4) Sempre

Se responder “nunca” ou “algumas vezes”, explique por que:

2.5- Planeja diferentes situações de aprendizagens, para alunos da mesma turma multisseriada, levando em consideração os diferentes níveis de conhecimento, idade e série:

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

2.6- Problematiza assuntos e situações que surjam durante a aula, mesmo que não esteja de acordo com o planejamento proposto para aquele dia:

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

2.7- Oportuniza situações para que as crianças organizem sua sala, construindo seus cantinhos de estudos de acordo com as áreas de conhecimento: Linguagem e Letramento, Matemática, Natureza e Sociedade, Ensino Religioso e Arte:

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

2.8- Participa de situações de brincadeiras, envolvendo-se nos papéis sociocultural e de vivência da comunidade:

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

2.9- Envolve-se jogando jogos de regras (dominó, memória) junto aos seus alunos:

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

2.10- Oportuniza situações de aprendizagens em que as crianças tenham oportunidade de desenvolver sua autonomia e construir sua identidade;

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

2.11- O professor é a figura central para a aprendizagem das crianças.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

2.12- Contato com diferentes portadores de texto oportunizam a criança a começar elaborar hipóteses sobre como se escreve ou se lê.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

2.13- A prática de ler e contar histórias para as crianças é uma maneira de conduzi-las a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua inserção no mundo da leitura e escrita

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

2.14- Você cria e aplica atividades que envolvam a comunidade local, bem como os pais no aprendizado das crianças?

() SIM () NÃO

Em caso afirmativo, quais são elas?

.....

2.15- Você enfrenta dificuldades dentro de sala de aula por se tratar de uma turma multisseriada?

() SIM () NÃO

Em caso afirmativo, quais são elas?

.....

2.16- Você realiza atividades extraclasse que visem a valorização e preservação da identidade de seus alunos como sujeitos do campo?

() SIM () NÃO

Quanto tempo você disponibiliza para essas atividades?

.....

2.17- O calendário escolar é feito de acordo com o calendário de plantios, colheitas e festas culturais da comunidade em que seus alunos estão inseridos?

() SIM () NÃO

Justifique.....

2.18- Quais são os principais entraves que prejudicam suas atividades na sala multisseriada no Ciclo de Alfabetização no processo de construção da leitura e escrita?

- () Falta de tempo, devido à rotina fixa e estabelecida;
- () Metodologias que não respeitam as particularidades dos sujeitos;
- () Alunos com conhecimento muito distintos
- () Uso de metodologias tradicionais, utilizando-se da decodificação de palavras, de forma fragmentada
- () Infraestrutura inadequada salas de aula com pouco espaço físico, e pouco material pedagógico (livros, brinquedos,)
- () Professores sem informações necessárias quanto ao tema
- () Pressão para que as crianças alfabetizem-se rapidamente
- () Projeto político pedagógico da escola não contempla essa prática educativa
- () Elaboração de atividades diferenciadas e adequadas a cada série
- () Alunos em disparidade de idades

Outros motivos:

2.19- A seguir você deverá escolher apenas uma das quatro opções para descrever a metodologia de trabalho da sua preferência e apenas uma para descrever a metodologia de trabalho contemplada na sua escola.		
	Com qual tipo de metodologia você prefere trabalhar? (Indique somente uma)	Pense agora na metodologia de trabalho da sua escola. Qual das descrições se adapta melhor a sua realidade? (indique somente uma)
	Prefiro trabalhar com:	Minha realidade se parece a:
Tipo 1: Em geral, utiliza atividades sugeridas pelo PEA, porém em determinadas situações faz-se necessário, conduzir as atividades propostas de maneira a alcançar os objetivos idealizados.		
Tipo 2: Em geral, utiliza atividades sugeridas pelo PEA que oportunizam autonomia aos educandos e liberdade de criação e exploração de diferentes recursos.		
Tipo 3: Em geral, conduz a aula de maneira que todos executem as atividades propostas pelo PEA e os objetivos traçados, as atividades são realizadas no fim do período da aula.		
Tipo 4: Em geral, conduz a aula de maneira que todos realizem e terminem as atividades sugeridas pelo PEA, de forma a atender a sala multissérie até o fim do período da aula, mesmo se tratando de uma escola do campo.		

2.20- A seguir você deverá escolher apenas uma das quatro opções para descrever a metodologia de trabalho da sua preferência e apenas uma para descrever a metodologia de trabalho contemplada na sua escola.		
	Com qual tipo de metodologia você prefere trabalhar? (Indique somente uma)	Pense agora na metodologia de trabalho da sua escola. Qual das descrições se adapta melhor a sua realidade? (indique somente uma)
	Prefiro trabalhar com:	Minha realidade se parece a:

Tipo 1: Em geral, disponibiliza materiais de leitura diferenciados e objetos para escrever durante as atividades planejadas para o dia, e sempre que se pode, faz algumas atividades que são sugeridas pelo PEA.		
Tipo 2: Em geral, quando termina as atividades planejadas para o dia, aplica-se as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da escrita, da leitura e do letramento.		
Tipo 3: Em geral, as atividades propostas e planejadas são todas de acordo o que sugere o PEA, para o desenvolvimento da leitura, da escrita, do letramento, da autonomia e valorização do educando como sujeito do campo e de direito.		
Tipo 4: Em geral, disponho no meu planejamento momentos de leitura e escrita, onde todos realizam ao mesmo tempo essa atividade, não importando, se a sala é multissérie e, ou do campo.		

PARTE III – OS PROFESSORES ACREDITAM NAS FERRAMENTAS DO PEA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

3- Você considera importante?

3.1- Utilizar as ferramentas do PEA para o inserção da criança no meio escolar.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

3.2- Utilizar as ferramentas do PEA para a autovalorização da identidade da criança como sujeito do campo

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

3.3- Oportunizar vivências culturais comunitárias para seus alunos, diariamente.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

3.4- Usar as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da expressão verbal e a aquisição da leitura, da escrita e do letramento.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

3.5- Usar atividades culturais para o desenvolvimento da criatividade e espontaneidade da criança.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

3.6- Usar atividades voltadas a realidade do campo de vivência das crianças para a construção da autoestima.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

4. PERCEPÇÃO DA TEMÁTICA

4.1- As ferramentas metodológicas do PEA devem continuar norteando o ensino multisseriado das escolas do campo

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

4.2- Considera importante o uso dessas ferramentas em sua sala de aula

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

4.3- Leituras e estudos acerca da importância da cultura comunitária e valorização da identidade do sujeito do campo são relevantes para minha prática pedagógica e para o meu aluno.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

4.4- As crianças, antes de ingressarem na escola, já possuem noções de valores sociais.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

4.5- O processo de construção da leitura e escrita na criança tem relação com a construção de sua identidade social

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

4.6- Considera importante que a proposta pedagógica da escola do campo inclua em seus pressupostos o PEA como instrumento de regaste, valorização da identidade cultural comunitária e ainda, como meio de construção do conhecimento do aluno da sala multisseriada.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

4.7- Práticas de atividades do PEA estão inseridas na organização do trabalho pedagógico da escola?

() SIM () NÃO

Em caso afirmativo,

explique.....

.....

.....

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO AGENTE PEDAGÓGICA



QUESTIONÁRIO DESTINADO A AGENTE PEDAGÓGICA

Caríssima Agente Pedagógica da Rede Municipal de Educação do Polo dos Núcleos de Pedro do Rosário MA

Peço a sua gentileza para responder este questionário que é um dos instrumentos de coleta de dados que faz parte da minha dissertação de mestrado em Políticas e Administração da Educação, e tem como objetivo: : **analisar como as escolas do campo, compostas por turmas multisseriadas, do município de Pedro do Rosário – Maranhão/Brasil, desenvolvem as suas ações metodológicas de ensino para o ciclo de alfabetização no Programa Escola Ativa** O preenchimento desse instrumento é inteiramente voluntário e pessoal, não sendo necessário que o assine, tornando assim todas as informações que você fornece, estritamente confidenciais.

Conto com a sua participação e colaboração ao respondê-lo, baseado na sua experiência profissional, sem utilizar-se de opiniões e participações de terceiros.

Cordialmente,

Alcione Lima Sousa Pereira (Mestranda)

PARTE I – IDENTIFICAÇÃO DA PEDAGOGA

1.1. Idade: _____ anos

1.2. Sexo: () Masculino () Feminino

1.3. Servidor: () Concursado () Contratado

1.4. Tempo de serviço no magistério:

() 1 a 5 anos

() 6 a 10 anos

() 11 a 15 anos

() 16 a 20 anos

() 21 anos ou mais

1.5. Tempo de trabalho como pedagoga nesta instituição:

() 1 a 5 anos

() 6 a 10 anos

- 11 a 15 anos
 16 a 20 anos
 21 anos ou mais

1.6. Escolarização/Curso:

- Graduação _____
 -Especialização _____
 -Mestrado _____
 -Doutorado _____

PARTE II – METODOLOGIA DE TRABALHO DO PEA

2.1- O professor é a figura central para a aprendizagem das crianças.

- (1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

2.2- Contato com diferentes portadores de texto oportunizam a criança a começar elaborar hipóteses sobre como se escreve ou se lê.

- (1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

2.3- A prática de ler e contar para as crianças histórias diversas, bem como as que retratam a cultura de seu povo, para as crianças é uma maneira de conduzi-las a conhecimentos e habilidades fundamentais para sua inserção no mundo da leitura e escrita (letramento)

- (1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

2.4- Você considera importante programas de formação, reciclagem e capacitação do docente acerca da constituição, aplicação e desenvolvimento do PEA dentro das salas multisseriadas nas Escolas do Campo?

- () SIM () NÃO

Justifique.....

2.5 – Programas de formação, reciclagem e capacitação do docente acerca da constituição, aplicação e desenvolvimento do PEA dentro das salas multisseriadas nas Escolas do Campo são oferecidos pela Gestão Educacional do Município?

2.6- Na sua percepção quais são os principais entraves que prejudicam o uso das ferramentas do PEA para aplicação das atividades no processo de construção da leitura, escrita, letramento do aluno do Ciclo de Alfabetização?

- () Falta de tempo, devido à rotina fixa e estabelecida;
 () Metodologias que não respeitam as particularidades dos sujeitos;
 () Alunos com conhecimento muito distintos
 () Uso de metodologias tradicionais, utilizando-se da decodificação de palavras, de forma fragmentada

- () Infraestrutura inadequada salas de aula com pouco espaço físico, e pouco material pedagógico (livros, brinquedos,)
- () Professores sem informações necessárias quanto ao tema
- () Pressão para que as crianças alfabetizem-se rapidamente
- () Projeto político pedagógico da escola não contempla essa prática educativa
- () Elaboração de atividades diferenciadas e adequadas a cada série
- () Alunos em disparidade de idades

Outros motivos:

2.7- A seguir você deverá escolher **apenas uma** das quatro opções para descrever a metodologia de trabalho da sua preferência e **apenas uma** para descrever a metodologia de trabalho contemplada na sua escola.

	Com qual tipo de metodologia você prefere trabalhar? (Indique somente uma)	Pense agora na metodologia de trabalho da sua escola. Qual das descrições se adapta melhor a sua realidade? (indique somente uma)
	Prefiro trabalhar com:	Minha realidade se parece a:
Tipo 1: Em geral, disponibiliza materiais de leitura diferenciados e objetos para escrever durante as atividades planejadas para o dia, e sempre que se pode, faz algumas atividades que são sugeridas pelo PEA.		
Tipo 2: Em geral, quando termina as atividades planejadas para o dia, aplica-se as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da escrita, da leitura e do letramento.		
Tipo 3: Em geral, as atividades propostas e planejadas são todas de acordo o que sugere o PEA, para o desenvolvimento da leitura, da escrita, do letramento, da autonomia e valorização do educando como sujeito do campo e de direito.		
Tipo 4: Em geral, disponho no meu planejamento momentos de leitura e escrita, onde todos realizam ao mesmo tempo essa atividade, não importando, se a sala é multissérie e, ou do campo.		

PARTE III – OS PROFESSORES ACREDITAM NAS FERRAMENTAS DO PEA PARA O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

3- Você considera importante?

3.1- Utilizar as ferramentas do PEA para a inserção da criança no meio escolar.

- (1) Nunca (2) Algumas vezes (3) Muitas vezes (4) Sempre

3.2- Utilizar as ferramentas do PEA para a autovalorização da identidade da criança como sujeito do campo

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

3.3- Oportunizar vivências culturais comunitárias para seus alunos, diariamente.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

3.4- Usar as atividades sugeridas pelo PEA para o desenvolvimento da expressão verbal e a aquisição da leitura, da escrita e do letramento.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

3.5- Usar atividades culturais para o desenvolvimento da criatividade e espontaneidade da criança.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

3.6- Usar atividades voltadas a realidade do campo de vivência das crianças para a construção da autoestima.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

4. PERCEPÇÃO DA TEMÁTICA

4.1- As ferramentas metodológicas do PEA devem continuar norteando o ensino multisseriado das escolas do campo

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

4.2- Considera importante o uso dessas ferramentas em sua sala de aula

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

4.3- Leituras e estudos acerca da importância da cultura comunitária e valorização da identidade do sujeito do campo são relevantes para minha prática pedagógica e para o meu aluno.

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

4.4- As crianças, antes de ingressarem na escola, já possuem noções de valores sociais

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

4.5- O processo de construção da leitura e escrita na criança tem relação com a construção de sua identidade social

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

4.6- Considera importante que a proposta pedagógica da escola do campo inclua em seus pressupostos o PEA como instrumento de regaste, valorização da identidade cultural comunitária e ainda, como meio de construção do conhecimento do aluno da sala multisseriada

(1)Nunca (2) Algumas vezes (3)Muitas vezes (4)Sempre

4.7- Práticas de atividades do PEA estão inseridas na organização do trabalho pedagógico da escola?

() SIM () NÃO

Em caso afirmativo, explique.....
.....
.....

A Autora



ALCIONE LIMA SOUSA PEREIRA

Alcione Lima Sousa Pereira nasceu em 29 de setembro de 1980, em um povoado, no então Município de Monção - MA, chamado de Zé Doca, atualmente mora, onde sempre viveu, em Araguanã – MA e se considera de fato pertencente a esta terra. Filha da Doméstica: Maria Lima Sousa e do Lavrador: João dos Santos Silva, sempre viu nos estudos sua tábua de salvação. Encantada pelos livros e sua magia sonhava em fazer o curso superior em Letras e ser escritora.

Tornou-se professora em 1997, ainda menor, pois seu município, na época recém emancipado, era carente deste profissional. Foram anos de estudo, esforço e dedicação, superando as dificuldades que sua baixa classe social lhe apresentava a cada dia.

Hoje com 42 anos de idade e mais de 20 de profissão é formada em Letras, Bacharel em Pedagogia, Especializada em Educação Especial e Psicopedagogia, e também, Mestre em Ciências da Educação.

Atualmente é professora de Educação Infantil em uma escola pequena de um povoado do Município de Pedro do Rosário – MA e ainda, de Língua Portuguesa para o fundamental II no Centro Educacional Prof. Nélio Sérgio Mendes Ferreira em seu município de residência. É palestrante em sua área de atuação e ministra aulas para

cursos superiores em Faculdades, bem como, prepara e aplica propostas pedagógicas.

Tem até o momento, como contribuição para a ciência e seus caminhos investigativos, três artigos publicados na área educacional: **Educação Comparada:** uma análise conceitual e comparatista entre Brasil e Paraguay; **Educação e Currículo;** e **PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ANÁLISE DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO MULTISSERIE CAMPESINA DE PEDRO DO ROSÁRIO – MA – BRASIL** e mais esta dissertação com mesmo tema deste último, que orgulhosamente vos apresentamos e que lhe conferiu o título de Mestre em Ciências da Educação pela Universidad Columbia Del Paraguay.



Editora
REALCONHECER

ISBN 978-658452567-2



9 786584 525672