



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO (UFCA)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (UAE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEDUC)**

JACILENE COSTA GOMES DA SILVA

**CÍRCULO DE CULTURA COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE
CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DA ZONA RURAL DE CORRENTE-
PI**

Catalão

2023



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

JACILENE COSTA GOMES DA SILVA.

3. Título do trabalho

Círculo de cultura com professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas em escolas da zona rural de Corrente-PI

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

- a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);
- b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zenaide Alves, Professora do Magistério Superior**, em 30/03/2023, às 16:31, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **JACILENE COSTA GOMES DA SILVA, Discente**, em 03/04/2023, às 09:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3626021** e o código CRC **195CEA99**.

JACILENE COSTA GOMES DA SILVA

**CÍRCULO DE CULTURA COM PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DE
CLASSES MULTISSERIADAS EM ESCOLAS DA ZONA RURAL DE CORRENTE-
PI**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como requisito para obtenção do título de Mestra em Educação. Área de concentração: Educação. Linha de Pesquisa: Leitura, Educação, Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza.

Orientadora: Prof^a Dra: Maria Zenaide Alves

Coorientadora: Prof^a Dra: Selma Martines Peres

Catalão

2023

**Ficha de identificação da obra pelo bibliotecário documentalista
Joana Rocha de Souza / CRB-1 1465**

S586c Silva, Jacilene Costa Gomes da.
Círculo de cultura com professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas em escolas da zona rural de Corrente-PI. [manuscrito] / Jacilene Costa Gomes da Silva. - 2023.
CXXV, 125f.

Orientadora: Prof^a Dra. Maria Zenaide Alves.

Coorientadora: Prof^a Dra. Selma Matines Peres.

Dissertação [Mestrado] – Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Catalão (UFCAT), implantação, Faculdade de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação Catalão, 2023.

Bibliografia.

Inclui lista de tabelas, siglas e figuras, color.

Inclui listas de quadros e gráficos.

1. Círculo de cultura. 2. Alfabetização. 3. Classes multisseriadas. 4. Escolas do Campo. 5. Corrente-PI. I. Alves, Maria Zenaide, Orient. II. Título.

CDU 37.015.2



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DE Nº.248 SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO.

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE **JACILENE COSTA GOMES DA SILVA**.

Aos vinte dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três, às 09:00, no Miniauditório Sérgio Pereira da Silva - Universidade Federal de Catalão (UFCAT), reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Maria Zenaide Alves - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Orientadora; Profa. Dra. Selma Martines Peres PPGEDUC/FAE/UFCAT - Co-orientadora; Prof. Dr. Wender Faleiro da Silva - PPGEDUC/FAE/UFCAT - Membro Interno; Prof. Dr. Elmo de Souza Lima - PPGED-UFPI - Membro Externo, para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de **Jacilene Costa Gomes da Silva**, discente do Programa de Mestrado em Educação – PPGEDUC da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Catalão, área de Concentração Educação, com trabalho intitulado **“Círculo de cultura com professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas em escolas da zona rural de Corrente-PI”**. A sessão foi aberta pela presidenta da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida a discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, os arguidores atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: DEFESA APROVADA, fazendo jus, portanto, ao título de **Mestra em Educação**, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT Em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo: Art. 2. A suspensão de que trata esta Portaria não afasta a possibilidade de defesas de tese utilizando tecnologias de comunicação à distância, quando admissíveis pelo programa de pós-graduação stricto sensu, nos termos da regulamentação do Ministério da Educação. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE-UFCAT, aos vinte dias do mês de março do ano de dois mil e vinte e três.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA



Documento assinado eletronicamente por **Wender Faleiro Da Silva, Professor do Magistério Superior**, em 03/04/2023, às 18:41, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zenaide Alves, Professora do Magistério Superior**, em 04/04/2023, às 09:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Selma Martines Peres, Professor do Magistério Superior**, em 06/04/2023, às 09:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Elmo de Souza Lima, Usuário Externo**, em 06/04/2023, às 10:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3640833** e o código CRC **8FF93236**.

Referência: Processo nº 23070.013478/2023-76

SEI nº 3640833

NOTA NAS TESES/DISSERTAÇÕES

Os Programas de Pós-Graduação *stricto sensu* em funcionamento na Universidade Federal de Catalão (UFCAT), em virtude de procedimentos técnicos relacionados à CAPES, continuam provisoriamente vinculados à Universidade Federal de Goiás (UFG), por isso, todos os elementos pré-textuais do trabalho apresentado estão identificados como Universidade Federal de Goiás/Universidade Federal de Catalão em implantação, em função da migração da BDTD ter ocorrido a partir de 16 de agosto de 2021, assim como pelo fato das pesquisas e produtos serem realizados na UFCAT.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais,

Raimundo Nonato Gomes (In Memoriam)

Homem de coragem, garimpeiro, que desde cedo foi em busca do fruto da Terra, o diamante, que iluminou o futuro dos seus filhos, com o trabalho árduo desbravou as terras em pleno sol ardente, que fazia brilhar a esperança, onde no chão duro encontrou tesouros que fez seus filhos colherem os frutos do conhecimento.

Maria Creusa de Carvalho Gomes (In Memoriam)

Minha flor, meu eterno amor. Exemplo de cuidado e proteção, serva do Senhor e perseverante na palavra. Mulher de luta, dona de casa, lavradora, que conhecia a lida do campo e que nunca desistiu da formação dos filhos, ao lado do meu pai se doou para essa realização.

Aos meus filhos,

Mirella Costa e Matheus Costa, por toda ajuda e apoio. Amor incondicional, preciosidades da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela preciosidade da vida e permissão para a realização de mais um sonho.

Ao meu esposo Nauro Rufo, pelo companheirismo, apoio e cuidado. Aos meus irmãos (irmãs) pelo apoio incondicional, em especial, Marilene Costa e Isabel Costa. À minha cunhada Marinélia Alves pela atenção. Aos meus sogros, Maria José Rufo e Francisco Leônidas, por cuidar de mim e dos meus filhos quando o relógio corria contra o tempo e não me sobrava tempo para os afazeres do dia a dia.

À minha amiga Franciane, que chamo carinhosamente de Fran, por me acolher tão bem na sua moradia. Somos conterrâneas, mas não nos conhecíamos, a busca pelo conhecimento cruzou nossos caminhos. Como fiquei feliz no dia que soube que iríamos para a mesma cidade, ter alguém para dividir os anseios de uma nova realidade encheu o meu coração de tranquilidade.

Aos colegas pela parceria e troca de experiências, em especial, a Fernanda Guerra, Luiz Fabiano, Marineide, Jéssica, Olga, Kamila Evelyn e Priscilla Holanda.

À minha querida orientadora Maria Zenaide e coorientadora Selma Peres, sem vocês não teria sido possível. A vocês, toda a minha gratidão. Obrigada pelo carinho, atenção, ensinamentos e orientação preciosa, tornando possível a construção deste trabalho.

Aos professores (as) doutores (as) da linha de pesquisa: Leitura, Educação, Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza, meu muito obrigada pelo acolhimento e conhecimentos transmitidos contribuindo para minha formação acadêmica e trajetória docente.

Às professoras participantes da pesquisa, minha gratidão e admiração. Vocês tornaram essa pesquisa realidade, suas experiências docentes em classe multisseriadas em escolas do campo foram valiosas para este trabalho.

Aos gestores, por contribuírem com informações essenciais para essa pesquisa, em especial àqueles das escolas que as professoras participantes dessa pesquisa atuam.

Não podemos mais nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar do campo, pois essa escola, apesar das tramas que ofuscam a sua existência no decorrer da sua história e apesar dos vácuos intencionais empreendidos nessa trajetória, é uma realidade viva que sobrevive ao tempo. Por isso não deve ser negada. Pereira (2015, p. 103)

RESUMO

Esta pesquisa se insere nos estudos da Educação Popular e foi desenvolvida na Linha de Pesquisa: Leitura, Educação, Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEDUC. O estudo apresentou como problema: Como o Círculo de Cultura pode contribuir para a análise e compreensão da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas de escola do campo em Corrente-PI? O objetivo geral foi analisar os relatos das professoras sobre suas práticas de alfabetização em classes multisseriadas de escolas do campo, compartilhadas no Círculo de Cultura. A investigação foi realizada com quatro professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas do município de Corrente-PI, mediante a realização de encontros em Círculo de Cultura. As escolas com classes multisseriadas são identificadas por terem um único docente e estudantes com diferença de série, idade, sexo, interesses e domínio de habilidades reunidas em uma mesma sala. O Círculo de Cultura, desenvolvido por Paulo Freire, favorece a dialogicidade numa visão democrática e libertadora, propondo o diálogo a partir de um contexto real. O desenvolvimento dessa pesquisa se deu por meio da abordagem qualitativa e os relatos foram analisados por meio da análise do discurso. O Círculo de Cultura foi desenvolvido com professoras que lecionam em quatro escolas do campo, situadas em localidades diferentes com tempo de experiências distinto. Foram realizados quatro encontros, construídos a partir do grande tema gerador, as experiências de alfabetização em classes multisseriadas, que se fracionou em questões- guia para o Círculo de Cultura cedendo espaço às narrativas das professoras alfabetizadoras. As narrativas nos permitiram compreender as estratégias metodológicas utilizadas pelas professoras no processo de alfabetização que, apesar das dificuldades relatadas, evidenciaram os caminhos para superar tais dificuldades.

Palavras-chaves: Círculo de Cultura. Alfabetização. Classes Multisseriadas. Escolas do Campo. Corrente-PI.

ABSTRACT

This research is part of the popular education studies and was developed in the Research Line: Reading, Education, Teaching of Mother Tongue and Natural Sciences of the Postgraduate studies Program in Education- PPGEDUC. The study introduced a problem: How can the Culture Circle contribute to the analysis and understanding of the pedagogical practice of literacy teachers in multigrade classes at rural schools in Corrente-PI? The general objective was to analyze the teachers' reports about teach literacy practices in multiseries classes in rural schools, shared in the Culture Circle. The investigation was accomplished with four literacy teachers from multigrade classes in the municipality of Corrente-PI, through meetings held in Circle Culture. Schools with multigrade classes are identified by having a single teacher and students with different grades, age, sex, concerns and mastery of skills gathered in the same classroom. The Circle Culture, developed by Paulo Freire, favors dialogue in a democratic and liberating vision, proposing dialogue from a real context. The development of this research took place through a qualitative approach and the reports were analyzed through speech analysis. The Circle Culture was developed with teachers who teach in four schools in rural, located in different locations with different experience. Four meetings were held, built from the main generating theme, the literacy experiences in multigrade classes, which were divided into guide questions for the Circle Culture giving space to the narratives of literacy teachers. The narratives allowed us to understand the methodological strategies used by the teachers in the literacy process that, despite the reported difficulties, showed the ways to overcome such difficulties.

Keywords: Culture Circle. Literacy. Multiseries Classes. Rural Schools. Corrente-PI.

LISTA DE SIGLAS

BDTD - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

CNE - Conselho Nacional de Educação

DEEP - Diretoria de Estatísticas Educacionais

DEED - Censo Escolar da Educação Básica

EAD - Educação a Distância

FNDE - Fundo Nacional da Educação Básica

GRE - Gerência Regional de Educação

IBC - Instituto Batista Correntino

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PIN - Programa de Integração Nacional

POLONORDESTE - Programa de Desenvolvimento das Áreas Integradas do Nordeste

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Levantamento realizado na BDTD.....	23
Quadro 2 –Leis para Educação Rural. (1930-1970).....	30
Quadro 3 – Formas Clássicas de Ensinar a Língua Escrita (Métodos Sintéticos e Analíticos)	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de estabelecimentos de ensino – Brasil/Piauí/ Ano 2020-2021	44
Tabela 2 – Escolas Municipais Nucleadas em Corrente	45
Tabela 3 – Dados referentes às escolas municipais com classes multisseriadas em Corrente em 2021.....	49
Tabela 4 – Número de docentes que atuam por nível de ensino de acordo o sexo no Brasil e no Piauí	55

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Recursos tecnológicos em escolas rurais no estado do Piauí.....	37
Gráfico 2 – Matrículas no estado do Piauí, no ano de 2021	38
Gráfico 3 – Matrículas no estado do Piauí, no ano de 2021	39
Gráfico 4 – Número de matrículas das escolas municipais de Corrente.....	45

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 –Produção de livros, cartilhas e cadernos sobre e para o meio rural piauiense	35
Imagem 2 – Culminância do Projeto Vaqueiro. Nossa Terra! Nossa Gente!	52
Imagem 3 – Localização das comunidades em que estão as escolas multisseriadas de Corrente-PI	69
Imagem 4 – Escola Municipal Santa Luzia	70
Imagem 5 – Escola Municipal Gemima Araújo Nogueira	70
Imagem 6 – Escola Municipal José Damião.....	71
Imagem 7 - Escola Municipal Bela Vista.....	72
Imagem 8 – Sala de aula de Luiza	85
Imagem 9 –Sala de aula de Elza	86
Imagem 10 – Elementos da sala de aula de Doralice	87
Imagem 11 – Prática desenvolvida por Luiza com fichas de leitura.....	90
Imagem 12 – Prática com famílias silábicas realizada por Isabel.....	92
Imagem 13 – Atividade com a maletinha desenvolvida por Elza	94
Imagem 14 – Prática desenvolvida por Doralice com fichas silábicas e textos.....	95
Imagem 15 – Camiseta do projeto “A cultura construindo ponte”	97
Imagem 16 – Realização do projeto “Ler e interpretar”.....	98
Imagem 17 – Realização do projeto "Carro PicoLer"	99
Imagem 18 – Realização de atividades interdisciplinares	101
Imagem 19 – Alfabetização com música.....	102
Imagem 20 – Atividade com a música três indiozinhos	103
Imagem 21 – Programação Dia do Índio e Reunião de Pais.....	108
Imagem 22 – Datas comemorativas: encerramento do ano letivo, Páscoa, Dia das Mães	109
Imagem 23 – Programação Páscoa	110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	29
1.1 Educação para os povos do campo: avanços e desafios.....	29
1.1.1 A educação para os povos do Piauí.....	33
1.2 Paradigmas Curriculares: Seriado x Multisseriado	39
1.2.1 Agrupamento das escolas do campo: Reflexão sobre a nucleação escolar	42
1.2.2 Cenário das Classes Multisseriadas: Realidade e Resistência	48
1.3 Docência no Campo	52
CAPÍTULO II: CAMINHOS PARA ALFABETIZAR.....	58
2.1 Visão panorâmica de “Cultura”.	58
2.2 Reflexões sobre o Círculo de Cultura	61
2.3 Métodos de Alfabetização: Olhares para o desenvolvimento da aprendizagem	63
CAPÍTULO III: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS DO CAMPO.....	67
3.1 Apresentação das escolas em que as professoras atuam: aspectos estruturais e físicos.....	68
3.2 Perfil das professoras e sua formação	72
3.3 Práticas Pedagógicas: Narrativas de Professoras Alfabetizadoras de Classes Multisseriadas de escolas do campo.....	76
3.3.1 Relação das professoras com a escola multisseriada	76
3.3.2 Compreensão sobre alfabetização e sistematização do conhecimento.....	79
3.3.3 Elementos da prática pedagógica	83
3.3.4 Universo vocabular e cultura local: implicações de leitura e aprendizagem na prática pedagógica.....	89
3.3.5 Relação família, comunidade e escola do campo	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116

INTRODUÇÃO

“A História não é determinação é possibilidade, o futuro não é um pré-dado.”

(FREIRE, 2020, p. 227)

Ao refletir sobre quem sou hoje, trago na mente a história de força e luta do meu pai para garantir um futuro melhor para seus filhos, sonhado na crença de que cada ser tem a possibilidade de construir sua história. Trago ainda na lembrança a expressão dita por meu pai, Raimundo Nonato Gomes (*In Memoriam*): “formar um filho”. Como meu pai tinha orgulho em realizar nossos sonhos (meu e dos meus irmãos). Somos uma família de professoras (quatro irmãs professoras concursadas). Minha vivência profissional tece nesse sentido, herdada pelo amor das minhas irmãs em ensinar, tendo como referência minha irmã mais velha. Sou de família humilde, filha de lavradores, pessoas totalmente do campo. Minha mãe lavradora e dona de casa, meu pai lavrador e garimpeiro, ambos não tiveram a oportunidade de prosseguir nos estudos, concluíram apenas o 3º Ano, antiga 2ª Série do Ensino Fundamental anos iniciais, mas eram donos de um conhecimento sem igual. A falta de “formação” dos meus pais não foi um condicionante em desfavor para a formação dos filhos, pelo contrário, nos impulsionava a ter uma história diferente, marcada pela escolaridade, pois sempre tiveram a educação como prioridade para realização de sonhos e transformação de vida. Relembro dos churrascos oferecidos a cada ensino médio (Magistério/Contabilidade) concluído por alguns irmãos, por minhas irmãs e eu. Minhas irmãs e eu seguimos os estudos, buscamos formação universitária, irmãs pedagogas e geógrafa. Esse momento, veio à memória, o brilho no olhar, a alegria, o orgulho e satisfação vivida por meus pais em cada conquista concretizada por nós.

Desde o primeiro momento, nunca tive dúvida do que realmente queria como formação. Sempre sonhei em ser “professora”, nunca me vi assumindo outra profissão a não ser essa, mesmo a carreira não sendo valorizada como deveria. Cito Freire (1996, p. 73) quando afirma, “a vocação é que nos leva uma experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido”. Assim, encontrei meu sentido e alegria na docência.

Crescendo nesse contexto, trago em minhas lembranças o início da minha vida estudantil no Colégio Nossa Senhora das Mercês (Colégio das Irmãs) desde a Educação

infantil até o 5º ano do ensino fundamental. Lindas recordações trago do infantil, etapa importante que se atrela desde o convívio com o outro à descoberta das capacidades do ser. No infantil, tive contato com as primeiras letras que se entrelaçam para evolução da leitura e escrita. Os anos finais do ensino fundamental cursei na escola pública Coronel Justino Cavalcante Barros.

Estudei o magistério na escola particular Instituto Batista Correntino (IBC), guardo com amor o que aprendi, para no exercício da profissão exercer com responsabilidade e dedicação. No ano seguinte, ao término do 3º Ano do Magistério em 1992, fui aprovada no concurso público pela rede estadual de educação na cidade de Cristalândia-PI, a 28 km da cidade de Corrente, iniciando minha carreira docente aos 18 anos de idade. Acordava às quatro horas da manhã, de segunda a sexta-feira, para pegar o transporte até a cidade e chegava a minha casa por volta das 18h. Após dois anos, consegui transferência para a cidade de Corrente. Em 1997, fui aprovada no vestibular em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI), na cidade de Corrente-PI, oportunizando o início da pesquisa acadêmica. As leituras, as trocas de experiências e a minha própria experiência docente contribuíram para a pesquisa sobre a docência numa relatividade com a prática pedagógica em torno da leitura e da escrita. O estudo desenvolvido na graduação desvelou ainda mais o meu interesse para estudos futuros numa ampliação de compreender a valorização dos elementos culturais em sala de aula. Nessa mesma instituição fui bolsista da minha primeira Pós-Graduação¹. Anos depois, cursei mais duas Pós-Graduações² (EAD) pela mesma instituição. Digo que as questões educacionais me impulsionaram a querer sempre aprender, a buscar conhecimentos para melhor exercer minha profissão.

No ano de 2002, obtive aprovação no concurso público para zona urbana pela rede municipal de educação de Corrente, o que viabilizou o contato com professoras de classes multisseriadas e já despontando um interesse de entender as relações pedagógicas em sala de aula. Tomada por essa vontade de aprender e responder algumas inquietações referentes ao ensino, atualmente sou Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Catalão/GO, instituição pela qual sou imensamente grata por me permitir a realização desse sonho e aos ensinamentos recebidos.

¹ Especialização em Gestão Escolar (Administração e Supervisão), 2005- Bolsista- Carga horária de 440h- (UESPI- Universidade Estadual do Piauí).

² Especialização em Gestão Pública Municipal (EAD), 2012- Carga horária de 540h- (UESPI- Universidade Estadual do Piauí); Especialização em Língua Espanhola (EAD), 2017- Carga horária de 450h- (UESPI- Universidade Estadual do Piauí).

Ao retomar as lembranças da docência, com experiência da Educação Infantil ao Ensino Superior, percebo que ser professora do Ensino Fundamental, anos iniciais, é o que mais me cativa. Nessa trajetória docente, na Rede Estadual de Educação, além da experiência da sala de aula tive também a oportunidade de conhecer e acompanhar as questões pedagógicas das escolas estaduais, aceitando o convite para atuar no Setor de Ensino Aprendizagem da 15ª GRE (Gerência Regional de Educação) de Corrente, que possui 14 municípios jurisdicionados e um total de 31 escolas. Ainda nesse Setor, fui Técnica do Programa Gestão Nota 10, no qual realizava o acompanhamento pedagógico de seis escolas em municípios jurisdicionados a 15ª GRE. Alguns anos após, passei a integrar a equipe do Setor de Prestação de Contas, onde tive a oportunidade de conhecer o trâmite das questões legais atribuídas à escola.

Pela Rede Municipal de Educação, a qual escolhi para a realização dessa pesquisa, são 20 anos de docência. Ao longo desses anos, pude aprender sobre o processo de gestão escolar, aceitando o convite no ano de 2009 para ser gestora de uma escola infantil. No ano de 2015, atuando em sala de aula no ensino fundamental anos iniciais, fui convidada para fazer um Documentário para o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC, relatando como desenvolvia a prática pedagógica em sala de aula, aprendizado recebido nas formações do programa. Nessa caminhada de experiência docente não vivenciei a docência em classe multisseriada, no entanto, no ano de 2017, recebi o convite para assumir a função de coordenadora por um período de cinco anos. A divisão das escolas para coordenação se dava entre escolas urbanas e rurais, foi assim que tive a oportunidade de acompanhar o trabalho de professoras de classes multisseriadas em escola do campo.

O trabalho que desenvolvia como coordenadora era pautado sob orientação e acompanhamento do coordenador geral de ensino, que recebia as orientações da assessoria pedagógica contratada pelo município. Lembro das longas viagens de visita às escolas. Sob minha responsabilidade eram seis escolas, as quais três dessas escolas eram multissérie. Realizava um trabalho de acompanhamento escolar técnico e pedagógico com preenchimento de fichas, escrita de relatórios em relação ao ensino e desempenho dos alunos para posterior apresentação dos resultados tanto para a equipe escolar quanto para a equipe SEMEC, objetivando traçar metas para melhoria dos resultados. Nessa função, realizei formações tanto para professores da zona urbana como rural dessa rede de ensino, entre eles, professores de classe multisseriada. A Secretaria de Educação não realizava um trabalho mais específico para essas classes seguindo o que diz a lei. Eu me resguardava nas pesquisas realizadas sobre as

classes multisseriadas e juntamente com as professoras tentávamos montar um planejamento tendo como ponte um tema específico. Posso dizer que no início senti dificuldade em ajudar as professoras. Como fazer para expor um conteúdo para séries distintas em uma mesma classe? A partir dos depoimentos das professoras, fomos buscando a melhor maneira de fazer os estudantes avançarem no conhecimento.

Acredito que minha trajetória na docência e também na função de coordenadora desenvolveu em mim o sentimento e o desejo de realizar esta pesquisa em classe multisseriada na zona rural do município de Corrente-PI. Percebi que junto às docentes conheceria suas experiências em classes multisseriadas, elencando a importância docente na sua trajetória didática, porque o fazer pedagógico em sala de aula não se agrupa de forma única, mas da multiplicidade de saberes individuais apresentados pelos estudantes. Como diz Freire (2020, p, 13) [...] “o sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e refaz”. Nesse sentido, falar sobre Educação do Campo é também uma experiência que faz parte da minha vida docente pelas experiências vivenciadas. O desejo de buscar conhecimentos sobre a temática me motivou na perspectiva de reconhecimento de direito dos sujeitos do campo, pois a Educação do Campo precisa ser vista como um espaço de direito dos povos do campo, respondendo a sua especificidade.

Dessa forma, esta pesquisa ancora-se nos estudos da educação popular dialogando, em especial, com estudiosos da Educação do Campo, perspectiva educacional que busca promover uma educação contextualizada, que valorize as questões específicas dos sujeitos do campo, pois as lutas sociais a fizeram diferenciar de uma educação rural, constituindo-se como materialidade de políticas públicas. Caldart (2009, p. 40), diz que:

Educação do campo não é Educação rural, com todas as implicações e desdobramentos disso em relação a paradigmas que não dizem respeito e nem se definem somente no âmbito da educação. A Educação do campo surgiu em um determinado momento e contexto Histórico. Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas.

Assim, entende-se que a Educação do Campo vislumbra outro olhar para os sujeitos do campo, não mais vista numa visão paternalista, subsidiada por um sistema de subserviência, sem políticas públicas, mas como uma perspectiva de luta dos movimentos sociais, das comunidades rurais, dos territórios rurais, visando em suas lutas uma educação de qualidade

com respeito às individualidades dos sujeitos do campo, diferente de uma educação de favorecimento.

No contexto da Educação do Campo, as classes multisseriadas configuram uma realidade complexa e desafiadora nos anos iniciais do ensino fundamental. Sobre esse aspecto, Antunes-Rocha e Hage (2015) pontuam algumas características sobre o ensino multisseriado: o professor de classe multisseriado se sente sobrecarregado porque, além do trabalho pedagógico, no que diz respeito ao planejamento que se faz em junção de duas ou mais séries, tem também a questão do currículo seguido ser o mesmo da zona urbana; muitas vezes exercem outras funções, como ser professor e ao mesmo tempo gestor, professor responsável pela escola, secretário escolar e vigia, além de contar com uma proposta pedagógica, sendo olhada apenas no momento da sua construção.

Diante das questões pontuadas acima, a realidade da Educação Municipal de Corrente-PI, não é muito diferente, como por exemplo, na questão curricular e projeto político pedagógico. Faz ainda necessário questionar: Como as professoras alfabetizadoras se posicionam em relação ao ensino-aprendizagem nas classes multisseriadas? O que as narrativas das professoras revelarão quanto ao trabalho pedagógico no processo de alfabetização em classes multisseriadas?

Assim, a pesquisa se fundamenta na pedagogia freiriana, tendo como eixo metodológico o Círculo de Cultura, enquanto experiência coletiva de diálogo em diversos espaços educativos. Para Freire (1996), só pode ensinar quem sabe aprender e quem sabe também deixar o outro aprender. Dessa forma, o docente precisa exercitar seu poder de escuta, favorecendo aos estudantes a oportunidade de expressar seu conhecimento para que a partir do conhecimento prévio o docente possa traçar estratégias de trabalho que favoreçam ao educando. Nesse sentido, a pesquisa buscou responder a seguinte problemática: Como o Círculo de Cultura pode contribuir para análise e compreensão da prática pedagógica de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas de escola do campo em Corrente-PI? O objetivo geral foi analisar os relatos das professoras sobre suas práticas de alfabetização em classes multisseriadas de escolas do campo, compartilhadas no Círculo de Cultura. Os objetivos específicos são: analisar a condição atual das escolas municipais de Corrente-PI com classes multisseriadas localizadas na zona rural; proporcionar diálogos com professoras alfabetizadoras sobre as práticas pedagógicas utilizadas para alfabetizar em classes multisseriadas de escolas do campo; conhecer no Círculo de Cultura as diferentes maneiras de alfabetizar decorrente da exploração dos recursos utilizados pelas professoras.

Nesse sentido, a pesquisa tem como recorte experiências de alfabetização em classes multisseriadas de escolas do campo do Município de Corrente-PI. A proposta visa dialogar com as professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas para que possam compartilhar suas experiências sócio pedagógicas nas suas referidas salas. As classes multisseriadas são identificadas por terem um único docente e estudantes com diferença de série, idade, sexo, interesses e domínio de habilidades reunidas em uma mesma sala.

O estudo foi desenvolvido no município de Corrente-PI, cuja população, segundo dados do IBGE (2020), é estimada em 26.709 mil habitantes, baseada nos índices de natalidade, mortalidade e fecundidade.³ Ainda de acordo a estimativa populacional (2020), o município de Corrente apresenta uma população urbana de 62% e uma população de 38% para zona rural. Corrente-PI possui muitas comunidades rurais, por isso possui um maior número de escolas na zona rural, assim, fortalecendo ainda mais a ideia de realizar a pesquisa na Rede Municipal de Educação desse município. De acordo o Censo Escolar (QEdu⁴/2021) o município tem um total de 5.078 estudantes matriculados nas escolas municipais, distribuídos em 28 escolas localizadas na zona urbana e na zona rural. Pelo fato do município possuir muitas comunidades rurais as escolas foram divididas da seguinte forma: as escolas localizadas na zona urbana (11 escolas) receberam a nomenclatura de Núcleo (1) e as dezessete escolas localizadas na zona rural foram enumeradas do Núcleo (2 ao 8) de acordo a localização das comunidades. Das dezessete escolas na zona rural, sete escolas possuem classes multisseriadas. Neste cenário, considerando as especificidades educacionais do município, este estudo buscará contribuir para descortinar essa realidade.

Compreendemos como um caminho possível para construção desse olhar sobre essas escolas, a proposta metodológica de Freire por meio do Círculo de Cultura, que se constitui como:

Um grupo de trabalho e de debates, ora em busca do esclarecimento de situações, ora em busca de ação mesma, decorrente do esclarecimento das situações, desde logo, pensávamos a alfabetização, em posição de tomada de consciência, na emergência que fizera no processo de nossa realidade. (FREIRE, 1967, p. 103-104)

Assim, a pesquisa se propõe numa relação alicerçada a partir de uma extensão comunicativa e dialógica oportunizando trocas de experiências do trabalho docente.

Diante do exposto, a opção temática justifica-se pela importância e necessidade de discutir e refletir sobre o Círculo de Cultura como proposta metodológica voltada para espaços coletivos de diálogo com a intenção de realizar um estudo que possibilite

³ É uma estimativa da população porque não foi realizado o censo demográfico por causa da pandemia Covid-19.

⁴ <https://qedu.org.br/brasil>

compreender a prática pedagógica de professoras alfabetizadoras no processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas em escolas rurais contribuindo para estudos da Educação do Campo nesse município. O Círculo de Cultura não se define apenas como definição de uma posição geográfica dos sujeitos estarem reunidos em círculos, mas sua identificação é decorrente da importância de um propósito de valorização de escuta dos sujeitos, do educador se posicionar como mediador, instigando modos de pensar coletivo, favorecendo um planejamento pautado na realidade para que a aprendizagem seja significativa. Para Coêlho (2012, p. 66), “pensar a educação como formação é referenciar a escola como instituição que realiza seu projeto social centrado nas possibilidades constitutivas do humano em sua relação com os saberes”. Então, valorizar o contexto cultural em que o discente faz parte é proporcionar uma aprendizagem integral para que esse se sinta inserido no processo.

Na perspectiva de Freire (2020, p.73), “educação é uma teoria do conhecimento, posta em prática, um ato político e um ato estético, é um ato de conhecer, ao mesmo tempo em que cria e recria objetos, forma os estudantes que estão conhecendo”. Assim, ensinar não é simplesmente transferir conhecimento ou passar informações, mas fazer com que o educando compreenda seu contexto para ter capacidade de ousar e criar, mediante um ensino que desenvolva sua reflexão crítica, favorecendo a participação ativa na realidade que faz parte. Neste sentido, é importante frisar que quando o educando chega à escola, traz consigo sua vivência cultural, por isso a ação educativa deve ser explorada na cultura do educando, pautada na escuta.

Ademais, essa pesquisa trará importante contribuição para os estudos na área da alfabetização no estado do Piauí, particularmente em Corrente-PI. O analfabetismo ainda é um desafio para o estado, de acordo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) apresentados pelo IBGE⁵ (2019) a taxa de analfabetismo da população ao considerar as pessoas de 15 anos ou mais de idade no ano de no ano de 2019 foi de 15%.

Para uma melhor compreensão da temática, a pesquisa teve início com levantamento na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), com o intuito de conhecer como o tema tem sido abordado nas produções acadêmicas. A busca teve como recorte espacial o meio rural e temporal os anos de 2010 a 2020. Em um primeiro momento, usou-se apenas a palavra “alfabetização” sem termo específico e se obteve um resultado de três mil

⁵ <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>

quatrocentos e trinta e nove (3. 439) produções. Diante deste amplo resultado, fez-se o uso das palavras-chave: alfabetização, classes multisseriadas e zona rural e se obteve um resultado de (76) trabalhos, porém, após a leitura realizada, houve um refinamento, exposto abaixo no quadro (1), de modo a se considerar trabalhos que mais dialogam com esta pesquisa.

Quadro 1 – Levantamento realizado na BDTD

BDTD - TOTAL DISSERTAÇÕES/TESE					
	Data de acesso 04/08/2021		FILTRO/ PALAVRAS-CHAVE- 2010 a 2020 Alfabetização. Classes Multisseriadas. Zona Rural		
ANO	AUTOR (A)	TIPO	IES	TÍTULO	OBJETIVO PRINCIPAL
2020	Marcio José Winchuar	T	UFPR-CTBA	Práticas de leitura em escolas do campo: um estudo com professores de escolas e classes multisseriadas de Prudentópolis-PR	Analisar sob quais determinações as práticas de leitura vêm sendo construídas em escolas e turmas multisseriadas de Prudentópolis-PR.
2019	Telma Maria Araújo	D	UFRN	Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente?	Investigar necessidades formativas que, sob a perspectiva de professores alfabetizadores, têm se evidenciado no exercício docente de alfabetizar letrando alunos do Ciclo de Alfabetização de salas multisseriadas de Escolas do Campo.
2019	Luciélío Marinho da Costa	T	UFPB	Práticas pedagógicas em classes multisseriadas: inserção da educação popular no currículo das escolas do campo	Analisar as práticas pedagógicas adotadas na Escola Zumbi dos Palmares, à luz de um referencial teórico e metodológico que orienta os princípios da Educação Popular do Campo, cuja perspectiva transformadora que embasa o Projeto Político Pedagógico acena a possibilidade de se inscrever uma organização curricular diferenciada para as escolas do campo multisseriadas.
2018	Dilsilene Maria Ayres de Santana	T	UFSCAR-SP	Educação e Formação Humana: direito à educação e classes multisseriadas no meio rural brasileiro.	Refletir/discutir a educação escolar como direito público subjetivo.
2016	Elizete Oliveira de Andrade	T	UNICAMP- SP	Educação do Campo: narrativas de professoras alfabetizadoras de classes multisseriadas.	Compreender e analisar, através das narrativas orais e escritas, os <i>saberes fazeres</i> das professoras alfabetizadoras no cotidiano das classes multisseriadas.
2015	Charles Moreto	T	UFES	Gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo.	Conhecer as orientações coletivas de professoras de diferentes gerações, ampliando as possibilidades de análise e compreensão dos processos de ingresso na carreira, formação e trabalho nas escolas de classes multisseriadas no município de Santa Teresa.
2012	Cinthia Cardona de Ávila	D	UFSM-RS	As concepções sobre o processo de leitura e escrita de uma professora	Investigar as concepções de uma professora alfabetizadora do ensino rural sobre o processo de leitura e escrita.

				alfabetizadora do meio rural.	
2010	Nilza Cristina Gomes de Araújo	T	UEP-SP	Práticas Pedagógicas de Professoras em Classes Multisseriadas: Uma contribuição para a atuação docente nos Ciclos de Alfabetização	Investigar como as práticas pedagógicas dessas docentes são construídas, e em que medida as práticas pedagógicas das professoras de classes multisseriadas poderiam contribuir com a dinâmica de trabalho das professoras de classes cicladas.

Fonte: Banco de dados BDTD – Quadro construído para a presente pesquisa.

Essas pesquisas muito contribuíram para esse estudo e as contribuições seguem numa explicação a partir da análise das dissertações, logo após as teses. A primeira dissertação foi a de Araújo (2019). Nela, destaca-se a importância da formação docente para alfabetizar alunos no contexto de salas multisseriadas da Educação do Campo, a pesquisa parte do trabalho com professoras alfabetizadoras. A segunda dissertação foi de Ávila (2012), pesquisa realizada com uma professora alfabetizadora de escola do campo no sentido de descrever quais práticas pedagógicas eram desenvolvidas em classe multisseriada. A tese de Winchuar (2020) dimensiona a leitura em classe multisseriada a partir de uma visão freireana, dentro e fora da escola, ou seja, valorização do contexto no qual o estudante está inserido. Costa (2019) retrata a temática Educação do Campo especificamente em classe multisseriada com interface com a Educação Popular numa perspectiva de construção do currículo valorizando a realidade do sujeito do campo. Santana (2018) objetivou discorrer acerca do direito à educação escolar, classes multisseriadas no meio rural. Os estudos de Andrade (2016) dimensionam a realidade de escolas com classes multisseriadas do campo por meio de narrativas de professoras alfabetizadoras, a fim de compreender e analisar os *saberes fazeres* das professoras, bem como estudar os conhecimentos e práticas vivenciadas nessas escolas. Em sua pesquisa, Moreto (2015) retrata os estudos sobre os processos de formação e trabalho vivenciados por diferentes gerações de professoras de escolas de classes multisseriadas do campo. A pesquisa de Araújo (2010) investiga as práticas pedagógicas de professoras de classe multisseriada no campo e com quais experiências essas docentes poderiam contribuir com professoras que lecionam em sala com uma única série. Sendo assim, essas pesquisas apresentam pontos em convergência com este estudo, uma vez que abordam questões relativas à educação no meio rural em classes multisseriadas, envolvendo narrativas de docentes sobre práticas pedagógicas.

O desenvolvimento dessa pesquisa se deu por meio da abordagem qualitativa, utilizando como instrumento de produção de dados às narrativas de professoras

alfabetizadoras que atuam em escolas multisseriadas na zona rural do município de Corrente-PI. Os relatos foram analisados por meio da análise do discurso. A pesquisa qualitativa é tomada nesta investigação na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), pois essa parte de um contexto natural, no qual o pesquisador irá ter um olhar criterioso, atencioso em todos os detalhes para que possa descrever e elencar os elementos com autenticidade e segurança evidenciando os fatos com clareza do que foi visto. É compreensível ainda que a pesquisa qualitativa aglomere fatores interpretativos, reflexivos em volta do que é pesquisado. De acordo a autora Sandín Esteban (2010, p. 127), a pesquisa qualitativa:

É uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Nesse sentido, esta pesquisa propõe a priorização do sentido da escuta em relação às narrativas das professoras alfabetizadoras, valorizando a dialogicidade mediante o Círculo de Cultura. Para Prado (2013, p. 152), numa “perspectiva dialógica é possível considerar a narrativa pedagógica como um meio para compreender os conhecimentos e saberes profissional”.

A pesquisa desenvolvida, tendo como base a proposta metodológica de Freire o Círculo de Cultura. Teve como sujeitos da pesquisa quatro professoras alfabetizadoras de quatro escolas do campo com classes multisseriadas, as quais são: Escola Municipal Santa Luzia, Gemima Araújo Nogueira, Bela Vista e José Damião. Essas escolas estão situadas em localidades diferentes e as docentes residem na zona urbana. Foram desenvolvidos quatro encontros quinzenais de 2h, realizados no Sindicato dos Trabalhadores em Educação-SINTE, no End.: Rua 8, Bairro Nova Corrente, S/N, Corrente-PI com autorização prévia da pessoa responsável pelo local. O primeiro diálogo com as professoras se deu por meio de contato telefônico. Em momento posterior, fez-se o convite às professoras para a participação nesta pesquisa pessoalmente. Importante se faz esse momento, porque a construção do processo metodológico se dá na aproximação entre os sujeitos da pesquisa com o pesquisador, demandando um momento de motivação, aspirações e alegria, transmitindo o quanto são importantes e o quanto queremos conhecer suas vivências e experiências no processo educacional em classes multisseriadas de alfabetização.

Destaca-se que não houve aplicação de questionários ou entrevistas, no entanto, o Círculo de Cultura foi construído a partir do grande tema gerador, as experiências de alfabetização em classes multisseriadas, que se fracionou em questões- guia, como: Relação

das professoras com a escola multisseriada; Compreensão sobre alfabetização e sistematização do conhecimento; Elementos da prática pedagógica; universo vocabular e cultura local: implicações de leitura e aprendizagem na prática pedagógica; Relação família, comunidade e escola do campo. Essas questões foram subdivididas em cada encontro e subsidiaram o trabalho da pesquisadora na realização do Círculo de Cultura com inferência na escuta do trabalho realizado pelas professoras, podendo também desencadear outras questões relacionadas à prática pedagógica no processo de alfabetização.

Ainda, vale ressaltar que o contato com as professoras participantes da pesquisa se deu, inicialmente, através do contato direto da pesquisadora com a Secretaria Municipal de Educação-SEMEC após aprovação no Comitê de Ética, nº 5.158.397. Mesmo a pesquisadora mantendo o contato direto com as participantes da pesquisa, providenciou-se o Termo de Anuência das Instituições para garantir que os (as) gestores (as) pudessem ter ciência da participação das docentes na pesquisa.

Durante os encontros do Círculo de Cultura assumi o papel de mediadora. Estando atenta às narrativas e relatos das professoras, busquei subsidiar as narrativas tornando aquele momento desafiador, envolvente, que as motivassem na troca de conhecimentos e experiências.

Nessa perspectiva, os encontros do Círculo de Cultura foram desenvolvidos da seguinte forma:

1º Encontro – A mediadora iniciou o encontro dando as boas-vindas às professoras alfabetizadoras, explicando o tema da pesquisa exposto em painel e a finalidade e importância do Círculo de Cultura. Nesse primeiro encontro, foram construídos os “combinados” para melhor dinamicidade dos encontros, como também o pedido de permissão para registro de fotos, gravação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Logo após, abriu-se espaço para ouvi-las a partir da questão “Relação das professoras com a escola multisseriada”.

2º Encontro – Foi iniciado ao som de músicas infantis, “Cantigas de Valor” do professor, pesquisador correntino, Isaque Folha, como um instrumento para deixar o Círculo de Cultura mais envolvente. Em seguida, a mediadora iniciou retomando as narrativas feitas no 1º Encontro e expondo questionamentos sobre “Compreensão sobre alfabetização e sistematização do conhecimento”; “Elementos da prática pedagógica”. No contexto dessas questões, entende-se que o universo de “alfabetizar”, o ambiente alfabetizador criado no espaço físico da sala de aula, oportuniza a aprendizagem de forma lúdica e dinâmica.

3º Encontro – Nesse encontro a mediadora apresentou palavras características da região, questionando sobre: “Universo vocabular e cultura local: implicações de leitura e aprendizagem na prática pedagógica”. Esse momento teve uma maior profundidade, as professoras ouviram alguns áudios de suas falas do encontro anterior, no qual cada professora alfabetizadora teve mais autonomia e segurança para expor a realização da prática pedagógica docente para que a desenvoltura da leitura e escrita se tornasse dinâmica e mais prazerosa para o discente.

4º Encontro – Nesse encontro foi questionado sobre a “Relação entre família, comunidade e escola do campo” e dedicado aos agradecimentos finais. Essa articulação de participação é um momento que contribui com a aprendizagem. Logo após, foram feitas as ponderações e agradecimentos às professoras. Ao som da música “Fica sempre um pouco de perfume” (Dorinha Drummond), o encontro foi finalizado com um lanche (disponibilizado também nos encontros anteriores) e entrega de lembranças.

Os resultados obtidos levaram em consideração a realidade, a finalidade e a participação das professoras alfabetizadoras, respeitando as vozes em sua integridade. Os dados foram analisados, articulados com o que foi debatido, dando sentido ao processo de transformação dos sujeitos que constituem o ambiente escolar.

A pesquisa está organizada em três capítulos. Inicia com a introdução composta dos itens “Minha experiência profissional”, onde se contextualiza o lugar de fala da pesquisadora; “Contexto da Pesquisa” traz a importância da temática, definição do objeto de estudo, problematização e objetivos; “Procedimentos Metodológicos”, trata da apresentação da busca na BDTD, levantamento de dissertações e teses sobre a temática considerando os últimos dez anos e, ainda, os caminhos percorridos para a produção dos dados dessa pesquisa, enfatizando as narrativas das professoras e as descrições das etapas do Círculo de Cultura.

O capítulo I denominado “Contextualização da Educação do Campo” traz um diálogo com autores sobre as lutas (avanços e desafios) em defesa dos direitos dos sujeitos do campo. Na questão dos desafios se inclui a questão do Currículo e Nucleação Escolar. Apresenta ainda articulação teórica sobre a Educação para os povos do Piauí, bem como o Cenário das classes multisseriadas no Piauí e em Corrente problematizando as condições atuais das escolas multisseriadas do campo no município pesquisado, como também dialogamos sobre a Docência no Campo.

Em sequência, o capítulo II nomeado “Caminhos para Alfabetizar”, expõe o conceito de cultura, reflexão sobre o Círculo de Cultura, denotando a importância do diálogo e questão

do método em um entendimento teórico para uma melhor adequação à realização da prática pedagógica em sala de aula em favorecimento a aprendizagem dos estudantes.

O Capítulo III intitulado “Práticas Pedagógicas de Alfabetização em Escolas do Campo” traz o perfil das escolas em que as professoras lecionam nos aspectos estruturais e físicos, como também trazemos o perfil das professoras, enquanto suas vivências e formação e, os resultados e discussões das narrativas das professoras alfabetizadoras construídas ao longo da docência no cotidiano das classes multisseriadas. Concluimos apresentando algumas lições da experiência de pesquisa.

CAPÍTULO I: CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

“O conhecimento e o reconhecimento, o resgate, o respeito e a afirmação da diversidade sociocultural dos povos do campo são fundamentais. O campo precisa ser compreendido como um modo de vida sociocultural no sentido de que sejam afirmadas as suas identidades e lutas.”
(PIRES, 2012, p. 43)

A temática central exposta neste capítulo objetiva a contextualização sobre a Educação do Campo dentro de um contexto apontado por Pires (2012). Nesse sentido, é importante o conhecimento sobre esse processo histórico, pois contribui para o enaltecimento das lutas vivenciadas no passado ressignificando a valorização, o respeito e o reconhecimento dos direitos dos sujeitos do campo por intermédio de políticas públicas condizentes com sua realidade.

Para tal, se discute algumas categorias, como: Educação do Campo: Avanços e Desafios. A primeira aborda as conquistas em leis, bem como o descumprimento dessas. Sendo assim, as dificuldades educacionais do campo se tornam um desafio enfrentado pelos docentes refletido, por sua vez, na Docência no Campo. Seguimos aprofundando o estudo buscando conhecer o processo histórico de como se deu a Educação para os povos do campo no Piauí como também a questão do Paradigma Curricular e o Agrupamento de escolas. Cenário das Classes Multisseriadas: Realidades e Resistência é outra categoria apresentada, visto que é foco de estudo desta pesquisa adentrando o perfil das escolas multisseriadas em Corrente-PI.

1.1 Educação para os povos do campo: avanços e desafios

Ao tratarmos sobre Educação do Campo é importante entendermos que essa modalidade vem se estabelecendo em um cenário de lutas e movimentos sociais por uma educação que atenda aos anseios da população rural no Brasil, indo de encontro à educação rural, essa desenvolvida numa visão de produção de abastecimento urbanístico sem uma contrapartida educacional de fortalecimento para os sujeitos do campo, mas sob a valorização dos interesses capitalistas.

Acredita-se que a Educação do Campo surgiu numa articulação que desassociasse de um conceito de educação rural, como evidenciam Fernandes; Molina (2004, p. 36)

Historicamente, o conceito de educação rural foi tida como precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, [...] Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a

educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

Fica evidente que a educação rural foi criada pelo Estado de forma vertical, sem levar em consideração as necessidades específicas dos sujeitos do campo em atribuição aos seus direitos. Nesse cenário, de acordo com Pires (2012), são sistematizadas no quadro (2) as leis para a educação rural no Brasil nos anos de 1930 a 1970, quando foram criadas e orientadas para atender às demandas educacionais, as quais não atendiam as necessidades dos povos do campo, pois direcionavam sua atenção para as questões urbanas.

Quadro 2 –Leis para Educação Rural. (1930-1970)

CONSTITUIÇÃO	LEIS PARA EDUCAÇÃO RURAL (1930-1970)
Constituição de 1934	Destaca-se que em 1932 houve o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova por uma escola que possibilitasse as mesmas oportunidades para todos, fortalecendo a promulgação da Constituição, essa marcada pelas ideias do movimento renovador, cujo art. 149 coloca que a educação é direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-la à família. A União tem a responsabilidade pelo financiamento do ensino nas áreas rurais.
Constituição de 1937	Ao tratar a questão da educação como dever do Estado, é a Constituição mais moderada. No seu artigo 128, proclama a liberdade da iniciativa individual e de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares no que diz respeito ao ensino. A educação rural é considerada nessa mesma perspectiva e a proposta de sua implementação estava, segundo o art.129, subordinada ao Estado ou às indústrias e aos sindicatos. A partir de 1942, foram promulgadas as Leis Orgânicas do Ensino Secundário (Decreto-lei n. 4.244/42); Industrial (Decreto-lei n. 4.073/42); Comercial (Decreto-lei n. 6.141/43).
Constituição de 1946	Propôs organizar o sistema educacional de forma descentralizada administrativa e pedagogicamente, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar, pois essa deveria propor as linhas gerais para a educação nacional. Vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. No art. 168, inciso IV, se estabelece a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, não contemplando as empresas agrícolas.
Constituição de 1967	Em 1961, é aprovada a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBD N. 4.024/61) que propunha fins genéricos para educação. Sob o controle ditatorial dos militares, essa Constituição de 1967 reforça o sistema de subjugação da educação rural às elites industriais. Nessa Constituição, identificam-se a obrigatoriedade de as empresas convencionais agrícolas oferecerem o ensino primário gratuito aos seus empregados e filhos e a determinação. Após a Emenda nº 1 de 1969 à Constituição de 1967, é limitada a obrigatoriedade das empresas, inclusive as agrícolas em relação ao ensino primário entre os 7 e 14 anos que poderia ser ofertado diretamente ou através da contribuição delas com o salário educação. A Lei n. 5.692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino médio de 1º e 2º graus, no entanto, a preocupação se voltou para o desenvolvimento econômico, colocando distante a realidade sociocultural rural.

Fonte: PIRES (2012. p. 83-87). Quadro elaborado para a presente pesquisa.

Confome evidenciado neste quadro, a educação rural foi marcada por leis que desconsideravam as necessidades dos sujeitos do campo de acordo sua realidade. Para Pires (2012), foi nas décadas de 1950 e 1960 que a educação rural foi mais levada em conta pelo Estado, diante de uma visão governamental e elitista, porque volta à atenção para as questões urbanas e industriais configurando ainda mais o exôdo rural ao atendimento dos interesses políticos e econômicos. Considera-se, ainda, em relação ao quadro que a inserção da educação

rural nas Constituições brasileiras foi a partir de 1934 no período da Segunda República. Anterior a esse período na primeira Constituição de 1824, no Brasil Império, não se apontava a educação rural. De um modo geral, voltou-se para criação de colégios e universidades para o ensino de Ciências, Artes e Letras. A segunda Constituição de 1891 no Brasil República, ainda que insuficiente, atribuiu o debate em prol da melhoria as condições educacionais no país.

Em meio aos embates, a educação do campo se encontra em um processo de mudanças em relação à educação rural. Destaca-se o papel dos movimentos sociais na elaboração de políticas públicas voltadas para a educação dos povos do campo, objetivando a garantia de uma formação conscientizadora para que se garantam os direitos dos sujeitos do campo, conforme salienta Caldart (2004),

[...] a Educação do Campo precisa estar inserida no debate geral sobre a educação nacional, vinculado por sua vez ao debate mais amplo sobre um projeto de desenvolvimento de país. E no debate atual sobre a construção de um sistema nacional de educação, é preciso não deixar de discutir qual é o lugar da Educação do Campo dentro dele, e no próprio processo de sua construção: como pensar em uma Política de Educação do Campo desvinculada de uma Política Nacional de Educação? E como pensar em uma Política Nacional de Educação sem incluir a Educação do Campo? (CALDART, 2004, p. 17-18).

A educação escolar é importante para a formação e transformação do sujeito, levando em consideração que esse possui características e necessidades diferentes. Nesse sentido, espera-se que o docente, numa visão de valorização das vivências do estudante do campo e amparado também por políticas públicas, possa desenvolver um trabalho de formação diante dos impasses educacionais.

As discussões sobre Educação do Campo, segundo Arroyo (2011), surgiram a partir do I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997); da I Conferência por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998; a II Conferência Nacional em agosto de 2004 e os documentos legais como as Diretrizes Operacionais para a educação básica do campo, Parecer CNE/CEB nº36/2001; Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Declaração 2002 reafirmando a identidade dos sujeitos da educação do campo, com o objetivo de valorização das questões culturais para que a escola se conceda em um espaço de valorização, como também numa visão política de gerar benefícios para os povos do campo.

Entretanto, a Educação do Campo surge com uma visão de valorização social, política e pedagógica dos sujeitos do campo, centralizada na escuta desses desejos. É nesse contexto que a educação do campo foi pensada para fortalecer o processo educacional dos sujeitos

campeiros, no qual era vista como uma oferta mínima de ensino, com escolas precárias e sem uma valorização curricular adequada para a realidade. Assim, diz Caldart (2011, p.150-151)

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articule, se organizem e assumam a condição de sujeitos de seu destino.

Ainda, para Caldart (2009), o modelo de Educação do Campo nasceu vinculado aos trabalhadores pobres do campo, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar contra a situação na qual se encontravam, ampliando o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo. É nesse olhar que a educação do campo se impõe com uma proposta de valorização do sujeito do campo e do meio como unidade de respeito à vivência e saberes culturais, possibilitando oportunidades aos sujeitos do campo de se constituírem como seres sociais.

Neste sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 12) afirmam que compreendem a Educação do Campo como “um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais consequentemente formadores, educativos”. Entende-se, então, que a Educação do Campo visa de forma reflexiva intervir para buscar os diversos significados e conhecimentos históricos, políticos e culturais do povo do campo valorizando os conhecimentos já vivenciados.

A educação se completa pelo exercício da prática pedagógica, na qual o docente utiliza da prática autêntica a realização de estratégias pedagógicas numa atuação em que o estudante é o centro do processo. Assim, afirma Souza (2004, p.2) que “é importante considerar que a prática pedagógica envolve a dimensão educativa não somente na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem as aprendizagens”.

À vista disso, a Educação do Campo envolvida por uma prática pedagógica mediante uma dinâmica das relações sociais, valorização do espaço do sujeito do campo, de sua história, sua vivência, sua realidade, promove sujeitos críticos, autônomos que possam provocar mudanças na realidade em que estão inseridos.

No Artigo 205 da Constituição Federal de 1988, consagra-se o direito educacional a todas e todos e o Conselho Nacional de Educação define a identidade da escola do campo:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nessa perspectiva a educação de qualidade deve chegar a todos independente de onde está localizada. (BRASIL, 1988, p. 148)

A Resolução do Conselho Nacional de Educação de 3 de abril de 2002 institui, ainda, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dispondo no seu parágrafo único do 2º Art. sobre:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1)

A Constituição Federal de 1988 teve papel preponderante em relação aos Direitos Sociais. No Art. 6º determina que: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados” (BRASIL, 1988, p. 12). Portanto, quando se fala em educação para o povo do campo, é no sentido de fazer acontecer os mesmos direitos em qualidade educacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394/96) em relação à oferta de educação básica para a população rural, em seu Art. 28, diz que:

Os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente em: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, Art. 28, p. 34)

Conforme exposto, a Lei faz referência à educação nas escolas do campo, em relação ao currículo, calendário escolar, valorização do contexto escolar, às demandas locais, bem como às vivências culturais em que o educando está inserido para que se possam tornar sujeitos participativos na sua realidade. Todavia, em seu artigo, ainda se omite quando aponta a palavra “adaptações”, porque os gestores públicos se esquecem do cumprimento desses elementos importantes ao atendimento singular aos sujeitos do campo, tornando ainda um desafio o atendimento a essa parcela da população.

1.1.1 A educação para os povos do campo no Piauí

A luta por melhoria do ensino para os povos do campo surgiu nas décadas de 70 e 80 a partir dos Programas de Integração Nacional (PIN), seguido do Programa de Desenvolvimento das Áreas Integradas do Nordeste (POLONORDESTE- Decreto nº 74.794/1974⁶), financiados pelo governo federal. Por meio dos programas, o governo do estado do Piauí objetivava,

Valorização social do homem piauiense decorre já do esforço em estimular as atividades, os programas de promoção social serão dirigidos de forma a minimizar a ação de caráter paternalista [...] A concessão de prioridade no campo da infraestrutura social nos setores de Educação, Saúde e Saneamento, estendendo os benefícios do desenvolvimento a todas as camadas sociais e a todas as regiões do Estado⁷. (CEPRO, 2016)

Dentro das lutas em defesa do direito à Educação do Campo a Pedagogia da Alternância iniciada na França em 1935 e no Brasil por volta do ano 1960, surgiram as experiências das Escolas Famílias Agrícola no estado do Espírito Santo e, por volta de 1980, surgiram as Casas Familiares Rurais (CFRs) para os agricultores. Foi a partir dessa pedagogia que foram possibilitados os instrumentos pedagógicos como meio de integração entre escola e comunidade, valorização do tempo estudantil entre a ida e volta para escola, valorização territorial, como também evitar o êxodo rural, que essa experiência se destaca em detrimento de uma educação para os povos do campo que se deseja hoje, com valorização dos espaços territoriais, mas também de direito educacional priorizando saberes em detrimento dos aspectos culturais e sociais. Nessa visão Freire diz que (2020, p. 55), “sabemos agora que não basta que a terra seja transformada em centros de produção econômica para todos nós, mas também em centros de cultura, de aprendizado”.

No estado do Piauí⁸, no ano de 1986, foi implantada a primeira Escola Família Agrícola, “Montes Claros”, no município de Aroazes, conforme a Fundação Padre Antônio Dante Civieiro (FUNACI), aos cuidados do padre Humberto Pietrogrande. Atualmente, no estado funcionam 16 Escolas Famílias Agrícolas, as quais são instituições filantrópicas voltadas para formação dos jovens em nível médio, conforme Associação Regional das Escolas Famílias Agrícola do Piauí (AEFAPI, 2019), com a oferta de cursos técnico-profissionalizante como Agropecuária, Zootecnia, entre outros.

Para que se construa uma educação do campo de qualidade é importante considerar as questões econômicas, políticas e sociais, traçando políticas públicas que contemple os povos

⁶<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-74794-30-outubro-1974-423254-publicacaooriginal-1-pe.html>

⁷http://www.cepro.pi.gov.br/download/201706/CEPRO21_9ad05667f1.pdf (2016, p. 90)

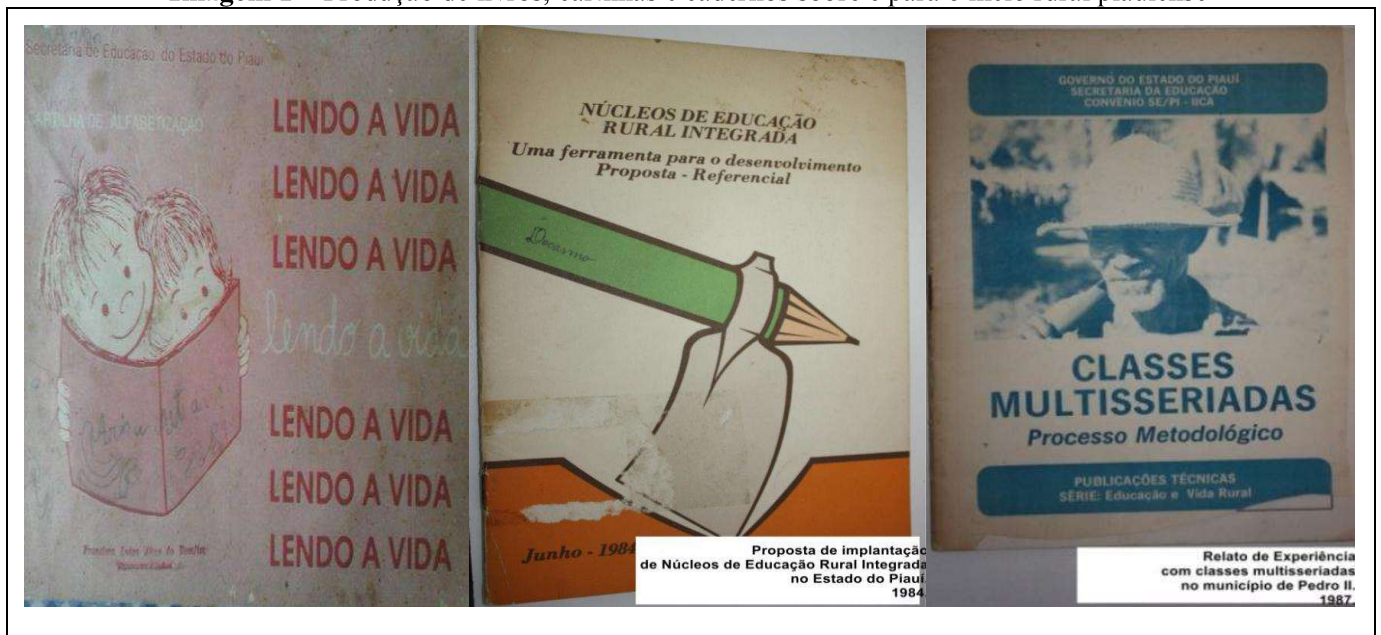
⁸https://www.profbio.ufmg.br/wp-content/uploads/2021/09/TCM_Luciane-Batista-Teixeira.pdf

do campo, como pontua Freire (2020, p. 53), “somos sujeitos capazes de promover mudanças” e, às vezes, deixamos de reconhecer esse potencial que provoca mudança, transformação, reconhecimento para que se construa uma sociedade mais igualitária.

A escola tem como desafio criar possibilidades através da relação com a vivência dos educandos favorecendo sua formação. Contudo, “[...] pensar a escola do campo é não reduzir a questão aos limites da escola, mas considerar os diversos espaços e formas de educação” (PIRES, 2012, p. 109).

De acordo Gonçalves (2015), foi elaborado pela SEDUC (Secretaria Estadual de Educação do Piauí), em 1984, uma proposta curricular para a produção de livros, cartilhas e cadernos sobre e para o meio rural piauiense visando à melhoria do ensino. O primeiro documento foi denominado “Vivendo a vida: uma experiência para a zona rural”, no qual estabelecia-se as normas para elaboração de livros para zona rural, o primeiro volume foi destinado para os alunos da 2ª série. No conjunto de imagens (1) abaixo, o primeiro livro foi à cartilha “Lendo a Vida” (1984), destinado ao processo de alfabetização para alunos da 1ª e 2ª série, seguido do primeiro caderno denominado “Núcleos de Educação Rural Integrada: Uma ferramenta para o desenvolvimento”, depois foi produzido o segundo caderno, em 1987, que também sistematizava o resultado de uma experiência realizada em um município sobre Classes Multisseriadas.

Imagem 1 – Produção de livros, cartilhas e cadernos sobre e para o meio rural piauiense



Fonte: GONÇALVES (2015, p. 63 e 69).

De acordo Gonçalves (2015, p. 63 e 69) o livro e os cadernos representados nas imagens atendiam aos seguintes critérios:

1ª imagem- o objetivo da cartilha era o de se constituir como um apoio para que o professor do meio rural fosse munido de subsídios necessários que contribuíssem, inclusive, com o aprofundamento de conteúdos para sua ação educativa na escola;
 2ª imagem- a proposta do caderno explica a necessidade de núcleos de educação rural integrada em função do “quadro de carência e distorções” a que está sujeita a escola rural;
 3ª imagem- o caderno sistematizava o resultado de uma experiência realizada em um município sobre Classes Multisseriadas.

Os critérios relacionados ao livro e aos cadernos abordam que há uma relação histórica das escolas do campo com a preocupação de preservação da cultura e experiências dos sujeitos do campo na tentativa de oferta para uma educação que envolva a realidade do estudante.

Pensar a organização pedagógica das escolas do campo é compreender a importância do papel educacional na vida dos sujeitos do campo como uma oportunidade de empoderamento e transformação social. Contudo, as ações educacionais em torno da educação do campo são necessárias para que sejam priorizadas diante da legalidade que lhes são conferidas.

Nesta perspectiva, dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios⁹ (PNAD, 2015) mostra que a maior parte da população brasileira, 84,72%, vive em áreas urbanas e 15,28% vivem em áreas rurais. No estado do Piauí, de acordo o Censo realizado IBGE¹⁰ (2010), a população que mora em centros urbanos é de 66% e 34% residem em áreas rurais. Observa que essa parcela da população rural necessita de mais e melhores políticas públicas para que se sintam acolhidos no seu lugar de origem com direitos garantidos e uma educação que o favoreça.

Antunes-Rocha e Hage (2015, p. 102) salientam que o “Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, encontra-se na situação dos países pobres com relação à qualidade e quantidade de materiais existentes nas escolas, principalmente do campo”. Então, para que os estudantes do campo tenham sucesso escolar, é imprescindível que o Estado ofereça condições básicas a esses sujeitos, desde estrutura física escolar, equipamentos, materiais até valorização profissional. Em relação a esta afirmativa de Antunes-Rocha e Hage (2015), o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2020) evidencia que quando se trata de recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, por exemplo, internet, lousa digital, projetor multimídia,

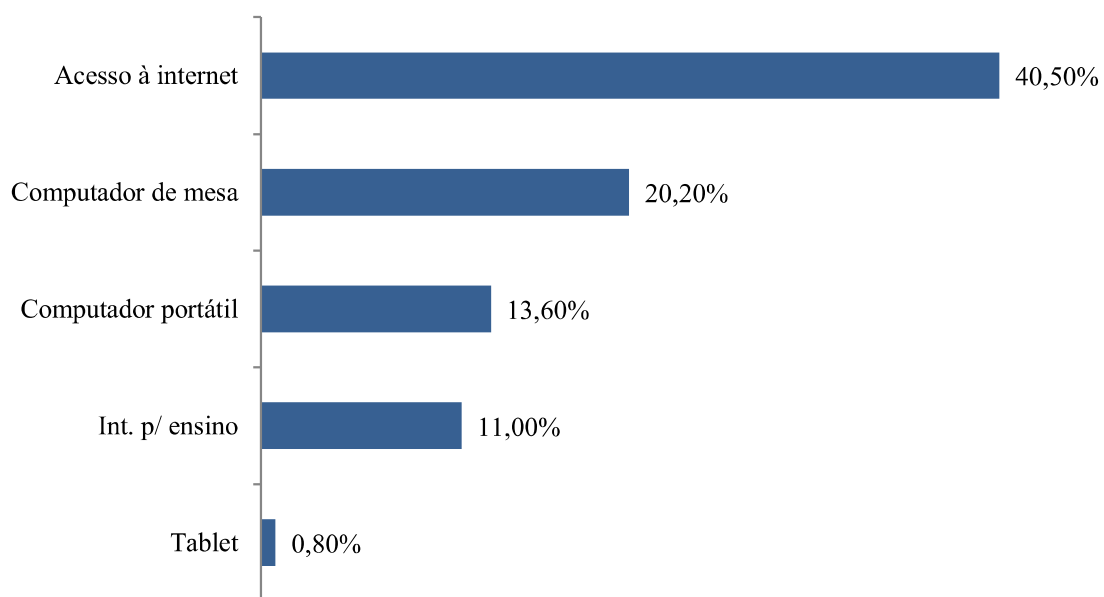
⁹ <http://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>

¹⁰ <http://www.infoescola.com/populacao-do-piaui>

computadores, tablets, as regiões Norte e Nordeste apresentaram percentual inferior¹¹ às outras regiões do Brasil.

De acordo com a elaboração da Diretoria de Estatísticas Educacionais/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (DEEP- INEP 2020, p. 75), de um total de 1668 escolas municipais rurais do Ensino Fundamental anos iniciais no estado do Piauí em relação a alguns recursos tecnológicos se apresentam da seguinte forma, conforme o gráfico (1) abaixo.

Gráfico 1 – Recursos tecnológicos em escolas rurais no estado do Piauí



Fonte: DEEP- INEP 2020. Gráfico construído para a presente pesquisa.

Ao avaliar os dados do quadro, percebe-se que é necessário avançar em relação aos meios tecnológicos e na formação docente para que os povos do campo possam usufruir o que lhes é de direito. Corrobora Antunes-Rocha e Hage (2015, p. 102) quando acentuam que “as políticas educacionais no Brasil não devem perder de vista a expressividade do fenômeno de experiências das escolas no meio rural, com vista a se obter um diagnóstico contínuo e fidedigno, o qual possibilite ações de intervenção” [...].

Outra situação apresentada na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) é a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade que, de acordo os dados do IBGE¹² (2019), no estado do Piauí foi de 15%, apresentando um menor

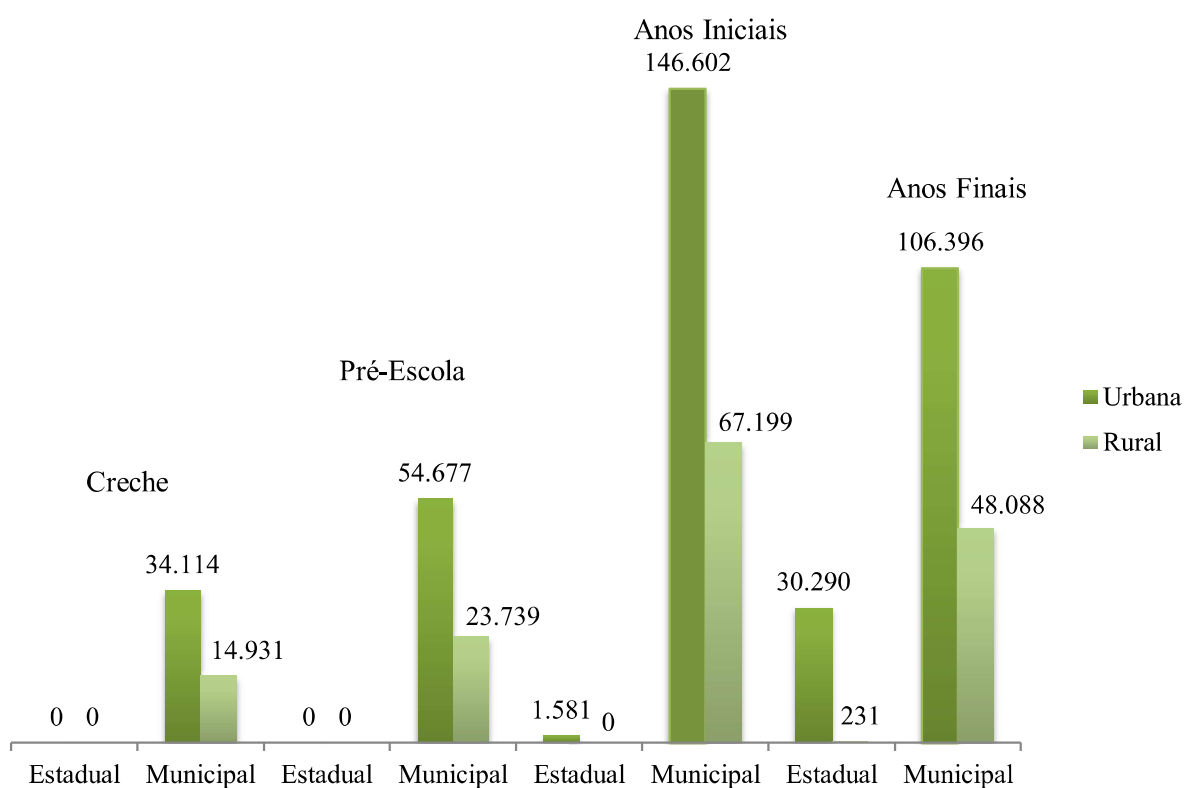
¹¹ A região Norte, apresenta uma percentagem para: internet 43,2%; computadores de mesa 25,5%; computadores portátil 14,3%; tablete de 5,4%. Na região Nordeste internet 66,6%; computadores de mesa 34,2%; computadores portátil 25,9%; tablete de 8,1% .

¹² <https://painel.ibge.gov.br/pnadc/>

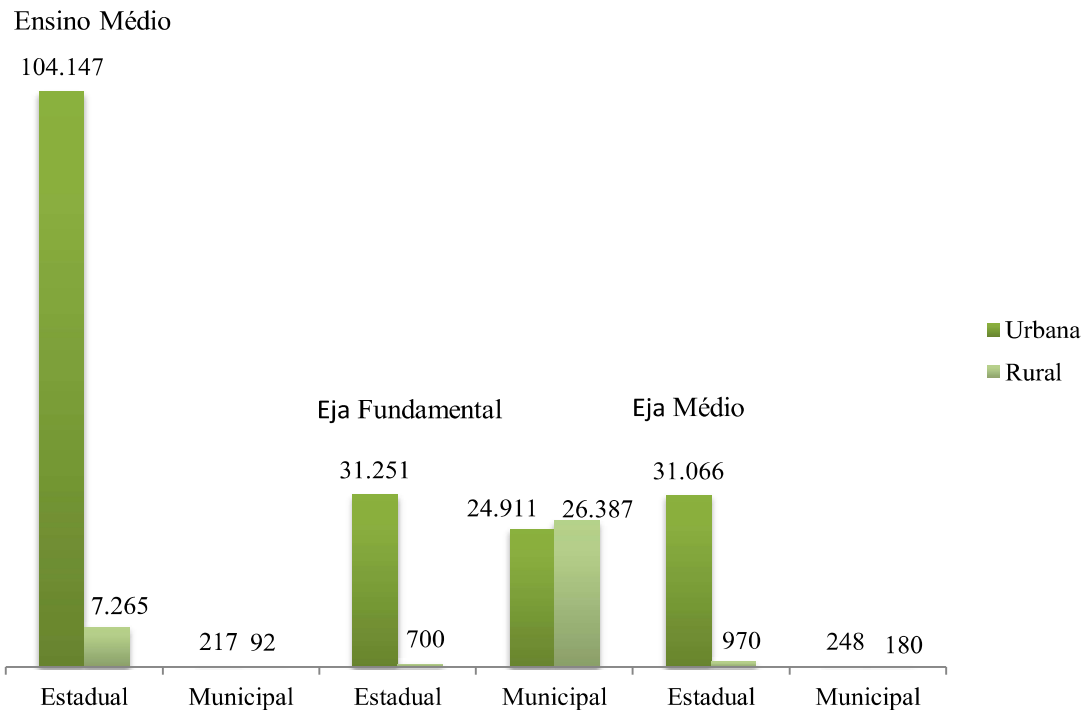
índice em relação ao ano de 2018 que foi de 15,5%. Os dados é o reflexo da falta de políticas públicas que valorize as particularidades desses estudantes, tal impasse impede que esses sujeitos possam progredir na leitura e escrita, bem como na adaptação aos novos paradigmas, como é o caso dos meios tecnológicos.

Paralelo a essas questões, é válido apresentar a oferta de matrícula da Educação Básica no estado do Piauí para as escolas públicas estaduais e municipais. Nos gráficos (2 e 3), está distribuído o número de matrículas segundo a dependência administrativa e a localização da escola (urbana e rural) de acordo o Censo Escolar da Educação Básica DEED/INEP (2021).

Gráfico 2 – Matrículas no estado do Piauí/2021



Fonte: DEED/INEP (2021) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Gráfico construído para a presente pesquisa.

Gráfico 3 – Matrículas no estado do Piauí/2021

Fonte: DEED/INEP (2021) com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Gráfico construído para a presente pesquisa.

A partir dos gráficos apresentados, os resultados se apresentam da seguinte forma: a rede estadual de ensino não oferta vaga de matrícula para creche e pré-escola tanto para zona urbana como rural, pois é de responsabilidade municipal, enquanto questão legal. Para o Ensino Fundamental e Médio na zona urbana a somatória é de 198.335 matrículas, na zona rural o Ensino Fundamental e Médio a matrícula é de 9.166. Em um somatório total, a rede estadual de ensino tem 207.501 de alunos matriculados. Em relação à rede municipal a matrícula da creche, pré-escola, ensino fundamental, médio na zona urbana, é uma soma de 367.165; zona rural 180.616. O total de matrículas pela rede municipal é de 547.781.

A matrícula para o campo apresenta um número relevante, diante dessa realidade e dos vários desafios e limitações na área educacional, os dados representam a importância da formulação de políticas públicas educacionais que atendam os anseios dos sujeitos do campo.

1.2 Paradigmas Curriculares: Seriado x Multisseriado

A trajetória da Educação do Campo é marcada por lutas e reivindicações, um desafio tomado pela importância de melhoria educacional para os povos residentes no campo. Neste cenário, as classes multisseriadas se apresentam como uma realidade da educação brasileira e são caracterizadas pelo enfrentamento de problemas, especialmente os pedagógicos, em que os professores do campo acabam organizando o trabalho numa visão da seriação por não ter um currículo específico para as escolas do campo como foi presenciado na realização dessa pesquisa.

O ensino seriado e multisseriado possuem características diferentes, enquanto no seriado as turmas possuem alunos de uma única série seguindo um Currículo em que os conteúdos abrangem a série específica, a multisseriação que acontece mais nas escolas do campo, contempla alunos de séries e realidade diferente dos estudantes dos centros urbanos, por isso a importância do Currículo específico contemplando as particularidades desses estudantes.

Para Lopes (2015) o currículo das escolas do campo deve permanentemente ser realinhado buscando a superação das estruturas de exclusão social que partem não só do modelo de educação urbana pensado para o campo, mas da própria superação das limitações da seriação e da disciplinarização dos conteúdos programáticos.

Um dos grandes desafios para as escolas do campo é o descumprimento das políticas educacionais pelos gestores governamentais. Mesmo que reconheçamos os avanços das políticas para o campo, sua concretude ainda está distante da realidade. Arroyo afirma que as políticas educacionais no Brasil,

Padecem de uma indefinição de rumos e as políticas para o campo ainda mais. As escolas do meio rural passaram a ser tratada como resíduos do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos nas últimas décadas, no reconhecimento e garantia do direito à educação básica. (ARROYO et al, 2011, p. 10)

Esta indefinição afeta, inclusive, a questão da identidade dos professores do campo, além das questões pedagógicas e do currículo, artefatos educacionais que têm sido pensados em perspectiva homogeneizadora e urbanocêntrica, desvalorizando a realidade do estudante campesino. A situação ainda se torna mais grave quando não se incorpora às classes multisseriadas no debate, reforçando, assim, uma visão universalizante das escolas do campo. Para Fernandes; Cerioli e Caldart (2011, p. 23),

A educação do campo precisa ser uma educação diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação

humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz.

Nesse sentido, quando se privilegia um ensino pautado na valorização dos conhecimentos socioculturais dos sujeitos, se proporciona uma aprendizagem que abrange as dimensões formativas do ser para que possa atuar em sociedade com reconhecimento de si como sujeito de direito. Quando se cultiva a identidade cultural, se valoriza a autoestima do educando, levando-o a participar do ensino-aprendizagem com autonomia e criticidade aumentando, então, sua capacidade de participação.

Tendo esse entendimento, é fundamental o diálogo no ambiente escolar para que aconteça o envolvimento familiar e da a própria comunidade escolar para que os assuntos sejam colocados em pauta numa visão social real envolvendo os partícipes do processo educacional, cultivando a identidade e o processo cultural, como destacam Molina e Jesus (2004, p. 23)

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Se por um lado o Projeto Político Pedagógico escolar é uma ponte entre o cultural e o social para que as especificidades dos sujeitos do campo sejam evidenciadas e expressadas, o Currículo Escolar nessa mesma compreensão também é determinante nas ações pedagógicas, porque é o ponto de partida de valorização dos sujeitos do campo e sua construção deve valorizar a realidade desses sujeitos, como afirma Lima (2011, p. 112),

Os saberes e conhecimentos abordados no currículo das escolas do campo, além de terem uma relação direta com as vivências e as experiências dos jovens, devem possibilitar o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para o desenvolvimento das atividades sociais, culturais e produtivas no meio rural.

Quando não há distinção do currículo, caracteriza desvalorização dos aspectos sociais, culturais dos povos do campo. Desse modo, para Antunes- Rocha e Haje (2015, p. 254), o currículo “busca dirigir e padronizar os conhecimentos que devem ser o centro do processo ensino-aprendizagem torna a essência da escola, pois compreende a mediação das práticas pedagógicas [...]”.

Essa questão do currículo é outro desafio enfrentado pelos docentes da Educação do Campo. Ao analisarmos as falas das professoras participantes nesta pesquisa, ficou evidente que seguem um modelo de currículo seriado urbano, o qual abre espaços para questionamento sobre a questão do modelo de planejamento seriado urbano, isso porque entende que o

estudante se motiva a aprender quando o currículo é elaborado em um modelo de construção identitária, respeitando, reconhecendo e legitimando as diferenças existentes entre os sujeitos e sua realidade, materializando, portanto, o cotidiano da sala de aula.

O seguimento do modelo curricular seriado urbano nas classes multisseriadas ainda faz com que o trabalho pedagógico dos professores aconteça de forma fragmentada e isolada em relação à elaboração de atividades e planejamento. Segundo Arroyo (2013, p. 38)

Quando os currículos se fecham a essa dinâmica do próprio conhecimento terminam presos a conhecimento superados, passados de data, de validade. Quando se abrem às indagações, vivências postas na dinâmica social, se enriquecem, revitalizam. Há tantos conhecimentos vivos pressionando, disputando o território dos currículos. (apud, ALVES, 2021, p. 114).

Além disso, Morais et al. (2015) aponta que o modelo seriado pode ser visto pela entidade escolar como solução viável para o ensino, no entanto, o seguimento de um modelo seriado para as escolas do campo representa:

Conteúdo colocado em primeiro plano, privilegiando sua transmissão de forma mecânica, linear e disciplinar como condição de formação [...], além disso, é discriminatório e excludente, posto que apresenta e impõe um único padrão de pensar, agir, sentir, sonhar e ser como válido para todos, independente da diversidade, deslegitimando outros modos de representar o mundo e produzir a vida. (MORAIS et al., 2015, p. 402)

O modelo do currículo seriado para as escolas do campo e classes multisseriadas desvincula o ensino da realidade dos sujeitos do campo configurado pela falta de política pública que legitime suas particularidades no processo educativo. Além disso, esse modelo de currículo hegemônico é demandante de um modelo padrão, desfavorável às atividades pedagógicas em relação ao horário, visto que muitos professores de escolas do campo residem na cidade podendo comprometer os dias letivos assegurados por lei, como também, a rotina dos estudantes que dela participam.

Para tanto, diante do exposto, para que o currículo possa ser construído tendo como referência o ensino-aprendizagem para os estudantes do campo, é necessário concerni-lo sobre a questão identitária que envolve a realidade dos sujeitos pertencentes às escolas do campo, rompendo, assim, com a transgressão ao paradigma seriado.

1.2.1 Agrupamento das escolas do campo: Reflexão sobre a nucleação escola

As escolas do campo, entre elas as classes multisseriadas, são reflexos desta ação de nucleação impactando diretamente na realidade comunitária escolar. A limitação das escolas do campo não se atribui apenas aos espaços físicos, mas também de formação perpassando pelos aspectos pedagógicos, atrelada ainda a algumas escolas com baixo número de

matrículas, no entanto, o fechamento de escolas do campo tendo como base esses fatores não é a solução para a melhoria do ensino, essa seria mais uma forma de descaracterização do ensino para os estudantes camponeses.

Buscando a definição de nucleação, de acordo Rodrigues (et al., 2017) corresponde à desativação de escola ou fechamento, assim, quando uma escola é nucleada se configura no agrupamento de escolas e, conseqüentemente, crianças e jovens são deslocados para outra escola.

À questão de infraestrutura das escolas do campo, configura elemento importante para a qualidade do ensino, pois pode comprometer a qualidade do ensino- aprendizagem, visto que esse atende uma complexibilidade de elementos para ser desenvolvido de forma adequada. Concordamos com Pereira (2015, p. 107) quando diz que:

Ambientes físicos escolares em que se pretende ter no mínimo de qualidade devem ter espaços educativos organizados, limpos, arejados, agradáveis, cuidados, com móveis, equipamentos e materiais didáticos adequados à realidade da escola, além de boas condições de trabalho para o professor.

Isso implica dizer que são necessários investimentos para a obtenção de resultados relevantes em relação à melhoria do ensino, que envolve desde o espaço físico e sua organização, bem como materiais didáticos para o desenvolvimento da prática pedagógica na sala de aula.

Mesmo diante das organizações dos movimentos sociais a favor de uma educação mais comprometida para a população do campo se acompanha em todo país o processo de nucleação de escolas do campo. Nesse sentido, Anjos e Lima (2018, p. 61) apontam que:

O processo de nucleação não tem a somar para a educação do campo, é através desses problemas que o índice de analfabetos aumenta, pois os alunos acabam sendo desmotivados a estudar em outras cidades/comunidades com cultura totalmente diferente do que se vê na comunidade em que sempre conviveu.

A escola tem papel fundamental de formação e o seu fechamento descaracteriza a vivência histórica do sujeito camponês afetando a legitimidade da cultura local, tornando-a ausente. A Educação do Campo passa por diversas dificuldades, já apontada neste estudo. A ausência de políticas públicas se atrela a essas dificuldades. Para Caldart (2011) é necessário a tomada de decisão mais específica que garanta a reafirmação dos direitos educacionais dos povos do campo como sujeito, suas condições humana e sociocultural.

Nesta relação atrelada às políticas públicas, é oportuno abordar sobre os dados em relação ao número de estabelecimentos escolares de acordo o censo escolar do QEdu (2020 e 2021) no Brasil e no Piauí. Na tabela (1) encontra-se a representatividade do total de

estabelecimentos escolares da educação básica entre públicas e privadas, o total de escola pública somente estadual e municipal nas localidades urbanas e rurais, como ainda os números em relação à redução ou aumento de escolas com referência aos anos de 2020 e 2021 no Brasil e no Piauí.

Tabela 1- Número de estabelecimentos de ensino – Brasil/Piauí/Ano 2020-2021

Unidade Federativa	Nº de Escolas/ Todas as Esferas-2020	Rede Pública Est/Mun	Rede Estadual		Rede Municipal		Nº de Escolas/ Todas as Esferas 2021	Rede Pública Est/Mun	Rede Estadual		Rede Municipal	
			Ur	Rur	Ur	Rur			Ur	Rur	Ur	Rur
	TOTAL						TOTAL					
BRASIL	179.533	137.787	24.636	5.252	59.492	48.407	178.370	137.132	24.482	5.193	59.829	47.628
PIAUI	4.351	3.891	586	67	1.338	1.900	4.288	3.815	586	67	1.342	1.820
Redução/Aumento- Unidade Federativa Brasil/Piauí- Ano 2020/2021												
BRASIL	Rede Estadual/ Urbano	Redução/Aumento	Rede Estadual/ Rural	Redução/Aumento	Rede Municipal/ Urbano	Redução/Aumento	Rede Municipal/ Rural	Redução/Aumento	Rede Municipal/ Rural	Redução/Aumento	Rede Municipal/ Rural	Redução/Aumento
	2020/2021	-154	2020/2021	-59	2020/2021	+337	2020/2021	-779				
PIAUI	Rede Estadual/ Urbano	Redução/Aumento	Rede Estadual/ Rural	Redução/Aumento	Rede Municipal/ Urbano	Redução/Aumento	Rede Municipal/ Rural	Redução/Aumento	Rede Municipal/ Rural	Redução/Aumento	Rede Municipal/ Rural	Redução/Aumento
	2020/2021	Sem mudança entre os anos	2020/2021	Sem mudança entre os anos	2020/2021	+4	2020/2021	-80				

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica- QEdU- Anos- 2020/2021. Quadro construído para a presente pesquisa.

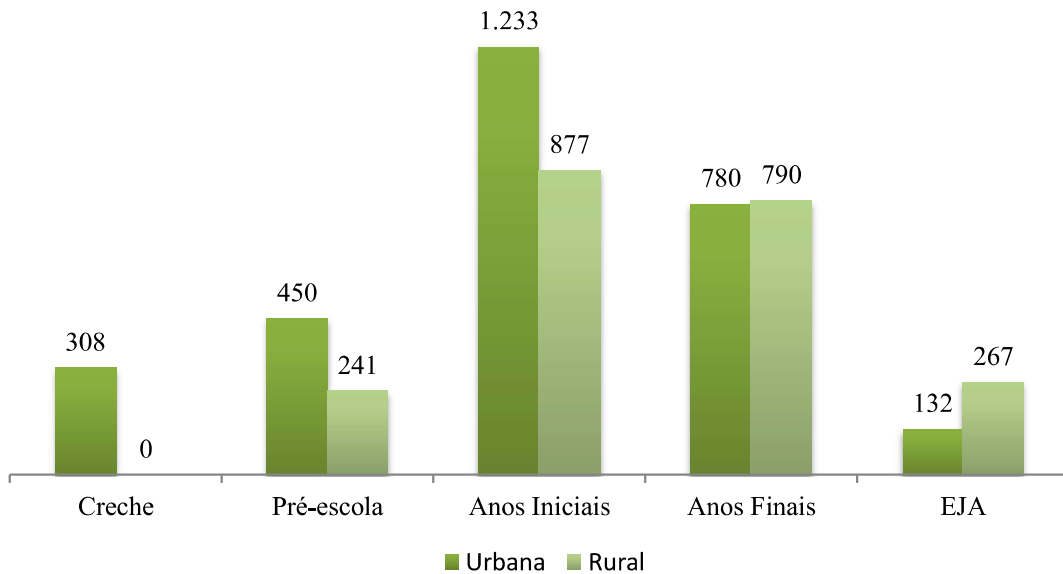
Os dados da tabela (1) nos permitem analisar o cenário educacional brasileiro e piauiense no que diz respeito a redução e o aumento de estabelecimentos de ensino. Os resultados em relação aos números das escolas públicas no Brasil são: nas escolas estaduais-zona urbana, há redução de 154 escolas; na zona rural, nota a redução de 59 escolas; em escolas municipais-zona urbana, houve aumento de 337; na zona rural, observa a redução de 779 escolas. No estado do Piauí, os resultados são: escolas estaduais zona urbana e rural o número de escolas permaneceu sem alteração; nas escolas municipais-zona urbana houve aumento de quatro escolas; já na zona rural redução de 80 escolas.

As escolas municipais na zona rural do Brasil e do Piauí apresentaram uma redução significativa o que caracteriza o fechamento de escolas. Essa redução pode está atrelada ao abandono ou reflexo do descaso com que é tratada a escolarização para o estudante do campo ou ainda, como afirma Haje (2014), em grande medida, as escolas fechadas no campo, são multisseriadas.

Nessa relação de desafios, características e possibilidades da educação do campo, faz necessário compreender a realidade do funcionamento educacional, em especial no interior do

estado do Piauí, onde está localizado o município pesquisado. É pertinente apresentar os dados em relação ao número de matrícula das escolas municipais de Corrente, gráfico (4) desde a Creche, Ensino Fundamental e Eja, zona urbana e zona rural com base no Censo Escolar QEdu (2021).

Gráfico 4 - Número de matrícula das escolas municipais de Corrente/2021



Fonte: Censo Escolar: QEdu/2021. Gráfico elaborado para a presente pesquisa.

De acordo os dados o número é de 2.903 estudantes matriculados na zona urbana e 2.175 na zona rural, representando um número bem significativo de estudantes do campo. O somatório total de matrícula é de 5.078. Observa que na zona rural não há creches, não apresentando número de matrícula. Nesta configuração, composta por um número considerável de estudantes em escolas do campo, no âmbito das políticas públicas, é necessário que existam ações mais relevantes. Percebe-se que as mazelas educacionais do campo são colocadas em segundo plano acarretando decisões como o fechamento de escolas.

Nesta conjuntura, a relação da história de fundação das escolas municipais de Corrente apresentada por Matias (2021) buscando- a pelo nome, evidencia que algumas escolas foram nucleadas.. Em relação a esse processo educacional de Corrente-PI, na tabela (2) está representado o total de escolas municipais que foram fechadas, numa soma de 28 escolas, sendo que a última nucleação aconteceu no ano de 2022.

Tabela 2 - Escolas Municipais Nucleadas em Corrente

Localidade	Escolas Municipais Nucleadas	Escola Polo da Nucleação	Alunos
------------	------------------------------	--------------------------	--------

Santa Marta	Escola Municipal Apolônio de Seixas Nogueira	Escola Municipal Milton da Cunha Lustosa	271
	Escola Municipal José Antônio da Cunha		
	Escola Municipal Ramiro Ferreira Maciel		
	Escola Municipal João Honorato Barros		
Fazenda de Cima	Escola Municipal Eneidy Rocha Nogueira	Escola Municipal Claudenor Rodrigues de Melo	219
	Escola Municipal José Mariano Lustosa		
	Escola Municipal Nossa Senhora do Rosário		
	Unidade Escolar Nelson José Santana		
	Unidade Escolar Joaquim Antônio de Oliveira		
	Escola Municipal Francisco Ângelo de Carvalho		
Calumbi	Unidade Escolar Luís Pereira dos Santos	Escola Municipal Elízia Rocha Mascarenhas	159
Riacho Grande	Escola Municipal João Bispo de Roma	Escola Municipal João Benício Magalhães	297
	Escola Municipal São Sebastião		
	Unidade Escolar André Avelino Louzeiro		
	Unidade Escolar Manoel da Cunha Louzeiro		
	Unidade Escolar Gregório Louzeiro		
Bela Vista	Escola Municipal Zacarias José da Silva	Escola Municipal Bela Vista	61
Simplicio	Escola Municipal Antônio Rodrigues Alves	Escola Municipal José Joaquim de Oliveira	122
	Escola Municipal Comendador José Francisco Nogueira Paranaguá		
	Escola Municipal Joaquim Vieira de Deus		
	Escola Municipal Martim José da Silva		
	Escola Municipal Joaquim Araújo da Cunha		
Morro Redondo	Unidade Escolar Areolino Martins de Moura	Escola Municipal Joaquina Nogueira de Oliveira	313
Caxingó	Escola Municipal Amâncio Paraguassu Barros	Escola Municipal Manoel Pacheco da Rocha	109
	Escola Municipal São João Batista		
Pedra Furada	Escola Municipal Serra Dourada	Escola Municipal José Damião	78
	Escola Municipal Professor Oziel Clementino Viana		
Total	-	-	1.629

Tabela 2- Número de escola- Fonte: Matias (2021) Total de alunos- QEdU/2021. Tabela elaborada para a presente pesquisa.

A tabela apresenta o total de escolas do campo que foram sendo nucleadas em Corrente-PI. De um total de 56 escolas, 28 foram nucleadas. A procura de alguma documentação informativa existente sobre as nucleações, não foi encontrada, não há registro oficial. De acordo com informações de alguns gestores escolares, o ano de 2015 foi o período em que aconteceu maior número de nucleação escolar, como é o caso das escolas da região da Fazenda de Cima, Pedra Furada, Riacho Grande e Santa Marta. Mais recentemente, no ano de 2020, foi fechada a escola São João Batista e, no ano de 2022, a escola Joaquim Araújo da

Cunha. Neste viés, os alunos foram transferidos para escola localizada em outro espaço rural mais próximo da localidade em que a escola foi fechada.

É importante mencionar que, mesmo o deslocamento das crianças e jovens acontecendo dentro de um mesmo contexto rural, com garantia de transporte tanto para os estudantes quanto para os docentes pela gestão municipal, o processo de nucleação não atende aos direitos dos sujeitos do campo, desvinculando os sujeitos das suas comunidades, negando sua vivência, cultura local e sua identidade. A este respeito, Caldart (2011) afirma que:

Toda vez que uma escola desconhece e ou desrespeita a história de seus educandos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tais, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços (CALDART, 2011, p.117).

Nesta relação, o Art. 1º e 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 de acordo a Lei nº 12.960 de 27 de março de 2014 para as escolas do campo passa a vigorar acrescido do parágrafo único:

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014)

Então, a Lei garante que uma escola não pode simplesmente ser fechada, é necessário analisar os impactos e ouvir a comunidade. Contribui, ainda, sobre a garantia da educação do campo a Resolução¹³ nº 2 de 28 de abril de 2008 em seu art. 3º (2008, p. 1) que diz: “a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando o processo de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças”. Assim, cabe uma reflexão: Como a Secretaria Municipal de Educação de Corrente realizou o processo de nucleação dessas escolas fechadas mais recentemente, já que não foi encontrado nenhum registro oficial.

Nesse viés, o fechamento de escolas não é a solução para os problemas educacionais, pedagógicos, tampouco configura-se como solução para problemas de infraestrutura. Ademais, o fechamento de escolas não contribui para representatividade da realidade e vivências dos sujeitos do campo, o que realmente se almeja são escolas públicas de qualidade e um espaço rural para além de um seguimento pedagógico urbano que priorize o pertencimento do sujeito campesino, levando em consideração a valorização das suas raízes.

¹³ http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

1.2.2 Cenário das Classes Multisseriadas: Realidade e Resistência

A Educação do Campo é marcada pelas experiências de lutas tomadas por um desejo articulado com os interesses dos povos camponeses. Sob essa visão, as classes multisseriadas são reais constituindo, às vezes, a única alternativa de estudo nas comunidades rurais. Segundo Gonçalves (2015), as escolas unidocentes, ou seja, com uma sala de aula com classes multisseriadas rural predominaram no Piauí nas décadas de 1970 e 1980.

As classes multisseriadas são descredibilizadas, transparecem um ensino rural atrasado em relação às outras séries e escolas urbanas, que são vistas como um ensino mais estruturado. Todavia, é necessário desconstruir essa visão, pois se as escolas do campo fossem direcionadas pelos governantes com políticas públicas de valorização aos estudantes e classes multisseriadas do campo, desde o ambiente escolar ao pedagógico, seriam resolvidos os impasses educacionais, contribuindo, assim, com a aprendizagem e a garantia dos direitos educacionais do povo camponês.

Na atribuição desse entendimento, de acordo a Resolução¹⁴ n° 2 de 28 de abril de 2008, a educação do campo no art. 1º, compreende:

A Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida, agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008, p. 1)

Nessa representatividade, na Resolução de 2008, no contexto da educação do campo, inclui-se a existência de classes multisseriadas, isso porque muitas das vezes se reduz ao número existente de alunos por turma, porém o Ministério da Educação¹⁵ não permite a junção de turmas da educação infantil com o ensino fundamental – anos iniciais.

Antunes-Rocha e Haje (2015, p. 10) diz que: [...] “as escolas multisseriadas merecem outros olhares, não mais de desprezo, o qual predominam imaginários extremamente negativos a ser desconstruídos”. O ensino multisseriado, na maioria das vezes, é formado na zona rural pelo baixo número de alunos e caracterizado como um ensino no qual o educador realiza um trabalho com anos diferentes em uma mesma sala, muitas vezes com alunos com

¹⁴ http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf

¹⁵ A Resolução Nº 2 de 28 de abril de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, no Artigo 3, parágrafo 2 diz que: Em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental.

defasagem idade-série. É imaginável que os docentes encontrem vários desafios para realização do ensino-aprendizagem, mas também podem enxergá-lo como uma possibilidade para que o sujeito possa permanecer no seu lugar de origem. O grande desafio é proporcionar aos educandos um ensino de qualidade.

É comum que a multisseriação seja apontada como fator responsável pelo fracasso escolar, como se em outros modelos fosse um sucesso total. A respeito disso, Santos e Moura (2015, p. 39) afirmam que “as representações negativas sobre as classes multisseriadas [...] não podem ser tomadas como verdades absolutas e merecem ser problematizadas”. Isso porque, seja em classes multisseriadas ou não, para oferecer um ensino visando que todos os estudantes progridam, é importante enxergar a classe como heterogênea e ver como relevante o educando do campo continuar os estudos no seu lugar de origem, perto da família e de seus amigos. Esses ambientes heterogêneos colaboram para a inovação pedagógica, prioriza também as boas condições de trabalho para que a aprendizagem seja possível. Além disso, estudantes de idades e saberes diferentes têm a oportunidade de aprender uns com os outros em uma perspectiva colaborativa desenvolvendo a autonomia dos estudantes.

Os diferentes conhecimentos, culturas e experiências entre os educandos e docentes proporcionam mudanças que valorizam o desenvolvimento do sujeito do campo garantido sua reflexão crítica diante dos fatos, construindo sua própria identidade. Assim, Figuera, (2018, p 30) garante, “as escolas multisseriadas possibilitam o convívio entre os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos, construindo uma nova concepção de aprendizagem cooperativa, em que os alunos apoiam- se nos outros e no professor, valorizando os diferentes saberes”.

Os estabelecimentos de ensino nas áreas rurais no estado do Piauí, de acordo o Censo Escolar¹⁶ (2021) apontou a existência de 1.190 estabelecimentos e desse total 158 são de organização exclusivamente multisseriada, somando um total 16.626 alunos matriculados em classes multisseriadas.

De acordo o Censo Escolar (2021) representado na tabela (3), no município de Corrente-PI, essa realidade se apresenta em um total de sete escolas com classes multisseriadas somando um total de 157 alunos matriculados. No entanto, para realização dessa pesquisa houve a participação de quatro professoras que lecionam em quatro dessas escolas listadas.

Tabela 3 – Dados referentes às escolas municipais com classes multisseriadas em Corrente, em 2021.

¹⁶ Censo Escolar da Educação Básica/ Coordenação de Estatística do Estado do Piauí-(SEDUC-PI/MEC/Inep-2021)

Localidade	Escola	Caracterização	Alunos
Santa Luzia	Escola Municipal Santa Luzia	Multisseriada/Escola	46
Pastores	Escola Municipal Cristiano Ferreira Maciel	Multisseriada/Escola	29
Canabrava	Escola Municipal Gemina Araújo Nogueira	Multisseriada/Escola	37
Floresta	Escola Municipal de Floresta	Multisseriada/Escola	7
Boqueirão	Escola Municipal Altino Batista Figueredo	Multisseriada/Escola	14
Bela Vista	Escola Municipal Bela Vista	Multisseriada/1 turma	10
Pedra Furada	Escola Municipal José Damião	Multisseriada/1 turma	14
Total	7	-	157

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica/ Coordenação de Estatística do Estado do Piauí (SEDUC-PI/MEC/Inep-2021). Tabela elaborada para a presente pesquisa.

É importante esclarecer que nas escolas municipais Santa Luzia, Cristiano Ferreira Maciel, Gemima Araújo Nogueira, Floresta e Altino Batista Figueredo, todas as turmas existentes são multisseriadas. As escolas Bela Vista e José Damião possui mais turmas do ensino regular, multisseriada apresenta apenas uma turma.

Diante deste contexto, cabe mencionar como a Secretaria Municipal de Educação de Corrente acompanha o ensino em classe multisseriada. No ano de 2019, a Secretaria Municipal de Educação adotou para todas as escolas municipais de Corrente o “Currículo do Piauí¹⁷”, o mesmo currículo é adotado para zona urbana e rural, negligenciando as especificidades das escolas do campo, já que demandam um Currículo específico.

O currículo escolar denota a característica própria da escola. De acordo com Sacristán (2000, p. 17), o “currículo é uma condição para conhecer e analisar o que é a escola como instituição cultural e de socialização em termos reais e concretos”. Nesse entendimento, Lima (2011, p. 110) argumenta que “a organização do currículo das escolas do campo se dá de forma vertical e fragmentada, sem a preocupação com o aprofundamento do saber escolar e sem a articulação com os saberes sociais produzidos pelos alunos”.

Nessa perspectiva, entende-se o currículo como práxis e a educação como política pública. É importante dimensionar a questão da formação continuada docente que também diz respeito à qualidade do ensino para que os docentes possam entender e construir um planejamento pautado na realidade dos sujeitos partícipes do ambiente escolar, pois o saber não é estático e para que o docente atenda todas as demandas da sala de aula é necessário no exercício da docência qualificar-se para que possa ressignificar a prática docente.

Diante dessa questão, menciono os programas PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) e o Pró-Alfabetização citados pelas professoras como suporte

¹⁷ <http://semec.corrente.pi.gov.br/pedagogico/curriculo>

ao trabalho em sala de aula multisseriada. O programa PNAIC foi criado pelo governo federal através da Resolução¹⁸ nº 4, de 27 de fevereiro de 2013. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) aderiu ao programa por um período de cinco anos. O programa Pró-Alfabetização na Idade Certa (2021), segundo a Cartilha¹⁹, é uma iniciativa do Governo do Estado do Piauí em Regime de Colaboração (PARC), co-financiada pela Fundação Lemann e Instituto Natura, gerida pela Associação Bem Comum. Foi lançado no estado do Piauí em 2021 com adesão de 90% dos municípios, entre eles o município de Corrente. O programa tem como objetivo alfabetizar as crianças até os 7 anos de idade matriculados nas escolas públicas.

Mesmo os programas não tendo uma ligação direta com a Educação do Campo foi uma forma das classes multisseriadas saírem do anonimato, porque as professoras tiveram a oportunidade de compartilhar suas experiências e receber ensinamentos tanto nas questões teóricas e didáticas metodológicas com uso de material pedagógico para auxiliar no trabalho de alfabetização em sala de aula. De acordo a Cartilha²⁰ Saeb/2021, essas turmas não participam, por exemplo, da aplicação da prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), não apresentando dados estatísticos de aprendizagem. Como diz Haje et al. (2015), o reconhecimento é uma questão crucial ao entendimento dos desafios que a multissérie enfrenta para assegurar o direito à educação pública de qualidade aos sujeitos do campo.

Ademais, sem a construção de um currículo específico para as escolas do campo e numa tentativa de inserir os estudantes em um ensino que vivencie sua realidade, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SEMEC) articula atividades com projetos, o que não substitui os direitos educacionais para os estudantes do campo. Nesse sentido, no ano de 2018, desenvolveu o projeto Vaqueiro: Nossa Terra, Nossa Gente! O vaqueiro é uma figura importante do sertão, que guia ou cuida da boiada. Essa figura é bem característica na zona rural de Corrente. O projeto tinha como objetivo resgatar a importância da cultura popular da região com premiação para a escola que melhor se apresentasse de acordo os critérios contido no “Regulamento” do Projeto Cultural da SEMEC/2018. A imagem (2) é a culminância da realização do projeto em uma escola multisseriada.

¹⁸ <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4306-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-4,-de-27-de-fevereiro-de-2013>

¹⁹ https://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/CARTILHA_FINAL.pdf

²⁰ https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_saeb_2021.pdf

Imagem 2 – Culminância do Projeto Vaqueiro. Nossa Terra! Nossa Gente!



Fonte: Arquivo da escola

A valorização da educação do campo não requer apenas tomada de decisões imediatas, mas políticas públicas planejadas que ofereçam aos sujeitos do campo o que lhes é de direito. Assim, Pereira (2015, p. 103) diz que: “não podemos mais nos deixar levar pelas políticas e discursos silenciadores da realidade escolar do campo, pois essa escola, apesar das tramas que ofuscam a sua existência no decorrer da sua história, é uma realidade viva”. (2015, p. 103). Nesse sentido, uma educação não apenas voltada para conteúdos, mas uma educação que valorize a dimensão humana em suas multiplicidades, capaz de promover uma educação em que realmente as especificidades sejam respeitadas.

1.3 Docência no Campo

De acordo com Freire (2020), a ação do ensinar é criativa, é recreativa, é reflexiva, é praticidade, é criticidade. Assim sendo, a análise do saber docente colocará em evidência o ensinar em uma atuação que compreenda a fragilidade desse contexto, realizando estratégias de aprendizagens superativas.

No contexto rural, o ensino das primeiras letras geralmente era ofertado no ambiente familiar. Por volta de 1940, inicia-se a expansão do ensino primário pelo fato do número de pessoas que não sabiam ler e escrever demonstrados nos dados do Censo de 1950, com isso houve a necessidade da atuação de mais docentes no ensino primário, no entanto, esses docentes eram leigos. No campo, segundo Molina e Antunes- Rocha (2014), o cenário era desolador, escolas precárias com existência de apenas uma sala de aula, administrativa e pedagógica, com a presença de um professor com a responsabilidade de desempenhar outras funções. De acordo Alves et al (2021), essa relação do professor ter várias funções, exercia o

papel de mestre-escola, como ainda o trabalho era realizado, respeitando a rotina de vida dos povos do campo onde, na prática educativa, eram ressaltadas as questões culturais e sociais.

A docência no campo era qualificada na condição de “leigo” “como indicativo da ausência ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão” (ANTUNES-ROCHA; MOLINA, 2014, p. 221). Dessa forma, o ensino nesse período era transmitido por professores que não tinham uma formação. Entretanto, mesmo em condições adversas, não se pode negar a importância do papel exercido pelas professoras para a época, podendo dessa forma construir e reconstruir o processo educacional.

A profissão docente se perpassa pela construção social e histórica em que o trabalho docente se afunila na construção da identidade, conceituando o trabalho para além da sala de aula numa interação cultural. As questões dos valores, identidade culturais e sociais são importantes, o docente poderá ter uma visão na qual a escola tenha uma maior proximidade, estreitando cada vez mais a participação dos sujeitos do campo, incentivando e garantindo a permanência dos estudantes no ambiente escolar. Acerca disso, aponta Arroyo (2011, p. 80) que:

Quando situamos a educação como um processo de transformação humana, de emancipação humana, percebemos quanto os valores do campo fazem parte da história da emancipação humana. Então, como a escola vai trabalhá-los? Será que a escola vai ignorá-los? A questão é mais fundamental, é ir às raízes culturais do campo e trabalhá-las, incorporá-las como uma herança coletiva que mobiliza e inspira lutas pelos direitos.

Fica evidente que a escola, ao considerar e valorizar o contexto social do sujeito do campo, enfatiza uma via construtora da formação humana. Essa questão da formação é outro desafio que se faz notar em relação à docência dos professores do campo, porque muitas vezes se sentem incapazes por não saberem lidar com a realidade por não receberem cursos de formação ou até mesmo acompanhamento pedagógico que contribua com o fazer pedagógico, especialmente em classes multisseriadas.

Para Figuera (2018), ser um educador do campo é encarar desafios proporcionando aos sujeitos do campo a garantia dos seus direitos, abrindo um leque de oportunidades e realizações de metas sonhadas que lhe proporcionarão vida digna. Nesse entendimento, salienta Arroyo, Caldart e Molina (2011),

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011 p. 14)

Desse modo, a escola se caracteriza como um lugar de valorização das potencialidades dos sujeitos do campo para que a aprendizagem seja fortalecida, formando sujeitos críticos, questionadores, capazes de transformar sua realidade. Diante do exposto, a educação do campo já passou por várias mudanças, se apresenta hoje numa visão de valorização do sujeito do campo, mas ainda requer muita atenção, políticas públicas mais consolidadas para que a escola possa formar cidadão consciente do seu papel refletindo sobre sua realidade.

O ensinar no campo cede espaço ao desenvolvimento de uma prática pedagógica que incentive a autonomia dos estudantes na construção da sua aprendizagem. Sobre essa questão Freire afirma que:

É necessário que o professor entenda que a prática autêntica do educador reside no fato de que o educador se recusa a assumir o controle da vida, dos sonhos e das aspirações dos (as) educandos (as), já que fazendo isso, poderia com muita facilidade recair num tipo de educação paternalista. (FREIRE, 2020, p. 116)

Sem dúvidas o planejamento docente pautado na realidade e nos anseios dos estudantes do campo amplia os potenciais a serem descobertos e os docentes não assumirão uma postura apenas instrutiva ou de submissão a sua formação.

Em relação a essa pesquisa, voltada para alfabetização em classes multisseriadas em escolas do campo, a valorização do saber anterior é que o docente vai se “apoderando” e construindo novas estratégias em benefício da aprendizagem do estudante do campo, de modo que os sujeitos que vivem nesse espaço se encontrem, organizem-se e assumam a condição de sujeitos do seu destino (FREIRE, 2020).

Então, a docência, em especial a do campo, reflete em um ensino no qual o docente não seja apenas o transmissor, mas criador de possibilidades de aprendizagens, experienciado pela realidade mediante a prática pedagógica, na qual o docente se põe no lugar de ouvinte intermediando o saber discente. Contudo, diz Freire (1996, p. 15),

Ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes.

As transformações na sociedade e na educação provocam na docência a soma de diversos desafios, em especial a do campo. Entre esses desafios, observa-se cobranças sociais, culpa pelos insucessos do estudante, desenvolvimento de habilidades e competências em construção do desenvolvimento docente em sala, visando à superação das dificuldades dos estudantes. Outra questão na docência do campo é o fato de o docente não possuir experiência

em lecionar no campo, o que dificulta a realização da docência numa visão do estudante do campo, valorizando suas especificidades.

Sendo assim, é necessário repensar a educação de uma forma dialógica, baseada no diálogo entre os indivíduos para troca de experiências e conhecimentos aprendendo um com o outro. “Educar exige estética e ética”. (FREIRE, 1996, p. 14), portanto, o professor não é apenas aquele que ensina, mas aquele que facilita o conhecimento, praticando o poder de escuta, permitindo que os alunos construam suas aprendizagens em espaços coletivos de diálogo.

A partir dessas reflexões, destacamos a presença feminina na docência na realização dessa pesquisa. Nesse sentido, é pertinente conhecer o espaço que as mulheres ocupam na docência. A tabela (4) representa o número de docentes que atuam por modalidade de ensino de acordo o sexo no Brasil e no Piauí segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021).

Tabela 4 – Número de docentes que atuam por níveis de ensino de acordo o sexo no Brasil e no Piauí

NÚMERO DE DOCENTES QUE ATUAM POR NÍVEIS DE ENSINO SEGUNDO O SEXO – BRASIL/PIAÚÍ/2021										
NÍVEIS DE ENSINO	NÚMERO TOTAL DE DOCENTES/ BRASIL	FEM	%	MASC	%	NÚMERO TOTAL DE DOCENTES /PIAÚÍ	FEM	%	MASC	%
Educação Infantil	595	573.508	96,3%	21.889	3,7%	8.236	7.900	95,9%	336	4,1%
Ensino Fundamental Anos Iniciais	741.161	652.641	88,1%	88.520	11,9%	15.085	13.326	83,3%	2.593	17,1%
Ensino Fundamental Anos Finais	752.667	503.5861	66,5%	252.059	33,5%	16.699	10.777	64,5%	5.922	35,4%
Ensino Médio	516.484	298.025	57,7%	218.459	42,3%	10.695	5.527	51,6%	5.168	48,3%

Fonte: DEED/INEP com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica (2021-Resumo Técnico). Tabela elaborada para a presente pesquisa.

Os dados evidenciam uma maior porcentagem da docência feminina em todos os níveis de ensino apresentados na tabela, sendo ainda mais marcante na Educação Infantil e Ensino Fundamental Anos Iniciais, tanto no Brasil quanto no Piauí evidenciando o que tem sido denominado como feminização do magistério. Apenas no Ensino Médio, nota uma aproximação entre o número de docentes no estado do Piauí. Nesse sentido, Almeida (1998, p. 30) diz que:

As mulheres permaneceram no magistério apesar da ampliação dos leques ocupacionais por força do progresso, da industrialização e da tecnologia [...] o que permite considerar que a dimensão humana comporta uma variada e extensa gama de análises que não podem deixar de envolver o universo profissional das professoras e das suas vidas no magistério [...]

Ainda para Almeida (1998, p. 33), a atividade docente “foi negada as mulheres conforme a tradição portuguesa, [...] sob o pretexto de que conhecimento e sabedoria eram desnecessários e prejudiciais à sua frágil constituição física e intelectual [...].” Dessa forma o espaço feminino se via suprimido, imposto por outra realidade cultural que era voltado para um sólido ensinamento religioso ou ainda para os cuidados maternos. Nesse sentido, menciona Pinsky,

A educação escolar das mulheres passa a ser mais valorizada ao lado das concepções arraigadas de que as mulheres devem dedicar-se preferencialmente ao lar e aos filhos, fazendo com que o trabalho da mulher continue cercado de preconceitos e sendo visto como subsidiário ao do chefe de família. Muitas das distâncias entre homens e mulheres diminuem com as transformações urbanas: novas formas de lazer, novo pontos de encontro surgem nas cidades. Modificam-se regras e práticas sociais que vão do convívio nas ruas ao relacionamento familiar. (PINSKY, 2014, p. 28).

A educação é uma das formas de valorização da participação da mulher no mundo do trabalho, porém sobre essa questão de a mulher assumir uma atividade se sombreamos discursos de desvalorização. As transformações sociais ocorridas aos longos dos anos contribuíram para as mudanças de comportamentos que as mulheres foram assumindo na profissão docente, conquistando espaço, independência e autonomia.

Segundo Almeida (1998), o magistério primário, função essencialmente feminina, possibilitou às mulheres, inicialmente da classe média, a oportunidade para ingressar no mercado de trabalho. Diante dos acontecimentos, a formação docente foi favorecendo as mulheres, a elas coube a responsabilidade de ensinar crianças ganhando a identidade de alfabetizadoras, apresentando qualidades mais específicas ao gênero, como afirma Dias e Engers (2005, p. 520) “a alfabetizadora tem algo de particular no modo de ser professora que a identifica enquanto pertencente a um grupo algo que parece estar “incorporado” à própria identidade da pessoa”.

A atuação de mulheres como professoras nas salas de alfabetização assume uma identidade cultural particularmente direcionada ao saber fazer pedagógico em que vivências e experiências se interpelam. A questão do fazer pedagógico ainda se insere em uma maior habilidade na educação infantil, onde a valorização da profissão docente deveria ter maior valorização. Para Pimenta (2005, p.19), o fazer pedagógico “confere a atividade docente no

seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes [...]”.

A questão docente é elemento principal para promoção da qualidade do ensino, no entanto, frente à questão da docência existe o cenário político, a desvalorização da profissão docente é descaracterizada quando os governantes não cumprem a valorização da carreira docente, não investem na infraestrutura física e equipamentos no espaço escolar. Freire (2020) é favorável a essa valorização, do respeito à profissão docente, quando defendia a ideia da “Professora Sim, Tia Não”, distanciando das características familiarização/parentização e desvalorização que caracterizavam a função docente ou ainda atrelada à ideia de uma tia que ensina por amor. Ensinar denota competência, mérito, profissionalismo e envolve dedicação e habilidade específicas na arte de ensinar.

CAPÍTULO II: CAMINHOS PARA ALFABETIZAR

“Não basta saber ler que Eva viu a uva”.
(FREIRE, 2020, p. 64)

No entendimento da frase de Freire (2020) que inicia este capítulo, o ensino propõe ser investigativo, interrogativo, então, a construção de estratégias é que alarga caminhos no sentido de fazer o estudante questionar sua realidade. A alfabetização requer um ensino que se permita a descoberta aguçando a curiosidade, libertando-os de um ensino mecanizado. Neste capítulo, procuramos analisar a questão dos métodos no processo de alfabetização numa visão de construção e desconstrução, levando em consideração os conhecimentos dos discentes de acordo seu contexto cultural.

Pensar no processo de alfabetizar é pensar em uma aprendizagem amparada na construção de estratégias vinculada às questões sociais e culturais do sujeito para que esses assumam uma postura questionadora no desenvolvimento da leitura e da escrita. De acordo Soares (2020, p. 333)

Uma alfabetização bem sucedida não depende de métodos, mas é construída por aqueles/aquelas que alfabetizam compreendendo os processos cognitivos e linguísticos do processo de alfabetização, e com base neles desenvolvem atividades que estimulem e orientem a aprendizagem da criança.

É no conhecimento das práticas que se busca a ressignificação da aprendizagem. Nessa interface entre práticas pedagógicas e aprendizagem é que refletimos, neste capítulo, sobre o ensino mediado pela cultura; Reflexões sobre Círculo de Cultura onde o diálogo é estabelecido em detrimento das vivências do estudante serem refletidas na sala de aula estimulando a aprendizagem; Métodos de Alfabetização: Olhares para o desenvolvimento da aprendizagem apresenta os tipos de métodos, no entanto, é o docente que assume uma postura identificatória de qual melhor estratégia a ser usada diante do diagnóstico.

Assim, a construção dos tópicos considera uma aprendizagem a partir do mundo vivenciado pelo sujeito numa condição de criar oportunidades de reconstrução do saber numa visão histórica social e cultural.

2.1 Visão panorâmica de “Cultura”.

Cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas,

costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. (SANTOS, 2006, p. 8)

A definição de cultura tem sido enfatizada no mundo contemporâneo e seu conceito evoca estudos em várias áreas. É importante entender seu significado e como as relações da humanidade marcam esse processo. O “Dicionário Etimológico²¹” define a origem da palavra “cultura”, *culturae*, mostrando esse entendimento nos dias atuais. Até o século XVI, foi utilizado esse termo em referência ao cuidado de algo, perpassando por mudanças ao encontro do significado.

Foi apresentada por Edward Burnett Tylor (1832-1917) a primeira concepção do conceito científico de cultura numa visão universalista etnográfica, “cultura é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. (TYLOR, 1871 apud LARAIA, 2001, p.25). No entanto, o conceito de cultura sofreu várias críticas em alguns pontos, um deles é quando se parte da questão da comparação de culturas, ainda assim, para Cuche (1999) é reconhecível que Tylor deu início aos questionamentos e desenvolvimentos das ideias em relação ao termo.

O entendimento de cultura se entrelaça na participação e influência do ser humano com o meio. A participação do ser humano em sociedade permite a descoberta dos seus potenciais desenvolvendo consciência crítica favorecendo o desenvolvimento de criações e inovações para preservação histórica e ambiental para o bem estar social da sociedade atual e gerações futuras. Nesse sentido, Laraia (2001, p. 37) explica que “o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquirida pelas numerosas gerações que o antecederam”. Ademais, para Laraia (2001) só existe cultura porque há comunicação efetiva entre as pessoas.

É importante considerar a relação, o modo como o ser humano vê o mundo numa abrangência do processo cultural. Sua participação, valores e comportamentos são importantes para o entendimento do seu conceito, respeito e dignidade das relações humanas. A partir do século XX, o conceito de cultura se alarga sendo entendida como:

²¹ A palavra cultura surgiu do latim cultura, *culturae*, que significa “ação de tratar”, “cultivar” ou “cultivar a mente e os conhecimentos”. Originalmente, a palavra culturae se originou a partir de outro termo latino: colere, que quer dizer “cultivar as plantas” ou “ato de plantar e desenvolver atividades agrícolas”, anos após foi feita uma analogia entre o cuidado na construção e tratamento do plantio, com o desenvolvimento das capacidades intelectuais e educacionais das pessoas. DICIO, Dicionário Etimológico. Disponível em: <http://www.dicioetimologico.com.br/cultura/>. Acesso em 03/06/2022.

Produção e criação da linguagem, da religião, da sexualidade, dos instrumentos e das formas do trabalho, dos modos da habitação, do vestuário e da culinária, das expressões de lazer, da música, da dança, dos sistemas de relações sociais. A cultura passa a ser compreendida como o campo em que os sujeitos humanos elaboram símbolos e signos, instituem as práticas e os valores. (CHAUI, 2009, p. 28)

A relação da valorização cultural se caracteriza pelo processo externo para que se entenda que não há superioridade ou inferioridade de culturas, mas que cada processo histórico, cada especificidade é importante. Nesse entendimento, Santos (2006, p. 23) apresenta duas concepções de cultura “a primeira remete a todos os aspectos de uma realidade social; a segunda refere-se mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo”. Contudo, não se pode entender que cultura é um ciclo pronto e acabado, mas que elas são dinâmicas, constituindo-se como uma herança humana que atua no processo de transformação social. De acordo Freire (1996, p. 52)

Cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir.

A cultura confere a cada sujeito suas particularidades e identidade coletivas, cedendo espaço à construção das relações interculturais contribuindo para a dinamicidade cultural que, nesse contexto, “[...] é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução” (CUCHE, 1999, p. 137). A cultura é dinâmica e se movimenta na relação que o homem tem com a realidade quando se encontra com outros sujeitos no desafio da participação não sendo apenas mero espectador, mas coadjuvante marcando sua existência no processo.

Nos seus escritos, Freire (1967) diz que a cultura é um processo da experiência humana e que o ensino valorando as vivências culturais, o sujeito exerceria sua cidadania ativamente na sociedade. Define-a como “cultura como acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez, como o resultado de seu trabalho, do seu esforço criador e recriador [...] como aquisição sistemática da experiência humana”. (FREIRE, 1967, p. 108),

A questão da cultura no ambiente escolar traz elementos construtores e fundamentais para a reconstrução e realinhamento no sentido da ressignificação da vivência escolar emergindo caracteres como: valores, hábitos, crenças, costumes, atitudes, entre outros. O conceito de cultura para Brito (2009, p. 244) assume,

Um tríplice significado, sinalizando para a necessidade de uma escola ressignificada, capaz de formar, inovadamente, na cultura da organização escolar,

por meio da cultura historicamente acumulada privilegiada na organização escolar e nos desenhos curriculares voltados para a cultura humana.

Dessa maneira, a explanação sobre cultura se deu no sentido de reafirmar a importância dessa pesquisa no entendimento desse conceito no ambiente escolar através da realização do Círculo de Cultura, no sentido de saber se os docentes valorizam a vivência cultural no processo de alfabetização, porque “com relação à comunidade educativa, todos são educadores e aprendizes, e o ser humano é a finalidade última do processo de produção pedagógico” (BRITO, 2009, p. 246).

Esse entendimento implica em Freire que na realização prática do método de alfabetização considerou a valoração da vivência cultural do estudante, sua realidade, seu espaço na completude para uma aprendizagem significativa e libertadora, abrindo caminho para participação na sociedade com autonomia.

2.2 Reflexões sobre o Círculo de Cultura

Na experiência do Círculo de Cultura, um dos alfabetizados de Paulo Freire diz que cultura “tem de partir do que somos e do que fazemos como povo” (FREIRE, 1967, p. 142). Desse modo, a valorização identitária é importante para ressignificação do saber do educando. Portanto, é importante que a escola se conecte com os sujeitos do campo, demonstrando valorização da sua cultura por meio do currículo, pois assim a escola irá contribuir para inserção das culturas e valores dos sujeitos do campo, fortalecendo suas identidades sociais e culturais priorizando a aprendizagem.

Com esse olhar para a valorização cultural, surge o “Círculo de Cultura”, um dos elementos da metodologia utilizada por Paulo Freire para construir uma educação democrática e libertadora, porque propõe uma aprendizagem tomada a partir de um contexto real. A primeira experiência de Paulo Freire foi com adultos, na qual se valorizava elementos culturais para o processo de alfabetização, orientando esse processo por meio de palavras geradoras. Assim, um ensino-aprendizagem voltado apenas para transmissão de conteúdos, com a desvalorização do vivido pelo discente, deixa caracterizado um modelo de educação bancária, como afirma Freire:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1987, p. 38).

Firmando a educação libertadora que se busca, o papel do educador é de fortalecer sua escuta ativa, valorizando o saber do discente e cedendo lugar para a exposição desses conhecimentos, deixando-os serem os articuladores de o seu próprio saber.

Nesse contexto, se propôs esse trabalho diante da realização de Círculo de Cultura com professoras alfabetizadoras para que através das experiências relatadas se possa instigar o pensar, fortalecendo a dialogicidade, aprendendo em conjunto, mediatizados pelo mundo, visando um melhor ensino-aprendizagem das classes multisseriadas. No livro *Pedagogia dos Sonhos possíveis*, Freire (2020, p. 90) afirma que:

O sentido pedagógico se processa na compreensão de que o educador (a) deve estar imerso na experiência histórica e concreta dos alunos, mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los.

Portanto, o ato de educar é a própria historicização do sujeito, o fazer pedagógico deve partir da valorização das vivências e saberes culturais do sujeito, logo constrói seu próprio conhecimento, refletindo e inserindo no seu contexto como sujeito de transformação. Uma questão específica do contexto rural diz respeito às turmas multisseriadas, ainda que a heterogeneidade e a diversidade estejam presentes também nas escolas urbanas, esses aspectos são mais evidentes nas escolas do campo por concentrarem, em um mesmo tempo e espaço, discentes com idades díspares, tempo de escolarização, nível de conhecimento, entre outras características.

O Círculo de Cultura cede espaço ao compartilhamento das experiências, conhecimentos, circulação de saberes desenvolvido em sala de aula através do diálogo contrapondo uma cultura de trabalho isolado no ambiente escolar. Para Freire (1987, p.54),

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Dessa maneira, inserem-se como espaços dialógicos, tendo como princípio o respeito. Nessa perspectiva, passa por um processo de investigação temática criando possibilidades de novos conhecimentos e sua escolha parte do envolvimento dos saberes extraído das experiências vividas.

2.3 Métodos de Alfabetização: Olhares para o desenvolvimento da aprendizagem

No campo da aprendizagem, as particularidades e as diferentes habilidades se integram no ambiente escolar, assim, o estudante é o centro do processo e é nessa dimensão de construção de práticas pedagógicas que atenda as necessidades do estudante é que a discussão sobre métodos de alfabetização é recorrente nos estudos, debates e reflexões sobre o assunto. Para Mortatti (2019, p. 44),

A discussão sobre métodos de alfabetização se faz presente, seja quando se propõe a desmetodização desse processo, seja quando se discutem cartilhas, seja quando se utilizam, mesmo que silenciosamente, determinados métodos considerados tradicionais.

A questão do método é importante, no entanto, é fundamental levar em consideração outras situações para que a criança desenvolva suas habilidades de leitura e escrita. Então, é necessário que o docente entenda a importância de se valorizar o conhecimento que o educando traz consigo, para que assim, possa inseri-lo no mundo da leitura e da escrita, apresentando possibilidades para esse domínio. De acordo Soares (2020, p. 342), “a escrita é um objeto cultural, com funções sociais que a criança identifica já muito pequena, reconhecendo desde o ambiente familiar”.

Para atingir essas habilidades, o professor é o mediador nessa prática de alfabetização, não pode ser visto apenas como um aplicador de atividades educacionais, mas ser visto como mediador que está entre os conhecimentos e o aprendiz estabelecendo um canal de comunicação, valorizando os conhecimentos prévios, o qual levará o discente a construir, como sujeito ativo e pensante, o seu conhecimento sobre leitura e escrita. Soares (2020) relata que na década de 1980 a leitura foi mais evidenciada no processo de alfabetização restringindo a escrita a uma simples cópia de um texto ou ditado, ou seja, a escrita era posterior à leitura, além de praticada como uma forma mecanizada sem ter ligação com o contexto social e cultural do estudante. Foi na Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990) que a alfabetização passa a ser “entendida como instrumento eficaz para a aprendizagem, para o acesso e para elaboração da informação, para a criação de novos conhecimentos e para a participação na própria cultura e na cultura mundial nascente”. Nesse sentido, a ideia de alfabetizar se torna um instrumento no qual o sujeito terá acesso aos conhecimentos na participação social. Dessa forma, para Soares (2020, p. 41) o processo de alfabetização é:

A porta de entrada para a cultura da escrita, como todo processo de aprendizagem, inclui aquele que aprende, a criança em desenvolvimento a ser aprendido, aquele que ensina, o professor(a) alfabetizador (ar) e a interação entre quem aprende e quem ensina.

Entende que o modo como o professor conduz o trabalho é importante para que a criança construa seu conhecimento e adquira certas habilidades que permitirão o uso efetivo de ler e escrever em diferentes situações sociais. Para Ferreiro (2011, p. 32), “as discussões sobre a prática alfabetizadora têm se centrado em polêmicas sobre os métodos utilizados, é importante se atentar que a criança não é uma tábula rasa”. Portanto, quando a criança chega à escola traz consigo vários conhecimentos que precisam ser instigados, valorizados, provocados pelo docente para que assim se possa desenvolver uma aprendizagem em que haja equilíbrio entre os diversos aspectos intelectual, cognitivo, afetivo, físico social e cultural.

Levando ainda em consideração que a melhoria do processo ensino-aprendizagem implica em uma prática pedagógica valorizando o contexto social que o ser está inserido. Em relação ao processo de alfabetização, Kato (1990, p.3) diz que:

Há uma preocupação por parte dos educadores por “métodos” de alfabetização, causada pela busca de um instrumento seguro para a consecução dos objetivos mínimos da escola: ensinar a ler e a escrever. Porém para uma grande maioria dos professores é definido como um conjunto de materiais, técnicas e procedimentos para atingir um fim. Contudo, qualquer método para ser eficaz, deve ter hipóteses claras, como também quem irá utilizar ter plena consciência das hipóteses, isso dará ao docente uma segurança maior de sua prática e o levará a reformular sua metodologia a partir da evidência que irá encontrar durante essa prática.

Para dimensionar também essa questão do método, Soares (2016) defende que para a criança aprender a ler e escrever não está relacionado qual método é correto, é preciso fazer a socialização através dos livros, revistas, jornais, etc, com o contexto real. Além disso, de acordo Peres e Rossi (2019, p. 78), “o desenvolvimento da leitura e escrita deve ocorrer sem que se transforme em atividades maçantes e sem sentido para a criança”. O docente também é quem demanda toda uma atenção para identificar as dificuldades demonstradas pelas crianças e, a partir dessa observação, ir ao encontro de práticas pedagógicas que venham a favorecer a aprendizagem da criança, como sinaliza Freire (1989. p, 14),

O ato de conhecimento e ato criador, o processo da alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem. [...] A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora.

Os elementos relacionados à alfabetização dizem respeito ao desenraizamento no contexto escolar, para que a leitura e a escrita tenham relação com a origem social e cultural. Nesse sentido, afirma Kramer (2010, p. 98) “alfabetizar não se restringe à decodificação e à

aplicação repetitivos de escrita, leitura e cálculo. É um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola”.

Desta maneira, o aprendizado da leitura e da escrita tem relação com o conhecimento de mundo em que a alfabetização emite comunicação e expressão contribuindo com o desenvolvimento da criança. Ainda para Kramer (2010, p. 98) essa exploração das vivências de mundo da criança pode ser “imitado, dramatizado, expresso na música, na dança, no desenho, na fotografia, na colagem, na montagem, na palavra falada e na escrita”. Dessa forma, a valorização das vivências sociais contribui para aprendizagem da criança.

Conforme a Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019, p. 18), alfabetização é definida com base na ciência cognitiva de leitura como “o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético”. No entanto, o domínio do sistema alfabético (letras e sons) reflete na diversificação de estratégias que tenha como ponto inicial o meio social e cultural para que as habilidades da leitura e da escrita possam ser conquistadas.

Nessa relação da prática pedagógica está atrelada a questão dos métodos que apresentam diferentes sentidos teoricamente. No quadro (3), é apresentado por Frade²² as formas clássicas de ensinar a língua escrita e o que as pesquisas afirmam sobre elas.

Quadro 3 – Formas Clássicas de Ensinar a Língua Escrita (Métodos Sintéticos e Analíticos)

MÉTODOS SINTÉTICOS- Vão das partes para o todo, começando com as unidades sonoras ou gráficas.	
Método alfabético ou soletração	É método considerado mais antigo. Propõe que o sujeito aprenda e reconheça os nomes das letras fora da ordem alfabética para posterior identificação em palavras ou textos, a partir da soletração, como por exemplo, a palavra “banana”, pode ser soletrada como be a ba- ba; ene a na- na; ene a na- na. O método tem como ponto positivo o conhecimento das letras do alfabeto como etapa fundamental para o desenvolvimento da escrita. Apresenta como crítica a memorização e a falta de sentido fora de contexto distanciando o aluno do significado das palavras.
Método fônico ou fonético	Desenvolvido na França e na Alemanha, parte da relação direta entre o fonema e o grafema, ou seja, entre o som da fala e a escrita. Inicia pelo som das vogais para as consoantes que formam sílabas e palavras. Foram criadas diversas formas de apresentar os fonemas, como: palavras significativas de uma palavra vinculada a uma imagem e ao som, sendo exemplificados na clássica Cartilha Nacional de 1880. Tem como positividade a relação direta entre a escrita e a fala quando comparam o comportamento de um fonema em várias posições apresentado espaço para codificação e a decodificação dos textos. Tem como crítica, uma mesma letra pode representar diferentes sons e vice-versa. Assim, o sistema de escrita é uma representação complexa e suas propriedades precisam ser compreendidas pelo aprendiz, por meio de diversas abordagens e estratégias.
Método silábico	Se caracteriza pela apresentação visual de sílabas prontas, sem forçar a articulação das consoantes com as vogais, e sem destacar as partes que compõem a sílaba, considerada como unidade linguística fundamental para o ensino inicial da leitura, pois só se pode pronunciar a consoante juntamente com a vogal. Geralmente, parte das sílabas mais simples para as mais complexas. Apoiase em cartilhas onde o trabalho com as sílabas pode ser associado a desenhos ou palavras-chave. Tem como ponto positivo o atendimento a um princípio importante e facilitador da aprendizagem quando falamos, pronunciamos sílabas e não letras ou sons separados. Como crítica, a preocupação em focar a sílaba é maior do que a preocupação com o sentido e as estruturas das frases e dos textos dentro de um contexto social.

²² <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/autor/isabel-cristina-alves-da-silva-frade>

MÉTODOS ANALÍTICOS - Vão do todo para as partes, originando de unidades de significado.	
Palavração	A ênfase recai na palavra, e não no texto. Geralmente, as palavras são apresentadas em agrupamentos e os alunos aprendem a reconhecê-las pela visualização e pela configuração gráfica. São propostas de atividades, cartões para fixação, com palavras de um lado e figuras de outro, memorização, exercícios de movimento de escrita de cada palavra, entre outros. Como ponto positivo, a ligação entre a palavra e a unidade do pensamento (percepção de ideias); a ênfase no significado; a busca de leitura como fonte de prazer e informação. Apresenta como crítica o uso de silabários e métodos que apresentam a língua deslocada dos significados para a criança.
Sentencição	A ênfase incide na palavra ou na frase que enfatiza como unidade que, depois de reconhecida e compreendida globalmente, será decomposta em palavras e sílabas. Segundo Cecilia Braslavsky, o ponto de partida são atividades de expressão oral das crianças, em que são simplificados em orações simples e escritos em faixas exibidas na sala de aula para que as crianças possam ilustrá-las e consultá-las encontrando novas palavras e combinações. Tem como ponto positivo, assim como o método de palavração, a relação dos alunos com diversos textos buscando entender seu significado através de estratégias que façam da leitura um ato prazeroso. Como crítica, apontam-se as falhas na aprendizagem de palavras novas, se os professores mantêm a simples visualização, sem incentivar a análise e o reconhecimento de partes da palavra.
Método global	Defende que a criança percebe as coisas e a linguagem em seu aspecto global, que a leitura é uma atividade de interpretação de ideias e que a análise de partes deve ser um processo posterior. O método foi divulgado nos anos 30 no Brasil por Lúcia Casa Santa sendo associado aos contos. Como ponto positivo, enfatiza que os textos têm que ser aqueles que circulam na sociedade, as crianças devem ler e escrever na escola para desenvolver diferentes funções sociais e gêneros da escrita, tem práticas semelhantes às adotadas a linha construtivista. Apresenta como ponto negativo o trabalho com as unidades menores da língua escrita pode ficar enfraquecido.

Fonte: Frade (2007). Quadro elaborado para a presente pesquisa.

Observando a especificidade de cada método quando aplicado em sala de aula no processo de alfabetização denota um caminho, estratégia, planejamento diante do diagnóstico da sala de aula realizada pelo docente, não puramente impor um método. É importante dizer que o processo de alfabetização, como diz Soares (2020), não é apenas ensinar a criança a ler e a escrever, mas fazer com que se compreenda o sentido da relação com o que se lê e escreve.

Para Soares (2020, p. 23), na década de 80 “surge o construtivismo contrapondo os métodos analíticos e sintéticos vistos como tradicionais, e ainda como forma de combater o fracasso da alfabetização”. Ainda assim, os desafios em relação à melhoria do processo de alfabetização continuam. Nessa relação, como visto nas narrativas das professoras, há uma identificação ao método silábico e fônico ainda que inicialmente, porém, refletida na ação docente em que o contexto histórico e cultural é considerado no desenvolvimento das práticas em sala de aula para alfabetizar.

CAPÍTULO III: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS DO CAMPO

“A prática [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.”
(FREIRE, 1996, p. 21)

Considerando esse pensamento de Freire acreditamos que a prática pedagógica parte de um refazer pedagógico pautado nas vivências cotidianas dos estudantes atribuindo estímulos à formação. Neste sentido, este capítulo tem como finalidade a apresentação dos resultados produzidos ao longo deste trabalho, momento imensamente importante porque possibilitou conhecer a trajetória profissional das participantes desta pesquisa e os elementos das práticas pedagógicas relacionadas à leitura e à escrita em classes multisseriadas de escolas do campo. Nessa perspectiva, a prática pedagógica atribuída à exploração dos espaços internos e externos do ambiente escolar também promove o despertar do estudante para a aprendizagem.

A narrativa de cada professora constituiu os elementos essenciais para a escrita deste capítulo, emergidos das transcrições fidedignas das narrativas e das informações em fichas. Procurou entender a relação da prática pedagógica no dia a dia da sala de aula, que é diferenciada por Franco (2016) em relação à prática docente. A autora compreende a prática pedagógica dentro de um contexto em que a iniciativa docente refaz, recria o saber em sala de aula, assim o planejamento não se torna algo intocável ou inflexível, mas tangente de reconstrução para que o saber chegue até o estudante, enquanto a prática docente é decorrente de uma postura de seguir um planejamento, sem intencionalidade reflexiva do refazer o saber. Corroborar com esse pensamento Freire (2020) quando ressalta a autêntica prática docente em sala de aula retratando o estudante como o centro do processo em que se referencia a questão do aprender.

Os resultados apresentados foram provenientes dos encontros realizados no Círculo de Cultura. Inicialmente, apresenta os aspectos estruturais e físicos das escolas em que as professoras atuam, seguido do perfil de cada professora participante desta pesquisa e, por fim, as narrativas do trabalho docente em sala de aula. Fez-se importante conhecer como as professoras participantes dessa pesquisa buscam o aperfeiçoamento profissional, como também relacionam os novos conhecimentos com a prática em sala de aula, pois o processo

educacional está em constante mudança e o ser humano se identifica nesse processo histórico e social numa visão de construção da sua identidade docente dentro do seu contexto real. Nesse processo, para Névoa (2022, p. 62) “a atenção concentra-se no modo como construímos uma identidade profissional, no modo como cada pessoa constrói seu percurso no interior da profissão docente”.

3.1 Apresentação das escolas em que as professoras atuam: aspectos estruturais e físicos “Skholê”

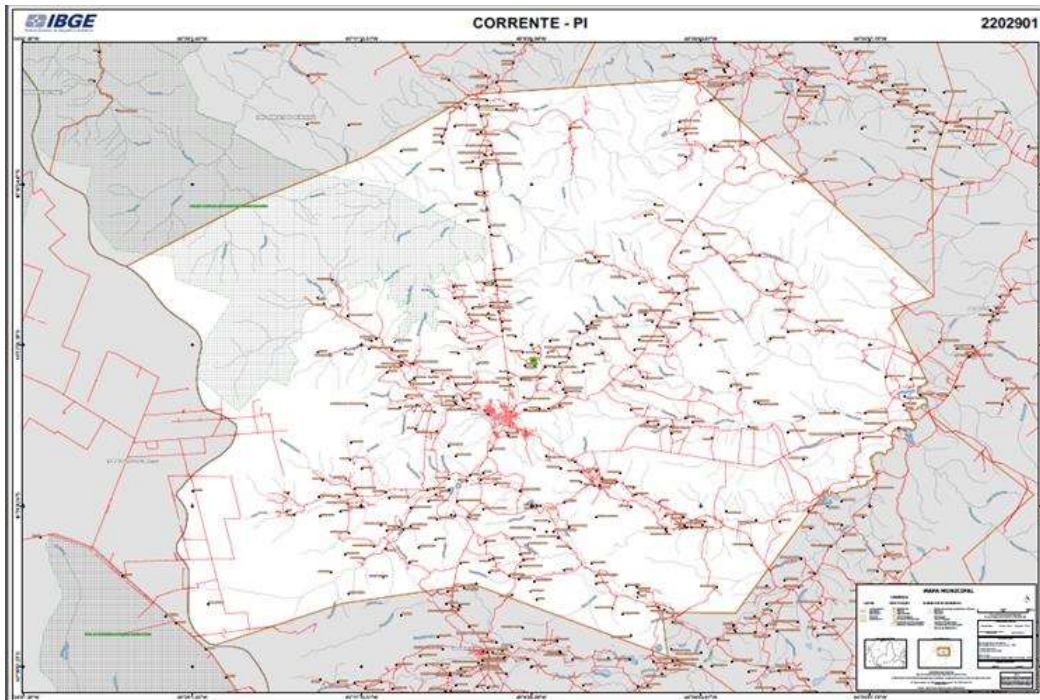
A escola assume relevante significado na formação dos sujeitos, sua função proporciona o educar para a criticidade, cidadania, autonomia em um princípio social, democrático e de respeito a partir da vida em que os sujeitos estão inseridos, no entanto, nos deparamos com situações em que esses elementos são negados. A escola vai além da transmissão de conhecimentos dentro de um contexto de valorização, ajuda o aluno na descoberta de suas potencialidades para que possa atuar em sociedade melhorando o espaço que pertence.

Segundo Fernandes (2012), a educação existiu primeiro que a escola, isso porque, de acordo a história ocidental, havia os conhecimentos de vida em comunidade considerados cuidados educacionais, entendida como *Skholê* que significa tempo livre, a liberdade criativa. A partir das mudanças na sociedade com intervenção humana nos aspectos, sociais, políticos e econômicos é que surgiu a necessidade de se ter escola, como afirma Fernandes (2012, p. 66),

A razão de ser escola não é preparar recursos humanos para o Estado e as empresas, mas ensinar crianças, jovens e adultos a pensarem e a criarem uma sociedade diferente, fundada na permanente busca da igualdade, liberdade e justiça. Como instituição de ensino e formação, exige dos envolvidos no ensino e na aprendizagem, dos professores e estudantes, o cultivo da interrogação, do saber e da crítica.

Nesse sentido fundante do espaço escolar é importante conhecer as características das escolas em que as professoras trabalham. Gadotti, (2007, p. 11) afirma que “a escola é um espaço de relações, neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes”. Sendo assim, as quatro escolas com classes multisseriadas em que as professoras participantes dessa pesquisa lecionam perfazem um total de 48 alunos. Em cada descrição das escolas é identificado o total de alunos da escola e turma multisseriada. É importante visualizar geograficamente (Imagem 1) as regiões rurais do município de Corrente onde as escolas municipais estão localizadas, entre elas as escolas multisseriadas que as professoras participantes dessa pesquisa lecionam.

Imagem 3 – Localização das comunidades em que estão as escolas multisseriadas de Corrente-PI



Fonte: IBGE (2021)

As escolas foram descritas de acordo a história e fundação relatada por Matias (2021). Em relação aos aspectos estruturais, físicos, econômicos, religiosos, culturais e número de alunos, as informações foram relatadas pelas professoras participantes dessa pesquisa.

A Escola Municipal Santa Luzia (Imagem 4) localizada na comunidade Santa Luzia, está a 14 km de distância da cidade. Foi fundada no ano de 1982 e recebeu esse nome em homenagem a Santa Luzia, considerada a protetora dos olhos. A comunidade comemora o dia da Santa no dia 13 de dezembro. Quanto aos aspectos físicos, a escola possui três salas de aula, uma cozinha, dois banheiros, uma pequena área coberta, uma pequena secretaria que também é a sala dos professores. Em relação ao aspecto econômico, destaca-se a criação de gado e plantação de milho, é tradição na região o trabalho com crochê. Em relação à formação de turmas, há um total de 46 alunos, na classe multisseriada 1º/2º Ano são 15 alunos.

Imagem 4 – Escola Municipal Santa Luzia



Fonte: Arquivo pessoal

A uma distância de 25 km da cidade, a Escola Municipal Gemima Araújo Nogueira (Imagem 5) localizada na comunidade Cana Brava, é a mais distante. Foi fundada no ano de 1978, recebeu o nome em homenagem a professora Gemima que estudou no Colégio Benjamim Nogueira em Corrente, cursou Pedagogia, Música Vocal e Ciências Domésticas em Ponte Nova- BA. A escola possui três salas de aula, uma cozinha, dois banheiros, uma pequena área coberta, uma secretaria que também é a sala dos professores. Quanto ao aspecto religioso a comunidade comemora a Santa “Santa Marta”. Nos aspectos econômicos se destaca na produção de farinha e na cultura prestigiam os tocadores de sanfona. A escola possui um total de 37 alunos, a classe multisseriada de 2º/3º Ano possui 9 alunos.

Imagem 5 – Escola Municipal Gemima Araújo Nogueira



Fonte: Arquivo pessoal.

A Escola Municipal José Damião (Imagem 6) localizado na comunidade Pedra Furada, está a 9 km de distância da cidade. Recebeu esse nome em homenagem a José Alves de Castro, nascido no município de Corrente no ano de 1898 e ser morador dessa localidade. José Alves estudou em escola domiciliar, foi vaqueiro e agropecuarista. Não foi encontrado o ano de fundação da escola. A escola possui quatro salas de aula, uma cozinha, dois banheiros, uma pequena área coberta, uma secretaria que também é a sala dos professores. No aspecto religioso a comunidade celebra a Sagrada Família, possuindo uma Igreja local para a realização da festividade realizada no mês de agosto. A atividade econômica se destaca a produção da mandioca para produção da farinha. A escola atende as modalidades de ensino educação infantil e ensino fundamental. Em relação à formação de turmas, a escola possui um total de 78 alunos, uma classe multisseriada 1º/2º Ano com 14 alunos.

Imagem 6 – Escola Municipal José Damião



Fonte: Arquivo pessoal

A Escola Municipal Bela Vista (Imagem 7), localizada na comunidade Bela Vista, está a 9 km de distância da cidade, não foi encontrado ano de fundação da escola. A escola possui quatro salas de aula, uma cozinha, dois banheiros, uma secretaria que também é a sala dos professores. A comunidade se destaca na criação agropecuária. A escola atende da educação infantil ao ensino fundamental, somando um total de 61 alunos, no entanto, possui apenas uma classe multisseriada de 2º/3º Ano com 10 alunos.

Imagem 7 - Escola Municipal Bela Vista

Fonte: Arquivo pessoal

As escolas em que as professoras lecionam apresentam características em comum em relação à dimensão física, não possuem biblioteca, quadra de esporte, aparelhos tecnológicos, sala de vídeo, sala para o professor, espaço físico com poucas salas de aula. Esses caracteres dizem respeito à qualidade da dimensão física escolar que favorece a aprendizagem dos estudantes. Para Pereira (2015, p. 104) “a educação escolar do campo, para atingir os eixos de toda a sua abrangência e complexidade, precisa fugir das entranhas de uma perspectiva que reduz a “escolinha” que é possível ler”. Dessa maneira, é indispensável à superação das questões que inviabilizam um ensino que atenda tanto as necessidades docentes quanto dos estudantes lhes garantindo direitos educacionais com priorização de políticas educacionais.

Acreditamos que a escola, além do ensinar, tem como principal função a questão formadora, estreitando os laços entre comunidade, sociedade contribuindo para valorização das diferenças culturais mediando à inserção da criança no mundo em que reconheça a si mesmo e o outro. “A escola é um caminho necessário, imprescindível para a conquista da autonomia do sujeito e da sociedade e esta deve ser coerente com seus fins e princípios” (FURTADO, 2012, p. 222).

3.2 Perfil das professoras e sua formação

Conforme já explicitado, os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras de classes multisseriadas de escolas do campo. Quanto ao vínculo empregatício, duas professoras são efetivas e duas celetistas. Faz-se importante mencionar também que a Câmara Municipal de Corrente, através do Ofício de Nº 006/2022, solicitou à Secretaria Municipal de Educação

informações sobre o processo de contratação de professores. Em resposta, através de Relatório, a Secretaria Municipal de Educação expôs que o município de Corrente possui um total de 229 professores efetivos e de 167 professores contratados. De acordo com o Relatório, a realização da contratação foi por meio de análise curricular, em que uma equipe formada por professores especialistas era responsável pela análise. Após a avaliação do currículo, quando aprovado, o profissional era encaminhado à Gerência de Recursos Humanos para lotação.

As identificações das professoras se dão por nomes fictícios (Isabel, Luiza, Elza e Doralice), e o perfil se constituiu a partir de uma ficha contendo as informações: dados pessoais, formação profissional, capacitação em educação do campo, o tempo de experiência com a classe multisseriada e a relação com o espaço em que trabalham.

De acordo as descrições, a professora Isabel tem 54 anos, é casada e mãe de uma filha. Ela é residente na zona urbana e trabalha em uma escola do campo. Sua rotina de trabalho se inicia às 6h da manhã, pois necessita pegar o transporte escolar até a escola que fica a 9 km da cidade. A professora é efetiva da rede municipal, com 26 anos de docência inicial, já em fase de aposentadoria. Desse período, ela tem 24 anos de experiência em escola do campo e 10 anos em classe multisseriada. Possui graduação em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI/2004) e pós-graduação em Metodologia da Língua Inglesa e Portuguesa pela Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina (FAETE/2008). Relata que nunca participou de nenhum curso voltado para Educação do Campo, mas considera que seria importante, tanto para o professor quanto para aluno: “na função docente iríamos ter mais conhecimento para saber melhor adequar nosso planejamento a realidade desses alunos que vivem na zona rural”. Ela diz ainda que o programa PNAIC a auxiliou, na medida em que foi referência para a prática pedagógica de alfabetizar.

Luiza tem 62 anos, é casada e mãe de três filhos. Ela é docente da rede estadual e municipal de ensino, porém, já é aposentada na rede estadual. Na rede municipal, ela é efetiva há 23 anos, mesmo tempo em que atua na educação do campo e em classe multisseriada. Reside na cidade e trabalha numa escola do campo localizada a 9 km de distância. É licenciada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI/2002) e não possui especialização. Na sua escrita expressou que não teve “nenhuma capacitação sobre Educação do Campo, só o programa PNAIC que nos mostrou um pouco e também sobre como alfabetizar, aprendemos muitas práticas”. Descreveu, ainda, que recentemente participou do programa Pró-alfabetização.

A professora Elza tem 51 anos, é mãe de um filho. É contratada, tem 6 anos de docência e 4 anos de docência em escola do campo em classe multisseriada. É licenciada em Pedagogia pela Faculdade Integradas Norte do Paraná (UNOPAR/2014). Reside na zona urbana e a escola do campo na qual trabalha fica a uma distância de 25 km da cidade. Ela diz que não teve capacitação voltada para a educação do campo, no entanto relata a importância: “acredito que seria muito interessante fazer curso ou formação continuada, para podermos entender melhor a realidade dos nossos alunos realizando mudanças em nossa prática pedagógica”. A professora também relata que participa do programa Pró Alfabetização, o qual oportuniza curso on-line sobre alfabetização.

Integra o quadro de sujeitos desta pesquisa também a professora Doralice, 32 anos e mãe de uma filha. Ela é professora contratada, com 6 anos de docência e 1 ano em escola do campo em classe multisseriada. A professora é residente na zona rural, no entanto em outra localidade, a aproximadamente uns 14 km da escola do campo em que trabalha e realiza esse trajeto em transporte da Secretaria Municipal de Educação. Ela teve como última formação, licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Piauí (UAB/2016). Mencionou que não teve capacitação sobre Educação do Campo e relatou que participa do programa Pró Alfabetização.

De acordo as análises do perfil das professoras, foi possível considerar que, no caso das professoras Isabel e Luiza, o maior tempo de docência é realizado em escola do campo. A professora Isabel tem pouco menos da metade de docência em classe multisseriada, e a professora Luiza sempre trabalhou em escolas do campo. As professoras Elza e Doralice possuem menor tempo de experiência em escola do campo e em classe multisseriada, no entanto, essa questão não diminuiu a importância de suas participações nessa pesquisa, pois possibilitou a reflexão em um espaço coletivo e de diálogo apontando para os modos de ser das professoras diante da atuação docente na desenvoltura do trabalho em sala de aula. É pertinente destacar que a professora Doralice é residente no campo, mesmo não sendo na mesma localidade em que a escola está situada, o que lhe possibilita trabalhar com os discentes a partir de sua realidade no campo.

No que tange à questão da formação continuada, chama atenção, pelo que foi relatado pelas quatro professoras, a falta de capacitação voltada para as escolas específicas do campo e classes multisseriadas. Elas citaram como uma oportunidade de um maior conhecimento que serviu de base para alfabetização em classe multisseriada, mesmo não sendo especificamente voltado para a educação do campo, o programa PNAIC, ofertado e encerrado em anos

anteriores e o Pró Alfabetização, que está em andamento. É perceptível a falta de apoio, além da ausência de material que contemple a realidade de docência dessas professoras, o que evidencia que é urgente que a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) pense políticas públicas que levem em conta as classes multisseriadas. Nesse contexto, Nóvoa (2022, p. 67) diz que, “a construção pedagógica completa-se com a formação continuada, um dos espaços mais importantes para promover a realidade da docência partilhada”.

Considerando a formação inicial, somente a professora Elza possui formação em Pedagogia. O artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional afirma que, para exercer a docência na educação infantil e no ensino fundamental anos iniciais, é necessário realizar o curso de Pedagogia, enquanto para atuar no ensino fundamental anos finais e no ensino médio, é necessário cursar a licenciatura específica na área. Nesse sentido, há divergência entre o que diz a lei e a realização de lotação pela Secretaria Municipal de Educação, que, de acordo o Relatório enviado à Câmara de Vereadores, já mencionado, faz a seleção de professores contratados por meio de uma equipe para análise curricular e de documentação para a posterior lotação. Como se justifica, então, a lotação de professores sem formação específica no Ensino Fundamental Anos Iniciais? Tal seleção apresenta inconsistência ao critério, visto que dessa forma a Secretaria não atrelou importância à questão da formação inicial em Pedagogia, mesmo sendo Corrente- PI uma cidade que possui o polo da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), a Universidade Aberta do Brasil (UAB/EAD) e instituições particulares (EAD) que ofertam vários cursos, entre eles o curso de Pedagogia, além de contar com o polo do Instituto Federal do Piauí (IFPI) que oferta outros cursos.

Nessa controvérsia, a formação inicial e continuada é importante, o fomento de ações pelo gestor local para essa realidade é necessário, o que é reafirmado pela questão das professoras possuírem vínculo com a escola do campo, em classe multisseriada e pelo tempo de serviço. Isso contribuiria de melhor forma com as necessidades de formação desses estudantes, pois a educação não pode ser encarada apenas na boa vontade dos professores.

Nesse entorno, realço que, mesmo três professoras não sendo lotadas de acordo com a sua formação, elas realizaram um trabalho docente dentro das suas possibilidades reais, que, de acordo as suas narrativas, desenvolvem o fazer docente além do esperado diante da ruptura da sistematização do acompanhamento pedagógico e direito negado para as escolas do campo com classe multisseriada. Tendo conhecimento do perfil das professoras, busquemos conhecer

por meio de suas narrativas o entendimento sobre alfabetização e a relação da prática pedagógica diante do contexto cultural em que as classes multisseriadas estão inseridas.

3.3 Práticas Pedagógicas: Narrativas de Professoras Alfabetizadoras de Classes Multisseriadas de escolas do campo

Os encontros com as professoras constituíram espaços de diálogo e de busca por elementos empíricos para a construção de possíveis respostas às perguntas desta investigação, e cada relato é importante para que se possa entender a organização da prática pedagógica para alfabetização, que é o foco da pesquisa. Quando falamos da relação pedagógica entre o educador e o ambiente escolar relembramos dos vínculos criados na trajetória da docência que contribuem para construção do conhecimento, porém, de certa forma, despertam também sentimentos positivos ou negativos, como mostram os depoimentos.

3.3.1 Relação das professoras com a escola multisseriada

Os saberes ligados à experiência atribuem sentido a quem somos, ao que fazemos ou pensamos e, no caso dessas docentes, suas narrativas marcam posição no que foi construído durante o processo, apresentando os desafios por elas encontrados diante das condições de trabalho, marcadas pela falta de acompanhamento pedagógico e pela cansativa rotina do trabalho. Tais narrativas contribuem para a visualização da prática pedagógica na construção do saber e do fazer, como mostra a professora Elza.

Sinto dificuldade. Eu tenho nove alunos, cinco são do 2^a Ano e quatro do 3^o. Tenho três alunos do 3^o ano que já ler, um está começando e do 2^o tenho duas alunas que ler e três que ainda estão um pouco devagar. E a dificuldade foi por conta da pandemia. Essa pandemia, meu Deus do céu, atrasou muito, muito mesmo o processo de leitura dos alunos, mas com dedicação e troca de experiência com os colegas da escola vamos conseguido aos poucos. A escola não tem coordenador pedagógico. (Elza)

Os apontamentos que se fazem presentes na fala da professora Elza foram marcados pela caracterização diversificada do perfil diagnóstico da turma em relação à leitura e à dificuldade encontrada pelos alunos não terem ainda esse domínio. A professora atrelou essa dificuldade também ao período de pandemia enfrentada pelo mundo. Saliou a amenização da dificuldade atribuindo importância às trocas de experiências com os outros colegas, demonstrando ausência do acompanhamento pedagógico no corrente ano quando expressou: “a escola não tem coordenador pedagógico”.

O olhar detalhado da professora Elza demonstrou sua preocupação com a

aprendizagem dos seus alunos na construção das superações das dificuldades no dia-a-dia em sala de aula. No entanto, as condições de trabalho oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação em torno da organização do planejamento e acompanhamento pedagógico aponta, para um trabalho fragmentado. Como diz Franco (2008, p. 121), o trabalho do coordenador pedagógico é voltado essencialmente à organização, à compreensão e à transformação da práxis docente, para fins coletivamente organizados e eticamente justificáveis. Assim, a falta do apoio pedagógico representa a negação de discussões reflexivas sobre a prática realizada em sala de aula vislumbrando o refazer pedagógico.

Nessa relação com a classe multisseriada, a professora Luiza relata a dificuldade de ter estudantes de séries e características diferentes numa mesma turma. Questionei sobre o acompanhamento pedagógico, visto que a professora dimensionou essa dificuldade das séries, ela foi categórica em sua resposta, “o acompanhamento pedagógico é como se eu trabalhasse com uma única série”, evidenciando, assim, um tratamento para uma sala multisseriada igual a uma sala seriada. Destacou, ainda, as diversas estratégias de trabalho em prol da melhoria da aprendizagem dos estudantes em relação à leitura e à escrita.

Trabalho desde 1999 com classe multisseriada, há vinte (20) anos. É muito difícil lidar com alunos de 1º e 2º ano junto, uns sabem e outros não sabem, mas vamos lidando com a experiência e troca de conhecimento com os colegas professores. Vamos trabalhando com fichinhas para o processo de leitura, identificação das famílias silábicas, pequenos textos para o processo de desenvolvimento da leitura. Quando o aluno aprende a ler, são só conquistas depois. (Luiza)

Mais uma vez é possível notar que se nega o direito aos estudantes do campo de ter um acompanhamento em sala de aula em que o planejamento docente seja auxiliado pelo coordenador na construção de atividades interventivas específicas da turma para problematização das dificuldades encontradas. Outro aspecto que salta aos olhos é que, apesar do longo período de experiência docente, a professora parece não ter superado os desafios de lecionar em uma turma multissérie.

A professora Isabel, embora com menos tempo de experiência que Luiza, mas ainda assim uma vasta experiência, também aborda em sua fala a dificuldade em lidar com a classe multisseriada.

Como professora de sala multissérie, eu tive uma longa experiência, dez (10) anos. No momento posso dizer que não foi fácil, houve várias inquietações, levantava a mão e pedia tipo socorro em uma metodologia que pudesse me ajudar a alfabetizar as crianças sem que tirasse o direito delas pautado em lei e adquirir de fato a leitura e a escrita e o entendimento do que se ler. Então, isso foi uma questão que durante esses anos eu vivi inquieta e pesquisava muito, buscava informações de como eu podia proceder e o período de experiência me ensinou de certa forma a trabalhar, a fazer esse jogo de cintura, que não foi fácil. Ter em sala alunos de 2º e 3º Ano, apesar de está muito próximo às séries, mas, no entanto, inclusive essa experiência do campo eles tem uma dificuldade maior, de fato por essa questão da sala

multisseriada. Dentre essas séries há aquele aluno que está avançado e outro não, isso gera um desconforto pra eles e a gente precisa ter um olhar clínico pra todos. (Isabel)

A expressão “socorro” diz muito do clamor da professora diante da falta de um caminho pedagógico condizente com a realidade da turma multisseriada, e este caminho encontrado se aproximam de uma prática autodidata, como se evidencia por meio da expressão “pesquisava muito”. Nessa condição, diz Freire (2020, p. 267), “a vocação humana é de saber o mundo através da linguagem que fomos capazes de inventar socialmente. Só que um saber de que somos sujeitos, inventores, criadores e um saber que não termina”. Pesquisar deveria ser uma constante na prática docente, todavia, neste caso, a pesquisa parece mais a busca por uma resposta a esse pedido de socorro. Freire (1996, p.16) contribui ao afirmar que “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Pesquiso para constatar, conhecer e intervir”.

Doralice é a professora com menor tempo de experiência em classe multisseriada e assim como as outras professoras ela apresenta em vários momentos de sua narrativa a dificuldade como uma marca na prática pedagógica em classe multisseriada, acentuada pela falta de experiência. Ademais, a fala da professora menciona, além da questão do multisseriado, o processo pandêmico e o fato da turma ter um aluno especial e não ter professora de apoio. Para a pasta da Educação Especial, a Secretaria Municipal de Educação dispõe de apenas uma coordenadora pedagógica para 27 escolas. Nesse sentido, resalto a importância de capacitação e atendimento às escolas, inclusive as escolas do campo para que se possa ensinar para todos propiciando, assim, a inclusão de estudantes com necessidades especiais.

Tenho 5 anos que trabalho como professora, mas com classe multisseriada é o primeiro ano. Encontro algumas dificuldades, como é a primeira vez que trabalho, estou tentando me adaptar, a questão também de ter um aluno especial, e a questão da dificuldade do ensino, por ser multisseriado, duas séries em uma única sala, e ainda como foram 2 anos de pandemia, estou com dificuldade em alfabetizar as crianças, mas está sendo legal a experiência, estou me dedicando. (Doralice)

As professoras comungam da mesma reflexão em relação à classe multisseriada, a dificuldade de se trabalhar na mesma sala com duas séries distintas, sobretudo em relação à aprendizagem dos estudantes, apresentando preocupação e busca por meios para que estes consigam aprender. Nesse sentido, Barros et al. (2015) apontam que a escola do campo multisseriada precisa ser situada em um projeto político pedagógico e curricular para que, assim, as experiências sociais levem em consideração a realidade, o espaço em que as escolas estão inseridas, de modo a minimizar os desafios surgidos em relação ao ensino.

Em se tratando da questão do coordenador pedagógico e também de algumas escolas sem a figura desse profissional, como foi mencionado pelas professoras e de acordo a Lei Ordinária N° 754/2022, expedida no Portal²³ da Transparência da Prefeitura Municipal de Corrente, a coordenação é dividida por níveis educacional numa somatória de quinze coordenadores para 28 escolas urbanas e rurais, com exceção da coordenação da educação especial. Nessa conjuntura, é visível que o coordenador não é lotado em escola específica, o que pode ocasionar em uma prática que não contribua para melhoria dos resultados educacionais. Nesse assunto, há que se considerar o que diz Franco (2008), o coordenador pedagógico realiza o trabalho de organização de espaços, tempos e processos subsidiando o trabalho docente numa visão do refazer pedagógico, assim, a presença desse profissional no ambiente escolar é relevante e necessária.

As professoras Elza e Doralice relataram ainda como as dificuldades se acirraram com o período pandêmico quando os estudantes ficaram afastados da escola por quase dois anos. Nesse contexto, a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) elaborou o Plano Covid-19²⁴, no qual retomariam as atividades escolares através de entrega de Atividades. Perguntei a elas como foi essa adaptação, responderam que foi difícil, pois os pais respondiam as atividades para os filhos, mas por outro lado manteve o vínculo da família com a escola. A professora Doralice relatou que a questão da criação do grupo de *WhatsApp* foi proveitosa e que ainda mantém o grupo para passar informações aos pais no auxílio nas atividades. A pandemia foi um período em que os professores tiveram que reinventar sua prática pedagógica através da sua autonomia e dinâmica pedagógica, principalmente na questão da alfabetização.

3.3.2 Compreensão sobre alfabetização e sistematização do conhecimento

Neste tópico discute-se o entendimento das professoras sobre alfabetização e como elas inter-relacionaram esse entendimento ao desenvolvimento social e aos conhecimentos pedagógicos em sala de aula, buscando, posteriormente, entender a forma e a organização do trabalho, como também a atuação docente para alfabetizar em classes multisseriadas. Foram ainda lembradas pelas professoras questões relativas às vivências de seu próprio processo de alfabetização. Nesse sentido, sinaliza Isabel:

Alfabetização em si significa que o aluno esteja lendo, escrevendo e entendendo o que ler. É necessário que ele se aproprie desses três pilares, caso contrário ele só decodifica letras, e isso não é alfabetização. O aluno que só decodifica ele não está

²³ <https://corrente.pi.gov.br/corrente/informacoesgerais/leis?tipolei=434&page=2>

²⁴ <http://semec.corrente.pi.gov.br/PlanoCovid19>

alfabetizado de fato. No meu caso, eu fazia dois planejamentos, era necessários dois planos de aula, porque por mais que esteja próximo, mais é um ano diferente. O livro didático é cobrado também pelas secretarias, muitas das vezes, a gente quer seguir uma linha, mas temos que seguir um sistema, existe uma hierarquia, então é necessário cumprir a essa hierarquia, a gente não pode fugir dela. De certa forma nós temos uma liberdade, e no processo de alfabetização pra que isso aconteça, o professor precisa dentro desse planejamento, fazer o plano de aula que estivesse próximo, mas não igual, porque era impossível, muitas das vezes, o aluno de 3º Ano não está lendo, mas tem outros que estão, e existia a orientadora pedagógica que queria ver o plano de aula. (Isabel)

A professora Isabel, apresenta um entendimento sobre o conceito de alfabetização em três pilares: “leitura, escrita e a interpretação do que se lê”. Acentuo quando ela relatou a realização de “dois planejamentos”, assim, demonstrou uma prática pedagógica com iniciativa e flexibilidade que atendesse as individualidades dos estudantes, objetivando o domínio da escrita alfabética que envolve esses três pilares. Nesse sentido, Franco (2016, p, 536) contribui ao dizer que “será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos”.

Ainda na sua narrativa, a professora apontou a questão da hierarquia e a cobrança dentro da linha de trabalho apresentada pela Secretaria Municipal de Educação. Ao lado disso, apresenta em sua fala o desejo de que o trabalho em classe multisseriada fosse diferente quando cita a questão do uso do “livro didático”. Assim, permite dizer que muitas das vezes o que é exposto no livro didático não atende a realidade da turma multisseriada, o trabalho docente se apresenta multifacetado e fragmentado, pois para o estudante de classe multisseriada é necessário a realização de um trabalho mais específico. Nesse sentido, o papel do coordenador pedagógico é validado quando este realiza a cobrança do planejamento visando à construção de respostas problematizadas diante da realidade da turma.

A professora retomou a fala retratando que o processo de leitura e escrita se conquista pouco a pouco, expressando a alegria quando o estudante realiza essa premissa. Nesse momento, com brilho nos olhos, ela relatou que foi alfabetizada em escola domiciliar pela irmã. Nessa relação, se percebe uma angústia na fala da professora quando relaciona que muitos pais não têm condições de acompanhar os filhos nas atividades escolares.

O processo de alfabetizar não é como uma profissão de pedreiro, por exemplo, que fez e acabou, alfabetizar é um processo longo, que o aluno vai adquirindo ao longo dos anos do ensino fundamental. Mesmo com os desafios apresentados, quando chega ao final do ano, a gente olha e diz: eu consegui, dessa forma, juntando um gravetinho daqui, outro dali para se obter resultado. E assim a gente consegue o todo, claro que no processo de alfabetização, talvez não seja todos os alunos que saiam lendo, porque ainda existe o fator na escola do campo, acompanhamento, nós temos famílias que não tem a leitura, então, fica difícil para acompanhar esse aluno, eles aprendiam com a gente ensinando como seria para fazer a tarefa. Mas dentre a turma 80% conseguia, então isso, a gente, professor de multisseriado, no final do

ano ter essa porcentagem da turma lendo, a gente fica muito feliz, muito feliz mesmo. Eu que fui alfabetizada em casa, por minha irmã e ela relembra até hoje da felicidade dela quando consegui a ler. O programa PNAIC, excelente, muito bom, nos deu um respaldo para trabalhar, mas assim, era uma somatória que a gente fazia das séries regulares para as classes multisseriadas, eu creio que isso nos ajudou, porque nos auxiliava em várias práticas pedagógicas. Tinha um fascículo que pautado na educação do campo. (Isabel)

Mais uma vez, a professora referenciou o programa PNAIC, mostrando que os conhecimentos adquiridos através da formação em anos anteriores foram importantes no acolhimento de suas inquietações em relação à escola do campo e ao ensino em classe multisseriada.

Na sequência, dentro desse mesmo contexto, a professora Luiza expõe abaixo seu entendimento sobre a alfabetização. É visto o esforço da professora em realizar um planejamento com atividades diversificadas que ajudem as crianças a avançarem. Ela comentou, ainda, que foi alfabetizada em casa, em escola domiciliar, retratando a alegria de ter sido alfabetizada pela irmã mais velha, lembrando a forma de alfabetização com a “cartilha do abc e dos textos”. Nessa relação da produção do conhecimento, a cartilha representa tempos vividos pela professora, em que a professora não demonstrou negatividade na prática pedagógica utilizada pela irmã. Na atualidade, as formas de textos para alfabetizar permitiram estudiosos avançarem para um ensino numa abordagem interpretativa.

É um processo que desenvolve a habilidade de saber ler, escrever. Esse ano estou tendo muita dificuldade de desenvolver esse processo por causa da pandemia, as crianças ficaram afastadas da escola. Mas mesmo assim, tem aqueles que ler, palavrinhas, pequenos textos. É a partir do todo para as partes que realizo o trabalho com texto para que os alunos sejam aptos a ler e entender o que leu. Relembro que fui alfabetizada em casa por minha irmã, tinha a cartilha do abc, depois a cartilha para ler os textos. (Luiza)

Quando a professora Luiza traz a questão do trabalho com texto partido do todo para as partes, diz respeito ao método global em que o estudante conhece primeiro o texto para depois realizar o estudo em sua particularidade, mantendo, assim, uma aprendizagem em contato com o texto, o que, no entanto, pode fragilizar a escrita, caso o docente não esteja atento a essa questão no seu planejamento, como sinaliza Franco (2007).

A professora Doralice reafirma o entendimento sobre alfabetização, ressaltando a importância da valorização do conhecimento que o estudante possui para o desenvolvimento das habilidades que emanam o domínio da leitura, ela ainda detalhou como realiza a apresentação do componente curricular a ser abordado, instigando os estudantes para o entendimento destes. Relembra que foi alfabetizada em escola normal, mencionando que na atualidade tem mais recursos. Mediante a expressão “atualidade e mais recursos”, Doralice

revelou a postura de uma professora que busca meios para que a aprendizagem seja construída pelo estudante.

Alfabetizar é fazer com que a criança desenvolva as habilidades para ter o domínio da leitura e da escrita. Para esse desenvolvimento das habilidades, gosto muito de perguntar para os alunos o que tem na região deles, procurando assim, valorizar os conhecimentos prévios e a partir daí introduzir a leitura e a escrita. Por exemplo, se eu trabalho um texto que traz uma brincadeira, pergunto primeiro se eles conhecem, eles vão respondendo, interpretamos e partimos para o trabalho de alfabetização. Lembro que eu fui alfabetizada em escola normal e seguindo a vida de estudante, não tinha tantos recursos como hoje. (Doralice)

Na narrativa de Elza, depreende-se o seu entendimento sobre alfabetização. Ela relacionou a dificuldade inicial de leitura dos estudantes ao período pandêmico. As condições do período trouxeram um conjunto de fatores inerentes à escola, apresentando algumas dificuldades, como, por exemplo, as escolas não possuem aparelhos tecnológicos e, dessa forma, as crianças não tiveram um ensino que permitisse um acompanhamento mais estruturado. A professora também lembrou com carinho como foi alfabetizada.

Alfabetização é o domínio da leitura e escrita, em que o aluno lê e interprete o que leu e também escreva bem. Esse ano está um pouquinho difícil nesse processo inicial, porque com a pandemia os alunos ficaram sem ir para a escola, a secretaria municipal adotou o sistema de entrega de atividades pela carência de aparelhos tecnológicos e também considerando a realidade dos alunos, principalmente na zona rural, então, quando enviava as atividades, muitas das vezes quem respondia eram os pais. Minha turminha tem nove alunos, de início tinha aquelas letrinhas, toda desengonçada, começava numa linha, termina na outra, mas já melhoraram bastante, todos tem a letra bonita, e olha que está com poucos meses que os alunos voltaram a frequentar a escola, tenho aluno até que já ler. Uso muito a técnica de enviar livrinho de leitura para ajudar no desenvolvimento da leitura. Eu fui alfabetizada em escola, ainda guardo minhas atividades. (Elza)

Diante das respostas, as professoras demonstraram que compreendem o que é alfabetização e se mostraram empenhadas na desenvoltura de práticas para que o estudante desenvolva o domínio da leitura e da escrita em um esforço de não mera decodificação de letras. Em suas falas, percebe que a vivência do aluno é levada em consideração para que o processo de alfabetizar se torne prazeroso, sinalizando também uma alfabetização numa dimensão do letramento, o qual, de acordo Soares (2004, p. 97), é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais”.

É ainda perceptível nas narrativas das professoras que a concepção do processo de alfabetização se delineia nas estratégias do método silábico e fônico, embora não utilizado com mais intensidade. A concepção de alfabetização se atrela também a abordagem do letramento, é possível perceber a preocupação de um trabalho alfabetizador com valorização do cotidiano, mesmo que ainda de forma inicial.

Para Freire (2020, p. 169), a alfabetização, “enquanto aprendizado da leitura e da escrita, da palavra, implique a releitura do mundo. Por isso, é preciso primeiro constatar esta coisa óbvia, leu o mundo dele, leu a realidade dele”. Compreende-se, então, que o contexto cultural e as vivências do estudante, quando levados em consideração, influenciam positivamente o processo de alfabetização. Nessa relação, Soares (2004, p. 97) explica que a alfabetização é “entendida como a aquisição do sistema convencional de escrita, no entanto, só tem sentido quando desenvolvida no contexto de letramento, onde as práticas sociais de leitura e escrita são valorizadas”. Assim, a inserção da leitura e da escrita no contexto sociocultural dos estudantes facilita a sua aprendizagem.

Nessa proposta, quando o sujeito é alfabetizado, ele se encontra em um processo de autonomia, liberdade em que se sente capaz de atuar em sociedade exercendo seu papel de cidadania com criticidade em detrimento dos seus direitos sociais. Freire (2020, p. 305) considera que “a alfabetização é um marco criador e não memorizador”. O uso de técnicas para alfabetizar, permite também a reflexão e compreensão das práticas utilizadas direcionando para um fazer/refazer pedagógico em que também prevaleça a caracterização de um ambiente alfabetizador cativando a permanência do estudante no ambiente escolar motivado a aprender.

Nessa relação, é importante pontuar que conhecer a relação que as professoras tiveram com quem as alfabetizaram contribui para a análise do papel do professor, enquanto sujeito que transfere conhecimento, pois foi possível evidenciar em suas falas a representatividade do afeto e do carinho que guardam em suas memórias, o qual proporcionou meios para um ensino desprendido da submissão e do medo. Essas atitudes de carinho são exemplos que refletem no trabalho em sala de aula realizado por essas alfabetizadoras, como demonstra nas narrativas apresentadas a seguir.

3.3.3 Elementos da prática pedagógica

Sobre este critério, as professoras foram indagadas sobre quais elementos foram considerados importantes no espaço da sala de aula para alfabetizar a partir de uma visão de valorização de um espaço alfabetizador na construção de possibilidades e superações de aprendizagens. O espaço de vivências dos estudantes é um articulador para a aprendizagem, então é plausível proporcionar um ambiente acolhedor que favoreça a dinamicidade das práticas pedagógicas. Soma ao ambiente e aos elementos audiovisuais que constituem a sala

de aula a importância motivadora, com a qual busca auxiliar o estudante na produção do conhecimento, em uma compreensão de que se pode mediar o aprender de diversas formas.

A professora Isabel dimensiona em sua fala o reconhecimento do saber que o estudante evidencia. Esse ponto é importante na medida em que a professora se coloca numa posição também de aprendiz, de interação com o estudante, respeitando sua individualidade em um envolvimento de aprendizagem de um contexto social, o que é materializado em sua prática em sala de aula, como pode ser observado em vários exemplos citados pela professora: escrita, desenhos, painel alfabético. Esses elementos referenciam a dialogicidade que envolvem as experiências de vivência do estudante para com o mundo.

Eu valorizo o conhecimento prévio do aluno, gosto muito de conhecer esse aluno, a família desse aluno, a história dele. Então existe aquele primeiro momento de pedir os relatos deles, com esses relatos a gente vai montando o mundo do aluno. Nas atividades peço para que eles relatem, se ele não souber escrever, faça o desenho de como é sua família, o que gosta de fazer, como são as festas, muitos desenharam a igreja, outros desenharam outros espaços, mas a gente vê que eles estão representando o que conhece da sua realidade/.../ por exemplo, a palavra família, pedimos para o aluno escrever a palavra, depois quem são os seus familiares, ao mesmo tempo em que está conhecendo, está trabalhando a escrita, peço para dizer quem são aquelas pessoas que ele desenhou, às vezes o aluno fala: o meu pai Paulo, mas escreveu só o “a” e “o”. /.../ Eu gosto das hipóteses da escrita alfabética, que vou valorizando o que o aluno já sabe /.../ daí a gente entra com a outra parte que ele não apropriou, e essa forma de valorização do que o aluno tem como experiência é muito importante, porque ele vai entender que a escola valoriza ele como pessoa, valoriza ele naquela localidade que ele mora, valoriza ele dentro da situação da condição financeira que ele tenha. Eu sempre gosto muito de trabalhar com painel alfabético, o alfabeto tem uma quatro formas da escrita, da forma da letra e os alunos vão se apropriando. Incentivo os alunos a escreverem uma caligrafia bonita, então eu peço todo início de ano um caderno de caligrafia pra eles, falo que é baratinho, aqueles que não podem, eu compro e levo. /.../ (Isabel)

O nível de escrita pré-silábico é identificado pela professora Isabel, quando diz que o aluno escreveu o nome Paulo representado pelas vogais “a” e “o”. Conforme Soares (2020, p. 219), “essas hipóteses que as crianças formulam e alguns dos equívocos que cometem, relaciona-se com a fase inicial do processo de alfabetização”. Dessa forma, os saberes do estudante foram respeitados pela professora, que apresenta um momento de hipótese silábica onde cada letra representa a sílaba oral. O pedido do “caderno de caligrafia” feito pela professora, demonstra o cuidado da professora em o estudante ter uma caligrafia bonita, caprichada, e não de qualquer jeito. Além disso, essa prática propicia ao estudante a diferenciação da escrita, elevando seu poder de identificação das letras apresentadas nas diferentes leituras.

A instância para o entendimento do espaço como fonte de aprendizagem foi narrado abaixo pela professora Luiza como “ambiente alfabetizador”, no qual ela vê a importância de se ter na sala de aula diversos elementos, tais como: varal do alfabeto, painel silabário,

cartazes com pequenos textos para introduzir a leitura e a escrita. Essas percepções podem ser observadas no trecho a seguir:

Logo no início do ano deixamos a sala com ambiente alfabetizador, tem o varal do alfabeto e outros elementos que favorece a aprendizagem para não ficar só naquela de utilizar só o quadro. Eu utilizo bastante o alfabeto, porque acho que os alunos aprendem mais visualizando as imagens, por exemplo, mostro a letra e eles identificam através da imagem, quando passa para a escrita, alguns tem dificuldade, mas mesmo assim, estamos avançando. Uso pequenos textos, poemas, frases, para lerem e copiarem, palavrinhas, instigando a responderem quantas letras tem, é nessas escritas que vamos investigando a realidade deles. (Luiza)

Imagem 8 – Sala de aula de Luiza



Fonte (Luiza, 2022)

Os elementos citados pela alfabetizadora Luiza, possibilitam a reflexão/ação quando utilizados de forma exploratória dentro de um contexto que favorece a interpretação, e não apenas a identificação de letras ou sílabas soltas. A percepção da ilustração do cartaz textual fixado em sala de aula evidencia que a alfabetizadora provoca a contextualização e a maneira pela qual conduz o trabalho de alfabetização no dia a dia na sala de aula de classe multisseriada.

Essa relação de elementos relacionados ao espaço, de modo a favorecer a aprendizagem, também é ressaltada pela professora Elza, quando, em sua narrativa, ela enaltece o conhecimento prévio do aluno, a ornamentação da sala com elementos que fortalecem a aprendizagem, tais como o painel silábico, o cantinho da leitura e os vídeos. Elza reconhece que a problematização através dessas estratégias conduz ao conhecimento do saber dos estudantes, sua realidade de vida no campo e os saberes em interação com o meio, possibilitando a identificação do nível de aprendizagem.

Eu também valorizo o conhecimento prévio do meu aluno, muito importante esse reconhecimento para que eles possam avançar na aprendizagem. Ornamentamos a sala, tudo nesse sentido do aluno aprender. Eu costumo ensinar brincando, quando eu menos espero está o diretor tirando foto da gente sentado no chão. Eu acho assim, que a partir do momento que a criança já sabe todas as letras do alfabeto, ela vai

conseguir juntar uma com a outra formando sílaba, e depois formar palavras, e eu tenho batido muito nessa tecla e estou conseguindo. Eles têm mais facilidade de identificar a palavra com a figura, depois vamos aprofundando o estudo. Eu levei uma televisão já antiquinha para a escola, porque eu quis, então, assistimos vídeos musicais e explicativos, também salvo umas imagens no computador e realizamos estudo de palavras, eles acham interessante e se empolgam com a aula, daí começamos a interrogá-los o que tem na região deles. (Elza)

Imagem 9 – Sala de aula de Elza



Fonte (Elza, 2019; 2022)

A fixação da ilustração do “painel silabário” constitui um elemento de identificação das famílias silábicas, o que é muito importante para a contextualização das atividades, como a alfabetizadora relata. O painel silabário, quando bem explorado, e não apenas utilizado para a identificação de sílabas isoladas, conduz para um trabalho de identificação textual, despertando no estudante o questionamento.

A organização do “cantinho da leitura” delineia um espaço convidativo, alegre, construído de forma lúdica e que provoca no estudante a curiosidade, o imaginário e o despertar para a leitura. Isso constitui, ainda, um caminho de construção do conhecimento do próprio estudante. Segundo Moraes (2014), o espaço com intenções de graça e beleza toma o uso do texto lugar de reflexão.

A exibição de vídeos demonstrou como a professora se relaciona com os recursos audiovisuais, que, se bem explorados, proporcionam aos estudantes a aproximação com o

objeto concreto, adentrando no seu espaço cultural e construindo a aprendizagem. Agregou a fala da professora a expressão “ensinar brincando”, o que pode ser constatado na imagem abaixo que identifica a professora sentada no chão com os alunos em círculo. Esse momento se caracteriza como um valioso instrumento concreto facilitador e instigador da aprendizagem, além do momento de brincadeiras ser responsável por estimular dimensões sociais e físicas.

Sobre essa mesma temática, a professora Doralice destacou a importância dos elementos “silabário simples, calendário, cartaz de aniversário”, que estão fixados na parede da sala de aula e servem para exploração e introdução dos componentes curriculares.

Para um melhor desenvolvimento da minha prática pedagógica, confecciono também materiais didáticos que irão me ajudar no processo de alfabetização, acho importante, não que trabalho letras soltas, mas são necessários os cartazes em sala para que as crianças, a partir do texto possa identificá-las. Como eu disse antes, se trabalho um texto que traz uma brincadeira, por exemplo, no texto Rei Capitão, é uma parlenda que apresenta as letras do alfabeto. Daí fazemos a leitura do alfabeto e estudamos as famílias da letra “c”. Montamos um banco de palavras ditas pelas crianças, conhecidas da realidade deles também. Lembro que eles citaram: coco, cavalo, cuia /.../ Ainda trabalho com o conceito de parlenda, que é um texto ritmado para que os alunos despertem o reconhecimento do tipo de texto. (Doralice)

Imagem 10 – Elementos da sala de aula de Doralice



Fonte (Doralice, 2022)

Quando a professora Doralice destacou que “não é que trabalho letras soltas”, sua fala

então um entendimento de que a aprendizagem, para ser questionadora, necessita da contextualização dos fatos. Nesse momento, ela particularizou como realizou uma atividade de leitura “Rei Capitão”, com o uso do livro didático. Ela relatou que o texto apresenta as letras do alfabeto, assim explorou a identificação das letras dentro do texto. Além disso, ela também conta como o texto a ajudou na construção de outras atividades, como, por exemplo, um painel com bancos de palavras para socialização da leitura. A atividade com o gênero textual parlenda é interessante e convidativo à exploração da realidade. De acordo com Morais (2014, p. 93), “esse tipo de texto por conter uma série de rimas, repetições e outros recursos que produzem efeitos sonoros permite uma rica exploração chamando atenção das crianças para as palavras”. Contudo, favorece uma leitura ritmada facilitando a aprendizagem. A ilustração do calendário caracteriza que a alfabetizadora situa o estudante no tempo e no espaço. O cartaz de aniversário revela que a alfabetizadora enaltece a identificação pessoal do estudante, trazendo a lembrança em sala do dia do seu aniversário, o que revigora a importância de cada aluno no espaço escolar. Essas ações marcam registros que contribuem no processo de alfabetização.

Diante das contextualizações, as professoras expuseram a importância de uma sala de aula com recursos didáticos, como também de um ambiente aconchegante. Repassaram-me algumas fotos que demonstraram sua rotina em sala de aula. A exposição do painel alfabético e silabário proporciona aos discentes o reconhecimento das letras, a identificação dos sons, tudo isso em uma linguagem que conduz o estudante a sua exploração, sem ser simplesmente visualizado pelo alfabetizando, como diz Freire (2020).

Franchi (2008, p. 206) contribui nesse sentido ao afirmar que “o professor alfabetizador deve estar sempre atuante para aguçar a sensibilidade e a atenção das crianças para o material de fato relevante em que elas possam participar ativamente da construção de hipóteses”. Então, interrogações durante a aula motivam os alunos a aprenderem, esses espaços são importantes, pois propiciam a interação e incentivam a aprendizagem.

É importante mensurar que quando as alfabetizadoras relataram que questionaram o saber dos estudantes ao iniciar a aula, elas estão se colocando em lugar de ouvintes, mediadoras, e esse momento se torna importante, pois impulsiona a aprendizagem no entendimento de resignificação. Segundo Seber (2009, p. 16), o professor quando realiza essa atitude “aprende a fornecer informações no processo de alfabetização na hora certa, na dosagem correta, ajustadas àquelas ideias que a própria criança vem desenvolvendo”.

Ficou evidente nas falas das professoras a iniciativa de valorizar a vivência do estudante dando espaço a uma metodologia construtivista²⁵, a partir do momento que elas, para iniciar a aula, procuram manter relação com o conhecimento prévio do aluno, ou seja, conhecimento de mundo do aluno. Dessa forma, Morais (2014, p. 53) fomenta o pensamento de Teberosky e Ferreiro, autoras da psicogênese da escrita ao dizer que o “conhecimento é fruto da transformação que o próprio aprendiz realiza sobre seus conhecimentos prévios sobre o mesmo SEA” (Sistema de Escrita Alfabética).

A Educação do Campo parte de um propósito da valorização da vivência do estudante como um estímulo para a aprendizagem. Nas narrativas, as docentes apresentam esse olhar, percebe-se como é definido o processo de alfabetizar desde a sala de aula numa visão de um ambiente alfabetizador, de uso de textos que trazem elementos que favoreçam a exploração da realidade e a aprendizagem. Contribuindo com o mesmo pensamento de Freire, Martins (2019, p. 188) afirma que “o processo educativo, é um ato de conscientização, entendendo que a educação escolar e a alfabetização como um momento de apropriação da realidade em que o aluno está inserido”. Assim, o ensino parte da valorização do contexto em que o discente pertence favorecendo a sua aprendizagem, pois a sua realidade eleva um ensino participativo e não cede espaço para um ensino mecanizado.

Diante do exposto, por mais que as professoras buscam estratégias de trabalho que respeite os direitos dos estudantes do campo, as práticas pedagógicas de alfabetização utilizadas em escolas do campo ainda é um desafio, pois as escolas são desassistidas de um currículo específico para a realidade das escolas do campo, dificultando assim, que os docentes do campo realizem um trabalho numa visão mais holística a realidade desses sujeitos. É necessário que as práticas pedagógicas sejam articuladas com as demandas reais do campo para que sejam envolvidos mais intensamente no processo educacional, bem como também na seleção de escolhas e organização de estratégias de trabalho.

3.3.4 Universo vocabular e cultura local: implicações de leitura e aprendizagem na prática pedagógica

Nesta categoria de análise, buscou-se conhecer como se dava a valorização do universo vocabular e da cultura local dos estudantes, em uma relação com saber pedagógico

²⁵ Construtivismo é um termo adotado por diversas abordagens filosóficas contemporâneas. O termo foi cunhado por Piaget (1979), para quem a construção do conhecimento exige uma interação necessária entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. É o sujeito ativo que, na ação, constrói suas representações de mundo interagindo com o objeto (CASTAÑON, 2015).

docente em sala de aula acerca da leitura e da escrita. O ensino vinculado ao fazer pedagógico a partir da vivência cotidiana, da valorização da própria identidade cultural dos sujeitos como construtores de saberes no ambiente escolar. Nessa perspectiva, faz-se necessário um ensino pautado em estratégias, em que o universo vocabular e a cultura local assumam um papel fundamental, no sentido de que novos conhecimentos sejam possíveis através das vivências dos estudantes e que proporcionem o desenvolvimento da leitura e da escrita. Ainda nesse sentido, em seus ideais de ensino, Freire (2020, p. 164) nos diz que:

O processo de alfabetização válido entre nós é aquele que que, inclusive, discute com o alfabetizando, que não satisfaz apenas com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade.

Assim, entendemos que a leitura realizada apenas como uma representação oral ou escrita do objeto denota memorização, pois a realidade não foi considerada e nem questionada. A partir das narrativas, as professoras relataram como realizaram a exposição dos conteúdos em sala de aula, demonstrando esforço na busca pela inserção de um ensino em que a vivência do estudante fosse compartilhada de modo a beneficiar a aprendizagem.

Em sua fala, Luiza destaca a realização do trabalho em sala de aula com “ficha de leitura” caracterizada por ela como “estratégia importante”, pois, através dos pedacinhos silábicos, ela instigava os estudantes a lembrarem de citar palavras da sua realidade, oportunizando-os uma aprendizagem a partir do que era vivenciado pelos estudantes.

Como falei no encontro passado, gosto de trabalhar com ficha de leitura, é uma boa estratégia para alfabetizar, desperta na criança o gosto pela leitura. Praticamos leitura de sílabas, palavras, textos ainda pequenos bem como interpretação /.../ As fichas também representa um bom resultado para que a criança perca o medo de ler. Peço para os alunos montarem palavras conhecidas deles, formaram palavras como: jaca, dado, cola, bala, bode. Daí levantamos ou geramos outras palavras conhecidas, realizamos ditado também /.../ (Luiza)

Imagem 11 – Prática desenvolvida por Luiza com fichas de leitura



Fonte (Luiza, 2022)

A docente Luiza narrou detalhadamente como desenvolveu a atividade, iniciando com palavras de duas sílabas, dispondo “pedacinhos silábicos” para junção e formação da palavra. Assim, entende-se que a compreensão da sala de aula significa também a observação do ritmo da turma, fase importante na busca do alcance do objetivo proposto. Neste sentido, a atividade realizada “repete a descoberta e invenção para apropriar da leitura e da escrita em um sistema alfabético, refaz a descoberta de que a palavra é uma cadeia sonora independente de seu significado e passível de ser segmentada em pequenas unidades” (SOARES, 2020, p. 191). Entende-se então que a realização de uma atividade de forma lúdica é mais envolvente, motivadora e facilitadora da aprendizagem, pois cede espaço para o diálogo e para interrogações das situações vivenciadas pelos estudantes.

No trecho abaixo, expomos a narrativa da professora Isabel, que destacou que gosta de trabalhar com textos. Ela detalhou o seu trabalho com os “gêneros textuais” e citou como exemplo a “Canção do Exílio”, apresentando-a como uma poesia que apresenta elementos de valorização da educação do campo e, a partir deste texto, ela pôde realizar junto aos estudantes a exploração do lugar em que eles vivem.

./.../ Uma outra forma que eu também gosto, é trabalhar com texto, uma certa vez, preparei quais os gêneros textuais que iríamos trabalhar durante o ano. A gente fez uma árvore, pedi o próprio vigia da escola para trazer uma árvore sequinha, coloquei

no canto da escola e xerocopiei os textozinhos, usei barbante, e colocamos na árvore esses textos, a árvore ficou bem bonitinha, os alunos tinham o contato com esses textos todos os dias. Vou citar um exemplo como eu fiz com um gênero textual poesia. Eu fiz um cartaz com a poesia de Gonçalves Dias, “Canção do Exílio”, escrevi uma estrofe no cartaz, aquele mesmo texto xerocopiei e para cada aluno eu dei um texto fatiado, e um texto montado, dividia a turma em equipe ou duplas. Questionei o que significava exílio, utilizamos o dicionário, eles foram procurar no dicionário o significado, eu dando suporte. Quando teve esse entendimento na exploração desse cartaz, eu perguntava para eles: olha minha terra tem palmeiras, e aqui tem palmeiras? Eles respondiam, citavam o nome das palmeiras que tem pela região. Onde canta o sabiá? Tem sabiá por aqui? Eles iam dizendo /.../ Depois trabalhávamos a questão da valorização do lugar onde eles moravam, questionando o que tinha na região /.../ Fizemos produção de texto, onde eles relatavam a realidade deles /.../ eles iam inserindo palavras conhecidas do vocabulário deles e assim, criávamos as palavras geradoras para alfabetizar /.../ Foi uma experiência muito boa. (Isabel)

A forma que a professora Isabel realizou a atividade foi dinâmica e utilizou de diversos objetos, tais como: exposição dos textos em uma árvore com galhos sequinhos que foi colocada no canto da sala de aula; confecção de cartazes com a escrita do texto; texto fatiado para que os estudantes unissem as partes do texto na sequência correta. Ela realizou ainda a produção de pequenos textos em que os estudantes escreviam de acordo sua vivência. A professora relatou que fazia questionamentos sobre o que tinham escrito, porque ainda não tinham o domínio da escrita e que essa era uma forma de valorização, para que a reescrita do texto fosse realizada por eles.

A estratégia de trabalho utilizada pela professora Isabel facilita a aprendizagem e a participação dos estudantes. A professora demonstrou que se preocupou com um ensino em que a vivência do estudante foi colocada em questão a partir da interpretação do texto, de modo que este processo de relativização da realidade se faz importante para alfabetização. Como diz Freire (2020, p. 164), “a prática de alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizados estão lendo sua realidade [...] não há leitura do mundo que não esteja empenhada pelo saber, por certo saber”.

A professora Isabel continuou a sua narrativa, exemplificando outra prática realizada por ela, com uso das “famílias silábicas”.

Então, na prática também, no dia a dia, eu gosto de trabalhar com as famílias, coloco no envelope, entrego para cada um, eles levam para casa também, depois fazemos ditado, peço para os alunos citarem palavras que eles conhecem, vamos montando banco de palavras. Eu me lembro numa época, que uma das palavras citadas foi “jumento”, um dos alunos relatou que estava matando os jumentos, a escola fica na margem na beira da pista, e era triste ver aquilo acontecer. Aproveitei e trabalhei com eles o gênero textual notícia, fizemos um jornalzinho, pedindo atenção para não deixarem os animais soltos, foi tão bom, eles produziam desenhos, ilustrando o texto. /.../ (Isabel)

Imagem 12 – Prática com famílias silábicas realizada por Isabel



Fonte (Isabel, 2018)

Percebe-se a dedicação da professora quando ela relatou que faz a separação das famílias silábicas em saquinhos plásticos, para que cada estudante tivesse acesso individual. Essa estratégia permite a identificação da necessidade de aprendizagem de cada aluno podendo a docente reavaliar a estratégia de ensino. Delineou como a atividade foi realizada que depois da identificação das famílias silábicas realizava atividade de ditado e montagem do banco de palavras. Para Franchi (2012, p. 154) o ditado, “como trabalho auxiliar, pode ser utilizado com interesse pelos alunos, desde que complemente um trabalho prévio de compreensão e construção do sentido”. Contudo, as atividades quando elaboradas diante da realidade da turma e o contato com as sílabas e palavras se permeia de forma lúdica, torna a realização das atividades escolares mais prazerosas instigando a aprendizagem.

Ainda nessa atividade, a professora lembrou uma produção textual a partir do gênero textual “notícia”, em que um estudante utilizou a palavra “jumento”. A questão foi enfatizada pela professora, pois aquela situação se fazia presente na realidade daquele estudante, o qual dimensiona a questão da matança dos animais. Nessa concepção, Ferreiro (2011, p. 33) afirma “nenhuma prática pedagógica é neutra. Todas estão apoiadas em certo modo de conceber o processo de aprendizagem e o objeto dessa aprendizagem”. Dessa forma, a aquisição do aprendizado da leitura e da escrita se preenche de uma função social e cultural.

A relação pedagógica com a aprendizagem na escola do campo é ponderar sobre a formação do sujeito em seu espaço social, enquanto construtores de saberes. Ao narrar sobre a atividade que realizou em sala de aula, a professora Elza frizou a importância do respeito ao universo social e cultural dos estudantes. A atividade realizada com uso de uma “maletinha” foi desenvolvida com uso das famílias silábicas, momento em que a professora significou como encantador.

Vou relatar uma aula que dei usando uma maletinha, eu já inicio a aula assim, hoje nós vamos ter uma aula diferente, os olhinhos dos alunos chegam brilham. Estamos com essa maletinha que diz: lá vem a história. Só que nossa história vai começar com as famílias silábicas. Dentro da nossa maletinha eu tenho várias sílabas, como eu estou querendo que várias crianças aqui aprendam ler direitinho, a gente vai começar com as sílabas que iremos formar palavras e quero ver vocês formarem palavras que vocês conhecem, que tem na região. Antes fizemos o reconhecimento das sílabas realizando uma montagem em desordem, depois as crianças formaram palavras como: ata, abóbora, laranja, cana entre outras. (Elza)

Imagem 13 – Atividade com a maletinha desenvolvida por Elza



Fonte (Elza, 2022)

Na realização da atividade narrada pela professora, as crianças montaram um “banco de palavras do mundo de sua vivência”. Trata-se, portanto, de um momento de valorização do saber das crianças por parte da professora. Neste olhar, para Esteban (2008, p. 84), é necessário “identificar nas crianças sujeitos que produzem conhecimentos demanda compreendê- las como sujeitos que possuem poder na relação pedagógica”. Nesse aspecto, o estudante, quando respeitado dentro do seu espaço cultural e em seu ritmo de participação, torna-se protagonista da sua realidade, participando ativamente do seu processo de aprendizagem.

Além disso, a atividade realizada permite aos estudantes a formação de palavras. Sobre isso, Soares (2020, p. 232) frisa que a compreensão do princípio alfabético “permite, sobretudo a escrita inventada onde revela o nível de conceitualização da escrita quanto o nível de consciência grafofonêmica”.

Em continuidade, a professora Doralice também relatou a importância do trabalho com “fichas silábicas” relacionadas a imagem, o uso de textos fatiados, que na fala da professora relacionou-se com o conhecimento e a realidade do aluno.

Então, realizei uma atividade com fichas contendo a imagem e a família, daí os alunos encontravam as partes que formavam o nome da imagem. Trabalho com pequenos textos e texto fatiado, pois estão iniciando, e sempre relacionando o conhecimento do aluno com sua realidade, usei as fichas que continham imagem, mas não impedi dos alunos citarem palavras do seu contexto. E dessa forma, vamos conhecendo as letras do alfabeto para posteriormente trabalhar com frases e escrita de texto. (Doralice)

Imagem 14 – Prática desenvolvida por Doralice com fichas silábicas e textos



Fonte (Doralice, 2022)

A estratégia de distribuir as fichas silábicas sobre o tnt utilizada pela docente permite aos estudantes uma maior autonomia, o que incide em uma relação de confiança entre os discentes e a docente, que influencia na aprendizagem concreta experienciada. A metodologia compreende textos colados em cartolina e textos fatiados para serem colocados na sequência a partir da numeração, o que instiga a aprendizagem e torna mais fácil para o estudante a organização do texto, para posterior estudo. De acordo Soares (2020), no cotidiano da alfabetização em sala de aula, o ensino e a aprendizagem recebem outros olhares numa compreensão do que é vivenciado pelo estudante diante de sua consciência silábica.

Na perspectiva de Freire (2020, p. 116), é “necessário que o professor entenda que a prática autêntica do educador reside no fato de que o educador se recusa a assumir o controle da vida, dos sonhos e das aspirações dos educandos [...]”. De acordo com os relatos das

professoras, estas se empenharam em trazer as vivências dos estudantes para a sala de aula, colocando em prática um planejamento em que o estudante é o centro do processo.

Quando o docente realiza o ato de ensinar valorizando a existência do estudante, cede-se espaço para que este possa relatar suas aspirações, seus sonhos e realidade. Dessa forma, a educação é tomada pelo diálogo, não havendo espaço para um planejamento pronto e acabado em que os anseios do estudante sejam atendidos em primeiro plano. Dessa maneira, percebe-se a aproximação com a realidade cultural dos estudantes, e as diferentes estratégias se caracterizam nos depoimentos das professoras numa visão de aprendizagem, mesmo enfrentando toda dificuldade em alfabetizar em classe multisseriada, como elas relataram no decorrer das suas narrativas.

As professoras tiveram o método silábico e o fônico como estratégia de maior uso para alfabetizar, pois encontraram mais facilidade com essa metodologia no contexto da classe multisseriada. Sobre os métodos de alfabetização, há sempre debates em volta do contexto, pois as docentes enfrentam desafios quanto à aquisição do ato de ler pelos estudantes. Esse fato pode estar relacionado com ações ofertadas ao espaço escolar, que, de acordo com Mortatti (2010, p. 329), “é um processo complexo e multifacetado que envolve ações especificamente humanas e, portanto, políticas, caracterizando-se como dever do Estado e direito constitucional do cidadão”. Vale salientar a importância do conhecimento teórico sobre os métodos, no entanto, a utilização do mesmo será de acordo com os anseios, as dificuldades dos estudantes, e o docente tem o papel preponderante de análise e de elaboração do seu planejamento, com foco na desenvoltura do ler e do escrever dos estudantes.

As docentes trazem contigo vivências, experiências, histórias atribuídas à realização do seu trabalho. Acerca disso Silva (2015, p. 157) nos diz que “a importância da figura do professor na constituição do ser do aluno, as representações que ele traz de escola, de professor, do ato de ensinar e aprender são determinantes na profissão docente”. Nessa relação da realidade local com os componentes curriculares, suscita-se a aprendizagem de leitura e escrita numa visão de valorização do universo vocabular e cultura local, o que é evidenciado nas falas das professoras Isabel e Elza com o trabalho com projetos. A alfabetizadora Isabel deu ênfase à realização do projeto “A cultura construindo ponte”. Assim, ela trouxe a oportunidade de envolvimento dos estudantes com o seu mundo real no qual exploraram o que era produzido na comunidade. Remete ainda à fala da professora sobre a importância da realização de projeto a expressão “interativo, escola e comunidade”. Como

símbolo de realização da atividade, a professora me transferiu a foto da camiseta do referido projeto.

Relato o projeto “A cultura construindo ponte”, realizado em toda escola. Foi idealizado juntar a comunidade à escola, procuramos descobrir, o que cada comunidade produzia, a partir daí fomos fazer a divisão por turma e professores. A minha turma ficou com o tema vaquejada, visto que acontece a exposição aqui em Corrente, eles gostam, e na zona rural tem muito essa de vaqueiro, procuramos uma temática que eles gostassem. Cada professor tinha uma temática que era trabalhada a cada dia da semana trazendo uma comunidade para que naquela turma pudessem ensinar o que era produzido, se era o mel, a farinha, era muito interessante porque eles se tornavam crianças, entravam na brincadeira, cantavam, enfim. Falamos sobre a questão do aboio, então foi trabalhado sequencialmente durante a semana de apresentações. Fizemos uma produção, uma paródia do aboio./.../ Fizemos também maquete de boi, cavalos de pau, foi realizada uma cavalaria com toque de berrante, fizemos camisetas/.../ Então foi assim, procuramos adaptar a questão da cultura, e durante a semana das apresentações, era muito interativo, escola e comunidade. Foi um projeto muito bom, justamente pelo fato de ter inserido os pais juntos no ambiente escolar. Outro fator super importante é que introduzíamos na temática os conteúdos, a questão da produção de texto, a leitura, era muito interessante pra eles, se via a motivação deles em aprender., Foi um projeto importante, porque falamos de coisas regional, do local, foi lindo, deu vida, escola tem que funcionar junto com a comunidade. (Isabel)

Imagem 15 – Camiseta do projeto “A cultura construindo ponte”



Fonte (Isabel, 2017)

Nessa relação externa em construção do saber sobre a leitura e a escrita pelo estudante a partir do mundo por ele vivenciado, o valor acrescido na atividade realizada pela professora Isabel reflete o que diz Freire (2020, p. 164): “o saber tem que partir do respeito do saber popular explicitado na leitura que o povo traz do seu mundo, da sua realidade”.

A professora Isabel seguiu seu relato, exemplificando a realização de outro projeto realizado na escola, “Ler e Interpretar”, que também teve participação da comunidade. Destaco na sua fala o convite realizado aos pais para participarem do projeto com relatos de cantigas de roda que conheciam.

A escola também desenvolveu um projeto de leitura “Ler e Interpretar”, no ano de 2018. O projeto teve duração de um mês, onde também toda comunidade escolar

participou. Foi excelente esse projeto, instigamos nos alunos o interesse pela leitura, iniciando com pequenos textos, podia ser uma música ou outro gênero, o importante era despertar no aluno o gosto em ler. Teve um dia que trabalhamos cantiga de roda, convidamos os pais dos alunos para irem até a escola para relatar que cantiga de roda conheciam, foi um dia maravilhoso, “brincamos de roda”. Na culminância do projeto apresentamos um conto do Sítio do Pica Pau Amarelo. (Isabel)

Imagem 16 – Realização do projeto “Ler e interpretar”



Fonte (Isabel, 2018)

A influência dos pais no cotidiano escolar, como citado pela professora Isabel, abre um espaço que mostra a importância da valorização dos saberes vivenciados pelo estudante e pela sua família. Isso envolve o aprender de maneira mais ampla, a leitura e a escrita, de maneira mais específica. Assim, este sujeito observa e vivencia o mundo de que faz parte. Para Freire (2020, p 115), “não pode possivelmente ser fixada no tempo e no espaço, porque significaria negar sua historicidade”. Isso implica então que a leitura parte de uma vivência de mundo.

Nesse mesmo seguimento em relação à importância do trabalho com projetos, a professora Elza descreveu a atividade realizada com a poesia de Cecília Meireles (Leilão de Jardim), que foi desenvolvida em sala e apresentada ao final do Projeto do Carro PicoLer. Quando a questionamos sobre a relação dessa poesia com a realidade local, ela relatou “é uma poesia alegre, fala de bichos, flores, esse momento foi proveitoso, porque as crianças tiveram oportunidade de relatarem os animais e flores que conheciam, realizamos atividade com desenho, ditado”. Assim, é possível reafirmar que o aprender tem relação com o contexto cultural e social. A alfabetizadora também buscou trazer para sua prática a necessidade formativa do estudante do campo de classe multisseriada.

Relato sobre o Projeto do Carro PicoLer. Foi bem interessante, as crianças levavam os livros infantis para casa e passava 10 dias. Marcávamos um dia na sala para que cada um contasse à história que leu, de acordo os relatos das crianças, trabalhávamos a leitura e a escrita, fiz ficha, como também eles levavam as fichas para casa, sempre

pedia na sexta feira para contarem o que leu. Trabalhamos uma poesia de Cecília Meireles (Leilão de Jardim) que uma aluna relatou. Lembro que os alunos representaram a poesia através de desenhos, escrevemos frases curtas, lemos palavras, criamos outras. Como eles gostaram muito da poesia, escolhemos para a culminância do projeto, ensaiamos e apresentamos, como foi lindo ver a satisfação e alegria das crianças, elas fizeram com dedicação. Nessa culminância envolvemos a comunidade, teve sanfoneiro, cantor, foi maravilhoso. O projeto que teve o objetivo do incentivo a leitura, eu não deixei no esquecimento, coloquei uma caixinha no canto da sala e colocava vários livros, histórias em quadrinhos para dar continuidade a esse lindo momento de incentivo a leitura. Foi muito gratificante e surtiu efeito. (Elza)

Imagem 17 – Realização do projeto "Carro PicoLer"



Fonte (Elza, 2019).

De acordo a narrativa de Elza, entendemos que o espaço escolar apresenta diversos elementos que contribuem com o processo de leitura e escrita. Esteban (2008) também defende a característica dialógica, em que se reconhece e valoriza o outro. Busquei então, nessas falas o entendimento da importância do desenvolvimento de projetos articulados com os componentes curriculares. O trabalho com projetos surgiu a partir da “Pedagogia de Projetos” se apresentando como um caminho inovador para o ensino-aprendizagem. Montessori e Decroly são educadores europeus que apresentaram resultados de pesquisas sobre o tema, entre outros estudiosos. John Dewey e William Kilpatrick, representantes na América do Norte, criaram o “Método de Projetos” defendido no Brasil por Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

No ambiente escolar o trabalho com projetos é relevante, uma vez que é uma forma de incentivar os estudantes a descobrirem suas potencialidades, oportunizando diferentes conhecimentos diante de estratégias que façam sentido naquilo que está aprendendo. Além

disso, valoriza-se a questão da produção, despertando no estudante novas buscas, interrogações e reconstrução do saber.

O projeto representa não apenas a elaboração de um trabalho com atividades para apresentação de um produto final por meio de uma culminância, mas, em sua essencialidade, promove uma formação interligada à identidade cultural, por meio da participação da comunidade escolar. Segundo Almeida e Fonseca Júnior (2000, p. 22),

Trabalhar com projetos é uma forma de facilitar a atividade, a ação, à participação do aluno no seu processo de produzir fatos sociais, de trocar informações, enfim, de construir conhecimento. O fundamental para a constituição de um projeto é a coragem de romper com as limitações do cotidiano, muitas delas autoimpostas, convidando os alunos à reflexão sobre questões importantes da vida real e da sociedade em que vivem; instigando os a alçarem voo rumo aos seus desejos e às suas apreensões verdadeiras.

Nesse sentido, o papel docente é de mediação da aprendizagem, com acompanhamento do processo de desenvolvimento do estudante, tendo certeza dos aspectos conceituais que deseja que o estudante aprenda. Para que aconteça a aprendizagem, é importante a valorização dos aspectos, cognitivo, afetivo, social, histórico e cultural, ou seja, o contexto de vida do estudante.

A leitura é importante para formação social do sujeito, porque quando este tem o domínio da leitura ele reformula significados, ideias e opiniões. Nessa tessitura, como ação importante para o avanço da leitura e da escrita, o projeto se destaca, porque nele são realizadas atividades que promovem a exposição da capacidade criadora dos estudantes, permitindo a união dos contextos reais que facilitam a aprendizagem.

Almeida e Fonseca Júnior (2000, p. 12) corroboram com as falas das professoras ao dizerem que os projetos “permitem articular as disciplinas, buscam analisar os problemas sociais e existenciais contribuindo para a sua solução por meio da prática concreta dos alunos e da comunidade escolar”. Dessa forma, em se tratando dos conteúdos, a interdisciplinaridade é uma forma de trabalho articulado que valoriza a ação em grupo numa relação de reciprocidade em relação à aprendizagem.

A professora Isabel retomou a narrativa citando outro projeto no componente curricular de Geografia, o qual foi realizado a partir de uma música de uma professora natural de Corrente-PI. Ela relatou que foi um projeto interdisciplinar com a inclusão dos componentes curriculares Ciência e Língua Portuguesa. Especificou a realização das atividades da seguinte maneira “colava a letra da música no caderno dos estudantes, primeiro apresentava em cartaz, cantávamos, fazíamos a interpretação textual”, ou seja, percebe a

introdução da leitura. No componente curricular de Ciências, ela relacionou a importância da questão da reciclagem. No relato, foi exposto que os estudantes foram motivados a trazer elementos da sua realidade para construção de instrumentos musicais, como uma forma também de preservação do meio ambiente.

Desenvolvi outro projeto com música, acho animador e motiva a aprendizagem. Esse projeto foi interdisciplinar, como a gente trabalhava com quase todas as disciplinas, incluir Ciência, Geografia e Língua Portuguesa. Eu levava as musiquinhas, colava a letra no caderno, primeiro apresentava em cartaz, cantávamos, fazíamos a interpretação textual. Na questão de Geografia, tem a música (Riacho Miroró) da professora Keila natural da cidade de Corrente. Trabalhei com a música os afluentes do rio Corrente, começando pelo riacho Miroró, o qual questionei aos alunos se conheciam, como também o rio Corrente e o rio Paraim, alguns respondiam que conheciam e outros não conheciam e assim trabalhávamos os afluentes e eles aprendiam com a música. E a questão da Ciência, a questão da reciclagem, pedi para os alunos, quem tivesse acesso, recolhesse algumas tampinhas, latinhas de doce, para fazermos alguns instrumentos. Eles atenderam ao pedido levando os materiais. Utilizamos os instrumentos em sala de aula para aprendermos os conteúdos, era aquela alegria, aprendendo com música. Fomos até convidados para apresentarmos no fechamento do Programa PNAIC, os alunos se apresentaram no Instituto Federal de Corrente /.../ cantaram uma música de Benito de Paula (Amigos do sol/Amigos da lua) /.../ Todos os projetos foram importantes /.../ eu acredito que seria uma das melhores saídas, ensinar sem fugir da realidade fora do que eles vivem, claro, que eles precisam saber que existem outras coisas, mas primeiro valorizar a cultura local, acho isso muito importante. (Isabel)

Imagem 18 – Realização de atividades interdisciplinares



Fonte (Isabel, 2017)

Nessa visão, é importante mencionar a interdisciplinaridade, não em um sentido de junção dos componentes curriculares, mas sim que a aprendizagem pode ser conquistada diante de um mesmo assunto, a partir de pontos de vista diferentes, de modo a promover o diálogo para construção do conhecimento. No entanto, é necessário que a interdisciplinaridade aconteça de forma dinâmica em uma relação do fazer pedagógico que atenda as necessidades dos estudantes em relação à aprendizagem.

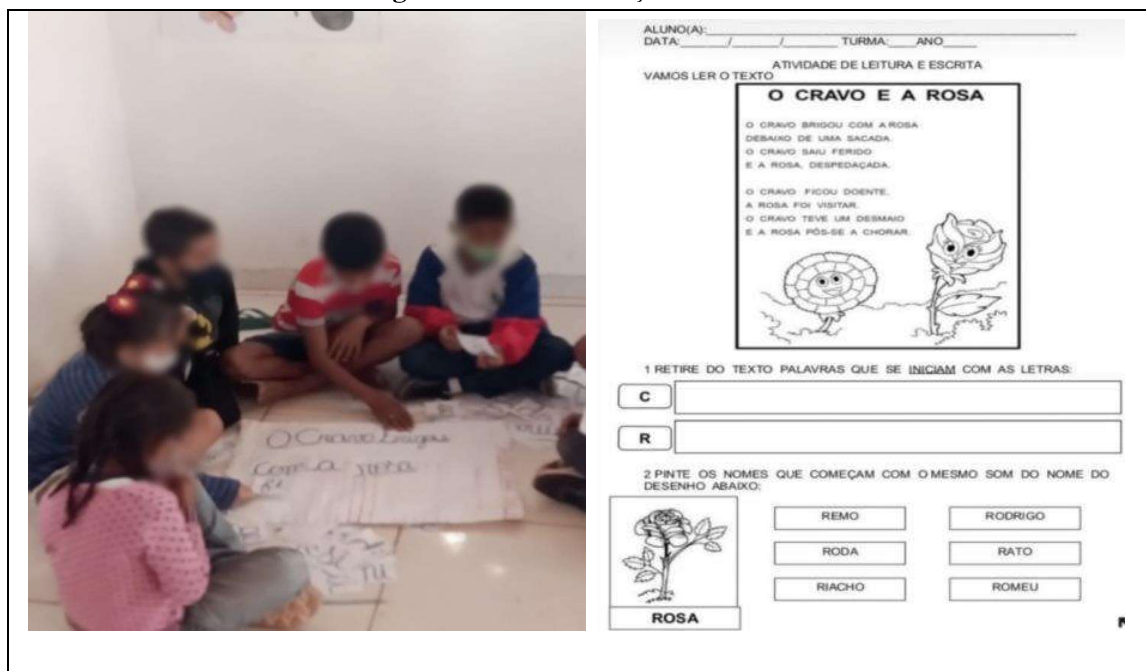
Considerando a estratégia de alfabetizar com música, este é um recurso didático que ensina o aluno de forma divertida e que facilita a aprendizagem, além de desenvolver o poder

de escuta de forma reflexiva. De acordo Moreira, Santos e Coelho (2014, p. 42), a música “promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão”.

Nesse mesmo direcionamento, a alfabetizadora Luiza também citou o trabalho de alfabetizar com música. Ela relatou toda estratégia desenvolvida em sala de aula, o que é caracterizado em sua fala quando diz “brincamos de rodinha”. Nessa atitude a professora abriu espaço para a vivência da ludicidade, despertando no estudante o interesse pelo assunto a ser abordado como para o detalhamento dos critérios de especificidades textuais. No espaço de pertencimento dos estudantes, a professora realizava um trabalho tentando introduzir sua vivência cultural, quando expressou que “perguntava aos alunos se eles conheciam aquelas flores e se tinha na região deles”.

.../ Gosto também de trabalhar com música, trabalhei com eles, a música o ‘cravo e a rosa’, trabalhei escrita, leitura, brincamos de rodinha, retiramos as palavrinhas do texto, antes lemos o texto musical, e retiramos as palavras que iniciam com a letra c e r, também pintamos as letras da palavra rosa. Colocamos as palavras, rosa, cravo e perguntamos quantas letras tem cada palavra, quantas sílabas, qual a primeira letra, qual a última letra, quantas vogais e consoantes, nessas palavras. Perguntava aos alunos se eles conheciam aquelas flores e se na região deles tinha, investigamos quais flores existem na região deles. (Luiza)

Imagem 19 – Alfabetização com música



Fonte (Luiza, 2022)

Achei oportuno perguntar à Luzia se, além do ensino com a música para a questão da leitura e da escrita, ela teve um olhar para a questão da exploração dos valores (respeito,

amor, solidariedade), visto que a música tematiza a violência, e as crianças estavam retornando à escola depois da pandemia, ou seja, um ambiente ainda pouco familiar para eles. A professora emitiu resposta positiva, mencionando que é importante essa reflexão com os alunos, apesar da turma ser amorosa. Expôs também o assunto nas aulas de Educação Religiosa e que a exploração de um texto direciona a outros componentes curriculares, questão essa relatada pela professora Doralice, que citou a interdisciplinaridade no seu depoimento.

A professora Doralice relatou uma atividade realizada com a música “Três Índiozinhos”, na qual aparece a palavra “jacaré”. Então, ela disse que pediu aos estudantes que relacionassem os animais conhecidos por eles. Assim, além da aprendizagem da leitura e escrita, os alunos aprenderam o conteúdo de Ciências sobre os animais. Isabel, assim como a professora Doralice, inseriu a interdisciplinaridade numa situação de vivência social do estudante. Na expressão citada pela professora, “fomos explorando o que tinha em volta da escola”, transparece que, no exercício da função, a alfabetizadora provoca a aprendizagem de leitura e escrita dos estudantes explorando seu espaço.

Dentro desse contexto exploro a realidade dos alunos, por exemplo, na música aparece a palavra “jacaré”, questiono que animais conhecem e tem na região, escrevo os nomes dos animais citados por eles e continuamos no processo de identificação. Na escola tem pé de manga, cajú, ao lado tem plantio de laranja, limão, fomos explorando o que tinha em volta da escola. As crianças amaram a atividade. Tudo realizado com muita calma. (Doralice)

Imagem 20 – Atividade com a música três índiozinhos



Fonte (Doralice, 2022)

Considerando as falas das professoras sobre alfabetização, vale destacar que a música aparece como um recurso didático que ensina o aluno de forma divertida e que facilita a aprendizagem, além de desenvolver o poder de escuta de forma reflexiva. De acordo Moreira,

Santos e Coelho (2014, p. 42), ela “promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem-estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão”.

O trabalho com projetos e músicas suscita uma prática pedagógica que motive os estudantes a participarem com mais afinco na produção do conhecimento para uma participação em sociedade de forma crítica, reflexiva, autônoma e solidária, defendendo e conquistando seu espaço pertencente à realidade a qual faz parte. Freire (2020, p. 310), defende “que a educação parta do senso comum, que respeite o universo social e cultural do aluno e que incentive a apreensão crítica da realidade e do conhecimento, ao invés da simples transferência do saber e do conhecimento”.

Os relatos das professoras alfabetizadoras demonstraram essa preocupação, mesmo que ainda timidamente, por iniciativa própria de cada professora, visto que as escolas do campo do município de Corrente não possuem um currículo específico e seguem um modelo para seriação. No entanto, nas suas narrativas transparecia a alegria nas conquistas de aprendizagem dos estudantes, mas elas também almejavam mudanças no que é ideal e o que se encontra na realidade, para que assim possam contribuir para a melhoria da prática pedagógica em sala de aula de escolas multisseriadas.

É importante salientar que nessa relação entre o ideal e o real, as professoras em suas falas relataram suas inquietações sobre a ausência do currículo escolar nas escolas, como também terem o Projeto Político Pedagógico, mas não acompanharem, não analisarem no dia a dia as ações que foram descritas, no sentido da reavaliação do planejamento escolar e melhoria da prática pedagógica. Para tanto, a Secretaria Municipal de Educação provém de uma necessidade de se adequar e traçar conjuntamente o trabalho escolar dentro desse objetivo de análise das ações propostas.

Nesse sentido a professora Isabel menciona: “o projeto foi feito pensando em uma interação com a comunidade, fez uma adequação com as datas comemorativas da região, tem que ter esse respeito quanto ao princípio plural e religioso para que aconteça na escola anualmente. Seria importante acompanhar as ações, discutir, é necessário haver renovação, para que o professor possa fazer seu planejamento pautado no que diz o Projeto Político Pedagógico da escola, inclusive o PPP não apresenta embasamento teórico à classe multisseriada, apenas cita a turma”.

O Projeto Político Pedagógico é fundamental para a escola. É na sua elaboração que se realiza a leitura de mundo da realidade que a escola se encontra, priorizando a melhoria do

ensino aprendizagem. Dessa forma, como aponta Veiga (1998, p. 1), o PPP “não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas, é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”.

Contribui para esse entendimento a importância da escola ter um planejamento envolvido com a realidade do estudante, daí a importância do Projeto Político Pedagógico e do Currículo escolar, porque assegura a realização de um trabalho docente em consonância com a realidade do estudante e se distancia de um trabalho não articulado. O Projeto Político Pedagógico é o ponto inicial de orientação do trabalho escolar numa visão coletiva de construção, constituindo a identidade da escola e favorecendo a qualidade educacional dos que dela participam. Para Longhi e Bento (2006, p. 173), o Projeto Político Pedagógico “se constitui num retrato da memória histórica construída, num registro que permite à escola rever a sua intencionalidade e sua história”.

Em relação ao Currículo, todas as professoras pronunciaram que a secretaria aderiu ao Currículo do estado do Piauí, sendo o mesmo para as escolas urbanas e rurais, mas que também é pouco mencionado no ambiente escolar. O Currículo referencia um planejamento de acordo o contexto cultural e social que o estudante está inserido como garantia do direito à aprendizagem. O acompanhamento desses instrumentos coloca em debate as questões pedagógicas do ambiente escolar em comprometimento de formação dos sujeitos envolvidos.

Assim, a Secretaria Municipal nega aos estudantes do campo, como foi apresentado em capítulos desta pesquisa, um ensino privilegiando suas especificidades, não que o estudante do campo tenha que conhecer somente seu espaço, mas a garantia do seu direito é o estabelecimento para a aprendizagem, desde o cumprimento dos 200 dias letivos.

Em meio às questões pertencentes ao espaço escolar é que se buscou conhecer qual a dinâmica adotada pelas professoras para o estreitamento da relação entre família, comunidade e escola, numa perspectiva de revisão da prática pedagógica a partir do conhecimento de vivência dos sujeitos que participam do ambiente escolar. O questionamento foi discutido na seção abaixo.

3.3.5 Relação família, comunidade e escola do campo

No âmbito desta última categoria, retratamos como as professoras se relacionam com a família e com a comunidade, no que diz respeito aos assuntos escolares e dentro de uma visão que articula o envolvimento da família no acompanhamento das atividades escolares, como

em reuniões e festividades, além da possibilidade de requerer informações para a melhoria da prática pedagógica. Essa relação de entrosamento constitui momentos que contribuem para a construção de espaços coletivos de aprendizagem, fomentando estratégias de ensino que relacionem o cotidiano daquele lugar, os valores, a cultura e o contexto social.

Escola e família dividem a responsabilidade na questão da formação, se complementam e compartilham funções sociais, políticas e educacionais. A Constituição Federal no cap. VII, artigo 227, afirma que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, saúde, alimentação, educação, ao lazer, profissionalização, cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, p. 160).

Assim, a integração entre família e escola é imprescindível. O envolvimento de ambas evidencia um melhor resultado em relação à aprendizagem dos alunos, e para que a família tenha maior participação no ambiente escolar é necessário que a gestão escolar os envolva para além das reuniões de pais que servem meramente para a entrega de resultados.

Nesta relação de formação que emana participação dos pais desde o acompanhamento das atividades escolares, somente a professora Elza relatou que os pais acompanham as atividades. Isso se dá em sua prática por meio do grupo de *WhatsApp*, em que ela reforça o pedido para os pais acompanharem os filhos na resolução das atividades e em sua fala relatou que o gestor escolar também sempre realizava reuniões cobrando essa questão. Percebe que em meio à pandemia, a criação do grupo via celular se tornou um canal de comunicação entre a escola e a família permitindo à aproximação e construindo caminho possível para trocas de informações.

A professora Isabel relatou sua inquietação externada também pelos pais não terem o domínio da leitura. Quando em sua fala diz “peço no início do ano um caderno com espiral e mando a agenda do dia”, a professora expressa a dinâmica utilizada para ajudar na resolução do problema dos estudantes que se encontram nessa situação, pois como ela mesma complementa “dessa forma fica mais fácil para o aluno não se perder se o pai não puder ajudar, alguns conseguem fazer seguindo as instruções”.

Na zona rural nem todos os pais têm o domínio da leitura para fazer o acompanhamento das atividades do filho, os que podem pagam uma pessoa. Eu tento ajudar nessa dinâmica pedindo no início do ano um caderno com espiral e mando a agenda do dia, na qual descrevo as atividades identificando a atividade no livro, página, se for xerocopiada, esclareço também. Dessa forma fica mais fácil para o aluno não se perder se o pai não puder ajudar, alguns conseguem fazer seguindo as instruções. (Isabel)

A professora Luiza também explanou seu descontentamento com o assunto, pois alguns estudantes não têm o devido acompanhamento dos pais, no entanto, é importante mencionar que muitas das vezes não é porque simplesmente os pais não têm interesse de acompanhar os filhos nas atividades escolares, mas são vítimas de um processo em que lhe foi negado o direito de estudar. A professora aponta que os resultados são positivos quando o estudante tem essa parceria familiar.

Nem todos os alunos têm o acompanhamento familiar nas atividades, outros os pais fazem as atividades, fico triste. /.../. O aluno que é acompanhado direitinho pelos pais tem uma melhor aprendizagem. (Luiza)

Nesse cenário, a professora Doralice se mostrou preocupada, relatando também que os pais não têm formação. Ela voltou a comentar sobre a pandemia, que contribuiu negativamente para o espaço escolar.

O acompanhamento dos pais me preocupa, tem pais que acompanham, outros não entende, não tem formação, outros acabam respondendo a atividade para as crianças. Outros não vão à escola, mas mesmo assim eu me dedico para ter bons resultados, a classe tem uma faixa etária praticamente igual e isso já é um ponto positivo. Teve a aplicação da prova SAEPI, do programa Pró Alfabetização, me causou preocupação, achei bem difícil o nível da prova, porque eles passaram praticamente quase dois anos sem ir à escola por conta da pandemia. Tem apenas quase três meses de aula e as crianças não viram palavras tão complexas nas séries anteriores como tinha na provinha. A realidade dos alunos é outra. Na nossa realidade quando voltaram às aulas na pandemia foi através de entrega de “Atividades”, acredito que foi bom, mas não supriu toda carência do aluno, contudo foi importante para esse vínculo família e escola. (Doralice)

É importante entender também, que às vezes as condições de vida que é atribuída ao sujeito do campo, nem sempre lhes permite fazer o acompanhamento das atividades dos filhos. O ambiente escolar é entendido como participativo e quando essa participação é evidenciada, ela propicia resultados e conquistas com esforços coletivos, objetivando a melhoria da educação. Segundo Bordenave (1986, p. 47), a participação “é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa, tem duas fases; afetiva, porque gostamos de fazer as coisas com os outros; instrumental porque trabalhar em conjunto é mais eficaz e eficiente do que sozinho”, por isso, é necessário ouvir os questionamentos da comunidade no intuito de propiciar a participação no ambiente escolar.

Nessa linha de pensamento, percebemos que as professoras participantes desta pesquisa retrataram em suas falas as programações escolares como momento de aproximar as famílias nas tomadas de decisões no ambiente escolar e incentivá-las no processo de alfabetização. Em sua narrativa, a professora Isabel atribuiu importância às datas comemorativas como uma forma de maior aproximação entre escola e família. Ela retratou

em sua fala que a contribuição dos pais em relação aos assuntos estudados em sala pode auxiliar os professores a planejar uma prática pedagógica mais próxima da vivência dos estudantes.

Geralmente as datas comemorativas têm essa ligação mais próxima com escola e família e há essa dinâmica de trabalhar o aluno para que eles possam recitar, termina vendo a questão da oralidade, consegue se soltar mais, através do incentivo do professor, termina estimulando a leitura, a expressividade e a aprendizagem como um todo. Outra coisa também é o trabalho com o conteúdo, as mães ajudam, contribuem para a participação, a hospitalidade dos pais acontece. (Isabel)

A professora Luiza retratou, “os pais participam das festividades, das reuniões pedagógicas /.../ e sempre reforçamos o conteúdo, os alunos se sentem motivados para aprender”. Ao enaltecer que inclui o conteúdo de uma forma descontraída de aprender, a professora reafirma a responsabilidade de ser docente.

Imagem 21 – Programação Dia do Índio e Reunião de Pais



Fonte: (Luiza, 2022)

A imagem das crianças retratando a data comemorativa do “dia do índio” remete ao conhecimento daqueles que marcaram o início da nossa história. É importante a escola não apenas realizar a atividade simplesmente por um ato festivo, mas numa visão crítica de compromisso social.

A reunião de pais e mestres simboliza que as famílias são participativas no que diz respeito à vida escolar do filho. A professora Luiza explicou que os pais são bem recepcionados por todos e que, após a conversa inicial com a gestora, são direcionados à sala para conversa individual com a professora, onde se discute o desenvolvimento de cada estudante. Esse momento também é propício para a professora Luiza conhecer mais sobre a vida do seu aluno. Trata-se de uma oportunidade de revisão das práticas em sala de aula, para que estas sejam fortalecidas numa relação com contexto social em que a escola está inserida.

De acordo a narrativa da professora Elza, os pais adoram participar das programações. Atribui o bom desenvolvimento do trabalho escolar ao gestor escolar, quando ela destacou em sua fala “temos um gestor comunicativo, maravilhoso”. É importante essa visão dialógica por parte do gestor escolar, pois dessa forma se constrói um trabalho escolar materializado no respeito, união, companheirismo e entusiasmo, buscando a superação de uma visão estanque do processo de ensino-aprendizagem.

A família adora participar das programações, não são todas, tem algumas que realizamos só com as crianças, logo temos um gestor maravilhoso, comunicativo e isso é muito bom para o andamento da escola. Nossas festas são lindas, tudo realizado com capricho. E não é só a questão da realização da apresentação, relacionamos as festividades com o conteúdo estudado em sala, as crianças adoram, porque é uma forma de aprender brincando, por exemplo, na festinha para as mães, é um capricho nos ensaios, no ensino, para que eles entendam que também tem um conteúdo sendo trabalhado. Realizamos reunião de pais também. (Elza)

Imagem 22 – Datas comemorativas: encerramento do ano letivo, Páscoa, Dia das Mães



Fonte (Elza, 2019; 2022)

É válido mencionar a fala da professora Elza, “não é só a questão da realização da apresentação, relacionamos as festividades com o conteúdo estudado em sala, as crianças adoram, porque é uma forma de aprender brincando”. Esse trecho mostra a preocupação que Elza tem, assim como as outras professoras, em trazer essa relação para o cotidiano da sala de

aula. O “aprender brincando” é uma menção à recorrência ao lúdico, forma motivadora de ensinar que influencia a permanência do estudante do campo na escola.

Para a professora Doralice, as datas comemorativas são momentos importantes em que ela faz relações com diversos conteúdos. Em sua fala, ela nos diz que o momento é ideal para trabalhar a “expressividade” do estudante.

Vejo os temas das datas comemorativas como um momento excelente, porque podemos também trabalhar os conteúdos, é um momento de animação, motivação para os alunos. Alguns alunos são tímidos, não tem uma expressividade, e é um momento para trabalhar essa questão também. Os pais gostam de participar das programações. (Doralice)

Imagem 23 – Programação Páscoa



Fonte: (Doralice, 2022)

As imagens apresentadas pelas professoras evidenciaram a troca de experiências que permeia uma percepção que não apenas a professora Doralice, mas também as professoras Isabel, Elza e Luiza tentam investir em um planejamento em que a organização e reorganização são apontadas, ao pensar na aprendizagem do estudante.

A atenção dada pela professora Doralice sobre a questão da “expressividade” é importante porque várias habilidades podem ser trabalhadas e desenvolvidas, tais como: habilidades cognitivas, em que a criança vai tendo conhecimento de mundo fortalecendo o desenvolvimento da sua criatividade; habilidades afetivas, onde os educandos aprendem a se relacionar consigo e com os outros; habilidades corporais, a criança aprende a dominar seu corpo de forma dinâmica. Enfim, a criança descobre suas potencialidades, aprimorando suas habilidades, e o docente tem um papel importante na mediação dessa descoberta e no aperfeiçoamento dessas habilidades.

A escola está inserida em um contexto sociocultural. Desse modo, é extremamente importante que a escola através do Projeto Político Pedagógico e do Currículo inclua o trabalho com as datas comemorativas importantes na cultura vivenciada pelo aluno e também para que o docente conheça a realidade local no sentido de problematizá-las em sala de aula. As datas comemorativas trazem elementos sociais da cultura brasileira, bem como da realidade local, o que favorece a aprendizagem e a construção de valores de respeito às diferenças, além de remeter à reflexão docente sobre a prática pedagógica.

O trabalho com datas comemorativas é também uma questão de valorização da identidade do aluno. Entendemos que é importante a realização de um bom planejamento prévio quanto as suas ações, e não apenas de maneira superficial para a realização de uma apresentação, mas para que o conteúdo seja explorado dentro de uma dinâmica que valorize a aprendizagem.

O papel da escola é compreender as mudanças sociais em relação aos acontecimentos mundiais, refletindo sobre um contexto de valorização dos aspectos históricos e culturais direcionados também à realidade local. De acordo com Forquin (1993, p. 167), pode-se identificar um “mundo social” em cada escola, como as “características de vida próprias, seus ritmos e ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos”.

Sobre esse espaço social e cultural próprio de cada escola, Kramer diz que (2010, p.100) “o papel desempenhado pelo alfabetizador depende da função atribuída à própria alfabetização, reconhecendo a leitura e a escrita fundamentalmente uma função social e cultural”. As escolas do campo se integram também a uma escola de direito. Elas podem ser representadas em suas particularidades, em especial a classe multisseriada, com valorização do contexto histórico dos sujeitos pertencentes a ela, proporcionando um ensino que lhe desenvolva a criticidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse estudo, propôs a realização do Círculo de Cultura, metodologia desenvolvida por Paulo Freire, com vistas a realizar a análise e a compreensão das práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras Isabel, Luiza, Doralice e Elza, no que diz respeito à alfabetização em escolas multisseriadas do campo, na zona rural do município de Corrente-PI. O Círculo de Cultura é um espaço participativo e dialógico, neste sentido a metodologia abriu um leque de possibilidades para o conhecimento da atuação dessas professoras numa relação de aprendizagem, troca de experiências e reflexão crítica da realidade em que as professoras lecionam.

No diálogo com as professoras alfabetizadoras na realização dos encontros do Círculo de Cultura, fomos conhecendo o trabalho quanto à realização das práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano de classes multisseriadas. Em suas narrativas, percebemos a dedicação e a preocupação para que a práxis utilizada em sala de aula atendesse a necessidade dos estudantes no contexto em que a escola estava inserida, mesmo denotando alguma restrição por ter um sistema a ser seguido, como foi relatado por uma alfabetizadora. Os desafios em não se ter um currículo específico para o campo, reflete um trabalho em que as práticas pedagógicas podem direcionar para a descontextualização da realidade em que o estudante do campo está inserido.

Nesse sentido, constatou a preocupação das alfabetizadoras em relação ao currículo específico para as escolas do campo, o que é evidenciado, de certa forma, pelas metodologias desenvolvidas em sala de aula, que tentavam inserir a historicidade do aluno do campo. Todavia, sabemos que a educação do campo não se resume apenas a essa questão. Os seguimentos de um Projeto Político Pedagógico, de um Currículo específico são importantes para que o trabalho fosse melhor desenvolvido, assim os resultados seriam mais proveitosos e enfáticos. O elemento de restrição citado pela alfabetizadora pode revelar o que se pode afirmar de um modelo de planejamento idealizado para a seriação.

Além disso, verificou que as professoras alfabetizadoras não receberam formação continuada voltada para a particularidade das escolas do campo e classe multisseriada, visto que foi demonstrado e enfatizado por elas esse interesse quando duas alfabetizadoras citaram os conhecimentos adquiridos no programa PNAIC, mesmo que ainda não fosse totalmente voltado para a Educação do Campo. Contudo no âmbito do referido programa houve momentos de estudo sobre a temática, contribuindo para a realização da prática pedagógica

em classe multisseriada no campo. Esse aspecto configurou-se como um entrave às boas intenções das docentes.

Sob essa ótica, percebemos nas narrativas de duas professoras alfabetizadoras acerca sua trajetória docente a pouca experiência com classe multisseriada. No entanto, a vontade de fazer sempre o melhor visando à aprendizagem dos alunos tomou maior proporção diante dos obstáculos surgidos. As professoras com maior tempo de experiência docente também relataram dificuldades, mas se sentiam menos angustiadas. Em decorrência da falta de formação continuada específica para educação do campo, consideramos importante para o município a iniciativa de políticas públicas visando à formação continuada para os docentes do campo, de modo a intensificar os saberes docentes no processo de alfabetização. Isso se faz importante na medida em que esse município possui um maior número de escolas no campo, distribuídas em modalidade de ensino em série regular e em escolas totalmente com classes multisseriadas ou apenas com uma classe multisseriada.

Em um entendimento de que não existe classe homogênea é que não vejo as classes multisseriadas como um problema, sendo, portanto, importante considerar a heterogeneidade, de modo a respeitar as particularidades dos estudantes. Enalteço o trabalho realizado por essas professoras, mesmo com a ausência de apoio pedagógico específico para essas classes, o que pode acarretar nas dificuldades retratadas em suas falas. Uma opção seria que a prática pedagógica pudesse ser desenvolvida por meio de temas geradores numa condição de envolvimento das séries de classe multisseriada em que a dinâmica utilizada fosse facilitadora da aprendizagem.

Outra questão observada neste estudo é a falta de visibilidade das classes multisseriadas sentida pelas professoras. Isso é demonstrado quando se procura resultados (dados) de pesquisas realizados pelos institutos: não se encontra os dados específicos para essas turmas, é como se quisessem mantê-las no anonimato. Porém, essas classes existem em níveis local e nacional, e elas contribuem para a formação dos sujeitos do campo em sua realidade, além de valorar a permanência no lugar de origem desse sujeito.

Nessa questão da invisibilidade, aparece como solução a nucleação das escolas, em especial das classes multisseriadas. Essa realidade é acompanhada em Corrente, a última escola fechada foi no ano de 2022. É necessário que o gestor local reveja as políticas públicas para a realidade dessas escolas, e não apenas encontre como solução o fechamento dessas escolas, porque, assim, retiram os direitos desses estudantes de estudar na sua localidade, de dormir e de almoçar nos horários corretos, bem como de não ter o cumprimento da hora-aula

que lhes é de direito por estar em trânsito em um transporte escolar, entre outras questões. E recordo que essas questões se aglomeram na sua realidade local porque está em torno da falta de um currículo específico para essas escolas.

Na apresentação do perfil das escolas do campo com classe multisserida, nas fichas preenchidas pelas alfabetizadoras, aparecem as marcas da ausência do investimento nas condições estruturais e físicas das escolas. Para promover o ensino-aprendizagem, o espaço é visto como motivador desse processo e também é um direito que está sendo negado aos estudantes do campo.

Em relação às práticas pedagógicas realizadas no cotidiano da sala de aula multisseriada, a visão da heterogeneidade dos estudantes é apresentada pelas professoras. O perfil da turma é condicionante da organização de estratégias na tentativa de contribuir com a aprendizagem. As visões das alfabetizadoras sobre o trabalho desenvolvido em sala de aula se contrastam diante dos desafios enfrentados, diante do cotidiano marcado pelas limitações das ações e pela falta de apoio pedagógico. Apoiavam-se na troca de experiências vividas por elas ao longo da docência. Acerca das narrativas que trouxemos, essa questão é entoada pelas quatro professoras que participaram dessa pesquisa. Elas tentam ter definições sobre o papel do educador do campo, mesmo sem o apoio necessário da Secretaria Municipal de Educação, em especial para as classes multisseriadas.

Nesse sentido, os resultados comprovaram a necessidade de um acompanhamento mais específico para os sujeitos do campo e que também atenda às expectativas e às necessidades dos docentes do campo, levando em consideração as narrativas das professoras alfabetizadoras de classe multisseriada participantes desse estudo. Uma boa educação não parte apenas da boa vontade do docente, é necessário elaborar ações condizentes com a realidade em que os sujeitos estão inseridos.

Contudo, acreditamos que os resultados apresentados podem contribuir de alguma forma para as questões de alfabetização no contexto de classe multisseriada, isto é, que o trabalho desenvolvido por essas professoras possa decodificar o processo de alfabetização por meio de um ensino que valorize o contexto cultural em que o sujeito está inserido. Os encontros do Círculo de Cultura proporcionaram aprendizado coletivo do fazer pedagógico em sala de aula, como também o conhecimento dos desafios enfrentados pelas professoras e como elas procuraram superá-los para que a aprendizagem favorecesse os estudantes de classes multisseridas. Além disso, pudemos conversar e trocar ideias. Foram momentos agradáveis, de muitas risadas e trocas de experiências, a satisfação transparecia nos olhares.

Portanto, nossa expectativa é que este estudo dissemine novos questionamentos capazes de direcionar um olhar mais aguçado para as escolas do campo e, especificamente, para as classes multisseriadas. Desejamos que esta pesquisa possa direcionar para novos questionamentos no sentido de melhoria para as escolas do campo de Corrente-PI, como a professora alfabetizadora Isabel mencionou em sua fala: “essa pesquisa direcionada para escola multisseriada, escola do campo, possa se ter outro olhar para nossa realidade”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Zenaide ; MATOS, Patrícia Francisca de ; INÁCIO, Fátima Pacheco de Santana ; CARNEIRO, Janaine Daniela Pimentel Lino. Que educação para os povos do campo no Sudeste de Goiás? **Élisée. Rev. Geo. UEG**, v. 10, n. 1, e101218, jan./jun. 2021.

ALVES, Eliada Mayara Cardoso da Silva; VOSS, Dulce Mari da Silva; LEITE, Maria Cecília Lorea. Direitos Humanos nos Currículos de Direito: descolonizar a formação e profissionalização. **Revista Teias**, v. 22, n. especial, out./dez. 2021.

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a Paixão pelo Possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ALMEIDA, Fernando José de; FONSECA JÚNIOR, Fernando Moraes. **Projetos e ambientes inovadores**. Brasília: Secretaria de Educação a Distância/Ministério da Educação, 2000.

ANJOS, Laira de Jesus, LIMA, Rafael Pereira. Escolas Multisseriadas e sua grande Importância para a Educação do Campo. *In: III JORNAPED. Anais...* Ilhéus, 2018. Disponível em: http://www.uesc.br/eventos/jornaped/2018/anais_poster.pdf.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ANTUNES ROCHA; Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BARROS, Oscar Ferreira; HAJE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes; MORAES, Edel.. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *In: HAGE, Salomão Mufarrej; ROCHA, Maria Isabel. Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto editora, 1994.

BORDENAVE, Juan Enrique Díaz. **O que é participação**. São Paulo. Brasiliense, 1986.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB, nº 1 de 03 de abril de 2002**. Brasília, 2002.

BRASIL. **Lei Nº 12.960 de 27 de março de 2014**. Diário Oficial da União- Seção 1- 28 mar. 2014.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília: INEP, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo Técnico**: Censo da Educação Básica Estadual/Piauí 2021. [recurso eletrônico]. Brasília: INEP, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Nacional de Alfabetização-PNA**. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

BRITO, Regina Lúcia Giffone Luz de. Cultura, clima e gestão da escola. *In*: FELDMANN, Marina Graziela. (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009. p. 244-250.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar/jun, 2009

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO, Miguel. Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 10-31.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel. Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CASTAÑON, Gustavo Arja. O que é construtivismo? **Caderno História, Filosofia e Ciências**, v. 1, n. 2, p. 209-242, jul- dez. 2015.

COÊLHO, Ildeu Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia**. 2ª ed. Salvador: Secretaria de Cultura/Fundação Pedro Calmon, 2009.

DIAS, Cleuza Maria Sobral; ENGERS, Maria Emília Amaral. Tempos e memórias de professoras– alfabetizadoras. **Educação**, ano XXVIII, n. 3, p. 505–523, set./dez 2005.

ESTEBAN, Maria Teresa. Diferença na sala de aula: desafios e possibilidades para a aprendizagem. *In*: GARCIA, Regina Leite (Org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões Sobre Alfabetização**. 26 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERNADES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez (Org.). **Por uma educação do campo**. 5ª ed. Vozes. Petrópolis, 2011.

FERNANDES, Marcos Aurélio. Skholê: O sentido fundante da escola. In: COELHO, Ildeu. Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. (Org.). **Por uma Educação do Campo: Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004. p. 32-53.

FIGHERA, Mariângela Lindner. **Escolas do campo multisseriadas**: reflexões das práticas pedagógicas. Curitiba: Appris, 2018.

FOLHA, Isaque. **Cantigas de Valor**. Teresina: Edição do autor, 2014.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FURTADO, Rita Márcia Magalhães. O sentido da escola no contexto educacional. Contemporâneo. In: COELHO, Ildeu. Moreira. **Escritos sobre o sentido da escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Métodos de alfabetização, métodos de ensino e conteúdos da alfabetização: perspectivas históricas e desafios atuais. **Educação Santa Maria**, v. 32, n. 01, p. 21-40, 2007.

FRANCHI, Eglê. **Pedagogia do alfabetizar letrando**: da oralidade à escrita. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação como prática de liberdade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2020.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GONÇALVES, Marli Clementino. **“Eu era professora, era catequista, era enfermeira, eu era tudo!”: a profissão docente no meio rural piauiense (1971-1989)**. Tese. Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação (PPGE), da Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2015.

HAJE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (Multi)seriação como Referência para a Construção da Escola Pública do Campo. *Educ. Soc., Campinas*, v. 35, n.º. 129, p. 1165-1182, out-dez., 2014.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. População rural e urbana. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em: nov. 2022.

KATO, Mary. **O aprendizado da Leitura**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KRAMER, Sônia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. Ática: São Paulo, 2010.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIMA, Elmo de Sousa; SILVA, Ariosto Moura da. **Diálogos sobre Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.

LIMA, Elmo de Sousa. Currículo das escolas do campo: perspectivas de rupturas e inovação. *In: LIMA, Elmo de Sousa; SILVA, Ariosto Moura da (Org.). Diálogos sobre Educação do Campo*. Teresina: EDUFPI, 2011.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. Possibilidades de estruturação curricular das escolas no campo a partir das representações sociais dos jovens do campo. *In: ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). Escola de direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LONGHI, Simone Raquel Pagel; Bento, Karla Lucia. Projeto Político-Pedagógico: Uma construção coletiva. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**, v. 3, n. 9, 2006.

MATIAS, Zilneide Barros. **Quem é Fulano de Tal?** Teresina: Nova Aliança, 2021.

MARTINS, Andréia. Educação escolar de jovens e adultos em Floriano/Piauí. O que querem alunos professores. *In: PERES, Selma Martines; ALVES, Maria Zenaide (Org.). Educação Popular e Letramentos*. Jundiaí: Paco Editorial, 2019.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES- ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MORAIS, Artur Gomes de. **Sistema de escrita alfabética**. Coleção Como eu Ensino. 1ª ed. São Paulo. Melhoramentos, 2014.

MORAIS, Edel et al. Transgredindo o paradigma (multis) seriado nas escolas do campo. *In*: ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

MOREIRA, Ana Claudia; SANTOS, Halinna; COELHO, Irene Silva. A música na sala de aula- a música como recurso didático. **Revista UNISANTA Humanitas**, v. 3, n. 1, p. 41-61, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, Marília, v. 15, n. 44, p. 329-341, 2010.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de Alfabetização no Brasil: uma história concisa**. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. **Escolas e Professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: Anísio Teixeira, 2022.

PERES, Selma Martines; ROSSI, Maria Aparecida Lopes. Nas trilhas do letramento: eventos e apropriações. *In*: PERES, Selma Martines; ALVES, Maria Zenaide. (Org.). **Educação Popular e Letramentos**. 1. Ed. Jundiaí- SP. Paco Editorial, 2019.

PEREIRA, Ana Cláudia da Silva. Condições de funcionamento de escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade. *In*: ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

PIRES, Angela Maria Monteiro da Mota. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PINSKY, Carla Bassanezi. **Mulheres dos Anos Dourados**. São Paulo: Contexto, 2014.

PRADO, Guilherme do Val Toledo. Narrativas Pedagógicas: indícios de conhecimentos docentes e desenvolvimento pessoal e profissional. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 4, n. 10, p. 149-165, 2013.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva et al. Nucleação de Escolas no Campo: Conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 2, p. 707-728, abr./jun. Porto Alegre, 2017

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: AnMcd, 2000.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura**. São Paulo. Brasiliense, 2006.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. *In*: ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições**. Tradução Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SEBER, Maria da Glória. **A escrita infantil: o caminho da construção**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Ilsen Chaves. Um professor, sua formação e subjetividade refletidas nas práticas pedagógicas. *In*: ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej. (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

SOARES, Magda. **Alfabetrar: Toda criança pode aprender a ler e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos**. São Paulo: Artmed Editora, 2004. Disponível em: <http://acervodigital.unespo.br/handle/123456789/40142>. Acesso em: dez. 2022.

SOUZA, Maria Antônia de. Prática Pedagógica: Conceito, Características e Inquietações. *In*: IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que fazem Investigação na Sua Escola. **Anais...** Curitiba, 2004, p.1- 7.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papyrus, 1998. p.11-35.