

---

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

*Juliana da Rosa Ribas – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*

*Helenise Sangoi Antunes – Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)*

**RESUMO**

O referente artigo originou-se da pesquisa apresentada ao curso de Especialização em Gestão Educacional, com o objetivo de buscar possíveis reflexões que o caderno do Campo nos possibilita para a formação pessoal e profissional. Configura-se como um estudo bibliográfico que se volta para a temática sobre os Cadernos de Educação do Campo trabalhados no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no ano de 2013. Sabemos que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa vem reafirmar o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até no máximo os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, bem como a Meta 5 do Projeto de Lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação (2011-2020). Conforme as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, ao pensar em Educação do Campo dentro de uma política educacional implica estar reconhecendo a identidade dos sujeitos e daqueles que fazem parte de seu entorno. Com isso, acredita-se na necessidade de romper com uma visão fragmentada de educação e envolver a comunidade um todo, pois todos somos gestores educacionais e lutamos pelo foco principal, ensino e aprendizagem de qualidade.

**PALAVRAS-CHAVE**

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Cadernos do Campo; Educação do Campo.

**THE FIELD EDUCATION NOTEBOOK: POSSIBILITIES OF REFLECTION ABOUT THE NATIONAL PACT BY LITERACY IN THE RIGHT AGE****ABSTRACT**

The paper originated from a research presented at the Specialization Course in Educational Management, with the aim to seek possible reflections that Field Education Notebooks enables us to personal and professional training. It is configured as a bibliographical study that turns to the theme of the Field Education Notebooks worked in the National Pact for Literacy in the Right Age in 2013, in order to do a reflection about the Rural Education books. We know that the National Pact for Literacy in the Right Age reaffirms the commitment set out in the Decree No 6094 of April 24th 2007, of literate children up to a maximum eight years old at the end of the 3rd year of elementary school, as well like Target 5 of the law which deals with the National Education Plan (2011-2020). As the Operational Guidelines for the Education field, the thought of field education within an educational policy implies being recognizing the subjects' identity and those who are part of their surroundings. Thus, it is believed in the need to break away from a fragmented view of education and engage the community as a whole, because all are educational managers and we fight to the main focus, which are teaching and learning with quality.

**KEYWORDS**

National Pact for Literacy in the Right Age; Field Notebooks; Field education.

---

## INTRODUÇÃO

A alfabetização tem se constituído, historicamente, nas sociedades letradas, como uma parte essencial do direito de todos os indivíduos à educação, como reconhece a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948.

É possível compreender que toda criança é capaz de aprender, desde que em condições adequadas e, de modo mais específico, que toda criança pode e deve se alfabetizar logo nos primeiros anos de escolaridade. Para isso, é fundamental que a ela sejam propiciadas todas as condições necessárias. Essa premissa tem sido assumida por importantes documentos de políticas educacionais recentes, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – (BRASIL, 2010), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (BRASIL, 2001), o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007), Pró-Letramento – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012) e atualmente o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- PNAIC- (BRASIL, 2012). Sobre esse tema, Mortatti (2004) complementa que:

Saber ler e escrever, saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. É, portanto, dever do Estado proporcionar, por meio da educação, o acesso de todos os cidadãos ao direito de aprender a ler e escrever, como uma das formas de inclusão social, cultural e política e de construção da democracia (p. 15).

Na portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, fica instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pelo qual o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais, distrital e municipais de educação reafirmam e ampliam o compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. E a Meta 5 do Projeto de Lei que trata sobre o Plano Nacional de Educação também reforça este aspecto ao determinar a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”. O próprio documento do Pnaic fala que eles vêm reafirmar e ampliar o compromisso previsto no decreto citado. A Meta 5 faz parte do PNE (2011-2020), em que é proposto metas e estratégias, sendo que uma delas é voltada para Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os 8 anos de idade.

---

## PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

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

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

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

A gestão do Pacto se dá em quatro instâncias, sendo um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação Institucional em cada estado e no Distrito Federal, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; uma Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e uma Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. O documento do Pacto enfatiza ainda que a importância do sistema

de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Pacto, ressaltando também a ênfase do MEC no fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e de outras instâncias comprometidas com a educação de qualidade nos estados e municípios.

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

Entendemos que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um curso de formação continuada de professores que vem ao encontro das necessidades de muitas escolas e apresentadas por muitos professores em atuação, e ele inclui em sua programação algumas orientações a respeito de currículo, currículo inclusivo, planejamento escolar, reflexões sobre o Sistema de Escrita Alfabética, Ludicidade, Diversidade/Heterogeneidade, Educação do Campo e Educação Especial, que são assuntos pertinentes dentro das escolas e importantes quando se almeja uma educação de qualidade. Em razão disso, no decorrer do último ano, o Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, em parceria com o Ministério da Educação, tem coordenado as atividades desenvolvidas pelo PNAIC e o grupo de pesquisa o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação Inicial, Continuada e Alfabetização (GEPFICA) que se preocupa com a formação continuada de professores e busca através de suas ações a qualificação do profissional da educação fazendo pesquisa e cursos de formação continuada a fim de oferecer aos professores bases sólidas que permitam criar estratégias frente ao desafio que é alfabetizar.

---

**ANÁLISE REFLEXIVA DOS CADERNOS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Ao analisar os cadernos de Educação do Campo, procuro fazer uma releitura dos Cadernos do Campo (Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01, Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade: Educação do Campo: unidade 02, Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo: Educação do Campo: unidade 03, Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo: Educação do Campo: unidade 04. O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas: Educação do Campo: unidade 05; Projetos didáticos e seqüências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar: Educação do Campo: unidade 06 Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida: Educação do Campo: unidade 07. Organizando a ação didática em escolas do campo: Educação do Campo: unidade 08) no intuito de me provocar uma reflexão tendo como base a ideia de alguns autores.

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

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

Percebe-se que a proposta do caderno do campo busca vir ao encontro das realidades dos sujeitos do campo. Sabe-se que a nossa realidade ainda está um pouco longe, e isso tem nos provocado questionamentos em relação a termos que aceitar um currículo com modelo de urbano dentro das escolas do campo se somos amparados por

Lei que deve ter sim um currículo que atenda as demandas do povo do campo, como mostra o artigo 28 da LDB nº 9.394/96. Nele ficaram reconhecidas as peculiaridades do campo como espaço específico, diferenciado e, ao mesmo tempo, integrado no conjunto da sociedade, estabelecendo que, na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, a fim de que existam:

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

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

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

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

É então que a escola precisa ser compreendida como um direito e como um dos espaços educativos em que mulheres e homens se educam. Corroboramos com Arroyo

---

(1999), quando relata que a escola cabe conhecer e interpretar os processos educativos que acontecem fora dela, tomando por referência os saberes acumulados pelas experiências vividas pelos povos do campo nos movimentos sociais, nas lutas, no trabalho, na produção, na família, na vivência cotidiana, para organizar este conhecimento e socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, viabilizando os instrumentos técnico-científicos para interpretar e intervir na realidade, na produção e na sociedade.

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

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

Para ter um olhar atento, é então que se faz necessário o reconhecimento e a valorização da diversidade dos povos do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diferentes formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais, o uso de práticas pedagógicas contextualizadas, a gestão democrática, a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados, a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais. Pois, como o referido caderno aborda, as realidades rurais são

múltiplas e socialmente vivas e repletas de atores como agricultores familiares, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, povos da floresta, pescadores artesanais, seringueiros, quebradeiras de coco. Souza, Santos (2007) afirmam existirem inúmeras ruralidades fruto dos achados no Brasil, dada a complexidade e diversidade encontrada.

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

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

Na unidade 3 do caderno do campo, aborda-se que ao estar discutindo sobre a alfabetização e letramento das crianças do campo brasileiro, defende-se alguns princípios que devem nortear os processos educativos das infâncias constituídas pelos povos do campo, levando em consideração o que as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo enfatizam. Deve-se ter o respeito às diferenças e o direito à igualdade, contemplando as diversidades do campo nos seus aspectos sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia, e isto implica práticas de alfabetização contextualizadas, ligadas ao lúdico e que propiciem construções mentais e culturais das crianças acerca dos múltiplos aspectos de sua realidade inclusive da língua escrita como objeto cultural e social.

A Unidade 4 aborda a importância de o professor trabalhar o lúdico como uma forma de alfabetizar as crianças do campo, através de brincadeiras, pois acreditamos

que assim o professor estará inserindo na rotina escolar, alternativas pedagógicas que levem em consideração a necessidade de alfabetizar letrando, como aborda Soares (2006), que a alfabetização aconteça num contexto de letramento.

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

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

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

Sabemos que o que temos nas escolas rurais não é um currículo voltado para as necessidades e particularidades do campo e sim um modelo engessado da escola urba-

na. Essa é uma questão preocupante, pelo fato das escolas multisseriadas apresentarem uma série de particularidades que certamente compromete o processo educacional desenvolvido no campo. Conforme Hage (2010):

Parte significativa das escolas multisseriadas possui infraestrutura precária e funcionam, em muitas situações, sem prédio próprio, na casa do professor, de um morador local ou em salões de festas, barracões, igrejas, etc; sem energia, água, equipamentos e dependências necessárias para o funcionamento adequado (p. 465).

É pertinente salientar que a maioria dos educadores que atuam nas escolas do campo é oriundo da cidade, e ao se deparar com a realidade citada, em geral, por possuir uma formação alicerçada pela visão urbanocêntrica, tende a reproduzir a lógica vigente, o que faz da educação ofertada ao campo “prática de dominação” (FREIRE, 2005, p.76). Verificamos com isso que a formação é uma importante ferramenta na construção da educação, seja no sentido de manter o que está posto como pronto e acabado ou no sentido de romper e contribuir com uma educação voltada para a emancipação crítica dos sujeitos. Acreditamos que temos o desafio de trabalhar a multisseriação como possibilidade de produção de conhecimento, pois esta permite a construção de relações sociais baseadas na tolerância e respeito ao diferente, garantindo a devida progressão aos distintos grupos que convivem na mesma sala de aula.

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

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

A Unidade 7 do Caderno do Campo aborda a necessidade de garantir a alfabetização no campo com foco em práticas inclusivas que valorizem os diferentes percursos e conhecimentos turmas multisseriadas. A unidade propõe como objetivo o modo como tratar a heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização do campo considerando tanto o direito à alfabetização e ao acesso à cultura escrita nos primeiros anos de escolaridade, quanto à necessidade de valorizar as singularidades identitárias dos povos do campo, buscando uma reflexão sobre a importância da diversificação das atividades, das formas de agrupamento dos alunos e do acompanhamento das aprendizagens das crianças, bem como acerca da (re)organização do ensino que lhes é proposto.

Na Unidade 8 do Caderno do Campo, faz-se uma retomada do que foi trabalhado desde a Unidade 1 até a Unidade 7. Percebemos, ao longo de todas as unidades dos cadernos do Campo, que foram tomados como princípios a inclusão de todos os estudantes no processo educativo, bem como a promoção de um ensino problematizador, reflexivo e lúdico e o pressuposto de que as crianças têm direitos de aprendizagem que precisam ser garantidos de maneira articulada ao fortalecimento das identidades coletivas e individuais das crianças do campo. Corroboramos e entendemos Lück (2006), que aponta que as práticas escolares sejam orientadas por filosofia, valores, princípios e ideias consistentes, presentes na mente e no coração das pessoas, determinando o seu modo de ser e de fazer e que para que os direitos de aprendizagem sejam garantidos e os sujeitos do campo e seus saberes valorizados na escola, o ensino precisa ser orientado por processos permanentes de avaliação e planejamento de situações didáticas que atendam às diferentes necessidades e particularidades das crianças, levando-se em conta as características de seu entorno.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Entendemos, com a análise teórica dos cadernos do campo do Programa Federal de Formação Continuada Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a importância destes cadernos no que se refere a dar visibilidade à Educação do Campo que na maioria das vezes está colocada de forma distante das políticas instituídas no que se refere à formação continuada de professores. Para Caldart (2002), construir a Educação do Campo significa formar educadores e educadoras do campo para atuação em diferentes espaços educativos. Os cadernos também desmistificam as questões referente

às “classes multisseriadas”, que pelo contrário do que muitas imaginam, experiências educacionais bem sucedidas no Uruguai, como aponta no texto *La Formación docente rural em Iberoamérica: Apuntes sobre encuentro* (2008), têm demonstrado que estas experiências têm dado êxito e qualidade de aprendizagem. Acreditamos que é preciso que se rompa com uma visão fragmentada de educação e envolva a comunidade num todo, pois todos somos gestores educacionais e lutamos por um foco principal o ensino e aprendizagem de qualidade.

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

A partir das reflexões no grupo GEPFICA, juntamente com as reflexões advindas de um trabalho monográfico, percebemos que está se construindo um processo de formação continuada reflexivo, permitindo ressignificações de estratégias inovadoras dos processos pedagógicos vivenciados no contexto da Escola tanto urbana, quanto do campo. Da especificidade rural/campo é indispensável a relação texto-contexto, vinculando a Educação do Campo com o mundo da vida em todo o processo, que conforme Luck (2006) vai desde a construção do Projeto Político Pedagógico até a materialidade e a concretude dos processos de busca de sua humanidade, emancipação e superação dos sistemas de estereótipos e preconceitos existentes como se fossem inferiores, sem cultura, mas tentar recuperar a humanidade dos valores históricos em busca da autonomia, liberdade e fraternidade.

## REFERÊNCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Currículo no ciclo de alfabetização**: perspectiva para uma educação do campo. Educação do Campo: unidade 01. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa. **Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade**. Educação do Campo: unidade 02/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa. **Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo em alfabetização em escolas do campo**. Educação do Campo: unidade 03/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa. **Brincando na escola**: o lúdico nas escolas do campo. Educação do Campo: unidade 04/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa. **O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas**. Educação do Campo: unidade 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa. **Projetos didáticos e seqüências didáticas na educação do campo**: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar. Educação do Campo: unidade 06/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa. **Alfabetização para o campo**: respeito aos diferentes percursos de vida. Educação do Campo: unidade 07/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto nacional pela alfabetização na Idade Certa. **Organizando a ação didática em escolas do campo**: Educação do Campo. unidade 08/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

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

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

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

DIRETRIZES operacionais para a educação básica nas escolas do campo. – Resolução CNE/ CEB nº1, de 3 de abril de 2002. Disponível em: <[www.dignow.org/post/portaria-n%C2%BA-867-de-04-de-julho-de-2012-institui-o-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-na-idade-certa-e-as-a%C3%A7%C3%B5es-do-pacto-e-define-suas-diretrizes-ger-4299099-4774.html](http://www.dignow.org/post/portaria-n%C2%BA-867-de-04-de-julho-de-2012-institui-o-pacto-nacional-pela-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-na-idade-certa-e-as-a%C3%A7%C3%B5es-do-pacto-e-define-suas-diretrizes-ger-4299099-4774.html)>. PORTARIA n. 867, DE 4 DE JULHO DE 2012. Acesso em abr. 2014.

FONTE:<http://www.receita.fazenda.gov.br/Legislacao/Decretos/2007/dec6106.htm>. Decreto nº 6.106, de 30 de abril de 2007. Acesso Abril/2014.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Juliana da Rosa Ribas**

Licenciada em Pedagogia pela UFSM. Especialista em Gestão Educacional (UFSM); Especialista em Educação Física Infantil e Anos Iniciais (UFSM); Mestranda em Educação (PPGE/UFSM).

E-mail: julianaribped@yahoo.com.br

### **Helenise Sangoi Antunes**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria(USM). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Diretora do Centro de Educação/UFSM. Professora Adjunta na Universidade Federal de Santa Maria, exercendo atividades de pesquisa e ensino vinculado ao PPGE/UFSM.

E-mail: professora@helenise.com.br