



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
CÂMPUS DO PANTANAL  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EDUCAÇÃO SOCIAL**



**LUZANIRA DE DEUS PEREIRA DA SILVA**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/PNAIC E  
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ, MS: OS CAMINHOS  
PERCORRIDOS E OS DESAFIOS ENCONTRADOS**

Corumbá – MS

2018

**LUZANIRA DE DEUS PEREIRA DA SILVA**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/PNAIC E  
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE CORUMBÁ, MS: OS CAMINHOS  
PERCORRIDOS E OS DESAFIOS ENCONTRADOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza

Corumbá – MS

2018

## LUZANIRA DE DEUS PEREIRA DA SILVA

Dissertação intitulada “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e Educação do Campo no Município de Corumbá-MS: os caminhos percorridos e os desafios encontrados”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza (Orientadora)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

---

Profa. Dra. Sônia Regina dos Santos Teixeira (Membro Titular)  
(Universidade Federal do Pará- UFPA)

---

Profa. Dra. Anamaria Santana da Silva (Membro Titular)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

---

Profa. Dra. Ana Lucia Espíndola (Membro Suplente)  
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS)

Corumbá – MS

2018

A minha família, pelo apoio e carinho.

A Enmory e Beatriz, razão da minha vida,  
amor incondicional...

Ao meu companheiro, Luiz Carlos, pelo  
carinho e apoio irrestrito nesta longa  
caminhada.

## AGRADECIMENTO

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me dar forças para prosseguir, nos momentos difíceis, e me permitir chegar até aqui.

Ao redigir este agradecimento, passou um filme diante de meus olhos, em que recordei que chegar até aqui não foi fácil, foi uma caminhada na qual contei com o apoio e a contribuição de pessoas especiais que fizeram a diferença em minha vida.

Então, chegou o momento de agradecer!

Um agradecimento especial a minha querida orientadora e professora, Regina Aparecida Marques de Souza, por ter abraçado a proposta de pesquisa deste trabalho, pela paciência, amor e dedicação com que me guiou na trilha do conhecimento, oportunizando momentos de reflexão e descobertas, e por contribuir para o meu crescimento pessoal e profissional. Hoje não me vejo só como aluna, mas como seguidora das ideias disseminadas nas aulas e dos estudos realizados da Teoria Histórico-Cultural, bem como no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância – Teoria Histórico-Cultural/GEPLEI-THC.

Agradeço as minhas filhas, Enmory e Beatriz, pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar, devidos às viagens, e pela paciência diante do meu silêncio, mesmo estando em casa, e pelo carinho que me dedicam.

Ao meu companheiro, Luiz Carlos, pelo carinho e apoio que me dispensou durante essa caminhada e pelo ombro amigo quando me desesperei diante das dificuldades e as lágrimas foram inevitáveis, sendo o meu porto seguro.

Aos meus familiares, por compreenderem a minha ausência das reuniões, em especial, a D. Gina, pelo apoio e companheirismo, sempre que precisei viajar, cuidou da Beatriz com muito amor; e ao Seu Joaquim, pelas palavras de encorajamento nos momentos difíceis, que fizeram a diferença nessa longa jornada.

Ao meu pai (*in memoriam*) e a minha mãe, o amor e carinho de vocês foram fundamentais para que eu prosseguisse meus estudos e obtivesse conquistas. Eu sou fruto da educação que me deram, me orgulho muito de vocês.

Aos professores do Programa de Pós-graduação, cuja dedicação e carinho contribuíram sobremaneira para ampliar os meus conhecimentos, de forma gradativa, enquanto fui tecendo e destecendo alguns conceitos, me construindo em um novo ser (no modo de pensar e agir), em uma nova profissional, mais consciente e comprometida com a educação.

À banca examinadora, Professora Anamaria, Professora Sônia Regina, Professora Ana Lucia, pela disponibilidade e pelas ricas contribuições, que colaboraram quanto ao direcionamento e organização da dissertação, sendo esta, assim, tecida a muitas mãos. O meu muito obrigado!

Aos colegas de sala, de 2015, agradeço pela amizade, pelo companheirismo e conhecimentos compartilhados, quantas coisas passamos juntos! Vivenciamos momentos felizes, recheados de emoções, choramos de alegria a cada degrau que subíamos e de tristeza devido à partida de alguns colegas para outras cidades. Nos momentos difíceis, ouvíamos sempre: não podemos DESISTIR. Foi muito bom conviver com vocês!

Um agradecimento especial às colegas Nair e Lene, pela parceria nos estudos e também nas viagens, momentos inesquecíveis que ocupam um lugar especial em minha memória, regados de muitos risos mas também de incertezas, de descobertas e aprendizagens.

À Marcia Cristina, pelos encontros de estudos, discussão e debates, e pela amizade com a qual pude contar nessa caminhada.

À Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, pelo incentivo e oportunidade de dar continuidade aos estudos.

E a todos que acreditaram em mim, que contribuíram para que eu chegasse até aqui, seja com uma palavra de encorajamento, seja com um sorriso ou gestos de carinho e compreensão, minha gratidão.

SILVA, Luzanira de Deus Pereira da. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e Educação do Campo no Município de Corumbá-MS: os caminhos percorridos e os desafios encontrados.** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN, 2018.

## RESUMO

O presente estudo tem por finalidade analisar a concepção (o que pensam e falam) dos professores alfabetizadores de uma escola do campo no Município de Corumbá, MS, sobre as formações promovidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), durante o período de 2013 a 2016. Para tanto, lançamos a questão de estudo: a formação realizada pelo PNAIC em Corumbá, nos anos de 2013 a 2016, trouxe contribuição/ões para as ações no cotidiano da escola do campo? Para responder tal questão, utilizamos, como procedimentos metodológicos: levantamento bibliográfico para a sustentação da temática, análise de documentos e entrevista semiestruturada com professores cursistas do Programa, de uma escola do campo, no referido município. O referencial teórico que dá suporte para o estudo tem na teoria histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski e seus colaboradores o eixo para as análises na intenção de articular uma teoria que tem como princípio explicar, de forma dialética, a organização dos estudos com a formação do sujeito. Como resultado, podemos destacar alguns pontos, tais como: o PNAIC trouxe um olhar específico para a Educação do campo; no ano de 2013, disponibilizou cadernos de estudos diferenciados para a formação dos professores, contemplando as especificidades da educação do campo, no entanto, não houve continuidade nos anos posteriores (2014 a 2016). Porém, há uma demanda por formação específica para os professores do campo, tendo em vista que a maioria deles não reside no campo, bem como a rotatividade na sala de alfabetização, pois muitos profissionais não têm experiências com a especificidade de ensino. Concluímos que as políticas educacionais no Brasil sofrem por questões de continuidade, sendo necessária a criação de uma política de Estado e não de governo, para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem das crianças de classe popular tanto do campo como da cidade. Tal política deve estar presente na educação, porém, precisa ser assumida por todos para que a formação tanto dos professores do campo como dos da cidade se consolide tendo suas especificidades garantidas.

**Palavras-chave:** PNAIC. Educação do Campo. Alfabetização. Prática Docente. Teoria Histórico-Cultural.

SILVA, Luzanira de Deus Pereira da. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e Educação do Campo no Município de Corumbá-MS: os caminhos percorridos e os desafios encontrados.** (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAN, 2018.

## RESUMEM

El propósito de este estudio es analizar la concepción (lo que piensan y hablan) de los profesores de una escuela de campo en el municipio de Corumbá, MS, sobre las formaciones promovidas por el Pacto Nacional de alfabetización a la edad adecuada, durante la Período de 2013 a 2016. para ello, lanzamos la cuestión de estudio: la formación llevada a cabo por PNAIC en Corumbá, en los años de 2013 a 2016, aportó contribución/S a las acciones en la vida cotidiana de la escuela del campo? Para responder a esta pregunta usamos como procedimientos metodológicos: encuesta bibliográfica para el apoyo de la temática, análisis de documentos y entrevista interestructurada con docentes participantes del Pacto Nacional de alfabetización en la era Cierta de una escuela de campo, en el municipio de Corumbá, la Sra. la referencia teórica que apoya el estudio tiene en la teoría histórico-cultural de Lev Semenovich Vygotsky y sus colaboradores el eje para los análisis en la búsqueda de articular una teoría que tiene como principio Explicar de manera dialéctica la organización de los estudios con la formación del sujeto. Como resultado preliminar tenemos algunos puntos a destacar, tales como: el PNAIC trajo una mirada específica a la educación del campo; En el año 2013 hizo los cuadernos disponibles de los estudios distinguidos para el entrenamiento de profesores que contemplaban los específicos de la educación del campo, no obstante no fue continuado en los años más últimos (2014 a 2016). Sin embargo, hay una demanda de formación específica para los profesores de campo, con la opinión de que la mayoría no reside en el campo, así como el volumen de negocios en la sala de alfabetización, porque muchos profesionales no tienen experiencias con la especificidad de la enseñanza. Concluimos que las políticas educativas en Brasil sufren por continuidad, y es necesario crear políticas estatales y no gubernamentales, con el fin de garantizar los derechos de aprendizaje de los niños de clase popular tanto del campo como de la ciudad . Estas políticas deben estar presentes en la educación, pero deben ser asumidas por todos para que la formación tanto del campo como de los docentes de la ciudad se consolide con sus especificidades garantizadas.

**Palabras clave:** Educación del campo, Política de formación-PNAIC, Alfabetización práctica docente, Teoría Histórico-cultural.



## LISTA DE SIGLAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>ANA</b>	Avaliação Nacional da Alfabetização
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEEL</b>	Centro de Estudos em Educação e Linguagens
<b>CEE</b>	Conselho Estadual de Educação
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CNBB</b>	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
<b>CPAN</b>	Campus do Pantanal
<b>CPAQ</b>	Campus de Aquidauana
<b>CPT</b>	Comissão Pastoral da Terra
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>GEPLEI-THC</b>	Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem, Educação e Infância/Teoria Histórico-Cultural
<b>GT-RA/UnB</b>	Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>INAF</b>	Indicador de Alfabetismo Funcional
<b>INCRA</b>	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MS</b>	Mato Grosso do Sul
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PIFPS</b>	Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PNBE</b>	Programa Nacional de Biblioteca Escolar
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático

<b>PPGE</b>	Programa de Pós-graduação em Educação
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>PRONACAMPO</b>	Programa Nacional de Educação do Campo
<b>PROJOVEM</b>	Programa Nacional de Inclusão de Jovem
<b>PROFA</b>	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
<b>PRÓ-LETRAMENTO</b>	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Anuais do Ensino Fundamental
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>SEA</b>	Sistema de Escrita Alfabética
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SciELO</b>	Scientific Electronic Library
<b>SIMEC/SisPacto</b>	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
<b>UEMS</b>	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
<b>UFGD</b>	Universidade Federal da Grande Dourados
<b>UFMS</b>	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UnB</b>	Universidade de Brasília
<b>UNESCO</b>	Fundo das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura
<b>UNICEF</b>	Fundo das Nações Unidas para a Infância

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Levantamento de produções no portal CAPES.....	27
<b>Quadro 2</b> – Quantitativo de produções encontrada no portal SCIELO.....	27
<b>Quadro 3</b> – Levantamento de produções por ano na ANPED.....	28
<b>Quadro 4</b> – Trabalhos selecionados/organizados por níveis.....	29
<b>Quadro 5</b> – Apoio financeiro para estudo – PNAIC.....	39
<b>Quadro 6</b> – Apresentação dos cadernos do PNAIC na área de Língua Portuguesa.....	54
<b>Quadro 7</b> – Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado.....	62
<b>Quadro 8</b> – Análise linguística.....	63
<b>Quadro 9</b> – Produção textual.....	64
<b>Quadro 10</b> – Caracterização do pantanal, Corumbá-MS.....	82
<b>Quadro 11</b> – Escolas do Campo e Extensões.....	83
<b>Quadro 12</b> – Quantitativo de participantes do PNAIC em Corumbá-MS.....	87
<b>Quadro 13</b> – Quantitativo de alunos por etapa de ensino.....	90
<b>Quadro 14</b> – Perfil acadêmico do(a) professor(a) participante da pesquisa.....	94
<b>Quadro 15</b> – Experiência profissional dos(as) professores(as).....	94
<b>Quadro 16</b> – Atividades desenvolvidas pelas professoras Alzira e Ana.....	100
<b>Quadro 17</b> – Projetos desenvolvidos.....	103

## LISTA DE FIGURAS E GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Síntese de produção por fonte (ANPED,CAPES,SciELO).....	28
<b>Gráfico 2</b> – Rendimento Escolar 2012-2016 .....	113
<b>Figura 1</b> – Cadernos de formação do campo (2012/2013) .....	53
<b>Figura 2</b> – Estruturação do sumário.....	56
<b>Figura 3</b> – Vista de Corumbá.....	81
<b>Figura 4</b> – Atividade do projeto feira escolar.....	104
<b>Figura 5</b> – Processo de formação.....	117

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	13
CAPÍTULO I – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/PNAIC E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO .....	31
1.1 PNAIC e a política de formação: o aporte legal para implementação do programa.....	31
1.2 PNAIC e a educação do campo: avanços e retrocessos .....	43
1.3 A educação do campo e o ciclo de alfabetização no PNAIC: ensinando e aprendendo com a diversidade .....	51
CAPÍTULO II – AS PERSPECTIVAS DE DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL.....	67
2.1. A educação do campo e o desenvolvimento humano sob o olhar da Teoria Histórico- Cultural.....	67
2.2 A educação do campo e suas diversidades: entre o cotidiano e o científico .....	73
2.3 As perspectivas de diálogo entre a cultura escrita e a educação do campo: contribuições da Teoria Histórico-Cultural .....	76
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CORUMBÁ: DESAFIOS E PERSPECTIVA DE UMA AÇÃO REALIZADA .....	80
3.1 PNAIC e a Educação do campo em Corumbá: cenário da pesquisa. ....	80
3.1.1 Procedimentos Metodológicos .....	91
3.1.2 Sujeitos da pesquisa .....	93
3.2 A pesquisa em diálogo: PNAIC, Educação do campo e cultura escrita. ....	95
3.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e a educação do campo: formação continuada no Município de Corumbá sob vários olhares .....	105
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	122
REFERÊNCIAS.....	138
APÊNDICES.....	149

## INTRODUÇÃO

O presente estudo intitulado “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e Educação do Campo no Município de Corumbá, MS: os caminhos percorridos e os desafios encontrados”, tem por objetivo analisar a concepção (o que pensam e falam) dos professores alfabetizadores de uma escola do campo no Município de Corumbá, Mato Grosso do Sul, sobre as formações promovidas pelo Programa, durante o período de 2013 a 2016.

O referido estudo nasce das vivências da pesquisadora como professora do campo e coordenadora dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 3º ano).

Destacamos que no município de Corumbá as escolas do campo possuem um número considerável de matrículas, dada sua localização na região pantaneira, pois encontramos escolas: das águas, de assentamentos, ribeirinhas e das florestas, que compõem as escolas do campo na região mencionada.

Assim, este estudo surge muito antes de minha<sup>1</sup> entrada no mestrado em Educação. Passo a apresentar um breve relato de minhas vivências na articulação com os estudos, caminhos que me trouxeram até aqui.

Sou filha de camponeses, neta de avós camponeses, tanto paternos como maternos. Meu pai sempre foi um trabalhador rural. Em 2006, fez parte do movimento dos trabalhadores rurais do Assentamento São Gabriel, na luta pela reforma agrária, no qual reside a minha mãe atualmente.

De acordo com Silva e Costa (2010):

A história de cada sujeito é composta de fases que se estendem da infância a vida adulta, etapas constituídas de acontecimentos e experiências que nos tornam históricos, favorecendo a interpretação e narração das experiências de acordo com nossas crenças e valores, capturando e traduzindo o que vivemos. (SILVA; COSTA, 2010, p. 03).

Concordo com as autoras e enfatizo que recordar minha trajetória escolar foi um desafio e uma ousadia, e, ao fazê-lo, entrelaço-a com alguns acontecimentos sociais e educacionais da época, para ajudar a compreender os momentos vividos.

---

1 Ao tratar da história pessoal da pesquisadora, adotamos a 1ª pessoa do singular. Tão logo iniciemos o estudo, retomaremos o uso da 1ª pessoa do plural, por entender que este texto foi construído a quatro mãos: da pesquisadora e da orientadora, em diálogo com múltiplas vozes, dos muitos autores estudados e referenciados.

No início da década de 1980, o Brasil passava pelo processo de redemocratização, após a ditadura de militar (1964-1985), e o campo sofria com a falta de “políticas públicas”, dentre elas, uma política educacional específica para os trabalhadores rurais (populações do campo). Nesse contexto, as famílias tinham que se deslocar até a cidade, para que seus filhos pudessem ter acesso à educação. Com a minha família não foi diferente. Meus pais migraram para a cidade, a fim de que eu e meus dois irmãos tivéssemos acesso à educação escolarizada, bem como na esperança de conseguir emprego na área urbana de Corumbá.

No ano de 1981, fomos matriculados na “Escola Municipal Tilma Fernandes Veiga”, localizada no bairro Cervejaria, por ser a mais próxima do bairro onde morávamos. Cursei o antigo primeiro grau, do 1º ao 8º ano, nessa instituição, que considero como a escola da minha infância.

Fui alfabetizada pelo método tradicional, com base na memorização e repetição. Tínhamos uma cartilha para fazer/realizar as atividades e para estudar as palavras. No dia da leitura, tínhamos que saber a lição, como dizia a professora, “a lição tinha que estar na ponta da língua”. Se, porventura, errássemos, tínhamos que pronunciar as palavras e copiá-las várias vezes, até encher uma folha inteira do caderno.

O dia da leitura era, para mim, um sofrimento, pois meus pais não tinham domínio da leitura e, deste modo, não conseguiam me ajudar com a lição em casa. Fiquei muitas vezes de castigo, por não saber a lição. Quando aprendi a ler as palavras, obtive a lente de que precisava, para descobrir um outro mundo que existia a minha volta: o mundo das informações e da cultura letrada, o que se constituiu em uma grande alegria, uma conquista, não só minha, mas, principalmente, dos meus pais, que envidaram esforços para que estudássemos, direito esse que outrora lhes fora negado, assim como para muitos brasileiros, que ainda hoje sofrem com as desigualdades sociais e o analfabetismo, dentre outras injustiças sociais.

É importante salientar que nesse período ocorria, no Brasil, o êxodo rural. As famílias camponesas deslocavam-se em massa para as cidades, em busca de empregos e melhores condições de vida. Contudo, muitos migrantes não tinham qualificação profissional para os empregos, elevando o índice de desemprego, gerando outros problemas sociais.

A minha família sentiu o impacto do desemprego. Devido a isso, meu pai voltou a trabalhar na região do campo e minha mãe ficou conosco na cidade, nos incentivando

a estudar, para que pudéssemos ter uma vida melhor futuramente. Assim, com esse incondicional apoio, consegui concluir o antigo 1º grau, hoje denominado de Ensino Fundamental II pela LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), que, por sua vez, sofreu alterações em sua redação pela lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), ampliando o Ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade no primeiro ano.

Muitos colegas do ensino fundamental decidiram fazer outros cursos no ensino médio, motivados por interesses e sonhos profissionais diferentes. Eu optei pelo magistério, que me favoreceu novos conhecimentos, novas amizades. Ao seguir a carreira de professora, meu primeiro trabalho foi na Escola Estadual Dr. Gabriel Vandoni de Barros e depois trabalhei como convocada em uma escola do campo, denominada, atualmente, “Polo Porto Esperança”, situada no distrito de Porto Esperança, a 70Km da sede do município de Corumbá, com classe multisseriada, composta por alunos da primeira à quarta série, com faixa etária diferenciada entre sete a dezesseis anos.

No ano seguinte (1988), efetivei-me através de concurso realizado pela Prefeitura Municipal de Corumbá. O apoio recebido por parte da diretora e das coordenadoras, e também dos moradores do local, contribuiu muito para que eu continuasse trabalhando e morando na localidade, apesar das dificuldades encontradas, como falta de transporte escolar para chegar à unidade, que era feito só de barco, pelo qual pagávamos frete; o órgão central ajudava com transporte no período de entrega de diários e notas na secretaria da escola, que ficava na cidade.

A estrutura física era um grande desafio para minha permanência, porque havia somente um quarto para morar, sem energia elétrica. O motor que puxava água para a escola, com frequência, estragava. Então o zelador tirava água do rio, em baldes, para encher o reservatório. Depois, conseguimos a cedência para uma casa da mineração e as condições melhoraram.

Apesar das dificuldades enfrentadas, o prazer de levar o conhecimento às crianças me impulsionava a continuar ali. A maioria delas eram filhos(as) de pescadores e piloteiros. Nas reuniões de pais, as famílias salientavam sempre o desejo de ver seu(sua) filho(a) formado(a). Na época, a escola oferecia escolarização até a 4ª série. Atualmente, o ensino é oferecido até o 9º ano.

No ano de 2000, pedi remoção para a escola localizada no Porto da Manga, por ser mais próxima da cidade, e lá trabalhei durante três anos. O proprietário do



hotel Sonetur disponibilizava um quarto do hotel para ficarmos. A escola era composta por uma sala ampla, com cozinha e banheiros, água e luz, no próprio espaço do hotel, além de uma boa estrutura física. A sala era multisseriada e atendia alunos(as) de 1ª à 4ª série. Os alunos que eram aprovados para a 5ª série tinham que se deslocar para a cidade; alguns pais conseguiam vaga na Fundação Bradesco<sup>2</sup>; outros deixavam os(as) filhos(as) morando com parentes na cidade, porém, poucas crianças conseguiam sair do local para estudar. Os pais pediam para que as crianças permanecessem na escola como ouvintes, para não esquecerem o que tinham aprendido. Era uma situação muito triste e as famílias reivindicavam sempre, nas reuniões, o direito de os filhos continuarem os estudos na própria comunidade. A partir destas reivindicações e de muitas lutas, alguns avanços ocorreram e, hoje, a escola atende alunos(as) até o 9º ano do Ensino Fundamental.

Além disso, por ser uma pequena região e não haver área de lazer, a escola era a principal atração para os(as) alunos(as), pois era lugar para partilhar experiências, de aprender, de fazer amizade e também de diversão.

Vale salientar que no período de 2000 a 2003, foi implementado pelo Governo Federal o Programa de Formação Continuada para Professores Alfabetizadores (PROFA<sup>3</sup>), mas não tive acesso, devido à distância. Não tinha uma agenda diferenciada de formação que oportunizasse a participação de professores/as do campo, que atuavam em regiões distantes da cidade, consideradas, ainda hoje, como de difícil acesso.

A formação para os professores do campo acontecia somente no final do ano letivo. Recordo-me da Expocampo, um evento que reunia professores que atuavam em diferentes contextos do campo, para troca de experiências entre os profissionais. As palestras eram interessantes, por tratarem das especificidades do campo, e culminavam com a exposição de trabalhos desenvolvidos nas escolas do campo. Mas não teve continuidade, devido a questões políticas.

---

2 Fundação Bradesco, instituição fundada em 1956, por Amador Aguiar, com a finalidade de promover a inclusão social por meio da educação e atuar como multiplicador das práticas pedagógico-educacionais junto à população brasileira socioeconomicamente desfavorecida. Oferece cursos de Ensino fundamental, ensino médio, Técnico profissionalizante (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2012, p. 70-71).

3 O PROFA foi instituído e implementado em 2001, com o objetivo de aprimorar a atuação dos professores da Educação Infantil, Ensino Fundamental séries iniciais e da Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2001).

No período em que fiquei trabalhando na região do Porto da Manga, fiz o Curso de Pedagogia para professores em exercício do magistério<sup>4</sup>, curso oferecido a partir da obrigatoriedade da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/1996, que traz a obrigatoriedade da formação em nível superior, em cursos de licenciatura.

Devido a essa exigência, muitos professores que atuavam na área do campo e em lugares de difícil acesso cursaram o nível superior. Alguns docentes, que não estavam inseridos nesses contextos, também tiveram a oportunidade de fazer o curso de Pedagogia.

O referido curso era realizado nos períodos de férias (janeiro e julho) e em outubro, durante o feriado prolongado. Foi um curso que exigiu empenho e persistência dos cursistas. Os professores do programa contribuíram de forma significativa para a ampliação dos meus conhecimentos e, conseqüentemente, para melhoria da minha atuação profissional.

Concluí o curso em 2004 e, no ano seguinte, fui para uma escola da área urbana por necessidade de dar continuidade aos estudos, pois almejava novos desafios. No ano de 2009 fui convidada para exercer a função de professora coordenadora em uma escola municipal de Corumbá. Trabalhei com alunos e professores da 1ª à 5ª série, o que representou um grande desafio, mas que contribuiu muito para meu aprendizado. Exerci esta função de 2009 a 2014 e tive a oportunidade de acompanhar uma prática pedagógica docente comprometida com a aprendizagem das crianças e buscava novos meios de ensinar. Apesar disso, o índice de reprovação era elevado, vários alunos chegavam ao final do terceiro ano com muitas dificuldades de leitura e escrita.

Tal realidade era comum à de outras tantas escolas brasileiras, e, nesse cenário, a discussão sobre alfabetização e letramento ganha maior ênfase no contexto escolar e nasce a proposta da implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pelo Governo Federal em julho de 2012, pela portaria

---

4 Oferecido pelo Programa Interinstitucional de Formação de Professores em Serviço (PIFPS), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus de Aquidauana (CPAQ), foi implantado em decorrência da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, sancionada em 20 de dezembro de 1996, ao preconizar a formação dos professores para a educação básica de nível superior e a exigência colocada em suas disposições transitórias de que até o final de 2007 todos os professores desse nível de ensino tivessem formação em nível superior. (GUERRA, 2009).

nº 867, um compromisso formal assumido pelos governos federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até aos oito anos de idade, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

A Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, em 2013, fez a adesão às ações do PNAIC/UFMS/MEC. De acordo com a coordenadora geral do referido Programa, Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza, orientadora do presente estudo, o município foi o último a aderir, após uma reunião desta com a Secretária Municipal de Educação de então, professora Roseane Limoeiro, que justificava a não adesão pelo fato de existir, na sua gestão, uma organização de formação junto à equipe de especialistas da área da alfabetização. Nesta ocasião, a coordenadora geral explicou todo o processo de formação, bem como os eixos de trabalho do PNAIC, como a distribuição de material pedagógico, avaliação, entre outros, que serão abordados mais adiante.

Assim, segundo Oliveira (2017) o município de Corumbá

[...] aderiu às ações da Formação do PNAIC, justificando que vem ao encontro da proposta do município, pois já realizava a formação na sua secretaria de educação, tendo uma equipe de técnicos(as) específicos(as) da área da alfabetização. Com o apoio da coordenação geral do PNAIC/UFMS, junto à Secretaria Municipal de Educação de Corumbá, foi repassado todo o investimento e a importância do programa para a rede, o que trouxe a adesão do município nos anos de 2013, 2014 e 2015. (OLIVEIRA, 2017, p. 75).

A partir da implementação do PNAIC, mudanças ocorreram no contexto escolar em ritmo acelerado, ao passo em que as cobranças foram se intensificando, conforme o programa de formação se delineava, atribuindo responsabilidades e exigindo compromisso de todos atores envolvidos, com o intuito de melhorar o índice de aprendizagem das crianças. As formações eram realizadas por orientadores de estudo e obedeciam a um calendário a ser cumprido pelos professores cursistas – professores alfabetizadores.

Nos encontros de formação, para subsidiar o trabalho do professor alfabetizador, foram trabalhadas várias metodologias, dentre elas, sequências didáticas, projetos didáticos. O programa trouxe inovação para a prática do professor alfabetizador e um novo olhar para a alfabetização no contexto escolar, tendo como foco os direitos de aprendizagem das crianças e o trabalho com as concepções de

alfabetização e letramento que já faziam parte da prática dos professores alfabetizadores com o programa Pró-Letramento.

O imperativo que soava no interior das escolas era o de garantir os direitos de aprendizagem correspondentes a cada ano escolar, pela necessidade de alfabetizar plenamente na idade certa, ou seja, até os 8 anos e as cobranças advindas das avaliações externas, a Provinha Brasil e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), geravam tensões e indagações entre os docentes.

Em face dessas mudanças, as minhas dúvidas só aumentavam. Percebi, então, que precisava estudar e resolvi elaborar um anteprojeto para concorrer a uma vaga no mestrado em Educação oferecido Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal (PPGE/UFMS/CPAN), em Corumbá. Em 2014, usei participar da seleção, porém, não tive êxito, mas foi uma experiência que me auxiliou a participar em 2015, como professora alfabetizadora nas formações do PNAIC, iniciando, simultaneamente, o curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social, naquela mesma instituição. As questões polêmicas, como pobreza e educação, foram tratadas de forma crítica, levando-nos a refletir sobre o acesso à educação das crianças oriundas das camadas populares.

No decorrente ano, participei novamente da seleção do mestrado na UFMS/CPAN, com o anteprojeto de pesquisa intitulado: “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - formação de professores alfabetizadores em uma escola do campo: perspectivas e desafios”. Quando saiu o resultado do processo seletivo, foi uma explosão de alegria, ao ver o meu nome na lista de aprovados.

A escolha do tema com o foco na educação do campo, como afirmado anteriormente, foi influenciada pela minha história de vida, e, principalmente, pelas vivências e experiências profissionais como professora alfabetizadora em escolas do campo e da cidade e como professora-coordenadora do ciclo de alfabetização, função em que compartilhei momentos de incertezas, receios e inquietações com os professores com os quais trabalhei, frente ao desafio de alfabetizar plenamente as crianças até os oito anos de idade, tendo em vista a grande diversidade existente no âmbito escolar.

Com a entrada no mestrado em Educação, na linha de pesquisa “Formação de educadores e diversidade”, tive a oportunidade de aprofundar os estudos em educação e a participar do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguagem, Educação e Infância-

Teoria Histórico-Cultural/GEPLEI-THC, sob a coordenação da Profa. Dra. Regina Aparecida Marques de Souza.

A realização das disciplinas obrigatórias contribuiu para ampliar meus conhecimentos sobre a educação, de modo geral e, principalmente, sobre o contexto histórico da educação brasileira. Por conseguinte, as disciplinas optativas foram escolhidas na perspectiva de delimitar este estudo, que apresentava um conjunto de indicadores para a pesquisa: PNAIC; educação do campo, formação de professor, alfabetização, criança e teoria histórico-cultural. Dentre as disciplinas optativas, duas foram cursadas para essa articulação: Infância e Letramento, ministrada pelas professoras doutoras Ana Lucia Espíndola e Regina Aparecida Marques de Souza e Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, a criança, sua infância e a cultura escrita, lecionada pela professora Regina Aparecida Marques de Souza com a participação da professora doutora Suely Amaral Mello.

Ambas as disciplinas contribuíram para a apropriação de novos conhecimentos, bem como a ampliação de outros que já faziam parte da minha formação, tais como: infância, alfabetização, letramento, formação de professores, processo da aprendizagem e desenvolvimento, criança, cultura escrita e, especialmente, os pressupostos da teoria histórico-cultural, cujos estudos iniciei no GEPLEI-THC, enquanto alguns conceitos foram discutidos e ampliados na segunda disciplina. O estudo dos conceitos mencionados me proporcionou uma melhor compreensão no que tange à formação de professores alfabetizadores e às implicações pedagógicas quanto à apropriação da cultura escrita pela criança no ciclo de alfabetização.

No entanto, salientamos<sup>5</sup> que a formação de professores tem sido foco de debates e discussões no âmbito educacional brasileiro, devido ao índice de analfabetismo infantil, já que muitas crianças concluem o 3º ano das séries iniciais do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever ou até mesmo chegam ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º) sem ter o domínio pleno da leitura e da escrita, problema que se estende para as etapas de ensino posteriores. Tal situação fica explícita através dos dados levantados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) (2011, p. 8) sobre o nível de alfabetismo<sup>6</sup> por escolaridade da população. Esta pesquisa, em linhas gerais,

---

5 A partir desse ponto do texto retomamos a escrita em primeira pessoa do plural.

6 O INAF dividiu o alfabetismo em quatro níveis : *analfabetismo*, corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases [...]; *Nível rudimentar*, localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples [...]; *Nível básico*, as pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente

aponta que 53% dos sujeitos que completaram de uma a quatro séries de escolaridade dos anos iniciais do Ensino Fundamental permanecem nos níveis do analfabetismo funcional; apenas 43% (menos da metade), atingem o nível básico. Nessa escala, somente 5% atingem nível pleno de alfabetização. Já no segundo ciclo do Ensino Fundamental, 26%, ou seja, um quarto das pessoas que completaram, no mínimo, um ano da escolaridade básica, são classificadas como analfabetas funcionais. No Ensino Médio, somente 35% dos estudantes atingem o alfabetismo pleno. No Ensino Superior, o nível pleno de alfabetismo fica bem distante de atingir a totalidade, abarcando 62% dos universitários.

Nesse contexto, Goulart (2014, p. 36) corrobora elucidando que um em cada quatro brasileiros domina plenamente as habilidades de leitura, escrita e matemática e que 75% da população brasileira não conseguem entender um texto simples, sendo apenas 25% da população brasileira adulta plenamente alfabetizada.

Diante desse cenário, as políticas educacionais, nas últimas décadas, têm dado ênfase à formação docente com intuito de melhorar a qualidade de ensino e, conseqüentemente, a aprendizagem. Nesse contexto, a política de formação de professores – Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa/PNAIC – tem como meta alfabetizar todas as crianças até aos 8 anos de idade, seja da cidade ou do campo:

[...] as crianças devem ser alfabetizadas aos oito anos de idade, e precisam ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos (BRASIL, 2012m, p. 8).

O PNAIC objetiva formar professores do ciclo de alfabetização, visando organizar e direcionar o trabalho pedagógico, tendo como foco o desenvolvimento da escrita e da leitura neste ciclo.

Ressaltamos que o PNAIC e a educação do campo são eixos articuladores da nossa pesquisa. Nesse sentido, buscamos responder o seguinte questionamento: O que os professores alfabetizadores que atuam no ciclo de alfabetização no contexto

---

alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão [...]; *Nível pleno*, neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais: leem textos mais longos, analisando e relacionando suas partes, comparam e avaliam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses (INAF, 2011)

do campo pensam e falam (concepção) sobre as ações do PNAIC e das possíveis contribuições para prática pedagógica?

A nossa intenção foi ouvir as vozes dos professores alfabetizadores do campo sobre a atual política de formação, que é o nosso objeto estudo, pois, se os professores são considerados protagonista no curso de formação vigente, então entendemos que tais profissionais precisam ser ouvidos para que este e/ou futuros cursos de formação sejam redimensionados e aprimorados pelo poder público, buscando atender as reais necessidades dos professores.

Acreditamos que a formação continuada é importante para a melhoria da qualidade da educação, mas ela sozinha não garante o êxito esperado. Dessa maneira, para contribuir com nossa pesquisa, outras questões foram elaboradas, com o intuito de alargar a compreensão do leitor sobre o Programa de formação na ótica dos professores cursistas:

1. A formação realizada pelo PNAIC, em Corumbá, nos anos de 2013 a 2016, trouxe contribuição/ões para as ações didáticas no cotidiano da escola do campo?
2. Os professores, a partir das formações, leituras e atividades efetuadas, se apropriaram dos conhecimentos teóricos e metodológicos quanto ao ensino da cultura escrita?
3. O programa de formação contemplou as especificidades do campo nos cadernos de formação nesses anos de vigência? Qual o espaço dado à educação do campo e à formação do seu professor alfabetizador na política do PNAIC?

Salientamos que tais questões foram norteadoras para o desenvolvimento da pesquisa, porque, segundo Minayo (2010):

Toda pesquisa se inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta ou dúvida, sendo assim as questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e objetivos. (MINAYO, 2010, p. 16).

Entendemos que a pesquisa nasce de uma inquietação ou de uma problemática emergente no cotidiano, onde o pesquisador busca compreender o fenômeno, para tanto este deve ter clareza de onde quer chegar com a pesquisa, assim, procuramos definir a problemática e também os objetivos articulando-os com a temática que nos propomos a estudar. Nesse sentido Deslandes, Gomes e Minayo (2010, p. 44) corrobora, enfatizando que “os objetivos buscam responder ao que é

pretendido com a pesquisa e que propósitos almeja-se alcançar ao término do estudo”. Porém defini-los não foi nada fácil, foi somente depois de tanto fazer e refazer, de construir e desconstruir as ideias e hipóteses, em um movimento dialético<sup>7</sup>, que os objetivos da pesquisa foram definidos, como destacados abaixo:

**Objetivo geral:**

1. Analisar a concepção (o que pensam e falam) dos professores alfabetizadores de uma escola do campo no Município de Corumbá, MS, sobre as formações promovidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, durante o período de 2013 a 2016.

**Objetivos específicos:**

2. Verificar como foram organizadas as formações no Município de Corumbá para atender as demandas dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do campo;

3. Analisar os efeitos da ação formativa do PNAIC no contexto escolar do campo e as perspectivas dos professores cursistas, gestores e da coordenadora municipal em relação à ação realizada;

4. Identificar os desafios e as possíveis contribuições do PNAIC para a melhoria do trabalho do docente nas salas do ciclo de alfabetização.

Como afirmamos acima, chegar a esses objetivos não foi uma tarefa fácil, no entanto, uma vez definidos, estão articulados com nosso objeto de estudo, bem como a temática escolhida: reiteramos nossa intenção de conhecer de perto as ações do PNAIC concretizadas no Município, no contexto do campo, e também ouvir os professores que atuam nessa localidade, dando evidência à educação do campo.

E foi assim, tecendo fio a fio cada objetivo e caminhos a serem percorridos para a materialização da pesquisa, que articulamos nossos primeiros estudos com a teoria histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski<sup>8</sup> e seus colaboradores, a fim de compreender a temática alvo do estudo, em sua historicidade, tendo em vista o professor e a criança como seres históricos, sociais e culturais, e a linguagem como fonte do desenvolvimento humano.

---

7 Julgamos importante ressaltar que o movimento dialético de conhecimento da realidade não se baseia na crítica pela crítica, mas no conhecimento crítico e reflexivo da realidade, objetivando a alteração e transformação da realidade anterior no plano histórico-social. (FRIGOTTO, 2008, p. 81).

8 Neste texto, optamos por utilizar tanto a grafia Vigotski como a grafia Vygostsky, de acordo com a bibliografia utilizada e que estiver sendo referenciada.



Nesse contexto vale salientarmos que quando falamos da Teoria histórico-Cultural de Vigotski fazemos alusão às relações sociais em sua diversidade, das relações de classe, do homem e da mulher trabalhadora inseridos no contexto do campo ou da cidade, que se constroem nas relações que estabelecem com o meio em que vivem. Nessa perspectiva, Barca e Teixeira (2017) acrescentam que:

A teoria histórico-cultural surgiu nos anos 20 do século passado na antiga União Soviética, como fruto de uma construção coletiva, liderada pelo estudioso bielorrusso Lev Semenovich Vigotski (1896-1934) e representa uma revolução na forma de pensar o desenvolvimento da pessoa em sua totalidade, conseqüentemente, o seu processo de educação. (BARCA; TEIXEIRA, 2017, p. 29).

A partir desse momento histórico, em que havia a necessidade de uma nova concepção educacional para a construção de um novo homem, com intuito de atender as demandas sociais, a teoria de Vigotski ganha força e se contrapõe a antigas concepções do campo da Psicologia, que reduziam o desenvolvimento humano ao crescimento maturacional ou inato. O desenvolvimento humano passa a ser visto sob um novo olhar, em que as relações sociais, a cultura e a educação escolarizada têm um papel importante para a aprendizagem e humanização dos sujeitos.

Nessa perspectiva, Martins (2014, p. 61) enfatiza que a teoria e os conceitos de Vigotski contribuem para o “fortalecimento das lutas populares com objetivo de resgatar as especificidades da educação, tendo como parâmetros os limites de uma sociedade onde as relações sociais de produção obedecem a uma lógica capitalista”. Acrescenta, ainda, que ao considerar as lutas da classe trabalhadora por melhores salários, habitação, terra e educação de qualidade, dentre outros direitos violados historicamente, pretende superar os ditames econômicos do sistema vigente, afirmando as possibilidades históricas de os homens transformarem a realidade em que vivem.

A educação escolarizada, apesar de suas contradições, é um instrumento importante que pode contribuir para a formação e conscientização do homem em uma relação dialética<sup>9</sup>.

É importante salientarmos que as políticas sociais surgem a partir da demanda da população e dos movimentos sociais e, nesse cenário, inserem-se as políticas

---

9 A dialética é a lógica do movimento, da evolução e da mudança [...] dessa forma, o pensamento dialético deve ser concreto, variável [...] pronto para detectar e usar as contradições que lhe apresentem. (NOVACK, 2005, p. 62).

educacionais, programas de formação continuada para os professores, buscando atender as necessidades da sociedade, dentre eles, o PNAIC, um pacto entre os governos federais, estaduais e municipais para garantir o direito à alfabetização para todas as crianças inseridas no campo ou na cidade. As crianças do campo são reconhecidas nesse Programa, porém, é preciso lembrar que tal reconhecimento se deu por meio das lutas e das reivindicações dos movimentos sociais organizados.

A educação do campo não deve ser entendida como um tema, mas como um princípio educacional, e deve estar vivo dentro das escolas do campo, para isso, os profissionais em educação que atuam no contexto do campo precisam conhecer e apropriar-se dos princípios que regem a educação do campo por meio de estudos e de formações continuada para que possam, de forma consciente, colocá-los em prática no cotidiano escolar. Nesse processo, é imprescindível que a formação continuada ofertada aos professores atenda às suas reais necessidades e dialogue com as especificidades do campo.

Entendemos que o professor que ensina, também aprende, em um processo dialético. Sobre isso, Libâneo (2004) contribui elucidando que:

[...] a formação de professores é uma atividade de aprendizagem e é considerada como atividade da profissão, tendo o mesmo a função de refletir de modo crítico suas ações no dia a dia do contexto educativo a partir da apropriação de teorias como marco para a melhoria de suas práticas em um processo dialético. (LIBÂNEO, 2004, p. 136).

Nessa ótica, o curso de formação é um instrumento de aprendizagem que deve propiciar aos professores condições para que se apropriem dos conhecimentos científicos produzidos ao longo da história de forma consciente, articulando a teoria com a prática e, não se limitando a executar pacotes prescritivos de atividades que dão ênfase somente ao fazer técnico e não aos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Concordamos com Luge e Mello (2014, p. 262) que a teoria Histórico-Cultural oferece bases para pensarmos a formação dos professores e a prática pedagógica no contexto escolar, aqui destacando a educação do campo, a partir de conceitos essenciais sobre a compreensão do desenvolvimento humano, criança, cultura escrita e escola, como espaço privilegiado para apropriação dos conceitos científicos e da cultura escrita.

Para Vigotski, a escrita é um instrumento cultural complexo, que desempenha um papel importante no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, não sendo algo de fácil assimilação. Parafraseando Mello (2010, p. 331), a escrita só pode influenciar no desenvolvimento infantil se os seus primeiros contatos com a linguagem escrita forem significativos, vinculados à realidade e às práticas sociais, pois é por meio das experiências vividas, ricas de sentidos e significados, que a criança constrói para si um conceito sobre a escrita, tomando consciência da sua função social, ocorrendo um salto qualitativo na aprendizagem.

Sendo assim, os princípios educativos que regem a educação do campo – que tem suas raízes nos movimentos sociais e na luta dos trabalhadores rurais por uma educação de qualidade –, afirmam que a escola deve valorizar os conhecimentos prévios das crianças, a sua cultura, a sua história e a sua realidade. Para maior compreensão da educação do campo, no que diz respeito à sua historicidade e dinâmica social e política, como aporte teórico, recorreremos aos estudos de Caldart (2011); Arroyo (2011) e Molina (2011). Para discutir apropriação da cultura escrita no ciclo de alfabetização, compreendendo a criança como um ser capaz, ativo e protagonista na construção dos seus conhecimentos, nos ancoramos nos estudos das autoras Mello (1999; 2010; 2014), Souza (2006; 2014), Espíndola e Souza (2015; 2017), dentre outros estudiosos que têm a abordagem histórico-cultural como aporte teórico.

A formação de professores é temática complexa, gera debates e pesquisas científicas, por conseguinte, para maior compreensão, realizamos um balanço de produções científicas existentes, através de uma pesquisa inicial referente ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Formação de professores Alfabetizadores atuantes nas escolas do campo.

Este levantamento dimensionou a relevância do nosso objeto de estudo. Como fonte de pesquisa, utilizamos o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por ser um órgão oficial do Governo, que agrega pesquisas das principais universidades brasileiras e as disponibiliza em base de dados digitais de acesso livre. Vale salientarmos que, nas fontes acima citadas, as pesquisas foram efetivadas por meio de palavras-chave (descritores), selecionadas de acordo com o tema da pesquisa e combinadas entre si: Pacto Nacional pela Alfabetização; Formação continuada; Alfabetização; Escrita; Leitura; Educação do campo; Professor alfabetizador; Aprendizagem.

As pesquisas no portal da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa e Educação (ANPED) foram feitas através dos Grupo de Trabalho - GT 08 (Formação de Professores) e GT 10 (Alfabetização, Leitura e Escrita) – e também no portal Scientific Electronic Library Online (SciELO).

Vejamos, nos quadros abaixo, o quantitativo de trabalhos publicados nos portais eletrônicos no período de 2013 a 2016. No quadro 1, dados da CAPES, e, no Quadro 2, do portal SciELO.

**Quadro 1 – Levantamento de produções no portal CAPES**

Descritor	Quantidade de produções
<b>Pacto Nacional, alfabetização</b>	16
<b>Formação continuada-PNAIC</b>	08
<b>Leitura, escrita</b>	14
<b>Educação do campo, aprendizagem</b>	5
<b>Professor alfabetizador e prática de ensino</b>	13
<b>Alfabetização, Aprendizagem</b>	116
<b>Educação do campo, práticas de alfabetização</b>	18
<b>Formação continuada de professores do campo</b>	48
<b>TOTAL</b>	<b>241</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

**Quadro 2 – Quantitativo de produções encontrada no portal SCIELO**

Descritor	Quantidade de produções
<b>PNAIC</b>	2
<b>Formação, professores do campo</b>	2
<b>PNAIC, aprendizagem, formação professores alfabetizadores</b>	1
<b>Leitura, escrita no ciclo de alfabetização</b>	2
<b>PNAIC, alfabetização nas escolas do campo</b>	0
<b>Formação de professores alfabetizadores</b>	8
<b>Política de educação do campo, alfabetização</b>	3
<b>TOTAL</b>	<b>18</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

A pesquisa no website da ANPED foi realizada por Anais das reuniões nacionais e regionais e não por palavras-chave, de 2012 a 2016 (Quadro 3):

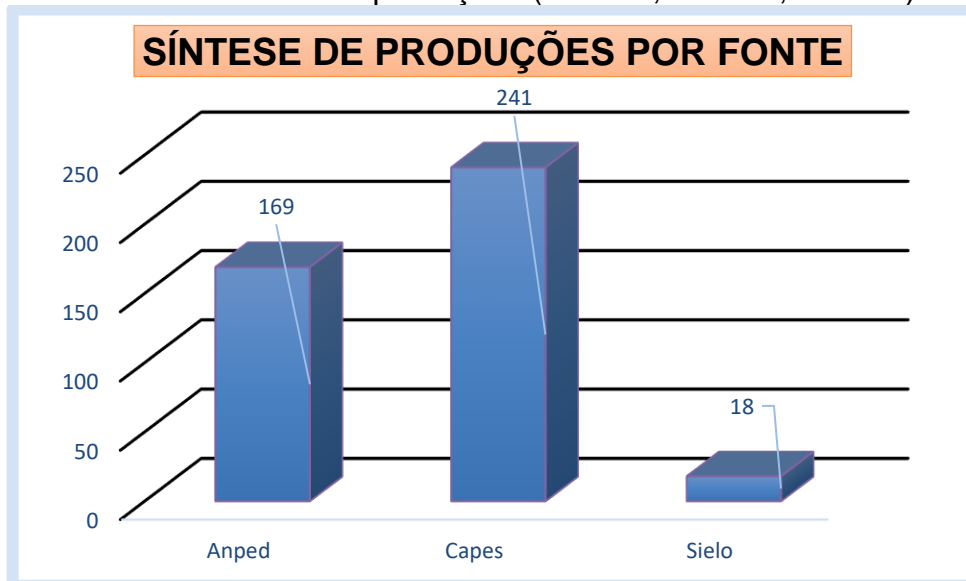
**Quadro 3 – Levantamento de produções por ano na ANPED**

GTs	2012	2013	2014	2015
<b>Formação de professores</b>	22	18	21	36
<b>Alfabetização, Leitura e escrita</b>	19	13	20	20
<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>31</b>	<b>41</b>	<b>56</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

O gráfico 1 apresenta uma síntese do quantitativo de produções encontrados nas três fontes citadas:

**Gráfico 1 – Síntese das produções (ANPED, CAPES, SciELO)**



Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

Aplicando os descritores combinados, conseguimos obter um número considerável de trabalhos publicados. Posteriormente, ao analisá-los, selecionamos vinte publicações entre dissertações e teses que mais se aproximavam do nosso objeto de estudo, porém, somente 11 deles serviram de suporte para a pesquisa. Percebemos que o número de publicações referentes à formação de professores alfabetizadores do campo e práticas docente é bem reduzido: encontramos somente três trabalhos, mas falavam de alfabetização de jovens e adultos. Os trabalhos escolhidos estão assim distribuídos:

**Quadro 4 – Trabalhos selecionados/organizados por níveis**

<b>Nível</b> <b>Fonte</b>	<b>Mestrado</b>	<b>Doutorado</b>	<b>Artigo</b>	<b>Total</b>
<b>CAPES</b>	4	2	-	6
<b>SCIELO</b>	-	-	3	3
<b>ANPED</b>	1	-	1	2

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir dos dados da pesquisa.

Tanto a pesquisa bibliográfica como o levantamento de produções referentes à educação do campo e o programa de formação de professores PNAIC nos permitiram concluir que a formação continuada de professores alfabetizadores do campo vem sendo pouco abordada no meio acadêmico. Entendemos que é necessário maior investimento em pesquisas na formação de professores alfabetizadores tendo como foco a educação do campo, levando em consideração a cultura e as suas especificidades.

Esse déficit de pesquisas voltada para a realidade do campo é confirmado pelos autores Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 8), que salientam que somente 2% das pesquisas dizem respeito às questões do campo, não chegando a 1% as que tratam especificamente da educação escolar no meio rural. Esse silenciamento e esquecimento é histórico, uma realidade que se perpetua na atualidade.

As autoras Ribeiro e Albuquerque (2015) afirmam que a “Educação do Campo tem a sua identidade constituída nas lutas pelo direito de todos à educação, tal luta se configura pela ausência de políticas públicas que garantam aos povos do campo seu direito à educação.” A falta de garantias de políticas consistentes para a Educação do campo tem refletido no déficit da escolarização média da população campestre, evidenciando que o analfabetismo é maior no campo: entre as pessoas de 15 anos ou mais, atinge 23,19%, na área rural, enquanto na zona urbana o índice é de 7,9%. Pela análise dos dados expostos fica notória a precariedade da educação no contexto do campo, onde uma boa parte da população campestre tem seus direitos violados no que tange ao acesso aos conhecimentos construídos pela humanidade, o que é grave, pois sabemos que o acesso e o domínio da leitura e escrita são porta de entrada para o exercício da cidadania.

As autoras ainda apontam, nos seus estudos, que o caderno unidade 01 da coletânea do PNAIC, que orienta a formação específica para os professores alfabetizadores do campo, traz em seu bojo a concepção que a educação ofertada à população campesina deve valorizar a realidade em que os(as) estudantes vivem, os seus saberes e a integração social, política e cultural entre escola e comunidade. As autoras deixam explícito que concordam e defendem esse modelo de educação.

Para aprofundar os nossos conhecimentos sobre o PNAIC, Educação do campo e os princípios formativos subjacentes nos cadernos de formação, nos dedicamos, no segundo momento, à leitura e análise daqueles que são destinados ao campo; das resoluções e portarias que orientaram e legalizaram a implantação e implementação do PNAIC no Brasil. Destacamos que esse momento foi relevante para introduzir, aprofundar e consolidar nossos conhecimentos sobre o objeto de estudo de nossa pesquisa. Aqui, salientamos que a primeira leitura contemplou os cadernos de estudo de 2013 a 2015, de modo geral, para encontrarmos as especificidades da educação do campo. A mesma dinâmica aconteceu com os documentos oficiais. Após essa primeira triagem, nos debruçamos nas leituras e análise dos cadernos e documentos oficiais específicos para a educação do campo.

Diante do exposto, organizamos a presente dissertação em três capítulos. No primeiro, apresentamos as políticas de formação de professor, dentre elas, damos ênfase ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na perspectiva da educação do campo, buscando conceituá-la, tendo em vista sua historicidade e a especificidade de nosso estudo.

No segundo capítulo, abordamos o desenvolvimento humano a partir da Teoria Histórico-cultural de Lev Semenovitch Vigotski (1896-1934), em diálogo com a educação do campo, tendo como foco as vivências das crianças, seu cotidiano, articulado com o conhecimento científico apresentado pela instituição escolar.

No terceiro capítulo, evidenciamos a pesquisa de campo, tratando da implantação e implementação do PNAIC no Município de Corumbá, com foco na região do campo, tomando locus de pesquisa a Escola Rural Girassol, localizada no assentamento Esperança.

As entrevistas realizadas com diferentes sujeitos participantes do PNAIC são apresentadas de modo a corroborar com nossa temática, e as análises dos dados obtidos nos auxiliam na compreensão dos desafios e das perspectivas do PNAIC, a

partir da visão dos profissionais envolvidos, articulando-os com nosso suporte teórico da teoria histórico-cultural.

Nas considerações finais, retomamos os objetivos propostos no intuito de verificar se conseguimos alcançá-los, bem como responder as questões de estudo ao longo do trabalho.

Ao realizarmos o estudo sobre o PNAIC e sua materialização no contexto do campo, destacamos a criança campesina como sujeito de direito a uma educação institucionalizada que valorize a sua cultura, que contribua para o seu desenvolvimento humano através de um ensino de qualidade, o que, por sua vez, perpassa pela formação dos professores. Eis um desafio!



## **CAPÍTULO I – PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA/PNAIC E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM PROJETO EM CONSTRUÇÃO**

Neste capítulo, abordamos sobre algumas políticas de formação de professor alfabetizador e da educação do campo, especificamente, nosso objeto de estudo, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), na perspectiva da educação do campo.

Consideramos que o Programa deu ênfase à educação do campo, trazendo um olhar diferenciado nos cadernos de formação, com intuito de subsidiar o trabalho dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) inseridos(as) nesse contexto e que atuam no ciclo de alfabetização.

Para maior compreensão do leitor sobre a aproximação do PNAIC aos princípios educativos preconizados pela educação do campo, expomos um breve histórico da reivindicação dos trabalhadores rurais por uma educação que levasse em conta a cultura da população campestre. Na sequência, discutimos alguns aspectos analisados nos cadernos de formação, como a concepção de: formação, criança, ensino e aprendizagem e os princípios que organizam e direcionam o trabalho pedagógico, tendo em vista a heterogeneidade da sala seriada e multisseriada.

Ressaltamos que a educação do campo ainda é um projeto em construção, tendo em vista sua história diante das políticas públicas brasileiras. Nesse sentido, tratamos, aqui, da história do PNAIC, de 2013 a 2015 na perspectiva da educação do campo e sua trajetória no município de Corumbá, MS, que também se mostra como um projeto em construção, ou até inacabado.

### **1.1 PNAIC e a política de formação: o aporte legal para implantação e implementação do Programa**

A educação brasileira tem sofrido mudanças expressivas na política educacional nas últimas décadas, dentre as quais citamos a lei que ampliou o ingresso das crianças de seis anos no Ensino Fundamental da educação básica, a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2006), que passa a sua duração de oito para nove anos. A respectiva Lei teve como desdobramento a inserção das crianças cada vez mais cedo na escola, provocando mudanças no contexto escolar, particularmente, no que tange ao trabalho educativo, reelaboração dos documentos escolares como currículo

escolar, definindo, com mais clareza, o que se espera da escola nos anos iniciais de escolarização, bem como a organização do tempo e espaço escolar para atender a nova demanda. Além disso, a divulgação dos resultados de avaliações em larga escala foi outro fator que contribuiu para que os gestores pensassem em novas estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem dos discentes (BRASIL, 2012m, p. 6).

Estes fatores impulsionaram o aumento de cursos de formação continuada pelo Ministério da Educação e pelas secretarias de Educação, tendo, como consequência o surgimento de diferentes perspectivas de alfabetização.

Os resultados das avaliações externas apontaram o déficit de aprendizagem das crianças nas séries iniciais, provocando debates no âmbito educacional sobre a formação inicial e continuada dos professores, favorecendo um fazer reflexivo no conjunto desses atores, tendo, como desdobramento, a implantação e implementação de vários programas centrados na alfabetização e formação dos docentes, dentre os quais, o PNAIC, nosso objeto de estudo nesta pesquisa de mestrado.

Sabemos que a preocupação do poder público em garantir a alfabetização plena das classes populares é considerada recente, apesar de estar assegurada na Constituição de 1988, no Art. 205 e no Art. 208, que reforça que é dever do Estado garantir às crianças o acesso à educação e permanência na escola.

Portanto, em uma rápida análise cronológica da promulgação da Constituição aos dias atuais, em que já se passaram algumas décadas, ainda nos deparamos com a violação dos direitos das crianças quanto à alfabetização. Os fatos e a história mostram que, em termos de educação, tudo caminha lentamente.

Dessa forma, consideramos necessário fazer, mesmo que brevemente, um resgate histórico das políticas de formação no Brasil e dos pactos em prol da alfabetização e por uma educação de qualidade, e seus desdobramentos na formação dos professores para atender às novas demandas da sociedade.

No Brasil a alfabetização, ganha novas concepções epistemológicas e novos direcionamentos no final do século XX, de acordo com Mortatti (2000, p. 21) “a alfabetização nesse período foi compreendida como um instrumento de promoção de desenvolvimento econômico dos países pelo viés das políticas financiadas por organismos internacionais”. Desse modo, a educação passou a ser considerada solução para todos os problemas sociais e econômicos. A alfabetização e a formação de professores tornaram-se centro da atenção do poder público, pois havia a

necessidade de formar professores com um novo perfil, para atender as metas estipuladas nas conferências mundiais para a educação básica.

A Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, determina aos países integrantes o compromisso de promover universalização da educação básica, erradicar o analfabetismo e a melhoria da qualidade da educação. Nesse contexto, a formação contínua dos professores, ganhou centralidade nas discussões e debates, por ser considerada um instrumento de suma importância para melhorar a qualidade de ensino e garantir os direitos mínimos de aprendizagem às crianças oriundas da classe popular.

Conforme Machado (2007, p. 7), o Brasil, para atender as novas demandas, criou algumas políticas educacionais como: o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação; o Plano Decenal de Educação para Todos; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).

Olhando por esse prisma levantamos o seguinte questionamento: é possível mudar o cenário de fracasso na alfabetização, investindo somente em políticas de formação para professores(as) alfabetizadores(as), sendo ele o resultado de um processo histórico, político, social e estrutural?

As pesquisas têm indicado que apesar dos esforços do poder público em criar políticas de formação para o professor alfabetizador, como o PROFA, os PCN em Ação de Alfabetização e o Pró-letramento, continuamos a vivenciar a dura realidade do analfabetismo infantil, na qual muitas crianças concluem ou concluíram a sua escolarização sem estar plenamente alfabetizadas.

Consideramos que alfabetizar com qualidade é o grande desafio do século XXI, por ser um trabalho complexo e multifacetado, dessa forma, a apropriação da escrita e da leitura tornou-se o foco de vários programas educacionais, dentre eles, o PNAIC, que vem em defesa da alfabetização na idade certa e desenvolvimento de meninos e meninas da escola pública.

O PNAIC é uma política responsiva, por meio de um acordo formal assumido pelo governo federal, estados, municípios e entidades públicas, estabelece o compromisso de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, ou ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012m, p. 5), tendo como um dos eixos a formação de professores(as) alfabetizadores(as) que atuam em salas seriadas ou multisseriadas.

Como parte das políticas educacionais de governo, o PNAIC traz em seu bojo referenciais do Programa Pró-letramento, que teve por objetivo principal a melhoria da qualidade do trabalho docente dos professores da educação básica nas áreas de linguagem e matemática.

Para a elaboração desse grandioso Programa, em nível nacional, as universidades foram convidadas, principalmente as que participaram do Programa Pro-Letramento e o Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE (BRASIL, 2015a, p. 20). As universidades ficaram responsável pela formação, acompanhamento e avaliação do programa de formação em questão.

Para melhor compreendermos a trajetória da política de formação acima citada, explanamos sobre as leis, decretos e portarias que constituem as bases legais para sua implantação em nível nacional.

No ano de 2012 foi criado, pelo MEC, o Pacto Nacional pela Alfabetização Idade Certa (PNAIC), sancionado pela presidente Dilma Rousseff através da portaria nº 867 de 04/07/2012 (BRASIL,2012i), que define as ações e as diretrizes gerais para a alfabetização, ficando instituídos, no Art. 1º, os compromissos dos entes federados de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, aferindo os resultados por periódico específico abrangendo os seguintes aspectos: I - A alfabetização em língua portuguesa e em matemática; II - A realização de avaliações anuais universais, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para os concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental; III - O apoio gerencial dos estados aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

Ainda na referida lei, o Art. 5º destaca os objetivos do PNAIC, que se configuram da seguinte forma: I - Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; II - Reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Nos incisos primeiros, tanto do Art. 1º como do Art. 5º, a ênfase é dada à alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática. Perguntamo-nos: as outras áreas

de conhecimento não são de direito da criança? Cabe, porém, ressaltar que a Lei n. 13.005/2014 (BRASIL, 2014), ao determinar que é direito de todas as crianças serem alfabetizadas, faz menção à alfabetização de crianças com necessidades especiais e à valorização das diversidades das populações do campo, que, por muito tempo, ficaram invisíveis aos olhos do poder público, reconhecendo, então, a necessidade de uma formação específica e da valorização do docente para garantir a alfabetização a esse público. O PNAIC também menciona essa diversidade, que compõe a realidade da educação brasileira, nos materiais de estudo.

Salientamos que os princípios legais que embasam o PNAIC buscam atender a meta nº 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005/2014, que reforça a necessidade de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”.

A efetivação do PNE implica em assumir compromissos, por parte dos entes federados, com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Para tanto, “não pode prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação”. (BRASIL, 2014a, p.9).

O PNE está munido de sete estratégias que buscam subsidiar e estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, tendo em vista a melhoria da qualidade da educação (2015-2025), sendo elas:

[...] a qualificação e valorização dos professores; a definição de instrumentos de avaliação nacional (periódicos e específicos); o fomento de novas tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras, apoiando a alfabetização das pessoas com deficiência e considerando a diversidade (campo, indígenas, quilombolas, populações itinerantes) para a qualificação e valorização dos(as) professores(as) alfabetizadores, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças (BRASIL, 2015a, p. 19).

As estratégias citadas frisam qualificação dos professores, sendo esta vista como possibilidade para a solução dos problemas educacionais ligados à não alfabetização das crianças, dando ênfase ao protagonismo do professor, à responsabilidade e compromisso de alfabetizar plenamente todas as crianças pertencentes ao ciclo de alfabetização.

Na perspectiva de melhorar a qualidade do ensino, o PNAIC tem suas ações ancoradas nos seguintes eixos: “Formação continuada de professores alfabetizadores;

Materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; Avaliação; e gestão, controle e mobilização” (BRASIL, 2012i).

Para maior compreensão dos principais pilares que embasam o PNAIC, buscamos elucidá-los, partindo das indagações:

- Quais os objetivos de cada eixo?
- De que tratam?

O eixo **formação continuada de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo** “tem como objetivo ampliar as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento e apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem”. (BRASIL, 2015a).

Essa formação foi realizada de 2013 a 2016 no estado do Mato Grosso do Sul, tendo a UFMS como coordenadora das formações. Tais formações foram organizadas por uma equipe de professores formadores e supervisores, sob a coordenação geral das professoras Regina Aparecida Marques de Souza e Ana Lucia Espíndola, e eram realizadas na capital do estado Campo Grande, para os Orientadores de Estudo e Coordenação Local dos municípios e estado, em uma frequência de uma vez ao mês ou a cada dois meses, de acordo com a carga horária anual.

O eixo **material didático, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais** é composto por conjuntos de materiais específicos para a alfabetização, tais como:

[...] livros didáticos, manuais do professor, acervos de dicionários de língua portuguesa, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos (fornecidos 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 e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. (BRASIL, 2015a, p. 22).

Esses materiais, em conjunto com a formação dos Orientadores junto à Universidade, constituíram-se como um diferencial, porque muitos deles já vinham sendo entregue às instituições escolares desde 2010. Contudo, só a entrega de materiais não basta, os professores precisam além conhecê-los e saber usá-los. Foi a partir das formações do PNAIC que as crianças puderam ter acesso a esses materiais. De acordo com a coordenadora geral da UFMS, foi uma ação que envidou

esforços para que professores e gestores compreendessem a função dos referidos materiais e soubessem utilizá-los para dinamizar as aulas.

O eixo **avaliações sistemáticas** contempla as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. São vistas como instrumentos de monitoramento da aprendizagem e desenvolvimento da criança no processo educativo.

Além dos registros avaliativos contínuos efetuados durante o processo de ensino aprendizagem pelo docente, a criança também é submetida às avaliações externas, tal como a Provinha Brasil, “aplicada no início e no final do 2º ano, com a finalidade de diagnosticar os conhecimentos sobre o sistema de alfabético de escrita e habilidades de leitura que dominam.” (BRASIL, 2015a, p. 33).

No final do 3º ano, os alunos concluintes, são submetidos à uma avaliação externa universal, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), organizada pelo INEP, visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo. Os resultados podem contribuir para o redimensionamento pedagógico bem como para auxiliar as redes na implementação de medidas e políticas corretivas, para alcançar melhores padrões de ensino.

A **gestão, o controle social e a mobilização** é um eixo criado para gerenciar, controlar e monitorar as ações do PNAIC realizadas nas esferas federal, estadual e municipal, organizadas de forma articulada, por meio do comitê gestor nacional, coordenação institucional em cada estado, a coordenação estadual e a coordenação municipal, com intuito de fortalecer a articulação entre o MEC, as redes estaduais, as municipais e as instituições formadoras, e a fim de aferir a qualidade das ações e atividades realizadas pelos diversos atores do âmbito educacional: professores alfabetizadores, orientadores de estudo, formadores e monitoramento da aprendizagem dos discentes (BRASIL, 2015a, p. 22).

A Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), no Art. 1º, define o objetivo da formação continuada e sua operacionalização:

I - A formação continuada de professores alfabetizadores tem por objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriada e multietapa a planejarem as aulas e usarem de forma articulada os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na

Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. (BRASIL, 2012, p. 15).

Além disso, definiu categorias e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC, na forma do Art. 2, inciso I, da Portaria MEC n. 867, de 4 de julho de 2012 (BRASIL, 2012i).

A portaria nº 1.458, acima citada, dispõe, no inciso primeiro, que a formação continuada seja estendida aos professores alfabetizadores do campo que atuam em sala multisseriada, o que consideramos um avanço, nessa área específica da educação, e uma conquista da população camponesa que, historicamente, lutou e ainda luta, por uma educação que valorize a diversidade do campo. Entretanto, o que nos chama a atenção nesse documento, é que a formação é contemplada no intuito de “apoiar” ou seja, auxiliar os professores no planejamento das aulas e usar, de forma articulada, os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertadas pelo MEC. O texto provoca algumas indagações, como: a formação continuada é somente para planejar aulas e seguir orientações? O curso de formação ofertado ao professor, o compreende como ser humano, como ser ontológico? Ao longo da dissertação, discutiremos tais questionamentos.

O Art. 3º determina que a operacionalização da formação continuada de professores alfabetizadores fica sob a incumbência das Instituições de Ensino Superior (IES) definidas pelo MEC, cabendo a estas instituições ministrar a formação, primeiramente aos orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores. A portaria nº 1.458 prevê também apoio financeiro aos cursistas, concedendo bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC, porém, os cursistas, para terem acesso à bolsa de estudo, devem atender os parâmetros determinados por categorias. (BRASIL, 2015a, p. 23).

Nessa direção, a Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, define o valor e critérios para concessão das bolsas aos participantes da formação continuada (BRASIL, 2015a, p. 23). Os valores que ficaram estabelecidos, como observamos no quadro 5 (p. 39) são:



**Quadro 5 – Apoio financeiro para estudo - PNAIC**

<b>Participantes do PNAIC</b>	<b>Bolsa de estudo</b>
<b>Professor alfabetizador</b>	R\$ 200,00 (duzentos reais) mensais
<b>Orientador de estudo</b>	R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais)
<b>Coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios</b>	R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais)
<b>Formador da IES</b>	R\$ 1.100,00 (um mil e cem reais)
<b>Supervisor da IES</b>	R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais)
<b>Coordenador adjunto da IES</b>	R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais)
<b>Coordenador geral da IES</b>	R\$ 2.000,00 (dois mil reais)

Fonte: Brasil, 2013 (dados organizados pela pesquisadora).

Como podemos observar no quadro 5 acima, todos os envolvidos no Programa receberam/recebem uma bolsa de estudo. Nesse aspecto, o mais inovador é a bolsa paga para o professor alfabetizador estudar, investimento este que deveria ser regra e não uma exceção no interior um Programa. Todavia, no ano de 2017, com as mudanças realizadas no assim denominado “novo PNAIC”, tais bolsas foram cortadas. Não vamos aqui apresentar nenhum tipo de opinião a respeito, pois não é esse o nosso foco, mas sentimos a necessidade de destacar, pois concordamos com Rolkouski (2013, p. 2), que considera o PNAIC “[...] o maior programa de formação continuada do Brasil [...]”, uma política “robusta do ponto de vista do investimento, pois todos os atores recebem bolsa.”

O pagamento de bolsas para professores alfabetizadores, como afirmamos acima, é uma especificidade do PNAIC, que, de certo modo, representa um ganho para essa categoria, tendo em vista que, pela primeira vez na história da educação brasileira, professores alfabetizadores cursistas receberiam bolsa como valorização e incentivo ao estudo.

Julgamos importante ressaltar que “a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica foi definida pela Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006” (BRASIL, 2015a, p. 23).

Os documentos do MEC (2015) explicam que a implantação do PNAIC e regulamentação das ações, em nível nacional, se deu por meio de diversos dispositivos legais, sendo que alguns sofreram modificações:

A Medida Provisória nº 586, de 8 de novembro de 2012, convertida na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013, dispôs sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e alterou as Leis nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, a de nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e a de nº 10.260, de 12 de julho de 2001. Finalizando o aporte legal necessário à implementação do programa, a Resolução/CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013, estabeleceu orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; a Resolução/CD/FNDE nº 12, de 8 de maio de 2013, alterou dispositivos da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2015a, p. 23).

Após a estruturação da base legal, deu-se início às ações do PNAIC, em 2013, com ênfase em Língua Portuguesa. Conforme os dados disponibilizados pelo MEC (BRASIL, 2015a, p. 25), o PNAIC, teve uma boa aceitação, e, no primeiro ano de vigência, participaram do Programa 5.420 municípios, 27 estados e o Distrito Federal; em 2014, o Pacto contou com a adesão de mais 77 municípios, atendendo, assim, a aproximadamente 310 mil professores(as) alfabetizadores(as) e mais de 15 mil orientadores(as) de estudo, participantes nos anos de 2013 e 2014.

Com a adesão dos municípios, as unidades escolares receberam, diretamente MEC, materiais didáticos e pedagógicos, como livros didáticos, obras complementares aos livros didáticos, acervos de dicionários, jogos pedagógicos, obras de apoio pedagógico, todos destinados à alfabetização. Os professores cadastrados no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC/SisPacto) receberam anualmente (2013 a 2015), por meio da secretaria de educação, um kit de formação, constituído ao todo por 32 cadernos de Língua Portuguesa (2013) e 12 cadernos de Matemática (2014), abordando conteúdos relacionados à alfabetização na perspectiva do letramento. (BRASIL, 2015a, p. 25). No ano de 2015, os cadernos tinham como proposta de trabalho a interdisciplinaridade, procurando trazer as especificidades de diferentes áreas. Como a formação começou tardiamente neste ano, este material foi usado também nos anos seguintes.

Compreender como o PNAIC se organiza e quais os princípios que direcionam as formações continuadas foi um dos focos desse estudo. A estrutura do referido Programa é composta por formadores, vinculados às IES, ligados aos objetos de estudo e à sala de aula.

De acordo com o caderno de formação do PNAIC, a formação ficou organizada da seguinte forma:

O professor formador realizará a formação dos orientadores de estudo, é vinculado às universidades públicas brasileiras. O orientador de estudos, por sua vez, organizará com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores atuantes nas escolas dos três primeiros anos. Esse triângulo formado, deverá estar muito articulado entre si, mobilizando diferentes saberes, os quais, de uma forma ou de outra, se materializarão em práticas escolares (BRASIL, 2012, p. 24).

Como podemos observar, a organização da formação inicia-se pelo orientador de estudo, que ficava/fica sob a responsabilidade das universidades públicas federais e algumas estaduais, como esclarece Barbosa (2016), salientando que, no ano de 2013:

No estado de Mato Grosso do Sul, as formações dos referidos profissionais ficaram sob a responsabilidade da Universidade Federal (UFMS), em parceria com a Universidade Federal de Dourados (UFGD) e a Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), devido à autonomia de que gozavam, e que lhes permitia embasar os princípios formativos nos referenciais da Teoria Histórico-Cultural. (BARBOSA, 2016, p. 36).

No estado de Mato Grosso do Sul, através da UFMS, em parceria com as demais IES e coordenação institucional estadual, estudos e organização foram realizados para adequar a proposta de formação do MEC a sua realidade e especificidades, objetivando sanar as dificuldades de ensino e aprendizagem relativos à prática pedagógica dos(as) professores(as) alfabetizadores(as).

Dessa maneira, para que os objetivos do Programa de formação continuada se materializem, é fundamental que o professor formador, o orientador de estudo e o professor alfabetizador estejam bem articulados, ou em uma mesma sintonia, para possibilitar a garantia dos direitos de aprendizagem das crianças inseridas no ciclo de alfabetização e, conseqüentemente, atingir a meta de alfabetizá-las até os oito anos de idade, que é o grande desafio das escolas.

Na concepção do PNAIC, a formação continuada não é um treinamento no qual se ensinam técnicas gerais a serem reproduzidas. Nesse processo, os professores são vistos como sujeitos inventivos e produtivos e não meros repetidores do que lhes foi aplicado na formação. Sendo assim, a partir de diferentes estratégias formativas, os docentes são estimulados a pensarem em novas possibilidades de trabalho, que poderão incrementar e melhorar o seu fazer pedagógico cotidiano (BRASIL, 2012I, p. 27).

De acordo com Gatti (2003) a apropriação dos conhecimentos pelos professores, por meio de formação continuada, não é uma tarefa simples, perpassa por processos complexos, não apenas no cognitivo, mas também nos aspectos socio-afetivos e culturais:

O professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência. A partir daí, torna-se necessário principalmente olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo (GATTI, 2003, p. 12).

Dessa forma as vivências e os saberes do professor aprendiz ser valorizado no encontro de formação. Neste sentido, o caderno de formação de professores alfabetizadores na idade certa (2012) apresenta três pilares, que direcionam o trabalho do professor alfabetizador:

princípios gerais da formação continuada: prática da reflexividade; mobilização dos saberes docentes; constituição da identidade profissional; socialização; engajamento; colaboração; b) proposta de sujeito, sociedade e escola: “baseada em valores e princípios de igualdade, justiça social e ampliação de oportunidades” (BRASIL, 2012d, p. 20).

Conforme a autora, os princípios formativos que subjacentes ao Programa de formação buscam formar profissionais mais conscientes do seu papel pedagógico e comprometidos com a educação. Sendo assim, os pilares fundamentais que regem o PNAIC reforçam o protagonismo do professor nos processos formativos, concebendo

[...] o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reprodutor de orientações oficiais; 2) propor situações formativas que desafiem os professores a pensar suas práticas e a mudar as suas ações; 3) levar os professores a buscar alternativas, realizar projetos cujo objetivo seja não apenas alcançar as suas práticas individuais, mas, sobretudo, as práticas sociais e colaborativas de modo a favorecer mudanças no cenário educacional e social (BRASIL, 2012l, p. 20).

Tais objetivações definem o novo perfil profissional dos professores, com intuito de atender às novas exigências educacionais, porém sabemos que um processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Perpassa pelo campo das

subjetivações do sujeito aprendiz, provocando conflitos internos, desequilíbrios e mudanças de concepção. Em síntese, o processo de formação é um tatear em um terreno – o do fazer/saber docente – que queremos mudar ou melhorar (BRASIL, 2012l, p. 20).

Concordamos com Libâneo (2004) que a formação de professores é uma atividade de aprendizagem da profissão, que

Consiste em que os professores adquiram conhecimento teórico, isto é, que reproduzam conscientemente as compreensões teóricas desenvolvidas em uma matéria, de modo a poder explicar as importantes relações estruturais que a caracterizam. Trata-se, pois, da necessidade de refletir sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o profissional é ajudado a compreender o seu próprio pensamento, a refletir de modo crítico sobre a sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber fazer à medida que internaliza novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2004, p. 12).

Face às considerações relativas à formação continuada dos docentes, temos clareza que a prática pedagógica deste é construída ao longo da sua carreira profissional, não muda, portanto, por um decreto. “As mudanças exigidas passarão por uma espécie de revolução cultural, que será vivida pelos professores, e só então repassada aos alunos, tanto no contexto da cidade, como no do campo” (GIANCATERINO, 2017, p. 2).

Entendemos que o professor que ensina também aprende, razão pela qual o curso de formação deve proporcionar a ele crescimento pessoal e profissional, valorizando sua trajetória acadêmica e a realidade das escolas em que ele e outros profissionais estão inseridos.

No tópico a seguir, abordaremos a educação do campo como um direito tanto da criança como do professor a uma formação de qualidade, de acordo com as orientações do PNAIC.

## **1.2 PNAIC e a educação do campo: avanços e retrocessos**

Como mencionamos no capítulo anterior, o PNAIC é uma política de governo que busca combater o analfabetismo infantil, trazendo, em seu bojo, os direitos de aprendizagem e o compromisso de “alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”, investindo, assim, maciçamente na formação de professores que

atuam em salas seriadas e multisseriadas, que se concentram na área do campo, com materiais de estudo específicos para essa realidade. Sabemos que a extensão da referida política educacional ao contexto do campo é fruto das lutas dos trabalhadores rurais e movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade.

Desse modo, o PNAIC trouxe uma ótica diferenciada para as especificidades da educação do campo e para o campo sobre a alfabetização da criança camponesa, valorizando a sua realidade e a sua cultura, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino e reduzir a distorção idade-série nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

De acordo com os dados do INEP, a distorção idade-série no Brasil é de quatro anos, em média, ou um atraso de quatro anos no nível educacional em relação à série em que o aluno deveria estar.

Em se tratando da educação do campo, essa distorção tende a se tornar maior, haja vista as características e as peculiaridades que essa modalidade de ensino exige do sistema educacional, pois

A luta por uma educação de qualidade para as populações camponesas brasileiras vem adquirindo visibilidade e força nos últimos anos. Para que o direito à essa educação se efetive, é necessário que conheçamos as especificidades e a trajetória de constituição da Educação do Campo. (BRASIL, 2012, p. 5).

O diagnóstico admite que, no substrato camponês, além das características próprias de um modelo educacional que se adapta às sazonalidades do processo produtivo rural, a educação foi negligenciada por largo espaço de tempo, tendo havido, nos últimos anos, um movimento em prol de uma educação que não somente qualificasse o cidadão para o exercício da cidadania, mas que o capacitasse para a permanência em seu local original, diminuindo o êxodo rural e a conturbação social.

Para que o leitor entenda os processos históricos de luta por uma educação do campo de qualidade pelos trabalhadores rurais, traçaremos aqui um breve recorte histórico.

Cabe salientar o propósito da Conferência de Dakar no ano de 2000. De acordo com o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura (UNESCO) (2001), o Brasil e mais 164 países pactuados reafirmaram o compromisso de erradicar o analfabetismo, aumentar o patamar de pessoas com curso superior no país e universalizar o ensino médio; [...] garantir a qualidade da educação para todos; satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; [...]. Esses compromissos

foram assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, que ocorreu em 1990, bem como em Dakar. Nessa dinâmica, perguntamo-nos: que espaço a educação do campo ocupa nas políticas educacionais?

O que constatamos, é que a educação do campo continua relegada a segundo plano, haja vista que o grosso contingente educacional se concentra nas áreas urbanas.

Infelizmente, a educação do campo, ao longo da sua história, foi sempre tratada como segunda categoria, devido à ideologia de que para mexer com enxada não haveria necessidade de muitas letras. Tal ideologia influenciou fortemente na elaboração dos textos constitucionais de 1824 e 1891, onde a educação rural não foi mencionada, ficando no mar do esquecimento, evidenciando resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 139).

A educação rural aparece, pela primeira vez, na Constituição de 1934, após um século, porém, se constituía no modelo de dominação da elite latifundiária sobre os trabalhadores. As Constituições de 1937 e 1946 expressam a mudança de poder da elite agrária para as emergentes elites industriais. Entretanto, ainda conforme os autores, manteve-se o mesmo modelo de ensino. As mudanças ocorridas nesse período, no contexto do campo, tinham por única finalidade atender aos interesses da elite.

Entretanto a Constituição de 1988 foi um marco para a educação rural, ao promulgar a educação como direito de todos. “Nascia ali a perspectiva da construção de uma educação do campo, livre do jugo das elites. Foi uma grande conquista constitucional da classe trabalhadora do campo” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 139). Da Constituição de 1988 à LDB em 1996, foi um longo período de luta pelo reconhecimento do campo como espaço de uma sociabilidade cultural distinta, quando, então, a população do campo, pelo menos no papel, passa a ter direitos e garantias constitucionais.

Em linhas gerais, a LDB 9.394/1996 representou uma conquista significativa para o homem campestre no âmbito educacional, dando um salto ontológico importante, tendo como consequência o fortalecimento dos movimentos sociais em prol de uma educação de qualidade.

Em julho de 1997, foi realizado o I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA<sup>10</sup>), como resultado da parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB) e o MST, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), da UNESCO e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). (ANHAIA, 2011, 2014, p. 9).

Nesse encontro de educadores da reforma agrária, foi elaborada uma carta-manifesto em que reivindicavam educação de qualidade no contexto do campo, melhores condições de trabalho, erradicação do analfabetismo e uma escola pública capaz de fortalecer a identidade da população camponesa, pautada nos princípios da justiça social, na cooperação, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa. Para Caldart (2012 apud BRASIL, 2014b, p. 11) tais princípios e concepções fundamentam e norteiam a educação do campo, em contraposição a educação rural, fortemente constituída pelo domínio da Elite, e pela negação do Estado quanto ao acesso à educação pública de qualidade aos trabalhadores do campo.

Esse período foi de grande efervescência para os movimentos sociais, que culminou com a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica no campo, realizada em Luziânia (Goiás), em 1998, reunindo diversos atores da educação e de diversos segmentos dos trabalhadores do campo, entre eles, os educandos e educadores do MST, da agricultura familiar, para discutirem a escolarização no meio rural, dando início à elaboração de uma proposta de Educação Básica do campo, “com conteúdos e metodologias articulados e voltados para essa realidade”. (BRASIL, 2014b, p. 11).

Foram estas lutas, protagonizadas especialmente pelo MST, que levaram à aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da Resolução CNE/CEB nº 1, em 3 de abril de 2002, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Posteriormente, foi criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA<sup>11</sup>), uma importante conquista especialmente para os trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária (BRASIL, 2014b, p. 12).

---

10 I ENERA foi a materialização das ações que vinham sendo desenvolvidas pelo conjunto de instituições do campo que, vinculadas com a luta pela terra e com a produção da existência no campo [...], impulsionaram discussões acerca da Educação do campo (ANHAIA, 2011 apud BRASIL, 2014b, p. 8).

11 O PRONERA foi implantado em 1998, em uma parceria entre movimentos sociais do campo, universidades públicas e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). O programa possibilitou condições para a implantação de oferta de cursos em diversas modalidades de ensino nas áreas de reforma agrária (PIRES, 2012, p. 96).



Em 2004, foi realizada a II conferência denominada “por uma Educação no Campo”, naquela mesma cidade, reforçando as propostas da I conferência buscando efetivar um tratamento específico para Educação do Campo. De acordo com Pires (2012, p. 97) os debates realizados no seminário nacional, defendiam a necessidade de uma educação que extrapolasse o nível da educação formal e ampliasse as modalidades de educação como direito dos trabalhadores do campo.

O documento do MEC (2014) relata o que representou a conferência para a população campesina:

A partir da II conferência a educação do campo gradativamente foi se institucionalizando nos quadros do estado, com criação de instâncias nos órgãos de âmbito federal, estadual e municipal, como as coordenações de educação do campo espalhadas por todo o Brasil. Além desses órgãos, foi criada uma série de programas de âmbito federal, com vistas à melhoria da educação do campo, como a Escola Ativa, o Proinfo Rural, o PNLD do Campo, o Pró-Jovem do Campo, o Pronacampo, entre outros. Ao elaborar materiais específicos, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa também se insere nesse movimento (BRASIL, 2014, p. 12).

Assim, a educação do campo foi se consolidando no marco do capitalismo como um direito a ser garantido pelas esferas federais, municipais e estaduais. Para esse fim, algumas instituições e programas para atender a demanda do campo e melhorar a qualidade do ensino. Por conseguinte, para que os princípios da educação do campo se materializem no interior das escolas públicas, não basta somente criar programas, mas também preparar, formar gestores e professores para trabalhar com essa modalidade de ensino.

Como já afirmamos, as conferências por uma educação do campo favoreceram discussões e debates no âmbito educacional brasileiro, o que resultou em mudanças de paradigmas. Desse modo, para maior compreensão, cabe a pergunta: qual a diferença entre educação “do” e “no” campo?

Caldart (2005) nos ajuda a elucidar a diferença:

Entende-se por educação no campo, o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Já, a educação “do” campo, o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2005, p. 27, grifo da autora).

O argumento baseia-se na Resolução 001/2002, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, que define a educação do campo:

[...] pela 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).

Em tese, suas diretrizes são autoaplicáveis somente no contexto do campo, dadas as suas particularidades e singularidades; não se reduzem, porém, apenas à aplicação e à prática que se estabelecem nesse meio, mas devem compreender a cultura, a memória, a tecnologia e a linguagem que se desenvolvem nesse meio relacional.

Apesar de todo o arcabouço teórico e das leis que regulamentam e organizam a educação do campo – como a Constituição Federal, a LDB e o PNE (2011-2020) –, que concebem a educação como direito de todos, ou seja, um direito universal, a dura realidade de meninos e meninas, homens e mulheres do campo demonstra que havia necessidade de ações alfabetizadoras que, se não corrigissem a distorção idade-série dessa modalidade de ensino, ao menos diminuíssem seu número em relação ao da educação urbana, cujos índices, nesse quesito, são menores.

As autoras Ribeiro e Albuquerque (2015) ressaltam que:

A escolaridade média da população de 15 anos, ou mais, na zona rural, ainda é menor em relação à do meio urbano em quase 50% esse número reforça a existência de um grande contingente de pessoas que estudaram no máximo até o final do fundamental I. O analfabetismo é maior no campo: entre as pessoas de 15 anos ou mais, atinge 23,19%, quase 5,5 vezes a mais que o verificado na zona urbana: 7,9%. (RIBEIRO; ALBUQUERQUE, 2015, p. 51).

Diante desse cenário, consideramos o PNAIC uma ação emergencial, criado para atender a meninos e meninas tanto das escolas urbanas, como das escolas rurais com a finalidade de alfabetizar, e alfabetizar com qualidade, os alunos do ciclo de alfabetização. O programa traz em seu bojo um diferencial em relação aos programas de formação anteriores, que é a valorização dos saberes e da cultura do povo do campo, com cadernos de formação específicos para a educação do campo.

Isto porque, explica Ribeiro (2012):

Os filhos dos camponeses experimentam uma necessidade maior de aproximação entre o trabalho e o estudo, visto que a maior parte deles ingressa cedo nas lidas da roça para ajudar a família, de onde se retira a expressão agricultura familiar. Mas na escola apenas se estuda, e este estudo nada tem a ver com o trabalho que o camponês desenvolve com a terra (RIBEIRO, 2012, p. 295).

Não se deve pensar que a educação básica do campo, porém, seja apenas uma modalidade utilitária de educação, ou apenas uma instrumentalização para o trabalho no campo, pois um de seus fundamentos é a continuidade dos estudos, inclusive, na educação superior, o que denota um compromisso com a cientificidade da educação e com a aquisição de conhecimentos propedêuticos para a continuidade dos estudos.

A ideologia apregoada pelos movimentos sociais por uma educação do campo requer uma política educacional comprometida com a classe trabalhadora do campo, valorizando seus saberes e modo de produção.

Nesse sentido, a origem dos embates no campo político e educacional está ancorada na perspectiva de uma educação “no” e “do” campo, como trazem Arroyo, Caldart, Molina (2011, p. 142): “Não basta ter escolas no campo; quer-se ajudar a construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Sobre a dinâmica de concepção da educação do campo, o conceito de qualidade merece um tratamento qualificado, bem como o processo alfabetizador.

No campo, é sabido que as crianças começam a estudar mais tarde, em função da pouca oferta de escolas, das dificuldades de deslocamento dos alunos e também da dificuldade em se ter professores com disponibilidade e qualificação necessárias a essa modalidade de ensino. No entanto o poder público, além de investir na educação, deve pensar nas condições de vida destas populações para que sejam garantidas, no momento certo, as oportunidades de acesso e a permanência na escola em todos os níveis de ensino, assim como o acesso à saúde, à educação, à locomoção, aos bens culturais, à informação, dentre outros. (RIBEIRO; ALBUQUERQUE, 2015, p. 53).

Afinal, a alfabetização é um direito; logo todos têm o direito de aprender a ler e a escrever para que possam exercer a cidadania em sua plenitude, cabendo ao Estado o dever de garantir o acesso à educação institucionalizada.

No entanto, de acordo com as autoras Rodrigues e Justo (2013), em pesquisa realizada nas escolas do campo no Piauí, mostram que a grande dificuldade encontrada no processo alfabetizador no campo se dá em função da inadequação do material a essa modalidade de ensino, da qualificação deficiente do docente para essa realidade, do calendário escolar e do tempo destinado à alfabetização. Trata-se de uma realidade que se repete em muitas escolas brasileiras, situadas na área do campo, principalmente nas mais longínquas da cidade.

O documento do MEC que estabelece o pacto pela educação na idade certa pontua que:

Este Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BRASIL, 2012m, p. 5).

Portanto, seu alvo é um ponto específico dessa modalidade de ensino. De acordo com os debates e os diagnósticos evidenciados, tal alvo constitui um dos pontos fracos, que é o que faz com que a criança do campo sofra uma grave distorção idade/série, ou que chegue aos níveis mais altos da educação com uma formação deficitária.

Formar o professor em serviço, ou aperfeiçoar a formação dos alfabetizadores é apenas uma faceta de um processo mais amplo e mais profundo, que é o de requalificação da alfabetização, tanto no campo, quanto na cidade. Por anos buscou-se pautar uma reforma interna nos anos iniciais do ensino fundamental, não a partir de uma reforma estética, mas de uma reforma estrutural.

Assim, buscou-se definir as ações de formações que fossem pontuais, a começar por se centrar no interesse do aluno, ainda que seguindo a proposta do programa PNAIC, que aponta duas áreas: a Língua Portuguesa e a Matemática.

Em 2013, o foco da formação foi em Língua Portuguesa, tendo os professores da cidade e do campo recebido oito cadernos de estudos<sup>12</sup>. Vale enfatizarmos que os cadernos de estudos destinados aos professores do campo contemplaram as

---

12 Esses cadernos destinavam-se aos três primeiros anos do ciclo de alfabetização, assim, foram 24 cadernos, acrescidos dos cadernos de: apresentação do Programa e sua organização; caderno de formação; oito cadernos específicos para a educação do campo; um caderno para educação especial; e um caderno sobre avaliação. No total, 32 cadernos.

especificidades da educação do campo. Houve, portanto, de certo modo, a preocupação de capacitar os professores alfabetizadores inseridos nos diversos contextos do campo, que atuam em salas seriadas e multisseriadas, visando garantir os direitos de aprendizagens e fortalecimento da identidade da criança campesina, o que representou um avanço para a Educação do Campo e uma conquista de uma população que, historicamente, parecia invisível aos olhos dos governantes.

Outro aspecto específico do PNAIC e que julgamos importante salientar é o incentivo aos professores cursistas por meio de pagamento de bolsas de estudo, mensalmente, para auxiliar nas despesas dos cursistas, favorecendo a sua permanência no curso de formação, o que é inédito na trajetória da Educação Brasileira.

Todo o processo de formação foi organizado de modo a subsidiar o professor alfabetizador a desenvolver estratégias de trabalho que atendam às necessidades de cada aluno, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita.

No ano de 2014, a ênfase da formação recaiu sobre o componente curricular Matemática, mas o Programa não deu continuidade à produção de cadernos específicos para a formação dos professores alfabetizadores do campo, sendo que apenas um caderno da coletânea, nomeado “Educação matemática do campo”, abordou questões específicas do campo. Consideramos que tal medida representou um passo atrás no âmbito da formação do(as) alfabetizadores(as). No ano seguinte, 2015, a educação do campo ficou restrita a capítulos em alguns dos cadernos e menções na seção de compartilhamento de experiências. Com isso, consolidou-se, a nosso ver, o retrocesso na proposta de trabalho do PNAIC no que tange à educação do campo.

A seguir, buscamos compreender, através das análises dos cadernos de estudos, como o PNAIC direciona e organiza a formação e alfabetização no contexto do campo.

### **1.3 A educação do campo e o ciclo de alfabetização no PNAIC: ensinando e aprendendo com a diversidade**

A educação do campo é uma forma de respeito à diversidade cultural que compõe esse imenso território brasileiro. Logo, valorizar a diversidade cultural no âmbito educacional do campo é reconhecer as singularidades dos sujeitos dentro da pluralidade social, esse reconhecimento implica em garantir o direito a uma educação

institucionalizada diferenciada para o homem camponês, que seja pensada a partir da realidade em que vivem, para promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva, segundo Arroyo (2012, p.71), as pessoas, as crianças que vivem no campo têm direito não apenas ao ensino da leitura, escrita e cálculo, mas, principalmente, a tomar consciência da sua voz, conhecer a sua história, ter sua identidade e a sua cultura reconhecidas, desafiando, assim, a escola a repensar a sua função social, a reorganizar os tempos e espaços escolares e inovar o currículo tendo como enfoque a valorização da diversidade e alfabetização das crianças de diferentes níveis sociais.

A alfabetização de qualidade tem sido um grande desafio para escolas, professores, gestores, bem como para o poder público que buscam, através das reformas educacionais, promover uma educação de qualidade, visando garantir os direitos de aprendizagem a todas as crianças.

Devido às modificações ocorridas nas leis educacionais, como a ampliação do Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, as crianças estão ingressando mais cedo nos anos iniciais de escolarização. Faz-se necessário um tratamento político, administrativo e pedagógico específico para esta etapa do ensino obrigatório, que “tem como objetivo assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 7). Nesse sentido, temos a Resolução Nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos e orienta que os esforços dos sistemas de ensino, escolas e professores devem se dar no sentido de assegurar aos alunos o desenvolvimento pleno e a aquisição de aprendizagens significativas. O referido documento frisa a necessidade de:

[...] adotar as providências necessárias para que a operacionalização do princípio de continuidade não seja traduzida como “promoção automática” de alunos de um ano, série ou ciclo para o seguinte, e para que o combate à repetência não se transforma em descompromisso com o ensino e a aprendizagem. (BRASIL, 2010, p.40 ).

Nesse sentido, visando garantir os direitos de aprendizagem das crianças inseridas no ciclo de alfabetização e a melhoria da qualidade do ensino, o PNAIC busca subsidiar a prática docente por meio de sugestões teóricas, metodológicas e reflexões sobre a prática através da seção **Compartilhando** dos cadernos de estudo.

O conjunto dos cadernos de estudo específicos para a educação do campo é composto de oito unidades, como vemos na Figura 1:

**Figura 1 – Cadernos de formação do campo (2012/2013)**



Fonte: acervo da pesquisadora.

Segundo Barletta (2016, p. 41), os cadernos de estudo, têm por finalidade “favorecer o desenvolvimento do trabalho de formação do/a professor/a alfabetizador/a e formar práticas que garantam os princípios educativos e os métodos propostos pelo PNAIC em prol de um ensino de qualidade”. Nessa direção, o documento do MEC acrescenta:

Os cadernos foram elaborados de tal maneira que sua estrutura possa auxiliar o trabalho de formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores, sem, no entanto, constituir-se como uma amarra. Apesar de haver sugestões para os encontros de grupo, deve-se entender que outros caminhos, ditados pelas experiências e conhecimentos de cada grupo, podem e necessitam ser seguidos (BRASIL, 2015, p. 30).

Apresentamos a seguir, no quadro 6 (p. 54), os conteúdos dos cadernos trabalhados em 2013, lembrando que o nosso objeto de pesquisa são os cadernos elaborados para a educação do campo com enfoque em Língua Portuguesa.

**Quadro 6 – Apresentação dos cadernos do PNAIC na área de Língua Portuguesa**

<b>Cadernos de Estudo</b>	<b>Ano 1</b>	<b>Ano 2</b>	<b>Ano 3</b>	<b>Educação do campo</b>
<b>Unidade 1</b>	Currículo na alfabetização: concepções e princípios	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e aprendizagem.	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo.
<b>Unidade 2</b>	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	Planejamento e organização da rotina na alfabetização	Planejamento na perspectiva do letramento.
<b>Unidade 3</b>	A aprendizagem do sistema de escrita alfabética	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos	Apropriação do SEA e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo.
<b>Unidade 4</b>	Ludicidade na sala de aula	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias.	Vamos brincar de reinventar histórias.	Brincando na escola: o lúdico na escola do campo.
<b>Unidade 5</b>	Os diferentes textos em salas de alfabetização.	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas.	O Trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas
<b>Unidade 6</b>	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas.	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares	Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento.
<b>Unidade 7</b>	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais. A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.	A heterogeneidade em e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização sala de aula.	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.	Alfabetização para o campo: respeito ao diferente percurso de vida.
<b>Unidade 8</b>	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças.	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.	Organizando a ação didática em escolas do campo.

Fonte: Brasil (2012K p. 24-26).



Ao analisar o quadro de organização dos cadernos que direcionaram a formação dos professores no primeiro ano de vigência do PNAIC, verificamos que os professores que trabalham com salas seriadas receberam cadernos diferenciados, correspondentes à turma com a qual trabalhavam, tendo em vista os direitos da aprendizagem a ser consolidada pelas crianças do 1º ao 3º ano. Percebemos, porém, que os docentes da educação do campo, por atuarem em salas multisseriadas, que é uma de suas especificidades, e também por estar presente em diversos rincões brasileiros, foram contemplados com um caderno por eixo, ou seja, por temática, compreendendo o 1º, o 2º e o 3º anos.

Embora esses 32 cadernos de orientação pedagógica do PNAIC tratem de assuntos diferentes, o sumário segue a mesma estrutura, contendo quatro itens: **iniciando a conversa, aprofundamento do tema, compartilhando e para aprender mais.**

O item **iniciando a conversa (1)**, traz o tema a ser estudado e discutido, bem como são apresentados os seus objetivos.

Em **aprofundamento do tema (2)**, é apresentado um conjunto de textos que permite conduzir reflexões variadas sobre o assunto, através de relatos de experiências e reflexões teóricas.

Em **compartilhando (3)**, são definidos os objetivos: discutir e refletir sobre os relatos de experiência e sequências didáticas, elaborar ou adaptar os encaminhamentos metodológicos.

Por fim, **para aprender mais (4)** recomenda uma série de livros, artigos e vídeos para estudo; oferece sugestões de atividades; encaminha possibilidades de trabalho para os encontros de formação (leituras e atividades).

A figura 2 (p. 56) expõe, como exemplo, o sumário do caderno “Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo”, o que nos propicia uma melhor compreensão de sua organização:

**Figura 2 – Estruturação do sumário**

<b>Sumário</b>	
<b>CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO</b>	
<b>Iniciando a conversa</b>	<b>07</b>
<b>Aprofundando o tema</b>	<b>09</b>
<b>1. Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo</b>	<b>09</b>
<b>2. Alfabetização e letramento no campo: desafios e perspectivas</b>	<b>17</b>
<b>3. Avaliação e progressão escolar nas turmas multisseriadas</b>	<b>33</b>
<b>Compartilhando</b>	<b>43</b>
<b>1. Direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização - Língua Portuguesa</b>	<b>43</b>
<b>Aprendendo mais</b>	<b>53</b>
<b>Sugestões de leitura</b>	<b>53</b>
<b>Sugestões de atividades para os encontros em grupo</b>	<b>57</b>

Fonte: BRASIL, 2012.

Cabe-nos indagar: Como os cadernos de estudo abordam a realidade do campo? Qual sua concepção de formação, ensino e aprendizagem? Quais as contribuições que os cadernos de formação trouxeram para a educação do campo?

Como já foi mencionado, as escolas do campo, em sua maioria, funcionam em regime multisseriado. Com isso em mente, realizamos uma breve análise dos cadernos de formação, em que salientamos os pontos que julgamos sejam importantes contribuições para a educação do campo.

Dentre as propostas subjacentes nos cadernos analisados e de grande relevância para a melhoria da educação ofertada para as crianças campesinas, sublinhamos a formação diferenciada para os professores, principalmente aos professores que atuam em salas multisseriadas, e a organização da ação didática no contexto escolar do campo, a partir da introdução de temáticas relevantes para pensar a educação no contexto do campo, como: “a alfabetização na perspectiva do letramento, tendo em vista a diversidade de experiências, modos de organização curriculares e a constituição dos povos do campo e das infâncias ali presentes” (BRASIL, 2012e).

Entendemos que a heterogeneidade e a diversidade estão presentes também no contexto das escolas urbanas, porém, tornam-se mais evidentes nas escolas do campo, isso porque:

Concentra-se, num mesmo tempo e espaço, crianças bastante diferenciadas no tocante a idade, tempo de escolarização, nível de conhecimento, etc. Daí ser comum que a multisseriação seja apontada como fator responsável pelo fracasso escolar nessas escolas[...] o fator responsável pelo fracasso nas escolas nessas escolas [...]está na adoção de modelos curricular oriundo da escola urbana. (BRASIL, 2012e, p. 7).

Desse modo, o Programa de formação em questão corrobora para repensar o currículo escolar e a prática de ensino no contexto do campo, tendo como foco a criança e apropriação da cultura escrita. Sendo assim, indagamos: qual a concepção de criança subjacente no material de estudo dos docentes?

Podemos concluir, em suma, que o que está posto indica a necessidade de reconhecer as crianças como sujeitos ativos, históricos e sociais que, “muito antes de chegar à escola formulam ideias, refletem e constroem conhecimentos sobre diversos aspectos do mundo em que vivem, inclusive sobre a linguagem escrita ou sobre o sistema numérico”. (BRASIL, 2012a, p. 13). Neste sentido, ressaltamos que a criança do campo deve ser compreendida como sujeito capaz e que traz na bagagem inúmeras possibilidades e aprendizagens. Kramer (2007) afirma que:

[...] estas e outras dimensões da infância no campo sejam levadas em conta no currículo escolar, no fazer educativo e, sobretudo, sejam incorporadas como parte dos conteúdos e das práticas educativas no processo de alfabetização e letramento das crianças inseridas no ciclo de alfabetização do ensino fundamental (KRAMER, 2007, p. 15).

Consideramos que o olhar diferenciado que o PNAIC lança à realidade do campo chama a atenção para a construção do currículo específico para o campo, vindo ao encontro dos anseios e necessidades da população camponesa, que clama por um ensino que contribua para o fortalecimento da sua cultura e, principalmente, que seja de qualidade. Entendemos que o ensino de qualidade perpassa não só pelo currículo, mas também pela formação docente e infraestrutura escolar. Consideramos que o olhar para as especificidades do campo é a novidade e o diferencial desse Programa, que, apesar das suas limitações, impulsionou, em alguma medida, os poderes públicos municipal, estadual e federal a pensarem a educação do campo na esfera da diversidade e propiciarem condições para garantir os direitos de aprendizagem das crianças camponesas.

Os cadernos de estudo do PNAIC trazem alguns princípios para pensar a alfabetização das crianças inseridas nos contextos da cidade e do campo, sobre os

quais explanamos mais detidamente logo a seguir. Dentre eles, o **currículo, alfabetização e prática de ensino** (planejamento e estratégias) e **monitoramento da aprendizagem**. Salientamos que, para fazer tal explanação, fizemos a leitura integral e a análise dos cadernos que compõem o kit de formação para o campo. Como os cadernos de estudo são organizados por unidades, classificamo-los como 2012 a, 2012b, 2012c, 2012d, 2012e, 2012f, 2012g e 2012h, com o objetivo de facilitar o entendimento do leitor, quanto à citações dos referidos cadernos ao longo do texto.

Dentre os princípios acima referidos, iniciamos pelo **currículo** escolar, que julgamos de suma importância para a materialização de um ensino de melhor qualidade no contexto do campo.

O currículo concebido pelo referido Programa traz uma perspectiva da inclusão e diversidade, visando envolver a pluralidade cultural valorizando as diferenças e respeitando as singularidades, “seja cultural, linguística, étnica ou de gênero, ampliando o acesso à alfabetização a um maior número de crianças”. (BRASIL, 2012, p. 4). Entendemos que o currículo não é algo pronto e acabado, mas construído continuamente, passando por modificações a fim de atender as demandas educacionais e sociais de acordo com o contexto histórico.

Quanto a isso, Moreira e Candau (2007) asseguram:

[...] o currículo é visto como experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, em meio a relações sociais, e que contribuem para a construção das identidades de nossos/as estudantes. Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas. (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

O currículo é o coração de todo trabalho pedagógico desenvolvido na escola, na sala de aula, e, para se manter vivo e ofertar uma educação significativa, precisa dialogar com a realidade da comunidade local. Ante o exposto, o caderno de estudo **Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo**, unidade 01, expõe que:

Para atender as especificidades das comunidades do campo, em suas dimensões espaço-culturais [...] propomos a construção de currículos que deem acesso a conhecimentos e habilidades que se constituam como direitos de aprendizagem serem garantidos a todos brasileiros, e, por outro lado, que sejam abordados, nas escolas temas relevantes

para as comunidades onde elas estão inseridas. (BRASIL, 2012a, p. 10).

Em síntese, o currículo norteia todo o trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito escolar; atrelado ao projeto político pedagógico escolar, direciona o tipo de educação que será ofertada aos discentes. A educação não é neutra, ela está sempre a serviço de uma classe social, por isso, gestores, professores e comunidade escolar devem ter clareza da escola que querem, que alunos desejam formar para compor a sociedade. Tal afirmativa coaduna com os escritos de Paulo Freire (1979 apud BRASIL, 2012a, p. 15) “que concebe a educação como um ato político e implica em intencionalidade clara para que o processo educativo contribua com a emancipação humana”. A escola tem uma grande parcela de responsabilidade na formação de pessoas conscientes, capazes de mudar e melhorar a realidade em que vivem, contribuindo, assim, para a construção de um mundo melhor, mais humano.

Nesse sentido, o PNAIC, por meio dos cadernos de estudo, conclama os gestores, professores e poder público para a construção de um currículo que atenda as reais necessidades dos estudantes do campo, tendo como foco o fortalecimento da identidade da população campestre e o exercício da cidadania. Entendemos que uma das vias para o exercício da cidadania está vinculada ao direito à alfabetização, à aprendizagem da leitura, escrita e cálculo.

Assim, chegamos ao segundo princípio, **alfabetização e a prática de ensino** na perspectiva do letramento, que também julgamos importante destacar ao leitor. Salientamos que nos ateremos aos escritos dos cadernos de estudo do PNAIC apresentados no início desse subitem e aos os autores mencionados nos mesmos, com o fito de evidenciar as contribuições no campo epistemológico, teórico e metodológico para o fortalecimento da educação do campo.

De acordo com os documentos oficiais do MEC, dentre eles, os próprios cadernos de estudo do PNAIC, a alfabetização constitui-se como prioridade nacional, cabendo ao professor alfabetizador a função de auxiliar na formação para o exercício da cidadania. No entanto, para exercer essa função de forma plena, “é preciso que o docente tenha clareza do que ensinar e como ensinar” (BRASIL, 2012m, p. 26) e esteja consciente da concepção de alfabetização subjacente à sua prática.

As especificidades do trabalho de alfabetização no/do campo demandam um perfil bastante exigente dos professores alfabetizadores, que reúne saberes específicos das disciplinas, saberes pedagógicos, práticos e atitudinais tais como:

- reconhecer que existe mais de uma maneira de aprender e, portanto, deve haver maneiras diversificadas de ensinar;
- saber que o conteúdo de alfabetização é tão elaborado e complexo quanto os demais conteúdos trabalhados em outros níveis de ensino;
- possuir competência e sensibilidade para o trabalho com alunos na faixa etária de 6 a 8 anos;
- evidenciar abertura para o trabalho em contextos de diversidade e de diferenças de forma coletiva e compartilhada;
- desenvolver expectativas de sucesso e estimular a autoestima dos alunos, acreditando no seu potencial enquanto alfabetizador, bem como no dos alunos, respeitando as individualidades;
- orientar as atividades na sala de aula, que devem ser criativas, dinâmicas, diferenciadas e significativas;
- atuar como educador mediador entre o conhecimento cotidiano e científico;
- garantir um ambiente educativo, saudável e alegre;
- estar apto (a) a diagnosticar, analisar e retomar ações pedagógicas visando ao avanço dos alunos;
- contextualizar conteúdos programáticos, relacionando a teoria com a prática, atribuindo, assim, uma função social aos temas trabalhados. (BRASIL, 2012a, p. 14).

Como vemos, o professor alfabetizador precisa ter uma boa formação e experiências na área da alfabetização, para criar condições e facilitar a apropriação da leitura e escrita pela criança de forma significativa.

Mas, afinal, como a criança se apropria da cultura escrita no ciclo de alfabetização? Quais são os direitos de aprendizagem?

A escrita é um instrumento cultural que faz parte do cotidiano e das práticas sociais nas quais as crianças estão inseridas, conseqüentemente,

As crianças oriundas sejam do campo ou da cidade têm o direito de ter acesso à escrita, que é um instrumento cultural construído pela humanidade, que medeia muitas relações sociais e possibilita o acesso a práticas sociais diversas. Desse modo, é preciso reconhecer a diversidade dos espaços educativos, mas não abrir mão do dever que a escola tem de garantir que todos tenham condições de se apropriar da leitura e da escrita com autonomia. (BRASIL, 2012b, p. 8)

Porém apesar de fazer parte do dia -a- dia, a apropriação da escrita não é um processo fácil, por ser um sistema complexo. Tal apropriação ocorre por meio da atividade do aprendiz, para tanto:

É imprescindível que as crianças entrem em contato, manipulem, utilizem e criem diferentes textos, que circulem em sua comunidade [...] que tenham sentidos para ela. Ao realizar atividades que envolvam a reflexão sobre estes aspectos, possibilita que as crianças elevem seu nível de letramento e possam fazer o uso efetivo da língua escrita em diferentes contextos sociais. (BRASIL, 2012, p. 21).

Somente a interação com os textos não garantirá que a criança seja alfabetizada, por isso, o processo de alfabetização deve ocorrer concomitantemente. Cabe à escola propiciar condições para que a criança se aproprie do sistema de escrita com autonomia.

A perspectiva assumida pelo PNAIC “é de uma alfabetização, onde as crianças se apropriem da leitura e da escrita de modo ativo”. (BRASIL, 2012a, p. 12).

A proposta do ciclo de alfabetização tem como compromisso garantir os direitos de aprendizagem e de acompanhar a progressão dos discentes nos processos formativos com intuito de diminuir as reprovações e garantir que as crianças estejam alfabetizadas ao final do 3ºano do Ensino Fundamental, logo, “o ensino não pode ser visto como um modo de tornar o conhecimento estático e/ou uniforme, mas como uma maneira de oportunizar o desenvolvimento das diversas habilidades do educando” (BRASIL, 2012d, p. 31).

No caso da educação do campo, as experiências dos sujeitos em suas diversas matrizes são o ponto de partida para o planejamento da ação didática.

Para que o processo de alfabetização das crianças contribua com o fortalecimento das identidades coletivas e os diversos saberes dos povos do campo, como determina o documento (BRASIL, 2012c, p. 9), é necessário que o processo seja operacionalizado de forma articulada com as comunidades ali existentes, ampliando e valorizando os conhecimentos e vínculos das crianças com a realidade em que vivem, conforme determinam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, enfatizando, em seu Art. 5º, “que se deve 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” (BRASIL, 2001).

Isto implica práticas de alfabetização significativas e contextualizadas, “permeadas pelo fazer 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” (BRASIL, 2012c, p. 9).

O caderno do PNAIC aponta que a aprendizagem pode ocorrer através de atividades lúdicas, jogos pedagógicos, sendo importante não esquecer que as crianças que chegam ao ensino fundamental têm direito de serem alfabetizadas sem perder o direito do brincar. Outras estratégias que ajudam a dinamizar o ensino são

os projetos didáticos, sequência didática. Contudo, é importante que esses princípios didáticos favoreçam às crianças apropriações de modo reflexivo.

Em síntese, a alfabetização não ocorre a partir de “um processo mecânico de memorização e repetição de informações. Ao contrário, é constituído de regras próprias e princípios abstratos e seu aprendizado implica um processo cognitivo complexo e conceitual por parte do aprendiz”. (BRASIL, 2012c, p. 10).

Para melhor entendimento desses processos, Leal e Moraes (2010) elaboraram uma lista das propriedades do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) que o aprendiz tem que reconstruir em sua mente, conforme observamos no quadro 7:

**Quadro 7 – Propriedades do SEA que o aprendiz precisa reconstruir para se tornar alfabetizado**

PROPRIEDADES DO SEA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
1	Escreve-se com letras, que não podem ser inventadas, que têm um repertório finito e que são diferentes de números e de outros símbolos.
2	As letras têm formatos fixos e pequenas variações produzem mudanças na identidade das mesmas (p, q, b, d), embora uma letra assumam formatos variados (P, p, P, p).
3	A ordem das letras no interior da palavra não pode ser mudada.
4	Uma letra pode se repetir no interior de uma palavra e em diferentes palavras, ao mesmo tempo em que distintas palavras compartilham as mesmas letras.
5	Nem todas as letras podem ocupar certas posições no interior das palavras e nem todas as letras podem vir juntas de quaisquer outras.
6	As letras notam ou substituem a pauta sonora das palavras que pronunciamos e nunca levam em conta as características físicas ou funcionais dos referentes que substituem.
7	As letras notam segmentos sonoros menores que as sílabas orais que pronunciamos.
8	As letras têm valores sonoros fixos, apesar de muitas terem mais de um valor sonoro e certos sons poderem ser notados com mais de uma letra.
9	Além de letras, na escrita de palavras, usam-se, também, algumas marcas (acentos) que podem modificar a tonicidade ou o som das letras ou sílabas onde aparecem.

Fonte: Brasil, 2012c, p. 12.

A escrita é um sistema notacional e envolve conceitos complexos, os quais as crianças precisam ser desafiadas a reconstruir no processo de alfabetização (BRASIL, 2012c, p. 12) na perspectiva do letramento<sup>13</sup>, ou seja, a apropriação do sistema da escrita alfabética ocorre em situações de uso social da língua. Todavia,

<sup>13</sup> Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis; ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (BRASIL, 2012).



[...] para que o processo de alfabetização possa se consolidar, o aluno precisa compreender que a nossa escrita é fonética, ou seja, que a escrita não é fonética, ou seja, que a escrita não é uma transcrição exata da fala, mas sim ortográfica; necessita ser adquirida, mas isto deve ser iniciado no 3º ano, em que a criança já compreende o sistema de escrita alfabética (BRASIL, 2012c, p. 25-26).

Vejamos os direitos de aprendizagem quanto à apropriação da escrita. No quadro 8, aqueles que tangem à análise linguística, e, no quadro 9 (p. 64), os direitos relativos à produção textual:

**Quadro 8 – Análise linguística**

<b>Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética</b>	<b>Ano 1</b>	<b>Ano 2</b>	<b>Ano 3</b>
Escrever o próprio nome.	I/A/C <sup>14</sup>		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suporte textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que as palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Fonte: adaptado de Brasil, 2012a.

<sup>14</sup> I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.

**Quadro 9 – Produção textual**

<b>Produção de textos escritos</b>	<b>Ano 1</b>	<b>Ano 2</b>	<b>Ano 3</b>
Planejar a escrita de textos, considerando o contexto de produção: organizar roteiros. Planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos, considerando o contexto de produção: organizar roteiros. Planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas.	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Fonte: adaptado de Brasil, 2012a.

Nos quadros 8 e 9 acima estão elencados alguns direitos de aprendizagem de que a criança precisa se apropriar quanto ao uso da escrita. Podemos dizer que um dos aspectos importantes dos direitos é a proposta de progressão de aprendizagem, processo que exige o **monitoramento contínuo da aprendizagem**. Para tanto, o currículo deve prever as práticas avaliativas a serem realizadas pela escola, levando em consideração os saberes (conhecimentos e práticas) dos povos do campo, e integrando-os ao fazer educativo.

De acordo com o caderno de estudo do PNAIC, a avaliação não deve ser utilizada somente para classificar o que o aluno sabe ou não, mas deve “acompanhar todo este percurso, avaliando não apenas a progressão de conhecimentos adquiridos pelas crianças, mas também se a progressão de ensino por parte do professor se deu da forma esperada/planejada inicialmente”. (BRASIL, 2012, p. 15).

Nesse sentido, cabe à escola registrar as informações acerca de como a criança concluiu o ano letivo e “prever, para o ano seguinte, como acompanhá-la e assim delinear as possibilidades de apoio, de organização de seu tempo e dos processos pedagógicos para que as aprendizagens se efetivem”. (BRASIL, 2012h, p. 16).

Também a autoavaliação do professor é essencial para o redimensionamento da ação pedagógica e do planejamento. Assim, a avaliação não se deve restringir à progressão de conhecimentos adquiridos pelas crianças, mas deve incluir a progressão do ensino por parte do professor. Para isto, a autoavaliação do professor deve fazer parte do processo para redimensionar a ação pedagógica, tendo em vista a melhoria do ensino (BRASIL, 2012h, p. 15).

Nesse contexto, é imprescindível que crianças, pais e demais moradores do local possam avaliar, sugerir melhorias, pensar soluções para os diferentes desafios enfrentados pela escola (BRASIL, 2012h, p. 16). Arroyo, Caldart e Molina (2011) corroboram, salientando que:

Uma escola do campo não é afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura seu jeito (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 110).

A identidade da escola do campo consiste na valorização dos saberes, modo de produção e cultura da população camponesa. A escola é espaço privilegiado para a promoção do desenvolvimento das máximas qualidades humanas, por meio da formação cultural e científica. Parafraseando Arroyo (2012) a escola que não me ajuda a conhecer-me, de que me adianta? Portanto, é fundamental que a escola valorize a história, as experiências e a cultura das crianças.

No capítulo seguinte, discorreremos sobre a relevância da cultura e dos conhecimentos científicos para o desenvolvimento do ser humano.

## CAPÍTULO II – AS PERSPECTIVAS DE DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO E A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: UM ENSAIO

*Ensinar para a criança porque a gente acampou, qual foi a finalidade disso [...] ensinar coisas concretas: desde preparar as leituras, tratando de coisas que a criança conhece [...] começando pela nossa realidade, mas também não deixando de ensinar outras coisas que a criança não conhece, porque ela não pode ficar apenas na nossa vida do MST. É preciso preparar a criança para a vida (MST, p. 19).*

Neste capítulo, abordamos a constituição do ser humano histórico e social, a aprendizagem e o desenvolvimento sob o foco da Teoria Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski, para melhor compreendermos os processos de formação e prática docente dos professores que atuam no ciclo de alfabetização, especialmente dos que trabalham no campo.

A teoria histórico-cultural foi desenvolvida pelo psicólogo russo Vigotski e colaboradores, com base no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels. No início do século passado, em oposição à velha Psicologia, calcada na concepção empirista/ambientalista, que considerava o indivíduo um ser passivo, mero receptor de informação. Em seus estudos, Vigotski elucida que o “ser humano se constitui nas relações sociais, determinadas pelo modo de produção de uma sociedade em dado momento histórico e concretizadas nas práticas sociais” (TEIXEIRA, 2014, p. 2). A atividade humana (trabalho humano) é a categoria central dos estudos de Vigotski, tendo em vista que o ser humano produz e reproduz sua existência, ao longo da vida, por meio da atividade que realiza.

Ancoradas na teoria vigotskiana, buscamos entender os processos de apropriação da linguagem escrita e a função da escola no desenvolvimento da máxima qualidade humana das crianças camponesas.

Com base no pressuposto de que a aprendizagem só é boa quando promove o desenvolvimento, cabe à escola e aos professores o papel de propiciar condições, por meio de atividades interessantes, desafiadoras e ricas de sentidos, para que a criança avance para outros níveis psicológicos superiores. No subitem a seguir, versamos sobre o desenvolvimento humano à luz da Teoria Histórico-Cultural.

## 2.1 A educação do campo e o desenvolvimento humano sob o olhar da Teoria Histórico-Cultural

A educação no campo é fruto de lutas travadas pelo movimento dos trabalhadores rurais e civis, para que as crianças camponesas tivessem acesso à educação sistematizada e humanizadora, que contribuísse com a causa do movimento. A carta-manifesto construída no primeiro ENERA, em 1997, aponta alguns princípios que definem a educação almejada para os(as) filhos e filhas dos trabalhadores rurais.

1. [...] Queremos uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país. b) Defendemos uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da pessoa humana e que crie um ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história de nosso povo. (BRASIL, 2014, p. 10).

Esta citação mostra que a população do campo, constituída por diversos tipos de trabalhadores, tem consciência de seus direitos e luta por educação no local em que vive, pela sobrevivência e um digno viver, o que exige melhores condições de trabalho no campo. Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural nos auxilia a compreender a humanização e o desenvolvimento do homem por meio da educação institucionalizada.

O homem é transformado pela atividade (trabalho) que desenvolve em uma relação dialética. Antunes (2012) confirma essa ideia ao salientar que, para Marx, o ser humano “não é apenas um ser natural, mas um ser natural humano” que se humaniza através do trabalho, uma vez que,

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças; põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços, pernas cabeça e mão, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-a e modificando-a, e ao mesmo tempo modifica sua própria natureza [...] (MARX, 1971 apud ANTUNES, 2012, p. 13).

Dessa maneira, enquanto “a dialeticidade da atividade humana se dá ao modificar os objetos naturais para atender às suas necessidades, o homem, além de

transformar a natureza exterior, transforma, também e ao mesmo tempo, sua natureza interior” (CAÇÃO; MELLO; SILVA, 2014, p. 147). Nesse movimento dialético, o homem vai constituindo-se e aprimorando seus conhecimentos através das relações sociais.

or meio das relações sociais com o meio e com a cultura. Para Vygotsky (1994 apud Nessa direção, Mello (1999, p. 17) salienta que Marx, assim como Vygotsky, comunga da ideia “de que o homem não nasce humano; sua humanidade é externa a ele, desenvolvida ao longo do processo de apropriação da cultura que as gerações encontram ao nascer, acumulada pelas gerações precedentes”. Entendemos que a herança biológica que o sujeito traz consigo ao nascer não é suficiente para que ele possa viver em sociedade; o homem constitui o seu psiquismo pMELLO, 2010, p. 355), cultura é “fonte de desenvolvimento das qualidades humanas criadas ao longo da história pela atividade humana, pelo mesmo processo com que foram criados os objetos materiais e não materiais que constituem a herança cultural da humanidade”.

A natureza humana, então, é entendida como o conjunto das relações sociais historicamente determinadas:

A natureza do homem é o conjunto das relações sociais que determina uma consciência historicamente definida [...]. Por outro lado, o conjunto das relações sociais é contraditório em todo momento e está em contínuo desenvolvimento, assim como a natureza do homem não é algo homogêneo para todos os homens em todos os tempos (GRAMSCI, 1977 apud DORE, 2009, p. 169).

A concepção da natureza humana como conjunto de relações sociais, “de acordo com Marx, revela-se historicamente superior por duas razões: 1) porque agrega a ideia do vir-a-ser do homem, o seu devir; 2) porque nega o homem em geral” (DORE, 2009, p. 169). Entendemos que o homem tem a capacidade de se transformar ao longo da sua existência por meio das relações sociais, da cultura e da educação.

De acordo com a afirmativa, o homem é um ser inacabado, e, através da educação, é capacitado a atender às novas demandas sociais, ocasionadas pelo avanço tecnológico. Tal avanço interfere no modo de vida das pessoas e, principalmente, no modo de produção. Daí a necessidade de as pessoas se atualizarem constantemente. A educação, porém, não deve exercer a função de apenas servir às exigências do mercado, deve, essencialmente, formar pessoas conscientes de seus direitos e capazes de reagir contra as mazelas sociais, buscando superar ou modificar a realidade em que vive.

É em busca dessa transformação que a educação no campo defende a construção de um novo modelo escolar, menos excludente e mais democrático, que abarque as diversidades culturais e históricas dos sujeitos camponeses, comprometida com a formação das máximas qualidades humanas. Para que se consigam as transformações almejadas, porém, é preciso formar pessoas conscientes de seu papel na sociedade. De acordo com Freire (2016, p.17), “a conscientização é um processo pedagógico que busca dar ao ser humano a oportunidade de descobrir-se através da reflexão sobre a sua existência e de agir sobre a realidade com criticidade”. Olhando por esse prisma, constatamos que a educação tem um papel importante quanto à conscientização dos indivíduos sobre a realidade em que vivem.

Dessa forma, a Psicologia Histórico-Cultural, ou a Teoria Histórico-Cultural, buscou compreender o desenvolvimento humano da subjetividade, analisando a relação interno e externo, por meio do reflexo psíquico da realidade.

A “constituição dos processos cognitivos e afetivos se dá por meio da atividade do sujeito mediada pela cultura; ao serem apropriados, passam a fazer parte da consciência, conformando a particularidade psíquica de cada indivíduo” (CAÇÃO; MELLO; SILVA, 2014, p. 149), em outras palavras, prosseguem os autores, o desenvolvimento das funções cognitivas e afetivas só pode acontecer por meio de “instrumentos e signos da cultura, em um movimento de apropriação e objetivação, em consonância com o desenvolvimento das demais funções da consciência”. Daí a importância de a educação escolar oportunizar o desenvolvimento integral do educando por meio de atividades significativas, despertando-lhe o olhar crítico para a realidade, modificando, assim, o seu jeito de pensar, de sentir e agir.

Consideramos importante ressaltar que a fala é considerada o instrumento ou signo do qual a criança se utiliza para comunicar-se, proporcionando a organização das atividades e do desenvolvimento das funções psicológicas humanas. Rego (2014) acrescenta que a criança:

Ao internalizar as experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói individualmente os modos de ação realizados externamente e aprende a organizar os próprios processos mentais. O indivíduo deixa, portanto, de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos. (REGO, 2014, p. 62).

A criança, em contato com a cultura e com pessoas mais experientes, desenvolve a fala, o pensamento, faz abstrações e dá um salto qualitativo quanto à apropriação da linguagem. O desenvolvimento da linguagem está associado à necessidade de comunicação, assim, a linguagem é aprendida. Para Vygotsky, a conquista da linguagem representa um marco no desenvolvimento do homem:

[...] a capacitação especificamente humana para a linguagem habilita as crianças a providenciarem instrumentos auxiliares na solução de tarefas difíceis, a superarem a ação impulsiva, a planejarem a solução de um problema antes da sua execução e a controlarem seu próprio comportamento. Signos e palavras constituem para a criança um meio de contato social com outras pessoas. (VYGOTSKY, 1984 apud REGO, 2014, p. 63).

A linguagem exerce a função de expressar e organizar o pensamento, tendo implicações no controle do comportamento da criança, é no convívio com pessoas de diversos grupos sociais e com a cultura que ela aprende a organizar os próprios processos mentais.

Parafraseando Vigotski, a outra forma de o ser humano interagir com o mundo que o cerca é por meio da linguagem escrita, que representa um salto qualitativo no desenvolvimento. A aprendizagem da linguagem escrita ocorre muito antes de a criança chegar à escola, uma vez que vivemos em uma sociedade letrada. Entretanto, a escola é a instituição fundamental para sistematizar os conhecimentos e introduzir elementos que possibilitem o desenvolvimento e o avanço da criança para outros níveis cognitivos e de aprendizagens. Conforme Vigotski (1984 apud REGO, 2014, p. 107), “o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento ou às funções psicológicas superiores”. Ou seja, o bom ensino é aquele que atua na zona do desenvolvimento iminente e possibilita à criança avançar naquilo que é capaz de fazer sozinha, assim como a desafia para o que ainda não consegue fazer sem a colaboração de outra criança ou adulto mais experiente.

Todavia, para Leontiev (1978) a aprendizagem se dá por meio da atividade principal, que consiste na criação de necessidades e motivos, despertando a atenção e o interesse da criança:

A atividade humana assume papel central no desenvolvimento do psiquismo humano [...] a atividade quando associada à articulação entre necessidade, objeto e motivo, promove a transição da atividade do nível material para o nível psicológico. A necessidade se constitui



em uma força interna. O motivo é o componente da atividade que conduz o sujeito à satisfação de uma necessidade, é ele que move o sujeito. O objeto (conteúdo). (LEONTIEV, 1978 apud LONGAREZI, p. 166-169, 2014).

Essa é a principal atividade que promove o desenvolvimento cognitivo da criança. Sendo assim, a atividade principal na infância é a brincadeira. Recorremos a Teixeira (2014, p. 862) que, apoiada nos estudos de Vygotski, assevera “que a brincadeira surge na tentativa da criança de apropriar-se do mundo humano, da sua necessidade de agir sobre ele”. A brincadeira influencia de maneira significativa no desenvolvimento dos processos cognitivos da criança, que, através da imitação e do faz de conta, se conecta com o mundo real e internaliza regras e valores que se refletem qualitativamente na mudança do próprio comportamento.

Percebemos, dessa forma, que o desenvolvimento do ser humano, desde a infância até a vida adulta, é mediado pela atividade principal, que está associada à articulação entre a necessidade (força interna), o objeto (conteúdo) e o motivo (aquilo que move o sujeito). Este último conduz o sujeito à satisfação da necessidade, movendo-o no processo de aprendizagem.

Por tudo isso, Barca e Teixeira (2017) avaliam que a escola é um espaço privilegiado para organizarmos as vivências de modo a interferir no processo de formação da personalidade das crianças. Acrescentam, ainda, que o “processo educativo o professor, a criança e o ambiente social educativo exercem o triplo protagonismo, todos tem igual importância, não havendo nada passivo ou inativo” (BARCA; TEIXEIRA, 2017, p. 35).

Por conseguinte, para que a criança se aproprie do conhecimento teórico no âmbito escolar, é essencial:

[...] pensarmos na metodologia de trabalho pedagógico, considerando que o conteúdo trabalhado tenha lugar de destaque na atividade dos sujeitos aprendizes [...] e que, durante a atividade de estudo, as crianças aprendam não apenas os conhecimentos e as habilidades relacionadas às formas de consciência social (a ciência, a arte, a moral), mas também um conjunto de capacidades surgidas historicamente, que se encontram na base da consciência e do pensamento teórico, isto é, a reflexão, a análise e o pensamento mental (DAVIDOV, 1988 apud CAÇÃO; MELLO; SILVA, 2014, p. 191).

Cabe à escola trabalhar os conteúdos científicos a partir dos conhecimentos prévios do discente, articulando-os com a realidade na qual está inserido, utilizando

metodologias diferenciadas que possam estimular o prazer de aprender e favorecer a construção do pensamento teórico.

## **2.2 A educação do campo e suas diversidades: entre o cotidiano e o científico**

Os povos do campo têm uma raiz cultural própria, um jeito de viver e de trabalhar diferentemente do mundo urbano, e que inclui distintas maneiras de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente e de organizar a família, a comunidade, o trabalho e a educação (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

O conhecimento e o reconhecimento, o resgate, o respeito e a afirmação da diversidade sociocultural dos povos do campo são fundamentais, tendo em vista que a educação do campo é uma forma de respeito à diversidade cultural “ao reconhecer os direitos das pessoas, das crianças que vivem no campo no sentido de terem uma educação diferenciada da perspectiva da educação rural como também daquela que é oferecida aos habitantes das áreas urbanas” (PIRES, 2012, p. 14).

Diante do exposto, a escola deve ser, então, um espaço que favoreça a convivência, o desenvolvimento e a aprendizagem para a vida, sem deixar de valorizar os conhecimentos prévios e as vivências que as crianças trazem em sua bagagem.

Considerando que o mundo das crianças oriundas do campo está vinculado ao trabalho produtivo, em um ambiente familiar, essa realidade precisa ser conhecida e ressignificada pela escola do campo. Sá, Mesquita e Leal (2012) pontuam que as brincadeiras infantis estão frequentemente ligadas às coisas da natureza, como,

[...] por exemplo, subir em árvore, distinguir plantas, animais e pequenos insetos, outro aspecto importante da educação do campo para a infância é a participação social das crianças em reuniões, reivindicações e protestos, juntamente com os pais e a comunidade, desenvolvendo assim, sua consciência de mundo como partícipes de processos de mudanças, como sujeito ativos dotados de direitos não apenas individuais mais coletivos. (SÁ, MESQUITA, LEAL, 2012, p. 26).

A educação escolar exerce a função mediadora entre as esferas da vida cotidiana e as esferas não cotidianas da prática social do indivíduo. Duarte (2007, p. 31), apoiado nos estudos da autora Heller (1977), define a vida cotidiana como um “conjunto de atividades que caracterizam a reprodução dos homens singulares”.

Cabe-nos, assim, indagar como distinguir as atividades consideradas cotidianas e não cotidianas:

As atividades diretamente voltadas para a reprodução do indivíduo, através da qual, indiretamente, contribuem para a reprodução da sociedade, são consideradas atividades cotidianas. Porém, aquelas atividades que estão diretamente voltadas para a reprodução da sociedade, ainda que indiretamente contribuam para a reprodução do indivíduo, são consideradas não cotidianas (DUARTE, 2007, p. 31-32).

Como observamos, a escola se faz extremamente necessária aos indivíduos em sua vida cotidiana, também para a participação das crianças na produção e reprodução das esferas cotidianas. Saviani (1991, p. 21) faz a seguinte definição do trabalho educativo:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que se tornem humanos. (SAVIANI, 1991, p. 21).

Dessa forma, cabe ao educador ter consciência do papel educativo que exerce na formação do indivíduo concreto, sócio histórico. A isso, Caldart (2011, p. 122) corrobora, argumentando que:

O ambiente educativo nasce da leitura do movimento pedagógico que acontece fora da escola, nas práticas sociais, nas lutas sociais, e precisa ser retrabalhado dentro da escola [...]. Existe um movimento pedagógico, que é próprio da escola, mas que não se constitui senão vinculado ao movimento pedagógico das relações sociais que acontecem fora dela. (CALDART, 2011, p. 122).

Sendo assim, a escola precisa valorizar a realidade da criança, seus conhecimentos prévios, suas experiências e sua história. Segundo Duarte (2007, p. 93), reconhecer “a historicidade do ser humano significa em se tratando do trabalho educativo, valorizar a transmissão da experiência histórico-social e a transmissão do conhecimento socialmente existente”. Nesse sentido, o ensino deve ultrapassar os muros escolares, articulando-se com as práticas sociais e dialogando com a realidade da comunidade local.

Nessa perspectiva, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, do Conselho Nacional de Educação, fixa diretrizes curriculares de nove anos. No Art. 9º, salienta que “[...] as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeados pelas relações sociais, devem articular-se com as vivências e saberes dos alunos [...]”. Os conhecimentos cotidianos<sup>15</sup> e as vivências dos alunos devem ser ponto de partida para o acesso aos conhecimentos científicos<sup>16</sup>.

O processo de formação dos conceitos cotidianos e científicos está interligado com a aprendizagem do domínio do curso dos processos psíquicos próprios por meio de utilização de palavras e signos, ganhando significado de acordo com o contexto cultural em que a criança está inserida (FACCI, 2010, p.130).

Nessa perspectiva, Espíndola e Souza (2015, p. 53) elucidam que “tais conceitos sinalizam a construção de várias funções psicológicas superiores do sujeito como memória mediada, atenção voluntária, raciocínio lógico, abstração”. É obrigação da escola oportunizar à criança o acesso ao conhecimento mais elaborado, propiciando a ampliação do conhecimento.

Souza (2014b), por isso, enfatiza a importância da escola para que a criança se aproprie dos conhecimentos científicos, desenvolvendo a consciência do meio que a cerca. Complementa que:

A instituição educativa recebeu um lugar de destaque na teoria de Vygotsky, principalmente por ser considerada responsável por elaborar e criar momentos de apropriação de um saber científico e sistematizado, desenvolvendo experiências culturalmente acumuladas pela história da humanidade. Porém, ressalva que a presença do professor e da criança na escola não é garantia de aprendizagem dos conceitos científicos. (SOUZA, 2014b, p. 271).

Entendemos que o acesso ao conhecimento não depende somente de situações sociais, políticas e econômicas, mas, principalmente, da qualidade da educação e do ensino, especialmente no contexto escolar do campo, onde as crianças têm pouco acesso à cultura letrada, por conta da baixa circulação dos gêneros textuais

---

15 São conhecimentos que as crianças constroem através do relacionamento com as pessoas mais próximas (família e amigos), nas vivências e atividades práticas. (SOUZA, 2014, p. 268).

16 Surgem no ambiente escolar por meio de pensamentos conscientes e sistematizados (SOUZA, 2014, p. 268).

nas comunidades camponesas. Sendo assim, a escola deve oferecer às crianças conhecimentos mais elaborados e ricas experiências por meio da construção de espaços educativos, teatros, saraus literários, dentre outros instrumentos didáticos que promovam movimento ou conexão entre a comunidade e a escola, promovendo situações reais de aprendizagem.

A apropriação da língua escrita e seu uso não é um processo espontâneo, já que esta deve ser ensinada por meio de parceria de pessoas mais habilitadas ou mais experientes. É sobre isso que tratamos na próxima subseção: a cultura escrita no contexto do campo como um direito a ser consolidado.

### **2.3 As perspectivas de diálogo entre a cultura escrita e a educação do campo: contribuições da teoria histórico-cultural**

Vivemos em uma sociedade letrada, onde cada vez mais cedo as crianças estão tendo acesso à educação escolarizada e contato com a cultura escrita, porém, para ela, de forma mecânica e destituída de sentido e significado. Pesquisas têm apontado um *déficit* quanto ao conhecimento de leitura e escrita, um problema a ser resolvido na educação brasileira. A apropriação da linguagem escrita pelas novas gerações tem sido objeto de estudos e reflexões no âmbito educacional brasileiro (MELLO, 2010, p. 1).

A escrita é instrumento cultural que, de acordo com Vygotsky (1995, p. 183), desempenha “um papel importante [...] no processo de desenvolvimento cultural da criança”, seja pelo acesso que possibilita à humanidade a experiência cultural registrada sob a forma escrita, seja pelas funções psíquicas superiores que reproduzem sua apropriação.

A obra “Pré-história do desenvolvimento da língua escrita”, de Vigotski, traduzida por Souza e Mello (s/d, p. 1), elucida que a escrita na prática escolar ocupa, até hoje, um lugar muito restrito em comparação com o enorme papel que desempenha no processo de desenvolvimento cultural da criança. Até agora, o ensino da escrita apresenta-se com um sentido prático restrito. A criança é ensinada a traçar as letras e a formar palavras com elas, mas não lhe ensinamos a linguagem escrita (MELLO; SOUZA, 1995, p. 1).

Em oposição ao modelo de ensino tradicional, como já afirmamos anteriormente, o PNAIC dá ênfase à alfabetização na perspectiva do letramento, pois a criança precisa

ter domínio da escrita e saber utilizá-la nas práticas sociais de acordo com a demanda. Em face disso, apoiando-se nos pressupostos teóricos de Ferreiro e Teberosky (1984) sobre psicogênese da língua escrita, elucida que a apropriação do SEA ocorre por meio da atividade do aprendiz.

A alfabetização, na perspectiva do letramento, inclui uma segunda dimensão, a da inserção do aprendiz nas práticas de leitura e escrita. Tal dimensão é que pode garantir que as crianças, os jovens e os adultos do campo consigam fazer uso real da leitura e da escrita, em seu cotidiano, nas diferentes situações políticas e sociais (BRASIL, 2012a, p. 21).

No decorrer do processo de alfabetização, segundo o Programa nacional, é imprescindível que as crianças entrem em contato com diferentes textos, os manipulem, utilizem, criem, façam-nos circular em sua comunidade de maneira não simulada e que tenham sentido para elas (BRASIL, 2012, p. 21). No meio social do campo, as crianças têm pouco contato com a escrita, reservando-se à escola e aos professores a tarefa de oferecer-lhes acesso a materiais de cultura mais elaborada. Ensinar a ler e a escrever no contexto do campo representa um desafio ainda maior, porque:

a cultura letrada, em vários espaços no campo, especialmente nas áreas rurais, ainda tem baixa circulação. Não se vê, com frequência, em muitas áreas, notícias serem veiculadas por meio escrito, como jornais, revistas ou folhetos de propaganda de estabelecimentos comerciais; placas indicativas de trânsito existem apenas nas pistas principais e asfaltadas; os meios de transporte não precisam, via de regra, de identificação escrita, uma vez que são poucos e conhecidos pelos moradores. (BRASIL, 2012, p. 23).

Portanto, cabe à escola e aos professores do campo proporcionar às crianças o acesso aos diversos gêneros textuais, tendo em vista o desenvolvimento da atitude leitora e autora, a partir das experiências vividas. Vygotsky (apud LUGLE; MELLO, 2015, p.196) já dizia que, da mesma forma que “a criança aprende naturalmente a falar numa sociedade que fala, da mesma maneira pode aprender a ler a escrever, para tanto a escola deve fazer parte dessa sociedade que lê e escreve”. Para tanto, é necessário criar motivos e necessidades para que a criança aprenda a ler e escrever.

O dossiê do MST reforça que um dos princípios fundamentais da proposta pedagógica preconizada é que, nas escolas do campo (assentamentos), toda

aprendizagem e todo ensino devam partir da realidade vivida pela criança para o geral, uma perspectiva educacional em que o ensino tem princípios humanísticos, com base na ética e na cooperação (MST, 2007, p. 51). Tais princípios educativos se coadunam com os princípios formativos e humanizadores apregoados pela Teoria Histórico-Cultural, que nos oferece suporte teórico para melhor compreendermos a prática pedagógica em relação ao ensino da cultura escrita no contexto campestre em uma perspectiva humanizadora.

Lugle e Mello (2015, p. 262) nos esclarecem que a Teoria Histórico-Cultural oferece as bases para a fundamentação pedagógica, ao explicitar conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores no processo de ensino e aprendizagem. Em consequência, a educação almejada é aquela capaz de propiciar condições para que o sujeito desenvolva as máximas qualidades humanas, como: aprender a pensar, a produzir a própria identidade e a construir a própria personalidade.

Destarte, esse novo modelo de ensino requer que as práticas pedagógicas vigentes na maioria das escolas – principalmente nas escolas do campo, *locus* da nossa pesquisa –, sejam revistas com urgência, pois ainda se encontram embasadas em um ensino tradicional, centrado no fazer mecânico e na memorização, ou seja, no “ensino bancário”, destituído de significados para a criança, não promovendo aprendizagem real. Defendemos que o modo de pensar a educação nos contextos escolares e de como a criança aprende e se desenvolve, precisa ser mudado.

Compreendemos que a educação é um processo mediador entre o indivíduo e a história. Neste sentido, a educação escolar, de acordo com Saviani (2003 apud FACCI, 2010), diferencia-se de outras formas de educação espontâneas, já que

Sua finalidade é a ampliação da humanidade do indivíduo e da sua consciência histórica. Ela é um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conhecimentos, de modo que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos, ampliando os conhecimentos científicos e superando-os por sua incorporação (SAVIANI, 2003 apud FACCI, 2010, p. 137).

Tal intencionalidade requer mecanismos didáticos adequados para que a criança compreenda a função social da escrita ao experimentar vivências significativas com a escrita. Mello (2010) chama a atenção para a maneira como a cultura escrita ainda vem sendo apresentada nos dias hoje às crianças:

Quando se introduz a criança na linguagem escrita, iniciando por seu aspecto teórico, a ausência de motivos geradores de sentido, em geral, tornam-se longas e cansativas, tomando tempo da atividade lúdica, que, por sua vez, é a forma explícita da comunicação da criança com o mundo, com o modo como a criança melhor se apropria do conhecimento do mundo e objetiva a interpretação do que aprende sobre a cultura humana ( MELLO, 2010, p. 8).

A escrita como treino motor, sem sentido e significado, pode acabar gerando dificuldades de aprendizagem e desinteresse por parte da criança. Não obstante, é muito comum os professores justificarem que as crianças não aprendem por serem imaturas, já que “A aprendizagem da escrita não é uma questão de herança biológica, mas sim do lugar que a escrita tem na vida da criança e como esse instrumento cultural é apresentado às novas culturas” (MELLO, 2010, p. 3).

Concordamos com Asbahr e Nascimento (2013) quando afirmam que a criança não é manga e não amadurece. Neste sentido, a relação entre “desenvolvimento e aprendizagem é uma questão central para a prática pedagógica, tendo implicações a questões relacionadas ao que ensinar (conteúdos), a como ensinar (modo de organizar o ensino) e por que ensinar” (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 417). Isto implica rever as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, tendo em vista que sua função é organizar a prática pedagógica com a finalidade de orientar a atividade do estudante, com vistas a transformar os conhecimentos apropriados em capacidades, habilidades, valores, aptidões e atitudes que favoreçam sua inserção ativa em seu meio.

Consideramos que o desenvolvimento infantil ocorre em condições de interação com o meio em um processo dinâmico. Nele, a criança deve ocupar o papel de protagonista, agindo e reagindo em situações concretas de aprendizagem num processo dialético. O “meio consiste numa fonte de desenvolvimento das qualidades humanas específicas, tendo como fator determinante a vivência e as relações sociais estabelecidas com o grupo social” (VYGOTSKY, 2010, p. 693). Ainda de acordo com o autor:

A vivência é uma das unidades na qual, por um lado indivisível, o meio, aquilo que está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das



particularidades da situação representada na vivência (VYGOTSKY 2010, p. 686).

Desse modo, a vivência é um fator importante para o desenvolvimento intelectual, da personalidade e da consciência.

Neste sentido, Davidov (1988 apud CAÇÃO; MELLO; SILVA, 2014, p. 94) enfatiza que a tarefa da escola contemporânea é ensinar as crianças a pensar. O ensino sistematizado tem como base a tríade formada pelo professor, pela cultura e pela criança. Os processos de ensinar e aprender cabem ao professor no sentido de que deve, de forma intencional, organizar o trabalho pedagógico de tal modo que as crianças vivenciem situações significativas de aprendizagem da língua escrita.

O conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento próximo confere ao professor a função principal de ensinar, de dirigir o processo educativo, a fim de potencializar as possibilidades do aluno, para converter em desenvolvimento atual aquilo que estava na zona de desenvolvimento próximo. Em outras palavras, a criança fará amanhã, sozinha, aquilo que consegue fazer hoje com a cooperação dos seus pares mais experientes. O próprio processo de aprendizagem, de acordo com Vigotski (1996), realiza-se sempre em regime de colaboração com as crianças ou adultos mais experientes, por meio da interação. Como pondera Facci (201, p. 143), “Não é qualquer interação que conduz à aprendizagem; a interação tem que ser organizada; os objetivos precisam ser claramente definidos e os alunos necessitam estar motivados”.

A apropriação da cultura escrita é um processo complexo, logo, alfabetizar não é uma tarefa fácil. Sendo assim, os profissionais precisam ser bem preparados, o que exige que os cursos de formação inicial e de formação continuada formem profissionais com aprofundamento teórico e prático. Na conjuntura atual, porém, temos vivenciado um processo aligeirado nos cursos de licenciaturas e formações continuadas, visando apenas ao atendimento imediato das necessidades do mercado capitalista. De acordo com Frigotto (2001, p. 164), esta desqualificação passa pela “fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos veiculados, pela direção que assume a prática escolar. Mantém-se, assim, a supremacia dos métodos e das técnicas sobre os conteúdos”.

Ora, se queremos uma educação melhor, é preciso promover cursos de formação de qualidade para os professores, de modo que possam apropriar-se não só do conhecimento prático, mas também do conhecimento teórico. Apropriar-se de

uma teoria, ou seja, do conhecimento teórico, é condição para a construção de uma prática pedagógica com possibilidades transformadoras para o sujeito em processo de aprendizagem (CAÇÃO; MELLO; SILVA, 2014, p. 83).

Nessa perspectiva, entendemos que a formação continuada de qualidade é uma ferramenta de suma importância para a melhoria da educação ofertada às crianças na conjuntura atual. No próximo capítulo, procuramos compreender como se deram as ações do PNAIC no contexto do campo, e suas possíveis repercussões e mudanças no fazer pedagógico dos docentes cursistas.

### **CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DO CAMPO EM CORUMBÁ: DESAFIOS E PERSPECTIVAS DE UMA AÇÃO REALIZADA**

Apresentamos, neste capítulo, nossa pesquisa de campo e sua articulação com o referencial teórico escolhido. Discorreremos, inicialmente, sobre a implantação e implementação do PNAIC no município de Corumbá, com foco na região do campo, tomando como *locus* de pesquisa a Escola Rural Girassol, localizada no assentamento Esperança. Esclarecemos que adotamos nomes fictícios para identificar a escola e o assentamento.

Traçamos, ainda, um breve panorama territorial do município de Corumbá e da política de formação; descrevemos as ações implementadas com vistas à melhoria do trabalho do(a) professor(a) no contexto do campo. Explanamos, também, sobre como foi organizado o processo de formação para atender à demanda dos professores que atuam nas escolas da Terra e nas escolas das Águas. Salientamos, igualmente, os desafios e perspectivas quanto à implementação do PNAIC no contexto do campo.

Apoiadas na pesquisa de campo, discutimos os desafios e as perspectivas do PNAIC e a concepção dos professores cursistas sobre as formações realizadas na perspectiva da educação do campo e sobre as contribuições para o trabalho docente com a cultura escrita. As análises foram realizadas sob a perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, conforme informado anteriormente.

#### **3.1 PNAIC e a educação do campo em Corumbá: cenário da pesquisa**

O município de Corumbá aderiu ao PNAIC e, posteriormente, as ações propostas pelo Programa foram lançadas em 12 de março de 2013, no auditório do paço municipal, com a presença de professores, diretores e demais integrantes da área da Educação. Na oportunidade, foram expostas as propostas do Programa nacional e como ele seria desenvolvido nas unidades de ensino da cidade (GAETNER, 2013, p.1). Complementa ainda que:

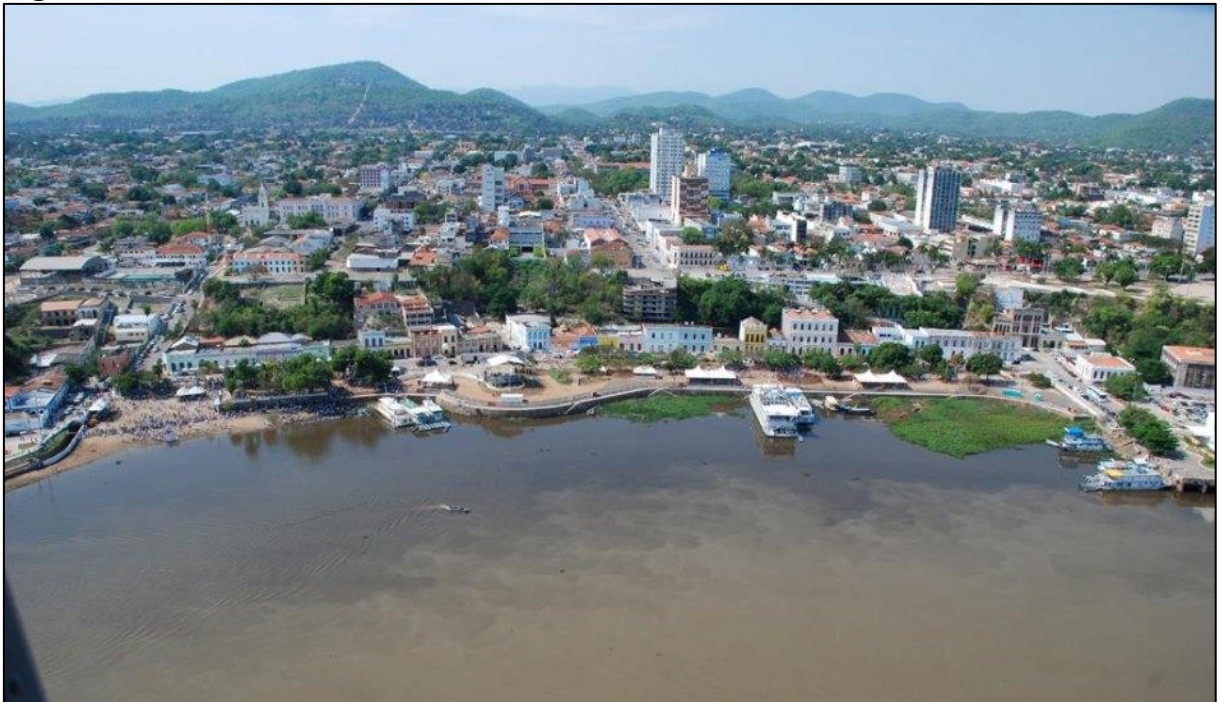
A Secretária Municipal de Educação Roseane Limoeiro salientou que, antes mesmo da adesão ao PNAIC, o município já trabalhava a proposta da alfabetização na idade certa com o programa “Ação Educativa” dentro do qual, segundo estatísticas da própria Secretaria, ainda é preciso avançar nesta área. Em 2013, 33% dos alunos da 1ª série alcançaram a alfabetização; na 2ª série, 71% e na 3ª série, 79%. (GAETNER, 2013, p.1).

Com a implementação do Programa em Corumbá, alunos(as) foram beneficiados(as) com materiais pedagógicos, jogos e obras literárias, e os(as) professores(as), tanto da cidade como do campo participaram das formações.

Antes de falarmos da formação dos(as) professores(as) do campo, foco de nossa pesquisa, apresentamos, aqui, uma breve caracterização da cidade de Corumbá, da escola e do assentamento em que está situada a Escola Municipal Rural Girassol, *locus* da pesquisa.

O município de Corumbá localiza-se no estado do Mato Grosso do Sul, fronteira oeste do Brasil, à margem direita do Sul.

**Figura 3 – Vista de Corumbá**



Fonte: Prefeitura de Corumbá<sup>17</sup>.

Com população estimada em 108.010 habitantes, conforme Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2014), Corumbá é a maior cidade pantaneira, o que lhe confere o título de santuário ecológico do Pantanal, com fauna e flora diversas. As principais atividades econômicas do município são a pecuária, a mineração, a pesca e o turismo (CORUMBÁ, 2015).

A área do pantanal de Corumbá está dividida em três regiões: Alto, Médio e Baixo Pantanal, conforme descrição abaixo.

---

<sup>17</sup> Disponível em: <http://www.corumba.ms.gov.br/site/corumba/2/> Acesso em: 25 out. 2018.

**Quadro 10 – Caracterização do Pantanal, Corumbá-MS**

Região	Características
<b>Alto Pantanal</b>	Localizado a aproximadamente 320 km do Porto Geral, na divisa com o Estado do Mato Grosso, é formado pelas seguintes regiões: Domingos Ramos, Castelo, Ilha Verde, Paraguai Mirim, Chané, Amolar, Barra do Rio São Lourenço e região do Rio São Lourenço, com aproximadamente 198 famílias, totalizando 740 pessoas.
<b>Médio Pantanal (Região do Rio Taquari)</b>	Localizada a aproximadamente 180 km do Porto Geral, é uma região dividida por colônias de moradores: Colônia do Cedro e Cedrinho, Colônia São Domingos e Colônia do Bracinho, com aproximadamente 220 famílias, totalizando 627 pessoas.
<b>Baixo Pantanal</b>	Localizado a aproximadamente 280 km, até a região de Forte Coimbra. É formado pelas seguintes regiões: Porto Formigueiro e Boca do Paraguai Mirim, Porto da Manga, Porto Esperança e Porto Morrinho, com aproximadamente 233 famílias, totalizando 699 pessoas.

Fonte: Dados fornecidos pelo Programa Povos das Águas<sup>18</sup> (2012).

O acesso a esses lugares está condicionado aos constantes períodos de cheia e seca, assim como à permanência dos moradores. No período de cheia, uns se deslocam para casa de parentes residentes na zona urbana da cidade de Corumbá, enquanto outros mudam para locais mais altos, onde constroem barracas (CORUMBÁ, 2015).

Nesse cenário, tarefas cotidianas como ir à escola tornam-se extremamente difíceis, devido às dificuldades de locomoção. “Até pouco tempo atrás, tais condições impediam que filhos de agricultores, pescadores, assentados, peões, pequenos proprietários de terra e de famílias ribeirinhas pudessem estudar” (PAIVA, 2016, p.1).

De acordo com Haddad (BRASIL, 2015), o transporte de alunos nas regiões ribeirinhas, entre regiões cortadas por rios, ainda é um desafio e deve ser superado através do estabelecimento de acordos ou pactos entre dirigentes municipais, estaduais e Governo Federal.

O município de Corumbá atende 23 escolas situadas no campo, destas, 12 são extensões, que se dividem em duas categorias, denominadas como escolas das “águas” e escolas da “terra” (a título de organização, essa divisão não tem amparo legal). As escolas da terra estão situadas em assentamentos rurais, totalizando seis escolas polo, sendo que três funcionam em regime integral e têm seis extensões,

<sup>18</sup> Estas informações foram fornecidas pelos técnicos e supervisores do Núcleo do campo, da SEMED de Corumbá, e também por meio de um dossiê disponibilizado por eles.

totalizando 12 escolas; as escolas das águas são cinco e seis extensões, somando 11 escolas (CORUMBÁ, 2016).

No quadro 11 (p. 83), listamos as escolas do campo e suas extensões, do município de Corumbá:

**Quadro 11 – Escolas do campo e Extensões**

<b>ESCOLAS DO CAMPO</b>	<b>ESCOLAS</b>	<b>EXTENSÕES</b>
<b>ESCOLAS DA TERRA</b>	Escola Municipal Rural Integral Eutrópia Gomes Pedroso	Sem extensões
	Escola Municipal Rural Polo Paiolzinho e Extensões	Sem extensões
	Escola Municipal Rural Polo Integral Monte Azul e Extensões	Sem extensões
	Escola Municipal Rural Polo Carlos Cárcano e Extensões	1 - Escola Municipal Rural Nossa Senhora Aparecida 2 - Escola Municipal Rural Castro Alves
	Escola Municipal Rural Integral Polo Luiz de Albuquerque de Melo Pereira e Cáceres	3 - Escola Municipal Rural São Francisco do Pau Arcado 4 - Escola Municipal Rural Passo da Lontra 5 - Estância Esmeralda 6 - Escola Municipal Rural São Luiz
	Escola Municipal Rural Polo Porto da Manga	Sem extensões
<b>ESCOLAS DAS ÁGUAS</b>	Escola Municipal Rural Polo Porto Esperança	Sem extensões
	Escola Municipal Rural Polo Paraguai-Mirim	7 – Escola Municipal Rural Jatobazinho
	Escola Municipal Rural Polo São Lourenço e Extensões	8 - Escola Municipal Rural Santa Mônica 9 - Escola Municipal Rural Duque de Caxias
	Escola Municipal Rural Polo Santa Aurélia e Extensões	10 - Escola Municipal Rural São João
	Escola Municipal Rural Polo Sebastião Rolón e Extensões	11 - Escola Municipal Rural Boa Esperança 12 - Escola Municipal Rural Nazaré

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

As escolas da terra, assim denominadas pela Secretaria de Educação e pelos gestores escolares, estão situadas nos assentamentos, em terrenos mais altos e secos. Os estudantes que moram em assentamentos distantes da escola são atendidos com transporte escolar. Vale salientarmos que o calendário escolar acompanha as mesmas determinações das escolas urbanas, havendo alterações, quando necessário, para atender as especificidades do campo. “No entanto, as Escolas das Águas estão hospedadas em regiões mais baixas e, portanto, sob a influência dos rios Paraguai e Taquari. Estas unidades escolares atendem às crianças ribeirinhas; o transporte é feito com barcos” (PAIVA, 2016, p. 1).

Devido à grande diversidade que compõe as especificidades de educação do campo, a Secretaria Municipal de Corumbá, através do núcleo do campo, organizou agendas diferenciadas de formação para atender também à demanda dos profissionais que atuam nas escolas das águas.

Entendemos que tanto os alunos como o professor são sujeitos de direitos, ou seja, o aluno tem direito de ser alfabetizado para o pleno exercício da cidadania, e o professor tem direito a uma formação continuada para seu crescimento pessoal e profissional. Para atender ao direito de uns e outros, são necessárias políticas consistentes capazes de promover uma educação de qualidade no contexto do campo.

Esta educação é constituída de realidades diversas. Tais diversidades – de localização, de necessidades da população, de modo de vida e produção – são aspectos previstos na LDB n. 9.394/1996, que, nos Artigos 23 e 28 do capítulo II - Da Educação Básica, reconhece as necessidades educacionais, a diversidade sociocultural, preconizando, assim, a adequação às peculiaridades locais.

A organização do “trabalho pedagógico na Educação do Campo requer uma formação de educadores/as a partir da dinâmica social, política e cultural existente no campo” (PIRES, 2012, p. 117).

Nessa direção, descrevemos brevemente as ações e programas implementados em Corumbá com foco na educação do campo. A pesquisa ora apresentada baseou-se em relatos das pessoas que participaram dos programas; em notícias publicadas e em ações políticas que refletem diferentes momentos históricos. Consideramos ser importante resgatar a trajetória das formações promovidas especificamente para os professores do campo pelo município de Corumbá, em

decorrência da aprovação da Lei 9.394/96, através da Secretaria Municipal de Educação (SEMED):

1. Capacitação para professores de educação do campo - salas multisseriadas; discussões em fevereiro com o objetivo de definir algumas temáticas, como projeto de alternância, alfabetização através de textos, dentre outros;

2. 1ª oficina de arte das escolas rurais, promovido pela SMEC e, posteriormente, no final do ano letivo, em 2002, pela Expocampo, em ação que reunia professores/atuentes nas escolas da terra e das águas, num grande encontro para troca de experiências, exposição de trabalhos (da qual participei como professora da escola da águas, em Porto Esperança).

Em 2003, foi realizada uma capacitação para os professores do campo, intitulada “Educação Rural e Cidadania”, promovida pela Secretaria Municipal de Educação e UFMS, Campus de Aquidauana. Nessa formação, foi conferido certificado aos participantes.

O município, em parceria com a ONG Ecoa, realizou e ainda realiza cursos de formação para os professores que trabalham nas regiões das águas.

Outra importante ação realizada pelo município foi a implementação do programa do Governo Federal Escola Ativa, que, através da Secretaria Municipal de Promoção da Cidadania, observando a LDB, normatiza suas ações através da resolução nº 003/SEMED, de 18 de fevereiro de 2009, que diz, em seu Art.1º A presente resolução normatiza e orienta a estratégia metodológica da Escola Ativa para o ensino fundamental de 1ª à 5ª série, a ser implantada nas seguintes unidades escolares.

A Escola Ativa é uma estratégia metodológica voltada às classes multisseriadas, com gestão democrática e aprendizagem centrada no aluno. A resolução citada determina a participação das seguintes escolas:

E.M.R. Pólo Porto Esperança e Extensões: Boa esperança, Santa Aurélia, Duque de Caxias, Paraguai Mirim, São João, Nossa Senhora do Carmo, Sebastião Rolon, São Lourenço; E.M.R. Polo Carlos Cárcano e Extensão: Castro Alves; E.M.R. Polo Luiz de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres: Passo da Lontra, Porto da Manga, Estância Esmeralda, São Francisco do Pau Arcado, Nhumirim (CORUMBÁ, 2009).

O programa tinha por finalidade preparar educadores e gestores para atuar na realidade da educação no campo. O material disponibilizado pelo programa destinava-



se a subsidiar a prática do educador no sentido de uma compreensão mais ampliada da escola e dos processos de ensino e aprendizagem do campo. Conforme as informações no portal do MEC, a formação tem a finalidade de melhorar o ensino e a qualidade do desempenho escolar nas classes multisseriadas, que atendem aos alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental das redes públicas em área rural.

A escassez de registros sobre a implementação do programa em Corumbá se deve às mudanças de gestão, durante as quais alguns registros se perderam, conforme informações da Secretaria Municipal de Educação. Encontramos somente uma publicação de 2011, no site de notícias da própria Secretaria, segundo a qual 40 professores oriundos das escolas municipais dos Polos Porto Esperança, e suas dez extensões, e Luiz de Albuquerque, com suas cinco extensões, todas localizadas nas regiões das águas, participaram da formação em serviço, promovida pela SEMED, sob a responsabilidade do Núcleo de Campo da Secretaria.

É importante destacar que a formação da Escola Ativa foi específica para os professores que atuavam em salas multisseriadas e, desse modo, muitos professores que trabalhavam em escolas que funcionavam em regime seriado não puderam participar da referida formação. Assim, ainda que timidamente, o município de Corumbá buscou promover algumas ações específicas para a educação no campo. Contudo, é notório que carecemos de uma política consistente e contínua de formação para os professores alfabetizadores do campo no âmbito municipal.

O direito à formação em serviço e de o professor continuar os seus estudos acadêmicos, frisamos, é constitucional. Cabe às instâncias federais, estaduais e municipais garantir esses direitos.

Dessa forma, segundo Pires (2015), o direito do professor, no município de Corumbá, à formação continuada, ganhou ênfase com a Lei Complementar nº 150, criada em 4 de abril de 2012, que institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Corumbá e dispõe sobre direitos, vantagens e obrigações de seus integrantes:

Art. 7º São atribuições do Professor: [...] XXIV – participar de cursos e encontros de capacitação ou formação continuada. [...] Art. 46. O Profissional de Educação, além das situações previstas no Estatuto dos Servidores Municipais, poderá se afastar das atribuições de sua função para: I – o exercício de: [...]. g) cursos de formação ou capacitação para exercício da função. (CORUMBÁ, 2012).

A referida lei representou uma conquista dos docentes quanto ao direito de participar de formação continuada, de cursos ou encontros de capacitação. Esta lei abriu portas para o professor se qualificar, com direito a afastamento remunerado, em que o professor pode solicitar o afastamento para estudar sem perder a remuneração; o município passa a investir em sua formação.

Nessa perspectiva de formação continuada como “direito”, a Secretaria de Educação Municipal de Corumbá aderiu às Ações do Pacto em 2013 e contou com a participação de aproximadamente 200 profissionais alfabetizadores (cursistas), com atuação no contexto do campo e da cidade (regentes), nas salas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. Salientamos, porém, que 34 destes cursistas atuam no contexto do campo e beneficiaram cerca de quatro mil alunos(as) até os oito anos de idade. Participaram, também, os(as) assessores(as) técnicos(as) SEMED. A formação continuada do PNAIC oferta metodologias de ensino voltadas ao saber da leitura, da escrita, dos conhecimentos matemáticos, das ciências humanas e da natureza, visando a garantia dos direitos de aprendizagens das crianças (CORUMBÁ, 2016).

O PNAIC tornou-se um dos programas mais estratégicos do município para assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com os dados disponíveis no SIMEC/Sispacto, transcrevemos, no quadro 12 abaixo, alguns dados das formações do PNAIC em nosso município: ano, número de participantes, área de estudo/temática e carga horária da formação. Vejamos:

**Quadro 12 – Quantitativo de participantes do PNAIC em Corumbá, MS**

Ano	Nº de participantes	Área de estudo/Temática	Carga Horária
2013	180	Linguagem	120h
2014	218	Matemática e Linguagem	160h
2015	159	Organização do trabalho pedagógico na perspectiva da inclusão e da Interdisciplinaridade	80h
2016	141	Continuidade da formação de 2015	100h

Fonte: SEMED, 2015.

Em 2016, 20 coordenadores(as) escolares participaram da primeira etapa de formação. O ciclo de 2016, iniciou tardiamente, e, por isso, foi somente em abril de 2017 que tais informações foram cedidas pela SEMED de Corumbá.

Quanto à organização da formação continuada, o documento orientador do PNAIC norteia:

Para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores foram definidos conteúdos que contribuem, dentre outros, para debate acerca dos eixos; direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; e para o conhecimento e o uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015, p. 2).

Os cadernos de estudo contemplaram os eixos acima citados, que foram discutidos nos encontros de formação com o intuito de subsidiar a prática docente destinada à alfabetização das crianças.

A execução das ações de formação continuada de professores respalda-se na política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica<sup>1</sup> instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que elucida:

A formação continuada como política nacional seja entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola, e pautar-se no respeito e na valorização dos diferentes saberes e na experiência docente. Logo, a formação continuada se constitui no conjunto das atividades de formação ao longo de toda a carreira docente, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e ao aperfeiçoamento da prática docente (BRASIL, 2015, p. 1).

A formação deve contribuir para o fortalecimento da identidade do professor alfabetizador, tendo como ponto de partida a valorização da sua história e saberes.

De acordo com os documentos oficiais do MEC (2012), o professor alfabetizador aparece como ator principal no Programa, cuja função é assegurar que as crianças estejam alfabetizadas aos oito anos de idade, isto é, que tenham a capacidade de interagir com textos escritos em diferentes situações e propósitos, compreendendo o sistema alfabético de escrita, de ler e escrever com autonomia textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz nas diferentes áreas do conhecimento, considerando a língua materna e a competência para resolver problemas

matemáticos elementares. O professor cursista deve ter 75% de presença e cumprimento das atividades nos encontros presenciais, para fins de certificação.

Vale salientar que, no ano de 2013, a formação para professores alfabetizadores no campo foi alvo de um olhar diferenciado de parte da Educação do Campo, pois, nesse ano, os cadernos voltados à educação do campo eram específicos. Já em 2014, 2015 e 2016 o Programa não conferiu o mesmo tratamento, como ressaltamos anteriormente. Através de uma breve análise dos cadernos de estudo, notamos que a educação do campo foi sendo cada vez menos abordada: de cadernos específicos em 2013, mereceu um caderno em 2014 e, no material de 2015, ora é mencionada em alguns relatos de experiências; ora não passa de artigos fragmentados. Não encontramos, em nenhum documento emitido pelo MEC, explicações para a descontinuidade da produção de materiais específicos para o campo.

Em 2013 e 2014, de acordo com as informações fornecidas pela SEMED de Corumbá e pelo Núcleo do Campo, os encontros de formação foram organizados para atender tanto aos professores dos assentamentos como aos que atuavam nas regiões das águas e em lugares de difícil acesso. Como mencionamos previamente, foi realizada uma agenda diferenciada de formação pelo Núcleo da Educação do Campo/SEMED para atender a esse público.

De acordo com a agenda de formação, os(as) professores(as) que trabalham em escolas dos assentamentos seguiram o cronograma de formação que aconteciam duas vezes por semana; já os(as) professores(as) das águas, devido à distância, tiveram a formação no final do segundo bimestre, em julho, de forma intensiva, durante três dias da semana (manhã/ tarde); no final do ano letivo, em dezembro, participaram do seminário final do PNAIC, com relatos de experiência. Além disso, realizaram à distância as atividades propostas pelo Programa.

Nos anos posteriores, 2015 e 2016, a formação dos(as) professores(as) do campo foi realizada juntamente com os(as) professores(as) das escolas integrais; a formação dos(as) professores(as) das águas, porém, continuou com a mesma organização (SEMED-NÚCLEO DO CAMPO, 2016).

Vale salientar que os materiais de estudos específicos para a educação do campo só foram disponibilizados no primeiro ano de vigência do PNAIC, em 2013, ano em que a formação continuada deu ênfase à linguagem. Já em 2014, a ênfase foi sobre a alfabetização matemática, com 80 horas e duração de dez meses. A formação contou com oito cadernos básicos e somente um exemplar dedicado à educação

matemática do campo, ficando também nesse patamar a educação inclusiva. Diante dessa realidade, perguntamos: por que os livros específicos a esse público deixaram de ser produzidos? Pesquisamos sobre a descontinuidade da elaboração e publicação dos cadernos, em particular os da educação do campo, nosso foco de pesquisa, mas não encontramos nenhum documento que elucidasse a situação.

Como reflete Caldart (2011, p. 10), “as políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo, ainda mais”. É preciso ouvir as vozes dos sujeitos do contexto do campo.

A presente pesquisa visa a investigar o que pensam os professores de uma escola do campo do município de Corumbá-MS sobre o PNAIC e as possíveis contribuições do Programa para a melhoria da qualidade de ensino. Buscamos, para tanto, ouvir os participantes do curso de formação da Instituição Girassol, *locus* da pesquisa, localizada no assentamento Esperança, a 15 km de Corumbá-MS, com a finalidade de fazer ecoar essas vozes.

A Escola Rural Girassol foi escolhida como *locus* da pesquisa por atender aos seguintes critérios: ter no quadro de lotação professores que atuam na 1ª, 2ª e 3ª séries, que tenham participado de pelo menos três anos das formações do PNAIC e que atuem ou tenham atuado até 2016 no ciclo de alfabetização. Foi difícil encontrar escolas no campo com esse perfil, devido à rotatividade de professores(as) nas salas de alfabetização.

O assentamento onde se situa a Escola Rural Girassol traz, em seu bojo, um histórico de lutas das famílias “sem-terra” pela reforma agrária, educação, saúde e por sua identidade e cidadania.

A Escola Rural Girassol funciona com educação integral. Seus alunos e alunas recebem café da manhã, lanche e almoço. Atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I e II, conforme o quadro 13 abaixo:

**Quadro 13 –** Quantitativo de alunos por etapa de ensino

Etapa de Ensino	Total de alunos
Educação Infantil	12
Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)	112
Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano)	62
<b>Total</b>	<b>186</b>

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A escola conta com 23 professores(as). As professoras alfabetizadoras não são efetivas, A turma da 1ª série é composta por 13 alunos(as); a da 2ª, por 18 alunos(as) e a da 3ª, por 23.

As salas de aula onde se atende aos(às) alunos(as) do ciclo de alfabetização são bem iluminadas e arejadas. A unidade escolar é composta por oito salas de aulas, uma sala de professores com banheiro, uma sala para a coordenação e uma sala para a direção, uma sala de pré-escola, nove salas para o Ensino Fundamental I, sala de computação, uma biblioteca, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma cozinha, dois banheiros (masculino e feminino), uma quadra de esporte coberta, um playground, uma bancada de feira, três depósitos e espaços de aprendizagem, horta e trilha, dentre outros.

Conforme Moreira (2010), a educação do Assentamento Esperança foi um processo de luta abraçado pela comunidade. A união desse povo campesino possibilitou, como uma organização comunitária, uma proposta pedagógica condizente com a realidade, uma formação profissional diferenciada para os educadores com um olhar e uma prática para a área rural e a conquista de uma estrutura física que atendesse às necessidades da escola.

Nesse assentamento, moram 394 famílias, que são atendidas pela Escola Rural Girassol. Moreira (2010, p. 95), lembra que “O direito à educação e à formação dos professores foi um processo de luta para garantir não só acesso ao conhecimento, mas também para promover uma educação que atenda aos interesses e necessidades da população do campo”. Neste sentido, indagamos: O que pensam os educadores que exercem diferentes funções no âmbito escolar sobre a formação do PNAIC? Quais as contribuições para a Educação do Campo?

Estas indagações são discutidas na próxima seção, tendo como ponto de partida o olhar dos sujeitos participantes da pesquisa e de alguns estudiosos da temática em questão.

### **3.1.1 Procedimentos metodológicos**

O estudo foi desenvolvido na linha metodológica da pesquisa qualitativa. Minayo (2010) esclarece que:

[...] a pesquisa qualitativa responde questões muito particulares [...]. ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes, tais fenômenos humanos é entendido como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar e interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida. (MINAYO, 2010, p. 21).

Nessa perspectiva, a referida pesquisa, por deter-se nas singularidades do fenômeno a ser compreendido ou desvelado – considerando os atores envolvidos, suas subjetividades, sentimentos e aspirações –, oferece subsídios metodológicos capazes de nos aproximar das ações educativas desenvolvidas no contexto do campo. Isto posto, entendemos que a qualidade da interação entre o pesquisador e o pesquisado é de suma importância. Chizzotti (1991) afirma que o:

[...] pesquisador é fundamental na pesquisa qualitativa [...] deve despojar-se de preceitos predisposições para assumir uma atitude mais aberta a todas manifestações que observa, sem adiantar explicações, nem conduzir-se pelas aparências imediatas afim de alcançar a compreensão global dos fenômenos. [...] E os pesquisados são todas as pessoas que participam, e são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam como sujeitos da pesquisa. Tal afirmativa deixa explícito a importância do papel do pesquisador e o compromisso que deve ser assumido para efetivar uma pesquisa de qualidade dentro de uma coletividade. (CHIZZOTTI, 1991, p. 82-83).

No entanto, para que a pesquisa qualitativa tenha relevância científica, alertam Bogdan e Biklen (1997 apud SOUZA, 2006, p. 90), é preciso tomar os seguintes cuidados: “o ambiente natural é valorizado e o investigador toma-o como principal instrumento, devendo frequentá-lo. Os dados devem ser descritos minuciosamente, interessando mais o processo do que o produto”.

A análise dos dados se deu à luz da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, e, para tanto, procuramos organizar as vivências dos professores do campo através de categorias.

Cabe-nos salientar que a pesquisa foi realizada em três momentos: no primeiro, envidamos esforços para organizar todos os procedimentos necessários para que o estudo tivesse a relevância científica exigida. Posteriormente, refinamos a nossa pesquisa procedendo ao levantamento de produções, que nos proporcionou maior aproximação com o objeto de estudo, como já mencionamos anteriormente, na introdução. E o terceiro momento contemplou a ida a campo para ouvir os(as)

professores(as), diretor, coordenador da escola e a coordenadora municipal do PNAIC em Corumbá.

Para maior compreensão do leitor, descrevemos, logo abaixo, os caminhos percorridos em cada um desses momentos da pesquisa.

Tendo, inicialmente, consultado todo um arcabouço teórico que fundamentaria o presente estudo, num segundo momento realizamos o balanço de literatura com margem temporal de 2013-2016, como pré-requisito da disciplina Seminário de Pesquisa, cursada no ano de 2016 no âmbito do Mestrado. A pesquisa inicial teve como foco o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Formação de professores alfabetizadores que atuam nas escolas do campo.

Reforçamos que a pesquisa ancora-se numa abordagem qualitativa, pois compreendemos que o conhecimento é dinâmico e se refaz constantemente num movimento dialético, proporcionando, ao pesquisador, subsídios para entender que uma mesma realidade pode ser vista sob diferentes pontos de vista, levando em consideração que cada sujeito se diferencia no modo de pensar, de agir e de sentir, devido à sua história de vida e às experiências vividas. Foi com esse pensamento que a pesquisadora adentrou ao universo da pesquisa e, neste sentido, ao estudarmos o PNAIC e a formação dos(as) professores(as) alfabetizadores(as) do campo, nos deparamos com perspectivas diversas sobre o Programa, de onde emergiram algumas variáveis nos discursos dos participantes que interferem diretamente na prática docente.

### **3.1.2 Sujeitos da pesquisa**

As identidades dos participantes foram preservadas e, por isso, foram adotados nomes fictícios.

Os(as) professores(as) entrevistados moram na cidade e todos possuem nível superior. Apenas uma professora e a coordenadora municipal do Programa possuem mestrado. Os professores lotados nas classes de alfabetização são contratados. Tais informações ficam evidentes no quadro 14 (p. 94), que expõe o perfil acadêmico dos sujeitos participantes da pesquisa. No quadro 15 (p. 94), mostramos alguns dados da sua vida profissional.



**Quadro 14 – Perfil acadêmico do(a) professor(a) participante da pesquisa**

PARTICIPANTE	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA (graduação e pós-graduação)
Elaine	-----	Pedagogia
Alzira	48 anos	Pedagogia e Psicopedagogia
Ana	45 anos	Pedagogia e Artes Visuais
Joana	33 anos	Geografia e Mestrado
Suely	-----	Pedagogia
Daniel	54 anos	Pedagogia e Planejamento Educacional
Lilian	-----	Pedagogia e Mestrado

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

**Quadro 15 – Experiência profissional dos(as) professores(as)**

Atuação Participante	Tempo de serviço	Função	Série	Vínculo	Local de residência
Elaine	18 anos	Professora	1ª	contratada	Cidade
Alzira	-----	Professora	2ª	contratada	Cidade
Ana	17 anos	Professora	3ª	contratada	Cidade
Joana	10 anos	Professora	4ª	efetiva	Cidade
Suely	25 anos	Coordenadora pedagógica	-----	efetiva	Cidade
Daniel	27 anos	Diretor	-----	efetivo	Cidade
Lilian	15 anos	Coordenadora Local do PNAIC em Corumbá 2013-2016	-----	efetiva	Cidade

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os(as) professores(as) participantes desta pesquisa, conforme podemos verificar no quadro 15 acima, possuem experiência na área da educação, com trabalho de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A professora Joana está, atualmente, lotada na quarta série, mas em 2016 trabalhou com as crianças na terceira série, atendendo ao perfil estabelecido para a participação da pesquisa.

A maioria dos(as) professores(as) lotados(as) nas salas do ciclo de alfabetização são contratados(as), porém, documentos oficiais do PNAIC sugerem o contrário. Nessa direção, o Caderno de Formação do Professor Alfabetizador (2012) preconiza que

sejam mantidos, nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, professores efetivos com experiência na docência, com conhecimentos relativos aos processos de aprendizagem e de ensino da leitura e da escrita.

Neste sentido, dirigentes precisam assumir o compromisso não somente político, mas também social, de fazer cumprir tais princípios (BRASIL, 2012m, p. 12). Além disso, o documento determina o perfil do professor alfabetizador, que precisa, no mínimo, atender aos seguintes critérios:

1 - Ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e escrita na perspectiva do letramento. 2 - Ter habilidades para interagir com as crianças dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas e aprendizagem. 3 - Ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos. 4 - Ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia (BRASIL, 2012m, p.12).

Diante dos critérios estabelecidos pelo Programa, temos consciência de que não é fácil ser professor alfabetizador, pois, além do conhecimento, a experiência é muito importante para o ensino da leitura e da escrita.

No próximo tópico, abordamos o tema da criança e da cultura escrita no contexto do campo.

### **3.2 A pesquisa em diálogo: PNAIC, educação do campo e cultura escrita**

O processo de alfabetização deve ser compreendido como ato de conhecimento, “pelo qual aprender a ler e a escrever não significa memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de leitura e escrita, assim como sobre o profundo significado da linguagem” (FREIRE, 1981).

Sendo assim, nos quatro anos de vigência do PNAIC – contemplados nesta pesquisa – no município de Corumbá, **o que mudou na prática de alfabetizar dos professores do campo quanto ao ensino da cultura escrita?**

É notório, nos discursos dos(as) professores(as) entrevistados(as), que o método tradicional ainda impera no desenvolvimento da alfabetização:

Alfabetizo pelo método fônico e pelo som, ou seja, pelo tradicional. Algumas crianças, mesmo na idade, são muito imaturas. A criança alfabetizada é aquela que consegue decifrar o código, algumas letras [...] me confundi; alfabetização é leitura: quando ela sabe ler umas

palavrinhas e letramento que é decodificar os códigos (Professora Elaine, 2017).

A professora classifica algumas crianças como imaturas, em outras palavras, avalia que elas ainda não estão aptas para aprender, e, nesse sentido, as dificuldades escolares se reduzem ao fator biológico, cabendo então, à escola, esperar que a criança amadureça e desabroche, o que coincide com o que foi apontado no capítulo anterior, com base nas autoras Asbrahr e Nascimento (2013), que tal concepção ainda permeia a prática pedagógica do professor, pois o aspecto biológico é visto como fator determinante para a aprendizagem. Essa maneira de pensar tem sua origem na teoria inatista, na qual o desenvolvimento humano é caracterizado,

[...] fundamentalmente, pelo seu potencial intrínseco (hereditário), com pouca ou nenhuma influência do meio. Os processos de crescimento físico e maturacional – em última análise, o organismo – determinam incondicionalmente o processo de desenvolvimento. Assim, o estado de desenvolvimento da criança de dez anos de idade seria produto direto do seu estado maturacional, isto é, de suas forças internas. (ASBAHR; NASCIMENTO, 2013, p. 418).

Nessa ótica, o desenvolvimento humano precede a aprendizagem, e a criança é culpabilizada pela não aprendizagem no processo de ensino. Na contramão desse pensamento, parafraseamos Vigotski (1995), acreditando que o bom ensino é o que adianta ao desenvolvimento, ou seja, cabe à escola estimular o desenvolvimento da criança através de aprendizagens significativas que se dão por meio de atividades planejadas, promovendo, assim, o desenvolvimento das funções superiores.

Eu alfabetizo através do tradicional, do silabário; tem método fonético, mas ele é mais difícil de ser aplicado. Trabalho muito com sílabas, isso o PNAIC veio melhorar. Considero alfabetizada a criança que lê as sílabas, palavras e textos, mesmo que for de três linhas; entende o que leu e faz a interpretação de texto (Professora Ana).

Eu trabalho com o método fônico e também com as famílias silábicas. Eu penso que a criança está alfabetizada quando eu falo para ela escrever uma frase ou escrever um determinado assunto e ela tem autonomia para escrever, ainda que com seus erros ortográficos. Eu procuro associar a minha prática com algo real da sociedade em que vive (Professora Alzira, 2017).

Como percebemos, as professoras procuram colocar em prática os conhecimentos que assimilaram nos encontros do PNAIC, contudo, o método tradicional ainda direciona o trabalho docente. Por que isso acontece?

A professora Joana argumenta que, no âmbito da alfabetização, o professor ainda tem os “pés enraizados” no tradicional, por querer resultados rápidos. Vejamos:

Ainda temos os pés enraizados no tradicional, entendeu, porque você quer resultados o mais rápido possível, para mostrar o trabalho. Eu fiz uma mescla entre o tradicional, com o que eu aprendi no PNAIC; hoje trabalho de uma forma diferenciada com a ajuda da coordenadora e porque as crianças tiveram uma base nas séries anteriores, então é um processo contínuo de alfabetização. Então, alfabetiza em oito anos? Alfabetiza, quando cada um faz o seu trabalho. Desde a educação infantil, o professor trabalha o processo de alfabetização; na 1ª série também, e assim sucessivamente, para quando a criança chegar na 4ª série eu não precise achar que o tempo é meu inimigo, porque eu tenho que fazer todo um processo, fazer com que esse aluno saia de lá lendo e escrevendo (Professora Joana, 2017).

A coordenadora pedagógica Suely complementa, expondo que o PNAIC trouxe mudanças, mas a escola ainda se prende a características do método tradicional, e o docente persiste em mantê-lo:

A nossa escola ainda tem um “quezinho” do tradicional. O PNAIC veio com essa transformação. A gente não está cem por cento, mas o que a gente já conseguiu com o trabalho delas, já é muito bom. A silabação, ela continua, mas só que ela não é a principal como era antes. Com a silabação a criança lê, claro que lê, mas depois de passar um a dois anos naquela massificação da criança. E, hoje, a minha briga como coordenadora é mostrar para os professores que a silabação é maçante, mata as crianças e não tem bom resultado, mas é muito difícil. De cada três professoras, uma começa a perceber que não silabar é o caminho certo (Coordenadora Pedagógica Suely, 2017).

Os Cadernos de Estudo que norteiam a formação orientam o processo de alfabetização de modo a ser realizado de forma contextualizada e não fragmentada e sem sentidos. Também é preciso ter sempre em mente que a construção de conhecimentos não se dá de forma linear, nem sua aquisição é um processo mecânico de acúmulo de informações depositadas sobre os estudantes (BRASIL, 2012m, p. 27).

Tanto o método sintético como o analítico, porém, são propostas descontextualizadas, nas quais a criança não é considerada em suas múltiplas dimensões, seus valores culturais, linguagem e inserção social. (BRASIL, 2012, p. 27). Mas o que são método sintético e método analítico?

Mortatti (2000) traz os seguintes esclarecimentos a respeito:

O método sintético parte de elementos menores que as palavras, ou seja, “das partes para o todo”: soletração (alfabético), o método fônico (partindo dos sons correspondentes às letras) e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e de seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Diferentemente, o método analítico inicia o ensino da leitura pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. Os seus defensores consideravam o “todo” como a palavra, a sentença ou a “historieta”. Vale salientar que a “historieta” é um conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos, como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino da leitura. (MORTATTI, 2000, p. 7-9, grifos da autora).

Esses métodos, de um modo geral, ainda continuam bem presentes nas escolas brasileiras, ou seja, no fazer pedagógico dos professores alfabetizadores, e até mesmo nos livros didáticos, apesar de o poder público ofertar cursos de formação que tentam superar a prática de alfabetizar com base no método tradicional.

A alfabetização é um processo complexo, no qual, como afirma Mello (2010, p. 58), “cabe ao professor organizar de modo intencional e consciente, as experiências e o acesso das crianças ao conhecimento mais elaborado” quanto à leitura e à cultura escrita.

A professora Alzira salienta que procura trabalhar a escrita com materiais que circulam no meio social, tendo, portanto, mais sentido para a criança. Ela explica:

Eu trabalho com ditado, panfletos e explico a eles qual a função daquilo na sociedade; procuro não trabalhar totalmente com as famílias silábicas. Nesses panfletos ela tem a oportunidade de ler os nomes dos produtos identificando seu valor; procuro fazer a leitura de algo bem significativo para as crianças, de forma contextualizada (Professora Alzira, 2017).

A professora Joana acrescentou que trabalha com textos e, através deles, a gramática. Ressaltou que, antes da formação do PNAIC, era diferente, pois o ensino se prendia mais a erros ortográficos:


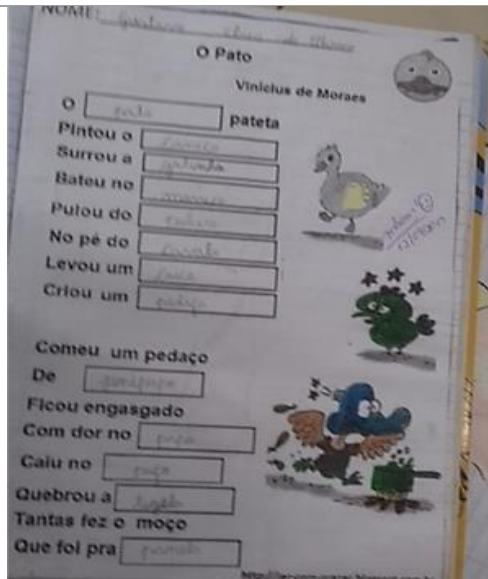
Eu trabalho tudo dentro de um texto. A partir do momento que eles estão escrevendo, eles são atores, são sujeitos, que estão construindo, que estão fazendo. Eles acabam corrigindo, fazendo, visualizando, a maneira de como deveria ser escrito. É dessa maneira que eu estou trabalhando. Antes era pegar a folha de papel que escreveu e fazer riscos embaixo da palavra errada; hoje, trabalho de uma maneira diferenciada. Tanto da escrita como da leitura, o aluno é autor, o sujeito da produção. O professor é o mediador; já tem uma

bagagem e vou e acrescento mais um pouquinho [...] eu sei que o aluno também está acrescentando. (Professora Joana, 2017).

Desse modo, espera-se que os docentes planejem situações nas quais envolvam o ato de escrever e, concomitantemente, favoreçam a aprendizagem do funcionamento da escrita alfabética e possibilitem o acesso aos textos, garantindo, com isso, a inserção na sociedade. Tal processo implica a ampliação do universo das crianças por meio da apropriação de conhecimentos relativos ao mundo social e da natureza.

Nessa perspectiva, as professoras Alzira e Ana buscam trabalhar com projetos e sequências didáticas. Vejamos, no quadro 16 (p. 100) as atividades de duas professoras:

**Quadro 16 – Atividades desenvolvidas pelas professoras Alzira e Ana**

ATIVIDADES DA TURMA DA PROFESSORA ALZIRA 2ª SÉRIE	
RELATO DA PESQUISADORA	ATIVIDADES (CARTAZES EM SALA)
<p>Quando adentrei na sala de aula, a professora estava terminando uma atividade de matemática referente à venda de produtos na feirinha, que é um projeto desenvolvido pela escola. Logo após esse procedimento, a professora colou um texto no caderno dos alunos, as carteiras foram organizadas em fileiras. Explicou que a atividade fazia parte do projeto “Eu sou assim”. O texto era letra da música de Toquinho, “Gente tem sobrenome”, Eles ouviram a música e cantaram, nomearam o próprio sobrenome e circularam, no texto, os apelidos. Depois, leu um trecho do texto e pediu para eles acompanharem. Nem todos conseguiram. Em seguida, fizeram a identificação dos apelidos. Posteriormente, alguns alunos foram selecionados a entrevistar algumas pessoas para saber se tinham apelido. Trabalhou bastante a oralidade e poucos registros escritos.</p>	
<p><b>Observações:</b> Os alunos participaram com entusiasmo das atividades.</p>	
ATIVIDADES DA TURMA DA PROFESSORA ANA 3ª SÉRIE	
RELATO DA PESQUISADORA	ATIVIDADES (CADERNO)
<p>A professora trabalhou sequência didática a partir do poema “O pato”. Em um cartaz, escrito com letras de bastão e cursivas, os alunos recitaram o poema coletivamente. Depois, a professora pediu para circular as palavras que ia ditando, as crianças o fizeram no cartaz. a educadora chamava cada aluno por vez. Em seguida, realizou-se a leitura do texto. Cada um completou o texto com a palavra que faltava, alguns desenvolveram a atividade com autonomia, demonstrando domínio da leitura e da escrita. Porém, outros dependiam da ajuda da professora ou do colega mais experiente. Os alunos são divididos em dois grupos e sentam-se juntos, o que facilita a ajuda entre eles.</p>	
<p><b>Observações:</b> Os alunos participaram atentamente das atividades propostas.</p>	

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

O projeto e a sequência didática são propostas de trabalho que o PNAIC apresenta como “subsídio para a prática de ensino e aprendizagem, com o intuito de motivar as crianças e favorecer a apropriação da cultura escrita de modo reflexivo, problematizador, partindo das experiências vividas pela criança e a comunidade local” (BRASIL, 2012f, p. 21).

Notamos o empenho das professoras em colocar em andamento o que aprenderam no PNAIC e em proporcionar aos alunos um ensino significativo e contextualizado. Observamos, contudo, que nas atividades planejadas não foram oportunizados momentos ou situações nas quais as crianças pudessem registrar, através da escrita, as suas impressões, para refletir e levantar hipóteses, a fim de terem autonomia de produzir e sentirem-se autoras de seus próprios textos. Quer dizer, não lhes foi possibilitado ter consciência da função social da escrita. A criança aprende a escrever, escrevendo em situações reais e não em situações artificiais, destituídas de sentido.

Mello (2010, p. 78) explica que o significado atribuído à escrita pelas crianças será adequado se for coerente com sua função social e sua definição social, já que as crianças se apropriam da escrita fazendo uso dela em situações reais, tais como: escrevendo histórias, poemas, cartas, bilhetes, intenções e acontecimentos.

Destarte, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, é prioritário um trabalho que garanta o domínio do sistema de escrita, de modo adequado ao domínio de habilidades, com produção de textos orais e redigidos. Assim, planejar atividades diversificadas que possibilitem a compreensão da criança quanto ao funcionamento do sistema de grafia e à utilização nas situações de interação social é uma tarefa básica do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012, p. 20).

Em suas orientações, o programa PNAIC esclarece que “a escrita é algo que precisa ser ensinado nas escolas, assim como o raciocínio lógico, a memória, o desenho e a percepção” (BRASIL, 2015, p 57). A aprendizagem não é espontânea, razão pela qual uma das funções da escola é criar motivos, necessidades para a criança se apropriar do sistema da escrita, realizando a mediação entre ela e o objeto cultural, de modo a se consolidar, assim, a alfabetização.

Do ponto de vista da Teoria Histórico-Cultural, a linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por esse motivo, transformadora. Smolka (2012) afirma que:



A aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarretam uma mudança no desenvolvimento cultural e psíquico da criança, uma vez que dominar a arte de grafar significa dominar um sistema simbólico extremamente complexo, o qual cria sinapses essenciais para outras formas elaboradas de pensamento. (SMOLKA, 2012, p. 76).

Consequentemente, entendemos que a aprendizagem ocorre a partir de atividades intencionais do professor com o fito de proporcionar à criança um conhecimento mais elaborado que possa desenvolver as máximas qualidades humanas.

Concordamos com Mello (2010, p. 342) quando diz que o maior desafio para as escolas de Ensino Fundamental é “trazer a cultura escrita para o ambiente escolar, por meio dos gêneros textuais como: jornais, revistas, livros infantis, dicionários entre outros acervos culturais”. Compete à escola oferecer à criança um conhecimento mais elaborado. É de suma importância que as crianças tenham acesso aos diversos gêneros textuais que fazem parte das práticas sociais para que se apropriem da cultura escrita, de forma significativa, contribuindo, assim, para a formação da atitude leitora e produtora textos.

Alfabetizar as crianças em contextos reais e significativos de leitura e escrita não é tarefa simples, principalmente no contexto do campo. Faz-se necessário que o currículo “[...] contemple as diversidades dos diferentes cenários nos quais as crianças estão inseridas, como climas, ciclos agrícolas, cultura de produção, tradições, entre outros aspectos políticos e ideológicos que constituem a educação do campo” (BRASIL, 2012, p. 9).

Como mencionamos anteriormente, a educação do campo requer outro modelo de ensino que venha a atender aos interesses da classe trabalhadora. Esta afirmação se coaduna com as diretrizes operacionais para a educação básica do campo:

[...] no artigo 4º e 5º, indica-nos alguns pressupostos que nos ajudam a pensar o currículo: a) abordar temas relacionados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo; b) adotar abordagens metodológicas que estejam atreladas às realidades, identidades e experiências dos homens e crianças do campo. (BRASIL, 2012, p. 9).

Portanto, é dever da escola e de seus dirigentes adequar o currículo para atender aos direitos da população do campo.

Nesse sentido, evidenciamos o relato do diretor Daniel, no qual aponta que a escola não tem um planejamento pedagógico específico, mas procura desenvolver

alguns projetos, com vistas a valorizar os saberes e o modo de produção da comunidade local, como projetos de horta, de trilha, de feirinha, de parreira e de avicultura. Existe a previsão de abordar este assunto no segundo semestre. Com base nos projetos listados, foram criados espaços de aprendizagem, demonstrados no quadro abaixo.

**Quadro 17 – Projetos desenvolvidos**

HORTA	PARREIRA	FEIRINHA
		

Fonte: acervo da Escola Rural Girassol.

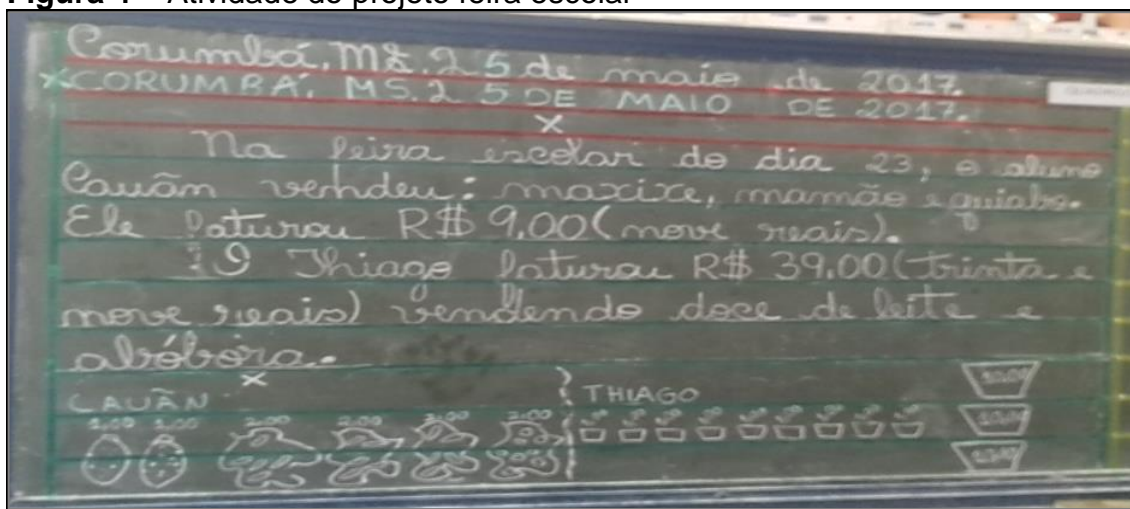
Segundo a coordenadora Suely, cada dia uma turma fica responsável pela horta, limpando e regando. As professoras Elaine e Alzira, elucidam como trabalham os projetos:

Nós estamos fazendo uma hortinha. Eles plantam, olham como está crescendo. É diferente da cidade [...] aqui, no campo, eles estão em direto contato com a natureza, então dá para trabalhar os conteúdos e assuntos, mostrar na prática (Professora Elaine, 2017).

Temos a nossa horta de cebolinha, nós fizemos o canteiro, a gente cuida e vê o crescimento da plantinha, temos a trilha, que é riquíssima para a gente trabalhar com a realidade do campo. A escola do campo, eu considero que é um privilégio para a gente, porque tem uma riqueza tão grande para explorar, o que você não encontra na cidade. As crianças gostam muito. Por isso que eu falo, o PNAIC contribuiu muito (Professora Alzira, 2017).

Percebemos que a Escola Rural Girassol procura, através dos projetos, aproximar conteúdos ligados à realidade das crianças, pois grande parte delas é de filhos e filhas de pais agricultores, que tiram da terra o seu sustento. Na feirinha, as famílias podem divulgar o que produzem e também vender seus produtos, fortalecendo esse elo com a família, proporcionando, assim, um ensino contextualizado e significativo. Na figura 4, atividade sobre a feira escolar:

**Figura 4** – Atividade do projeto feira escolar



Fonte: acervo da pesquisadora.

Esses projetos são da escola e não somente do professor, ou seja, trata-se de um trabalho coletivo, que fortalece a identidade de alunos, professores e comunidade do campo, criando a sensação de pertencimento.

De acordo com o caderno de estudo do PNAIC, o trabalho com projetos e/ou sequência didática possibilita a articulação de saberes de diversas áreas de conhecimento, rompendo com a ideia de que o conhecimento é linear, e a aprendizagem, um processo mecânico. Para a educação do campo, representa a possibilidade de tecer relações de ações concretas sobre conhecimentos, experiências escolares e extraescolares e, conseqüentemente, potencializar as trocas de saberes entre turmas que têm níveis de aprendizagem e anos de escolarização diferenciados.

Outro aspecto que vale salientar são as aulas-passeio, seja nas idas à horta, seja na trilha, pois são sempre momentos riquíssimos para aprendizagens relevantes.

Nessa perspectiva, Freinet (1998) defende não ser necessário:

[...] sufocar as crianças com matérias para que elas consigam aprender. O papel da escola e dos professores é de proporcionar

situações por meio das quais as crianças sintam necessidade de agir, ou seja, fazer com que elas se dediquem intensamente à descoberta de algo que conseguiu seu interesse. Aula passeio foi uma das técnicas pedagógicas que o autor utilizou, por ser motivadora, e contribuir para que a criança estabeleça relação do conteúdo escolar com sua realidade. (FREINET, 1998, p. 18).

A escola do campo defende que a ação educativa deve abranger teoria e prática. Dessa forma, os espaços de aprendizagem precisam ser criados favorecendo à criança novas experiências em situações concretas de aprendizagem. Nessa direção, Caldart (2011, p. 154) destaca que o “campo não apenas reproduz, mas também produz pedagogia, reflexão que desenha traços do que se pode constituir como projeto de educação ou de formação dos sujeitos”.

Concordamos com Kramer (2007, p. 19) que a educação é uma prática social que inclui o conhecimento científico, a arte e a vida cotidiana. Logo, compete à escola oportunizar condições para que o discente desenvolva a capacidade de ler e interpretar a realidade e transformá-la. Tais princípios educativos “estão na contramão da visão de um aprendizado como um adestramento que se aprende apenas para fazer algo ou desempenhar uma função”, conforme Menegat (2009, p. 75), que afirma, ainda, que “a luta pela educação do campo hoje é, sobretudo, uma luta social, uma luta por mais cidadania. Luta-se por uma educação emancipadora e humanizadora, que precisa acontecer partindo do modo de vida e de produção”.

Sabemos que a educação sozinha não resolverá todas as mazelas oriundas do capitalismo, mas pode ser um instrumento fundamental para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana.

### **3.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e a educação do campo: a formação continuada no município de Corumbá sob vários olhares**

*O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se, num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta autorreflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1991, p. 27).*

O PNAIC buscou, a princípio, ofertar aos professores alfabetizadores uma formação articulada com a realidade, mesmo tendo por base cadernos de estudo

padronizados para todos os professores cursistas, em nível de Brasil. Porém, salientamos que a educação do campo teve suas especificidades contempladas de maneira efetiva somente em 2013, contando com cadernos de estudo específicos. Frisamos, igualmente, que as cidades que tinham essa especificidade buscavam uma melhor readequação em suas formações.

No município de Corumbá, a formação para os professores do campo seguiu uma agenda diferenciada, como mencionamos anteriormente, oportunizando aos professores, das diversas localidades que constituem o campo, a participação no curso de formação. Consideramos importante destacar que, em 2014, embora o material utilizado na formação fosse igual para todos os educadores, para os profissionais do campo, porém, tratou-se de uma formação voltada a sua realidade, pois as atividades eram adaptadas para atender à demanda campesina.

É importante salientar, ainda, que apesar de manter esses profissionais juntos, a situação de cada escola do campo é bem diversificada: algumas se localizam nos assentamentos; outras, nas regiões das águas e trabalham com classe multisseriadas. Na fronteira com a Bolívia, há uma escola do campo, que atende também muitos alunos residentes no país vizinho. Algumas funcionam em regime integral. Diante das diversidades discriminadas, perguntamo-nos: **qual a percepção dos professores em relação à formação continuada do PNAIC?** Os(as) professores(as) se apropriam dos conhecimentos construídos nas formações do PNAIC? Conseguem colocar em prática esses conhecimentos? Entendemos que o grande desafio é mudar a prática pedagógica do docente e sua maneira de pensar a alfabetização.

Consideramos que o conhecimento não é pronto e acabado, desse modo, estamos sempre aprendendo e aperfeiçoando-nos como seres humanos, como profissionais. A formação consiste numa atividade de instrução, ação e reflexão da própria prática.

A aprendizagem consciente “efetiva-se quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ou seja, ocupam um lugar na vida real do sujeito, têm sentido vital e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações” (CAÇÃO; MELLO; SILVA, 2014, p. 190). O professor-aluno precisa aprender o conteúdo de estudo de forma significativa, para que possa ter consciência de seu papel no processo educativo. As autoras complementam, ainda, apoiando-se em Leontiev, que:

[...] um conteúdo realmente conscientizado é aquele que se manifesta diante do sujeito como objeto para o qual está diretamente dirigida a ação. Em outras palavras, para que um conteúdo possa ser conscientizado, é necessário que este ocupe dentro da atividade do sujeito um lugar estrutural de objetivo direto da ação e deste modo, encontre uma relação correspondente com respeito ao motivo desta atividade. Este postulado tem validade tanto para a atividade interna, como, tanto para prática como para teórica. (LEONTIEV apud CAÇÃO; MELLO; SILVA, 2014, p. 190, grifo das autoras).

Dessa forma, os conteúdos das formações devem estar vinculados à realidade do professor, levando em consideração as suas vivências. Nesse processo formativo, o professor precisa apropriar-se dos conhecimentos teóricos e metodológicos propostos pelo curso de formação, para depois ensinar aos alunos, adequando as informações adquiridas à realidade da turma.

Sendo assim buscamos compreender o que levou o professor alfabetizador do campo a participar do PNAIC e se o Programa contribuiu para o crescimento pessoal e profissional.

A professora Joana comentou que se afastou de seu ofício durante um período, para cursar o mestrado. Quando voltou, assumiu uma classe de terceira série, de crianças que não sabiam ler. As angústias e o desejo de melhorar a sua prática levaram-na a participar do PNAIC. Ela relata:

Foram as angústias de você querer mudar a atitude, a maneira de dar aula, o que eu poderia fazer diferente para os meus alunos. São essas razões que o professor procura se atualizar, estudar. Você na sala de aula não tem tempo de estudar; você planeja e corrige prova [...], mas você se pergunta “o que realmente posso fazer para que o aluno seja realmente alfabetizado?”. É uma sede interior de você querer saber mais, buscar alternativas de rendimento ao seu trabalho. (Professora Joana, 2017).

A professora Ana salientou que participou das formações, no início, para ver o que o Programa trazia de diferente:

Particpei mais para ver o que tinha de diferente, né, na alfabetização, conteúdo diferenciado, [...] o primeiro ano foi complicado; teve muita rejeição do que eles aplicavam para a gente para aplicar em sala de aula. Foi bem difícil assimilar o que eles queriam. A gente tinha um certo receio também de como seria a sequência didática. A gente trabalhava a gramática solta, os gêneros textuais soltos, na sequência didática, que teve interdisciplinaridade, mas gostei de trabalhar com o que eles propuseram, que é trabalhar em cima de um tema e com o tema faz uma sequência didática. Gostei, é meio trabalhoso, mas achei interessante. (Professora Ana, 2017).

A professora Alzira explica que trabalha na escola há cinco anos e participa do PNAIC desde 2013, pela escola:

Foi um convite para que os professores pudessem participar; estou desde a primeira turma; eu não tinha noção como iria acontecer as aulas, como seria o curso. Desde o início foi uma coisa bem legal. Eu imaginava que essa formação iria contribuir para minha prática em sala de aula, mas a cada ano e a cada encontro eu era surpreendida, porque eram coisas diferentes [...] e foi superando minha expectativa. (Professora Alzira, 2017).

O discurso das professoras Joana e Ana, deixa explícita a preocupação com o ensino oferecido às crianças e a consciência da necessidade de participarem da formação continuada, de se atualizar, com o intuito de melhorar a prática pedagógica. De acordo com o depoimento destas professoras, tais carências emergiram no fazer pedagógico diário na sala de alfabetização, ou seja, no chão da escola, no interior da sala de aula. Apesar do novo e desconhecido causar insegurança, foram em busca de novos conhecimentos.

Para Mello (1999, p. 23), o trabalho educativo é uma “atividade intencional e deve ser um motor para os novos conhecimentos e as novas conquistas psíquicas, a partir do nível real de desenvolvimento da criança: de seu desenvolvimento consolidado, ou seja, daquilo que ela já sabe”. Contudo o professor alfabetizador deve ter clareza do seu fazer pedagógico, de como a criança aprende, a fim de favorecer situações significativas de aprendizagem.

A formação proposta pelo PNAIC é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação (BRASIL, 2012m).

A Teoria Histórico-Cultural enfatiza que os professores precisam se tornar pesquisadores, buscando aprofundar sua referência teórica para pensar a prática. “E assim exercer a função social da profissão de promover o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas.” (LUGLE; MELLO, 2014, p. 271).

Nesse sentido, verificamos **como aconteceram as formações e as possíveis contribuições das formações promovidas pelo PNAIC** para a prática do professor. A coordenadora local do PNAIC em Corumbá (2013-2016) contribuiu ao esclarecer como foi organizada a formação nesses quatro anos de vigência do PNAIC: “a formação nós recebíamos em Campo Grande [...] a gente recebia de forma geral e

repassávamos para os professores dentro das especificidades de Corumbá. Era uma formação única para todos professores, tanto das regiões da terra como das águas”. (Coordenadora Local Lilian, 2017).

Fica claro que a formação recebida pelos coordenadores e pelos orientadores tinha uma visão generalizada, cabendo aos participantes adaptá-la à própria realidade. Sendo assim, as formações dos professores das regiões das águas seguiram uma agenda diferenciada de formação devido à distância. A coordenadora explica como foi elaborado o cronograma de formação para atender aos professores com realidades tão diversas:

As formações para os professores das regiões das águas eram de dois em dois meses, por ser região muito distante, que as pessoas moram na escola. Os professores, então [...] eles vinham para Corumbá, geralmente no final do bimestre, para fazer diário e para formação especificamente, foi assim no ano de 2013, 2014, 2015, 2016. A gente tentava dar a mesma formação que passávamos para os professores do campo mais próximo, como Paiolzinho, Eutrópia, Albuquerque. Eles podiam participar da formação na data que a gente marcava. A única formação que ficou meio confusa foi a última, porque ficou muito para o final; quando vieram; nós estávamos em Campo Grande. Eu senti que tiveram um pouquinho de prejuízo. (Coordenadora Local Lilian, 2017).

Através das entrevistas semiestruturadas, procuramos responder às indagações que nortearam a pesquisa:

1. A formação realizada pelo PNAIC em Corumbá, nos anos de 2013 a 2016, trouxe contribuição/ões para as ações didáticas no cotidiano da escola do campo?

1. Os professores, a partir das formações, leituras e atividades realizadas com as crianças, apropriaram-se dos conhecimentos teóricos e metodológicos quanto ao ensino da cultura escrita?

Na percepção da coordenadora pedagógica Suely o PNAIC contribuiu muito para a aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização, conforme se observa na manifestação abaixo:

Para a aprendizagem, contribuiu muito. Na segunda série e terceira série, tinha muitos reprovados; o ano passado não teve nenhuma criança. O direito de aprendizagem ficou garantido. Os cantinhos não são para embelezar a sala, mas para favorecer o aluno. (Coordenadora Pedagógica Suely, 2017).



A melhoria da aprendizagem no Ciclo de Alfabetização fica explícita também no discurso do diretor Daniel, ao salientar que, no ano de 2017, não houve repetência em tal estágio. Acrescentou que a coordenadora pedagógica acompanhava os professores nas formações, mas chegou a participar de algumas:

Eu fui algumas vezes na formação, mais muito pouco. Acho que faltou mais a minha participação, mas a coordenação ia acompanhando os professores. Em minha opinião, eles ganharam muito conhecimento: o PNAIC é um curso sério, muito organizado [...] com certeza muitos professores assimilaram e passaram para os alunos, por sinal não tivemos repetência o ano passado no ciclo de alfabetização. (Diretor Daniel, 2017).

A professora Ana enfatiza que aplica a sequência didática em sala de aula, apesar de a haver rejeitado no início do curso. Revelou, ainda, que está trabalhando com a poesia “O Pato” e, como não conhecia jenipapo, ao trabalhar o texto teve de pesquisar sobre a fruta e levou vídeo para que as crianças a conhecessem também, porque se trata de uma fruta que não se cultiva, e portanto, não se conhece, em nossa região. Ela declara:

A gente trabalhava a gramática solta; os gêneros textuais soltos; porém, na sequência didática, teve uma interdisciplinaridade. Gostei de trabalhar com o que eles propuseram, que é trabalhar em cima de um tema e com o tema faz uma sequência didática. Gostei! É meio trabalhoso, mas achei interessante. Você organiza e não sai do foco, por exemplo, o texto Pato, tinha a palavra jenipapo, eu não conhecia jenipapo; pesquisamos, baixei um vídeo sobre a fruta e lugar de origem. (Professora Ana, 2017).

Já a professora Alzira explica que as formações contribuíram para sua prática, especialmente na área de Matemática, pois os jogos que construíram em 2014 ainda são usados com as crianças para ensinar operações matemáticas. Além dos jogos, trabalha com sequência didática e projetos. Ressaltou que o projeto intitulado “Eu sou assim” está sendo trabalhado com seus alunos:

Houve muitas mudanças, além do material didático. As trocas de experiências contribuíram muito para minha aprendizagem. A mudança, eu senti mais na área de Matemática, porque foram confeccionados jogos que até hoje eu tenho. Eu trabalho com as sequências didáticas e projetos também, quase a mesma coisa, projetos e sequência didática; estou trabalhando com o projeto identidade, que é uma sequência didática em todas as disciplinas. (Professora Alzira, 2017).

É notório que as professoras entrevistadas, de certa forma, incorporaram, em sua prática, algumas estratégias propostas pelo PNAIC, trabalhando as disciplinas do currículo de forma interdisciplinar através dos projetos e da sequência didática, que consideramos de suma importância para a formação integral da criança. No entanto, apesar de as professoras agregarem à sua prática novas formas de ensinar, admitem que a prática de ensino continua a ser tradicional.

Diante desse contexto, concluímos que apesar dos esforços envidados, o programa PNAIC não alcançou com êxito os seus objetivos, ou seja, não impactou de maneira substancial a prática docente.

No discurso da professora Alzira, apareceram também os jogos de alfabetização matemática, uma das estratégias propostas pelo PNAIC para dinamizar as aulas de forma lúdica e estimular no aluno o desejo de aprender. Além disso, há uma comparação entre o projeto didático e a sequência didática. Percebemos que essa associação não está muito clara, persistindo uma certa confusão.

Os cadernos de estudo do PNAIC sinalizam a importância de a criança ser alfabetizada em todas as áreas de conhecimento previsto no currículo. Nessa direção, Corsino (2007 apud BRASIL, 2015a) enfatiza:

No trabalho pedagógico com os alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, deve ser garantido um estudo articulado das Ciências Sociais, das Ciências Naturais, das noções lógico-matemáticas e das linguagens, fundamentado nos princípios estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, sendo os seguintes: princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e dos deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e princípios estéticos da sensibilidade, criatividade e diversidade de manifestações artísticas e culturais (CORSINO, 2007 apud BRASIL, 2015a, p. 37).

A interdisciplinaridade nas disciplinas é necessária para romper com a fragmentação do conhecimento, mas, para isso, o professor precisa estar aberto às mudanças e querer inovar em sua prática de ensino. Para maior esclarecimento da diferença entre projeto didático e a sequência didática, Corsino (2007 apud BRASIL, 2015a) elucida:

Trabalhar com projeto é uma forma de vincular o aprendizado escolar aos interesses e preocupações das crianças, aos problemas emergentes na sociedade em que vivemos, à realidade fora da escola

e às questões culturais do grupo[...], possibilitando a reflexão e a participação ativa, buscando solução para o problema em um trabalho coletivo (CORSINO, 2007 apud BRASIL, 2015a, p. 65).

Quanto às sequências didáticas, a autora afirma:

As sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo professor, criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica (CORSINO, 2007 apud BRASIL, 2015a, p. 65).

Embora as sequências didáticas se diferenciem dos projetos didáticos no que se refere à participação mais efetiva dos estudantes nos planejamentos das etapas e da necessidade de um produto final, ambos os elementos pressupõem, de parte dos docentes, um trabalho pedagógico organizado em uma sequência, favorecendo uma didática sistemática. Além dessas propostas, o Programa de formação dá ênfase aos jogos pedagógicos e às brincadeiras. A brincadeira é a atividade principal da infância, a criança, ao ingressar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tem o direito de brincar, de ser criança.

Segundo Espíndola e Souza (2015), pensar a escrita articulada com a infância não é uma tarefa fácil, isto porque:

[...] para alguns aprender a escrever é o primeiro passo para saída da infância. É comum observarmos nas escolas os espaços reservados para a infância apenas para as crianças da educação infantil. Para as crianças do Ensino Fundamental, as brincadeiras de jogos de papéis e os espaços infantis já não fazem parte de sua rotina, muito menos do planejamento do/a docente. (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015, p. 49).

As autoras enfatizam ainda que:

Ao fazer jogos com as crianças, em que um dado objeto passa a denotar outro, elas irão modificar a estrutura do objeto, adquirindo este a função de signo, independente dos gestos da criança. Isso para Vigotski, [...] um simbolismo de segunda ordem [...] pode -se concluir que a brincadeira do faz de conta desempenha um importante papel para o desenvolvimento da linguagem escrita. (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2015, p. 49).

Infelizmente, o entendimento vigente é que a criança tem o direito de brincar somente na Educação Infantil. Nessa ótica, parece que a criança, ao ingressar no Ensino Fundamental deixa de ser criança, “porque no ensino fundamental o negócio é sério, acabou a brincadeira”. Visão reducionista que precisa ser superada.

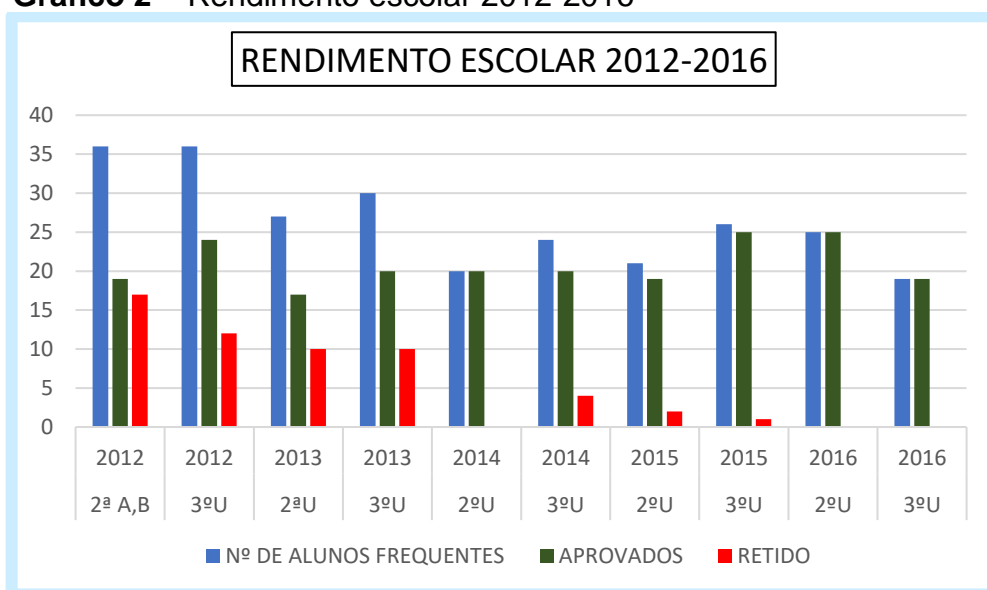
De acordo com a coordenadora pedagógica Suely, os materiais enviados pelo MEC, entre eles, os livros de literatura infantil e os jogos pedagógicos, são utilizados pelos professores para o ensino da leitura e escrita “Os jogos ficam com os professores em sala de aula; alguns livros ficam na primeira série, segunda e terceira série para leitura.

Arena (2010, p. 242) chama a atenção para o fato de que “ensinar o sistema linguístico não é ensinar a ler; ensinar a ler é ensinar as próprias práticas sociais e culturais que exigem o domínio desse sistema.” A criança aprende a ler e escrever lendo e escrevendo o mundo social, cultural, as coisas que estão no seu entorno.

Quando se trata de infância, concordamos com as autoras Espíndola e Souza (2017) sobre o grande desafio das escolas públicas brasileiras de não a roubar das crianças com uma aprendizagem mecânica e descontextualizada da linguagem oral e escrita, mas sim se dedicando a oportunizar às crianças situações de vivências com a cultura mais elaborada.

Para maior compreensão sobre o rendimento escolar dos(as) alunos(as), que aspecto que foi evidenciado pelo diretor Daniel em sua entrevista, produzimos um gráfico com base nos relatórios das atas finais (2012-2016), disponibilizado pela escola. Ao observá-lo, podemos visualizar a elevação do índice de aprendizagem configurada pela aprovação e a diminuição da repetência ou fracasso escolar, sendo este um dos fatores combatidos pelo Programa.

**Gráfico 2 – Rendimento escolar 2012-2016**



Fonte: Escola Rural Girassol, 2018.

Observamos que, em 2012, a taxa de reprovação era bem elevada, quase se equiparando ao índice de aprovação. Isto equivale a praticamente metade da turma, ou seja, a reprovação atingia aproximadamente 49% dos alunos. Tal cenário foi-se modificando gradativamente, de forma que, em 2016, a taxa de aproveitamento chegou a cem por cento no ciclo de alfabetização. As informações trazidas pelo gráfico 2 (p. 113) confirmam a melhoria da aprendizagem nas salas de alfabetização.

De acordo com o relato do gestor escolar, foi a partir da implementação do PNAIC e das avaliações externas que sentimos a necessidade de mudar a forma de avaliação, porque hoje a criança tem de pensar, de analisar, de refletir e não apenas de decorar respostas prontas.

Em conformidade com o discurso do diretor entrevistado, o documento do MEC assinala:

As mudanças na forma de pensar a alfabetização e a avaliação no contexto escolar ocorreram devido ao ingresso das crianças no Ensino Fundamental aos seis anos, que, de certa forma, desafiou os educadores a definir mais claramente o que se espera da escola para essa etapa de ensino; também provocou os gestores a explicitarem, de modo mais objetivo, as estratégias de melhorar a aprendizagem dos discentes. O resultado das avaliações externas, como a Provinha Brasil, também contribuiu para tal alteração (BRASIL, 2012, p. 6).

É importante salientarmos que nem sempre a elevação da taxa de aprovação representa uma efetiva aprendizagem do aluno. Pesquisas têm apontado o descompasso entre a aprendizagem e a aprovação, pois muitas crianças ainda concluem o 3º ano do Ensino Fundamental sem ter o domínio da leitura e da escrita. Ao perguntar “Que modelo de avaliação foi utilizado com as crianças?”, é preciso lembrar que toda prática traz implícita uma teoria.

Para maior compreensão, Albuquerque e Moraes (2006 apud BRASIL, 2012) comparam os dois modelos de avaliação em questão. Segundo as autoras, na perspectiva construtivista e interacionista de ensino, e também na inclusiva, avaliam-se:

[...] as conquistas e as possibilidades dos estudantes ao longo do ano escolar, não apenas os impedimentos e as condutas finais e acabadas. Já o objetivo da avaliação tradicional se reduzia em medir e classificar a aprendizagem dos alunos para determinar seu prosseguimento nos estudos, o propósito classificatório e seletivo (ALBUQUERQUE; MORAIS, 2006 apud BRASIL, 2012, p. 26).

Como resistência a essa organização excludente do sistema escolar, criou-se a progressão em ciclos de aprendizagem, na qual a avaliação é encarada como uma forma de compreender o que os estudantes já dominaram sobre assuntos didáticos, ou temas da realidade, para planejar uma ação educativa que não mais separa o aprender do fazer.

O grande desafio não é somente garantir os direitos de aprendizagem, mas também proporcionar condições para que o professor se conscientize sobre a sua prática pedagógica, buscando sempre aprimorar seu desempenho, alterando as ações pedagógicas que não promovem resultados positivos.

Para a teoria histórico-cultural o trabalho do professor deve garantir, com toda intencionalidade, a formação de faculdades (a linguagem, o pensamento abstrato, memória, sentimentos, percepções, atenção voluntária, habilidades e capacidades). Na ausência dos processos da educação, não acontecerão. (MELLO, 2010, p. 198).

Em vista disso, a coordenadora pedagógica entrevistada salienta que as atitudes do educador só mudam quando ele passa a ter confiança em si mesmo, e quando acredita que a nova proposta de trabalho possa dar certo. Como exemplo, relata que está desenvolvendo um projeto intitulado “As diferenças,” juntamente com a professora da primeira série. Os professores, quando percebem que a proposta contribui para o conhecimento dos educandos, aplicam-na em sala de aula:

Esse material (livrinho) estou trabalhando com a primeira série. O livrinho é sobre as diferenças; a gente faz um trabalho de orientação com as professoras. Tudo é muito bem conversado, não é imposto, e mostrando, na prática, que é bom para criança; e quando eles percebem que é bom, eles aplicam em sala de aula (Coordenadora Pedagógica Suely, 2017).

Percebemos, pelo discurso da coordenadora pedagógica, que os docentes precisam de um tempo para se apropriar de uma nova proposta de trabalho, porque o novo gera insegurança.

Olhando por esse prisma, **buscamos compreender qual foi o impacto da implementação do PNAIC no contexto do campo.**

O diretor Daniel salienta que, a princípio, a ideia de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade foi um choque e muitos professores resistiram:

Acho que, no início, foi difícil; foi um choque muito grande. Como que na terceira série vou alfabetizar as crianças de sete a oito anos, né, e

até oito anos de idade têm que estar lendo e escrevendo. Teve muita preocupação, muito questionamento, mas, hoje em dia, está sendo superado. Eles perceberam que com organização do trabalho, com método, com formação, é possível, sim; a gente vê no dia a dia muitas crianças da pré-escola lendo e escrevendo. A gente percebe que é possível, sim, através de um trabalho sério, consegue, nunca vai conseguir cem por cento, mas a maioria, a gente consegue o objetivo. (Diretor Daniel, 2017)

Essa resistência por parte dos professores foi confirmada pela coordenadora local do PNAIC de Corumbá:

Nas visitas marcadas, a gente até via uma superficialidade [...], mas ainda falta muito para a alfabetização ser algo dentro daquilo que contempla o Pacto. Se o professor tivesse a consciência de tudo aquilo que recebeu, ele colocaria em prática. Percebo que uma minoria consegue incorporar; parece que eles constroem aquela prática e não conseguem desconstruir para construir o novo. Então, você percebe muito essa resistência, imperando ainda o ensino tradicional (Coordenadora Local Lilian, 2017).

Segundo Arroyo (2014), se os professores não aderem ao programa de formação, é porque não estão bem esclarecidos:

A ideia de “adesão” carrega a de “invasão”. Como se os professores e as professoras das escolas fossem convidados a aderir à proposta elaborada de fora, que não fazem parte de seu trabalho, nem de seu saber aprendido em longos e penosos anos de docência. Não há inovação que não afete o trabalho e o tempo, os saberes, valores e as culturas da docência produzidas em sua ocupação profissional. Faz-se necessário tratar com cuidado esse complexo universo do tempo de trabalho, respeitá-lo e, a partir daí ver com os docentes as possibilidades de avançar (ARROYO, 2014, p. 398, grifos dos autor).

Já Ferreira e Leal (2010) argumentam que:

Muitas vezes a formação está inserida em um discurso institucional, que acaba obrigando o professor a participar do curso de formação, para que se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho em sala de aula e, conseqüentemente, melhorar a aprendizagem, tirando a autonomia do profissional, reduzindo seu poder de decisão o que leva a ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas (FERREIRA, LEAL, 2010, p. 69).

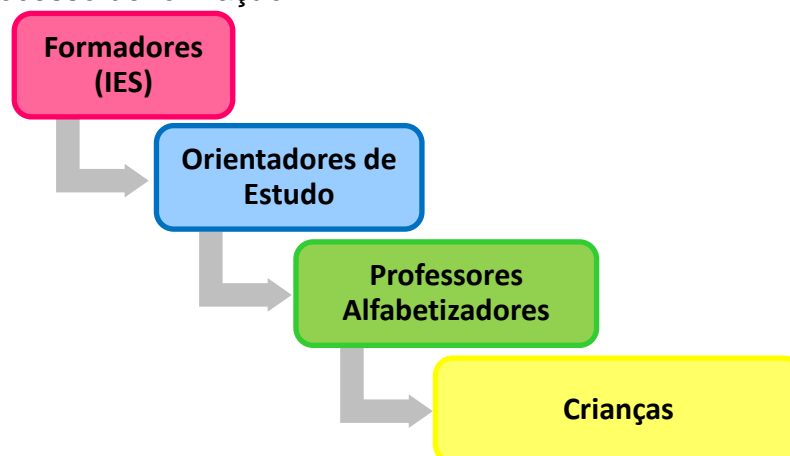
Nesse sentido, a professora Elaine relatou que, no primeiro ano do curso do PNAIC, trabalhava na cidade e participou da formação obrigada pela escola, e, avalia ela, o programa de formação não contribuiu muito para seu desempenho: “Eu não consegui colocar

em prática aquilo que foi ensinado. Teve algumas palestras boas, mas, para você colocar em prática, no dia a dia com os alunos, não foi muito viável. Particpei mais por imposição da escola”.

Sabemos que a adesão a um programa de grande porte como o PNAIC não será unânime, devido à grande diversidade que constitui o Brasil. Conforme reflete Arroyo (2014. P. 398), “As resistências são motivadas por vários fatores, como a imposição das instituições, a falta de esclarecimentos, a falta de condições de trabalho, às vezes por acomodação do professor”. Essa situação, porém, nos faz pensar que, nessa queda de braço, gerada por diferentes interesses, a criança acaba, de certo modo, sendo privada do acesso ao conhecimento de uma forma inovadora, na pirâmide de formação ou do conhecimento, em que ela ocupa o último lugar.

Vejamos, na figura 5, a pirâmide de formação que nos mostra o caminho que a formação percorre até chegar às crianças.

**Figura 5 – Processo de formação**



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Afinal, criança usufrui dos conhecimentos produzidos nos encontros de formação?

Esses conhecimentos chegam até ela?

Nesse ponto, Ribeiro e Albuquerque (2015, p. 55) nos auxiliam, esclarecendo que o PNAIC segue um “modelo de formação em ‘cascata’ no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que, por sua vez, faz o mesmo trabalho com um outro”. Em tal circunstância, ponderam as autoras, os(as) professores(as) são bombardeados com muita informação e pouco tempo para reflexão.



Entendemos que o professor é um importante canal para levar os conhecimentos produzidos para a criança, todavia, se ele não dispõe, nos encontros de formação, de tempo hábil para refletir sobre a sua prática, de produzir conhecimentos e de apropriar-se dos conhecimentos produzidos, conseqüentemente, tais conhecimentos não chegarão à criança. Tal situação contraria os princípios que norteiam a formação do PNAIC, que tem como base a reflexão do professor sobre a sua prática pedagógica, com o propósito de possibilitar, assim, a mobilização dos saberes desenvolvidos ao longo da vida acadêmica e profissional dos professores e professoras. (BRASIL, 2015, p. 25). Ressaltamos que todos os atores envolvidos no processo de formação, independentemente da função que exerceram ou exercerão, necessitam de tempo adequado para refletir sobre a sua prática, bem como para se apropriarem dos conhecimentos produzidos, de forma significativa, para, então, serem repassados de maneira consciente.

No contexto da “diversidade que constitui a educação do campo, o professor tem, como trabalho principal, de fazer e pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social, seja educando crianças, jovens e adultos” (CALDART, 2002 apud RIBEIRO; ALBUQUERQUE, 2015, p. 55). Olhando a formação humana sob a ótica da identidade da população do campo, como é realizado o ensino no contexto rural?

Segundo o diretor, Daniel, a educação do campo tem de ser diferenciada em conteúdo, em vários aspectos, uma vez que ela não pode ser igualada à urbana, pois são realidades diferentes. Acrescenta ele:

Trabalhei minha vida toda com a educação do campo, mas a gente trabalha com professores que nunca trabalharam no campo. A visão que eles têm do campo é muito ruim; acham que a criança não consegue aprender. Em relação à estrutura física da escola, acham que vão chegar aqui e ver um barraquinho de lona, mas depois veem que não é essa a realidade e que muitas vezes o nível de conhecimento das crianças daqui é superior ao nível de conhecimento de uma criança da cidade. Mas, infelizmente, ainda têm uma visão que não é uma educação de qualidade. Percebo isso; quem não conhece tem esse preconceito. (Diretor Daniel, 2017).

No discurso do diretor, constatamos que ainda há muito preconceito em relação à educação do campo e à criança do campo. As crianças são vistas como indivíduos que possuem dificuldade para aprender, ou, em outras palavras, são “atrasadas”. Mas por que isso ainda acontece?

Segundo Arroyo (2011, p. 71), “em nossa história, domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler.”

Esperamos que esta imagem negativa do espaço em questão seja superada, e que a população campesina tenha respeitados seus direitos, conquistados e reconhecidos.

Outro fator que devemos considerar é o perfil dos professores, pois grande parte dos que trabalham no campo não são oriundos desse mesmo ambiente. Às vezes, não têm experiência com a educação desse lugar, desconhecendo toda a parte histórica de luta dessa população para ter acesso à educação ressignificada, ou seja, a partir da realidade do campo. Como ensinar aquilo que desconhecem?

Ante o exposto, concordamos com Ribas et al. (2015):

O docente, ao deparar com a realidade do campo, por possuir uma formação alicerçada pela visão urbanocêntrica, pode, de forma inconsciente, reproduzir a lógica vigente, o que faz da educação ofertada ao campo àquilo que Freire (2005) se refere a uma prática de dominação. Verificamos, assim, que a formação é uma importante ferramenta na construção da educação. Seja no sentido de manter o que está posto como pronto e acabado, seja no sentido de romper e contribuir com uma educação voltada para a emancipação crítica dos sujeitos. (RIBAS et al., 2015, p. 9648)

Os professores precisam, portanto, conhecer a realidade e a cultura, e saber quem são as crianças com as quais irão trabalhar.

Segundo Arroyo (2011), há despreparo também por parte da escola:

Muitas vezes, só olha o aluno e não vê que, por traz dele, há uma criança, um ser humano, que tem identidade, que tem história. A escola trabalha com sujeitos de direitos [...] não direitos abstratos; por conseguinte deve ser reconhecido como sujeito de história, de lutas, como sujeito de intervenção, como alguém que constrói um projeto social e participa dele; daí a importância de a escola levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (ARROYO, 2011, p. 74).

O mundo das crianças do campo está muito vinculado ao trabalho produtivo, diferentemente do universo das crianças da cidade, onde os pais trabalham longe de casa.

Na área rural, o ambiente de trabalho é geralmente familiar, doméstico, denominado de agricultura familiar. As crianças crescem inseridas, direta ou indiretamente, no mundo do trabalho dos pais. Por isso, é muito recomendável que a escola se aproxime dessa realidade infantil e oriente a seleção de conteúdos e práticas educativas, tomando o trabalho como eixo, distinguindo seus aspectos positivos (educativos) dos negativos (de exploração). (BRASIL, 2012a, p. 26).

Nesta perspectiva, o Daniel salienta que a escola trabalha com projetos cujo intuito é valorizar os saberes e a cultura da comunidade local:

Trabalhamos com projetos como: minhocário, compostagem, horta, trilha, parreira (uva), avicultura – que é o projeto chocadeira. As crianças de várias partes do assentamento trazem ovos para serem colocados na chocadeira. Elas acompanham todo o processo até o nascimento do pintinho, e depois, as crianças levam essa produção para os sítios. (Diretor Daniel, 2017).

Deixou claro que o projeto chocadeira contribui para a aprendizagem e também para melhorar a produção das aves nos sítios, uma vez que as raças se misturam. Na sequência, deu ênfase ao projeto feirinha, que ocorre todas as sextas-feiras, com produtos oriundos do próprio assentamento. Frisou, ainda, que a escola do campo não tem currículo específico para atender à demanda dos educandos campo.

Os entrevistados também ressaltam que há necessidade de uma política de formação específica para o campo, conforme revelam os relatos a seguir.

A professora Joana salienta a necessidade de uma política de formação específica para o campo:

Nós não temos formação específica para o campo, entendeu? Ou seja, se eu vou trabalhar com a leitura deleite, jogos, tem várias maneiras de como trabalhar; mas esse trabalho o professor tem que adaptar para a escola do campo; não é aquela coisa, assim, são jogos, ou leituras para escolas do campo. Você tem que fazer uma desconstrução daquilo e adaptar para as escolas do campo. Não tem uma política educacional para a escola do Campo; o que estamos fazendo é pegando o curso PNAIC, fazendo readaptações, readaptações para dentro de uma escola do campo. (Professora Joana, 2017)

A professora Alzira contribui dizendo que a formação do PNAIC deveria ter um enfoque maior para a realidade do campo:

Eu não sou do campo; então, eu procuro pesquisar [...] o PNAIC poderia colocar coisa mais palpável, mais prática mesmo, dentro do

conteúdo teórico, tipo, assim, dentro das apostilas de estudo, para podermos aplicar em sala, acho que seria bem válido. (Professora Alzira, 2017)

Ainda de acordo com esta entrevistada, o PNAIC foi bom, deu base para trabalhar os conteúdos no contexto do campo, no entanto, precisa ser melhorado.

O PNAIC só contribuiu, foi o meu Norte, mas acho que falta continuidade e também só foi um ano que vieram aqui na escola para cobrar a gente, no bom sentido, isso é importante, porque está sendo para nós um curso. Teve essa falta, assim, de virem na sala de aula para estar fazendo esse acompanhamento, isso motiva a gente, até para ter essa troca, aqui é uma forma mais concreta, eles podem ver os alunos. (Professora Alzira, 2017).

A professora reclama da falta de continuidade das ações do PNAIC, e também da atuação do município, quanto ao acompanhamento e assessoria ao(a) professor(a) diretamente na sala de aula.

A coordenadora municipal do PNAIC salientou que tal programa foi paulatinamente perdendo a qualidade inicial:

Em 2015, começou no segundo semestre. Em 2016, começou no final do segundo semestre. Agora, em 2017, ainda não terminou a formação de 2016. Vejo como um programa que tinha tudo para dar certo, se continuasse mantendo o mesmo padrão de qualidade de 2013, quando foi lançado, com materiais específicos. Teve muitas mudanças políticas, mudança de governo, [...] a gente sabe que essas políticas são de governo, não são de Estado. (Coordenadora Local Lilian, 2017).

Historicamente, podemos dizer que as políticas educacionais no Brasil não são contínuas. Basta lembrar que houve interrupção do PROFA (2001), do Pró-Letramento (2010) e, agora, com do PNAIC (2013). Entendemos que o programa de formação deve ser contínuo, para garantir efetivamente o direito das crianças não só à educação escolarizada, mas o direito à aprendizagem. A educação é um direito constitucional e dever do estado, e, sendo assim, faz-se necessária a correção dessa falha nos programas de formação, por parte do poder público, tendo como compromisso a construção de um modelo de formação permanente que garanta, ao professor, o direito de aprofundar seus conhecimentos teóricos e técnicos, e, à criança, uma alfabetização de qualidade e significativa, sem que haja interrupção quando houver mudança de governo.

Na sequência, a entrevistada aponta outro fator que, de certa forma, interfere diretamente na alfabetização das crianças: o da rotatividade de professores nas salas de alfabetização, principalmente nas regiões das águas:

O primeiro ano do Pacto para o segundo ano do pacto, quando eu fiz reunião, perguntei quem participou do PNAIC o ano passado. Posso dizer que 50%, ou mais, não tinham participado. Houve erro até mesmo dentro da secretaria em alocar esses profissionais. Investe-se no profissional, na formação e, no outro ano, esses profissionais não estão nessas salas. Conversamos com os diretores e coordenadores que mantivessem esses profissionais cursistas do Pacto na sala de alfabetização. No terceiro ano, a mesma coisa, aquela troca de professores. Agora, no último ano, 2016, tinha muitos professores que nunca participaram do PNAIC (Coordenadora Local Lilian, 2017).

Acrescenta Lilian que essa rotatividade de professores é maior ainda no campo, particularmente, nas regiões das águas, porque o(a) professor(a) precisa residir no local em função da distância, provocando a demanda por formação e material específicos para a educação do campo.

Você vai trabalhar com professores recém-formados, com pouca experiência de sala de aula ou que não têm experiências com salas multisseriadas. Como você vai trabalhar com esse professor? [...] acho que tem necessidade sim do Pacto continuar com esses materiais ou voltar a produzi-los, ter esse olhar para o campo dentro do material de estudo. (Coordenadora Local Lilian, 2017).

O Caderno de apresentação: formação do professor alfabetizador (2012) orienta que, para “atender as demandas relativas a docência, é imprescindível processos seletivos de ingresso na carreira”, estabelece, também, critérios para lotação de professores nos três anos iniciais do Ensino Fundamental:

Os professores devem ser efetivos, com experiência na docência, com conhecimentos relativos aos processos de aprendizagens e de ensino da leitura e da escrita. Os dirigentes precisam assumir o compromisso não somente político, mas social, de fazer cumprir tais princípios. (BRASIL, 2012, p. 12).

Infelizmente tais princípios ainda não se materializaram no chão das escolas, sendo ainda muito comum encontrar professores(as) recém-formados(as) ou sem experiência em alfabetizar atuando em salas de alfabetização.

Diante do exposto, cabem-nos as seguintes perguntas: qual o impacto dessa rotatividade dos professores? Isso prejudica a concretização das ações do PNAIC? Qual o impacto na aprendizagem das crianças? Essas indagações abrem caminho a outras pesquisas relacionadas à complexidade da formação continuada de professores e ao direito das crianças de terem acesso a uma alfabetização de qualidade?

Quanto ao monitoramento e ao acompanhamento do trabalho dos professores em sala de aula, a Coordenadora Local ressalta tratar-se de uma função muito importante, embora não tenha sido realizada com regularidade:

Nós fazíamos o monitoramento dentro daquilo que conseguíamos, em 2014, tinha duas técnicas específicas para fazer essa visita. Nas escolas, eu via essa necessidade; em 2015, não pudemos permanecer com elas. Depois, a gente dividia com os técnicos do núcleo do campo para fazer esse acompanhamento. Mas não eram rotineiras as visitas. Agora que voltei para a sala de aula, percebo a importância desse monitoramento (Coordenadora Local Lilian, 2017).

Por que o monitoramento é importante? Na continuidade, a entrevistada expõe as razões que ela identifica:

Porque a realidade é bem diferente daquilo que eu via. A gente pegava alguns resultados, mas não imaginava que ainda na terceira série a gente encontraria aluno sem saber ler e escrever. Nosso monitoramento e as avaliações locais como ação educativa, ou ANA, Provinha Brasil, nada disso é suficiente para te dar dados reais da realidade da educação do município, somente estando em sala de aula. (Coordenadora Local Lilian, 2017).

Sendo assim, os resultados das avaliações em larga escala, sejam locais ou externas, não representam o nível real de aprendizagem das crianças quanto à leitura e escrita. Outro ponto destacado na explanação de Lilian é a rotatividade de professores nas salas de alfabetização, sendo este um dos fatores que contribui para a não alfabetização de meninos e meninas, que acabam chegando ao final do ciclo de alfabetização sem saber ler e escrever. Não podemos esquecer que a alfabetização é um processo contínuo, ninguém aprende a executar tais ações no vazio.

Nesse contexto compreendemos que o município deve criar alternativas para atender as reais necessidades dos professores do campo quanto à formação, levando em consideração as especificidades das escolas do campo e os desafios para ofertar

um ensino de qualidade à população campesina. Isso requer a elaboração de uma política de formação continuada que seja efetivamente contínua, articulada com a proposta curricular da rede específica para o campo. Tal currículo precisa ser construído urgentemente, conforme apontam os relatos dos profissionais entrevistados, de modo a possibilitar uma educação de qualidade, comprometida em fortalecer a identidade da população do campo.

Salientamos, aqui, que realizamos a pesquisa na Escola Rural Girassol porque esta havia mantido, em seu quadro, a maioria dos professores cursistas do PNAIC em sala de alfabetização. Porém, ao conhecer um pouco mais da realidade escolar, detectamos que houve um caso dissonante: a professora Joana participou das formações do Programa, mas não foi mantida no ciclo de alfabetização; atualmente, está trabalhando com alunos da quarta série. Esta mudança não foi por vontade da própria docente, mas por uma determinação da equipe gestora da escola.

O MEC, por meio dos cadernos de estudo do PNAIC orienta que para trabalhar em salas de alfabetização os professores devem ser efetivos e experientes, cabendo ao gestor escolar manter os mesmos profissionais durante todo o ciclo de alfabetização, pois a continuidade dos trabalhos garante um melhor planejamento das ações educativas, sendo uma boa estratégia de organização do trabalho dos docentes (BRASIL, 2012m, p. 12).

De modo geral, o PNAIC contribuiu timidamente para ampliar o entendimento dos professores em relação à alfabetização e ao letramento. Notamos, nas declarações dos profissionais em educação e nas observações da coordenadora local do município, uma sensível mudança na prática pedagógica:

Os professores adquiriram uma consciência maior sobre a alfabetização e o que devem trabalhar dentro do contexto da criança. Os professores evoluíram, principalmente os que fizeram PNAIC. Mudou a concepção, mas que não foi suficiente para causar um impacto efetivo na prática do docente e, conseqüentemente, na aprendizagem. (Coordenadora Local Lilian, 2017).

Temos consciência do grande desafio que é mudar a prática docente. Acreditamos, contudo, que a formação continuada seja o caminho para provocar uma alteração na forma de os docentes pensarem a alfabetização, a educação e, conseqüentemente, sua prática pedagógica. Neste sentido, temos clareza de que o processo formativo não ocorre de forma linear e simples, podendo provocar conflitos,

desequilíbrios, mudanças de concepção. É tateando em um terreno do fazer/saber docente que queremos/tentamos mudar e melhorar sempre mais (BRASIL, 2012, p. 2).



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Inconclusos somos nós, mulheres e homens [...] Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. (FREIRE, 1996, p.55)*

Enfim, chegamos até aqui com mais questionamentos do que respostas, porque somos seres inacabados em permanente processo de busca e transformação. Como canta Raul Seixas, somos metamorfoses ambulantes. As transformações no modo de pensar e agir só são possíveis devido às relações que estabelecemos com o meio e com o grupo de convívio, podemos dizer, então, que a cultura é o fator principal nesse processo. Afinal, somos frutos da educação que recebemos.

Podemos dizer, portanto, que foi através dos conhecimentos compartilhados nas aulas do mestrado, em especial, nas disciplinas: Implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural, a criança, sua infância e a cultura escrita e Infância e letramento, ministradas pelas professoras Regina Marques de Souza, Sueli Amaral Mello e Ana Lucia Espíndola, que pude refletir sobre a minha trajetória profissional e prática pedagógica, contribuindo, de maneira significativa, para a desconstrução de alguns conceitos equivocados sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança no processo da apropriação da cultura escrita, bem como para repensar a minha atuação profissional no ciclo de alfabetização e a práxis pedagógica, tendo em vista o desenvolvimento da criança e os direitos de aprendizagem. Vale ressaltar que os conhecimentos apropriados de maneira significativa foram fulcrais para o desenvolvimento da pesquisa e análise dos dados encontrados, sob a luz da Teoria Histórico-Cultural.

Nesse sentido, não devemos nos prender à aparência, mas buscar conhecer a essência, como Kosik (1976, p. 13) afirma, e, “para tanto faz-se necessário não só um esforço, mas também um détour, pois a realidade não se apresenta aos homens à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente”.

Nessa visada, a pesquisa teve como finalidade analisar a concepção (o que pensam e falam) dos professores alfabetizadores de uma escola do campo no Município de Corumbá, MS, sobre as formações promovidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), durante o período de 2013 a 2016. Para nos

aproximarmos do fenômeno real, delineamos algumas estratégias metodológicas para chegarmos à essência do objeto de estudo, o que não foi uma tarefa fácil.

Isto posto, apresentamos alguns resultados alcançados e que consideramos inconclusos, devido à complexidade da temática que nos propomos a pesquisar: a formação continuada PNAIC e as possíveis contribuições para a prática do professor alfabetizador do campo no município de Corumbá-MS, tomando por base três questões elaboradas com o fito de melhor compreendermos o fenômeno em estudo:

1 - A formação realizada pelo PNAIC, em Corumbá, nos anos de 2013 a 2016, trouxe contribuição/ões para as ações didáticas no cotidiano da escola do campo?

2 - Os professores, a partir das formações, leituras e atividades realizadas, se apropriaram dos conhecimentos teóricos e metodológicos quanto ao ensino da cultura escrita?

3 - O Programa de formação contemplou as especificidades do campo nos cadernos de formação nesses anos de vigência? Qual o espaço dado à educação do campo e à formação do seu professor alfabetizador na política do PNAIC?

No entanto, entendemos que tal pesquisa somente terá sido bem-sucedida se contribuir pensar as formações continuadas para os(as) professores(as) do campo, levando em consideração os seus saberes, fortalecendo a identidade do professor alfabetizador do campo, bem como da criança camponesa da escola pública.

Os referenciais da Teoria Histórico-Cultural nos proporcionaram subsídios para reconhecermos o ser humano como um ser histórico, social e cultural, que se constitui como ser humano através das suas vivências e das relações sociais, onde a escola exerce papel fundamental para o desenvolvimento das máximas qualidades humanas. Paraphrasing Mello (1999), nascemos com características humanas, mas não humanos, nos humanizamos por meio das relações sociais estabelecidas em diversos grupos sociais e culturais. A educação institucionalizada exerce um papel fundamental no processo de humanizar nossas crianças em prol de uma sociedade mais solidária, tolerante, menos competitiva e que respeite as diversidades sociais.

Ao longo desta dissertação defendemos a educação sistematizada como um direito da Criança, sendo ela da cidade ou do campo. Desse modo, adotando como premissa que a formação e a aprendizagem são um direito tanto do aluno como do professor, buscamos compreender o impacto do PNAIC no contexto do campo, em especial, na área de formação dos professores alfabetizadores.

Entendemos que a educação do campo tem suas bases na pedagogia contra hegemônica, sendo assim, é fruto de luta e resistência aos princípios que regem a sociedade capitalista na qual vivemos. Por meio de muita luta, vem conquistando seu espaço nas agendas políticas nas esferas federal, estadual e municipal. Nesse contexto, podemos dizer que o PNAIC é fruto dessa luta por uma educação diferenciada no campo, que procura, historicamente, através do PRONERA, uma formação específica aos professores do campo e uma educação de qualidade para os sujeitos do campo.

O direito à educação é uma das bandeiras fundamentais da reforma agrária. A educação que almeja é uma educação humanizadora, que valorize a realidade da população do campo, os seus saberes, a cultura e o modo de produção. De acordo com Farias (apud BRASIL, 2012), não basta que a escola ali esteja, é necessário que ela dialogue plenamente com a realidade do meio onde se encontra. Consideramos que a realidade das crianças do campo e também da cidade deve ser valorizada pela escola. A criança deve ser vista como sujeito de direitos.

Nessa perspectiva, o PNAIC visou/visa garantir que todas as crianças sejam alfabetizadas até os 8 anos de idade. A fim de que o objetivo proposto seja alcançado, o Programa foi organizado em quatro eixos, tendo a formação de professores como eixo principal, com a finalidade de auxiliar o professor na organização do trabalho pedagógico. Assim, buscamos verificar se o programa de formação contemplou as especificidades do campo, e, para isso, nos apoiamos nos documentos oficiais do PNAIC que trata da educação do campo, nos depoimentos dos professores participantes e na observação em sala de aula.

No município de Corumbá-MS, a implementação do programa iniciou-se em 2013, quando as escolas receberam materiais pedagógicos para subsidiar a prática docente. No referido ano, os professores receberam um kit de oito cadernos ou livros de estudo, que contemplava a realidade do campo, por serem cadernos diferenciados buscando atender às diversas realidades do professor que atua nos rincões do campo. Dessa maneira, as formações aconteceram de formas distintas, oferecendo, aos(as) professores(as) formação e orientações pedagógicas específicas para a realidade do campo. Após várias décadas, os educadores e educadoras da zona rural, tanto dos assentamentos como das regiões das águas do município de Corumbá, receberam formação específica para melhorar a atuação pedagógica. Porém, nos anos posteriores, a educação do campo não recebeu a mesma atenção por parte dos dirigentes

governamentais, os cadernos de estudo passaram a ser padronizados para todos os professores, tanto do campo como da cidade. Logo, a educação do campo passou a ser referida ou lembrada de forma superficial e restrita à seção “aprendendo mais” ou nas trocas de experiências presentes nos cadernos de estudo. A educação do campo, mais uma vez, ficou relegada ao segundo plano no âmbito das políticas educacionais, restando-lhe apenas a opção de “adequar-se” e “adaptar-se”. Apesar do esforço dos orientadores de estudo em articular a formação com a educação do campo, porém, sem muito êxito, devido as diversidades de realidades que compõem a educação do município de Corumbá, temos escolas multisseriadas situadas no Pantanal, escolas seriadas, multisseriadas e integrais, situadas nos assentamentos, escolas na fronteira com a Bolívia, onde são atendidos muitos alunos da cidade vizinha, escolas integrais e de período regular situadas na cidades. Como podemos ver, são realidades bem diversas.

A pesquisa aponta que o Município de Corumbá-MS realizou algumas ações esporádicas antes da adesão ao PNAIC em relação à formação dos professores do campo, mas não existe uma proposta municipal de formação específica para os professores do campo, embora haja uma demanda por uma política de formação específica para o campo, tendo em vista que muitos professores que trabalham nessa região não são do campo, o que colabora para que a educação do campo ainda tenha resquícios de uma educação rural, ou seja, alheia à realidade, tendo uma visão urbanocêntrica.

Entendemos que a formação continuada específica para os professores alfabetizadores do campo é o grande desafio para os dirigentes do município, bem como a construção de um currículo que valorize a realidade e os saberes dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, favorecendo aulas contextualizadas e significativas para as crianças camponesas.

Contudo, apesar das limitações concernentes à materialização do Programa no chão da escola, os professores pesquisados, de forma unânime, relataram que o PNAIC trouxe algumas contribuições para a prática pedagógica, dentre elas, a sequência didática e os projetos, propostas metodológicas que possibilitaram aulas mais dinâmicas, bem como a resignificação dos conteúdos e um ensino contextualizado e mais significativo, partindo da realidade da criança. Vale salientar que segundo o diretor Daniel, participante desta pesquisa, a escola já tinha a prática de trabalhar com projetos voltados para a realidade da comunidade, antes de aderir ao PNAIC. Tal

prática foi fortalecida pelo Programa, devido aos conhecimentos teóricos e as trocas de experiências. Também contribuiu para aprofundar o conhecimento dos professores quanto ao processo de alfabetização, tendo como desdobramento a melhoria da aprendizagem, conforme apontado pelo gráfico 2 (p. 113).

Analisando os cadernos de estudo do PNAIC, especialmente de 2013 e 2014, observamos que o mesmo se apoia em uma perspectiva mais construtivista com enfoque na concepção da Psicogênese da Língua Escrita, elaborada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, as quais consideram a escrita alfabética como um sistema notacional e não um código. Porém, as formações no Estado de Mato Grosso do Sul, foram organizadas a partir da Teoria Histórico-Cultural, em virtude da autonomia conferida às universidades participantes do programa de formação.

Mesmo diante dessas inovações, os depoimentos dos participantes deixam claro que o método tradicional ainda direciona o trabalho do(a) educador(a) quanto ao ensino da leitura e escrita.

Recorremos a Vygotsky (1995), que tece críticas sobre a maneira equivocada como a escola introduz as crianças no universo da escrita. Tal crítica permanece atual para muitas realidades escolares: “ensina-se as crianças traçar as letras, mas não ensina a linguagem escrita, critica, com isso, o ensino do mecanismo da escrita antes da compreensão de sua função social”. (VYGOTSKI, 1995; MELLO, 2010, p. 9). A escola perde muito tempo ensinando as crianças a traçar letras, copiar textos, atividades essas sem sentido e desinteressantes para elas, ocupando o tempo que em que elas poderiam brincar e se apropriar da escrita por meio da ludicidade. Afinal, aprender a ler e escrever não pode implicar no roubo da infância da criança.

Espíndola e Souza (2015) elucidam que a que a escrita não rouba a infância, desde que o professor trabalhe a linguagem escrita, e não com a escrita de letras e de forma enfadonha e repetitiva. Deve, antes, criar nas crianças uma atitude leitora e produtora de textos, assim como nos ensinou Mello, e também deixar as crianças viverem plenamente a infância e serem crianças no ciclo de alfabetização (ESPÍNDOLA; SOUZA, 2012 apud BRASIL, 2015, p.55).

Sendo assim, consideramos que as ações do PNAIC foram incipientes para promover uma mudança substancial na prática de ensino dos docentes

Ao confrontarmos o modelo de formação do PNAIC com os pressupostos teóricos da Teoria Histórico-Cultural, entendemos que o grande desafio a ser superado pelas escolas é o ensino da leitura e escrita de forma mecânica e

descontextualizada. Nesse sentido, torna-se necessário rever conceitos de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Além disso, as práticas pedagógicas realizadas no contexto do campo não dialogam com os princípios educativos que regem a educação do campo, precisam de um olhar mais atento por parte dos dirigentes, gestores e coordenadores para serem redimensionadas a fim de garantir os direitos de aprendizagem à criança campestre, como está preconizado, primeiramente, na LDB 9.394/96 e nos referenciais que norteiam a educação do campo.

Os cadernos de estudo do PNAIC evidenciam que o Programa não propõe um método específico, mas apresenta várias sugestões metodológicas. No processo formativo, considera o professor como protagonista de sua própria profissionalização em que a formação continuada pressupõe a articulação entre a teoria e a prática: a práxis. Todavia, percebemos que não há um aprofundamento teórico, o Programa está centrado nas metodologias, no fazer, mas, simultaneamente, salienta que o professor deve ser reflexivo. Entendemos que para ser um professor protagonista e reflexivo é mister estar consciente dos princípios que regem o seu trabalho. A pesquisa de campo apontou que os(as) professores(as) dão maior ênfase para a prática e não mencionam a teoria, e, quando a mencionam, não a conhecem com profundidade.

Sendo assim, entendemos que a Educação do campo se distancia da concepção do PNAIC em relação à formação, no sentido de apreender uma formação que vai além das práticas de ensino significativas. Segundo Menegat (2009, p. 80), a formação na concepção da educação do campo requer que os profissionais dessa área tenham contato com a teoria e as metodologias para a construção de conhecimentos críticos e da consciência política, que sejam capazes de promover a articulação entre escola e comunidade, visando uma educação transformadora.

Os programas governamentais de formação não valorizam o professor como um ser ativo, por isso, não os ouvem para a formulação dos mesmos, os projetos já vêm prontos e pouco contribuem, o que é incoerente, uma vez que Vigotski considera o professor um intelectual e organizador da própria prática, cabendo a ele executá-la e avaliá-la para redimensioná-la. Não obstante, os programas caminham na contramão dessa premissa, cabendo ao professor o papel de tarefeiro e executor de pacotes prescritos, perdendo, assim seu caráter ativo.

A Teoria Histórico-Cultural nos ajuda a compreender que o ser humano é um sujeito inteiro e não fragmentado. Sendo assim, o curso de formação continuada não

pode reduzir-se ao como fazer, mas deve conduzir à reflexão e à conscientização acerca dos enfrentamentos e possibilidades da ação educativa formal, logo, não se pode pensar a teoria e a prática como dimensões isoladas. (CAÇÃO; MELLO; SILVA, 2014).

Outros fatores foram apontados na pesquisa de campo: a resistência dos professores em relação às propostas da formação do Programa; a rotatividade de professores(as) nas salas do ciclo de alfabetização, gerando, de certa forma, o enfraquecimento do programa e impedindo, assim, sua concretização de uma maneira mais efetiva. Além disso, a rotatividade gera desperdício dos investimentos realizados na formação dos professores prejudicando a formação profissional por não ser contínua, pelo fato de muitos diretores não manterem os professores cursistas nas salas de alfabetização ou até mesmo no corpo docente da escola, o que, de certa forma, contribui para conservar a educação na mesmice, ou seja, sem sofrer as mudanças necessárias. O caderno de apresentação para a formação do professor alfabetizador, orienta que para atuar nas salas de alfabetização, os professores devem ser efetivos e com experiência, salientando ainda que os dirigentes devem manter os mesmos professores durante todo o ciclo de alfabetização, priorizando a continuidade dos trabalhos durante os três primeiros anos, como uma forma de garantir os direitos de aprendizagem das crianças. Além disso, aponta, também, para a necessidade de implantar processos seletivos para professores alfabetizadores.

Mas, olhando por outro prisma, a rotatividade de professores nas salas de alfabetização não seria problema se a formação continuada fosse realmente contínua: o problema é que ela é interrompida. O município não tem uma política de formação continuada de professores específica para o campo, que valorize e fortaleça a identidade da educação do campo, dos profissionais que atuam nos diferentes rincões camponeses e das crianças que vivem nesses espaços. É como negar o direito de a criança ter acesso a sua história, sua identidade e sua cultura. Entendemos que a Educação do Campo precisa ser repensada, tanto nas esferas políticas como nas práticas educativas, carecendo de um olhar atencioso por todos os atores educacionais que atuam em diferentes áreas que se debruçam sobre para as questões específicas do contexto do campo.

Sendo assim, indagamos: o que leva à rotatividade de professores com tanta frequência nas salas de alfabetização? Não temos a intenção de esgotar o assunto, mas abrimos possibilidades para novas pesquisas.

Consideramos importante ressaltar as perspectivas dos professores em relação à formação, que evidenciam alguns fatores que contribuíram para a aprendizagem e ampliação dos conhecimentos, como as trocas de experiências, que aconteciam nos encontros de formação do PNAIC, o material de estudo, a construção de jogos pedagógicos, a sequência didática e os projetos. Porém, há necessidade, por parte dos professores, de receberem assessoria em sala de aula, juntamente com os alunos, pois as dúvidas quanto à aplicação do que foi aprendido nas formações ocorrem no contexto dinâmico de sala de aula e a falta de acompanhamento e de orientação gera insegurança e, conseqüentemente, o retorno às práticas mecânicas e descontextualizadas. Assim como o aluno, o professor precisa se apropriar dos conhecimentos teóricos e específicos concernentes às disciplinas, para ser capaz de colocá-los em prática, com autonomia, como protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

De modo geral, percebemos, por meio dos relatos dos participantes e das observações em sala de aula, que o PNAIC causou uma mudança muito sensível na prática pedagógica dos professores do campo participantes dessa pesquisa. Em suma, os depoimentos dos entrevistados revelam que o Programa contribuiu timidamente para a aprendizagem tanto dos(as) alunos(as) como dos(as) professores(as) do contexto do campo, ampliou o conhecimento desses profissionais acerca da alfabetização, do letramento e da educação do campo. Sabemos que, na educação, as mudanças ocorrem lentamente, e não do dia para a noite.

Dessa forma, é nítido que a realidade educacional está aquém do esperado pelo Programa e pelos princípios formativos que norteiam a educação do campo. Grandes mudanças precisam ocorrer no contexto escolar, para que as propostas para uma educação de qualidade com sentido e significados para a criança se materialize no chão da escola. Para tanto, são necessárias formações continuadas específicas, voltada ao professor alfabetizador do campo, para que este seja realmente protagonista do seu fazer pedagógico. No entanto, quando falamos em ensino-aprendizagem significativos, este, por sua vez, perpassa não pela formação dos professores, mas também pelo currículo. Logo, entendemos que é urgente a construção de currículos que atendam as peculiaridades do modo de viver da criança campesina e do modo de produção da comunidade local.

Nesse contexto a escola tem a função de capacitar os professores, por meio de estudos teóricos e reflexão sobre a organização do trabalho e práticas pedagógicas envolvendo todos os corpos docentes nesse processo. Tais momentos de estudo,



reflexão e trocas de experiências ocorrem de maneira esporádica nas escolas. No entanto, frisamos que a escola precisa adquirir a cultura de promover também a formação em serviço de seus professores, tendo em vista a melhoria do ensino e aprendizagem,

A formação do professor não se encerra na conclusão do seu curso de graduação, mas se realiza continuamente no trabalho em sala de aula.

No âmbito das políticas públicas, o PNAIC, foi uma iniciativa que provocou um olhar dos dirigentes para a educação do campo, devido a isso, as escolas de tal área, esse ano, receberam livros específicos. Sabemos que essas conquistas ainda são ínfimas diante do arcabouço de leis que asseguram à população da zona rural o direito a uma educação de qualidade e que valorizem a sua cultura. Temos clareza que o PNAIC não irá resolver todos os problemas ou preencher as lacunas ocasionadas em razão da deficitária formação inicial e continuada ofertada aos profissionais em educação. Mas consideramos que foi uma política importante para a educação do campo, por deixar em evidência problemas vivenciados pela população campesina e que perpassam pela não valorização dos profissionais que atuam nessas áreas, despertando o olhar do poder público para antigos problemas, há muito enfrentados pelas escolas do campo e que precisam ser solucionados, dentre eles, a precarização do transporte escolar, falta de infraestrutura e de melhores condições de trabalho para os professores.

Apesar de suas limitações, o PNAIC vem criando possibilidades para fomentar uma educação específica para os alunos campesinos. As estratégias criadas têm a função de melhorar a qualidade de ensino ofertada aos discentes como também fortalecer as políticas de formação de professores que atuam no contexto do campo.

Entretanto, há uma preocupação quanto à crise política e econômica e a redução de investimentos do Governo nas Políticas Educacionais, que vem afetando a continuidade das ações do plano em questão, também quanto à entrega dos materiais para os professores em tempo hábil, o que está gerando angústias nesses profissionais, nos coordenadores e nos gestores, pois, até o momento, não se reiniciou a formação continuada, os atrasos têm sido recorrentes.

Salientamos que tal situação se agravou no governo de Michel Temer, devido à crise econômica enfrentada pelo país, fazendo com que o curso fosse perdendo, gradativamente, a sua qualidade, considerando que os investimentos foram reduzidos de forma colossal.

No ano corrente ano de 2018, o PNAIC está sendo substituído pelo programa Mais Alfabetização, que visa melhorar o índice de aprendizagem nas avaliações externas, e as bolsas de estudo disponibilizadas para os professores cursistas foram cortadas, parcerias com algumas faculdades foram suspensas. E a educação do campo e suas especificidades, têm lugar nesse novo programa? Temos assistido, nos últimos dias, a perda de direitos já garantidos constitucionalmente, o que é lamentável.

Historicamente, o Brasil sofre sem a continuidade das políticas educacionais. É urgente a criação de políticas de Estado e não de governo, para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem das crianças de classe popular. Há pesquisas que têm apontado índices elevados de analfabetismo infantil.

Tais políticas devem estar presentes na educação, porém, precisam ser assumidas por todos, para que a alfabetização das crianças seja consolidada. Nesse contexto, cabe aos municípios envidarem esforços para criar seus próprios programas de formação.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eliana. MORAIS, Artur. Avaliação e alfabetização. In: Marcuschi, Beth; SUASSUNA, Lívia. **Avaliação em Língua portuguesa: contribuições para prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ANHAIA, E. M. **Constituição do movimento de Educação do Campo na luta por políticas de educação**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2011.
- ANTUNES, Caio. **A Educação em Mézaros: trabalho, alienação e emancipação**. Campinas: Autores associados, 2012.
- ARENA, D.B. O Ensino do ato de ler e suas contradições. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, jan/jun 2010.
- ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. In: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis :Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. Secretaria de Estado de Educação. **Cadernos temáticos: educação do campo**, Curitiba-PR, 2012.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga não amadurece: conceito de maturação na Teoria Histórico-Cultural, Psicologia. São Paulo: **Psicologia: Ciência e profissão**, 2013.
- BARBOSA, Amanda Czernisz. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a criança de cinco anos do Ensino Fundamental: a cultura escrita e seus (des)propósitos para a infância**. Corumbá, MS, 2016. UFMS-CAMPUS Pantanal.
- BARCA, Ana Paula de Araújo e TEIXEIRA, Sonia Regina. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. In: COSTA, Sinara A. da; MELLO, Suely Amaral (org.). **Teoria Histórico-Cultural na Educação Infantil: conversa com professoras e professores**. Curitiba: Editora CRV, 2017.
- BARLETTA, Barbara Pereira Leme. **(Re)Ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação do PNAIC (2012)**. São Paulo: Editora, 2016.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos**. Ministério da Educação-MEC. Brasília, 1993.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 17 out. 2016.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Programa de Formação de professores alfabetizadores**, Guia formador módulo 1. Ministério da Educação. Brasília-DF, 2001. Acesso em 19, abril, 2017. Disponível em [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia\\_for\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_1.pdf)

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.1/2002**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: MEC/CNE, 2002.

BRASIL. Lei nº 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases para a educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 fev. 2006a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm)>. Acesso em: 17 fev. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pró-Letramento, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC, SEB, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Revogado pelo decreto nº 8752 de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)>. Acesso em: 8 jun. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação: 2011-2020**. Projeto de Lei nº 8035/2010. Brasília, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**, do conselho nacional de Educação, Câmara de Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado. Brasília: DF, 2012.

BRASIL. 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. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

BRASIL. 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. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. 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. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

BRASIL. 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. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. 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. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização nas diferentes áreas de conhecimento escolar: educação do campo: unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. 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. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

BRASIL. 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. Brasília: MEC, SEB, 2012h.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012. Diário Oficial da União nº129.** Que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, suas diretrizes gerais e ações. Brasília, 2012i. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_867\\_040712.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_867_040712.pdf). Acesso em 04/03/2017.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012** Inep. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/provinha\\_brasil/legislacao/2013/portaria\\_n867\\_4julho2012\\_provinha\\_brasil.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf)., 2012j Acesso 02/03/2017.

BRASIL. **Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União nº 243.** Define categoria e parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2012k. Disponível em: [http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port\\_1458\\_141212.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/port_1458_141212.pdf). Acesso em 04/03/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012l.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012m.

BRASIL. Portaria nº 90 de 6 de fevereiro de 2013. **Diário Oficial da União** nº 27. Define o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada professores alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

BRASIL, **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. 2014a. Disponível em: [file:///G:/CAPITULO%20II-%20projeto/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](file:///G:/CAPITULO%20II-%20projeto/pne_conhecendo_20_metas.pdf)  
Acesso: 22/04/2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Educação da Matemática do Campo/ Ministério da Educação. Brasília: MEC, SEB, 2014b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2015a.

BRASIL. Assessoria de Comunicação social. **O governo ouve movimentos sociais sobre o ensino do campo**. Ministério da Educação. 2015b. Disponível em: <file:///C:/Users/Administrador/Desktop/MEC-%20CAMPO/Educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20campo%20-%20Minist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.html>. Acesso em: 02/02/2017.

CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral, SILVA; Vandei Pinto da. **Educação e Desenvolvimento humano**: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para a Educação Escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção do projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Cadernos temáticos**: educação do campo. Curitiba: SEED/PR, 2005.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em movimento. In: ARROYO, M.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma Educação do Campo**. 5. edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CORSINO, Patrícia. As crianças de 6 anos e as áreas de conhecimento. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. (Orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para a inclusão de seis anos de idade**. Brasília: MEC/SEB, 2007.

CORUMBÁ, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, SECRETARIA MUNICIPAL DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA. **Resolução n° 003 de 18 de fevereiro de 2009**, Corumbá-MS, 2010.

CORUMBÁ, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **PME - Plano Municipal de Educação de Corumbá-MS (2015-2025)**. Secretaria Municipal de Corumbá, MS, 2015.

CORUMBÁ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Relatório do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013 a 2016)**. Corumbá, MS: 2016.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**. Madrid: Progreso, 1988.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. In DESLANDES Sueli Ferreira: **O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS, Correio do Estado. **Alfabetização em dois anos: esse é o caminho?** 27 de abril, 2017, <http://www.correiodoestado.com.br/opinião/ana-lucia-e-regina-aparecida-alfabetização-de-crianças-em-dois-anos/302824>. Campo Grande- MS.

DORE, Rosemary. Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações? In: LIMA, Sueli Guadalupe de Mendonça; SILVA, Vandei Pinto; MILLER, Stela (Orgs.). **Marx, Gramsci e Vygotsky: Aproximações**. Araraquara, SP: Junqueira & Martins; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009. p.169.

DUARTE, Newton. **Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 4. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

ESPÍNDOLA, Ana Lucia; SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **Alfabetização em dois anos: esse é o caminho?** Jornal Correio do Estado, Campo Grande, 27 de abril de 2017. Disponível em: <<http://www.correiodoestado.com.br/opinião/ana-lucia-e-regina-aparecida-alfabetização-de-crianças-em-dois-anos/302824>>. Acesso em: 03/06/2017.

ESPINDOLA, Ana Lucia; SOUZA, Regina Aparecida Marques de. O lugar da cultura escrita na educação da criança: pode a escrita roubar a infância. In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **A criança no ciclo de alfabetização**. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. –Brasília: MEC, SEB, 2015.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias in: Sueli Guadalupe de Lima Mendonça, Stela Miller (Orgs). 2. ed. revisada. **Vygotsky e a escola Atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.

FERREIRA, Andrea. T. B.; LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: Ferreira, A. T. B; Cruz, Shirleide P. S. (orgs.) **Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária, UFPE, 2010.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **A psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

FREINET, C. **Ensaio de psicologia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação estrutura econômico-social e capitalista**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

GAETNER, Lívia. **Corumbá inicia ações do Pacto Nacional para Educação na Idade Certa**. Diário Corumbaense online, 12 março.2013.p.3 Disponível em: <http://diarionline.com.br/index.php?s=noticia&id=55815>. Acesso em: 05/03/2017.

GATTI, Bernadete. Formação Continuada de Professores: A questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, 2003.

GIANCATERINO, Roberto. **A influência de Marx na Educação**. Editora: Netsaber 2017.



GOULART, Cecília M. A. O conceito de letramento em questão: por uma perspectiva discursiva da alfabetização bakhtiniana. São Paulo, **Rev. Estud. Discurso** [online]. Vol. 9, n. 2, p. 35-51, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bak/v9n2/a04v9n2.pdf>>. Acesso em: 20/07/17.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Edição crítica organizada por Gerratana, Valentino (org).Torino: Einaudi,1977. 4v.

GUERRA, Severina Érika M. S. **Produção coletiva de carta de reclamação: interação professoras/alunos**. UFPE (Dissertação de Mestrado). Recife, 2009.

HELLER, A. **Sociologia de la Vida Cotidiana**. Barcelona: Península,1977.

INAF Brasil 2011. **Indicador de alfabetismo funcional**. Principais resultados. Relatório. São Paulo: Instituto Paulo Montenegro; Ação Educativa; IBOPE Inteligência, 2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRWE5UY2FiMzFhZEK/view>. Acesso em: 16/05/2017.

KAREL, Kosik. **Diáletica do concreto**. Tradução Cecilia Neves e Alderico Tríblio, 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1976.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**, 2. ed. Brasília, 2007.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. **O aprendizado do sistema de escrita alfabética: uma tarefa complexa, cujo funcionamento precisamos compreender**. IN: LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de (org.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

**LEI COMPLEMENTAR Nº 150, DE 4 DE ABRIL DE 2012**. Institui o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Corumbá e dispõe sobre direitos, vantagens e obrigações de seus integrantes.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte Universitário,1978.

LIBÂNIO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. Curitiba, **Educar em Revista**, vol. 20, n. 24 p. 113-147, 2004.

LONGAREZI, Andréa Maturano. Contribuições da Teoria da Atividade para Educação Escolar. in CAÇÃO, Maria Izaura. MELLO, Suely Amaral, SILVA, Vandei

Pinto (Orgs) da. **Educação e Desenvolvimento humano: Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para a Educação Escolar.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

LUGLE, Andreia Maria Cavaminami; MELLO, Suely Amaral. Formação de professores: implicações pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. Marília, SP, **Revista Contrapontos Eletrônica**, vol. 14, n. 2. Marília, SP, 2014.

LUGLE, Andreia Maria Cavaminami; MELLO, Suely Amaral. Educação, Pesquisa e Transformações das Práticas Pedagógicas: Produção de sentido para a linguagem escrita e formação da atitude leitora/autora. **Rev. Educ. PUC**, Campinas, 2015.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA): um ressignificar da prática docente?** Campo Grande, MS, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/710/1/Edn%c3%a9ia%20Maria%20Azevedo%20Machado.pdf>>. Acesso em: 12/05/2017.

MARTINS, João Batista. Conceitos vigotskianos e práticas pedagógicas-aproximações. In: CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandei Pinto (orgs). **Educação e desenvolvimento humano: contribuições da abordagem histórico-cultural para a educação escolar.** Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

MELLO, Suely Amaral. Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil. **Pro-Posições**, vol. 10, nº 1, 28 março de 1999.

MELLO, Suely Amaral. Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva Histórico-Cultural. Marília, SP, **Revista Psicologia Política**, vol. 10, n. 20, 2010.

MELLO, Suely; FARIAS, Maria Auxiliadora. **A escola como lugar da cultura mais elaborada.** 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeduca%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 20/02/2017.

MENEGAT, Alzira Salete, et al. **Saberes em construção: Experiências coletivas de sem terras e a Universidade Federal da Grande Dourados.** (orgs). Dourados: Editora da UFGD, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **O desafio da pesquisa social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Jairto Saraiva. **Professores do Assentamento Taquaral: a trajetória de luta pela terra e educação.** UCDB, Campo Grande- MS, 2010.

MORTATTI, Maria R. L. **Os sentidos da alfabetização: São Paulo/1876-1994.** São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MST. Caderno da Educação nº 13. **Dossiê MST Escola**. 2007. Disponível em: <[http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(13\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(13).pdf)>. Acesso em: 30 jul. 2017.

NOVACK, George. **Introdução à lógica Marxista**. São Paulo: Editora Instituto José Luis e Rosa Sunderman, 2005.

OLIVEIRA, Adão Martins; OLIVEIRA Marta Elisa. Educação Ambiental e construção de valores: as práticas pedagógicas aplicadas na fundação Bradesco/Ceilândia, DF. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Rio Grande /2012.

OLIVEIRA, Nair Terezinha Gonzaga Rosa de. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no Município de Corumbá/MS e o 1º ano do ensino fundamental as ações da formação na prática pedagógica**. UFMS/CPAN, Corumbá, MS, 2017.

PAIVA, Thais. **No Pantanal, escolas das águas se adaptam ao regime das cheias**. Carta Educação. Diário de notícias, 2016.

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

PIRES, Carolina Stefanello. **A formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas de Municípios Sul-mato-grossenses**. Dourados, MS, 2015.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

RIBAS, Juliana da R.; ANTUNES, Helenise S. BOLZAN, Mariane. Análise Reflexiva dos Cadernos de Educação do Campo Trabalhado no Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa. In: **III Seminário Internacional de Representações Sociais**. PUC-SP, SP, 2015.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.) Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro. Expressão Popular, 2012.

RIBEIRO, Simone; ALBUQUERQUE, Andrea Serpa de. Educação do Campo e o (im)Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Juiz de Fora, Educação em Foco, Edição Especial, fev. 2015.

RODRIGUES, Maria do S; JUSTO, Jutta C. R. **O PNAIC e a Educação do Campo no município de Picos, PI**. Apostilamento, 2013.

ROLKOUSKI, Emerson. Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação? **Anais do XI ENEM – Encontro Nacional de Educação Matemática**. Curitiba: 2013.

SÁ, Carolina F; MESQUITA, Rui G.M; LEAL, Telma Ferraz. Currículo no ciclo de alfabetização: introduzindo a discussão sobre a educação do campo In: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: Currículo no Ciclo de Alfabetização: perspectivas para uma educação do campo**. Educação do Campo, unidade 01. Brasília-MEC,SEB, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico- Crítica: as primeiras aproximações**. 2. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: as primeiras aproximações**. 8. ed. São Paulo, Campinas: Cortez e Autores Associados, 2003.

SILVA, M. R. F. V; COSTA, M. L. **Narrativas e pesquisa em educação: possibilidades formativas e investigativas**. 2010 Disponível em: [leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_23.pdf](http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_23.pdf). Acesso em: 05 mar. 2017.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: A alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Elaine Eliane Peres de. **A Formação continuada do professor alfabetizador nos cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**, Florianópolis, SC, 2014.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. **A mediação pedagógica da professora: o erro na sala de aula**. Tese (Doutorado em Educação). Campinas: UNICAMP, 2006.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Entre vidas e Marias... Maria das Dores, José, Aparecida ou simplesmente "Vida Maria": a apropriação da cultura escrita pela criança pequena. In: XAVIER. Filha, Constantina (Org.). **Sexualidades, Gênero e Infâncias no cinema**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2014b.

TEIXEIRA, Sonia Regina dos Santos. O papel da brincadeira de faz de conta no processo de humanização de crianças ribeirinhas da Amazônia. **Perspectiva**, v. 32, n. 3. Florianópolis, 2014.

UNESCO, **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, 1990. Unesco, 1998. Disponível em: [unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf). Acesso.16/05/2017.

UNESCO, **Educação para todos: O compromisso de Dakar**. Texto adotado pelo Fórum de Educação Dakar, Senegal 26 a 28 de abril de 2000. Brasília. UNESCO. 2001. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acessado em: 18/01/2017.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, L. S. La pre história del desarrollo del lenguaje escrito. In: Vygotsky, . (Org). **Obras escolhidas, v. 3**. Tradução: autoras MELLO, Suely Amaral. Souza, Regina A. Marques. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula do meio na pedologia. Tradução de Marcia Pileggi Vinha. **Psicologia USP**, São Paulo, 2010.

Vygotsky, Lev S. (1994). **The Problem of the Environment**. Em Veer, R.van der, & Valsiner, J. (Orgs.), *The Vygotsky Reader*. Oxford: Blackwell (Original Publicado em 1935).

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

#### PROFESSORAS ALFABETIZADORAS DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA RURAL GIRASSOL - CURSISTAS DO PNAIC

#### I-Dados pessoais

Nome (opcional): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Fem ( ) Masc ( )

#### II\_Perfil Profissional

Quanto tempo atua como professor /a alfabetizador/a no contexto do campo?

Turma em que leciona/Turno:

Situação: ( ) Efetivo ( ) Contratado Tempo de exercício no magistério

#### III- Formação / vivências

Curso Superior: \_\_\_\_\_ ano de formação: \_\_\_\_\_

Curso de Pós-graduação: \_\_\_\_\_

1. Como foi a sua vida escolar e o que levou a exercer a função de professor/a alfabetizador/a?

#### IV-Formação continuada-PNAIC

1. O que a (o) levou a participar do PNAIC, o programa contribuiu para o seu crescimento pessoal e profissional como professor (a) alfabetizador (a) do campo?
2. Você teve dificuldades em executar na prática as ações do PNAIC? Justifique.
3. De acordo com o objetivo do PNAIC todas as crianças devem ser alfabetizadas até aos 8 anos de idade no final do 3º ano do EF, qual sua opinião sobre esse objetivo? Quais os desafios para cumprir esse objetivo?
4. Como a escrita e a leitura são trabalhadas em sala de aula?
5. Qual a sua avaliação sobre as formações promovidas pelo PNAIC para Educação do Campo na cidade de Corumbá? Como aconteceram essas formações? Você teve alguma dificuldade para participar das formações?
6. A formação continuada do PNAIC atendeu a sua expectativa para as especificidades da Educação do Campo?
7. Após as formações do PNAIC, houve mudança em sua prática de ensino?
8. Qual a sua opinião sobre a não continuidade da produção dos cadernos de formação para a especificidade do campo?

**9.** Na sua concepção é importante que o poder público crie política formação continuada específicas para a educação do campo?

Obrigada pela participação!!

**APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA**  
**COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA RURAL GIRASSOL**

**I-Dados pessoais**

Nome (opcional): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Fem ( ) Masc ( )

**II- Perfil Profissional**

Curso Superior: \_\_\_\_\_ Ano de formação: \_\_\_\_\_

Curso de Pós-graduação: \_\_\_\_\_

2- Quantos anos você exerce a função de coordenador (a) do ciclo de alfabetização no contexto do campo?

\_\_\_\_\_

3- E como professora?

\_\_\_\_\_

**III-Escola/Formação continuada-PNAIC**

3- A escola incentiva a participação dos (as) professores (as) nas formações em serviço? Justifique sua resposta.

4- As formações promovidas pelo PNAIC, especificamente, para alfabetização no contexto do campo, contribuíram para que o (a) professor (a) alfabetizador (a) desenvolvesse o seu trabalho com mais segurança? Justifique sua resposta.

5- Qual a sua concepção de alfabetização na perspectiva da educação do campo?

6- Os professores trabalham os conteúdos de acordo com as especificidades do campo? Como?

7— Houve mudanças na prática dos (as) professores (as) alfabetizadores (as) do campo com a participação no PNAIC? Justifique sua resposta.

8— O PNAIC contribuiu para elevar o índice de aprendizagem no ciclo de alfabetização?

9- Os (As) professores (as) utilizam os materiais didáticos enviado pelo MEC? Como?

10— Houve mudança na forma de planejar as aulas conforme as orientações do PNAIC para educação do campo? Justifique.

12— Quais as ações realizadas pela escola para garantir os direitos de aprendizagem dos os (as) estudantes inseridos (as) no campo?

13- Ao final do ciclo de alfabetização os (as) estudantes apresentam domínio do sistema de escrita alfabética e leitura?



14- Você participou das formações do PNAIC? Se a resposta for afirmativa, as formações contribuíram para a melhoria de sua atuação enquanto coordenador pedagógico?

Obrigada pela participação!!

**APÊNDICE C –\_ROTEIRO PARA ENTREVISTA  
COM O GESTOR DA ESCOLA RURAL GIRASSOL**

**I-Dados pessoais**

Nome (opcional): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Fem ( ) Masc ( )

**I- Perfil Profissional**

Curso Superior: \_\_\_\_\_ Ano de formação: \_\_\_\_\_

Curso de Pós-graduação: \_\_\_\_\_

2 – Tempo de exercício na função de diretor \_\_\_\_\_

3– Tempo de atuação na Educação do Campo \_\_\_\_\_

**III-Formação continuada – PNAIC**

4 – Participou das ações do PNAIC? Quais?

5-A escola incentiva os (as) professores (as) alfabetizadores (as) a participarem da formação continuada dentre elas do PNAIC? Como a escola se organiza? Por quê?

6-Os professores que atuam nas salas de alfabetização participaram do PNAIC? Como é feita a seleção dos (as) professores (as) para atuarem nas salas de alfabetização?

7-A escola disponibiliza e incentiva os (as) professores (as) a utilizarem os materiais enviados pelo MEC como subsídio no processo de alfabetização? Como?

8-Qual a sua concepção sobre as formações promovidas pelo PNAIC específicas para a educação no campo?

9-As formações do PNAIC contribuíram para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem? Justifique sua resposta.

10-Qual a sua perspectiva em relação a educação do campo e a formação continuada dos (as) professores (as)?

11-Quais os desafios enfrentados pela escola para cumprir o objetivo do PNAIC em alfabetizar as crianças até aos 8 anos, no final do terceiro ano do EF?

12-Como você define a educação do campo? Como deve ser realizado o ensino no contexto do campo?

Obrigada pela participação!!

**APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA MUNICIPAL DO PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ALFABETIZADORES – PNAIC, EM CORUMBÁ-MS**

**I-Dados pessoais**

Nome (opcional): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Sexo: Fem (  ) Masc (  )

**II– Perfil Profissional**

Curso Superior: \_\_\_\_\_ Ano de formação: \_\_\_\_\_

Curso de Pós-graduação: \_\_\_\_\_

2- Quanto tempo atuou como coordenadora do Pacto Nacional no Município de Corumbá?

---

**III-Formação continuada-PNAIC no Município de Corumbá**

1. Como a Secretaria Municipal de Educação organizou as formações em 2013, para atender a demanda do/a professor/a do campo que atuam nas escolas da terra e das águas?
2. Quais os desafios que tiveram para ofertar uma formação que atendesse as necessidades dos(as) professores(as) alfabetizadores/as que atuam em diferentes realidades no contexto do campo?
3. Na sua concepção, os professores cursistas conseguiram se apropriar dos conhecimentos construídos nos encontros de formação? Houve mudança na prática pedagógica?
4. Foi realizado acompanhamento/assessoria pedagógica ao professor/a em sala de aula?
5. As formações contribuíram para elevar o índice de aprendizagem das crianças inseridas nas séries iniciais (1º ao 3ºano) do Ensino Fundamental no município de Corumbá?
6. A formação específica para o campo aconteceu somente em 2013, você sabe o motivo da não continuidade da produção dos cadernos de formação diferenciado para o campo? Qual a importância de ter uma política de formação específica para os professores do campo?
7. Qual a sua perspectiva sobre o PNAIC para 2017?

Obrigada pela participação!

## APÊNDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho por meio deste, convidar o (a) senhor (a) a participar da pesquisa com título Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC E Educação do Campo no município de Corumbá, MS: os caminhos percorridos e os desafios encontrados, que será realizada pela pesquisadora Luzanira de Deus Pereira da Silva, mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, Campus do Pantanal, curso Mestrado, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Regina Aparecida Marques de Souza. Leia cuidadosamente o que se segue e no caso de dúvida pergunte à responsável pela pesquisa.

A pesquisa tem como finalidade estudar a Formação Continuada de professores (as), tema importante para o desenvolvimento do trabalho pedagógico docente, e para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Sendo assim, a mesma tem como objetivo geral: analisar os limites e as contribuições do PNAIC para a formação do/a professor o/a do campo. O desenvolvimento da pesquisa será realizado na abordagem qualitativa, no enfoque bibliográfico, documental e de campo. Após a discussão de dados documentais, o (a) senhor (a) está, portanto sendo convidado a participar de uma entrevista semiestruturada (individual), a qual será gravada por meio de áudio, e terá a duração entre 30 (trinta) a 40 (quarenta) minutos. A mesma será transcrita na íntegra para possíveis análises.

A sua participação é VOLUNTÁRIA e consistirá em responder às perguntas no momento da entrevista. Ao concordar em participar do estudo, o seu nome e identidade serão mantidos em sigilo, e em hipótese alguma serão divulgados nos resultados da pesquisa

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

Os riscos aos participantes dessa pesquisa referem-se ao tempo que cada participante destinará às entrevistas, assim como, possíveis constrangimentos quanto à argumentação de respostas e/ou, desinteresse em responder a alguma questão. Para a questão do constrangimento, esclareceremos, por meio da fala do entrevistador, que a qualquer momento o entrevistado poderá deixar de participar da

entrevista, assim como, tem o direito de não responder a quaisquer questões, e essa ação, não representará penalidade ou prejuízo algum, ao mesmo.

Ressaltamos que a entrevista será agendada previamente, objetivando que o impacto ao desvio de suas atividades seja o menor possível. Com relação à indenização/ressarcimento, não há qualquer valor econômico a receber ou a pagar, pela sua participação. No entanto, caso haja qualquer despesa decorrente da sua participação na pesquisa, esta será absorvida pelo orçamento da mesma.

Os benefícios da pesquisa têm o caráter de contribuir com os estudos sobre a formação continuada e a prática pedagógica dos (as) professores (as) alfabetizadores (as), especialmente os (as) participantes do PNAIC, bem como, em pesquisas e artigos científicos. Fica garantido o sigilo em todo o processo de execução da pesquisa e os resultados da pesquisa serão divulgados, por meio de palestras e comunicações orais dirigidas ao público participante, assim como, a dissertação.

Em qualquer etapa de desenvolvimento da pesquisa, como participante, terá acesso à pesquisadora para esclarecimento de eventuais dúvidas pelos telefones telefone (67)99640-6397 (celular) e (67) 3233-2264 (residencial), ou pelo e-mail: lu.dps@hotmail.com. Ao encerrar a pesquisa, caso queira receber uma cópia em formato digital favor indicar um endereço para o envio.

As entrevistas, após o período de cinco anos serão descartadas, bem como, os áudios.

---

Assinatura do (a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

Para perguntas sobre os seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFMS, pelo telefone (67) 3345-7187. Comitê este de acordo com a Resolução 466/12.

Após a finalização da pesquisa, será enviado 01 (um) exemplar do trabalho para o acervo das Redes Municipais envolvidas na pesquisa. Este termo consta de duas vias, sendo uma via para a pesquisadora, e outra para o (a) participante.

## **CONSENTIMENTO**

EU \_\_\_\_\_, declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa, proposta por intermédio das condições aqui expostas, e a mim apresentadas pela pesquisadora Luzanira de Deus pereira da Silva.

Endereço: \_\_\_\_\_

Telefone: \_\_\_\_\_

RG ou CPF: \_\_\_\_\_

Concordo voluntariamente em participar desta pesquisa.

Corumbá, MS \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante

Assinatura da Pesquisador

## APÊNDICE F - TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

Através do presente instrumento, solicitamos do/a Gestor/a da Escola Municipal Girassol , autorização para realização da pesquisa integrante da Dissertação de Mestrado, com título “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e Educação do Campo no município de Corumbá, MS: os caminhos percorridos e os desafios encontrados” a mestrandia Luzanira de Deus Pereira da Silva, orientada pela Profª. Drª Regina Aparecida Marques de Souza. A coleta de dados será feita através de entrevistas com professores/as do 1º Ciclo do Ensino Fundamental, conforme modelo anexo. A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, campus do Pantanal. As informações aqui prestadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.

Corumbá, MS, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Mestranda

\_\_\_\_\_  
Profª. Orientadora

Deferido ( ) Indeferido ( )

\_\_\_\_\_  
Assinatura e carimbo do gesto

## AUTORIZAÇÃO

Declaro ter conhecimento dos objetivos da presente pesquisa, e autorizo a entrada da mestrandia Luzanira de Deus Pereira da Silva, na Escola Municipal Girassol, para fins exclusivos da pesquisa de Mestrado, do PPGE/CPAN/UFMS, intitulada provisoriamente: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa/PNAIC e Educação do Campo no município de Corumbá, MS: os caminhos percorridos e os desafios encontrados,

Corumbá- MS, de março de 2017.

**Maria Eulina Rocha dos Santos**  
Secretária Municipal de Educação

---

Assinatura e Carimbo