

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVAI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR – PPIFOR**

**PNAIC E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DO CAMPO**

CÍNTIA DE SOUZA ADELINO

**PARANAVAI
2018**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE PARANAVÁI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
FORMAÇÃO DOCENTE INTERDISCIPLINAR - PPIFOR**

**PNAIC E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DO CAMPO**

Dissertação apresentada por CÍNTIA DE SOUZA ADELINO, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Ensino.

Área de Concentração: Formação docente interdisciplinar.

Orientador: Prof. Dr. Elias Canuto Brandão

PARANAVÁI
2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

A229p Adelino, Cíntia de Souza
PNAIC e a proposta de formação continuada de professores do campo / Cíntia de Souza Adelino. - Paranavaí, PR, 2018. 150 f. : il. color.

Orientador: Prof. Dr. Elias Canuto Brandão.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual do Paraná, Campus de Paranavaí, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar, 2018.

1. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 2. PNAIC. 3. Alfabetização. 4. Formação de professores. 5. Povos do campo. 6. Educação rural. 7. Política pública - Educação. I. Brandão, Elias Canuto, orient. II. Universidade Estadual do Paraná. Campus de Paranavaí. Centro de Ciências Humanas e da Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar. III. Título.

CDD 22.ed. 379.81

CÍNTIA DE SOUZA ADELINO

**PNAIC E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE
PROFESSORES DO CAMPO**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Elias Canuto Brandão (Orientador) – UNESPAR

Prof^a Dr^a Elsa Midori Shimazaki – UEM – Maringá-PR

Prof^a Dr^a Fátima Aparecida de Souza Francioli – UNESPAR

Data de Aprovação: 05/04/2018

Dedico este trabalho às “minorias”: analfabetos, negros, mulatos, índios, camponeses e a tantos outros que se identificam de alguma forma como excluídos do processo social, ou seja, aos que são estigmatizados por não pertencer aos padrões estabelecidos pela elite “branca”.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Abel Rodrigues Adelino e Maria Aparecida de Souza Adelino, por terem me dado a vida e me cuidado até que eu pudesse caminhar só.

Agradeço ao meu esposo Paulo por estar ao meu lado durante toda caminhada até chegar aqui, servindo de alicerce para que eu pudesse continuar forte, lutando para alcançar meus objetivos, aceitando as minhas ausências e sendo compreensivo em minhas crises – te amo.

Agradeço aos meus colegas de trabalho Creuza França Ravazio, Inês Rodrigues de Souza e Valentin Gonçalves, pois sem vocês a trajetória seria mais difícil.

Agradeço a Márcia Regina Paiva de Brito, que em minha trajetória acadêmica me ensinou andar.

Agradeço a todos os entrevistados e as pessoas que colaboraram de maneira direta ou indireta para que esse trabalho se concretizasse.

Agradeço à banca constituída pelas professoras Elsa Midori Shimazaki e Fátima Aparecida de Souza Francioli pelas contribuições realizadas em meu trabalho.

Agradeço ao meu professor orientador Elias Canuto Brandão, pela generosidade e paciência em me orientar **e que** me fez enxergar um mundo que eu não conhecia.

Agradeço à Fundação Araucária por me conceder a bolsa de estudos que tanto contribuiu para que esse trabalho se concretizasse.

Agradeço a todos aqueles que participaram e participam das minhas lutas não me deixando fraquejar.

**Primeiro a magia da história,
Depois a magia do bê-a-bâ**
Rubem Alves (1933-2014)

Se fosse ensinar a uma criança a arte da jardinagem,
não começaria com as lições das pás, enxadas
e tesouras de podar.
Levaria a passear por parques e jardins,
mostraria flores e árvores,
falaria sobre suas maravilhosas simetrias e perfumes;
levaria as livrarias, para que ela visse, nos livros de arte,
jardins de outras partes do mundo.
Aí, seduziria pela beleza dos jardins, ela me
pediria para ensinar-lhe as lições das pás,
enxadas e tesouras de podar.
Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música
não começaria com partituras, notas e pautas.
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas
e lhe contaria sobre os instrumentos que fazem a música.
Aí, encantada com a beleza da música,
ela mesma me pediria que lhe ensinasse o
mistério daquelas bolinhas pretas
escritas sobre cinco linhas.
Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas
são apenas ferramentas para
a produção da beleza da música.
A experiência da beleza tem de vir antes.
Se fosse ensinar a uma criança a arte da leitura
não começaria com as letras e as sílabas.
Simplesmente leria as histórias mais fascinantes
que a fariam entrar no mundo encantado da fantasia.
Aí então, com inveja dos meus poderes mágicos,
ela quererá que eu lhe ensinasse o segredo que
transforma letras e sílabas em histórias.
É assim, É muito simples.

ADELINO, Cíntia de Souza. **PNAIC e a proposta de formação continuada de professores do campo**. 137f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranaíba. Orientador: Prof. Dr. Elias canuto Brandão. Paranaíba, 2017.

RESUMO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), implementado em 2012, foi estruturado em quatro eixos com a intenção de alfabetizar todas as crianças da rede pública de ensino, dos oito anos de idade ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Para esta pesquisa teve-se ao primeiro eixo que trata da formação continuada de professores alfabetizadores, com ênfase em um município localizado na região sul do país, elencado como lócus no desenvolvimento deste estudo. O objetivo foi investigar se o PNAIC tem proporcionado formação continuada aos professores que atenda de fato às necessidades dos filhos dos camponeses no município. Os objetivos específicos foram propostos para propiciar melhores condições à investigação da alfabetização no Brasil; a implementação do PNAIC e a formação continuada de professores para a Educação do Campo no município proposto. Para o feito, analisaram-se produções que sustentam as políticas educacionais, projetos e planos a cerca da alfabetização. Como também a verificação da origem do PNAIC e suas contribuições no contexto atual, a partir de documentos oficiais, buscando compreender e analisar a sua implementação e a formação continuada de professores para a educação dos povos do campo. Foram elencados como sujeitos da pesquisa: estudantes camponeses, professores, coordenadores e formadores do PNAIC. O método adotado foi o da abordagem quantitativa e qualitativa para realizar a análise por meio da quantificação dos dados coletados, os quais foram associados aos aspectos subjetivos dos sujeitos. Foram utilizados também instrumentos metodológicos como: análise de documentos, entrevistas semiestruturadas e pesquisas bibliográficas. A fundamentação teórica teve como base autores que discutem a alfabetização, educação para os povos do campo e a formação de professores, a exemplo de Duarte (2012), Kuenzer (2011), Frade (2010), Freire (2011), Soares (2012), Mortatti (2000), Gadotti (2000), Caldart (2009), Arroyo (2004 e 2007), entre outros. Tais autores possibilitaram fundamentar a discussão sobre o PNAIC, no que diz respeito à formação continuada de professores alfabetizadores para a Educação do Campo, cuja finalidade foi investigar se o PNAIC tem formado professores para atender a demanda proveniente dos povos do campo. De acordo com a análise, os resultados foram de que não tem ocorrido formação específica no referido município para a educação dos povos do campo, mesmo estando pactuado na adesão do PNAIC, e mesmo o município possuindo percentual considerável de estudantes dos camponeses.

Palavras-chave: PNAIC; alfabetização; formação de professores; povos do campo.

ADELINO, Cíntia de Souza. PNAIC and the proposal of continuous training of teachers of the field. 137f. Dissertation (Masters in Teaching) - Paraná State University - Paranavaí Campus. Privacy Policy | Dr. Elias Canuto Brandão. Paranavaí, 2018.

ABSTRACT

The National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), implemented in 2012, was structured in four axes with the intention of alphabetizing all children in the public school system from the age of eight at the end of the third year of elementary school. For this research, the first axis deals with the continuing education of literacy teachers, with emphasis on a municipality located in the southern region of the country, listed as a locus in the development of this study. The objective was to investigate whether the PNAIC has provided continuous training to teachers that actually meets the needs of the peasants' children in the municipality. The specific objectives were proposed to provide better conditions for the investigation of literacy in Brazil; the implementation of the PNAIC and the continuing education of teachers for the Field Education in the proposed municipality. For this purpose, we have analyzed productions that support educational policies, projects and plans about literacy. As well as the verification of the origin of the PNAIC and its contributions in the current context, from official documents, seeking to understand and analyze its implementation and the continuing training of teachers for the education of rural peoples. They were listed as research subjects: peasant students, teachers, coordinators and PNAIC trainers. The method adopted was the quantitative and qualitative approach to perform the analysis through the quantification of the collected data, which were associated with the subjective aspects of the subjects. Methodological tools such as: document analysis, semi-structured interviews and bibliographic research were also used. The theoretical basis was based on authors who discuss literacy, education for rural people and teacher training, such as Duarte (2012), Kuenzer (2011), Frade (2010), Freire (2011), Soares), Mortatti (2000), Gadotti (2000), Caldart (2009), Arroyo (2004 and 2007), among others. These authors made it possible to base the discussion on the PNAIC regarding the continuing education of literacy teachers for Field Education, whose purpose was to investigate whether the PNAIC has trained teachers to meet the demand from the rural peoples. According to the analysis, the results were that there has not been specific training in the said municipality for the education of rural people, even though it was agreed to join the PNAIC, and even the municipality with a considerable percentage of peasant students.

Keywords: PNAIC; Literacy; Teacher training; People of the field.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANA – Avaliação Nacional de Alfabetização
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- CEB/CNE - A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação
- CLT – Coleção Literatura para Todos
- CMNP – Companhia Melhoramentos Norte do Paraná
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e a Valorização dos Profissionais da Educação
- GESTAR II - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
- IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituição de Ensino Superior
- IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação
- MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização
- PAIC - Programa Alfabetização na Idade Certa
- PAS – Programa Alfabetização Solidária
- PB – Provinha Brasil
- PBA – Programa Brasil Alfabetizado
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
- PEP – Programa Educação nas Prisões
- PIBID - *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*
- PNAIC - *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*
- PNAT – Programa Nacional de Transporte Escolar
- PNE – Plano Nacional de Educação

PNLA - Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adulto

PNUD – Programa das Nações Unidas

PPP – Projeto Político Pedagógico

PR – Paraná

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEBDAGE - Secretaria de Educação Básica - Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.

SEF/MEC - Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de curso

UEFE – Universidade Federal de Pernambuco

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

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – United States for International Development

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Gênero – Escola A.....	96
Gráfico 2 – Localização de residência – Escola A.....	97
Gráfico 3 – Identificação das propriedades – Escola A.....	98
Gráfico 4 – Identificação dos trabalhos dos pais – Escola A.....	99
Gráfico 5 – Quantidade de pessoas que auxiliam financeiramente em casa – Escola A.....	100
Gráfico 6 – Meio de transporte utilizado para irem à escola – Escola A.....	101
Gráfico 7 – Tempo do percurso da residência a escola – Escola A.....	102
Gráfico 8 – Gênero – Escola B.....	104
Gráfico 9 – Localização de residência – Escola B.....	105
Gráfico 10 – Identificação das propriedades – Escola B.....	105
Gráfico 11 – Identificação dos trabalhos dos pais – Escola B.....	107
Gráfico 12 – Quantidade de pessoas que auxiliam financeiramente em casa – Escola B.....	107
Gráfico 13 – Meio de transporte utilizado para irem à escola – Escola B.....	108
Gráfico 14 – Tempo do percurso da residência a escola – Escola B.....	109
Gráfico 15 – Gênero – Escola C.....	109
Gráfico 16 – Localização de residência – Escola C.....	110
Gráfico 17 – Identificação das propriedades – Escola C.....	111
Gráfico 18 – Identificação dos trabalhos dos pais – Escola C.....	111
Gráfico 19 – Quantidade de pessoas que auxiliam financeiramente em casa – Escola C.....	112
Gráfico 20 – Meio de transporte utilizado para irem à escola – Escola C.....	113
Gráfico 21 – Tempo do percurso da residência a escola – Escola C.....	113
Gráfico 22 – Formação dos professores no município.....	118

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	18
2.1 A INTERFERÊNCIA DO ESTADO NA EDUCAÇÃO	21
2.2 HISTÓRIAS DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO	30
2.2.1 Métodos sintéticos	31
2.2.2 Métodos analíticos	33
2.2.3 A alfabetização sob medida	35
2.2.4 Desmetodização do ensino / construtivismo.....	36
2.3 PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO	39
2.3.1 Analfabeto x Alfabetização	49
3 ESTRUTURA E AÇÕES DO PNAIC NO BRASIL	58
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO PNAIC	64
3.1.1 A efetiva necessidade da formação de professores	70
4 O PNAIC NO MUNICÍPIO	86
4.1 O MUNICÍPIO	86
4.1.1 Aspectos demográficos da educação	88
4.2 A IMPLEMENTAÇÃO DO PNAIC E O CENÁRIO DA PESQUISA	91
4.3 DA METODOLOGIA DA PESQUISA	91
4.3.1 Das escolas pesquisadas	95
4.3.1.1 Escola A	95
4.3.1.2 Escola B	104
4.3.1.3 Escola C	109
4.4 DOS PROFESSORES MUNICIPAIS	115
5 CONCLUSÃO	131
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXO A – QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS ESTUDANTES DO CAMPO	148
ANEXO B – QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS PROFESSORES.....	149

1 INTRODUÇÃO

Investigou-se neste trabalho a alfabetização no Brasil, mais especificamente o programa intitulado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com ênfase no eixo: formação de professores para a Educação do Campo, em um município localizado na região sul do Brasil. O interesse pelo estudo da temática surgiu no ano de 2012, quando iniciei o curso de licenciatura plena em Pedagogia. Nesse mesmo ano, o PNAIC foi criado e passou a ser implementado em alguns estados.

A partir do início do curso, alguns questionamentos surgiram relacionados ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita, ao mesmo tempo em que eu buscava compreender como a alfabetização interfere na configuração social vigente.

Em 2012, ainda no primeiro semestre do ano letivo, participei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID), tendo como foco os estudos em alfabetização. Muitas leituras e reflexões foram desenvolvidas em grupo e individualmente, preparando-me para a docência em turmas de alfabetização.

A experiência com o PIBID mostrou-me como a alfabetização e o letramento interferem diretamente na construção social do indivíduo, tendo em vista que alfabetizar e letrar são ações políticas que permitem que o estudante se sinta inserido na sociedade, processo determinante para a formação de professores. Por isso, ao final da graduação, frente ao trabalho de conclusão de curso (TCC), decidi retomar a temática e conhecer o PNAIC e, no ano de 2015, defendi o TCC com o título: “O Mapa da Alfabetização Brasileira no Século XXI e as Implicações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Uma análise crítica”.

Ao iniciar o mestrado, identifiquei que as perguntas que me inquietavam estavam relacionadas à minha origem. Sou filha de trabalhadores camponeses semianalfabetos, estudei em escolas rurais até a quarta série do ensino fundamental e tive residência fixa no campo até os 22 anos de idade. A continuidade dos estudos sobre este tema contribuiu para a compreensão que, a crise de identidade, a discriminação social, política, cultural, econômica, entre outras, estão relacionadas

ao contexto social em que estamos inseridos e, principalmente, a educação que é ofertada ou a falta dela.

A discriminação social não é atribuída apenas aos povos do campo¹, mas também aos povos da cidade – negros, operários, favelados e tantos outros, que de alguma maneira, não conseguem se enquadrar nos padrões estabelecidos socialmente pelo sistema capitalista. Porém, para esse trabalho focou-se nas particularidades e discriminações sofridas pelos povos do campo.

No que se refere ao PNAIC, sua organização foi fruto de acordos firmados entre os governos: federal, distrito federal, estadual e municipal, e para que o objetivo principal do PNAIC fosse cumprido, foram elaboradas ações articuladas, por meio de quatro eixos estruturantes que são: formação continuada de professores; materiais didáticos; avaliações; gestão, mobilização e controle social.

O PNAIC busca, em sua proposta, colocar o conhecimento para o estudante de forma que seja possível integralizar o desenvolvimento da educação por meio de reorganização do trabalho pedagógico, contemplando as relações interculturais, permitindo assim a valorização da Educação do Campo.

Em vista disso, investiu-se em estudos relacionados ao PNAIC com a intenção de compreendê-lo, visto que o seu objetivo principal é alfabetizar na “idade certa”, até os 8 anos de idade, no entanto, para que a alfabetização se efetive, outras defasagens da educação básica devem ser superadas. Mas de fato o que seria “idade certa”? Autores como Shimazaki e Menegassi (2016, p. 4), descrevem que, “[...] uma criança tem a prontidão para a alfabetização de maneira mais adequada entre os 5 e os 8 anos e meio, permitindo que, nesse período, possa haver um trabalho sistemático de ensino e de aprendizagem dos princípios alfabéticos [...]”, ou seja, a criança tem maior facilidade para se alfabetizar entre os 5 e 8 anos, o que não impede que o indivíduo seja alfabetizado em qualquer outra idade. Dessa forma, não há uma idade certa para a alfabetização.

Ao estudar o PNAIC, procurou-se compreender como o mesmo trata a educação para os povos do campo, no tocante à formação de professores em um município que, durante anos teve como sua principal fonte econômica a agricultura familiar, com várias escolas funcionando nas áreas rurais. A agricultura não é mais

¹ Quem são os povos do campo? Todos aqueles que trabalham e vivem no campo: assentados, acampados, pequeno agricultor, ilhéus, seringueiros, quilombolas, indígenas, assim como aqueles que moram nas periferias das cidades e que se deslocam para trabalhar no campo como boias-frias ou meeiros.

hoje a principal fonte econômica do município, provocando uma alteração geográfica profunda, passando de município de pequenos agricultores, para um cenário de município formado por latifúndios², com um grande número de camponeses residindo nas periferias do município.

O município foi selecionado como lócus da pesquisa, em função dos fatos históricos, considerando o fato de não ter tido outra pesquisa que discutisse a temática em estudo.

Justifica-se assim por contemplar três áreas da educação, sendo elas: a formação continuada de professores, a educação para os povos do campo e a alfabetização, que precisam ser discutidas de maneira sistematizadas, com a intenção de contribuir com a educação.

Frente ao exposto, o PNAIC é um programa que tem como tema a alfabetização, a Formação de Professores e a Educação do Campo, além de outros assuntos que vão além desta pesquisa. Nesta dissertação, direcionou-se o olhar às políticas de formação de professores, com ênfase na educação dos povos do campo.

Ao iniciar a pesquisa e as leituras dos cadernos de formação continuada de professores do PNAIC que tratam da Educação do Campo, e ao entrar em contato com os docentes que atendem a essa demanda, constatou-se a ausência de formação de professores específica para atuar com a Educação do Campo.

Dessa forma, o objetivo geral desta pesquisa é dar resposta à pergunta elencada como problema central: Os professores alfabetizadores do município proposto têm recebido formação adequada para atender os povos do campo de acordo com os cadernos do PNAIC?

Para chegar ao resultado, partiu-se de três objetivos específicos que são: Primeiro, pesquisar as produções teóricas que sustentam as políticas educacionais, projetos e planos a cerca da alfabetização no Brasil. Segundo, averiguar a origem do PNAIC e suas contribuições no contexto atual, caracterizando seu desenvolvimento a partir de documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) e de documentações acordadas com o município proposto. Terceiro, analisar os resultados da pesquisa, documentos e entrevistas, com o intuito de compreender se

² Latifúndio é uma grande extensão de terra, pertencente a uma única pessoa ou empresa, sendo a propriedade produtiva ou improdutiva.

a implementação do PNAIC no município elencado tem formado professores para Educação do Campo.

Assim, foram traçadas as estratégias metodológicas a serem desenvolvidas para que a pesquisa se tornasse possível, e adotou-se o método quantitativo e qualitativo, pois acredita-se que um complementa o outro. Prodanov e Freitas (2013, p. 38) descrevem que a pesquisa quantitativa tem o objetivo de compreender os fenômenos por meio da coleta de dados numéricos, apontando preferências, comportamentos e outras ações dos indivíduos que pertencem a determinado grupo ou sociedade. Já Araújo e Mugnaini, (2004, p. 4) compreendem que o método qualitativo busca “[...] a concepção trazida das Ciências Humanas, segundo as quais não se busca estudar o fenômeno em si, mas entender seu significado individual ou coletivo para a vida das pessoas”.

Para a obtenção de dados, utilizou-se como instrumento de coleta as entrevistas semiestruturadas, aplicação de questionários e análises documentais, buscando dar respostas ao problema da pesquisa, assim como compreender o perfil dos estudantes e professores que são contemplados pelo PNAIC.

Os sujeitos dessa pesquisa são professores que trabalham em escolas que atendem a um fluxo considerável de estudantes camponeses, bem como professores coordenadores e formadores do PNAIC, além dos estudantes atendidos nas escolas campo de pesquisa, sendo eles camponeses ou não, considerando que as escolas atendem alunos camponeses e urbanos.

No que se refere à fundamentação teórica, foram priorizados autores que discutem a alfabetização, a educação dos povos do campo e a formação de professores, como: Soares (2012), Freire (2011), Mortatti (2000), entre outros que fundamentaram as discussões a cerca da alfabetização no Brasil. No que diz respeito à formação de professores, buscou-se respaldo em discussões de autores como Frigotto (2010), Kuenzer (2011) e Duarte (2010). No tocante à Educação do Campo, perpassaram-se autores como: Caldart (2009), Arroyo (2004, 2007), Gadotti (2000a) entre outros, os quais possibilitaram fundamentar a discussão. Frente ao apresentado, este trabalho foi estruturado em três seções que se complementam.

Na seção um, apresenta-se o histórico da alfabetização no Brasil e os desdobramentos de políticas públicas que tratam do analfabetismo, por meio de leis e decretos, e realizaram-se apontamentos da interferência do Estado na educação, por meio das influências conferidas às agências internacionais. Nessa seção, traçou-

se um breve histórico dos métodos de alfabetização, passando pelos principais programas destinados à alfabetização até chegar ao PNAIC.

Na seção dois, foram apresentadas as estruturas do PNAIC, com ênfase no primeiro eixo que é destinado à formação de professores, buscando compreender a formação de professores alfabetizadores no município, contemplando seus espaços geográficos e os aspectos demográficos da educação.

Na terceira e última seção, foram analisados os resultados do PNAIC no município, com um olhar à formação de professores para a Educação do Campo.

Com essa estrutura, almeja-se que esta pesquisa propicie respostas e reflexões aos profissionais da educação de todo Brasil e contribua com a educação de cada município que participa do PNAIC.

2 A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

As políticas educacionais de alfabetização no Brasil têm se demonstrado oscilante na sua aplicabilidade. Para compreender o processo histórico da alfabetização até chegar ao PNAIC, serão analisadas as políticas e programas que o antecederam.

O PNAIC surge por meio de desdobramentos de políticas públicas amplas e ao mesmo tempo adota o caráter de política pública focalizada, visando solucionar o problema do analfabetismo³ no Brasil.

É importante, de imediato, entender que o PNAIC foi criado em 2012, orientado por discursos que visava o progresso e a eficiência da educação, discursos introduzidos por ações políticas que colocava a educação como a redentora da humanidade, potencializando o acúmulo de funções aos professores e desqualificação educacional, contribuindo para que a educação ficasse à mercê de interferências de estatais por meio da mobilização e do controle social (KAULFUSS, BORUCHOVITCH, 2016). Nesse sentido Cruz (2016, p. 19), descreve que,

[...] torna-se claro para o Estado ao implantar as políticas educacionais, adota-as de acordo com as suas opções políticas e de acordo com objetivos do grupo dominante. Essas nunca são neutras, pois são utilizadas para manter um grupo no poder.

E qual o porquê dessa organização educacional? Eis à história.

O analfabetismo é uma discussão que perdura desde o Brasil Colônia e até os dias atuais, nenhum dos governistas que presidiram o Brasil foram capazes de eliminá-lo, nem conseguiu corrigir as falhas do sistema educacional que continuam presente e desafiando os gestores públicos em pleno século XXI.

Para se ter uma ideia, “[...] as informações sobre alfabetização têm sido investigadas sistematicamente da mesma forma desde 1950, permitindo a

³ É denominado como analfabeto o indivíduo que desconhece o alfabeto, ou seja, fica incapacitado de ler e escrever.

construção de séries históricas que revelam o grau de desenvolvimento dos diversos segmentos etários da população” (IBGE, 2000a, p. 40), sem que se constate resultados concretos.

O analfabetismo historicamente está atrelado às ideologias políticas do Brasil, porém a primeira vez que a discussão tomou força, foi oito anos antes da instituição da República no Brasil, em 1881, pois o indivíduo que não sabia ler e escrever e não comprovasse renda mínima de 100 mil-réis, não tinha o direito de participar da vida política do país. A maior parte da população era excluída: negros, índios e mulheres. Para Ferraro e Kreidlow (2004, p. 184) “[...] o analfabetismo constituiu-se na grande ‘vergonha’ nacional. O voto foi repetidamente negado aos analfabetos, sob o argumento principalmente de sua ‘incapacidade’”. Atribuía-se a causa do analfabetismo aos analfabetos e não às políticas. Além de não saber ler e escrever, ainda era penalizado, como se o analfabeto fosse aquele que envergonhasse a nação.

A discussão deu-se de fato com a instituição da Lei Saraiva, por meio do Decreto nº 3.029, de 09 de janeiro de 1881 (BRASIL, 1981, p. 25), lei proibitiva do voto dos analfabetos, adotando as eleições diretas para os cargos políticos daquele período.

A questão da exclusão da vida política dos indivíduos que não possuíam comprovação de renda mínima e alfabetização constou na primeira Constituição Federal de 1891, em seu art. 70, inciso II (BRASIL, 1891, p. 91), a qual evidenciou que nesse período o voto estaria associado ao ato de alfabetizar-se e acumular riquezas, indicando que este momento foi de exclusão dos analfabetos na vida política, perdurando 104 anos. Assim, estar na condição de analfabeto sempre significou ser triplamente marginalizado, sendo excluído da vida escolar, social e política.

Somente com a promulgação da Constituição Federal de 1934 é que o direito à educação começa a ter uma nova configuração. Em seu art. 149, descreve que “a educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País” (BRASIL, 1934, art. 149), porém o analfabeto continuava impossibilitado de votar.

Mesmo a educação pública constando na Constituição Federal do período, a educação formal continuou a segregar os excluídos, de forma que os bancos

escolares eram frequentados pelos filhos daqueles que detinham o poder econômico, e aos demais restavam a opção de trabalhar desde a infância para os que detinham os meios de produção.

A Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934), assim como as anteriores continuou sendo segregacionista, não dando direito de voto aos analfabetos. Nesse momento, as mulheres alfabetizadas passaram a ter direito ao voto de acordo com a lei, mesmo tendo sido promulgada dois anos após a aprovação do Código Eleitoral que impulsionava a discussão do direito ao voto. Assim, as exclusões dos votos dos analfabetos estão legisladas nas constituições de 1934, 1937, 1946 e 1967. Só depois de embates políticos, em 1985, que os analfabetos conseguiram o direito ao voto, de forma facultativa, por meio da promulgação da Emenda Constitucional nº 25. A Emenda, no art. 147, prescreveu:

São eleitores os brasileiros que, à data da eleição, contêm dezoito anos ou mais, alistados na forma da Lei.

§ 3º Não poderão alistar-se eleitores:

- a) os que não saibam exprimir-se na língua nacional; e
- b) os que estiverem privados, temporária ou definitivamente, dos direitos políticos.

§ 4º A Lei disporá sobre a forma pela qual possam os analfabetos alistar-se eleitores e exercer o direito de voto (BRASIL, 1985, arts. 147 e 150).

E o Art. 150 prescreveu: “São inelegíveis os inalistáveis e os analfabetos” (BRASIL, 1985). Com a elaboração da Constituição “Cidadã”, de 1988, é que se assegura, de maneira definitiva, o direito ao voto facultativo de pessoas analfabetas, porém, deixa claro que as pessoas não alfabetizadas são inelegíveis.

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, e, nos termos da lei, mediante:

- I - plebiscito;
- II - referendo;
- III - iniciativa popular.

§ 1º O alistamento eleitoral e o voto são:

- I - obrigatórios para os maiores de dezoito anos;
- II - facultativos para:
 - a) os analfabetos;
 - b) os maiores de setenta anos;
 - c) os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos (BRASIL, 1988, art. 14).

Os analfabetos não podem ser eleitos, mas podem e devem votar para eleger os “representantes”, demonstrando contradição na ação de votar enquanto exigência constitucional.

O condicionamento do analfabetismo ao voto, além de marcar a trajetória das discussões sobre a alfabetização, demonstra a luta de vários segmentos sociais para serem incluídos neste direito como centro da própria cidadania.

Não se pode esquecer que o Brasil, até o período da década de 1980, era predominantemente agrário, e os maiores núcleos de concentração da população encontrava-se no meio rural, dificultando o processo de escolarização, seja pela falta de escolas no campo ou pela distância a ser percorrida, ou até mesmo pelo fato que as crianças ajudavam seus pais nas lavouras (CALDART, 2009).

2.1 A INTERFERÊNCIA DO ESTADO NA EDUCAÇÃO

Desde o início da organização da educação brasileira, o Estado vem exportando modelos educacionais, fato esse que se acentuou na década de 1960, durante o regime militar, momento em que os militares junto ao Ministério da Educação (MEC), abriram a educação para negociação externa, colocando-a como produto, e assim assinaram o acordo com a *United States Agency for International Development* (USAID), ficando conhecido como acordo MEC-USAID. Autores como Cunha e Alves (s/a, p. 1) descrevem que o MEC-USAID como um

[...] conjunto de ações pactuadas na década de 1960, convergindo para um programa abrangente, com o intuito de modernizar o Sistema de Ensino Brasileiro, incluindo as universidades. Planejando um novo Sistema embasado na experiência norte-americana na área educacional.

O Brasil ao buscar “ajuda externa” para a educação possibilitou aos norte americanos entrarem com recurso financeiro na educação do país, estabelecendo diretrizes políticas e técnicas, promovendo a reorientação educacional aos brasileiros, contribuindo com o desenvolvimento do capitalismo internacional rumo ao processo de “globalização”. Esse processo foi fundamental para o direcionamento da reforma da educação no país. Nessa direção, o último acordo estabelecido pelo MEC-USAID, foi no ano de 1971 com a Lei 5692/71 que tratava da profissionalização do ensino.

Doze anos mais tarde houve a promulgação da Constituição em 1988, importante para a sociedade civil. A Constituição registrou em seu texto a garantia de direitos sociais aos brasileiros. Esse momento foi determinante, pois antecedeu o movimento de reformas educacionais ocorrido na década de 1990, que ficou conhecido como:

[...] a 'década perdida', devido à crise e à profunda estagnação econômica enfrentada pela América Latina neste período. Segundo a lógica neoliberal, o Estado é o grande culpado pela crise mundial do capital. O desemprego e a inflação são os grandes desafios a serem enfrentados pelo Estado. A década de 1990 é marcada pela chamada Reforma do Estado, que se baseia no sucateamento e na posterior privatização de instituições estatais, bem como na terceirização de serviços públicos essenciais. Ao mesmo tempo, as transformações no mundo do trabalho e os avanços tecnológicos são as justificativas usadas para promover reformas educacionais profundas, quase sempre financiadas por 8 organismos financeiros internacionais. A educação consolida-se como mais um setor empresarial, com destaque para a expansão do Ensino Superior privado (TAVARES, 2012, p. 7-8).

Fica evidente o quanto o analfabetismo influencia em questões sociais, políticas, econômicas e culturais e o quanto provoca alterações nas relações de desenvolvimento do Brasil.

Com a crise financeira instalada no país, na década de 1990, mais uma vez o governo abre negociações à criação de investimentos internacionais na educação brasileira por meio de acordos firmados com organismos internacionais⁴, resultando no controle do país por esses organismos que passaram a tratar a educação brasileira como meio de especulação com o mínimo de investimentos, atendendo às determinações estabelecidas pelos organismos internacionais.

A educação brasileira passou por readequações e reformas naquela década e não foi por acaso. O Brasil estava acompanhando os ditames do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), além da globalização que se apresentava como sombra para o desenvolvimento, e assim, as políticas se voltavam contra a educação com a redução de investimentos, com discursos e argumentos que fomentavam a competitividade, a produtividade, eficiência e eficácia.

⁴ As agências financeiras internacionais, como BIRD, BID e UNESCO, passaram a destacar papéis na formulação da agenda de estudos e das políticas de financiamento nas últimas décadas. Tanto os estudos como as políticas acordadas nos empréstimos aos países, estavam voltadas à denominada "recuperação de custos", ou cobrança de anuidades, e para medidas similares, como a privatização dos serviços educacionais (GRABOWSKL; RIBEIRO, s/a, p. 1).

Tais termos foram importados das indústrias para a educação, assegurando a ideologia burguesa, resultando no esvaziamento de cursos universitários em licenciatura plena, causando a superficialidade na área de pesquisa associada à formação de professores, prejudicando, assim, suas características científicas por meio do esvaziamento de conteúdos educacionais a fim de atender as demandas liberais, marcando que os dirigentes atuantes na educação básica se organizavam com a intenção de representar a elite, não representando de fato aqueles que necessitavam da educação pública, demonstrando que a classe privilegiada sempre esteve no domínio ideológico, e a sua condição de existência e privilégios, somado às manipulações ideológicas, são utilizadas para impossibilitar que a camada trabalhadora adquira consciência de classe.

Para o feito, o Estado brasileiro discute e estabelece currículos e regulamentos em que os professores devem obedecer e, assim, volta o ensino para o desenvolvimento de habilidades e competências⁵, regendo a educação pelo imediatismo (GADOTTI, 2000a) e pela reprodução de conteúdos, pautando-a nos quatro pilares preconizados pelo relatório da UNESCO: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e, aprender ser, atendendo assim aos interesses do capital e dos organismos internacionais, claramente documentados na proposta de Delors (2010):

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, um número reduzido de assuntos, ou seja: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo da vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir não só uma qualificação profissional, mas, de uma maneira mais abrangente, a competência que torna a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Além disso, aprender a fazer no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho, oferecidas aos jovens e adolescentes, seja espontaneamente na sequência do contexto local ou nacional, seja formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a conviver, desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para desenvolver, o melhor possível, a personalidade e estar em condições de agir com uma capacidade cada vez maior de autonomia, discernimento e responsabilidade pessoal. Com essa finalidade, a educação deve levar em

⁵ O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. (DUARTE, 2010).

consideração todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se (UNESCO, 2010, p. 31).

Os quatro pilares passaram a ser base para o fortalecimento dos ideais liberais no contexto escolar, assim como rede de ramificações liberais que funcionam como propulsão de ações e programas de políticas focalizadas desde a década 1990, adentrando o século XXI, a exemplo do PNAIC.

Ao revisitar a década de 1990, verificou-se a reforma da educação que visava o fortalecimento das ações liberais, no entanto os maus resultados levaram ao fracasso educacional, visto que a educação estava associada à má gestão do orçamento público e à falta de organização curricular das instituições, passando a sofrer imposições de modelos pedagógicos, não atendendo às reais necessidades do Brasil, uma vez que os modelos aplicados visavam atender as demandas externas.

A interferência do Estado provocou alterações no cenário político e educacional, pois foram muitas as propostas de alterações organizacionais que procuraram colocar em prática. À medida que se implementavam as políticas educacionais, também se investia em um estado de bem-estar social que operava dentro do regime de estado mínimo, em todos os setores, dentro do viés das políticas neoliberais, de uma suposta globalização do Brasil. O Estado brasileiro passou a ser regulador das ações, projetos e organização da gestão educacional, interferindo na descentralização e democratização do ensino.

O Estado brasileiro atribui as responsabilidades educacionais aos seus entes federados⁶, que por sua vez, os atribuiu à sociedade civil, por meio da ideia de democratização, a qual permitiu a participação popular em ações políticas pré-determinadas por meio das Organizações Não-Governamentais (ONGs). Verifica-se a terceirização ou privatização do que é público, ou em forma de participação em conselhos, e assim, o governo neoliberal passa a culpar as ONGs, conselhos ou terceirizados do fracasso e incapacidade da má qualidade da gestão da educação (ARAÚJO e CASTRO, 2011).

Dentro do movimento de reformas, a educação deveria atender ao mercado de trabalho por meio da democratização e flexibilização do ensino, no entanto o

⁶ Estados da federação, municípios e o distrito federal.

Estado como ente público “responsável”, desvia-se de suas funções básicas e de forma direta impulsiona para o setor civil o que lhe é devido constitucionalmente.

Retomando a história e considerando o modelo de sistema capitalista – e o modelo político de Estado regulador - fica evidente que mesmo a educação tendo passado por reformas, elas não têm sido significantes desde o início do século XX. Os educadores naquele período, por meio do Manifesto dos Pioneiros, reivindicaram educação pública, escola única e comum, sem proporcionar privilégios econômicos a uma minoria, e que todos os professores devem ter formação universitária, devendo o ensino ser laico, gratuito e obrigatório.

Passaram-se 85 anos, e as discussões educacionais quase não se alteraram, e as práticas escolares mantêm-se cada vez mais engessadas a favor do *status quo*⁷.

Para melhor compreender o movimento educacional que deu origem ao PNAIC, faz se necessário consultar um importante documento, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, originado na Conferência de Jontien, na Tailândia, no ano de 1990, que tomou como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), deixando claro como princípio universal, que "toda pessoa tem direito à educação". Nesse sentido a Declaração de Jontiem apresenta que:

[...] apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres – são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento:
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais: e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNESCO, 1990, p. 1).

Para que houvesse a possibilidade de solucionar tais problemas, os diferentes governos federais realizaram acordos internacionais contraindo dívidas por meio de empréstimos para investimentos na educação, atribuindo a responsabilidade das

⁷ Estado atual, relacionado à situação das coisas como se encontram.

mazelas que os próprios gestores federais criaram à sociedade civil; introduziram leis de como as crianças deveriam estudar, culpando os pais em caso de estas não adentrarem nas escolas.

A Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, denominada de Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), prescreve nos artigos 53 a 59 (BRASIL, 1990)⁸ a seguridade dos direitos dessa faixa etária no que trata à escolaridade da criança e do adolescente.

Outro documento determinante no direcionamento da educação brasileira foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), instituída em pleno processo de reforma educacional no Brasil, na década de 1990. É um documento que apresenta ganhos à educação pública, porém seu art. 1º propõe que,

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996, p. 1).

No referido artigo, percebe-se a preocupação do governo em diminuir a responsabilidade do Estado, no qual se atribui as responsabilidades à sociedade civil como um todo, esquivando-se o governo de executar responsabilidades e ações que lhes pertence. O Estado torna-se regulador e controlador das políticas educacionais para cumprir apenas o mínimo, endividando-se e não resolvendo os problemas educacionais que permanecem.

O discurso proposto na LDB 9394/96 de “flexibilização” e descentralização em prol da democratização do ensino, na verdade busca atender pressupostos políticos, que agem de maneira centralizada com base no Estado regulador. Dessa forma, coloca em seu Art. 2º que

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, Art. 2).

⁸ cf. em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm.

O estado regulador, ou seja, controlador, cria os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no ano de 1997, que deixa claro as especificidades e o caráter da educação brasileira que deveria servir de base para o trabalho docente a partir de orientações e definições dos currículos e principais conteúdos a serem trabalhados como: língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história, geografia, arte e educação física, a fim de capacitar os estudantes para o mundo do trabalho. Nesse sentido, os parâmetros descrevem:

Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender”. Isso coloca novas demandas para a escola (BRASIL, 1997, p. 28).

Os PCNs foram divididos em dez volumes a fim de orientar os trabalhos da instituição de ensino, principalmente na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) e da prática dos temas transversais (pluralidade cultural, orientação sexual, meio ambiente, saúde, ética).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular, reforçam a importância de que cada escola formule seu projeto educacional, compartilhado por toda a equipe, para que a melhoria da qualidade da educação resulte da co-responsabilidade entre todos os educadores. A forma mais eficaz de elaboração e desenvolvimento de projetos educacionais envolve o debate em grupo e no local de trabalho (BRASIL, 1997, p. 7).

Após a elaboração desses documentos “norteadores” para a educação brasileira, outra Conferência Mundial foi realizada com o intuito de diagnosticar se os compromissos firmados na década de 1990 entre os países signatários, a partir da declaração de Jontiem, estavam sendo cumpridas. Essa conferência foi intitulada como Conferência de Dakar, resultando no documento “Educação para todos: o compromisso de Dakar”, de 2000, que por sua vez expõe questões relacionadas à alfabetização presentes no cenário brasileiro, como:

A Declaração Mundial de Educação para Todos suscitou no Brasil amplo debate, contribuindo para elevar a consciência do poder público e da sociedade civil para a importância da educação como direito subjetivo de todas as pessoas e como condição insubstituível para o exercício de uma cidadania ativa visando a construção de cenários sociais pautados pela justiça e pela equidade.

Na década de vigência da Declaração Mundial, muitos progressos foram alcançados no Brasil, sobretudo no plano quantitativo. No entanto, muitas lacunas persistem, pois os déficits que a educação brasileira acumulou ao longo de sua história requerem políticas permanentes de Estado, como também exigem vigilância constante da sociedade civil de modo a assegurar que a questão educacional brasileira seja encarada como problema e como desafio de âmbito nacional (UNESCO, 2001, p. 5).

No final do século XX, pressionado pelos organismos internacionais e pelas demandas internas, o governo brasileiro vê-se obrigado a organizar debates que resultaram em diretrizes curriculares e em planos educacionais nacionais e estaduais, o que continua fazendo sem dar conta da demanda educacional. Uma das últimas diretrizes intitulada “Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão” (BRASIL, 2013a), sendo importante para que houvesse a criação de novas políticas, a exemplo da que impulsionou a elaboração do PNAIC. Em seu texto as diretrizes apresentam:

[...] a necessidade de definição de Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica está posta pela emergência da atualização das políticas educacionais que consubstanciem o direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo (BRASIL, 2013a, p. 7).

Foi a “emergência da atualização das políticas educacionais” diante do “direito de todo brasileiro à formação humana e cidadã” que entendemos ter sido um dos fatores impulsionadores da criação do PNAIC. Outro fator a ser considerado, são as influências que os países dominantes exerceram sobre os outros países, inclusive sobre a formação ideológica, educacional e humana no Brasil.

Nesse sentido, é importante compreender o processo das reformas educacionais e as interferências internacionais sobre a educação na década de 1990, o que contribui para entender o PNAIC neste contexto histórico, tendo em vista que foi elaborado e estruturado com a intenção de solucionar problemas relacionados às séries iniciais do ensino fundamental, assim como buscar solucionar problemas da alfabetização.

As políticas públicas criadas para a educação, organizadas a partir das agências internacionais podem ser compreendidas e tratadas como pré-diagnósticos dos problemas existentes na alfabetização, as quais mostram que a educação brasileira necessita passar por processos de reestruturação e elaboração de estratégias que eleve a qualidade do ensino. É neste contexto que o PNAIC foi lançado, com intuito de solucionar as adversidades do analfabetismo nacional.

Em se tratando do analfabetismo, em 1948, por exemplo, quando da criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), considerava-se alfabetizado o cidadão que tivesse a capacidade de ler e escrever o próprio nome (SOARES, 1998). Dezoito anos mais tarde, em 1958, a UNESCO estabeleceu um novo critério para considerar alfabetizado e analfabeto. Defendeu que para alguém ser considerado alfabetizado precisava ter condições de ler e escrever pequenas frases que estivessem relacionadas ao cotidiano.

Esse critério serviu como base durante décadas, porém nos anos 2000, com a crescente demanda da globalização e a criação de novas tecnologias, os critérios utilizados anteriormente já não supriam as atuais necessidades e criou-se um novo critério. A partir desse momento, para que o cidadão pudesse ser considerado alfabetizado, exigia-se que fosse capaz de ler, escrever e interpretar pequenos textos presente no dia a dia, como recados, bilhetes, histórias entre outros. Mesmo adotando novos critérios, para considerar um indivíduo alfabetizado, o censo de 2000 assinala que naquele período o índice de analfabetos era alto:

A existência de 24 milhões de analfabetos na população com 5 anos ou mais de idade, dá a dimensão da fragilidade das políticas públicas de alfabetização historicamente desenvolvidas. Além disso, os dados informam que ainda existe um número significativo de pessoas situadas na faixa de escolaridade obrigatória (de 7 a 14 anos) que ainda não foram alfabetizadas (3 365 604), mas que podem estar frequentando a escola (IBGE, 2000a, p. 43).

A sinalização do processo de alfabetização nos últimos documentos fez com que o termo letramento ficasse evidente, atribuindo à ação alfabetizar maior complexidade. Soares (2003) acredita que conceito de letramento vai além do saber ler e escrever, ou seja, o indivíduo letrado vai em direção ao ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita.

Nessa trajetória do analfabetismo, sempre perseverou os problemas decorrentes do mesmo. Há momentos em que as dificuldades estão atribuídas ao

método de ensino, em outros, no estudante, e existem casos em que o insucesso recai sobre os professores. Porém, sabem-se que esses fatores estão diretamente ligados aos problemas da rede escolar, condições sociais e às políticas destinadas à educação.

Diante disto, estudos realizados por mim no PIBID durante os anos de 2012 a 2015 demonstraram que muitos professores alfabetizadores não possuem clareza no que tange aos métodos de alfabetização. Dessa forma, entender os métodos de alfabetização é indispensável para que se compreenda e discuta a formação continuada de professores alfabetizadores proposta pelo PNAIC.

2.2 HISTÓRIAS DOS MÉTODOS DE ALFABETIZAÇÃO

Nas últimas décadas, muitos métodos de alfabetização passaram a ser tratados como formas tradicionais e ultrapassados de ensino, porém os problemas de alfabetização são atuais e estão sendo pensados e discutidos a partir de diferentes ângulos e, mesmo com diferentes métodos utilizados, não têm sido capazes de superar as dificuldades do analfabetismo, as quais ficavam ainda mais evidente a necessidade de promover políticas focalizadas que buscassem soluções em relação às deficiências da educação nas séries iniciais.

Nesse sentido, Mortatti (2000) acredita que a alfabetização passou por quatro momentos determinantes que devem ser considerados e, para melhor compreendermos a proposição deste estudo, conhecer estes momentos contribuem para entender diferentes vertentes e posições sobre a alfabetização. O *primeiro* foi o período da metodização do ensino da leitura e escrita pelos métodos sintéticos; no *segundo* momento se discutia a institucionalização dos métodos analíticos; no *terceiro* a alfabetização sob medida em que os métodos se tornaram mistos; no *quarto* momento discutiu-se a desmetodização do ensino, atribuindo critérios biológicos, ou seja, a proposta construtivista.

Esses momentos dos métodos contribuem para compreender como os processos de alfabetização durante a história não têm sido estáticos. Periodicamente, a depender de quem governa, novas propostas tem surgido, seja voltado à alfabetização das crianças, quanto dos adultos.

2.2.1 Métodos sintéticos

Nos métodos sintéticos utilizados entre 1860 a 1890, o ensino partia da teoria do behaviorismo, pautando-se no comportamento humano. Esse método propunha a tese do sistema de aprendizagem que apresentava os mapas cognitivos entre as interações de estímulo, que voltavam-se ao que se dava em forma de geradores dos mecanismos cerebrais e com os quais acreditava-se que a aprendizagem ocorria da ação do estímulo de acordo com a intencionalidade, atingindo o cognitivo de cada indivíduo (MORTATTI, 2000; CARVALHO, 2012; SOARES, 2012, 2017).

A alfabetização de acordo com o pressuposto behaviorista, o método sintético é considerado um dos métodos mais rápidos de alfabetização, estabelecendo uma relação mútua entre a leitura e escrita, fonema e grafema. Esse método procura partir da parte menor, considerada a mais simples, evoluindo para as partes maiores ou o todo que são consideradas mais complexas. “Esse método foi utilizado por muito tempo no Brasil, oscilando entre a soletração (eme-e-esse = mes = te-erre-e = tre – mestre)” (MORTATTI, 2000. p. 67). Desse modo o sistema de ensino partia das partes para o todo. Nessa ótica, as crianças primeiro tomam conhecimento do alfabeto inteiro e posteriormente passa para a fase da silabação, momento em que ela começa a juntar as palavras. Na sequência, avança-se à constituição de palavras, que acaba por motivar a criança estudante a criar pequenas frases e, por fim, desenvolve a capacidade de redigir textos (SILVA, 2009; SMOLKA, 2012; SOARES, 2017).

O método sintético estrutura-se de forma que o estudante só consiga alcançar a próxima fase de aprendizagem se realmente tiver domínio da fase anterior. O estudante ou percorre esse caminho, ou não atinge o status de alfabetizado (MORTATTI, 2012). Para Ferreiro e Teberosky (2007, p. 21),

O método sintético insiste, fundamentalmente, na correspondência entre o oral e o escrito, entre o som e a grafia. Outro ponto chave para esse método é estabelecer a correspondência a partir dos elementos mínimos, num processo que consiste em ir das partes ao todo. Os elementos mínimos da escrita são as letras. Durante muito tempo se ensinou a pronunciar as letras, estabelecendo-se as regras de sonorização da escrita no seu idioma correspondente (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 21).

O método sintético enfatiza o ensino na repetição de letras, sílabas e palavras, levando o indivíduo à memorização. Este método faz com que o estudante perceba as partes isoladas do contexto, sem que entenda o significado, que pode ser prejudicial ao ato de ler por afetar diretamente o estudante, pois impede a conscientização e a independência no momento da sua produção. Nesse pressuposto, toda a alfabetização é pautada em ordens e comandos, que coloca o estudante sempre em posição inferior ao professor. O método sintético tem a leitura e a escrita como algo externo ao aprendiz.

Fica marcado que nos métodos sintéticos, encontram-se fatores como a qualidade da grafia, por meio da repetição que leva à perfeição. Mortatti (2006, p. 5) ressalta que “quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras”, que pautava o ensino em regras que disciplinava os estudantes que os levavam à realização de seus deveres e, por fim alcançava a compreensão da linguagem escrita (CARVALHO, 2012).

O método sintético parte de princípios organizativos que diferenciava as relações e correspondências fonográficas da linguagem, atentando-se para a unidade da letra dentro da análise fonológica, levando o aprendizado por meio da decodificação e decifração.

Quaisquer que sejam as divergências entre os defensores do método sintético, o acordo sobre esse ponto de vista é total: inicialmente, a aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão mecânica; trata-se de adquirir a técnica para o decifrado do texto. Pelo fato de se conceber a escrita como transcrição gráfica da linguagem oral, como sua imagem (imagem mais ou menos fiel, segundo casos particulares, ler equivale a decodificar o escrito em som). É evidente que o método será tanto mais eficaz quanto mais o sistema da escrita estiver de acordo com os princípios alfabéticos, isto é, quanto mais perfeita seja a correspondência som-letra. Mas como nenhum sistema de escrita existe uma total coincidência entre fala e a ortografia, recomenda-se começar com aqueles casos que a ‘ortografia regular’, quer dizer, palavras que a grafia coincide com a pronúncia (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007, p. 22).

Nesse prisma da alfabetização, pelo método sintético, outros métodos foram instituídos, porém possuíam a mesma base de ensino. Dentre eles foram implementados os métodos alfabético, fônico e o silábico.

De acordo com Mortatti em sua obra “Os sentidos da alfabetização”, o período predominante do método sintético no Brasil foi entre 1876 e 1890, que ficava assim caracterizado como o primeiro momento da alfabetização, ou seja, a constituição da metodização da alfabetização.

Ao realizar as consultas ao banco de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), verificou-se um grande volume de trabalhos acadêmicos que tratavam da temática da alfabetização. Ao consultar tais trabalhos, constatou-se que 95% dos estudos relacionados à alfabetização discorriam sobre os métodos de alfabetização. E que mesmo sendo um tema bem explanado, as discussões não se esgotam.

2.2.2 Métodos analíticos

O segundo momento da alfabetização é marcado pela reforma da instrução pública no ano de 1890, visto que, segundo Mortatti (2006, p. 6), “do ponto de vista didático, a base da reforma estava nos novos métodos de ensino, em especial no então novo e revolucionário método analítico para o ensino da leitura”.

Os métodos analíticos por sua vez, desenvolveram-se por meio da teoria do sincretismo, no qual compreende o processo de aprendizagem da criança por meio da interação do real com o imaginário, estabelecendo assim uma ação conjunta entre ambos, de forma harmoniosa. Dentro desse movimento, a criança utiliza de suas experiências vividas, imaginação e elementos históricos que conhece.

Os métodos analíticos têm sua origem marcada pela teoria da gestalt⁹, pois, acredita que a alfabetização pode ocorrer por meio de um *insight*¹⁰. O método analítico tem em sua base o objetivo de que as crianças sejam capazes de compreender os sentidos de um texto, partindo do todo para as partes menores. Não se alfabetiza por meio da silabação. Parte da produção de textos incentivando a imaginação do indivíduo, marcando em sua metodologia a pontuação gráfica (CARVALHO, 2012). Neste sentido, Frade coloca que,

Os métodos *analíticos* partem do todo para as partes e procuram romper radicalmente com o princípio da decifração. São mais

⁹ Gestalt é uma corrente da psicologia moderna, que surgiu no século XX na Alemanha. Essa corrente propõe o ensino da similaridade, proximidade, continuidade, alinhamento e experiências passadas.

¹⁰ Compreensão súbita de alguma coisa ou determinada situação.

conhecidos os métodos global de contos e de palavração/sentenciação. Está presente nesse movimento metodológico a defesa do trabalho com sentido, na alfabetização, enfatizando-se o reconhecimento global como estratégia inicial, para que os aprendizes realizem, posteriormente, um processo de análise de unidades menores da língua (FRADE, 2003, p. 1).

O método analítico considera a diferença entre a língua falada e a língua escrita que põe começar a alfabetização por textos simples até chegar aos mais complexos.

Dentro do panorama analítico, a intenção é romper com o princípio de decifração, atuando com a compreensão da linguagem escrita, tomando como unidade a análise das palavras, frases e textos. Nesse aspecto, o método baseia-se em ações maiores, traçando estratégias em que os aprendizes tenha condições de executar (CARVALHO, 2012; SOARES, 2017).

Nesse sentido, o método analítico demonstra que a criança compreende primeiro o que é geral, para mais tarde compreender as partes, colocando a linguagem como um todo e enfatiza que a aprendizagem da criança não deve ser feita a partir de fragmentos de palavras, mas pelo significado que cada palavra carrega, o que acaba por potencializar o valor afetivo para a criança. Sebra e Dias apontam que:

Nos métodos analíticos, ao contrário, as unidades apresentadas inicialmente são unidades de significado, sejam elas palavras, frases ou textos. Assim, os métodos analíticos partem de unidades maiores, sem um foco primário sobre as unidades menores (do todo para a parte) (SEBRA; DIAS, 2011, p. 6).

Dentro da proposta analítica de alfabetização existem também os métodos da palavração, sentençação, global, natural e imersão, métodos esses que partem sempre das sentenças maiores para as menores. Segundo Mortatti (2006, p. 8), “[...] é também ao longo desse momento, já no final da década de 1910, que o termo ‘alfabetização’ começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita”, que marca a mudança no ensino, estabelecendo ordem didática para o ensino da leitura e escrita.

2.2.3 A alfabetização sob medida

O período em que Mortatti descreve a alfabetização sob medida compreende o período de 1920-1970, instante em que os professores adotaram uma postura resistente em relação ao método analítico que marca assim o terceiro momento.

Os conflitos entre os que defendiam os métodos sintéticos de um lado, e os métodos analíticos do outro, tinham como objetivo desenvolver novos meios de alfabetização e solucionar os problemas relacionados ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Na busca pela solução do problema, contemplaram os dois métodos, denominando-os de sintético-analítico, ou seja, ecléticos ou mistos.

Para Mortatti (2006, p. 18), esse período,

[...] caracteriza-se pelas disputas entre defensores dos antigos métodos de alfabetização e os dos então novos testes ABC para verificação da maturidade necessária ao aprendizado da leitura e da escrita (criados por Lourenço Filho), de que decorreu a introdução dos 'novos' 'métodos mistos' para o ensino inicial da leitura e da escrita.

A partir de então, a alfabetização caracteriza-se por assumir novas concepções psicológicas presente nos livros Testes do ABC, elaborados por Manuel Bergström Lourenço Filho, que tinha como principal objetivo a verificação da maturidade da criança no trato com o aprendizado da leitura e escrita (MORTATTI, 2006).

Os Testes do ABC eram estruturados em oito provas com objetivo principal de mensurar o nível de maturidade do estudante, classificando-os de acordo com os níveis de aprendizagem da leitura e escrita, buscando padronizar as classes e promover a racionalização e eficácia da alfabetização. Mortatti (2006, p. 9-10), descreve que,

[...] vai-se, assim, constituindo um ecletismo processual e conceitual em alfabetização, de acordo com o qual a alfabetização (aprendizado da leitura e escrita) envolve obrigatoriamente uma questão de 'medida', e o método de ensino se subordina ao nível de maturidade das crianças em classes homogêneas. A escrita continuou sendo entendida como uma questão de habilidade caligráfica e ortográfica, que devia ser ensinada simultaneamente à habilidade de leitura; o aprendizado de ambas demandava um 'período preparatório', que

consistia em exercícios de discriminação e coordenação viso-motora e auditivo-motora, posição de corpo e membros, dentre outros. Nesse 3º momento, que se estende até aproximadamente o final da década de 1970, funda-se uma outra nova tradição no ensino da leitura e da escrita: a alfabetização sob medida, de que resulta o como ensinar subordinado à maturidade da criança a quem se ensina; as questões de ordem didática, portanto, encontram-se subordinadas às de ordem psicológica.

A alfabetização sob medida mostra que a leitura é um processo mecânico. Nesse sentido, as ordens psicológicas agem no cérebro contemplando região dedicada à decodificação de símbolos que representem palavras. Cabe ao cérebro se adaptar a essa complexa habilidade, por meio de ligações neurais envolvendo a visão, audição e fala/linguagem, junto ao desenvolvimento de ações sensoriais motoras (MORATATTI, 2006).

2.2.4 Desmetodização do ensino / construtivismo

Nesse quarto momento, Mortatti (2006, p. 10) enfatiza que, “[...] o construtivismo se apresenta, não como um método novo, mas como uma ‘revolução conceitual’, demandando, dentre outros aspectos, abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais”.

Com o processo de desmetodização da alfabetização, processo esse que não permitia ensinar a ler e escrever por meio de métodos de ensino, como os métodos analíticos e os sintéticos que tinham como base materiais os impressos, como cartilhas, Mortatti (2006, p.10) aponta que, “introduziu-se no Brasil o pensamento construtivista sobre alfabetização, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro e colaboradores”.

O construtivismo acabou tomando força no âmbito educacional, pois era um momento em que se buscava a superação da escola tradicional e proporcionou a transferência do foco dos debates que antes eram sobre os métodos de ensino e nessa conjuntura passa a ser o processo de aprendizagem do estudante. Santo (2015) descreve que dentro desse movimento, verificou-se esforço para a realização do convencimento dos professores alfabetizadores, por meio de divulgações massivas de ações, formações continuadas e materiais impressos, para garantir a institucionalização do construtivismo dentro da rede pública de ensino, com a

preocupação em introduzir o estudante no mundo letrado, com a proposta de que a sala de aula seja um ambiente transformador capaz de estimular a criança à leitura.

Desse modo, o construtivismo mostrou-se como uma proposta revolucionária à educação, pois surgiria uma prática docente diferente daquelas que os professores utilizavam até então, agregando à alfabetização um novo conceito e, não um novo método. Assim, o foco das discussões sobre alfabetização deixou de ser os métodos existentes, passando a ser as ações de como ensinar que enfatizava o processo de aprendizagem da criança, com os quais acreditava-se que os métodos utilizados, até então, não eram capazes de respeitar o processo de maturação do indivíduo.

Dentro da perspectiva construtivista, a alfabetização passou a ser entendida e executada a partir da concepção biológica, ou seja, considerando o desenvolvimento individual de cada estudante, associando o processo de aprendizagem e como se aprende (FERREIRO; TEBEROSKY, 2007). Nessa perspectiva, Mortatti afirma que,

Como decorrência do referencial teórico construtivista e de sua posição contrária à utilização de cartilhas e métodos de alfabetização, disseminou-se, no discurso 'pelo baixo', um método eclético de novo tipo. Resultando da combinação dos métodos tradicionais com as implicações pedagógicas das pesquisas de Ferreiro, esse 'método' baseia-se no diagnóstico e posterior classificação 'construtivista' dos alfabetizandos em 'pre-silábicos', 'silábicos' e 'alfabéticos', a partir dos quais o professor deve desenvolver um 'trabalho' que respeite a realidade da criança e seu ritmo de construção do conhecimento, de preferência *com textos e por meio* deles (MORTTATI, 2000, p. 286).

É a partir desse momento que surge no Brasil um movimento impulsionado pelo construtivismo, com o intuito de promover a desmetodização do ensino, e realiza-se o questionamento do uso das cartilhas. Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (2007, p. 31) descrevem que,

[...] a concepção da aprendizagem (entendida como um processo de obtenção de conhecimento) inerente à psicologia genética supõe, necessariamente, que não existam processos de aprendizagem do sujeito que não dependem de métodos (processos que, poderíamos dizer, passam 'atraves' dos métodos). O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar; porém, não pode *criar* a aprendizagem. A obtenção de conhecimentos é um resultado da própria atividade do sujeito.

O ensino da alfabetização construtivista devia contemplar os conceitos centrais da teoria e análise do aprendizado dentro da língua escrita. Não se tinha como intenção elaborar e estruturar um novo método de ensino, mas entender a alfabetização dentro de uma perspectiva clínica que considerava o biológico, deixando de ser algo mecânico e passando a ser entendido como conhecimento construído e elaborado pela criança (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999).

Mortatti (2014, p. 271), em seus estudos, descreve fatos da alfabetização na perspectiva construtivista de acordo com o pensamento de Emília Ferreiro e expõe concepções do processo de construção do conhecimento da língua escrita, fundamentada na Epistemologia Genética de Jean Piaget e na Psicolinguística de Noam Chomsky.

Com o construtivismo, a criança passa a ser tratada como ser cognoscente, capaz de produzir o conhecimento de forma linear, demonstrando a relação entre sujeito e objeto, e externalizar o conhecimento, sendo promotora da aprendizagem conceitual, a ponto de definir o processo de escrita infantil como ação construtiva que sofre interferências dos diversos meios culturais e exposições educativas que, no decorrer do período da alfabetização, vão se subdividindo em fases do conhecimento (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999). Compreendem Ferreiro e Teberosky que “[...] a teoria de Piaget nos permite [...] – induzir a escrita *enquanto* objeto de conhecimento, e o sujeito da aprendizagem *enquanto* sujeito cognoscente” (1999, p. 31).

Estabelece-se três grandes períodos em que o estudante deve passar à fase seguinte, ou seja, a distinção do modo de representação icônico e não icônico, isto é, quando a criança faz diferença entre o desenhar e o escrever; posteriormente a criança percebe a construção das formas de diferenciação entre uma ação e outra ao elaborar escritas distintas para representar o objetos diferentes, de forma que possa utilizar-se de princípios que variam entre o quantitativo e o qualitativo e no terceiro período, a criança apresenta a fonetização da escrita, momento este que ela percebe a relação entre as letras e os sons, alcançando o período alfabético.

Desse modo, no olhar construtivista, pode-se afirmar que a escrita é um complexo de formas capazes de representar a linguagem falada, sendo entendida como um código de transcrição gráfica de unidades sonoras. A constituição da escrita por uma grande trajetória histórica, sendo propulsora do movimento de aprendizagem que a criança deve passar para alfabetizar-se, assemelhando-se com

o processo histórico destinado à elaboração da escrita. Francioli (2012, p. 22), descreve que,

O debate sobre o construtivismo na educação em geral e mais especificamente na alfabetização está longe de ser encerrado. Para alguns o construtivismo é um avanço que deve ser mantido sob pena de perda de conquistas por uma educação democrática. Para outros o construtivismo tem aspectos positivos a serem preservados, mas também tem limites ou lacunas, necessitando ser enriquecido ou complementado por outras opções pedagógicas. Para outros ainda o construtivismo não trouxe avanços nem para a alfabetização nem para o restante da educação escolar e, portanto, deve ser analisado criticamente e superado.

Sendo assim, compreende-se que não existe um modelo ou método que seja realmente eficaz e único quando se trata da alfabetização. Assim, como os demais métodos que precederam o construtivismo possuíam falhas, por não contemplar todas as instâncias do processo de alfabetização, o construtivismo, por sua vez, não conseguiu vencer todos os obstáculos do ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

2.3 PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO

De acordo com a trajetória da alfabetização percorrida até aqui, percebe-se movimento à procura por métodos mais eficazes que sejam capazes de sanar a defasagem na alfabetização brasileira, movimento esse que permitiu a criação de novos métodos e a desmetodização do ensino.

Mesmo com as opções metodológicas de ensino e a desmetodização, a alfabetização ainda não conseguiu alcançar os níveis desejáveis. Nesses pressupostos, o PNAIC, desde sua criação, demanda inovar os princípios metodológicos da alfabetização, buscando solucionar os problemas em suas raízes, procurando demonstrar a importância e o prazer da leitura como incentivo para o estudante alfabetizar-se.

O deslocamento sofrido pelos movimentos da alfabetização, desde a metodização do ensino, e a sua desmetodização, afirma que a importância em promover a formação continuada de professores. No contexto escolar, as definições atribuídas ao ato de ler e escrever são inúmeras, possuindo caráter multifacetado ao desvendar a complexidade das relações entre as letras e os sons (SOARES, 2012, 2017; MORTATTI, 2000, 2004; CARVALHO, 2012).

Dessa forma, para enriquecer o que se está aventando, seguem alguns dos principais programas brasileiros destinados a solucionar o analfabetismo, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Programa Alfabetização Solidária (PAS) e o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), todos, iniciativas oficiais de diferentes governos, militares e civis, e que antecederam o PNAIC.

O mais antigo e mais conhecido programa oficial, instituído como meio de diminuir o analfabetismo, foi criado em 1967, por meio da Lei nº 5.379/67, denominado Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Este programa ganhou notoriedade nacional e internacional por ter sido instituído no período da ditadura militar.

O MOBRAL toma como ponto de partida o método que Paulo Freire utilizou, em janeiro de 1963, para alfabetizar aproximadamente 300 jovens e adultos trabalhadores em 45 dias, na cidade Angicos-PE. No entanto, o governo militar realiza um recorte no método para que os interesses militares fossem atendidos, não incorporando os passos que provocassem consciência social, política e a autonomia do educando, de modo que perseverasse a doutrinação militar, sem que os educandos e educadores tivessem conhecimento a respeito ou percebessem tal sutileza militar (FREIRE, 1979, 2015).

Os militares, por meio do MOBRAL, eliminaram de forma intencional, os conceitos pensados e estruturados por Paulo Freire, embora essa atitude foi considerada completamente errônea por parte dos educadores.

Quando o MOBRAL entrou em ação, Freire encontrava-se exilado, pois suas ideias de emancipação humana representavam riscos à hegemonia militar. Após sua prisão no início do golpe, exilou-se para não ser novamente preso e com isto percorreu vários países, contribuindo com seu conhecimento didático e pedagógico mundo afora. Enquanto isto, no Brasil, o MOBRAL deturpava seu método. Vale destacar que o MOBRAL nada teve haver com Freire e nem este com o MOBRAL. Rybczynski alerta que,

Criado e mantido pelo regime militar, durante anos, jovens e adultos frequentaram as aulas do Mobral, cujo objetivo era proporcionar alfabetização e letramento a pessoas acima da idade escolar convencional, porém com a recessão econômica iniciada nos anos de 1980, inviabilizou a continuidade do Mobral, qual demandava altos recursos; como sempre a educação e a saúde pagam pela má gestão ou desinteresse, seja de que partido político for, ou filosofia empregada, de direita, esquerda e até de centro, sempre acho que é

culpa do 'sistema', deve ser assim e pronto. (RYBCZYNSKI, 2014, p. 1).

Com efeito, fica evidente que o MOBRAL atendia uma educação tecnicista, que tinha como principal ideia diminuir custos relacionados ao ensino, organizando a escola de forma empresarial (FREIRE, 2011).

Com a instituição do MOBRAL no período da ditadura, o governo não tinha como principal objetivo erradicar o analfabetismo, mas preparar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, evidenciando o caráter político ideológico.

Como não havia outro programa, visto o regime em vigência, o MOBRAL foi o programa disponibilizado aos jovens e adultos daquele período, oferecido para diminuir o analfabetismo, mas que, no entanto, não retirou os jovens e adultos desta situação. O relator das Diretrizes Curriculares Nacionais, Jamil Estudante, no que tange à Educação de Jovens e Adultos historiciza a mesma no ponto IV (CNE, 2001, p. 141) e deixa claro que o Mobral, visto que o montante financeiro gasto no Programa, não foi eficiente como os militares divulgaram. Estudante é enfático em afirmar e registrar nas diretrizes que,

O 'modelo de desenvolvimento' adotado pelos novos donos do poder entenda como ameaça à ordem tais planos e programas. Os programas, os movimentos e as campanhas foram extintos ou fechados. A desconfiança e a repressão reinantes atingiram muitos dos promotores da educação popular e da alfabetização. Contudo, a existência do analfabetismo continuava a desafiar o orgulho de um país que, na ótica dos detentores do poder, deveria tornar-se uma 'potência' e palco das 'grandes obras'. A resposta do regime militar constitui primeiramente na expansão da Cruzada ABC, entre 1965 e 1967, e, depois, no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Criado em 1967, o Mobral constituiu-se como fundação, com a autonomia gerencial em relação ao Ministério da Educação. A partir de 1970, reestruturado, passou a ter volumosa dotação de recursos, provinda de percentual da Loteria Esportiva, e sobretudo deduções do Imposto de Renda, dando início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos (CNE, 2001, p. 142).

As diretrizes curriculares do Paraná observam que o “governo militar e ditatorial”

[...] criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), com perfil centralizador e doutrinário. Sua proposta pedagógica desconsiderava a migração rural-urbana, intensa naquele período, e dava primazia a

um modelo industrial-urbano com padrões capitalistas de produção e consumo. Houve poucos avanços nos 15 anos de vigência do Mobral, haja vista que, das quarenta milhões de pessoas que frequentaram aquele Movimento, apenas 10% foram alfabetizadas. (IPARDS, 2006, p. 18).

Esses números do IPARDS que atinge todo o Brasil, impulsionam programas em diferentes governos, como ocorre com o surgimento do Programa Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997, pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994-2002), que pretendia erradicar o analfabetismo no Brasil. Atribuía à alfabetização o viés solidário, constituindo-se de estratégias técnicas, caracterizando o programa como de baixo custo, com o discurso de autonomia social assistida pelo Estado. Definiu que:

O programa procura consolidar o modelo solidário, unindo cinco parceiros: Governo Federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), o Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidades e prefeituras. [...] O custo por aluno é dividido ao meio pelo MEC e pelos parceiros do programa (empresas, instituições e pessoas físicas). [...] Os alfabetizadores do programa são jovens do próprio município que cursam o ensino médio, magistério ou a 8ª série do ensino fundamental, que recebem bolsas. As universidades parceiras coordenam as atividades de alfabetização desenvolvidas, trabalhando na avaliação, capacitação e acompanhamento dos alfabetizadores, selecionados entre os moradores do município ou área onde serão montadas as salas de aula. Segundo a coordenação do programa, o Alfabetização Solidária é desenvolvido por meio de módulos que têm duração de seis meses: um mês, em média, para a capacitação dos alfabetizadores nas universidades e cinco para o curso de alfabetização nas comunidades. A infra-estrutura para a realização das aulas é fornecida pelas prefeituras locais, que fornecem materiais como quadro e giz (MENEZES, SANTOS, 2001, p. 1).

O PAS deixava explícito que a sociedade deveria ser solidária, a fim de eliminar a fome e a pobreza, evidenciando assim que o PAS fazia parte das ações do governo federal, que tinha três eixos norteadores. O primeiro estava relacionado à “Identificação de prioridades na Área Social”, no qual estruturava ações entre o governo e a sociedade. O segundo eixo tratava do “Fortalecimento da sociedade Civil”, ou seja, firmava parcerias entre o público e o privado a fim de fortalecer o terceiro setor. O terceiro eixo fixava-se em “Programas Inovadores”, que eram uma série de programas que se desenvolvia na perspectiva de compensação, visando os jovens a fim de “amenizar” as desigualdades sociais.

Segundo Traversini (2003, p. 22), “o PAS constitui-se em uma forma, um instrumento para governar tantos analfabetos/as quanto alfabetizados/as em nosso país”. Salieta-se que o PAS estava dentro de um grande pacote do governo federal que objetivava tornar a população produtiva e globalizada.

Com o fim do governo FHC, findou também o Programa Alfabetização Solidária e um novo Programa foi iniciado com o governo Lula, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

O PBA foi lançado no ano de 2003, por meio do Ministério da Educação (MEC) e continua em vigência até o momento em que se finalizou esta pesquisa. Portanto, esse programa é destinado à alfabetização de jovens, adultos e idosos, com a finalidade de proporcionar aos excluídos da sociedade, inserção social, igualdade de direitos, impulsionando-os na continuidade pela busca de conhecimento. Dessa forma, o PBA estabelece que:

As políticas de inclusão e diversidade são voltadas aos grupos sociais historicamente excluídos, como: jovens, adultos e idosos não-alfabetizados ou com baixa escolaridade, afrodescendentes e quilombolas, populações do campo, povos indígenas, população privada de liberdade, crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social, mulheres e pessoas com deficiência (BRASIL, 2011, p. 5).

O PBA tem como objetivo atender a todo o território nacional e dar ênfase aos municípios que demonstraram alta taxa de analfabetismo. Nesse, como em outros programas anteriores, os municípios localizados nas regiões norte e nordeste foram diagnosticados com os índices mais negativos no analfabetismo.

O decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a, p. 1), dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais e dá outras providências. O PBA tem como características determinantes a participação de professores da rede pública de ensino na participação no PBA, recebendo uma bolsa de estudo como auxílio financeiro.

No ano de 2007, o PBA passou por reformulações e definiu as classes de professores e os valores das bolsas a serem pagas. As bolsas são subdivididas em classes I à V e os valores variam entre 400 a 750 reais. O PBA em sua primeira

configuração possuía a mesma quantidade de classe, de I a V, de bolsas de estudos, mas os valores estabelecidos eram inferiores, variando de 250 a 500 reais.

A resolução nº 44 de 05 de setembro de 2012 (BRASIL, 2012a, p. 1) estabelece novas orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, assim como para o pagamento de bolsas.

Para o PBA, o MEC e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) realizam repasses de recursos financeiros aos estados e municípios a fim de que sejam destinados à promoção de ações, como a realização da manutenção escolar, a exemplo da formação continuada de professores, merenda escolar, aquisição de materiais didáticos, entre outros. Para a efetivação do PBA, o MEC articulou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA) e a Coleção Literatura para Todos (CLT).

O PBA estabelece orientações e procedimentos que devem ser respeitados para acesso ao sistema do PBA, “[...] apresenta elementos norteadores que deverão estar contemplados na formação e que, na qualidade de ações de apoio ao PBA, podem ser traduzidos como instrumentos e estratégias que qualificam o processo de alfabetização” (BRASIL, 2011, p. 4) e, no quesito formação de professores, é determinada a realização de 40 horas no mínimo para realização da formação inicial de professores e coordenadores do programa. A formação continuada deve ser realizada de maneira coletiva e presencial respeitando a carga horária mínima de 40 horas, podendo ser dividida em 2 horas semanais ou 4 horas aulas quinzenalmente (BRASIL, 2011).

O PBA prevê avaliações sistematizadas para os professores e coordenadores participantes, buscando verificar o desempenho no PBA, e o processo avaliativo faz parte do processo de escolarização. De acordo com Luckesi (2008, p. 58),

De fato a avaliação de aprendizagem devia servir de suporte para a qualificação daquilo que acontece com o educando, diante dos objetivos que se têm, de tal modo que se pudesse verificar como agir para ajudá-lo a alcançar o que procura.

O PBA coloca-se para a sociedade como uma iniciativa que busca promover políticas públicas de Estado. Apresenta-se como uma política focalizada, com o intuito de configurar-se em estratégias de ensino, por meio da universalização

do ensino, promovendo a continuidade da escolarização para aqueles que não tiveram acesso e oportunidade na “idade certa”.

O PBA recomenda em seus objetivos a promoção de habilidades e competências, que são termos ligados ao meio de produção, fazendo com que o ensino assuma a forma pragmática e utilitarista visando sempre o imediato.

Como diretrizes gerais, o PBA indica o trabalho na perspectiva de continuidade dos estudos por meio de política pública, estabelecendo diálogo e articulações permanentes, com o processo de formação.

Como estratégias, determina parcerias governamentais, sugerindo planejamento participativo, atendendo o princípio de gestão democrática de ensino. Cria-se planos de avaliações cognitivas a fim de verificar o quanto os estudantes têm se apropriado dos conteúdos científicos e o quanto são capazes de estabelecer relação com a prática e às ações de formação, tanto do professor como do estudante, devendo articular o fazer pensar sistematicamente. Os professores devem atender as novas experiências pedagógicas e incorporar resultados das avaliações cognitivas à reflexão das ações estabelecidas. Nesse sentido está descrito no documento do PBA que:

[...] o Programa Brasil Alfabetizado adotou uma concepção de política pública que reconhece e reafirma o dever do Estado de garantir a educação como direito de todos. Nesta perspectiva republicana e democrática, a alfabetização de jovens e adultos deixou de ser vista como uma ação periférica e compensatória, e passou a constituir-se um dos eixos estratégicos da política educacional do país, integrando-se a outras políticas públicas voltadas para a inclusão dos grupos sociais historicamente excluídos (BRASIL, 2011, p. 6-7).

De acordo com a citação acima, o governo chama para si toda responsabilidade acerca da alfabetização e apresenta que o Estado trabalha de forma democrática fugindo das características de políticas de compensação.

Percebe-se que o Estado adota o discurso de nivelamento social como se não houvesse disparidade de oportunidades entre os grupos sociais. Na verdade, o Estado precisa trabalhar para que sejam corrigidas ou ao menos amenizadas as injustiças sociais, pois os grupos excluídos da sociedade estão longe de serem tratados com igualdade de oportunidades.

Constata-se que ainda hoje (2018), a educação brasileira vivencia um momento atípico que é o desmonte da Constituição Federal e da LDB 9394/96, pois estão sendo desconfiguradas, e a sociedade civil perdendo os direitos constitucionalmente adquiridos, ou seja, o Estado brasileiro atual tem se colocado de maneira contraditória, uma vez que apresenta nos documentos ações que favorecem a sociedade, mas na prática tem trabalhado para tirar os direitos da sociedade historicamente conquistados.

Na mesma perspectiva do PBA, o governo federal trabalha com o Programa Educação nas Prisões (PEP), que promove a alfabetização aos analfabetos, com o objetivo de reduzir a pena por meio de horas aulas estudadas.

Um fator determinante no PEP é o ato de promover a universalização da alfabetização. É uma forma de tentar corrigir problemas sociais históricos como a falta de oportunidade de ter acesso e permanência escolar, uma vez que muitos desses jovens e adultos acabam entrando no mundo do crime por falta de oportunidades e apoios sociais. Oliveira (2013a, p. 261), “aponta que os presos identificam que o PEP possibilita a inclusão social por meio do direito a educação”. O PEP em sua origem busca ultrapassar o status de campanha, uma vez que promove o incentivo do preso a continuar os estudos.

O método alfabetizador do PEP é dialógico¹¹ e propõe metodologias de alfabetização que contemplem a língua escrita e matemática, de forma que seja capaz de estabelecer relações em suas práticas cotidianas e, assim, compreender práticas de leitura e dar diferentes significados às linguagens.

Desse modo, Oliveira (2013a, p. 263) descreve que “tais aspectos relacionam-se diretamente à existência de uma proposta pedagógica contextualizada às especificidades da educação escolar nas prisões, em consonância com as Diretrizes Nacionais”. Nesse pressuposto, o respeito à diversidade cultural deve ser estabelecido e contribuir para que ocorra de fato a apropriação de conhecimentos de direito ao exercício de cidadania e ao mundo do trabalho.

Outro importante programa na história dos programas de alfabetização e na formação de professores alfabetizadores, foi o Programa de Formação de

¹¹ O conceito de dialogismo é fundamentado em Bakhtin. Não está ligado diretamente à ideia de um diálogo entre interlocutores, mas na metalinguística, pois busca dar sentido ao discurso considerando que só existe interlocutor quando existe discurso.

Professores Alfabetizadores (PROFA). Foi lançado em dezembro de 2001 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), como afirmação do que prevê os PCNs no trato com a alfabetização. O PROFA aponta como objetivo principal ofertar novas técnicas de ensino para a alfabetização.

O PROFA teve como aporte teórico estudos realizados por uma rede de educadores de vários países. Esses estudos consideravam de maneira direta as mudanças ocasionadas no processo de aprendizagem da leitura e escrita que se estruturava no construtivismo, tendo como maior referência a esses estudos, a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, das pesquisadoras de Emília Ferreiro e Ana Teberoski (MENEZES; SANTOS, 2001, s/p). Desse modo, evidencia que o PROFA em sua essência é a tentativa latente de deslegitimar a prática tradicional de ensino, construída por inúmeros professores ao longo de suas carreiras e de suas formações. Brasil (2001d, s/p), o PROFA propõe,

[...] competências necessárias ao professor alfabetizador: encarar o aluno enquanto pessoa que precisa obter sucesso em suas aprendizagens; compreender que todos têm capacidade de aprender e, portanto, o trabalho de alfabetização desenvolvido por ele deve levar em conta as diferentes necessidades de aprendizagem trazidas pelos seus alunos; reconhecer-se como uma importante referência para o aluno enquanto leitor e usuário da escrita; planejar as atividades de leitura e de escrita tendo em vista os conhecimentos que detém acerca dos processos de aprendizagem; elaborar atividades ditas “desafiadoras” e que considerem o nível de conhecimento dos alunos; agrupar os alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais; observar e registrar o desempenho dos alunos durante as atividades propostas, bem como sua evolução, o planejamento e a documentação dos trabalhos realizados; e, por fim, responsabilizar-se pelos resultados obtidos no que se refere à aprendizagem deles.

O PROFA, assim como o PNAIC, concebia em sua proposta, que para se obter melhores resultados, deveria considerar a prática do professor alfabetizador ofertando formação continuada, e a valorização do magistério.

No trato com a alfabetização, também instituiu-se outro programa importante, o Pró-Letramento, que previa a “Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2010, s/p). São José (2012, p. 37), aponta que,

[...] o programa Pró-Letramento foi criado pelo MEC com a finalidade de aperfeiçoar o ensino de Língua Portuguesa e Matemática por meio da oferta de uma modalidade de formação continuada à distância que servisse de apoio ao trabalho pedagógico desenvolvido pelos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Pró-Letramento foi estruturado com o intuito de promover uma política pública educacional que objetivava oferecer formação continuada aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de ensino, que visava melhorar a qualidade do ensino e aprendizagem da leitura, escrita e cálculos matemáticos nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Pró-Letramento considera o professor como sujeito inerente da ação, por isso buscava valorizar as experiências pessoais de acordo com os saberes e práticas de cada professor que atribuiu por meio da formação, a ressignificação de sua prática, a qual possibilitou compreender e enfrentar os problemas deparados na ação diária da sala de aula.

A formação dos professores participantes do Pró-Letramento foi firmada em parceria com a rede de universidades públicas, que preparava e organizava os materiais didáticos, formando e orientando os tutores e sistematizando os seminários.

O MEC era responsável por elaborar “[...] as diretrizes, define os critérios para organização dos cursos e custeia as bolsas dos tutores” (BRASIL, 2010, s/p). São José (2012, p. 40), descreve que,

[...] o Pró-Letramento, apresentam como eixos orientadores a valorização profissional e dos saberes docentes; a relevância da prática reflexiva – a partir das ideias de Schön - e a definição da escola como lócus de formação.

Desse modo, evidencia que o Pró-Letramento em sua essência tinha como preocupação a formação do professor alfabetizador diante da realidade que o mesmo estava exposto diariamente, para buscar promover a valorização profissional.

Ao delinear a trajetória dos principais programas de alfabetização no Brasil, é necessário descrever sobre o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC) que é desenvolvido no Ceará, e que foi instituído como política pública pelo governo cearense e que foi “espelho” ao atual PNAIC. O PAIC tem como principal objetivo alfabetizar na “idade certa” todas as crianças do estado do Ceará e, em sua

estrutura o PAIC propõe base financeira e apoio à gestão escolar e formação continuada de professores.

O PAIC coopera para que os governos: estadual e municipais consigam alfabetizar suas crianças até o segundo ano do ensino fundamental. O PAIC foi instituído no ano de 2007, contribuindo para o desenvolvimento da alfabetização cearense.

No processo do PAIC, as avaliações de proficiência em língua portuguesa e matemática, nas escolas do estado do Ceará, alcançaram desempenho satisfatório, contribuindo assim para a elaboração do PNAIC pelo governo federal. Sendo assim, foram estabelecidas aproximações na estrutura dos dois programas (PAIC e PNAIC) com o objetivo comum de melhorar a alfabetização, antes no Ceará e, posteriormente, em todo Brasil.

O PNAIC toma como modelo o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), mas também toma como referência outros programas anteriores a esse que demonstraram possuir metodologias consistentes, como o PROFA e o Pró-Letramento.

2.3.1 Analfabeto x Alfabetização

Neste estudo, ressalta-se a diferença entre analfabeto e alfabetização. A discussão política e as discussões realizadas por epistemólogos da educação com o objetivo de estabelecer o uso dos termos alfabetização, ao invés de analfabeto. Determinam a urgência no tratamento do analfabetismo com um olhar para as “minorias” marginalizadas que lutam para buscar afirmação como “cidadão”, termo determinante para o cumprimento de seus deveres, tais como: pagamentos de impostos, porém não são reconhecidos quando se trata do Estado garantir os direitos humanos: segurança, saúde, moradia, trabalho, alimentação digna e educação (GADOTTI, 2000b; FRIGOTTO, 2010).

Souza (2010, p. 1) ressalta que, “[...] a construção conceitual acerca do analfabeto [...] revela a intolerância aos valores sociais e ao modo de vida do homem [...], ou seja, um projeto de subordinação da cultura popular à cultura moderna”. Tratar o analfabetismo como um fenômeno, é ingenuidade, pois o analfabetismo nada mais é do que o reflexo causado pelo capitalismo, a exemplos de má governança e políticas liberais que se vestem de políticas públicas para abrandar a

pressão exercida pela população (FREIRE, 2011). Com relação ao analfabetismo, Pinto et al, afirmam que:

É doloroso constatar que, no Brasil, 35% dos analfabetos já frequentaram a escola. As razões para o fracasso do País na alfabetização de seus jovens são várias: escola de baixa qualidade, em especial nas regiões mais pobres do País e nos bairros mais pobres das grandes cidades, trabalho precoce, baixa escolarização dos pais, despreparo da rede de ensino para lidar com essa população (PINTO, et al, 2000, p. 519).

Como meio de conter a sociedade civil, os líderes governistas atribuem à educação discursos com caráter de princípio democrático, porém a educação é pensada e conduzida a culminar no favorecimento do aparelho ideológico do Estado. Nesse sentido, Smolka demonstra que:

A ideologia da “democratização do ensino” anuncia o acesso à alfabetização pela escolarização, mas, efetivamente, inviabiliza a alfabetização pelas próprias condições de escolarização: oculta-se e se esconde nessa ideologia a ilusão e o disfarce da produção do maior número de alfabetizados no menor tempo possível. Nesse processo da produção do ensino em massa – “Há vagas para todos!”, “Nenhuma criança sem escola!” –, as práticas pedagógicas não apenas excluem, como emudecem e calam (SMOLKA, 2012, p. 16).

Ao pensar na grande parcela de brasileiros analfabetos e dos investimentos gastos pelos diferentes governos do Brasil, desde o início do século XX, com resultados pífios na erradicação do analfabetismo, não nos resta outra situação a não ser questionar a educação precária, na qual não se conseguiu instituir um sistema nacional de ensino que tirasse o Brasil do mapa do analfabetismo, demonstrando a falta de articulação política no trato com a educação.

A ausência de um sistema nacional de ensino como se deve e necessita, acentua as disparidades sociais do analfabetismo, com elevados índices em determinadas regiões do Brasil, como Girox (2011, p. 12) destaca:

O conceito de analfabeto, nesse sentido, dá muitas vezes uma cobertura ideológica para que os grupos poderosos simplesmente silenciem os pobres, os grupos minoritários, as mulheres, ou as pessoas de cor. Consequentemente, nomear o analfabetismo como parte da definição do que significa alfabetizado representa uma construção ideológica enformada por determinados interesses políticos.

O analfabetismo no Brasil tem características voltadas a questões políticas e não financeiras, constituindo-se uma grande vergonha (FREIRE, 2011; SAVIANI, 2012a; DUARTE, 2012).

Compreende-se que um dos fatores determinantes para preservar os altos níveis de analfabetismo no Brasil está ligado ao setor latifundiário e a falta de planejamento nas cidades, fator que impulsiona o crescimento das favelas e a má distribuição de renda, que apesar de histórica, é inaceitável em um país que se diz democrático e diz buscar eliminar o analfabetismo. O Brasil apresenta uma concentração de renda questionável do ponto de vista moral e ético sob algumas pessoas, enquanto milhões de pessoas têm dificuldades para viver ou sobreviver. A esse respeito, a BBC-Brasil, em matéria intitulada “Fortuna de bilionários brasileiros cresce 13% e chega a R\$ 549 bilhões em 2017”, evidencia que o “relatório da ONG britânica Oxfam”, é assustador, pois, “no Brasil, cinco indivíduos possuiriam o mesmo patrimônio que os 50% mais pobres da população (cerca de 100 milhões de brasileiros)” (UOL ECONOMIA, 2017, s/p), o que por si é um descalabro social, político e econômico.

Nas regiões em que são predominantes as presenças de latifundiários, há empobrecimento das massas e conseqüentemente abandono, e posterior fechamento da escola, resultando em curto e médio prazo no aumento do analfabetismo. Como? O camponês, que esteve por décadas, e talvez séculos, obrigado a abandonar suas terras para preservar a própria vida. Milhares ou milhões tiveram suas terras griladas ou as vendeu a preços abaixo do mercado, mudando-se para as periferias das cidades atraídas pela a “oferta de trabalho” nas grandes indústrias. Estudiosos como Ferraro e Kreidlow coadunam de ideias como:

Em síntese, no Brasil, o latifúndio sempre foi e continua sendo o maior obstáculo ao cultivo das letras. No final do século XIX, numa inversão malabarista de causa e efeito, fez-se do analfabetismo, em vez do latifúndio, a grande vergonha nacional. E, para lavar a honra nacional, tirou-se do analfabeto o direito ao voto por mais de um século. De forma semelhante, desde a época do ‘milagre brasileiro’ na ditadura militar, vem-se insistindo em que a melhor forma de redistribuir a renda seria investir na educação do povo.

[...] Por outro lado, a longa história da constituição e do agravamento das desigualdades regionais no campo da educação evidencia que, deixadas à mercê da lei implacável do mercado, essas desigualdades só tenderão a aprofundar-se ainda mais (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 13).

As colocações dos autores encaixam-se em pleno decorrer do século XXI. Os latifundiários continuam contribuindo diretamente para com o aumento do analfabetismo no Brasil, o que não é possível analisá-lo superficialmente.

O termo analfabeto instituído socialmente está ligado a fatores pejorativos, ou seja, à ideia de incapacidade, cegueira, inutilidade, entre outras denominações que discriminam os analfabetos por não saberem ler e escrever, o “[...] avanço histórico da escolarização no País acarreta, como contrapartida, o agravamento do preconceito e da discriminação” (FERRARO; KREIDLOW, 2004, p. 13).

Com este olhar, os gestores públicos vetam políticas e impedem que quaisquer teorias progressistas de combate ao analfabetismo, no qual o povo, ao deixar de ser analfabeto, tenha mais força de representação social, indica amedrontar quem está no poder. Qual tem sido o interesse maior de quem governa? Propor programas emergenciais que deem a sensação de emancipação humana, mas que na prática manter o povo alienado e encabrestados politicamente, ofertando apenas a alfabetização mantenedora do *status quo* (FREIRE; MACEDO, 2011; SAVIANI, 2009b).

Na prática, quem governa articula-se em torno de políticas que passe a sensação que o Estado diminui o analfabetismo, e a sociedade civil compra o discurso de que o governo faz ações que diminui o analfabetismo.

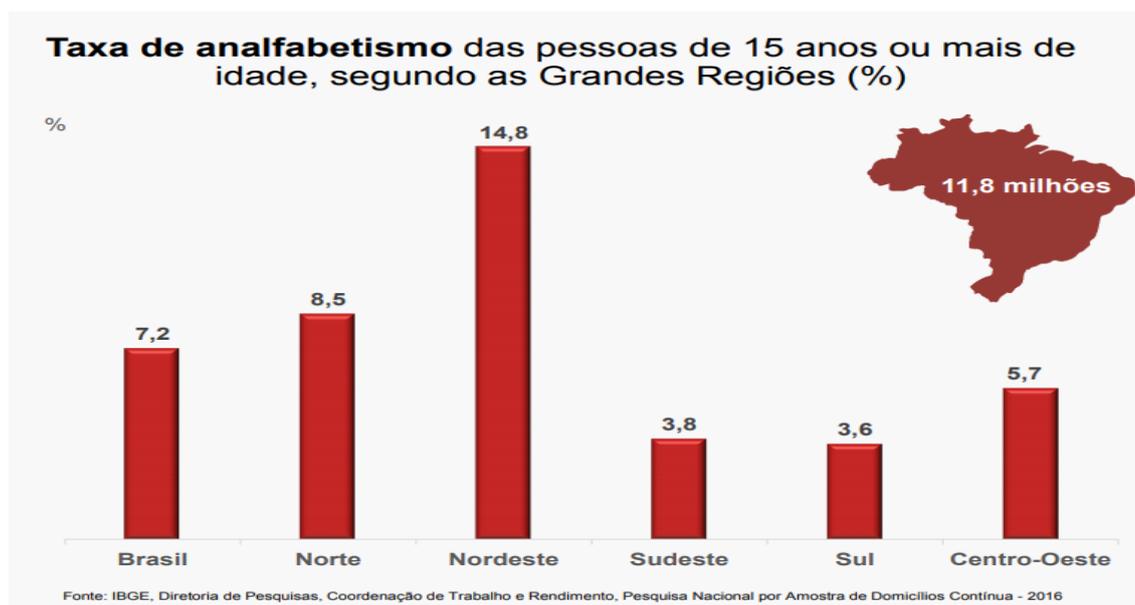
Quando se leva a discussão para os povos do campo, representados pelas comunidades ribeirinhas, ilhéus, seringueiros, quilombolas, indígenas, assentados e acampados, o analfabetismo é também perceptível, até mais que os analfabetos das cidades e são marginalizados por não saberem ler e escrever, enfrentando rótulos pejorativos de que são incapazes (ARROYO; MANÇANO, 1999; CALDART, 2009). Com efeito, milhares de trabalhadores do campo incorporam tais atributos pejorativos, ou seja, incorporam a ideologia dominante. Por isso, a necessidade da alfabetização e de uma formação política como prioridade do Estado e não dos governos.

[...] a alfabetização devia ser encarada como uma construção social que está sempre implícita na organização da visão história do indivíduo, o presente e o futuro; além disso, a noção de alfabetização precisava alicerçar-se num projeto ético e político que dignificasse e ampliasse as possibilidades de vida e de liberdade humanas. Em outras palavras, a alfabetização, como construto radical, devia radicar-se em um espírito de crítica e num projeto de possibilidade que permitisse às pessoas participarem da compreensão e da

transformação de sua sociedade. Como domínio de habilidades específicas e de formas particulares de conhecimento, a alfabetização devia torna-se uma pré-condição da emancipação social e cultural (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 34).

Diante do exposto, a trajetória dos métodos de alfabetização tem sido um ideal bastante questionado na legislação educacional brasileira e que várias interferências no quesito alfabetização foram realizadas em diferentes momentos históricos do Brasil, mas o resultado tem sido um número alto de analfabetos. O gráfico a seguir demonstra as porcentagens de analfabetos nas grandes regiões brasileiras (IBGE, 2017).

Figura 1 – Taxa de analfabetismo



Fonte: PNAD (2017).

A disparidade do analfabetismo no Brasil é gritante. Enquanto no Nordeste foi 14,8%, no ano de 2017, no Sul foi de 3,6% e Sudeste de 3,8%. Aproximaram-se da média brasileira o Norte com 8,5% e o Centro-Oeste com 5,7%, colocando o Brasil em 2017 com 7,2%, porcentagem que incentivou o governo brasileiro na implementação do PNAIC. Esta porcentagem, em 2018, momento em que se concluiu esta pesquisa, mantém-se elevada.

As tentativas de o Estado em alcançar êxito na alfabetização demonstraram a função central que a escola exerce durante esse período que é apresentar aos alunos a prática da leitura e da escrita. Entretanto, assinalam-se as dificuldades que

o Estado tem em articular políticas públicas que propiciem a apropriação da leitura e escrita, respeitando a diversidade existente entre os que querem se alfabetizar. A falta de articulação das políticas tem alargado as desigualdades sociais, a vulnerabilidade e o risco social das pessoas não letradas, aumentando o baixo rendimento escolar e contribuindo para o aumento da pobreza, do subemprego e achatamento salarial (ARROYO; MANÇANO, 1999).

Essa sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe ainda profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona, é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua colaboração (FREIRE; MACEDO, 2011, p. 17).

Discutir os princípios da alfabetização contribui para diagnosticar outros problemas sociais, políticos e culturais, além de provocar reflexão e debate sobre o contexto social e a educação, de modo a ficar claro que a ação de alfabetizar e letrar devem estar sempre presente como princípios e critérios no sistema de ensino.

A consolidação de um sistema educacional brasileiro que de fato invista na erradicação do analfabetismo seria um fator determinante para sanar os problemas relacionados ao tema, o que promoveria igualdade política, econômica e social, o que, do ponto da análise e discussão do autor desta dissertação, dificilmente ocorrerá no sistema capitalista, visto o modelo imposto no nível de organização da educação por meio das diretrizes e grades curriculares e dos projetos políticos pedagógicos casados com o que determinam as leis. Freire e Macedo (2011, p. 146) certificam que “[...] o currículo dominante destina-se primordialmente a reproduzir a desigualdade das classes sociais, ao favorecer predominantemente os interesses de uma minoria de elite”.

Para que a dívida educacional no quesito analfabetismo seja sanada, entende-se que seja preciso alfabetizar de forma que as políticas públicas sejam de Estado e não políticas de governos que apenas transitam temporariamente pelo poder, abrangendo toda a territorialidade, para desenvolver regime de colaboração entre esferas do poder público.

Na conjuntura globalizada pode não ocorrer programas e projetos que de fato coloque fim no analfabetismo. Quem governa, espera passividade, acomodação, fragilidade intelectual e incapacidade de decisão própria do indivíduo alfabetizado.

Estes são alguns dos motivos pelos quais os programas não têm alcançado e cumprido os objetivos pelos quais se propõe quando lançados (FRIGOTTO, 2010; FREIRE, 2015; MÉSZÁROS, 2008), pois não almejam cidadãos, mas homens manipulados.

A educação brasileira traz em si a dualidade promovida pela divisão social. De um lado aqueles que possuem a hegemonia política, cultural e econômica, e do outro, a classe trabalhadora que luta para sobreviver. Dessa forma, aqueles que possuem a hegemonia, possui educação melhor, qualidade em todas as instâncias, diferente da classe trabalhadora que tem acesso à educação básica precária. Nesse sentido, o direito à educação de qualidade é subjetivo. Para a maioria, a ideia de educação, a proposta, o projeto, o programa, a promessa, a propaganda na mídia, aumentando o número dos analfabetos na idade adulta.

Freire e Macedo (2011, p. 156), alertam para o fato de que, “[...] é preciso haver nitidez política antes que se compreenda a ação política de erradicação do analfabetismo [...]”. Pois, só assim o analfabetismo será reduzido, vez que, neste modelo econômico e político capitalista, dificilmente será eliminado.

A alfabetização em uma emergência social deve ser compreendida como política pública, para que programas e projetos educacionais consolidem o ensino de qualidade para todos, no ciclo de alfabetização, para que o estudante tenha desempenho satisfatório nas séries seguintes.

Essa busca pela alfabetização na “idade certa” está diretamente relacionada ao alto índice de analfabetos assinalados pelo IBGE, ou ainda alfabetizados funcionais, que são assinalados a partir dos índices das avaliações em grande escala.

A situação do analfabetismo atual expõe o quanto o Brasil deve avançar no quesito alfabetização. O baixo rendimento na aprendizagem das séries iniciais é diagnosticada por meio dos censos demográficos e escolares, resultado das avaliações externas disponíveis no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que além de avaliar o estudante diretamente, avalia o trabalho do professor de maneira indireta e o rendimento escolar como um todo. Ao se falar de avaliação, Luckesi (2008, p. 20) aponta que:

O sistema social se contenta com as notas obtidas nos exames. O próprio sistema de ensino está atento aos resultados gerais. Aparentemente importa-lhe os resultados gerais: as notas, os

quadros gerais de notas, as curvas estatísticas. Dizemos ‘aparentemente’, devido ao fato de que, se uma instituição escolar inicia um trabalho efetivamente significativo do ponto de vista de um ensino e de uma correspondente aprendizagem significativa, social e politicamente, o sistema ‘coloca o olho’ em cima dela.

Assim, compreende-se que o problema do analfabetismo deve ser tratado em suas raízes e, por isso, a crescente preocupação em dinamizar as séries iniciais do ensino fundamental, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 07, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, prevendo a organização curricular do ensino fundamental junto com o planejamento das “Metas Compromisso Todos Pela Educação” (BRASIL, 2007), estabelecendo compromisso em implementar 28 diretrizes que busca resultados como, qualidade e rendimento escolar, no entanto, não preocupado com a alfabetização em si, mas com a preparação de força de trabalho para o mercado.

A ampliação da escolarização no ensino fundamental, com a inclusão de um ano a mais nas séries iniciais, foi estratégico por parte do governo no atendimento à LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), sobretudo em relação ao artigo 32, que dispõe sobre “[...] o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

Ampliando a discussão, aventou-se que os fatores determinantes à ampliação do ensino fundamental e fortalecimento da educação, apoia-se no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, em sua meta 1 e 2 que prescreve.

1. Universalizar o atendimento de toda a clientela do ensino fundamental, no prazo de cinco anos a partir da data de aprovação deste plano, garantindo o acesso e a permanência de todas as crianças na escola, estabelecendo em regiões em que se demonstrar necessário programas específicos, com a colaboração da União, dos Estados e dos Municípios.

2. Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos (BRASIL, 2001b, p. 19).

No atual PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014a), quando trata da ampliação do ensino fundamental, na meta dois, sobre a alfabetização na meta cinco, diz em alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Para que essas mudanças fossem realizadas de maneira democrática foram planejados encontros regionais para discussão coletiva, originando o documento Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos: Relatório do Programa (BRASIL, 2004a). O documento auxiliou a implementação do ensino fundamental de nove anos, obrigando o acesso e inclusão obrigatória de todas as crianças de seis anos de idade a frequentar o ciclo de alfabetização, estabelecendo novas metas e estratégias relacionadas ao processo de alfabetização. Com essa ampliação, a atenção voltou-se para os currículos referentes à educação infantil e ensino fundamental, uma vez que havia sido incluído um ano a mais no início do ciclo de alfabetização (ARELARO; JACOMINI; KLEIN, 2011).

Para favorecer o desenvolvimento da alfabetização na “idade certa”, a Resolução 07/2010 (BRASIL, 2010), em seu inciso III, § 1º estabelece os três primeiros anos do ensino fundamental como bloco pedagógico ou ciclo sequencial, não permitindo reprovação dos estudantes desse ciclo, para que o processo de alfabetização se efetive de maneira interrupta, dando oportunidade aos estudantes de recuperar conteúdos e, ao professor, a possibilidade de sistematizar a prática pedagógica e o processo avaliativo, de forma a apresentar a avaliação preventiva e formativa, diagnosticando o processo alfabetizador, contemplando as aprendizagens básicas para prosseguir nas séries seguintes.

Critérios que contribuam para o fim do analfabetismo podem ser pensado para se contribuir com a alfabetização, no entanto associado às características locais, potencializando práticas pedagógicas que sejam capazes de desenvolver todas as habilidades dos estudantes, e não mecanismos apenas de controle como alguns programas se demonstraram na prática.

Na próxima seção, continua a discussão que enfatiza o PNAIC em nível federal, pois ajudará a compreender como ele foi desenvolvido no município proposto, objeto de nossa pesquisa.

3 ESTRUTURA E AÇÕES DO PNAIC NO BRASIL

Evidenciaremos nesta sessão o Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa-PNAIC, instituído em 12 de dezembro de 2012, pela portaria nº 867, de 04 de julho de 2012 (BRASIL, 2012b). O PNAIC é apresentado com as diretrizes gerais, lançado pelo Ministério da Educação-MEC, porém suas origens são da década de 1990¹², com a reforma da educação e a regulamentação de leis elaboradas de acordo com discussões ideológicas dos organismos internacionais, realizadas por meio de conferências e acordos com agências internacionais que influenciaram e continuam influenciando a educação no Brasil (CURY, 2002).

Os problemas educacionais que o PNAIC busca resolver são aqueles instaurados desde o início da educação brasileira. É o único programa voltado à alfabetização de séries iniciais que ultrapassa as características de campanhas anteriores. Saviani (2009a, p. 37) aponta que “[...] o fracasso das campanhas de alfabetização ocorrem porque [...] são esporádicas, elas são descontínuas e não dura o tempo suficiente para atingir o ponto de irreversibilidade”, isto é, buscando solucionar apenas o problema da alfabetização e da má formação de professores.

O PNAIC busca solucionar outras demandas: acesso e permanência escolar, diversidade, direito de aprendizagem, universalização do ensino, entre outros. Contudo, são quatro eixos estruturantes, sendo que o objetivo principal se prende à alfabetização na “idade certa”.

Para que o objetivo seja cumprido, o PNAIC sustenta-se no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), que firma o compromisso com as três instâncias federativas.

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de

¹² No ano de 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jontiem, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas (PNUD) e Banco Mundial (BM). Dessa Conferência, resultaram propostas voltadas para o cumprimento das necessidades básicas de aprendizagem e para a universalização do acesso à educação fundamental.

colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007b, p. 1).

A instância federal tem a responsabilidade em fornecer materiais didáticos e realizar os pagamentos de bolsas aos professores participantes do PNAIC, além de elaborar as avaliações externas, como a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), e a Provinha Brasil (PB).

Os estados brasileiros assumiram o compromisso de formar professores por meio das Instituições de Ensino Superior (IES), desde que haja escolas que atenda as séries iniciais do ensino fundamental e que estão sobre a incumbência dos estados. Esses também devem liberar esses professores para a formação continuada (BRASIL, 2012d).

Fica a cargo dos municípios a garantia de liberação dos professores alfabetizadores cadastrados junto ao PANIC para a formação continuada e a sua substituição em sala de aula durante o período destinado à formação, ficando a cargo dos municípios e estados a implementação e aplicação da proposta elaborada para o PNAIC (BRASIL, 2012d).

Para que essas ações possam de fato ser implementadas e efetivadas, o PNAIC se firma na Lei nº 12.801, de 24 de abril de 2013 (BRASIL, 2013b, p. 1), que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro disponibilizado pela União, estados e municípios.

Esta Lei dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com a finalidade de promover a alfabetização dos estudantes até os 8 (oito) anos de idade ao final do 3º ano do ensino fundamental da educação básica pública, aferida por avaliações periódicas (BRASIL, 2013b, Art.1º).

A Resolução nº 04, de 27 de fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013a, p. 21), estabelece critérios, normas e diretrizes para regulamentar o pagamento de bolsas de estudos e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do PNAIC.

As bolsas têm como finalidade apoiar os professores que atuam na alfabetização em salas seriadas, multisseriadas e multietapas e possibilitar que

esses professores tenham acesso à formação continuada. E é nesse ponto, que a discussão e análise serão focadas.

Considerando esta proposição de estudo, com um olhar à formação dos professores para os povos do campo, atentar-se-á para esta demanda social e educacional.

As questões destinadas ao PNAIC voltadas à educação para os povos do campo tomam como base legal a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, em seu art. 28, incisos I, II e III (BRASIL, 1996, p. 20), que trata da educação rural, vislumbrando uma educação para¹³ os povos no¹⁴ e do¹⁵ campo, observando a proposta de que a escola se adeque à realidade do campo. Prescreve o artigo:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, art. 28).

Nota-se que a LDB prevê outras ações e instâncias presentes no PNAIC, enriquecendo-o. Apesar de o art. 28 constar na LDB, somente em 2001 e 2002 é que o Conselho Nacional de Educação volta um olhar aos povos do campo e à formação de professores que atenda a essa demanda, primeiro emitindo um parecer e posteriormente baixando uma resolução.

O Parecer nº 36/2001 (BRASIL, 2001c, p. 1), mostra a diferença entre educação rural e Educação do Campo.

[...] o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. A educação do

¹³ Educação PARA os povos do campo é pensada e estruturada a partir da realidade dos povos do campo, ou seja, contempla suas especificidades dentro da diversidade que possui.

¹⁴ Educação NO campo é aquela em que necessariamente deve ocorrer no campo, ou seja, sua infraestrutura deve ser fixada no espaço geográfico camponês, onde o camponês se encontra e reside.

¹⁵ Educação DO campo destina-se de modo geral aos camponeses e filhos de camponeses, devendo possuir adequações que seja condizente com a vida no campo, tendo organização própria do calendário escolar a fim de respeitar as adversidades climáticas e os ciclos agrícolas, assim como a adequação da natureza do trabalho camponês. Os currículos e metodologias devem ser próprios de modo que faça sentido ao aluno camponês, e fuja do caráter de educação rural que privilegia o latifúndio e o agronegócio.

campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001c, p. 1).

Não é diferente em relação às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo, instituídas pela Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. De acordo com o parágrafo único do art. 2º, da Resolução,

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

Preocupado com esta realidade e as demandas no campo, seja de pequenos agricultores, trabalhadores rurais, meeiros, indígenas, quilombolas, ilhéus, pescadores, seringueiros entre outros, a mesma Resolução e posteriormente documentos oficiais, projetos e programas voltam um olhar à formação de professores, a exemplo do artigo 12, parágrafo único e artigo 13, e seus incisos I e II, da Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 em discussão. No art. 12, deixa claro que

[...] a respeito da formação de professores em nível superior para a Educação Básica, prevê a formação inicial em curso de licenciatura, estabelecendo como qualificação mínima, para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, o curso de formação de professores em Nível Médio, na modalidade Normal. Parágrafo único. Os sistemas de ensino, de acordo com o artigo 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes (BRASIL, 2002, art. 12).

O artigo 13 deixa claro que,

Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002, art. 13.).

É preciso verificar se as Diretrizes e a Resolução estão sendo observadas e em sendo, se são no que trata à formação de professores com um olhar à população camponesa, ou se as orientações contidas nas legislações, planos e resoluções não têm sido considerada na formação. As Instituições de Ensino Superior (IES) formam professores com conhecimento de causa da realidade que profissionalmente trabalharão, ou formam professores clínicos gerais, sem conhecimento das demandas sociais que se depararão quando formados. Desse modo, ressalta-se que os cursos de graduação possuem lacunas a serem preenchidas, e uma delas trata da educação para os povos do campo (CARDOSO; RODRIGUES, 2015).

Em 2005, com a preocupação da formação continuada dos professores, criou-se o programa Pró-Letramento¹⁶ com a intenção de promover a formação continuada de professores, com foco no ciclo de alfabetização.

Os documentos e os programas anteriores indicam que a implementação do PNAIC em 2012 é resultado de um conjunto de ações que, em tese, já vinham sendo desenvolvidos no Brasil nas últimas décadas, desde o final do século XX, nos planos educacionais, por exemplo, no PNE, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (BRASIL, 2001b, p. 1), quando este apresentava metas referentes à universalização de ensino, formação de professores e alfabetização.

No atual PNE, Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014 (BRASIL, 2014a, p. 1), é possível observar metas presentes no PNAIC. A meta dois trata de questões do ensino fundamental. A meta quatro apresenta a temática da educação especial/inclusiva. A meta cinco - trata das especificidades da alfabetização. A meta

¹⁶ O Pró-Letramento é um programa de formação continuada para professores que visa a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, abrangendo as áreas da leitura, da escrita e da matemática básica. Podem participar do programa professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental de instituições públicas de ensino. A formação é realizada à distância, mas conta com atividades presenciais, acompanhadas por orientadores (BRASIL, 2005b, p.1).

sete aborda a aprendizagem na idade certa. As metas quinze, dezesseis e dezessete apontam questões referente à formação, formação continuada e valorização de professores.

O que propõe o PNAIC? Propõe a alfabetização na “idade certa”, sendo essa idade referente aos 8 anos, ao final do terceiro ano do primeiro ciclo do ensino fundamental de nove anos.

Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais se comprometem a: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012d, p. 1).

Aos oito anos de idade, as crianças devem ter desenvolvido capacidades cognitivas que as possibilitem a compreensão da leitura e escrita, além de realizar cálculos matemáticos que estão relacionados à sua faixa etária.

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
 2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
 3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
 4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. Dentro dessa visão, a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual, pois o professor alfabetizador tem a função de auxiliar na formação para o bom exercício da cidadania.
- Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. Para isso, não basta ser um reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática. (BRASIL, 2012d, p. 1).

Como já citado, o PNAIC ainda estabelece quatro eixos centrais a serem considerados para a alfabetização, sendo:

Formação continuada presencial para os professores e seus orientadores de estudo; Materiais didáticos, obras literárias de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações

sistemáticas; Gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2012e, p. 1).

Formar continuamente os professores é uma necessidade e preocupação constante e, neste caso estudado, a formação de professores com visão e conhecimento sobre os trabalhadores do campo não tem sido o foco de investimentos públicos. Poucos são os programas e políticas educacionais que contemplam esse eixo da educação (FRIGOTTO, 2010; KUENZER, 2011).

Com esta preocupação, o MEC disponibilizou as adesões dos municípios para participar do PNAIC até o dia 12 de julho de 2017. Para o ano de 2018 – momento em que se conclui este estudo –, o PNAIC apresentou a proposta de fortalecer as estruturas de gestão estaduais e municipais.

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO PNAIC

A formação de professores compreende que o professor seja ativo no processo de ensino e aprendizagem, pautando-se em princípios e critérios da atuação profissional, de forma que seja apto a melhorar a sua prática diária. Para a formação, considera o espaço social e geográfico que atuará, potencializando a aprendizagem dos estudantes. É o que se ressalta a seguir:

O PANIC foi lançado em 2012, e, de acordo com os dados disponíveis no Sistema Informatizado de Monitoramento do PNAIC (SisPacto), em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores alfabetizadores em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação foi em matemática, em curso com carga horária de 160 horas; em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade; e, em 2016, foram 249.919 alfabetizadores e 38.59 coordenadores pedagógicos atendidos em curso de carga horária mínima de 100 horas e com ênfase em leitura, escrita e letramento matemático (BRASIL, 2017, s/p.).

Com essa organização, a formação continuada de professores visa promover as discussões da prática educativa, e a formação deve ser desenvolvida de acordo com a realidade em que o professor/professora atuará, no caso do campo, as regiões camponesas.

Nesse viés, constata-se no PNAIC a preocupação que a formação de professores seja assegurada e valorizada. Mas, uma dúvida ainda inquieta: quais as condições à valorização e de que forma são ou seriam asseguradas, tendo em vista que, até o ano de 2017 o PNAIC ofertava uma bolsa de estudo, e a partir do ano de 2018, os professores não recebem mais esse auxílio.

O certo é que o PNAIC, como formação continuada de professores, visa atingir melhores índices na alfabetização por meio de técnicas de ensino, estimulando ações articuladas para formação continuada. Nesse sentido, Arelaro (2013, p. 138), diz que, “[...] esta nova política implicaria, necessariamente, renovação progressiva das práticas escolares, propiciando maior integração do trabalho docente, através do planejamento coletivo dos professores do mesmo ciclo”.

Pelo que evidencia o PNAIC, a formação continuada objetiva estabelecer reflexões teóricas práticas, com ênfase no ensino aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 2012d).

Para a realização do PNAIC, são necessários professores preparados, e dessa forma, realiza-se a seleção de professores da rede. No ano de implementação do PNAIC foram cadastrados mais de 200 mil professores alfabetizadores em todo Brasil.

A formação continuada dos professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC foi iniciada em 2013, com a continuidade em 2014 e 2015. Foram atendidos, em cada ano, mais de 300.000 professores. Nunca houve, na história da educação brasileira, uma ação com tamanha abrangência e tão fortemente voltada para o fazer pedagógico do professor. Desse modo, podemos apontar um primeiro aspecto positivo: a garantia do direito à formação continuada a todos os professores alfabetizadores, tendo como referência a realidade da sala de aula (AXER; ROSÁRIO, 2015, p. 1).

O PNAIC propõe que os professores formadores sejam professores que já trabalharam com a formação em um dos programas: Proformação¹⁷ (1999), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores¹⁸ (PROFA) (2001), Gestar

¹⁷ Programa do Ministério da Educação (MEC), instituído a partir de 1999 com o objetivo de acabar com a figura do professor leigo (sem qualificação pedagógica). Trata-se de um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação à distância, que utiliza a estrutura da TV Escola para promover a formação e a titulação destes professores (MENEZES, 2001, p. 1).

¹⁸ O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever (BRASIL, 2001d, p. 5).

II¹⁹ (2004b) ou Pró-Letramento (2005)²⁰, pois além de possuir o perfil desejado, são professores que têm o conhecimento para a operacionalização do sistema, facilitando a logística do PNAIC. O MEC apresenta que a formação continuada deve ser por meio de um “curso presencial de 2 anos para os Professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas”. (BRASIL, 2012f, p. 1).

Esses programas, assim como o PNAIC, demarcam o tempo e as transformações socioeconômicas dentro da concepção da educação junto à alfabetização e formação continuada de professores.

Em 2012, com a implementação do PNAIC, fica estabelecida que o PNAIC não devesse abranger somente o processo de leitura e escrita, mas também a alfabetização matemática, científica entre outras, por meio das sequências didáticas traçadas a fim de atingir o objetivo de alfabetizar e letrar²¹ em todas as instâncias, evidenciando a importância de se,

- entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras e textos disponibilizados pelo MEC;
- analisar e planejar projetos didáticos com foco na alfabetização em turmas multisseriadas, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas ao desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita;
- conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação e planejar situações didáticas em que eles sejam usados. (BRASIL, 2012d, p. 7).

O estudo constata que o PNAIC foi pensado e formulado visando o crescimento do Pré-Sal, ou seja, os royalties de petróleo, no entanto, no fechamento desta investigação (2018), não tem alcançado o retorno desejado (MERCADANTE, 2012, WEBCONFERÊNCIA).

O certo é que as formações de professores são realizadas por meio das Instituições de Ensino Superior (IES). De acordo com a proposta do PNAIC, as formações devem ser organizadas em dois anos, subdivididas em 120 horas por ano. Para o feito, foram previstas atividades teóricas e práticas, a partir da

¹⁹ O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II), oferece formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas (BRASIL, 2004, p. 1).

²⁰ O PNAIC é continuação do Pró-letramento.

²¹ “Letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2008, p. 3).

organização dos professores em grupos de dez ou mais alfabetizadores, direcionados por orientadores de estudos, e esses por sua vez, passam por formação de 200 horas de estudo e preparação didático-pedagógica por ano, e na maioria, são professores que já foram tutores vinculados a outros programas de formação continuada de professores alfabetizadores, a exemplo do Pró-Letramento, ofertados pelo MEC.

Os encontros com os Professores alfabetizadores serão conduzidos por Orientadores de Estudo. Os Orientadores de Estudo são professores das redes, que farão um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas. É recomendável que os Orientadores de Estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município (BRASIL, 2012f, p. 1).

Durante o processo de formação, o PNAIC propôs estabelecer debates no contexto educacional, além de diálogos avaliativos, planejamentos, direito a aprendizagem, permanência escolar e tantas outras temáticas determinantes para o bom funcionamento escolar que afetam de maneira direta a ação pedagógica do professor e a aprendizagem do estudante. Nesse sentido, Soares e Cunha defendem que,

Reconhecer a interatividade como um traço característico da docência é considerar que o processo formativo se desenvolve num contexto grupal, em que pessoas com histórias de vidas distintas se implicam mutuamente. Isso coloca, para o professor, o desafio de compreender essa trama invisível que impacta os processos de ensino e de aprendizagem e de saber orientar o grupo de alunos para compreender essas implicações, aproveitando determinados elementos relacionais que emergem como objetos de análise e de aprendizagem sobre os conteúdos e sobre os valores e atitudes (SOARES; CUNHA, 2010, p. 21).

Diante disso, os valores e atitudes propostos pelo PNAIC devem fazer parte da formação continuada de professores, por meio de diálogos coletivos que promovem a socialização de experiências, de forma que possam contribuir com a prática dos demais professores, e quando trata dos povos do campo, não é diferente, seja no ato de alfabetizar, como em observar suas particularidades, partindo dos princípios democráticos, para buscar a igualdade de direitos.

Ao pontuar a formação continuada de professores para a Educação do Campo, ressalta-se que a educação que se apresenta no PNAIC para os povos do campo, compreende ações de educação formal e informal. É um avanço em relação

aos modelos tradicionais, mas não o suficiente para promover a consciência política, social, cultural e econômica do estudante, nem o suficiente para que o professor se reconheça como agente modificador da sociedade e de sua importância nesse contexto (ADELINO; BRANDÃO, 2016). Autores como Caldart, et al (2012, p. 14), afirmam que,

A compreensão da Educação do Campo se efetiva no exercício analítico de identificar os polos do confronto que a institui como prática social e a tomada de posição (política, teórica) que constrói sua especificidade e que exige a relação dialética entre particular e universal, específico e geral.

Ao falar da formação continuada de professores no PNAIC é essencial compreender quais são os critérios de seleção que os professores alfabetizadores devem participar para fazer parte do PNAIC.

Os candidatos devem se submeter a um processo de seleção pública e um dos critérios de aprovação é ter o nome constando no censo escolar²² do ano anterior (BRASIL, 2012d). Caso o professor não conste no censo escolar do ano anterior, ele poderia participar do PNAIC, porém não teria direito a receber a bolsa de estudos, para o ano de 2018, mesmo estando cadastrado no censo do ano anterior.

No PNAIC, a formação de professores está arraigada a questões técnicas e práticas do processo, tanto do ensino como da aprendizagem, associando às peculiaridades do ciclo de alfabetização. Interessante observar que, mesmo o PNAIC tendo sua base ideológica em um estado mínimo, o PNAIC tenta superar problemas relacionados à formação de professores por meio de incentivo à docência e capacitação presencial e continuada.

²² “O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional, realizado todos os anos e coordenado pelo Inep, feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação, com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, abrangendo as diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensinos fundamental e médio), educação especial, educação de jovens e adultos (EJA) e educação profissional (cursos técnicos e cursos de formação inicial continuada ou qualificação profissional). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos de ensino, turmas, alunos, profissionais escolares em sala de aula, movimento e rendimento escolar. Essas informações são utilizadas para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como alimentação e transporte escolar, distribuição de livros, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)” (IBGE, 2000b, p. 48).

[...] a formação contínua não ocorre apenas porque é necessário que os professores tenham acesso aos conhecimentos produzidos nas pesquisas e nem porque a formação continuada visa responder problemas emergentes ou preencher lacunas, no sentido compensatório, mas, pelos desafios que a sala de aula e os próprios fins da educação impõem (FRADE, 2010, p. 39).

Dentro da perspectiva apresentada pelo PNAIC, evidencia-se a importância do professor durante o processo de formação do estudante. No entanto, no momento em que fechamos este estudo, e diante da conjuntura atual, temos a impressão de que o Estado, gerido pelo governo atual²³, não está preocupado com o nível de formação dos professores que trabalha com o ciclo de alfabetização. Os indicativos são de uma formação para controlar o trabalho do professor alfabetizador.

Como o PNAIC surge de um modelo de regulação de formação de professores que toma como ponto de partida a prática docente para a melhoria da alfabetização, responsabiliza os professores pelos resultados educativos, ou seja, o governo atribui ao professor a responsabilidade do fracasso escolar nas séries iniciais do ensino fundamental, disseminando um discurso engodo, colocando o professor como essência do processo de ensino e aprendizagem, quando de fato, o professor é condicionado a reproduzir o discurso do Estado à medida que é obrigado a aplicar o que lhe é determinado, com um agravante, será medido por meio de instrumentos avaliativos (AZEVEDO; MELO, 2011).

De acordo com o levantamento realizado pelo MEC, desde que o PNAIC começou a realizar formação de professores, foram formados 58 mil orientadores de estudos e mais de um milhão de professores alfabetizadores, distribuídos pelos 5570 municípios existentes no território brasileiro:

Tabela 1 - Balanço da implementação do PNAIC

Ano	Professores alfabetizadores	Orientadores de estudos	Municípios que aderiram
2013	281.725	15.953	5.276
2014	267.375	15.146	5.489
2015	235.983	14.691	5.222
2016	226.808	13.198	5.360

Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza. Baseado segundo dados da Assessoria de Comunicação Social – MEC (2017).

²³ O governo do Brasil atual é Michel Temer.

Sendo assim, quando se constata esses números, compreende-se a importância do PNAIC em promover a formação continuada de professores, visto que o ensino fundamental é a base para que o estudante consiga seguir adiante com os estudos.

Os estudos referentes ao PNAIC indicam que a formação continuada possibilita melhor rendimento escolar. Porém, não basta obter apenas dados quantitativos, é preciso saber se a formação tem conseguido alcançar seus objetivos, e nesse sentido, as formações não têm sido suficientes para melhorar o quadro do analfabetismo, ao menos no município estudado da região sul.

3.1.1 A efetiva necessidade da formação de professores

Diante das proposições do PNAIC, das necessidades e demandas sócio educacionais dos municípios, o PNAIC faz-se importante. No entanto, para que a proposta seja compreendida e efetivada pelos educadores, há necessidade de se investir na formação dos professores, preparando-os para efetivá-las.

O PNAIC com suas propostas, justificativas, objetivos e metodologias, que são interessantes, no entanto se a formação para professores não for efetivada, o PNAIC não cumprirá com seu objetivo, visto que os professores são formados para o trabalho em escolas, que na sua maioria, estão funcionando nas cidades, e com raras exceções em vilas ou distritos, e os povos do campo acabam sendo prejudicados. Neste sentido, vale considerar o que Santos e Miranda observam:

[...] os povos do campo são sujeitos que necessitam de uma educação não adaptada, mas uma educação pensada para eles, tendo nessa educação as características inerentes a eles, visando que eles tenham uma educação que contemple suas especificidades, haja vista que ainda temos muito o que conhecer sobre esse processo, mesmo sabendo que a luta por uma educação do campo não é algo tão atual, é uma luta que vem sendo travada por muito tempo, especialmente pelos movimentos sociais que se colocam a frente desta busca incansavelmente (SANTOS; MIRANDA; SANTOS, 2013, p. 2).

Diante disso, é que o processo de formação continuada de professores na perspectiva do PNAIC frente às especificidades educacionais são importantes em qualquer município, mas ainda quando cercado por pequenos agricultores e

latifúndios, caso do município estudado. O PNAIC considera a diversidade, a necessidade de alfabetização e demandas educacionais dos povos do campo, camponeses esses marcados pelas lutas em busca de igualdade social e equidade de direitos.

Para se compreender as necessidades educacionais, salienta-se que o “campo” a que se refere nesta pesquisa não é um termo aleatório, mas uma realidade concreta, espaço geográfico de produção, formado por um povo que faz, pensa, transforma e faz história, e que necessita de escola e educação de qualidade.

Assim, o PNAIC procura estabelecer políticas públicas capazes aproximar cidade do campo superando as concepções equivocadas que distanciam os povos das cidades dos povos do campo. De acordo com nas palavras de Fernandes (1999, p. 29) que, de forma enfática diz que, “[...] com o seu estabelecimento, a sociedade moderna subordinou o campo à cidade. Da mesma forma, o modo de vida urbano submeteu o modo de vida rural. O camponês brasileiro foi estereotipado como o fraco e atrasado”. Essas concepções são repensadas por meio da formação de professores.

Tratando-se dos povos do campo, é importante considerar a diversidade cultural, social, política e econômica destes povos para melhor preparar os métodos de alfabetização. Por quê? Quando se fala em educação, entra-se em um território vulnerável e, quando se reporta à diversidade dentro da educação, da alfabetização a fragilidade é ainda maior, pois as desigualdades socioeconômicas, sociorraciais e sociopolíticas são muitas e estão longe de atingir os índices desejáveis social e politicamente estabelecidos por mecanismos liberais, aumentando a disparidade social. Fernandes (1999, p. 29-30) descreve que

[...] a subordinação do camponês ao urbano é de fato constituída pelas relações políticas, construídas pela concepção analisada. Essa subjugação é denominada descaradamente como integração, em que os camponeses são dependentes nas formas política, econômica e tecnológica.

É nesse sentido que se traz à tona a importância da discussão da formação de professores, ou da não formação, formação essa que possibilita a compreensão dos povos do campo e sua diversidade de concepções e de produção de vida e de relacionamento social. Tratando dessa questão, visualizam-se estratégias

educacionais voltadas ao controle e dominação dos povos do campo por parte da elite, quando excluiu os povos do campo, inclusive fechando as escolas rurais, contribuindo para o êxodo rural e a transformação dos que eram camponeses em força de trabalho para a indústria e o comércio, levando o governo federal, em 2014, a acrescentar um parágrafo no art. 28 da LDB 9394/96, visando dificultar o fechamento de escolas no campo (BRASIL, 2014b).

O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (BRASIL, 2014b, art. 28).

À medida que os poderes públicos e a própria sociedade burguesa intensificam os abusos sociais e a manutenção do *status quo*, por meio de ações políticas, econômicas e sociais, que não propõem mudanças que beneficie os povos do campo e o desenvolvimento de seu conhecimento, contribuem com o processo de exclusão, como se os povos do campo não precisassem de escolarização, com um agravante, fechando as escolas próximas de suas residências, e ou não investindo na formação de professores para atendimento sócio educacional dessa população. Fernandes (1999, p. 33) defende que

Uma escola do campo é a que defende os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico dessa população. A sua localização é secundária, o que importa são suas proximidades política e espacial com a realidade camponesa.

O modelo de educação formal, no qual o povo brasileiro está submetido segue a proposta da cultura dominante, que segrega a população marginalizada, nesse caso, tirando dos camponeses o direito à educação.

Por maior que sejam as dificuldades e as muralhas a serem derrubadas, existe dentro da educação um movimento de resistência em relação à política liberal, que defende e difunde o processo educativo, contribuindo para descentralizar a educação das mãos da elite, fazendo com que os marginalizados e execrados socialmente consigam, mesmo que aos poucos, emergir do descaso por meio de ações políticas, sociais e educacionais. Nesse viés, fazem parte desse movimento,

os que se preocupam com a Educação do Campo, a exemplo de Caldart (2009, p. 38), que coloca a Educação do Campo como mecanismo transformador, provocando nuances junto aos que governam. Segundo esta educadora,

A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

No que trata à formação de professores do campo, o PNAIC considera o conhecimento acumulado e desenvolvido pelos educadores da Educação do Campo e como apresentam os cadernos, a formação de professores se faz urgente, pois não detém esta compreensão e esse conhecimento sobre a experiência de vida dos povos do campo, de modo a promover uma nova dinâmica social capaz de atender de fato a características dos povos do campo.

Destaca-se que a temática referente à formação de professores é problemática, pois são muitos os problemas a serem resolvidos como, a superação da distância entre a teoria e a prática, a desvalorização profissional, entre outros, porém na prática, muitas vezes, as soluções são proteladas e os problemas consolidam-se no descaso. Os pressupostos de formação de professores alfabetizadores do campo, conforme propõe o PNAIC, demonstram que os currículos dos cursos universitários, em grande parte, não possuem a preocupação em formar professores alfabetizadores, visto que as áreas ou linhas específicas, considerando a demanda social, do contrário, as IES formam professores polivalentes, aptos a desempenharem várias atividades ao mesmo tempo, em tempos diferentes, em colégios e escolas diversas e até em tempos reais, pode acontecer de os resultados dos trabalhos de alfabetização, no que tange aos povos do campo, ficarem

comprometidos, ou seja, precarizados, inclusive o resultado de seu ensino e o professor em si (KUENZER, 1998; CALDART, 2009).

Preocupada, em parte, com a educação dos povos do campo, denominados de “rurais”, a LDB 9394/96 prescreveu em seu artigo 28 como o ensino deveria acontecer junto aos povos do campo no que se refere à aplicação dos conteúdos, da metodologia apropriada àquela realidade e na organização da escola, visto não serem iguais ou semelhantes às escolas urbanas e, para isso, há necessidade de formação de professores.

Fernandes (1999, p. 40) demonstra que,

Quando dizemos Educação Básica do Campo estamos afirmando a necessidade de duas lutas combinadas: pela ampliação do direito à educação e à escolarização no campo; e pela construção de uma escola que não apenas esteja no campo mas que sendo do campo, seja uma escola política e pedagogicamente vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos sociais do movimento do campo.

Não basta registrar em plano, lei ou resolução. É necessário que o Estado possibilite as condições da formação dos professores, assim como as condições de trabalho.

Considera-se que a LDB 9394/96 trouxe ganhos à educação em todas as instâncias, mas nas entrelinhas, é possível observar o teor liberal ao tratar de educação dos povos do campo como educação rural. Oliveira (2013b) coloca que na prática, o rural é o espaço do agronegócio e que o campo nunca fez, faz ou fará parte da agenda liberal, pois é “espaço de exploração e lucro”. Segundo a autora, a educação rural é parte

[...] dos interesses capitalistas e do agronegócio, em que vê o campo/território apenas como um espaço de exploração e lucro, através da monocultura, onde os trabalhadores do campo passam a plantar e a cultivar tão somente para os fins da exportação, e não para subsistência da sua família; uma vez que a educação é concebida num pacote urbano, tudo oriundo da cidade, menosprezando os saberes dos povos da terra, fragmentando o ensino e dicotomizando o campo e a cidade (OLIVEIRA, 2013b, p. 30).

É neste contexto de interesses liberais que o educador se encontra e desempenha sua profissão de reproduzidor do ensino, para além de suas condições e

capacidades, pois acaba não sendo livre para ensinar, mesmo alguns documentos oportunizando orientações, a exemplo do artigo 28 da LDB 9394/96, entre outros. Nessa conjuntura em que são realizadas muitas mudanças na educação a favor do liberalismo, o professor sofre a crise de identidade, pois os gestores não possibilitam as condições para efetivar o que diz a LDB 9394/96, e para ele colocar em prática esses ditames, fica sujeito à repreensão, pois está contra os princípios liberais. De acordo com Papi (2005, p. 64),

O pensamento contemporâneo sobre a defesa e a busca de profissionalismo para os professores, tendo em vista sua identidade e cultura profissional, não é neutro, nem mesmo imparcial. Ao menos não é o que se pretende considerar na presente reflexão. No entanto, compreender a profissionalização docente como um processo em que se valoriza a profissionalidade tendo em consideração as competências técnica, humana e política, não parece inviável.

Sendo assim, o que se prega no âmbito educacional está, assim como a prática pedagógica, moldado de acordo com a dominação estabelecida por discursos relacionados à dimensão política, ideológica e econômica, engessando o trabalho docente, de modo que atenda aos interesses do capital (MÉSZÁROS, 2008). Isso faz com que o professor que atende os camponeses passe por um processo ainda maior de frustração, pois ele como educador dos povos do campo, que busca e propõe a educação emancipadora, depara-se com um currículo que contradiz com a realidade e que não atende à formação pedagógica orientada pela LDB 9394/96 e as Diretrizes Curriculares e, na sua prática diária, não consegue trabalhar coerentemente com as necessidades e demandas educacionais apontadas nos documentos oficiais (FRIGOTTO, 2010; GADOTTI, 2000b).

Desde a Constituição Federal de 1988, passando pela LDB 9394/96, assim como, os planos nacionais e diretrizes, no que diz respeito aos povos do campo, os educadores, de forma indireta, devem atender aos interesses do capital no que trata à formação de mão de obra para o mercado e, na maior parte, os livros didáticos e paradidáticos direcionam os educandos ao mercado urbano, transpondo os currículos urbanos para o campo, provocando crise de identidade nos estudantes ao não conseguirem relacionar os conteúdos estudados com seu dia a dia e ao não estabelecerem conexão com a prática, provocando o desânimo e abandono da escola - dos estudos (CALDART, 2009). Autores como Fernandes apontam e defendem a necessidade em se respeitar as esfericidades camponesas.

Por todas as questões aqui apresentadas é que defendemos os seguintes pontos:

1 - Criação de um projeto para a educação no meio rural - Por uma escola do campo.

2 - Produção de materiais didáticos voltados para a realidade da agricultura camponesa.

3 - Uma educação que valorize a vida no campo: uma escola com identidade própria.

4 - Uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões da vida, para promoção humana.

5 - Uma escola pública em todos os acampamentos e assentamentos.

6 - Uma gestão pedagógica da comunidade.

7 - Uma escola solidária com as pessoas e as organizações que tenham projetos de transformação social (FERNANDES, 1999, p. 35).

Dentro do movimento histórico, no qual a educação para os povos do campo está inserida, fica evidente, que em grande parte, o currículo não é adequado às particularidades existentes, e parte considerável dos professores não são “formados-preparados” para atender essa demanda, potencializando a vulnerabilidade dos povos do campo, da educação que lhes é ofertada e do educador.

Dessa forma, o professor para atuar em escolas do campo, seja no atendimento ao PNAIC ou a outros programas, deveria ser formado para compreender, de fato, as reais necessidades dos povos do campo, e repensar a didática e metodologia do ensino na alfabetização desta população, independente da idade do alfabetizando, se criança, adolescente, jovem ou adulto.

A falta da formação dos professores resulta na repetição do que ocorreu ao longo da história. De acordo com a história educacional, prevaleceu a falta de compromisso com a educação, atingindo fortemente os povos do campo, por não acreditarem e divulgarem que esses povos não precisavam desenvolver habilidades intelectuais (ADELINO; BRANDÃO, 2016).

Defendia-se que para realizar as tarefas e habilidades relacionadas ao trabalho no campo não era preciso educação formal. Com isso, os gestores do Estado brasileiro planejaram currículos apenas para ensinar a ler e escrever, de forma superficial, sem desenvolver pensamentos críticos capazes de promover a emancipação humana. Tais atitudes evidenciam o caráter utilitarista que o capital sempre exerceu e continua exercendo sobre o trabalhador camponês, mantendo-o com pouco conhecimento científico, distanciando-o dos latifundiários que estudam e

se qualificam, mantendo-se sempre no topo da pirâmide educacional, sem consciência de classe, política e cultural, enquanto os trabalhadores do campo se ocupam dos afazeres diários (BRANDÃO, 2010; FRIGOTTO, 2010).

O que historicamente o Estado realizou em termos de ensino em favor dos camponeses foi insignificante. Na prática, houve uma marginalização no processo de conhecimento, e de forma indireta, do processo político e econômico (BRANDÃO, 2010). Não é que se deva substituir os conteúdos pela total e exclusiva realidade do campo, mas trazer a realidade do campo e as questões históricas dos povos do campo para enriquecer os conteúdos, o ensino e o conhecimento.

Nas escolas brasileiras contemporâneas, as questões históricas que remetem ao processo de exclusão social não são trabalhadas de forma satisfatória, com autoridade e conhecimento de causa por parte dos educadores. Um exemplo é o que se trabalha a respeito do “descobrimento” do Brasil, das sesmarias e da concentração da terra em mãos dos latifundiários. Mesmo com os avanços nas pesquisas acadêmicas e debates historiográficos de desconstrução da idéia de “descobrimento do Brasil”, o Brasil ainda continua sendo “descoberto” nas escolas e os índios continuam a ser tratados como primitivos e de cultura atrasada e, os negros continuam a serem vistos como aqueles que foram escravizados porque eram “inferiores” aos homens europeus. Neste caminhar, raras são as escolas e profissionais que superaram estes paradigmas raciais e de descobrimento do Brasil, alavancando novas discussões, novos horizontes e novos paradigmas junto aos que estudam na educação básica e superior (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p. 2).

Desse modo, fica claro a necessidade em promover formação de professores que contemple a educação para os povos do campo, pois assim os professores de posse de um conhecimento não apreendido nas universidades, conseguirão alfabetizar com conhecimento de causa, os povos do campo, com um olhar diferenciado (CALDART, 2009).

Perante o exposto, e as demandas para com os povos do campo, os educadores perceberão que os povos do campo, com o passar dos anos, foram se organizando e conquistando espaço e reconhecimento social para alcançar seus objetivos, principalmente uma educação que contemple matrizes específicas para a realidade em que vivem e trabalham, conforme constata nas Diretrizes Curriculares da Educação do Campo. A partir da LDB 9394/96, os camponeses se organizaram e pressionaram os governos a considerá-los, assim como pressionaram

os conselhos estaduais e nacionais de educação a olhá-los como de fato devem ser vistos (CURY, 2006).

Nesse sentido, o PNAIC busca, por meio da formação continuada de professores, dialogar com os que atuam diretamente com a educação para os povos do campo, de forma que as condições de trabalho sejam observadas e respeitadas, contribuindo para a promoção da superação de concepções ultrapassadas de professores que ainda não criaram consciência do sentido da educação, com um olhar respeitoso e não de piedade para com os povos do campo.

O PNAIC contempla todo o Brasil e tem como principal objetivo, alfabetizar todas as crianças na “idade certa”, considerando as do campo e da cidade, mas cabe aos municípios não marginalizar os povos do campo. Para que a proposta seja alcançada, o PNAIC valoriza os professores que atuam com o ciclo de alfabetização, que contemple uma formação específica para os professores que trabalham com a educação voltada aos povos do campo.

Nessa discussão constata-se que os obstáculos ainda precisam ser vencidos dentro da temática de formação para professores do campo e o PNAIC. Os cadernos de formação busca fazer o resgate histórico dos povos do campo, que ajudam a impulsionar a valorização dos professores e, como consequência, o ensino e a aprendizagem. No entanto, na ponta, os municípios precisam fazer a proposta de formação acontecer (ADELINO; BRANDÃO, 2016).

As concepções do PNAIC e de campo devem ser internalizadas para que sejam possíveis a quebra de paradigmas e, conseqüentemente, fazer com que os professores identifiquem a necessidade de perceber o campo para além de um espaço geográfico, historicizando-o como meio de produção cultural, inclusive intercambiando conhecimento entre cidade e campo, de modo que possam realizar contatos com os povos do campo durante o processo de formação ou aperfeiçoamento dos professores. Nesse sentido, autores como Arroyo, Caldart e Molina (2004) acreditam que a educação dos povos do campo, chamada por eles de Educação do Campo, deve ser realizada com,

[...] um olhar que projeta um campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 12).

No processo de formação de professores, concepções equivocadas apreendidas historicamente e internalizadas no inconsciente do educador sobre os conceitos de educação rural e Educação do Campo serão superadas, e o professor poderá olhar para as crianças em processo de alfabetização, não com o olhar da criança “rude” e “atrasada”, mas como criança com identidade social e política, ou seja, olhará e alfabetizará enxergando a criança filho do camponês, que produz cultura e alimentos e abastece as cidades de produtos alimentícios e matéria prima para as indústrias. Alterando o olhar, alterará as concepções de escola rural para escola do campo, de escola atrasada para escola que transforma. Essa transformação só é possível por meio de uma formação que não pode ficar somente no plano, e nos cadernos do PNAIC. Precisa que de fato seja efetivada na ponta, pelos municípios participantes e, principalmente, no caso do município estudado.

Igualar os significados dos termos: “rural” e “campo”, afirmando ou defendendo ser a mesma coisa é errôneo, pois são antagônicos. Lembramos que as aproximações equivocadas estão carregadas de ideologias da elite dominante e de discursos disseminados pelos meios de comunicação que deturpam a diferença entre os termos e entre os povos do campo.

Se o professor não compreender o mecanismo que está por traz do pensamento de igualar a todos como se todos fossem iguais, o professor não compreenderá a importância de alfabetizar os povos do campo, incluindo a realidade do campo no conjunto do que se ensina, mesmo que os sujeitos do campo estejam sendo atendidos em escolas fixadas na zona urbana. De acordo com Arroyo, isto acontece por falta de formulação de políticas públicas para formação de professores.

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (ARROYO, 2007, p. 158).

Os cadernos do PNAIC foram pensados e elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Secretaria de Educação Básica - Diretoria de Apoio à Gestão Educacional (SEBDAGE), e os cadernos que tratam da Educação do Campo foram elaborados no ano de 2012.

As capas dos cadernos de formações de professores, de maneira geral, são compostas por cinco cores: laranja, verde, azul, cinza e branco. No centro da capa

há um mapa brasileiro composto por letras do alfabeto e no restante da capa, as letras aparecem como marca d'água, as quais fazem menção à proposta do PNAIC referente à alfabetização e letramento na idade série apropriadas. O mapa demonstra que o programa abrange todo o território nacional e as diferentes culturas existentes na realidade brasileira e, principalmente, as variações linguísticas existentes no cotidiano, devido às variações de organizações sociais.

Nas apresentações de cada caderno, o material busca estabelecer diálogo interativo, mostrando toda a heterogeneidade ao se falar em educação – a exemplo da Educação do Campo e salas multisseriadas – e os cadernos vão propondo práticas de trabalho individuais e coletivas, contendo diversos assuntos, tanto da literatura universal, quanto assuntos e informações atuais, com diversos tipos de recursos de linguagens e diferentes tipos de gêneros textuais.

Ao falar da alfabetização matemática, o programa propõe novas alternativas de trabalho e o resgate de algumas ações didáticas, e assume a diversidade cultural brasileira. Nesse sentido apresenta concepções matemáticas a partir do cotidiano da cultura camponesa que demonstram as importantes particularidades em se trabalhar com a diversidade social, contemplando trabalhos indígenas e africanos por meio da alfabetização matemática, de maneira interdisciplinar.

A sistematização e operacionalização do processo de ensino aprendizagem da Educação do Campo que permitem que o aluno tenha acesso ao conhecimento científico voltado à sua realidade e necessidade social.

As concepções de linguagens presentes nas obras estão fundamentadas nas concepções de linguagens como processo de interação mediado pelo diálogo, ou seja, usa o discurso como prática social. Ao falar dessa perspectiva, os cadernos do PNAIC trazem para a discussão o principal estudioso da concepção de linguagem, Mikhail Mikhailovich Bakhtin, colocando a linguagem humana como principal objeto de estudo, com a pretensão de entender o exercício da mesma por parte dos indivíduos.

No quesito concepção filosófica, os pressupostos estão baseados no Pragmatismo, isto é, valoriza o que é prático (do cotidiano). As propostas se baseiam nos conceitos de que as ideias e atos só são verdadeiros se servirem para a solução imediata dos problemas (imediatismo), seguindo assim, o princípio da Escola Nova que visava a aprendizagem espontânea, com o objetivo de estabelecer relações entre o ensino elaborado à prática cotidiana, de maneira que o saber e

habilidades adquiridas pelos estudantes pudessem ser integrados à vida como cidadão, como pessoa.

A escola nova esforça-se por relacionar os conhecimentos que a criança vai adquirir com os problemas mais efectivos. Deste modo o aluno, verificando de maneira directa a incidência e utilidade do que atribui ao seu trabalho interesse e significação (SNYDERS, 1974, p. 135).

Ao falar da concepção psicológica, os cadernos de Educação do Campo são direcionados para a valorização e resgate histórico da vivência dos alunos. Utilizam uma abordagem pautada na psicologia histórico cultural/social atrelada à teoria do pensamento e linguagem, no qual o desenvolvimento intelectual ocorre por meio das interações sociais e condições de vida de cada sujeito.

Nesse sentido, a língua se configura como uma forma de ação social, situada num contexto histórico, representando algo do mundo real. O texto, portanto, não é uma construção fixa e abstrata, mas, sim, palco de negociações/produções de seus múltiplos sentidos. Sendo produzidos em situações marcadas pela cultura, assumem formas e estilos próprios, historicamente marcados (BRASIL, 2012d, p. 8).

As concepções pedagógicas possuem aspectos relacionados às pedagogias do “aprender a aprender” pautado no documento oficial de cunho universal para educação, como o Relatório Jacques Delors, que propõe uma educação marcada por princípios neoliberais. Essa formação traça configurações de relações sociais, colocando a “Educação ao longo da vida” dentro das propostas dos quatro pilares para a educação elaborada por Delors.

Ao discutir a Pedagogia das Competências, enfoca o mundo do trabalho apoiando-se na ideia de competência, na qual a escola deve servir a esses pressupostos de forma a atender o mercado de trabalho e a estrutura do capital, que buscam sempre se modernizar-se, e promover a competição de modo a aflorar as competências de cada indivíduo. Nesse sentido, o insucesso escolar não está diretamente ligado à organização escolar, mais à falta de competência atribuída a cada indivíduo.

Nessa perspectiva, cada aprendizado deve ter como objetivo preparar os alunos para etapas subsequentes do currículo escolar, tornando-o capaz de mobilizar suas aquisições escolares fora da escola, tornando qualquer ambiente em

um ambiente pedagógico, independentemente de qualquer situação. O caderno apresenta atividades de aprender fazendo com intuito de desenvolver competências e habilidades essenciais necessárias à formação de cada aluno.

Quando não se realiza a formação de professores para que tenham clareza do público que trabalhará e a diversidade de materiais que o campo, a geografia, a natureza e os povos do campo oferecem e que podem ser utilizados como parte do conteúdo ensinado, enriquecendo o conhecimento, não estará possibilitando que os cadernos do PNAIC estejam sendo explorados em sua totalidade de conteúdos oferecidos, e a educação para os povos do campo estará comprometida. Significa que os gestores que devem fazer o PNAIC acontecer na ponta, utilizam da educação para moldar os indivíduos de acordo com que fortaleça os opressores, distanciando cidadãos dos camponeses, ou seja, cidade do campo.

Não formar os professores para a Educação do Campo é negar aos camponeses seus direitos, entretanto esses indivíduos são ativos social e politicamente e contribuem com a sociedade em todos os seus deveres, sobretudo por meio dos impostos. Alencar (2010, p. 214) ressalta que,

[...] a mudança de concepção em torno do rural interfere, de forma direta, na concepção de educação para a área rural e também para uma concepção de formação de professores que atenda às novas dimensões e princípios que formam a identidade da educação do campo.

A não formação de professores para alfabetizar os povos do campo caminha para a direção dos interesses de quem acumula terra e vê o campo simplesmente como possibilidade de agronegócio, e a educação, muitas vezes, passa a contribuir com a solidificação do pensamento do agronegócio, levando a sociedade e os professores a não se darem conta que quem produz para abastecer os mercados são os pequenos agricultores.

Quando este pensamento do agronegócio fica solidificado, induzido pela concepção dominante, corre-se o risco de o educador também passar a defender o fechamento de escolas do campo, olhando o campo e os agricultores como fracasso e não como local de produção e de evolução. Indiretamente passa a contribuir para que os pequenos agricultores, que ainda estão no campo, também, se desloquem para as cidades, inchando-as.

À medida que os professores pensam e são contra os agricultores, mesmo sem se darem conta, são favoráveis à terra concentrada, disseminando o discurso de que a educação ofertada na zona urbana é melhor do que a da zona rural, contribuindo na fixação do discurso dominante junto aos camponeses, que podem passar a olhar a cidade como o local ideal, desenvolvida e avançada e o campo como local atrasado, o que é um engano. Os dominadores, por meio da mídia e da educação burguesa, fixam no camponês a falsa ideia de que no campo não tem progresso e que a educação de seus filhos será melhor na cidade (MOURA, 2000).

Autores como Alencar (2010); Arroyo (2007); Caldart (2009) comungam da ideia que, a comparação negativa do campo em relação à cidade contribui de maneira considerável para o êxodo rural e, neste caso, não é possível entender o êxodo rural como um “fenômeno”, mas como projeto de um sistema. Sistema que visa a concentração das terras e a transformação do campo em agronegócio e agroindústria, ou seja, o discurso de “êxodo rural” faz parte de um projeto de sociedade para desvalorizar e posteriormente dominar o campo à medida que os agricultores se desanimam do campo por falta de políticas que privilegiem o pequeno agricultor, e as pequenas propriedades passam a ser compradas por um preço abaixo do valor de mercado ou são tomadas pelos bancos, situação altamente vivenciada nas décadas de 1970 a 1990.

A busca por uma educação melhor, com ensino que qualifique seus filhos, configura-se em utopia. A ilusão se estende quando os camponeses concordam em colocar seus filhos em transportes para estudar na cidade, em busca de escolarização, superlotando salas de aula, prejudicando o trabalho do professor e a aprendizagem do estudante. Seria diferente se as escolas do campo continuassem atendendo esse público, pois ajudaria a evitar a superlotação das salas de aulas nas cidades, manteria os povos no campo, evitaria superpopulação e problemas de infraestrutura nas cidades e conteria a concentração da terra nas mãos de latifundiários e a diminuição da saída do camponês da terra e garantindo melhor qualidade de trabalho aos professores nas escolas das cidades e do campo.

Quanto ao transporte escolar, presencia-se um trajeto penoso e demorado, o qual faz com que as crianças saiam de suas residências muito cedo e retornem muito tarde, o desempenho do estudante em sala de aula, pois esse estudante chega à escola cansado pelo longo trajeto percorrido, sem contar a falta de segurança dos transportes, em ônibus superlotados, crianças em pé, falta de cinto

de segurança e integridade física, mental e psicológica do estudante, prejudicando também o professor no desenvolvimento de sua aula, à medida que crianças do campo chegam cansadas devido o transporte escolar (FERREIRA; BRANDÃO, 2012).

De acordo com os escritos de Caldart (2009); Frigotto (2010), quando existe a consciência no professor do que é campo e o que é rural, o educador compreenderá que a Educação do Campo promove a valorização dos povos do campo.

Os cadernos do PNAIC apresentam esta preocupação, tendo em vista que, a concepção de Educação do Campo, diferente da educação rural, é visível neste sentido, pois trabalha em uma perspectiva de uma sociedade pautada no desenvolvimento sustentável do campo, do respeito e preservação do meio ambiente, além de escolas que contempla a cultura dos povos do campo, colocando-os como protagonistas de suas histórias.

[...] enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas (FERNANDES; MOLINA, 2004. p. 34).

A organização da rede de ensino de modo geral tem impossibilitado a formação de professores que trabalha com a Educação do Campo, talvez por falta de conhecimento da importância do campo e da educação para os povos do campo onde estes povos residem. Havendo professores formados para trabalhar com a Educação do Campo, essa formação alterará a prática do professor, transpondo o ensino para além dos conteúdos estabelecidos, contribuindo com a produção do conhecimento e oferecendo ao indivíduo novas perspectivas de entender a sociedade (FREIRE, 2015; MÉSZÁROS, 2008).

Enquanto os cadernos do PNAIC incentivam a formação dos professores, na prática, a formação voltada para os povos do campo não ocorre, situação que prejudica diretamente os povos que permanecem no campo, sobretudo, as crianças no processo da alfabetização, além de afetar a práxis do professor na ação e na criatividade da Educação do Campo, como propõe a série dos cadernos.

Confrontando as proposições dos cadernos do PNAIC com a realidade em estudo, vemos que os governantes – e neste caso os governantes locais – que

reproduzem a educação que favorece a elite agrária, à medida que forma professores, desconsideram o que orientam os cadernos do PNAIC para o campo, desconsiderando as especificações dos camponeses. Com isso,

- 1) A formação do professor posta e desenvolvida na área rural, transportada da área urbana, não valoriza a memória, história, produção e cultura do povo do campo.
- 2) As práticas pedagógicas dos docentes não relacionam a educação formal (conteúdos sistematizados apropriados no ambiente acadêmico) à educação não formal (conteúdos que se aprendem no mundo da vida) e informal (conteúdos que se aprendem no processo de socialização).
- 3) Não há estrutura e experiência dos professores para o desenvolvimento entre saberes escolares e saberes do cotidiano (ALENCAR, 2010, p. 216).

Visto o exposto, questões políticas, ideológicas e econômicas têm dificultado a ação de legitimar uma educação e uma formação de professores que considere a realidade dos povos do campo e que seja capaz de executar a formação continuada proposta pelos cadernos do PNAIC, como finalidade a ser alcançada. Na prática tem se observado um atraso no calendário referente à formação de professores, por isso entende-se a necessidade de ajustes estruturais no PNAIC.

4 O PNAIC NO MUNICÍPIO

4.1 O MUNICÍPIO

O município elencado como lócus desta pesquisa está localizado na região sul do Brasil e dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) (IPARDES, 2017, p. 2), demonstram que o município possui uma área de 812,74 km², incluindo nesse território dois distritos: sendo que um distrito é administrativo, e o outro é distrito administrativo e judiciário.

Salienta-se que o município é privilegiado pelas vastas bacias hidrográficas, contribuindo para o cultivo de lavouras. As demais áreas, onde o solo é mais arenoso, estão atualmente destinadas ao plantio de pastos para a criação de gado.

Nas décadas de 1950, 1960, 1970 as terras eram divididas em pequenas propriedades, sendo habitadas por milhares de camponeses, na maioria com plantio de cafezais. Para o atendimento dos filhos desses camponeses, algumas escolas rurais foram erguidas nas áreas rurais para atender a educação das crianças.

O Município era historicamente rural e tinha como principal meio econômico, a produção agrícola, sobretudo a produção cafeeira, com menor peso a outros produtos, como o arroz.

De 1950 a 1970, foi grande o número de trabalhadores camponeses que migravam de vários estados para o município, pois vislumbravam o progresso. O clima subtropical, associado a fatores como a topografia, sistemas hidrográficos, natureza do solo (fértil), vegetação natural, água potável e a facilidade imediata para a abertura de estradas de rodagem, potencializaram a esperança de encontrar o desenvolvimento e independência financeira dos imigrantes.

No início, os pioneiros realizavam o plantio de horta, pomar, criavam animais para consumo, como porcos, aves, gado, e assim, garantia a subsistência.

Antes de essa localidade ser ocupada pelos colonizadores, toda região havia sido habitada por povos nativos descendentes dos Tupi-Guarani, que foram encurralados, assassinados e expulsos destas terras, posteriormente transformadas

em lotes para colonização, hoje transformadas em chácaras, sítios e fazendas. Plínio Farias aponta que:

A colonização imposta pelos europeus dizimaram quase todas as populações indígenas, mesmo assim os que sobreviveram ainda conservam alguns indícios culturais dos seus antepassados. Apesar dos constantes avanços tecnológicos e de realidades diferentes que os cercam, ainda assim conseguem conviverem com culturas diferentes até mesmo mais sobressalente. (FARIAS, 2012, s/p).

Na região do município estudado não há mais sobreviventes dos indígenas tupi-guaranis, no entanto devido à situação política, social e econômica pelos quais vivem nas aldeias de outras regiões, deslocam-se para o município em busca de vender produtos e pedir alimentos para sobreviverem.

Salienta-se que após a expulsão dos indígenas, o ciclo do café foi o maior responsável pelo desenvolvimento do município no período de 1953 a 1975, uma vez que as terras férteis e o clima agradável, sem grandes possibilidades de geadas, pouco prejudicava a cultura dominante na região e no município.

A atuação da empresa colonizadora adotando o sistema de divisão e venda de terras em pequenos lotes de 5 a 10 alqueires e a facilidade de pagamento atraíram colonos das fazendas, principalmente, porque não se conseguiam mais comprar propriedades rurais lá, em mãos de fazendeiros. Foi um empreendimento lucrativo que possibilitou a colonização de áreas férteis e serviu como ponto de partida para outros ciclos econômicos ligados à agropecuária (CIOFFI et al, 1995, p. 106).

Ao longo de vinte e dois anos, a economia do município era proveniente da extração de madeiras e da grande produção agrícola, tendo que se reinventar após o início do êxodo rural, consumando-se com a Geada Negra²⁴ de 1975, que reduziu as plantações de café de toda região, intensificando-se o êxodo rural que já estava em curso, tendo em vista a política de desenvolvimento nacional em andamento, praticada pelo governo militar.

Com as plantações de café dizimadas pela geada negra, os pioneiros e posseiros se reinventaram na busca por novos meios de produção. Com o passar de

²⁴ Adotamos o termo Geada Negra, pois esse foi um fenômeno natural que ocorreu por meio de alterações climáticas, diferente da geada branca que ocorre pelo congelamento do orvalho. A Geada Negra acontece de dentro para fora, ou seja, ela congela a seiva da planta, o que deixa a planta com aspecto escuro e causa a morte da planta. Geada Negra é uma nomenclatura reconhecida cientificamente.

64 anos de história, a economia foi alterada e diversificada. De acordo com o IBGE (2017), o município conta com uma população estimada em 79.571 habitantes, sendo que a maior concentração de habitantes na atualidade encontra-se com residência fixada na área urbana e apenas 7.676 habitantes na zona rural.

De acordo com os dados da Receita Federal, o município conta com uma área de 810,74 km² de extensão, subdivididas em um total de 4.428 propriedades rurais, sendo que a configuração inicial do município se perdeu, pois a política da época em que foi colonizada era de pequenas propriedades, com uma vasta produção de culturas diversificadas. Na atualidade, existe a presença de latifundiários dominando a região, e pouca diversidade de culturas.

Segundo dados fornecidos pela Receita Federal (2017), as propriedades rurais do município estão dispostas da seguinte forma: 4.182 propriedades de 0 a 50 alqueires²⁵; 205 propriedades de 50 a 200 alqueires; 33 propriedades de 200 a 500 alqueires; 2 propriedades de 1000 a 5000 alqueires, e 1 propriedade de 5000 alqueires. Mesmo que as terras estejam concentradas nas mãos de poucos, ainda existe um grande percentual da população que vivem e trabalham como camponeses nessa região, o que não significa que residem no campo, tendo em vista que parte das pequenas propriedades são lotes pertencentes a fazendeiros, e em outros casos, essas pequenas propriedades são arrendadas e administradas por latifundiários.

4.1.1 Aspectos demográficos da educação

Em todas as cidades da região, assim como na cidade estudada, devido à própria organização social de colonização, inicialmente as crianças ficaram sem receber educação formal. Com a necessidade da oferta de educação formal, a sociedade organizou-se e passou a cobrar dos administradores locais, e as primeiras aulas começaram a ser ministradas em salões, geralmente alugados, como é o caso do município em questão.

Com a crescente busca pela terra, aumentou o número de imigrantes no município e se construiu as primeiras escolas a fim de atender as crianças das famílias que lá se instalaram.

²⁵ É uma medida agrária utilizada para medir superfícies, como a extensão de uma propriedade rural.

As terras do município foram organizadas em pequenos lotes rurais pela Companhia colonizadora, ou seja, a cidade foi planejada para ter o perfil camponês com renda pautada na agricultura familiar, e a maior parte da população daquele período morava na zona rural. Com o passar dos anos, a população foi aumentando e, também, aumentou a necessidade de novas escolas, o que provocou uma nova demanda e replanejamento organizacional da educação. Desse modo a população passou a pleitear a construção de escolas rurais para atender os filhos dos camponeses.

Ao longo das primeiras décadas em que o município foi fundado, atingiu a marca de 60 escolas rurais (CIOFFI et al, 1995). Com o passar dos tempos, as políticas educacionais em nível federal levaram ao processo de fechamento das mesmas, extinguindo-se todas. Esta situação é consumada com o lançamento de dois programas pelo governo federal: o Programa Nacional de Transporte Escolar (Pnate), criado pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004 (BRASIL, 2004c), que promove a garantia do repasses suplementar de recursos com a finalidade de subsidiar despesas como a manutenção de veículos, prevendo também os serviços terceirizados destinados ao transporte escolar na educação básica, e o Programa Caminho da Escola, de 2007, que viabiliza linhas de créditos para a aquisição de transportes para o deslocamento de estudantes da zona rural para as escolas urbanas, “voltado a estudantes residentes, prioritariamente, em áreas rurais e ribeirinhas, o programa oferece ônibus, lanchas e bicicletas fabricados especialmente para o tráfego nestas regiões” (BRASIL, 2013c).

A conjuntura econômica desfavorável aos pequenos agricultores, acompanhado de programas como estes que consumaram a saída das famílias camponesas para as cidades, resultou no fechamento das escolas rurais e na nucleação²⁶ do ensino, passando as crianças a utilizar o transporte para chegar até a escola. Quando essas crianças eram atendidas nas escolas rurais, quem se deslocava até as mesmas eram as professoras e merendeiras. Com o processo inverso, de deslocamento das crianças para as escolas urbanizadas, estas chegam cansadas para estudar nas escolas, pois acordam cedo, visto que o ônibus precisa recolher as crianças e transportá-las por três, quatro estradas, por um longo período.

²⁶ Organização em núcleos, ou seja, as crianças que eram atendidas nas escolas rurais passaram a ser atendidas em uma escola na zona urbana.

A Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014 (BRASIL, 2014c, p. 1), que estabelece normas referentes ao fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas, é tardiamente editada pelo governo federal, somente em 2014, quando as escolas rurais do município já haviam sido fechadas.

O que chamou atenção foi a quantidade de estradas no município. São 112 estradas rurais e 14 trechos de ligações entre elas, e mais cinco rodovias pavimentadas, totalizando aproximadamente 800 km de estradas. As principais estradas de rodagem são constituídas por uma BR; três PRs e uma rodovia municipalizada, acarretando com que as crianças passem até uma hora e meia no ônibus entre a residência e a escola nucleada. Para retornar às suas casas, gasta-se o mesmo tempo, fazendo com que a criança viva até três horas dentro de um transporte que, muitas vezes, é extremamente lotado e sem espaço adequado para que possam se acomodar.

Para o atendimento das demandas educacionais em 2017, o município conta com 13 escolas urbanas no atendimento das séries iniciais do ensino fundamental, com um total de 4.978 estudantes matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental, sendo que 2.465 são matriculados no ciclo de alfabetização.

Para saber quais estudantes são da zona rural, o município utiliza o número de usuários do transporte escolar. Desse modo, estima-se que 383 estudantes são da zona rural, pois este é o número de crianças transportadas, indicando ser significativo o número de estudantes do ciclo de alfabetização que residem na zona rural. Por isso, a necessidade em ofertar formação continuada específica para os professores que atendem a população camponesa nas escolas do município e por isto a participação do município no PNAIC.

Diante do discutido, ponderar-se-ão documentos, questionário e entrevistas realizadas, visando compreender se a implementação do PNAIC tem contemplado a formação de professores para a Educação do Campo, formação e educação com o intuito de atender aos filhos dos camponeses do município e, neste intuito, discute-se três pontos: o cenário da pesquisa; os estudantes do ciclo de alfabetização e as entrevistas.

4.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

Para melhor compreensão do cenário da pesquisa, foi realizada uma abordagem histórica da alfabetização junto aos principais programas de alfabetização, assim como as políticas públicas que contribuíram para a elaboração e implementação do PNAIC. Para isso, realizou-se uma discussão a cerca da formação continuada de professores, ofertada pelo PNAIC, com um resgate histórico do município campo de pesquisa.

Como o foco são os professores do PNAIC, atores do processo de alfabetização, assim como entende Kuenzer (2011, p. 673), entendeu-se que a formação de professores deve “atender à necessidade de articular teoria e prática mediante o trabalho docente”. Dessa forma, considera-se o tempo e o espaço em que o PNAIC está sendo executado, buscando demonstrar o que isso representa no ciclo de alfabetização no município.

As respostas dos entrevistados foram determinantes para responder ao problema central dessa pesquisa: Os professores alfabetizadores do município têm recebido formação adequada para atender os povos do campo de acordo com os cadernos do PNAIC?

Para o feito, realizou-se a pesquisa e constatou-se que a secretaria de educação não possui um controle da quantidade de matrículas no ciclo de alfabetização, porém realizam o controle de quantos estudantes do ensino fundamental fazem o uso do transporte escolar, o qual totalizou 275 crianças que residem no campo, no entanto existem aquelas em que moram no campo e não fazem o uso do transporte escolar. Dessa forma, o cenário da pesquisa atual é urbano, com atendimento de crianças procedentes do campo, mas que no passado foi majoritariamente rural.

4.3 DA METODOLOGIA DA PESQUISA

E a pesquisa, que metodologia adotar? Para responder a essa pergunta, desenvolveu-se ampla investigação teórica sobre documentos e produções acadêmicas, e debruçou-se sobre o desvendamento da teoria na prática, indo a

campo em busca de resposta ao PNAIC no município, apoiando nas abordagens qualitativa e quantitativa dos dados coletados em campo.

Na perspectiva de Silveira e Córdova (2009, p. 32), “a pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc”, demonstrando assim que o conhecimento possui significados no qual se estabelece ações do sujeito concreto dando novo sentido aos fenômenos sociais, que se apresenta de forma complexa na sistematização de dados científicos.

Silveira e Córdova (2009, p. 35) apontam que, “a pesquisa quantitativa, que tem suas raízes no pensamento positivista lógico, tende a enfatizar o raciocínio dedutivo, as regras da lógica e os atributos mensuráveis da experiência humana”.

Desse modo acredita-se na possibilidade de análise qualitativa e quantitativa, assim como Andrade (2010, p. 30) descreve que,

[...] a compreensão da construção da metodologia científica, à luz do materialismo dialético histórico e da perspectiva histórico-cultural, pode ser caracterizada pelos seguintes aspectos: 1 o conhecimento é relativo, nunca acabado; existe uma unidade inseparável entre o empírico e o racional, entre o teórico e o prático, entre o quantitativo e o qualitativo, fazendo romper as dicotomias e estabelecendo as inter-relações e as contradições; a seleção dos métodos está aliada à definição do objeto de estudo, e o valor ético da produção científica consiste no respeito à diversidade de conhecimentos.

Dessa forma, optou-se por trabalhar com as duas perspectivas, pois acredita-se que uma complementa a outra: a qualitativa, que vai além da sistematização, obtendo o caráter subjetivo e simbólico, e a quantitativa que analisa os dados numéricos por meio de procedimentos estatísticos, e nesse caso, tem-se a necessidade de mensurar alguns dados.

A coleta de dados realizada contempla o material empírico, tendo caráter quantitativo, mas buscou-se atrelar ao modo qualitativo, com a finalidade de analisar os sujeitos envolvidos na pesquisa. Para a obtenção de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, e aplicou-se questionários buscando dar respostas ao problema da pesquisa, assim como compreender qual o perfil dos estudantes e professores que são contemplados pelo PNAIC.

Para obter maior compreensão dos dados obtidos, o primeiro passo foi transcrever as cinco entrevistas realizadas junto aos educadores, cada uma contendo uma média de 25 a 50 minutos, assim como das 184 respostas dos

estudantes que responderam ao questionário (ANEXO A). Em seguida iniciou-se o processo de análise das entrevistas, confrontando-as com os objetivos traçados para a elaboração dessa pesquisa, embasando-os com as leituras teóricas, permitindo o entendimento da realidade analisada.

No que diz respeito à participação da pesquisa, foram contatados a coordenação local de uma escola, o coordenador regional, e duas orientadoras de estudos, sendo que uma delas atua no ciclo de alfabetização, e a diretora da escola de nucleação, que também já atuou em sala de aula com o PNAIC. Esses participantes foram receptivos e colaboraram com o processo da pesquisa.

Os coordenadores, os formadores e a diretora participaram ativamente. Ressaltaram o desejo de serem ouvidos e demonstraram grande preocupação no trato das políticas para a educação, principalmente no caso da alfabetização.

Optou-se por realizar entrevistas com os formadores que trabalham com as escolas que recebem os povos do campo, assim como com a diretora da escola de nucleação, por ser predominante a presença de camponeses na escola. A finalidade foi conhecer a visão desses envolvidos no que diz respeito ao PNAIC e a formação de professores para atuar com os povos do campo, e ficou fortemente marcado o discurso da ação política no contexto escolar.

Inicialmente pretendeu-se entrevistar 18 educadores, mas não se obteve o retorno esperado a respeito do questionário encaminhado. Era preciso saber o que os educadores pensavam sobre ciclo de alfabetização que trabalha com os povos do campo. Dos 18 professores contatados, apenas 2 responderam o questionário de maneira integral e um de forma parcial. A respeito da participação em pesquisa, Sica; Cazarin (s/a, p. 1) descrevem que professores quando em situações como esta da pesquisa, “ficam apáticos diante de qualquer iniciativa [...], que se confessam frustrados por não conseguirem atingir totalmente seus objetivos”.

Além dos professores acima, foram contatados três escolas: A, B e C, escolhidas por receberem estudantes provenientes do campo.

A escola (A), funciona em um prédio que tem parceria com uma universidade estadual.

Essa escola possui características singulares, a primeira delas é o fato de funcionar como uma espécie de escola de aplicação para a Universidade. No decorrer dos anos, tem sido campo estratégico para execução de estágios dos estudantes do curso de Pedagogia, e de projetos de extensão da Universidade. A

segunda característica é por ser uma escola de nucleação²⁷. Essa escola é a que possui o maior número de estudantes do campo, sendo um total de 209 estudantes. Destes, 206 pertencem ao ciclo de alfabetização. Mesmo recebendo um fluxo grande de estudantes camponeses, a escola não possui, em sua nomenclatura, nenhuma menção de termos “campo”, “rural” ou “nucleação” como forma de marcar sua especificidade.

A escola (B) fica localizada no outro extremo da cidade, fato esse que permite que a escola receba estudantes do campo, tendo em vista a sua localização próxima a pequenos sítios e chácaras.

A escola (C) está localizada no distrito administrativo e judiciário, região essa que possui muitos lotes rurais, que contribuem para que existam muitas crianças que residam no campo, assim como famílias que possuem residências urbanas, mas retiram o sustento no campo.

Foi assim que, de maneira didática e metodológica optou-se por trabalhar com essas três escolas e não com as demais escolas do município.

Para compreender quem são esses estudantes, aplicou-se um questionário (ANEXO A), contendo sete perguntas, no qual os estudantes, sem se identificarem, responderam preferencialmente acompanhados pelos pais, por conta da idade série pesquisada.

O uso de questionários deu-se por compreender, assim como Gil (1999, p. 128), que é uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

Os questionários foram aplicados nas três escolas, totalizando 18 salas do ciclo de alfabetização, sendo que cada sala tem uma média de 24 estudantes. Dessa maneira, foi aplicado um total de 420 questionários no qual obtivemos a devolutiva de 184 questionários respondidos, ou seja, 43,8% dos estudantes. O objetivo do questionário foi identificar qual o perfil desses estudantes.

Os professores contatados e que também participaram da pesquisa, estão lotados nas três escolas. A cada um deles foi entregue um questionário (ANEXO B)

²⁷ [...] basicamente consiste no agrupamento de diferentes instituições de ensino multisseriadas (grande maioria) e seriadas, em um único estabelecimento, chamado Escola Polo (PASTORIO, 2015, p. 16).

impresso, contendo 24 (vinte e quatro) questões. Porém, como adiantado anteriormente, apenas três responderam o questionário.

Constatou-se que a escola (A) encerrou o ano de 2017 com 213 matrículas no ciclo de alfabetização, no entanto, dos questionários entregues, somente 106 foram respondidos e devolvidos pelos estudantes, representando 49,76% do total.

A escola (B) finalizou o ano de 2017 com 220 matrículas no ciclo de alfabetização, sendo que foram aplicados 126 questionários que é referente ao número de estudantes do período da manhã, horário em que os estudantes camponeses são matriculados, desses, 59 questionários foram respondidos, o que representa 46,82% de participação na pesquisa.

A escola (C) concluiu o ano com 140 matrículas no ciclo de alfabetização, sendo que os questionários foram aplicados junto a 81 estudantes que pertence ao período da manhã, o horário em que os estudantes camponeses frequentam a escola, e 23 desses estudantes responderam, representando 28,39% do total dos questionários.

4.3.1 Das escolas pesquisadas

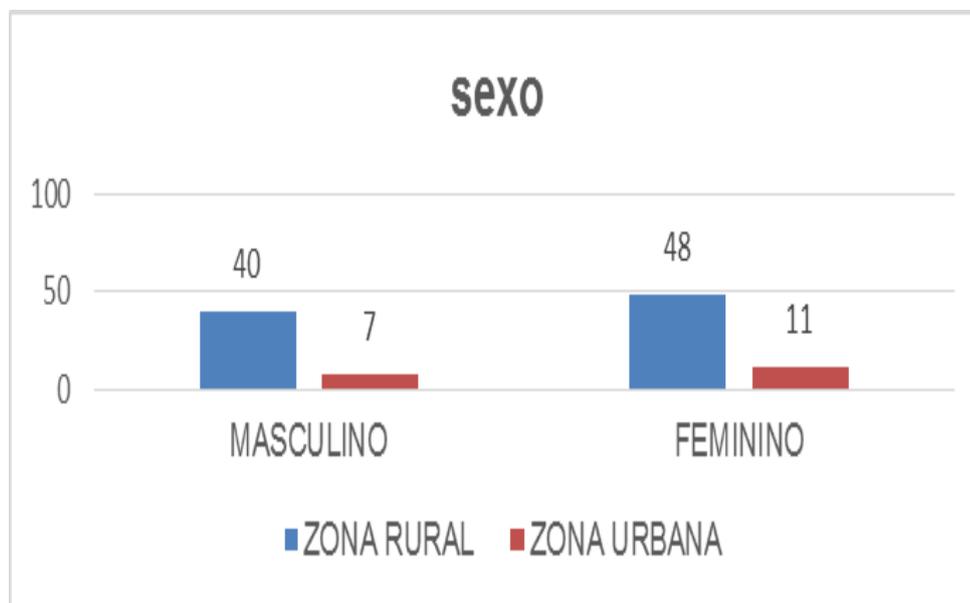
Para entender melhor o perfil dos estudantes das escolas pesquisadas, os dados serão trabalhados em gráficos. Afirmou-se que haveria duas possibilidades metodológicas para exposição e análise dos resultados quanto às respostas dos questionários dos estudantes: uma apresentou e analisou a mesma questão relativa às três escolas ao mesmo tempo e uma segunda, apresentou e analisou todas as questões de uma mesma escola, a começar pela escola (A), em seguida a escola (B) e por último a escola (C). Optou-se por esta última possibilidade, visto que, independente da metodologia, os resultados não ficariam comprometidos e cada escola convive com uma realidade.

4.3.1.1 Escola A

A escola (A) possui um total de 213 estudantes matriculados no ciclo de alfabetização. Nessa escola, o ensino fundamental funciona somente no período da manhã, no período da tarde funciona o atendimento a educação infantil e educação especial.

A primeira pergunta foi realizada com o intuito de identificar o sexo dos estudantes. No qual obtiveram-se os dados a seguir.

Gráfico 1 – Gênero – Escola A



Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

No primeiro gráfico, procurou-se identificar o sexo de cada criança. E quantas delas residem no campo e na cidade. Na amostra da escola (A), foram identificados 47 estudantes do ciclo de alfabetização que são do sexo masculino, sendo que 40 residem no campo, e 7 na cidade. No caso do sexo feminino são 59 meninas, sendo que 48 residem no campo, e 11 na cidade. Nesse caso, os estudantes do campo representam 83,01%, e os estudantes da cidade 16,98%.

Atentou-se na identificação do sexo dos alunos, pois comunga-se da mesma opinião que Oliveira (2015, p. 5),

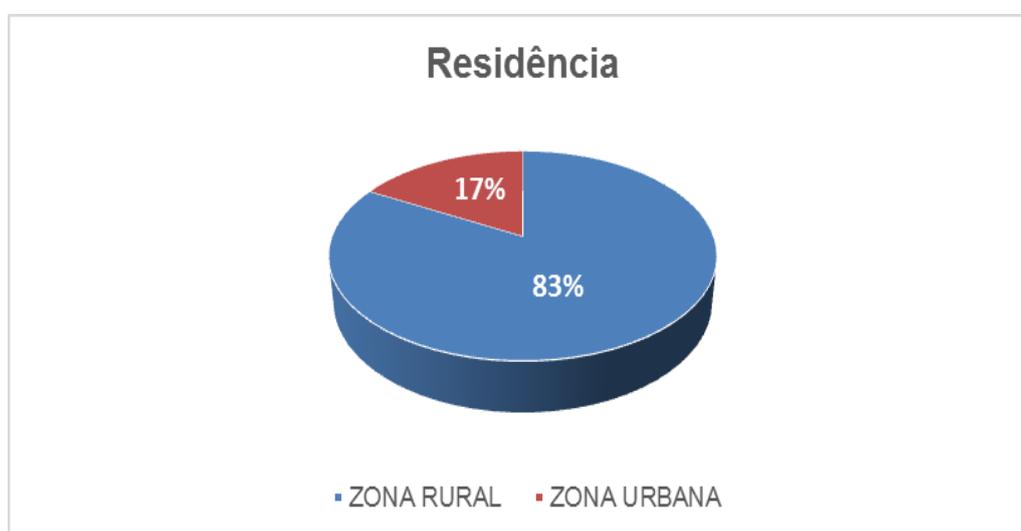
Com efeito, não obstante afetar diretamente a sociedade, a questão de gênero, bem como o combate à desigualdade histórica sofrida por mulheres, homossexuais e transexuais, têm se expressado no currículo da Educação Básica de modo muito incipiente e marginal, evidenciando hoje a necessidade de reformulação e a formação continuada de professores no que tange a esta e outras temáticas latentes da sociedade.

A constatação apresentada faz-se necessária pelo fato de ainda ser forte o pensamento machista. Milhares de famílias camponesas, muitas vezes têm na figura

masculina o sinônimo de força e sustento familiar, fato esse afirma a necessidade de ofertar a formação específica para os professores que trabalham com estudantes camponeses, tendo em vista que o trabalho de valorização e representação social possui especificidades e desmitifica a concepção do homem másculo e dominador em regiões que porventura ainda exista.

No gráfico seguinte (Gráfico 2) essas porcentagens serão demonstradas, ou seja, a quantidade de estudantes que residem no campo e na cidade, mas dessa vez sem identificação do sexo.

Gráfico 2 – Localização de residência – Escola A



Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

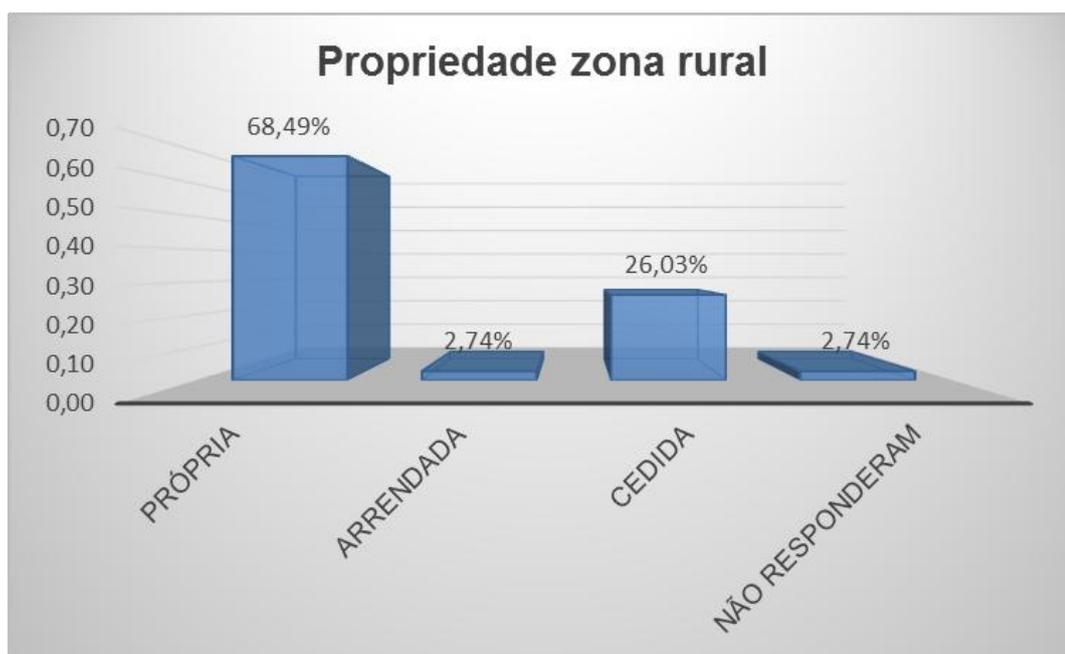
A partir do gráfico representado a cima pode-se identificar o grande percentual de estudantes provenientes do campo, ou seja, 83% quando comparado ao número dos estudantes que residem na cidade, indicando o fluxo de estudantes urbanos é menor que os estudantes camponeses.

A realidade apontada pelo gráfico 2, vai em contradição com as Diretrizes Curriculares para a Educação do Campo que orientam que as escolas estejam próximas da residência dos mesmos, neste caso, no campo (BRASIL, 2002), indo ao encontro do que afirmam Costa e Bartholo (2014), sobre a importância de se estabelecer um horário determinado para o atendimento dos estudantes camponeses e, mesmo estabelecendo, as crianças do campo acabam sofrendo as consequências do deslocamento, visto que, mesmo em “ambientes acadêmicos mais aparelhados teórica e cientificamente, encetam duros golpes nas políticas

dedicadas a mitigar os fenômenos da segregação” (COSTA; BARTHOLO, 2014, p. 1188).

O gráfico 3, da Escola (A), identifica a porcentagem de estudantes em que as famílias são donas das propriedades em que residem.

Gráfico 3 – Identificação das propriedades – Escola A



Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

O questionário apontou por meio do gráfico que a maior parte das famílias que representa 68,49% são donas das propriedades em que vivem, identificando assim que o município ainda possui, mesmo que em pequena escala, a agricultura familiar, evidenciando que no município, o olhar para os povos do campo é uma realidade, visto que a distribuição apresentada no gráfico, no qual além daqueles que são proprietários, 2,74% moram em propriedades arrendadas, e 26,03% residem em propriedades cedidas, que mostram um grande percentual não possuem condições financeiras de ter um imóvel próprio ou até mesmo pagar aluguel. Do total dos questionários devolvidos, 2,74% não responderam.

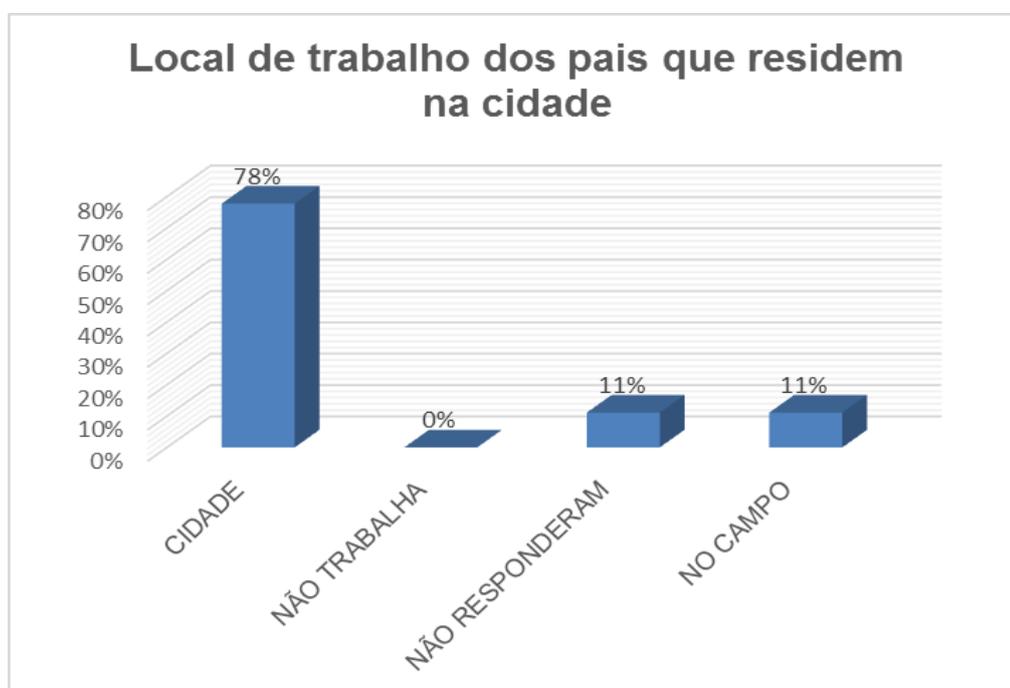
Evidencia-se a importância dos povos do campo na sociedade, sobretudo, em suas próprias terras, tendo em vista que trabalham de maneira ativa social e economicamente e a cada dia mais tem se preocupado em receber uma educação de qualidade, que seja capaz de oportunizar emancipação sociocultural e a

diversidade. Forman, ao estudar a participação dos camponeses no Brasil, afirmou que,

O que ocorre é que a diversidade de tipos de camponeses que aparece no panorama brasileiro constitui uma parte do sistema socioeconômico e político rural que é, por sua vez, parte de um sistema social e mais amplo (FORMAN, 2009, p. 14).

Para a elaboração do gráfico 4, da Escola (A), foi perguntado aos estudantes que moram na cidade onde seus pais trabalham.

Gráfico 4 – Identificação dos trabalhos dos pais – Escola A

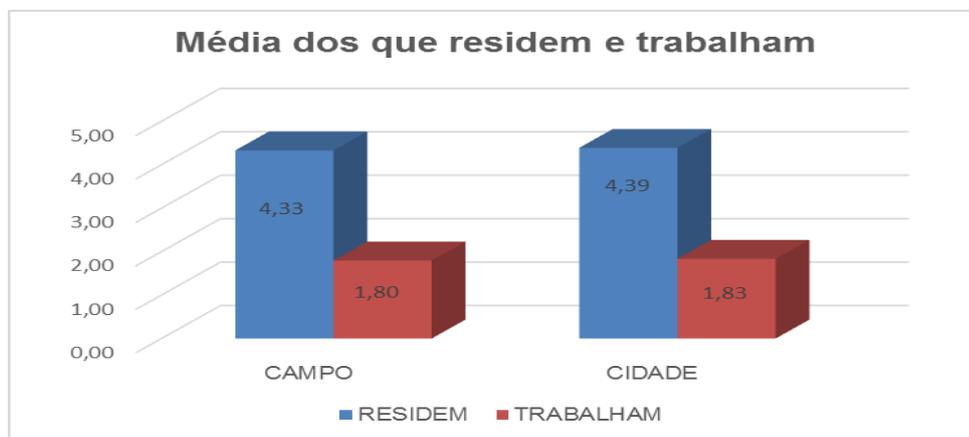


Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

Os dados do gráfico 4 apontaram que 78% dos pais trabalham e residem na cidade. Apenas 11% dos pais que moram na cidade foram identificados como trabalhadores do campo, ou seja, residem na cidade, mas retiram o sustento da família pelo trabalho desenvolvido no campo, caracterizando-se como povos do campo, e outros 11% não responderam.

A pergunta relativa ao gráfico 5, da escola (A), foi sobre a média de pessoas que vivem na mesma residência e quantos desses trabalham para contribuir com o sustento da família.

Gráfico 5 – Quantidade de pessoas que auxiliam financeiramente em casa – Escola A



Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

Nesse gráfico, ressalta-se a média de pessoas por famílias dos estudantes do ciclo de alfabetização da escola (A) que residem na mesma casa e trabalham. Nesse caso, e que contribuem com as despesas da casa, atentando-nos para as famílias do campo. Chegou-se a um resultado de que são compostas por uma média de 4 a 5 pessoas, alcançando o dado de 4,33 e a média de pessoas que trabalham nessas famílias é de 1 a 2 pessoas, chegando ao resultado de 1,80.

No caso das famílias urbanas, mostrou-se uma pequena oscilação em relação às famílias rurais, porém a média aponta que as famílias também são compostas de 4 a 5 pessoas, sendo representadas pelo número de 4,39, sendo que uma a duas pessoas são responsáveis pelo sustento da família, representando 1,83.

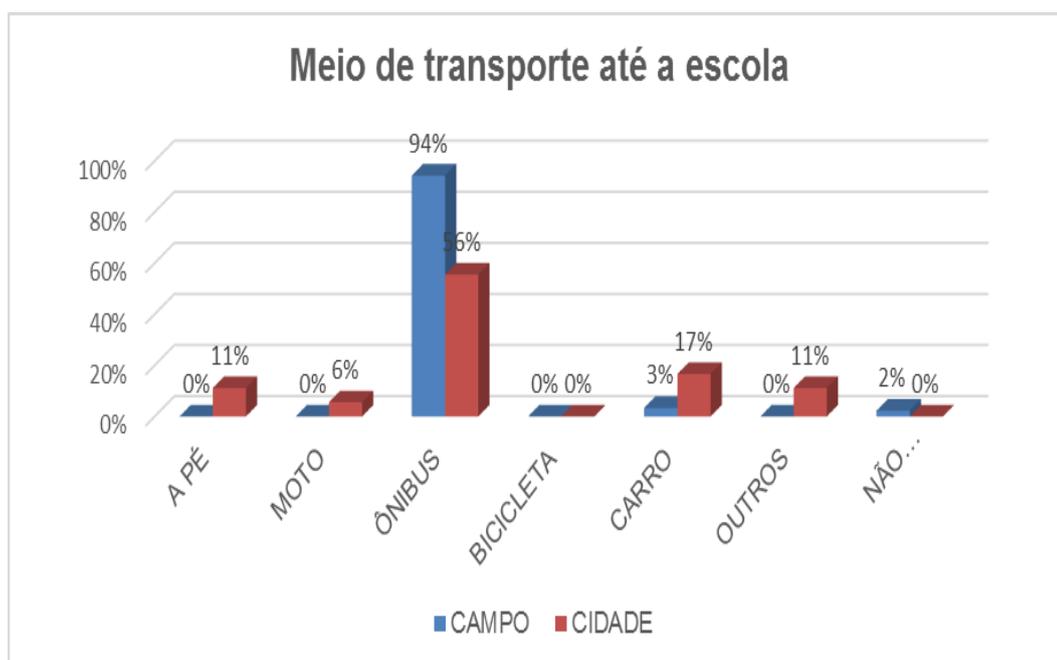
Em ambos os casos, a maior parte das famílias são compostas por 4 pessoas, e que em sua maioria são 2 trabalhadores por casa. Há famílias que possuem outras configurações, com 3 pessoas na casa, ou ainda ter uma ou três trabalhando ou não ter nenhuma pessoa trabalhando.

A questão trabalho no modelo em vigência – capitalista –, é praticamente irreversível, seja para os povos do campo ou das cidades. Desse modo Araújo; Cianalli (2006, p. 292) descrevem que o trabalho está diretamente concencionado na tradição. Para os autores, “Decorre daí, o fenômeno do trabalho com ênfase na racionalidade técnica. O trabalho explica-se por si, pelo mundo que cria em função da atividade produtiva”, inclusive transformando desumanizando o homem,

transformando em complemento deste trabalho, evidenciando-nos que tantos os homens do campo quanto os urbanos são reféns de um sistema no qual os indivíduos que não trabalham ou não “produzem riqueza”, não são bem vistos socialmente.

Em seguida, no gráfico 6, analisou-se o meio de transporte que as crianças utilizam todos os dias para chegar até a escola (A).

Gráfico 6 – Meio de transporte utilizado para ir à escola – Escola A



Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

Os estudantes do campo são representados por 94% do total, predominantemente a maioria faz o uso do transporte escolar para chegar até a escola. Apenas 3% dos estudantes fazem o uso do carro, e 2% optaram por não responder.

No caso dos estudantes da cidade, 11% vão a pé para escola, o que comprova que residem nas proximidades da escola, 6% fazem o uso de motos, 56% utilizam o transporte escolar, e 17% vão de carro.

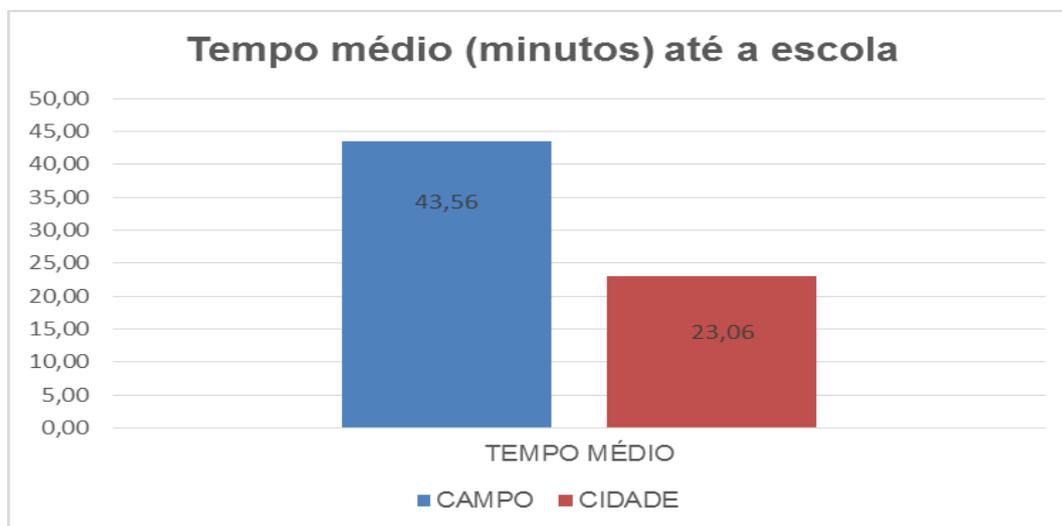
O principal dado desse gráfico é que mesmos os estudantes que residem na cidade fazem o uso do transporte escolar, identificando-se que não moram perto da escola, fator a ser considerado, uma vez que o estudante deve sempre estar matriculado na escola mas próxima de sua residência.

Tratando-se dos estudantes que dependem de transporte, sobretudo os estudantes do campo e do direito a educação, Silva e Arnt (2010), em estudo a respeito, afirmam que,

Quando se considera toda a trajetória e as dificuldades que muitas vezes estes estudantes e docentes da área rural têm em chegar à sala de aula devida à distância da escola de suas residências, transporte inadequado, estradas em condições inapropriadas para locomoção dos veículos fica evidente que existe uma incoerência com que estabelece a Lei nº 9.394, de 1996 que estabelece as Diretrizes e bases da Educação Nacional no Artigo 3º inciso I que garante a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (SILVA e ARNT, 2010, p. 3).

A preocupação dos autores se justifica em número e grau para todo Brasil, inclusive para o município em estudo, pois o transporte está casado com o tempo gasto entre residência e escola, o que prejudica o desenvolvimento da aprendizagem das crianças que dependem do mesmo, sobretudo aquelas que residem no campo, como se apresenta no gráfico 7.

Gráfico 7 – Tempo do percurso da residência à escola – Escola A



Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

Nesse gráfico, pertencente a escola (A), os dados são relativos à média de tempo que os estudantes do campo gastam para chegar até a escola, que é de 43min56seg. Porém, esse tempo realmente é uma média tendo em vista que a diretora da escola (A), ao ser entrevistada, relatou que, muitas crianças saem de

casa as 05h30min da manhã para que possam estar na escola antes da 07h30min, que é o horário de início das aulas.

No caso dos estudantes da cidade, estes gastam uma média de 23min06s até chegar à escola, significando que nem todos que residem na cidade ou nos distritos, residem perto da escola. Já os estudantes que residem no campo são severamente prejudicados pelo longo período de tempo que gastam para percorrer o trajeto de casa até a escola, e “tal fato somente faz aumentar o abismo da qualidade e da aprendizagem entre escolas rurais e urbanas” (SILVA; ARNT, 2010, p. 2). Tratando-se dos estudantes camponeses,

[...] assegurar as vagas não é o suficiente para os indivíduos terem acesso ao estudo [...]. Pois muitas vezes existe o transporte, mas as a falta de infra-estruturas nas mesmas [estradas] impossibilita o trânsito dos veículos e em consequência impede a chegada dos estudantes até as instituições (SILVA; ARNT, 2010, p. 2).

Outro fato a ser considerado é que a LDB 9394/96, dispõe em seu art. 4, paragrafo X, que o estudante tem o direito de ser matriculado na escola mais próxima de sua residência. Esse é um fato que não tem sido respeitado, uma vez que os estudantes do campo em sua maioria são matriculados na escola (A), que é a escola de nucleação, sinalizando que muitos desses estudantes residem mais próximos de outras escolas, todavia são matriculadas na escola de nucleação pelo fato de residirem no campo.

O fato dos estudantes do campo serem obrigatoriamente matriculados na escola (A) e não nas demais escolas do município não se justifica, tendo em vista que a escola (A) não possui nenhum trabalho voltado para os povos do campo, no entanto estão matriculados nessa escola.

Da forma em que está organizado, transmite a ideia de segregação desses estudantes, permitindo sobressair as ideologias liberais. Costa e Bartholo (2014, p. 1085) descrevem que,

[...] o conceito de segregação escolar aqui adotado refere-se a uma distribuição desigual de indivíduos portadores de uma determinada característica de presumida desvantagem social, por entre um conjunto de escolas, que podem ser tomadas como espaços de oportunidades educacionais distintas.

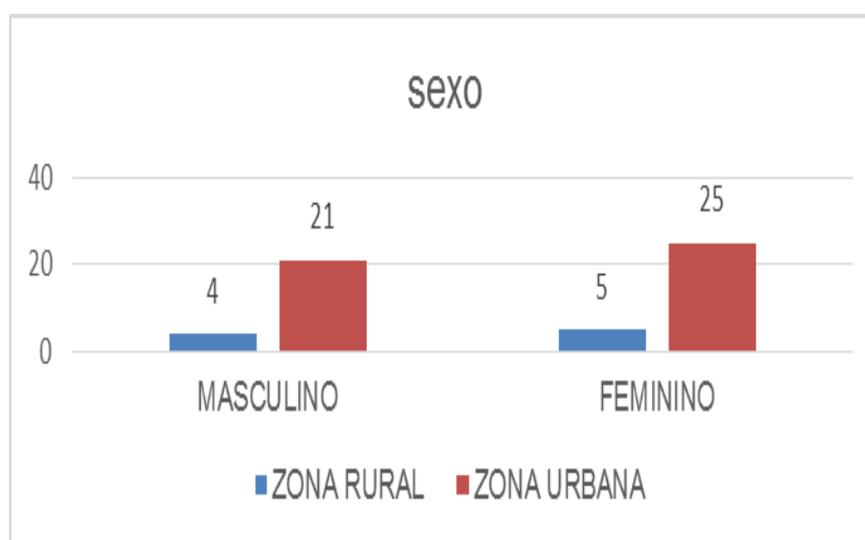
Para que a ação de negar às crianças do campo o direito de estudar em escolas mais próximas de suas casas, seria justificado se a escola (A) possuísse uma distinção em sua proposta de ensino que contemplasse a perspectiva da Educação do Campo e para os povos do campo, diferenciando-se dos trabalhos realizados nas demais escolas do município.

4.3.1.2 Escola B

A escola (B) possui um total de 220 matrículas no ciclo de alfabetização, sendo que 126 são do período da manhã e 94 a tarde, diferente da escola (A) que só possui atendimento de ensino fundamental apenas de manhã. Neste caso, em específico, trabalhou-se com estudantes do período da manhã, por ser o período em que os estudantes camponeses frequentam a escola.

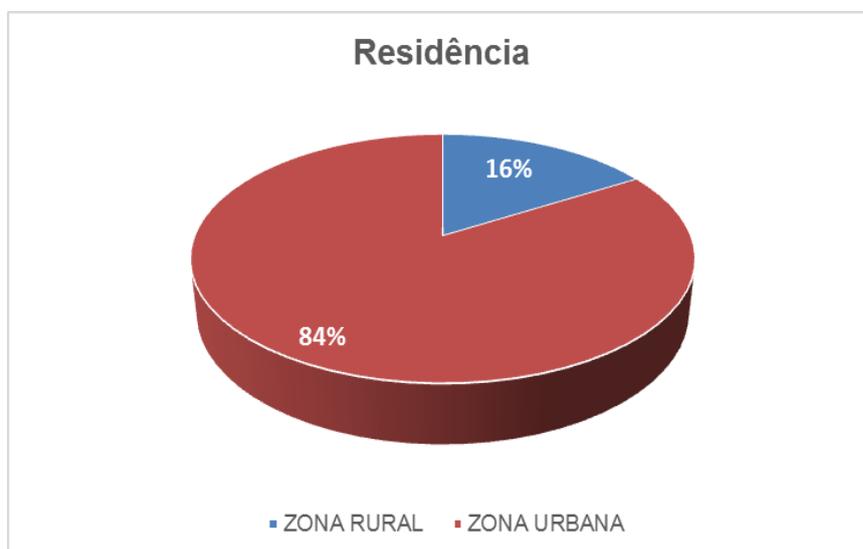
Na escola (B), foram aplicados 126 questionários, sendo que obteve-se respostas de 55 estudantes, o equivalente a 43,65%. Dessa maneira, chegou-se aos dados a seguir.

Gráfico 8 – Gênero – Escola B



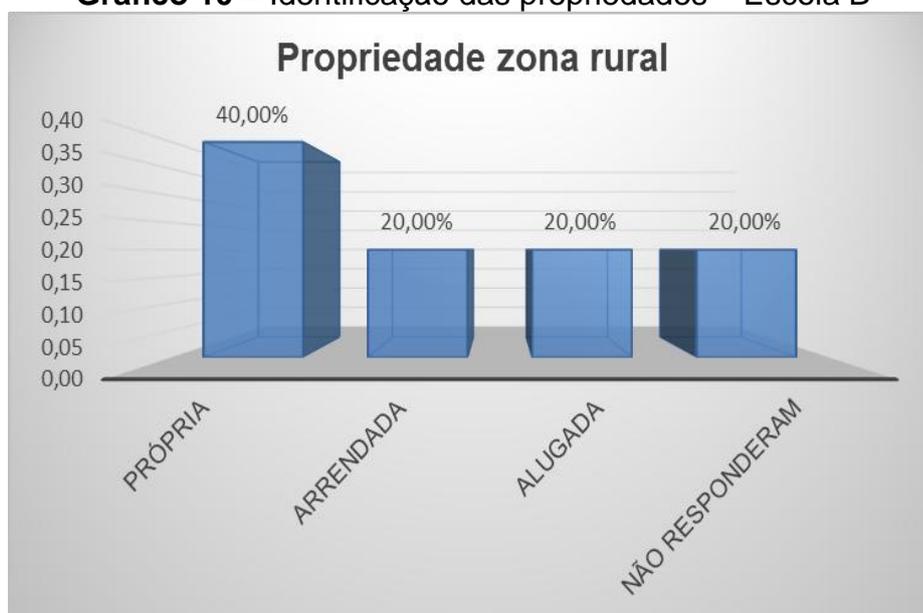
Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

Tratando-se da localização dos estudantes (gráfico 9) da escola (B), ela possui 25 estudantes do sexo masculino, sendo que 4 moram no campo e 21 na cidade. Existem 30 alunas do sexo feminino, sendo que 5 são camponesas e 25 não. Dessa forma, do total, 16,36% são estudantes camponeses e 84,64% são urbanos.

Gráfico 9 – Localização de residência – Escola B

Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

O gráfico 10 identifica a quem pertence as propriedades e as respostas à questão demonstra que 40% ou mais dos entrevistados não têm propriedade.

Gráfico 10 – Identificação das propriedades – Escola B

Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

No caso das moradias dos estudantes do campo, identifica-se que 40% das famílias são donas das terras em que residem, 20% residem em terras arrendadas, 20% moram em casas alugadas e os outros 20% não responderam. Considerando o número de estudantes que frequentam esta escola e considerando que a região do município já foi rica em pequenos proprietários de terras, é possível deduzir que a política econômica e o desenvolvimento não foram favoráveis aos camponeses, pois atualmente poucos são proprietários de terras ou mesmo arrendatários, indo ao encontro do que alerta as pesquisas de que a metade das terras do Brasil estão, em pleno 2017, concentradas em menos de 1% de brasileiros.

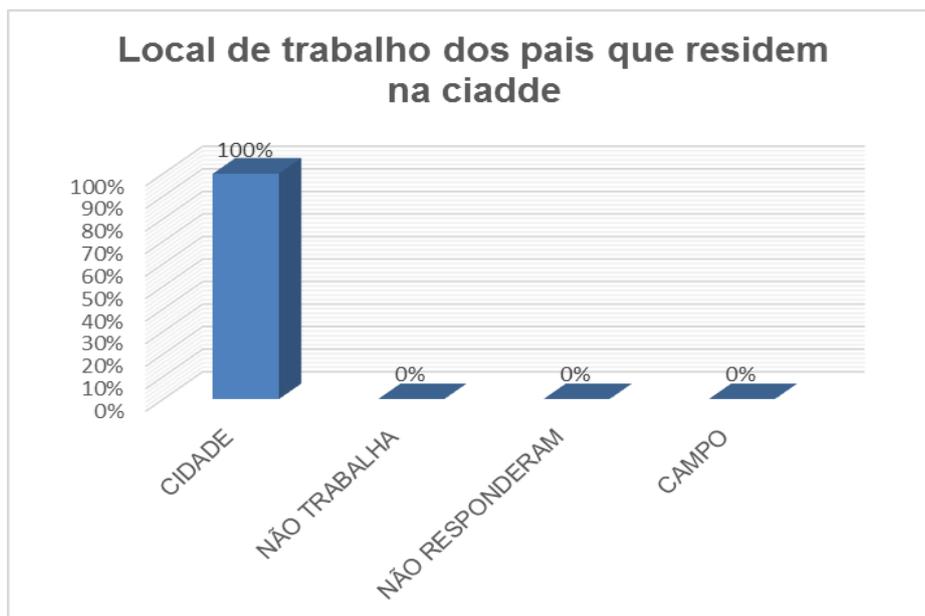
Borges (2017, s/p.) afirma que “o Brasil também se destaca no recorte dos 10% mais ricos” e reitera que mesmo o Brasil sendo detentor de uma grande riqueza, poucos podem usufruir de uma vida em que todos os direitos são assegurados.

A grande parcela de indivíduos brasileiros trabalham para pagar impostos, e na atualidade esse fato tem se afunilado, tendo em vista o alto percentual de trabalhadores desempregados. Araújo; Cianalli (2006, p. 225) descrevem que,

[...] a possibilidade de exclusão do mercado de trabalho passa a ser uma nova forma de servidão que aprisiona o homem à sua sobrevivência e à de seus dependentes, gerando apreensão e sofrimento também para aqueles que, empregados, temem a competição e a demissão.

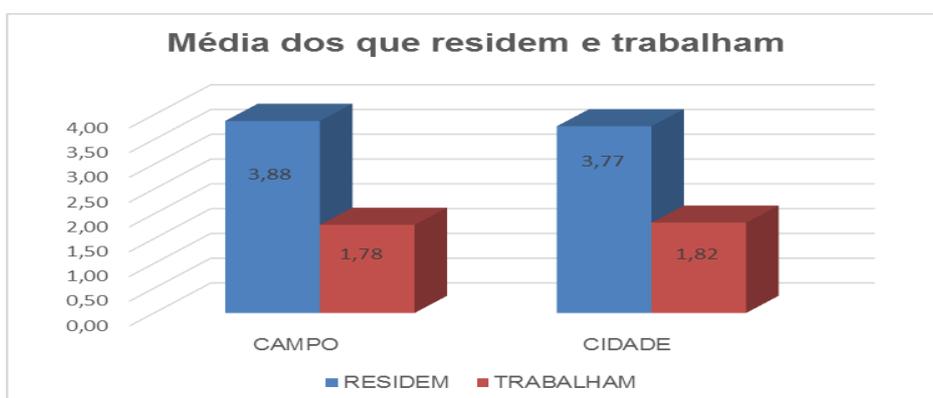
O desaparecimento do camponês, consequência da concentração das terras, visto que, historicamente tem sido quem produz para o abastecimento imediato, poderá comprometer a saúde pública, pois a produção em alta escala advinda dos latifúndios, tem incorporado a genética modificada, acompanhada do veneno, o que trará consequências sociais. Mesmo diante da concentração, famílias resistem, como demonstradas nos gráficos.

Assim como nos dados da escola (A), considera-se, nesse caso, os pais que residem na cidade, tendo em vista que na perspectiva de povos do campo, aqueles que residem na cidade, mas têm o campo como fonte de renda da família, são considerados como povos do campo. Em se tratando da identificação do trabalho do pai, o gráfico 11 será discutido na sequência.

Gráfico 11 – Identificação dos trabalhos dos pais – Escola B

Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

O gráfico 11 aponta que 100% das famílias não tiram o sustento do campo, pois os pais trabalham na cidade. O Perfil desses pais diferem daqueles que pertencem à escola (A) no entanto, no primeiro caso identifica-se um percentual de pais que moram na cidade, mas que trabalham no campo, enquanto que nesta escola, os pais trabalham na cidade, ou seja, os pais da cidade ou campo, a maioria dos residentes trabalha e ajuda financeiramente em casa, como aponta o gráfico 12.

Gráfico 12 – Quantidade de pessoas que auxiliam financeiramente em casa – Escola B

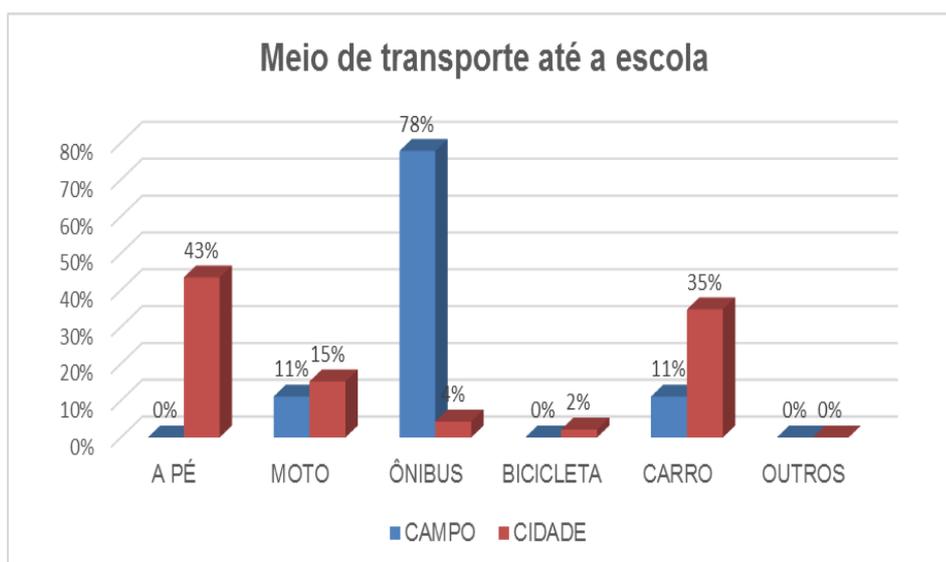
Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

Para analisar essa questão, considera-se a média de pessoas que compõem as famílias dos estudantes da escola (B), bem como, a média de pessoas que

trabalham. Desse modo, chega-se aos dados de que as famílias camponesas são constituídas por uma média de 3 a 4 pessoas e que trabalham uma média de 1 a 2 pessoas por família, chegando à representação de 3,88 pessoas em casa e que 1,78 trabalham. No caso das famílias urbanas, são constituídas por uma média de 3 a 4 pessoas, sendo representados pela média de 3,77 pessoas em casa e que trabalham uma média de 1 a 2 pessoas por família, representados pela média de 1,82. Nesse exemplo, evidencia-se que o valor referente ao tamanho da família urbana é menor que a camponesa, entretanto a família urbana possui mais pessoas trabalhando.

E qual o meio de transporte que os estudantes da escola (B) utilizam para estudar?

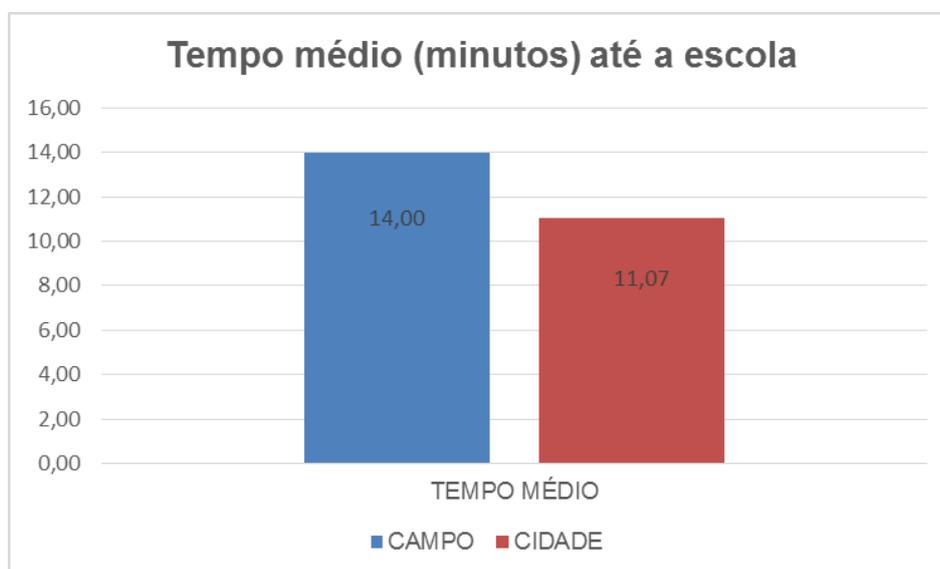
Gráfico 13 – Meio de transporte utilizado para ir à escola – Escola B



Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

Na escola (B), 43% dos estudantes da cidade vão para a escola caminhando, demonstrando morar próximo da escola, 15% dos estudantes urbanos vão de moto, 4% usam do transporte escolar, 2% vão de bicicleta, outros 35% vão de carro.

No caso dos estudantes do campo, foi identificado que 11% vão de moto, 78% fazem o uso do transporte escolar e 11% vão de carro. Em se tratando desses casos e comparando-os com a escola (A), o tempo gasto é consideravelmente pequeno, como apresentado no gráfico 14, mas mesmo assim, como enfatizam Silva e Arnt (2010, p. 7), que é “evidente a importância do transporte escolar no seu dia a dia”, pois possibilita a permanência da criança na escola.

Gráfico 14 – Tempo do percurso da residência até a escola – Escola B

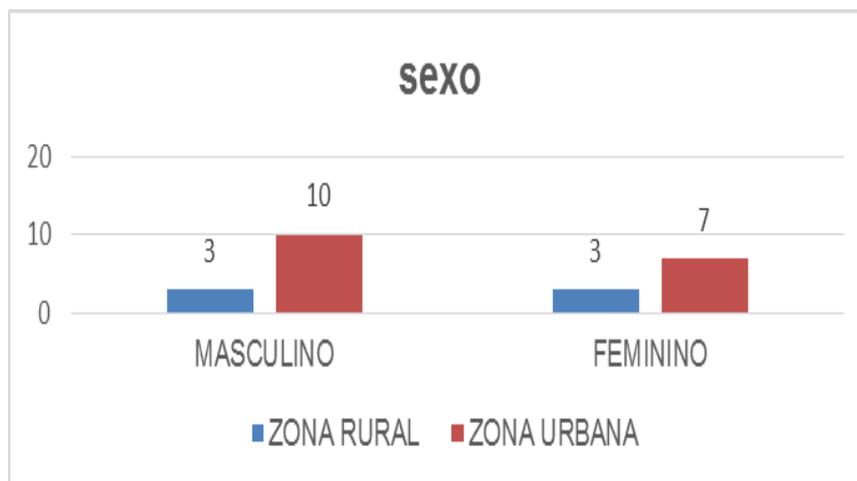
Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

Em relação ao tempo médio gasto para chegar até a escola os estudantes do campo gastam uma média de 14min, enquanto os estudantes da cidade chegam à escola em 11min07s. Se comparado com a Escola A, é consideravelmente pequeno.

4.3.1.3 Escola C

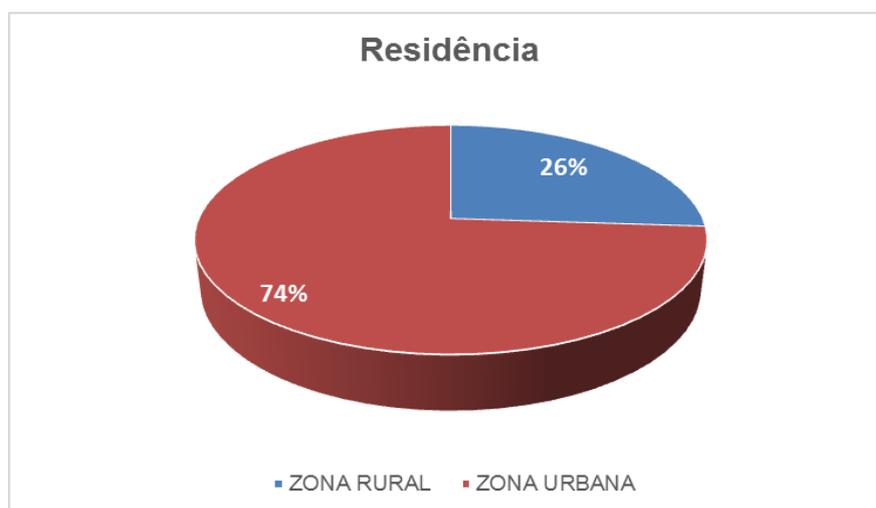
A escola (C) é constituída por 140 estudantes que frequentam o ciclo de alfabetização durante o período da manhã e tarde. Sendo que 81 deles estudam de manhã e 50 a tarde, entretanto os questionários, à semelhança da escola (A) e (B), foram aplicados aos estudantes que estão matriculados no horário da manhã que é destinado às matrículas dos estudantes camponeses.

Nesse caso, foram aplicados 81 questionários na escola (C) e desses apenas 23 responderam, o que equivale a 28,39% dos estudantes.

Gráfico 15 – Gênero – Escola C

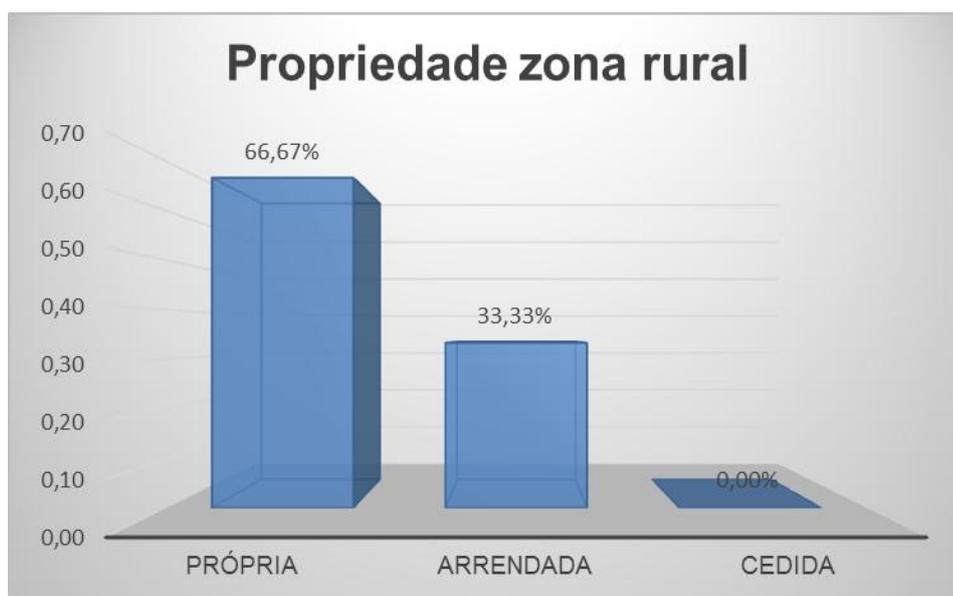
Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

Os estudantes que responderam foram representados por 3 meninos e 3 meninas camponesas, o que representa 26,08% dos estudantes. Já os estudantes que moram na cidade, estes são compostos por 10 meninos e 7 meninas representando 73,91% estudantes urbanos. Assim sendo, onde residem?

Gráfico 16 – Localização de residência – Escola C

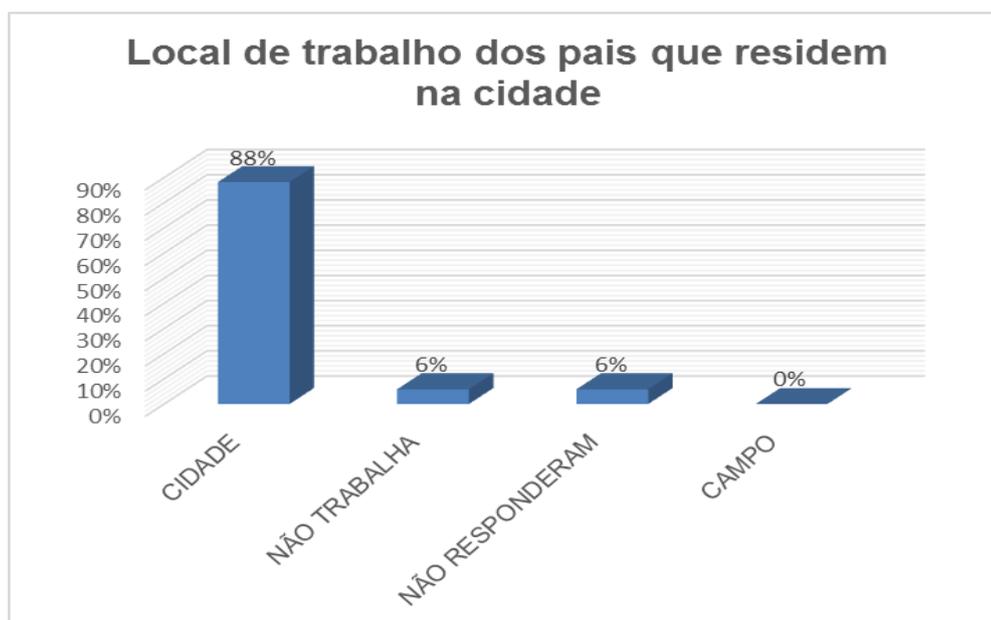
Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

Na escola (C), 74% dos estudantes residem na cidade e 26% residem no campo.

Gráfico 17 – Identificação das propriedades – Escola C

Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

Dos seis estudantes que residem no campo, 66,67% das famílias são donas das propriedades, outros 33,33% são arrendatários. E dos que são da cidade, onde trabalham?

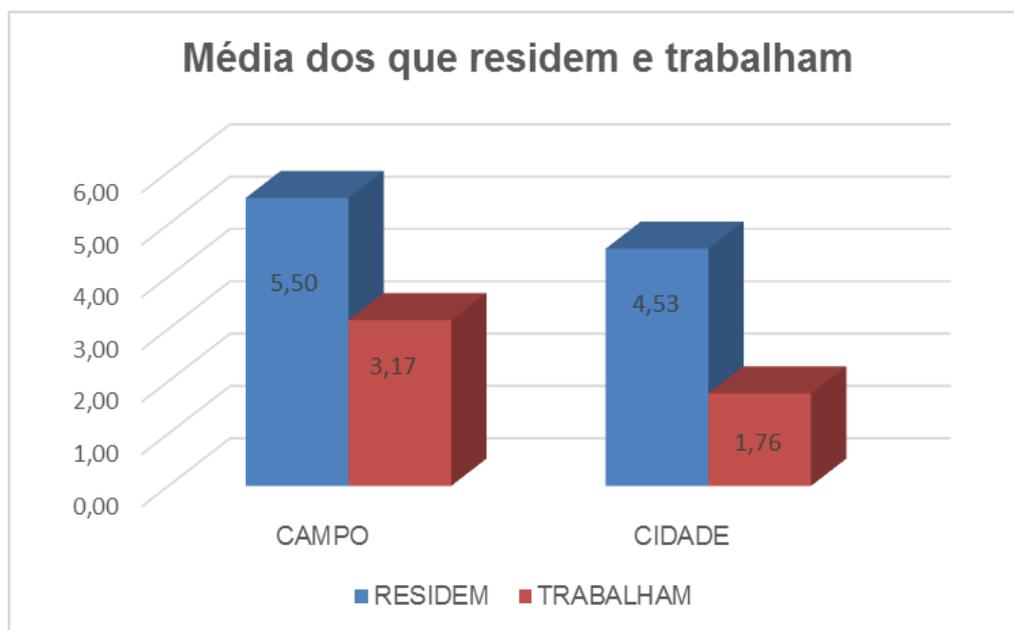
Gráfico 18 – Identificação dos trabalhos dos pais – Escola C

Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

Dos filhos das famílias dos trabalhadores urbanos, 88% trabalham, 6% não trabalham, outros 6% não responderam, o que impossibilita saber se não

responderam por desconhecerem o trabalho dos pais ou por vergonha dos pais estarem à procura de trabalho.

Gráfico 19 – Quantidade de pessoas que auxiliam financeiramente em casa –
Escola C

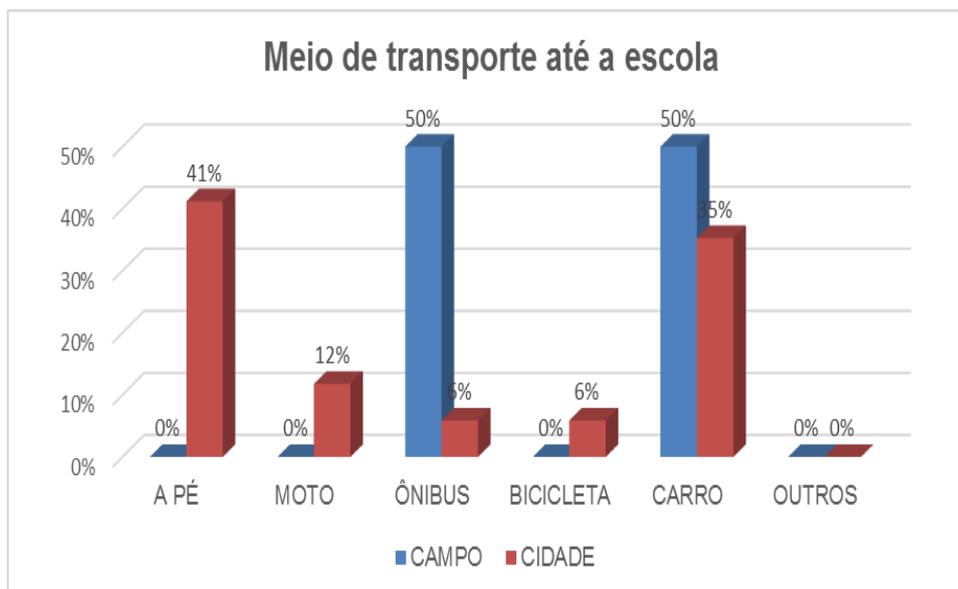


Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

Assim como nos demais gráficos das escolas (A) e (B), gráfico acima demonstra a média do tamanho das famílias, sendo confrontados campo e cidade e também considera a quantidade de pessoas que trabalham para colaborar com o sustento da família.

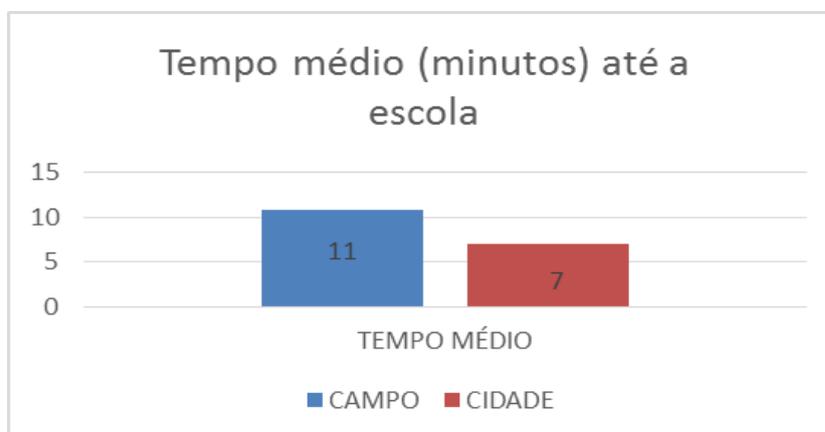
As famílias do campo pertencentes à escola (C) possui uma média maior de pessoas do que as que foram analisadas anteriormente, tendo de 5 a 6 pessoas por família, chegando ao resultado de 5,50, e a média das pessoas que trabalha também é maior, ultrapassando 3 pessoas, chegando ao resultado de 3,17.

No caso do número de pessoas das famílias da cidade é um pouco menor, ficando entre 4 a 5 pessoas, chegando à média de 4,53, e as pessoas que trabalham nessas famílias são entre 1 e 2 pessoas, alcançando o resultado final de 1,76.

Gráfico 20 – Meio de transporte utilizado para ir à escola – Escola C

Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

Na escola C, 50% dos estudantes camponeses fazem uso do transporte escolar, o que é importante para que as crianças não fiquem sem estudar (SILVA; ARNT, 2010), e os outros 50% vão de carro para a escola, mostrando que essas famílias possuem um poder aquisitivo maior que as famílias das escolas (A) e (B). No caso dos estudantes urbanos que residem próximos à escola, 41% deles, vão a pé. 12% vão de moto, 6% fazem o uso do transporte escolar, 6% usam a bicicleta, enquanto 35% vão de carro.

Gráfico 21 – Tempo do percurso da residência a escola – Escola C

Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

A escola (C), por estar localizada em um pequeno distrito, a média de tempo que o estudantes levam para se deslocar até a escola é relativamente curta, visto

que os estudantes do campo gastam em média 11 minutos entre a residência e a escola, e os da cidade uma média de 7 minutos.

Diante do exposto, conclui-se que cada escola é uma realidade. A depender da escola, a exemplo da escola (A), crianças são penalizadas pelo tempo gasto no transporte escolar, possivelmente com prejuízos na aprendizagem, e outras por gastarem menos tempo no transporte, dormem mais, podem ter mais tempo para brincar, estudar e fazer as tarefas da escola, assim como ter a possibilidade de um melhor desenvolvimento na aprendizagem.

Esses fatores também interferem no trabalho do professor e precisam ser pauta na formação dos alunos, pois não são realidades homogêneas, como é possível constatar na diferença de tempo gasto entre as crianças do campo que estudam nas três diferentes escolas:

Escola A – 43m56s

Escola B – 14m

Escola C – 11m

Outrossim, esses dados devem ser considerados como parâmetros para as três escolas em que foram realizadas a pesquisa de campo, tendo em vista que tantos os gráficos como as porcentagens foram realizadas a partir dos questionários respondidos, o que representa 43,85% dos estudantes matriculados no ciclo de alfabetização das três escolas.

Mesmo que nem todos os estudantes tenham respondido ao questionário, foi possível apontar um número considerável de estudantes camponeses que se deslocam para estudar, principalmente na escola (A), que é a escola de nucleação, e que para o feito, permanecem um longo tempo no transporte escolar, com duplo desgaste: ida e volta para suas residências.

Tendo em vista a existência desse alto número de estudantes camponeses no município, é necessário que haja um currículo voltado a essas especificidades, bem como a oferta de formação continuada de professores específica para atuar com esse público, pois ao estarem todos em uma mesma sala (estudantes do campo e da cidade), o professor pode deparar-se com situações que ultrapassam o conhecimento adquirido nas faculdades: cansaço, fome, desânimo, distração e falta de atenção dos estudantes, e que precisam ser contornados.

Quanto aos professores, no subitem a seguir questionou se os mesmos receberam formação continuada do PNAIC, para a Educação do Campo, uma vez

que, o PNAIC contempla esse eixo da educação, inclusive possui cadernos específicos para essa realidade.

De antemão, os professores entrevistados compreendem a necessidade de realizar um trabalho de conscientização quanto à valorização do homem do campo, porém não percebem a necessidade de desenvolver um currículo específico.

Embora mostrem a preocupação nesse sentido, em suas falas percebe-se que não existe clareza do conceito Educação do Campo, ou seja, o que realmente é educação para os povos do campo.

4.4 DOS PROFESSORES MUNICIPAIS

Para descrever os relatos a seguir, foram adotadas as seguintes siglas: (C.L) para identificar o coordenador local, (C.R) para coordenador regional, (O.E.1) e (O.E.2) para as orientadoras de estudos, visto terem sido duas as entrevistadas. No caso da diretora de uma das escolas, utilizou-se (D.E), e para se referir às professoras alfabetizadoras, foram utilizadas (P1), (P2) e (P3).

Para realizar a análise do discurso, prendeu-se aos escritos de autores como Nogueira (2007); Catani (2007) e outros, que coadunam com os pensamentos de Pierre Bourdieu, “[...] de estratégias de reprodução pode ser definido como sequências ordenadas e orientadas de práticas que todo grupo produz para reproduzir-se enquanto grupo”.

Silva (2005) descreve que, “aos olhos de Bourdieu, o teor de um discurso político depende das lutas simbólicas pelo poder simbólico que ocorrem entre os agentes do campo político” e nesta vertente, durante as entrevistas semiestruturadas buscamos analisar o que cada um desses participantes tinha a dizer do PNAIC, e o que os mesmos entendem por Educação do Campo, tendo em vista a concentração de estudantes considerados como povos do campo nas escolas, sobretudo na escola (A).

Essa foi a linha dos questionários junto àqueles que educam, visando investigar, entre outras, se o município tem ofertado outro tipo de formação aos professores, além da formação orientada pelo PNAIC. De acordo com os entrevistados:

Sim. Tem as formações que o município faz a licitação e daí vem a empresa que ganha. Vem o palestrante. Nós tivemos por dois anos o

professor [...] (professor que atua no PNAIC). Assim o município sempre trabalha com formação, das séries iniciais. Desde a pré-escola, educação infantil, mesmo lá nos CMEIS, os professores os educadores ele tem essa formação. O PNAIC vem a somar no caso, mas o município tem sim (C.L, 2017).

Sim. Sim eu estou na Secretaria de Educação desde o ano de 2006 e desde lá sempre foi ofertado. A gente sempre tem, inclusive faz parte das obrigações do município ofertar a formação continuada. E o município sempre ofertou. Pelo menos a carga horária mínima que a lei garante que são as 40 horas anuais, isso todo ano tem, todo professor tem e continua tendo, mesmo com o PNAIC. O PNAIC veio pra somar certo (O.E.1, 2017).

Durante à investigação, constatou-se que no ano de 2017, foram cadastrados junto ao sistema do PNAIC 91 professores alfabetizadores, fora os formadores, ou seja, é um número considerável, tendo em vista que são 13 escolas municipais e esses professores estão distribuídos, em todas, dando uma média de 7 professores por escola, recebendo formação do PNAIC. Na concepção dos entrevistados, o PNAIC veio somar com as formações ofertadas pelo município.

Nesse contexto, Kuenzer (2011, p. 669) ressalta que as formações são entendidas como, “propostas que vêm sendo implementadas a partir das diretrizes curriculares, na direção de um projeto mais integrado às necessidades e especificidades da maioria da população”.

Outro fato a ser considerado é que o município concebe o PNAIC de forma positiva. Fato esse em que a diretora da escola de nucleação acredita que mesmo que o PNAIC deixe de ter continuidade por parte do MEC, o município, dentro das suas atribuições, continuará trabalhando nessa perspectiva do PNAIC, em razão do envolvimento no município em acreditar na melhoria dos índices de alfabetização associados aos métodos e técnicas de ensino proposta pelo PNAIC.

Eu acho assim. Nosso município, lá em cima, as coordenadoras do PNAIC. Eu acredito que elas vão continuar realizando esse trabalho que foi um trabalho produtivo. Não vão deixar-se perder esse trabalho. Se perder pelo caminho. Então elas têm consciência disso, não vai ser algo vago do modismo que chegou assim e passou. É um trabalho da realidade mesmo (D.E, 2017).

Os entrevistados classificaram o PNAIC como relevante no que diz respeito à formação continuada de professores, pois possibilitou o resgate de práticas educativas, bem como tem despertado no professor a vontade de estudar.

Freire (2013) demonstra que esse processo de resgate de práticas é essencial, de modo que os professores consigam elaborar novas práticas de ensino associadas às existentes, de tal modo que,

Começamos por estudar, que envolvendo o ensinar da ensinante, envolvendo também, de um lado, a aprendizagem anterior e concomitante de quem ensina e a aprendizagem do aprendiz que se prepara para ensinar amanhã ou refaz seu saber para melhor ensinar hoje, ou, de outro lado a aprendizagem de quem, criança ainda, se acha nos começos de escolarização (FREIRE, 2013, p. 57).

Dessa forma, os professores do município compreendem a importância desse processo de formação continuar resgatando o saber acumulado por suas práticas.

Eu vejo que o professor precisava, de um momento onde pudesse falar. Eles mesmos relatavam isso. Era importante para eles trocarem experiências entre eles. Pelo menos no meu grupo de trabalho eu senti eles animados, ou mesmo quando chegavam para o encontro meio cansados, desanimados, ali na dinâmica procurávamos conversar, trocar ideias e daí parecia que a coisa ficava mais leve. As pessoas gostavam muito dos encontros. Inclusive eles ficam perguntando. Tem muito professor que se dispõe, que eu já andei dando uma pesquisada a continuar mesmo sem bolsa. Então olha que interessante, despertou a questão do estudo. Então isso também é um ganho com o PNAIC. Quem decide ser professor tem que ter clareza de que vai ter que estudar para sempre. Não é isso que eu fiz na faculdade? Eu vou fazer uma pós para elevar nível? Não. Você vai estudar para sempre. Você vai fazer pós, você vai fazer capacitação, você vai estar lendo, se informando, você tem que estudar para o resto da vida (O.E.1, 2017).

Eu estava nessa escola e fiz parte dele. Não estava como diretora. Trabalhei o PNAIC em 2013, 2014, 2015 em sala de aula. Com o PNAIC 2013, foi tudo muito novo para nós, porque começou assim, o trabalho com os livros, e de repente, coisas que a gente já fazia, e tinha deixado para trás por um tempo né. Brincadeiras de músicas com rodas, que tinha se perdido por um tempo, havia deixado, se preocupando com o conteúdo em sala, havia deixado. Foi um resgate, porque eu lembro que até então, quando começou, que vinha lá os vídeos para nós assistirmos. Olha aquela música. Está vendo quanta coisa que eu vou trabalhar, quantas áreas que eu vou abranger, né! Então a gente começou a resgatar, aí através da literatura a gente começou a buscar livros que, de acordo com aquela aula a gente queria dar. Contava-se uma história, naquele livro entrava ali, na geografia, a história, a brincadeira e assim por diante. Foi muito interessante à gente, porque aí nós começamos a resgatar, de 2013 para cá. Uma delas foi os jogos que haviam ficado para trás, entendeu? É, eu tenho que dar conta daquele conteúdo, eu tenho que dar prova daquele conteúdo, e vamos deixar o jogo de lado e a partir daí a gente tinha que fazer os projetos, né. Entregar os

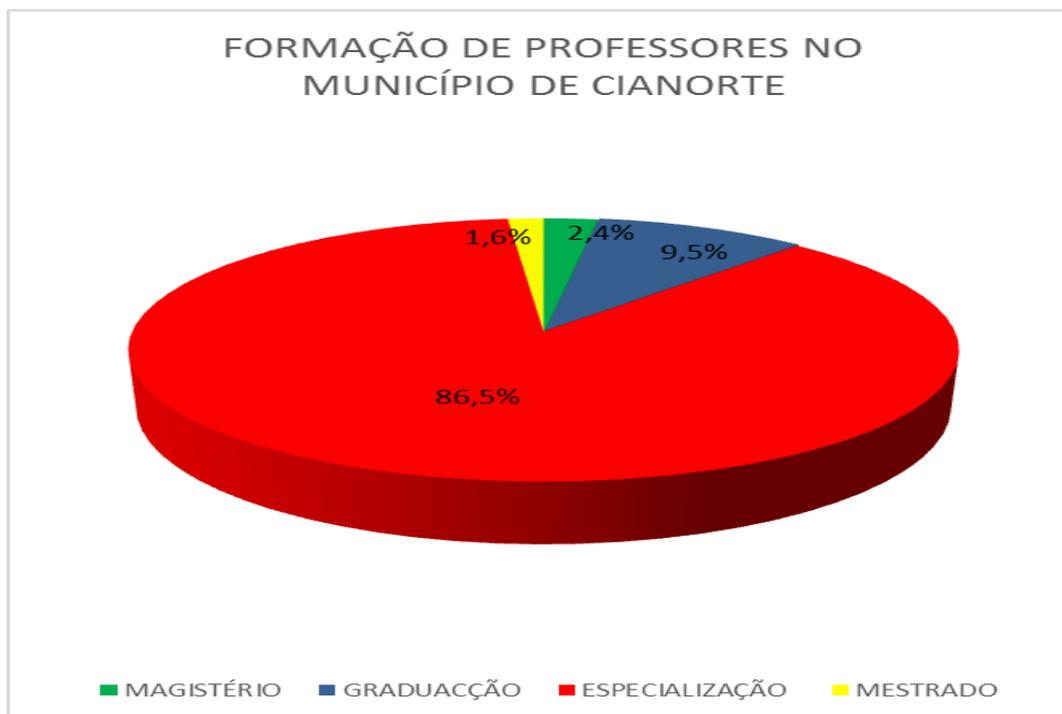
nossos relatos, as sequências didáticas. Comecei aplicando aqui e na [...] na época. Foi um resgate muito bom, e aquele ano até os pais viram mudanças. E, enquanto assim um incentivo à leitura também, porque de tudo tinha leitura, tudo a partir de livros, e assim envolver os jogos. Então já foi bem diferente 2013 (D.E, 2017).

O PNAIC no município (↔) foi entendido pelos professores como uma oportunidade de aprendizado e aproximações, tendo em vista que a sistematização dos encontros oportunizam a troca de experiências entre os professores, além de incentivá-los a buscar outras formações por conta própria. Neste sentido, vale resgatar o que Solarevicz (s/d), professora PDE, no Paraná, evidenciou na elaboração de seu artigo para conclusão de seu curso de formação:

A contemporaneidade exige mudanças, adaptações, atualizações e aperfeiçoamento. Quem não se atualiza fica para trás. A globalização, a informática, toda a tecnologia moderna é um desafio para quem se formou há mais de uma década. Num momento em que se retoma o curso de formação de professores, faz-se necessário oferecer aos professores as condições mínimas para que desempenhem sua função. Isto implica em muito preparo, conhecimento e disponibilidade do educador para adaptar-se às novas situações vividas na sala de aula.

Na atualidade, o corpo docente do município para as séries iniciais do ensino fundamental, conta com 378 professores concursados, sendo que 75 deles possuem 2 padrões, ocupando 453 vagas distribuídas nas 13 escolas municipais.

No que diz respeito à formação de professores, existem 9 professores que possuem apenas o magistério, 36 com graduação, 333 possuem pós-graduação. Dentre os pós-graduados, 327 com formação lato sensu (especializações), e 6 stricto sensu (mestrado), sendo que 2 deles estão com pesquisa de doutorado em andamento.

Gráfico 22 – Formação dos professores no município

Fonte: ADELINO, Cíntia de Souza (2017).

O gráfico 22 comprova que o nível de formação dos professores para o ensino fundamental no município é satisfatório. Kuenzer (2011) ressalta a importância dos professores possuir boa formação, para que os índices educacionais melhorem, tendo em vista que nas escolas cujos professores, têm boa formação os estudantes, conseqüentemente, obtêm melhores rendimentos.

O investigado indica que, de uma maneira geral, o PNAIC tem cumprido com o objetivo do seu principal eixo no município pesquisado, que trata da formação continuada de professores. Mas, em relação aos povos do campo do município e ao objeto desta pesquisa, formação que discuta a Educação do Campo, como proposto nos cadernos do PNAIC. O município tem realizado formação de professores, uma vez que possui um número considerável de estudantes camponeses e pelo fato do PNAIC abordar a Educação do Campo em específico?

Arroyo (2012, p. 236) ressalta que “um dos caminhos é aprofundar a contribuição dos coletivos diversos na conformação dos princípios-matrizes formadores da Educação do Campo”, levando tanto a comunidade acadêmica, escolar e não escolar a compreender a importância da efetivação da Educação do Campo.

Dentro das atribuições da Educação do Campo foi realizada a seguinte pergunta aos entrevistados: O que você, enquanto professor, entende por Educação do Campo? No município ela é necessária ou não?

Então eu estudei. O PNAIC, por exemplo, em Pernambuco, ele tinha o diferencial que as vezes a professora andava quilômetros para chegar, toda uma dificuldade, diferenciada de nós aqui que temos transporte para as crianças, que trazem elas aqui, dentro da escola. Aqui os professores recebem capacitação todos juntos, não tem essa diferenciação não, de zona rural e zona urbana. Então assim, quanto a nós, não tem esse diferencial. Porque nós temos também os alunos da zona urbana, então não tem como você dividir os professores, estar separando. Então trabalhamos com os dois, não tenho o parâmetro diferenciado não (D.E, 2017).

A educação do campo você parte daquilo que ele conhece, que é da vida do campo, da valorização. Leva ela a conhecer mais do que tem em volta da escola, na zona urbana, levando o que ele produz, como é utilizado, mas sempre procurando manter ele lá, porque é importante nós mantermos essa comunidade. Nós precisamos disso, nós todos, e precisa ter essa consciência. É engraçado, porque quando eu estudava, eu morava no sítio, as pessoas falavam: aí aquele jeca e hoje não, hoje não, não tem diferença. Você sabe por que a criança te conta na reunião de pais. O pai vem e conta. Mas essa é a questão do comportamento, que você sabe que se chega mais cedo você vê os ônibus chegando, depois que bate o sinal eles ficam até um pouco, até o ônibus chegar para levar (O.E.2, 2017).

Olha. Eu acredito que seria um ponto se aqui na nossa região nós tivéssemos comunidades rurais tradicionais. Que tivessem uma identidade cultural marcada. Como colônias alemãs, colônias ucranianas, colônias polonesas, colônias japonesas. E nós não temos. Nós temos uma realidade hoje, de uma zona rural que se aproxima da zona urbana. A população urbana e população rural não apresenta mais grandes diferenças culturais, de hábitos, de costumes de vestuário. Então eu não vejo que isso foi um prejuízo. Isso não. Digamos assim: não desconstruiu a cultura das comunidades rurais, até porque é o que é essa cultura das comunidades rurais. Não conseguem ter essa identidade bem estabelecida (C.R, 2017).

O que se pode inferir? A primeira professora não possui clareza do que é Educação do Campo, mesmo estando lotada em uma escola de nucleação que atende crianças do campo.

No caso da segunda professora, nota-se que ela possui maior clareza do que é Educação do Campo, talvez pelo fato de ter pertencido aos povos do campo. Na sua fala, ficam marcadas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes camponeses, pelo fato de serem os que mais cedo chegam à escola e os que vão para casa mais

tarde. Fato esse que contribui para o cansaço do estudante, ocasionando muitas vezes falta de atenção na aula, tendo em vista que a rotina de acordar cedo para pegar o ônibus. Em algumas situações as crianças precisam andar alguns quilômetros para chegar ao ponto de ônibus tendo em vista que o transporte escolar para em pontos estratégicos.

No terceiro caso, o professor também demonstra não possuir clareza do conceito Educação do Campo. Entretanto, os três ressaltam a necessidade em se trabalhar com a Educação do Campo.

O fato de os professores não possuírem clareza do conceito Educação do Campo está associada aos cursos universitários que formam para o mercado de trabalho, que quase que na totalidade não ultrapassam a grade curricular de formação para o mercado de trabalho, como se este fosse um mercado apenas urbano e urbanizado, sem a preocupação de entender o tempo, o espaço e a diversidade geopolítica, cultural e econômica.

O estudo constatou serem poucos os professores que se interessam pela temática. E isto não é por acaso, pois, a educação formal não valoriza o homem do campo, sua história e a suas particularidades e especificidades.

Geralmente é dito que os camponeses deviam buscar meios pelos quais se firmassem como diversidade, para que compreendam qual a sua função social e valor. Portanto, o modelo de educação que se perpetua no Brasil não é para formar cidadãos que respeitem a diversidade, mas que atendam à dinâmica de mercado. A sua conjuntura está organizada para que os estudantes não busquem meios para firmar as diversidades e nem, tampouco, que os tornem protagonistas sociais.

Enquanto, os filhos dos camponeses são obrigados a se adequarem na educação convencional, como se no futuro fossem viver exclusivamente do trabalho urbano e não se firmam seus pertencimentos à realidade em que vivem. Oliveira; Campos (2012, p. 244-245) salientam que,

[...] formas identitárias, sujeitos que buscam afirmar seus pertencimentos sociais como “povos do campo”, encontram como principais desafios para a consolidação da educação básica do campo: a ampliação da educação infantil, do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio para os sujeitos do campo; a luta contra o fechamento das escolas do campo; o investimento na formação inicial e continuada de educadores do campo; a construção de materiais didáticos contextualizados e a implementação de metodologias ativas e participativas; o investimento na formação dos

gestores das escolas do campo; a implementação da pedagogia da alternância nas escolas do campo, referenciando-a em documentos oficiais (planos municipais e estaduais de educação); a constituição de coordenações de Educação do Campo no âmbito das secretarias. E Educação Básica do Campo municipais e estaduais de Educação; a institucionalização de diretrizes de Educação do Campo no âmbito dos planos municipais e estaduais de Educação; e a abertura de concursos públicos específicos.

A formação continuada também se faz necessária tendo em vista que, formação inicial não dá conta da formação específica e conscientização da heterogeneidade estudantil, pois os cursos de graduação preparam para o mercado de trabalho e não para as especificidades que nele existe. O agravante maior é que o sistema atribui ao professor a responsabilidade de se buscar a formação complementar. Porém são poucos os programas de formação continuada de professores custeados pelo MEC e que contemple esse eixo da educação. Sendo assim, depara-se com um vazio de políticas públicas, além da ausência de vontade política para setores que demanda investimentos sociais por parte do Estado, tanto para os povos do campo, como também para outras áreas do conhecimento.

Constatam-se que os professores têm vontade de capacitar, buscar novos conhecimentos, mas a sua rotina maçante e falta de recursos financeiros os impedem de buscar novos aperfeiçoamentos. Frigotto (2010, p. 92) ressalta que a educação vem sendo apresentada como “mercadoria, como forma elementar e básica da sociedade do capital, cuja essência é o seu valor de troca”.

No momento em que a educação passa a ser apenas um mecanismo de propulsão para o capital, esquecem-se os valores, bem como as necessidades humanas que passam a alterar os níveis de reações e relações sociais. C.R. diz:

Enxergo essa necessidade em todos os níveis de ensino, não só no fundamental, processo de alfabetização. Inclusive no ensino médio, porque, infelizmente existe uma visão preconceituosa com relação aos alunos do campo, isso aqui no município, já progrediu. Inclusive para outro tipo de preconceito.

Nós temos aqui o distrito de [...] que durante muitos anos os alunos concluíam o ensino fundamental séries finais e vinham concluir o ensino médio no Colégio [...]. Eu trabalhei ali no Colégio [...] alguns anos a noite e o estudante que mora no distrito [...] ele é extremamente estigmatizado dentro da sala de aula. Eu ouvi relatos, vi alguns estudantes dizer que inclusive professores fazem essa discriminação. Ah!, mas também tinha que ser do distrito, tinha que ser do sítio. Então qual é essa diferença? Eu vejo, essa estigmatização. Precisa dessa valorização sim.

Há uns três anos atrás, quem começou com um trabalho muito importante com isso foi o SENAR (Serviço de Aprendizagem Rural), através do programa Agrinho. Eles passaram a focar mais, eles tiveram um trabalho muito bom. Eu tive a oportunidade de participar da formação na qual eles abordaram bem a diferença da vida no campo e a vida na cidade, e exatamente quebrando essa imagem de que a vida no campo é atrasada.

Atrasada tecnologicamente, que no campo é uma vida de privações. Quebrar essas imagens que na verdade é uma visão preconceituosa um estereótipo, criado a partir de uma realidade que existia no início do século, que não é mais condizente com o que nós temos hoje. Hoje o homem do campo, ele tem seu automóvel muitas vezes melhor que o trabalhador da cidade, ele tem uma alimentação melhor e mais saudável, do que o trabalhador urbano, ele tem uma qualidade de vida muito maior. Porque ele não tem que se preocupar com o trânsito, com poluição. Ele não está exposto a poluição visual e sonora muito menor. Então isso precisa ser quebrado sim (C.R, 2017).

O coordenador regional em sua fala demonstra a importância em desenvolver a educação para os povos do campo, tendo em vista o preconceito que esses estudantes sofrem no contexto escolar. Na sua fala, busca enfatizar os benefícios de se viver no campo, mas ao mesmo tempo, ele evidencia que uma parcela da sociedade concebe os camponeses ainda de forma caricata e preconceituosa. Freire (2015, p. 53), aponta ser “necessário numa indiscutível ‘racionalização’, não propriamente negá-los mas vê-lo de forma diferente”, ou seja, devemos perceber esses indivíduos despidos do preconceito, e construir uma relação de respeito.

Em alguns casos, o professor não tem ideia da vida no campo e suas particularidades culturais e acaba recriminando o estudante por não fazer parte de uma realidade diferente, a realidade urbana.

Na fala da P1, fica claro que, mesmo o município estando situado em uma região em que não possui períodos de enchentes e as estações do ano são bem definidas, ela enxerga diferenças em trabalhar com os povos campo como as especificidades: “Existem algumas especificidades sim, como mais faltas em períodos de chuva e inverno, maior utilização de linguagem informal, entre outros” (P1, 2017).

Questões preconceituosas como o C.R apresentou, estão ligadas a fatos como a P1 descreveu, ou seja, essas diferenças relacionadas aos estudantes, de acordo com Freire (2015), ferem os interesses coletivos e individuais.

A fala do coordenador P1 é importante, pois ele evidencia problemas que muitas vezes não é discutido. Porém, ele faz a defesa do programa do Agrinho, ou

seja, não compreende que os materiais elaborados pelo Agrinho são direcionados a incentivar o agronegócio e não a valorização do homem do campo e a agricultura familiar.

CR ainda ressalta que, o problema na compreensão da Educação do Campo está diretamente associado com a proposta de ensino superior vigente na atualidade. O PNAIC nessa perspectiva tem realizado a função de ponte, ligando a teoria e a prática, impulsionando o ensino e a aprendizagem.

O ensino superior ele está há quilômetros da realidade da sala de aula. Então as universidades, estão e possuem excelentes licenciaturas, elas estão a muito tempo e ainda hoje elas formam pesquisadores, ótimos pesquisadores, mas na prática, ali do professor ficou falha e quando existe essa lacuna. O que e como o profissional recém formado como ele vai atuar. Ele vai repetir o modelo pedagógico que foi usado com ele, então nós tínhamos o que? Nós estávamos drasticamente condenados a uma repetição dos modelos tradicionais da pedagogia tradicional e sendo executado por professores que domina, toda a teoria construtivista, histórico crítica, mas que não sabia transpor isso para a prática.

Eu analiso que a grande diferencial do PNAIC foi fazer essa ponte. Olha, veja, se sabe essa teoria que você aprendeu, lá na graduação, esse respaldo teórico, na prática ele é assim que nós vamos fazer a questão do letramento. Olha o letrar é isso, leitura não é juntar B e O, BO; L e A, LA = BOLA, e não saber o que uma bola representa. Então o PNAIC, serviu para suprir essa lacuna que ainda existe bastante, e essa lacuna que ainda existe bastante, e essa lacuna entre ensino superior e chão da sala de aula, ela existe em todos os níveis. O Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, também serviu para deixar isso muito claro, muito claro, então nós temos essa lacuna que é o nosso grande desafio hoje (C.R, 2017).

Ressaltando a distância estabelecida entre o ensino superior e a sala da aula, apresentado pelo entrevistado C.R., Kuenzer (2011, p. 668) enfatiza que nas “políticas e programas de formação inicial, não [...] há consensos que permitam agregar as organizações [...] em torno de uma concepção mínima, que permita um adequado enfrentamento das propostas que vêm sendo implementadas”.

Ao compreender esse distanciamento entre a universidade e a educação básica, realizou-se a seguinte pergunta aos entrevistados: Você como professor (a), reconhece a necessidade em se trabalhar com a Educação do Campo, ou você acredita que o que tem sido realizado já é o suficiente, tendo em vista que esses professores não possuem formação acadêmica específica para a Educação do Campo? Três posições são resgatadas para análise.

[...] tem necessidade sim da gente discutir trabalhar mais, é necessário valorizar, e manter essa agricultura familiar esses pequenos agricultores. O último seminário que nós tivemos do PNAIC eu apresentei um trabalho oral da (Escola 01), falando da alimentação e da valorização da agricultura familiar, então eu acredito que tem necessidade de se trabalhar mais. Sim nós precisamos trabalhar mais (O.E.2).

No modo geral tem importância sim, acredito ser interessante ter um olhar voltado a educação do campo (P1, 2017).

Uma educação mais voltada para atender as especificidades do campo. Passar atividades agroindustriais desenvolvidas naquela região, estudos sobre o clima, solo, etc. Contribui para o aluno entender melhor a importância do trabalho, das atividades da sua família para a sociedade (P2, 2017).

Nesse caso, as professoras apontam em suas falas a importância desse eixo da educação. Mas na prática são poucas as políticas que realizam essa discussão, uma vez que os principais governantes e os que são eleitos para elaboração das leis são controladores do capital, do agronegócio, do latifúndio, e para esses não é interessante promover a Educação do Campo. Pois, esse é um eixo determinante para a tomada de consciência de classe, colocando a hegemonia dominante em risco. Nesse sentido, Freire aponta para a manipulação de quem domina. Para ele, “[...] esta manipulação, dentro de certas condições históricas especiais, se verifica através de pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar a impressão, numa apreciação ingênua, de um diálogo entre elas” (FREIRE, 2015, p. 198).

Em relação ao atendimento dos estudantes camponeses, realiza-se a seguinte pergunta: A escola possui algum diferencial no currículo para atender a Educação do Campo?

Tem que olhar a proposta pedagógica, mas não tem não. Se tem esse diferencial... não há, posso olhar e te respondo depois melhor, mas não há. Não tem nada de diferencial enquanto a isso não, o que tem de diferencial mesmo é eles terem o transporte, o da zona urbana não tem, eles têm alimentação de manhã. Você vê que eles têm o café da manhã, nós temos o café da manhã. Então são os cuidados assim. Agora quanto a proposta pedagógica se tem alguma coisa, eu não me recordo (D.E, 2017).

Olha diferencial, nós não temos no programa não, o que a gente prioriza é o atendimento. Está no sítio é de manhã que é o horário que tem o transporte. Então isso aí é certo, está morando na zona

rural, ele vem estudar de manhã, que o transporte é tranquilo, né. Aí o atendimento normal, aí a gente procura valorizar. Quando a gente trabalha a questão, a alimentação, a questão da agricultura, a gente procura estar ressaltando (O.E.2, 2017).

Nesta análise fica evidente que tanto o transporte, quanto a alimentação, as políticas, entre outras, na concepção dos entrevistados, se enquadram mais como um assistencialismo ou um privilégio, do que um direito social após perderem o direito de terem a escola no campo, próximo de sua residência. Mészáros (2008) compreende que essa perspectiva assistencialista só será modificada quando existir uma intervenção consciente do processo histórico no qual supere a alienação social.

No que diz respeito ao café da manhã ofertado pela escola (leite e bolacha), vale destacar que as crianças saem muito cedo de suas residências, chegando com fome e exaustas na escola. Assim, estudar próximo à sua residência, como determinam a Constituição Federal e a LDB, dependendo do contexto social, político e educacional, é uma violação aos direitos humanos desses alunos.

O sistema educacional viola o direito e como compensação, oferece um leite com bolacha. A entrevistada D.E, deixa claro a situação em que as crianças chegam na escola.

[...] tem crianças que acordam a 5:30 da manhã. Então o acordar cedo o que acontece? Isso prejudica muito, né. No andamento da aula, a gente vê que é um pouquinho mais devagar, entendeu? Das demais que já estão aceleradas, e os nossos a gente percebe que acordam muito cedo, chegam em casa a uma hora da tarde depois. Essa parte que às vezes acaba deixando eles um pouquinho né, na defasagem, assim dos demais, por demorar mais para prestar atenção (D.E, 2017).

Desse modo, Caldart (2009, p. 36) demonstra sugestão sobre “a necessidade de tomada de posição imediata e de um pensamento que ajude a orientar uma intervenção política na realidade de que trata nos exige pelo menos uma aproximação analítica nesta perspectiva” visto que o processo de nucleação não beneficia as crianças camponesas, mas é organizado para atender interesses do sistema dominante, prejudicando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, que os colocam em defasagem por conta da rotina realizada todos os dias.

Ao questionar os entrevistados quanto à Educação do Campo, obtiveram-se os seguintes relatos:

Então, assim a orientação, inclusive o PNAIC, tem o material próprio da escola do campo, só que nós, não temos escola do campo. Porque a escola do campo que é colocada pelo PNAIC ela é no campo, certo? Então a nossa escola ela atende crianças do campo mais ela é uma escola de zona urbana, então as propostas do PNAIC, enquanto toda aquela questão de considerar o meio ali rural, o meio de vivência ali do aluno, era pras escolas do campo. Aqui dentro do município a gente tem os alunos da zona rural, são atendidos pela (escola 1), porque a maioria é atendido pela (escola 1) porque a gente tem aluno, dissolvidos em todas as escolas, mas existe ali dentro da escola um acompanhamento levando em consideração o meio de que a criança está vindo (C.E.1, 2017).

Não, não. Nós não conseguimos trabalhar esses de educação do campo, esses cadernos de educação no campo o que nós tivemos contato (C.E.1, 2017).

Aprofundando na busca de compreender a efetivação da proposta do PNAIC no município estudado, por meio dos entrevistados, evidenciou-se que a proposta tem ficado a desejar. Em si, o PNAIC possui material de qualidade contemplando a Educação do Campo, mas na prática, apesar da demanda, os professores não têm recebido a formação específica de Educação do Campo ofertada pelo PNAIC.

Visto a constatação, uma nova questão contribui para que se continue a análise, agora voltado à execução do PNAIC, tendo em vistas os atrasos de bolsas e de formação de professores. C.R diz:

Eu não vejo como falta de comprometimento, com o programa. Eu vejo que ocorrem as seguintes situações, até pela minha experiência com o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que nós tivemos desencontros semelhantes. O que ocorre, é Ministério da Educação, não consegue se entender com secretaria de Estado, não sei se por questões ideológicas, partidárias ou simplesmente um conflito de egos. Eles não se entendem, né, desde o Pacto pelo Fortalecimento do ensino médio, MEC falava uma coisa, secretaria de educação outra. A instituição de ensino vinha e falava uma terceira coisa, então ficava assim essas informações desencontradas, ocorriam um choque de informações. Então não é tanto a falta de comprometimento. Eu acredito que seria um conflito de interesses ideológicos ou mesmo uma batalha de egos, que a gente sabe que existe, até por uma questão assim, nós não vamos aceitar isso, porque eu não reconheço esse governo. Mas pera aí. Eu não tenho que reconhecer o governo. O problema está aqui. Não posso misturar a minha opinião política com o meu trabalho. Meu trabalho quanto educador é buscar a melhor alternativa para o processo de ensino aprendizagem, pensando no meu aluno, ponto final, indiferente se eu sou alfabetizador, se eu estou na secretaria municipal, ou se estou no núcleo regional de educação, ou numa

instituição de ensino superior. Então eu tenho que ter esse foco, esse direcionamento que o objetivo do meu trabalho é a aprendizagem do meu aluno. E eu sou um pesquisador de uma universidade, se eu estou no ministério da educação, eu não posso esquecer que meu objetivo maior é aquele aluno que, nesse exato momento está em uma sala de aula, senão eu transformo a função que eu estou exercendo em um palanque político, ou numa maquiagem para o ego (C.R, 2017).

O estudo realizado, enriquecido com as entrevistas, indicam que o PNAIC precisa de ajustes e trouxe ganhos para a educação básica, possibilitando a efetivação da formação continuada de professores em nível nacional e, ao tratar-se da Educação do Campo, alcançou melhores resultados relacionados à alfabetização, só não em relação à formação de professores para essa diversidade. C.R relata, quando questionado, que é perceptível as melhorias que o PNAIC tem desenvolvido.

Olha, eu percebo essas mudanças. Eu percebi não por conta de estar na coordenação regional do PNAIC, mas por estar a frente do trabalho que desenvolvemos aqui, cuidando da educação infantil e dos anos iniciais. Então nós estamos em contato constante, com as equipes pedagógicas, das secretarias e com os secretários e, também fazemos trabalhos de formação continuada, com esses professores, eu a professora Érica, o professor Marlon, nós somos em três ali da equipe que cuidamos da educação infantil e dos anos iniciais. Aí, nas formações que nós fazemos com esses professores, com os alfabetizadores e com os educadores infantis, nós percebemos que, o PNAIC ele vem sim transformando essas práticas pedagógicas sim, porque nós temos, isso varia muito de município, mas de forma geral nós, temos um índice aí, eu arriscaria aí nada muito preciso, mais posso dizer que aí uma média geral de 50% dos nossos alfabetizadores aqui da nossa região, dos municípios, aqui da nossa região eles possuem mais de 10 anos de experiências, e se nós analisarmos, além da experiência o período de formação, são professores que foram formados, que tiveram sua formação no período de formação inicial em um período extremamente tradicional do ponto de vista pedagógico, e a gente sabe que um dos grandes problemas que a educação tem hoje é a questão da formação inicial do seu professor (C.R, 2017).

O entrevistado evidencia a preocupação da formação inicial, e fica evidente, de acordo com relatos apresentados, que o município não tem proporcionado a formação de professores para a Educação do Campo prevista no PNAIC. Trabalha a formação geral, mas não a específica, mesmo existindo demanda – crianças do campo em escolas na cidade e nos distritos. Tendo em vista os argumentos do

investigado, o programa atende aos povos do campo da mesma forma que atende aos estudantes urbanos. Mesmo que os professores não tenham recebido esse atendimento específico, a alfabetização do município teve ganhos a partir da execução do PNAIC.

A grande maioria dos entrevistados ressaltaram os benefícios que o PNAIC trouxe para a educação do município, principalmente nos anos de 2013, 2014 e 2015. Assinalaram que a crise política e econômica que o Brasil viveu e vive, associada à destituição da Presidenta Dilma Rousseff, resultou em atraso no PNAIC e que por isto, somente em 2015 foi quando os resultados da alfabetização começaram a aparecer. De acordo com os professores entrevistados, o PNAIC oportunizou maior diálogo e troca de experiências entre os professores e com isso, alguns professores demonstraram interesses em buscar novas formações e pós-graduação.

Vale destacar que os professores demonstraram preocupação com o futuro do PNAIC, tendo em vista a crise política e econômica que o Brasil atravessa, assim como a preocupação com o lançamento de novos programas, a exemplo do programa Mais Alfabetização.

Considerando as problemáticas apresentadas no que tange ao PNAIC, fica evidente a necessidade de políticas públicas e ações do Estado que promova a universalização da educação que perdure além de um determinado governo.

Vale destacar neste final de estudo, que mesmo que o PNAIC tenha sido gestado e cunhado dentro de propostas de estado mínimo, e sendo um PNAIC que, diante do estado atual parece não ir longe na sua implementação, foi o programa que contemplou todo o país, cidade e campo, buscando promover a valorização e formação continuada de professores alfabetizadores, permitindo traçar estratégias de ensino às séries iniciais do ensino fundamental.

Como todos os programas voltados à educação, e pelo fato de também ser recente a implementação do PNAIC, constata-se muitas falhas a serem corrigidas, porém além de ser um programa nacional, configurando-se em ganho para a educação, o programa destaca-se por discutir e formar professores para trabalhar com a educação dos povos do campo, mas que nem todos municípios se dedicaram a essa formação, prejudicando os povos do campo e o próprio PNAIC, pois se não posto em prática, de nada servirá, e as crianças do campo serão tratadas nas escolas das cidades e distritos como se fossem urbanas ou urbanizadas.

O grande desafio do PNAIC em ofertar a formação continuada de professores, é mostrar e prepará-los de que não existe uma receita pronta para alfabetizar e que os modelos didáticos existentes devem se desenvolver de acordo com a heterogeneidade de uma sala de aula, possibilitando-os entender o processo de orientar e auto avaliar, gerando a reflexão dos professores.

A formação continuada proposta pelo PNAIC, mesmo não contemplando a formação de professores com base nos cadernos Educação do Campo, tem conseguido promover algumas mudanças no contexto escolar, pois por meio da formação, os professores têm tido a oportunidade de estabelecer debates a partir de suas práticas cotidianas, uma vez que o PNAIC busca partir da realidade concreta que o professor possui, para compreender os problemas e dificuldades do cotidiano escolar. Como adiantado, no que trata os povos do campo, a formação fica a desejar, o que pode contribuir para a continuidade do “êxodo rural” e a diminuição das propriedades pequenas abaixo de 50 alqueires.

Sendo assim, por mais que a formação continuada de professores seja primordial para a superação de tantos desafios e metas educacionais, outros problemas devem ser superados nas escolas, como a superlotação de salas de aula; as precárias condições de trabalho dos professores; melhor infraestrutura escolar; valorização do plano de carreira, entre outros que precisam ser encaminhados e resolvidos pelos gestores públicos. Mesmo que o professor seja capacitado e possua boa formação não consegue sozinho alfabetizar com qualidade se não tiver condições adequadas de ensino e formação permanente.

É notório que, a nova configuração do PNAIC foi bem recebida e aceita pelos professores de educação infantil, pois esses professores têm clareza de que com o ciclo de alfabetização os estudantes consigam se alfabetizar.

Por fim, é bom salientar que os pais camponeses não têm solicitado junto aos órgãos competentes – Núcleo Regional de Educação (NRE) e Secretaria Municipal de Educação –, que seus filhos sejam atendidos por currículos específicos que considere as especificidades do campo. Talvez nem tenham conhecimento dos cadernos do PNAIC de Educação do Campo ou mesmo que haja uma movimentação em nível nacional de que haja escolas do campo próximo das residências das crianças, conforme determinam a Constituição Federal e a LDB.

5 CONCLUSÃO

Tomou-se como ponto de partida para a realização dessa pesquisa, retomar o histórico da alfabetização haja vista que o PNAIC é um programa que tem como principal objetivo a alfabetização na “idade certa”. Para isso, foram analisadas leis, pareceres e decretos junto a outros documentos oficiais vinculados a trajetória da alfabetização no Brasil.

Discutiu-se a questão dos métodos de alfabetização, bem como os principais programas de alfabetização que já foram ofertados na tentativa de diminuir o analfabetismo e melhorar os índices de alfabetização e pode ser concluído que de maneira geral as “minorias” vem sendo excluídas do processo social, e que sofrem com a cultura de que aos pobres devem ser ofertado educação de pobre. Como tem observado Saviani, (2009b), ainda está arraigado no povo brasileiro o sentimento colonial.

No decorrer do estudo, constatou-se que a maior parte dos programas de alfabetização se desenvolveram com o perfil de campanhas pontuais e emergenciais, mas como as políticas de governos que passam e não como política de Estado, sem se pensar e projetar de fato o futuro da alfabetização. Dessa forma, tais programas não se consolidaram como política de Estado e fracassaram. Nesse sentido, o PNAIC possui destaque por considerar os demais programas, articulando-se com os programas que o antecederam.

Mas o PNAIC, apesar de sua aparente importância, ainda é uma incógnita. Independente do momento que se vem desenvolvendo, observou-se que tem sido fundamental a formação continuada de professores, ao buscar ofertar igualdade de direitos, assim como impulsionar o olhar dos professores para a Educação do Campo, pois nenhum outro programa ligado à alfabetização tenha tido esse feito até o presente momento.

Foi de fundamental importância e clareza o contato, caracterização, discussão e análise das três escolas, perfil dos estudantes que frequentam o ciclo de alfabetização, professores que atendem a educação no município, bem como

analisar as falas das orientadoras de estudos, coordenador local e regional do PNAIC, e a fala da diretora da escola de nucleação.

Dessa forma, conclui-se que o município se enquadra dentro dos padrões desejáveis quanto às séries iniciais do ensino fundamental, principalmente no que tange ao ciclo de alfabetização, tendo em vista que a Secretaria de Educação coloca-se à disposição, dando o suporte necessário para que o PNAIC ocorra. Porém, em relação ao trato com a educação e formação de professores específicos para os povos do campo, a análise foi de que não tem ocorrido formação específica para esse segmento, mesmo estando pactuado na adesão do PNAIC, como também, o município possuindo percentual considerável de estudantes camponeses.

Nesse sentido, Identificou-se que O PNAIC, no decorrer da pesquisa apresentou uma grande falha nos últimos anos que foi o calendário em atraso. A formação de 2015 ocorreu apenas a partir de agosto, as formações de 2016 foram finalizadas no início de 2017, e as formações referentes a 2017 foram iniciadas somente no final do ano letivo, com previsão de serem finalizadas em 2018, marcando um descompasso com a proposta do programa. Como este estudo está sendo concluído em fevereiro de 2018, não será possível acompanhar o desdobramento da formação de professores e se a mesma de fato será realizada.

Os atrasos nas formações estão diretamente ligados a questões de distribuição de recursos federais, demonstrando que a educação não tem sido a prioridade do atual “governo”.

Enfim, o PNAIC trouxe ganho para o processo de formação continuada de professores, no entanto dentro da estrutura da educação básica oscila os atributos, pois existem momentos em que o professor é tido como peça chave no processo de melhoria da educação como um todo, mas em outros momentos percebe-se que são atribuídos aos professores a reponsabilidade do fracasso escolar. Em não dando certo o PNAIC, o responsável final poderá ser o professor e não os gestores do sistema.

Para desenvolver essa pesquisa foi elencado um objetivo geral e três objetivos específicos, os quais foram fundamentais para a execução da pesquisa, pois corroboram para a análise dos resultados, tendo em vista que todos os objetivos propostos no início desta pesquisa foram percorridos e executados, o que deu a resposta ao problema central.

REFERÊNCIAS

- ADELINO, Cíntia de Souza; BRANDÃO, Elias Canuto. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) junto à educação para os povos do Campo**. 2016. Disponível em: <[http://www.fafipa.br/educampo/resexp/PACTO%20NACIONAL%20PELA%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20NA%20IDADE%20CERTA%20\(PNAIC\)%20JUNTO%20%C3%80%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PARA%20OS%20POVOS%20O%20CAMPO.pdf](http://www.fafipa.br/educampo/resexp/PACTO%20NACIONAL%20PELA%20ALFABETIZA%C3%87%C3%83O%20NA%20IDADE%20CERTA%20(PNAIC)%20JUNTO%20%C3%80%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20PARA%20OS%20POVOS%20O%20CAMPO.pdf)>. Acesso em: 07 jan. 2018.
- ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do campo e a formação de professores**: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/868>>. Acesso em: 30 jul. 2017.
- ANDRADE; Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Percorso metodológico**. 2010. Disponível em <<http://books.scielo.org/id/h8pyf/pdf/andrade-9788579830853-05.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2018.
- ARAÚJO, Jose Renato de Campos; MUGNAINI, Rogério. Aula 1: **Métodos de pesquisa Quanti/Qualitativos**. 2004. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2281872/mod_resource/content/1/PPT__Aula-13_Metodos-Quanti-e-Quali.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2017.
- ARAÚJO, Sílvia Maria de; CIANALLI, Daniel Lopes. **Trabalho e sobrevivência – o mundo da vida sob ameaça: racionalidade ou irracionalidade?** 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/se/v21n2/a02v21n2.pdf>>. Acesso em: 01 jan. 2018.
- ARAÚJO, Suêldes de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Gestão educacional gerencial**: superação do modelo burocrático? Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81-106, jan./mar. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/20988/1/Gest%C3%A3o%20educativa%20gerencial_2011.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2018.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes. A ousadia de fazer acontecer o direito à educação: algumas reflexões sobre a experiência de gestão nas cidades de São Paulo (1989/92) e Diadema (1993/96). In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa. R.T. (Org.). **Políticas e trabalho na escola**. Maringá, PR: Autêntica, 2013.
- ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; KLEIN, Sylvie Bonifácio Klein. **O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação**. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v37n1/v37n1a03.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Políticas de formação de educadores(as) do Campo. **Caderno CEDES**. V. 27, n. 72, pp. 157-176. maio/ago. 2007.

_____. Diversidade. In: Caldart, Roseli Saete et al. (orgs.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: expressão popular, 2012. p. 231-238.

ARROYO. Miguel Gonzáles; CALDART. Roseli Sueli; MOLINA. Mônica Castagna. (Org). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO. Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

AXER, Bonnie; ROSÁRIO, Roberta. **PNAIC e suas traduções** – desafios e negociações envolvendo os processos culturais do currículo. 2015. Disponível em <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt12-4039.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2018.

Azevedo, Joaquim; MELO, Rodrigo Queiroz. **Propostas para um novo modelo de regulação da educação**. 2011. Disponível em <<http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Propostas%20para%20um%20novo%20modelo%20de%20regula%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 03 de fev. 2018.

BORGES, Rodolfo. **Brasil tem maior concentração de renda do mundo entre o 1% mais rico**. 2017. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/12/13/internacional/1513193348_895757.html>. Acesso em: 19 jan. 2018.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. (Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani – organizadores).

BRANDÃO, Elias Canuto. **A educação do campo no Brasil e desenvolvimento da consciência**. 2010. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/a_educacao_do_campo.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. **Violação do direito à educação dos povos do campo**. 2016. Disponível em: <http://www.canal6.com.br/x_sem2016/artigos/4A-04.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Emenda Constitucional, nº 25 de 1985**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1980-1987/emendaconstitucional-25-15-maio-1985-364956-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 07 dez. 2016.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação. **Caminho da Escola**. 2013c. Disponível em: <<http://www.fnede.gov.br/programas/caminho-da-escola>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2017. Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=sigla+ibge&oq=sigla+ibge&aqs=chrome..69i57j0l5.4880j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>>. Acesso em: 17 dez. 2017.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **A Profissionalização do Ensino na lei nº 5692/71**. 1971. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>>. Acesso em: 07 dez. 2017.

_____. Legislação Informatizada. Dados da Norma. Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Reforma a legislação eleitoral. **Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 4 out. 2016.

_____. Ministério da Educação. Assessoria de Comunicação Social. **Compromisso Todos pela Educação**. 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. **Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 25 ago. 2017.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36 de 04 de dezembro de 2001**. 2001c. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. 2013a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Entendendo o Pacto**. 2012d. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>>. Acesso em: 5 nov. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Formação**. 2012f. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/component/content/article/26-eixos-de-atuacao/54-formacao>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 44 de 05 de setembro de 2012. Estabelece orientações, critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, e para o pagamento de bolsas aos voluntários que atuam no Programa, no ciclo 2012. **Resolução nº 44 de 05 de setembro de 2012**. 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13799-res44-05092012-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jan. 2017.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução/CD/FNDE/MEC nº 04, de 27 de fevereiro de 2013. Estabelece 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. **Resolução/CD/FNDE/MEC nº 04, de 27 de fevereiro de 2013**. 2013a. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC>. Acesso em: 09 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Gestar II**. 2004b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/gestar-ii>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa**. 2012e. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_no_Campo_Unidade_5_MIOLO.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa. **Documento Orientador**. 2017. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria de nº 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, nº 129, 5 jul. 2012. 2012b. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/legislacao/2013/portaria_n867_4julho2012_provinha_brasil.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. 2001d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/apres.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Pró-Letramento-Apresentação**. 2010. . Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos**: Relatório do Programa. 2004a. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000491.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Avaliação nacional da alfabetização (ANA)**: documento básico – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. **Programa de formação de professores alfabetizadores** - Coletânea de textos. Brasília: MEC/SEF, 2001d.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013. Dispõe sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e altera as Leis nºs 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 10.260, de 12 de julho de 2001. **Lei nº 12.801 de 24 de abril de 2013**. 2013b. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12801-24-abril-2013-775847-norma-pl.html>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

_____. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.880 de 9 de junho de 2004**. 2004c. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12801-24-abril-2013-775847-norma-pl.html>>. Acesso em: 09 dez. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. **Decreto nº 6.093, de 24 de abril de 2007**. 2007a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10023-decreto-6093-24-abril-2007-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 15 jul. 2014.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. 1990b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014**. 2014a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 4 out. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 12.690, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. 2014c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm>. Acesso em: 30 jan. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Federal, 16 de julho de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos, **Constituição Federal, 5 de outubro de 1988**. Disponível em: <file:///C:/Users/Samsung/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2016.

_____. Receita Federal. Ministério da Fazenda. **Dados abertos**. 2017. Disponível em: <<http://idg.receita.fazenda.gov.br/dados>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

_____. Secretaria da Educação. **Pró-Letramento**. 2005. 2005b. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=118>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Diretoria de Políticas de Educação de Jovens e Adultos. **Princípios, Diretrizes, Estratégias e Ações de Apoio ao Programa Brasil Alfabetizado: elementos para a formação de coordenadores de turmas e de alfabetizadores**. 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10022-diretrizes-principios-pba-secadi&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 dez. 2017.

CALDART, Roseli Salete et al. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: RJ, São Paulo: SP. Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

CARDOSO, Ivanilda Amado; RODRIGUES, Tatiane Cosentino. **Lacunas na formação inicial de professores: implicações para a educação das relações étnico-raciais**. 2015. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/lacunas-na-formacao-inicial-de-professores.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2018.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

CIOFFI, Helen. et al. **Cianorte: sua história contada pelos pioneiros**. Maringá, PR: Ideal. 1995.

COSTA. Marcio da Costa; BARTHOLLO, Tiago Lisboa. **Padrões de segregação escolar no Brasil: um estudo comparativo entre capitais do país**. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01183.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

CUNHA, Lucas Evandro Ferreira; ALVES, Tamar Kalil de Campos. **Os acordos MEC-USAID e seu impacto no sistema de ensino superior brasileiro**. s/a. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_81_1410814891.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.

CRUZ, Mirian Margarete Pereira da. **Formação continuada de professores alfabetizadores: análise do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2016. 102f. Dissertação—Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação básica como direito**. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0238134.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. **Conselhos de Educação: fundamentos e funções**. 2006. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpaee/article/viewFile/18721/10944>>. Acesso em: 27 abr. 2018.

_____. **A educação básica no Brasil**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

DUARTE, Newton. Lutas de classes, educação e evolução. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores associados. 2012. p. 149-165.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessária**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

FARIAS, Plínio. **Índios tupi-guaranis**. 2012. Disponível em: <http://ahistoriaeassim.blogspot.com.br/2012/10/historia-indios-tupi-guaranis_20.html>. Acesso em: 07 mai. 2018.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. **O campo da educação do campo**. 2004. Disponível em: <<http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2018.

_____. **Por uma educação básica do campo**. 1999. Disponível em: <http://www.educampoparaense.com.br/upload/arq_arquivo/2015/09/1269.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW Daniel. **Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais**. 2004. Disponível em <<file:///C:/Users/Samsung/Desktop/25401-96561-1-PB.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

FERREIRA, Fabiano de Jesus. BRANDÃO, Elias Canuto. **Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta**. 5º Seminário Nacional: Estado e políticas sociais. As políticas sociais nas transições latino-americanas no século XXI: tendências e desafios. 2011. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_movimentos_sociais/Educacao_campo_olhar_historico_real_concreta.pdf>. Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. **Educação e políticas de fechamento de escolas do campo**. VIII Seminário do Trabalho: trabalho, educação e políticas sociais no século XXI. GT1- Trabalhos e políticas educacionais. 2012. Disponível em:

<http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2018.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. 1.ed. reimpressão. Porto Alegre: Artemed, 2007.

FORMAN, Shepard. **Camponeses: sua participação no Brasil**. 2009. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/c26m8/pdf/forman-9788579820021.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. Formação de Professores alfabetizadores no Brasil no contexto da rede nacional de formação continuada: produção, apropriações e efeitos. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 39.

_____. **Métodos e metodologias de alfabetização**. Belo horizonte, MG: Ceale. 2003.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2012. 226 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/101527>>. Acesso em 16 fev. 2018.

_____. O trabalho do professor e a alfabetização: uma análise dos ideários educacionais. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton.(Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessária**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 139-160.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo, SP: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2015.

_____. **Professora, sim; tia, não**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: SP. Cortez, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: SP. Petrópolis, 2000a.

_____. **Perspectivas atuais da educação**. 2000b. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200002&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 02 de jan. 2018.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIROUX, Henry A. Introdução. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: Leitura da palavra leitura do mundo**. Rio de Janeiro. RJ: Paz e terra, 2011, p. 1-27.

GRABOWSKL, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. **Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios**. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/conferencia_curriculo_gabriel.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo Demográfico 2000**. 2000. Disponível em:
<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/86/cd_2000_educacao_amostra.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua. 2017. Disponível em: <
https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/8b9eafcfed9d8742b0a8eaa5fce7ae94.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2018.

INAF. **Indicador de alfabetismo funcional** – INAF. Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. Disponível em:
<https://drive.google.com/file/d/0B5WoZxXFQTCRRWFyakMxOTNyb1k/view>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

IPARDS. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno estatístico município de Cianorte**. 2017. Disponível em:
<<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=87200>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

KAULFUSS, Marco Aurélio; BORUCHOVITCH, Evely. **Atribuições causais de professores para o sucesso e o fracasso em ensinar**. 2016. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/pee/v20n2/2175-3539-pee-20-02-00321.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2017.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho: novos desafios para as faculdades de educação**. 1998. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200007&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 07 de jan. 2018.

_____. **A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios**. 2011. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a04v32n116.pdf>>. Acesso em: 06 de jan. 2018.

LUCKESI, Cipriano. **Avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo, SP: Cortez, 2008.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Proformação**: Programa de formação de professores em exercício. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/proformacao-programa-de-formacao-de-professores-em-exercicio/>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Alfabetização Solidária**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educa Brasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/alfabetizacao-solidaria/>>. Acesso em: 28 fev. 2017.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbetes Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/profa-programa-de-formacao-de-professores-alfabetizadores/>>. Acesso em: 23 de abr. 2018.

MERCADANTE, Aluísio. **5º Videoconferência** – Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa - Bloco 01 – 23/11/2012. Disponível em: <http://centraldemidia.mec.gov.br/index.php?option=com_hwdmediashare&view=mediaitem&id=1848%3A5-videoconferencia-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-bloco-01-23-11-2012&filter_mediaType=4&Itemid=444>. Acesso em: 06 de jan. 2018.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo, SP: Boitempo, 2008.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Apresentação. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Et. al. (Orgs.). **Sujeitos da história do ensino de leitura e escrita no Brasil**. Marília, SP: Unesp Digital, 2014. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2017.

_____. **Educação e Letramento**. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

_____. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lectoescrita/artigos/historia%20dos%20metodos%20de%20alfabetizacao%20no%20brasil.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

_____. O I seminário internacional sobre história do ensino. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo. (Org.). **Alfabetização no Brasil: uma história de sua história**. Marília, SP: Unesp, 2012.

_____. **Os sentidos da alfabetização**. (São Paulo / 1876-1994). 1. ed. São Paulo: Unesp, 2000.

MOURA, Clóvis. **Sociologia política da guerra camponesa de canudos**: da destruição do Belo Monte ao aparecimento do MST. 2000. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Sociologia%20pol%C3%ADtica%20da%20guerra%20camponesa%20de%20Canudos%20-%20da%20destrui%C3%A7%C3%A3o%20do%20Belo%20Monte%20ao%20aparecimento%20do%20MST%20-%20Cl%C3%B3vis%20Moura%20-%20Express%C3%A3o%20Popular%20-%202000.pdf>>. Acesso em: 29 de abr. 2018.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. Uma sociologia da produção do mundo cultural e escolar. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2015. (Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani – organizadores).

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. IN: CALDART, Roseli Salette et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2012. p. 239-246.

OLIVEIRA, Carolina Bessa Ferreira de. **A educação escolar nas prisões**: uma análise a partir das representações dos presos da penitenciária de Uberlândia (MG). 2013a. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n4/aop894.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2017.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: DUARTE, Adriana (Org.). **Políticas públicas e trabalho na escola**: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2013b. p. 15-27.

OLIVEIRA, Mariana Esteves de. **Gênero e Educação do Campo**: a importância do debate e espaços possíveis. 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/Samsung/Downloads/173-693-2-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/173-693-2-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 10 dez. 2017.

PAPI, Silmara de Oliveira. **Professores**: formação e profissionalização. Araraquara, SP: Junqueira & Marim, 2005.

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo**: o caso do município de São Gabriel. 161p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal de Santa Maria-Campus de Santa Maria. Orientador: Prof. Dr. Eduardo Schiavone Cardoso. Santa Maria, 2015.

PINTO, José Marcelino de Rezende; et al. **Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil**. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Jose_Pinto29/publication/264868759_Um_olhar_sobre_os_indicadores_de_analfabetismo_no_Brasil/links/556f151f08aecd777410934/Um-olhar-sobre-os-indicadores-de-analfabetismo-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2013. Disponível em: <<http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b->

b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 27 de jan. 2018.

RYBCZYNSKI, Estanislau. **Mobral, o ensino da ditadura**. 2014. Disponível em: <<http://www.saopaulominhacidade.com.br/historia/ver/9064/Mobral%252C%2Bo%2Bensino%2Bda%2Bditadura>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

SANTO, Edeil Reis do Espírito. **Os slogans construtivistas e os sentidos da sistematização**: compreensões e distorções via processos de formação docente. 2015. Disponível em <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19307_10882.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2018.

SANTOS, Dayna Mara Sanches. MIRANDA, Rayanne Dias. SANTOS, Ronald Ferreira dos. **Educação do campo e políticas públicas**. 2013. Disponível em: <<http://coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Dayna%20Mara%20Sanches%20Santos.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

São José, Lucimara de. **Os efeitos do pró-letramento na formação das professoras alfabetizadoras do município de Conselheiro Lafaiete**. 2012. 196f. Dissertação–Programa de Pós-Graduação de Conhecimento e Inclusão Social em Educação. Faculdade de Educação da UFMG, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: SP. Autores Associados, 2009a.

_____. **Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas**. 2009b. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

_____. Marxismo, educação e pedagogia. In: SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores associados. 2012a. p. 59-85.

_____. **Pedagogia histórico crítica**. Campinas: SP. Autores Associados, 2012b.

SEBRA, Alessandra Gotuzo; DIAS, Natália Martins. **Métodos de alfabetização**: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862011000300011>. Acesso em: 28 fev. 2017.

SHIMAZAKI, Elsa Midori; MENEGASSI, Renilson José. **O formador de professores de língua portuguesa do PNAIC e as alterações em suas práticas profissionais**. 2016. Disponível em <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/7206/4763>>. Acesso em: 04 nov. 2017.

SILVA, Ester Simão Lopes; ARNT, Ana de Medeiros. **O acesso às escolas do campo e o transporte escolar**. IV Fórum de Educação e Diversidade – Diferentes

(des) iguais e desconectados. UNEMAT, 2010. Disponível em: <http://need.unemat.br/4_forum/artigos/ester.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2018.

SILVA, Jaqueline Luiza da. **Letramento**: uma prática em busca da (re)leitura do mundo. Rio de Janeiro, RJ: Wak. 2009.

SILVA, José Otacílio da. **A produção de discursos políticos na visão de Pierre Bourdieu**. 2005. Disponível em: <[file:///C:/Users/Samsung/Downloads/441-1508-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Samsung/Downloads/441-1508-1-PB%20(1).pdf)>. Acesso em: 04 nov. 2017.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: (Org.). SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 27 de jan. 2018.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: SP. Cortez, 2012.

SNYDERS, Georges. **Pedagogia Progressista**. Coimbra, Portugal: Almedina, 1974.

SOARES, Magda. "**Letrar é mais que alfabetizar**". 2008. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-alfabetizar-letrar/lecto-escrita/artigos/letrar%20%C3%A9%20mais%20que%20alfabetizar.pdf>>. Acesso em: 06 de jan. 2018.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo, SP: Contexto. 2012.

_____. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo, SP: Contexto. 2017.

_____. **Letramento e alfabetização**: as muitas facetas. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 06 de jan. 2018.

_____. **Letramento, um tema em três gêneros**. Belo Horizonte, MG. Autêntica, 1998.

SOARES, Sandra Regina. CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor a docência universitária em busca de legitimidade**. 2010. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/cb/pdf/soares-9788523211981.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2017.

SOLAREVICZ, Máira Maria Prohmann de Lima. **A importância da formação continuada no caso do magistério paranaense**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2337-6.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

SOUZA, Claudia Moraes de. **Discursos intolerantes**: o lugar da política na educação rural e a representação do camponês analfabeto. 2010. Disponível em: <<http://diversitas.fflch.usp.br/files/rural-1.pdf>>. Acesso em: 27 fev. 2017.

TAVARES, Moacir Gubert. **Evolução da rede federal de educação profissional e tecnológica**: as etapas históricas da educação profissional no Brasil. 2012.

Disponível em:

<http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_08_10_177-6475-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

TRAVERSINI, Clarice Saete. **Programa Alfabetização Solidária**: o governo de todos e de cada um. 2003. Disponível em:

<<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13257/000370932.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

UNESCO. **Educação para todos no Brasil**. 1990. Disponível em:

<<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>>. Acesso em: 12 nov. 2014.

_____. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. 2001. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2016.

_____. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2010. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

UOL ECONOMIA. **Fortuna de bilionários brasileiros cresce 13% e chega a R\$ 549 bilhões em 2017**. 2017. Disponível em:

<<https://economia.uol.com.br/noticias/bbc/2018/01/22/fortuna-de-bilionarios-brasileiros-cresce-13-e-chega-a-us-549-bilhoes-em-2017.htm>>. Acesso em: 30 abr. 2018.

ZYMANSKI, Maria Lidia Sica; PEZZINI, Clenilda Cazarin. **O novo desafio dos educadores**: como enfrentar a falta de desejo de aprender? s/a. Disponível em:

<<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Trabalhos/PDF/18%20Clenilda%20Cazarin.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS ESTUDANTES DO CAMPO**QUESTIONÁRIO SOBRE OS ESTUDANTES DO CAMPO**

- 1- Sexo: () masculino () feminino
- 2- Onde você reside? () Zona rural () Zona urbana
- 3- Caso resida na zona rural responda:
 - Há quanto tempo reside no campo? _____
 - A propriedade é da família? () É arrendada? () É cedida? ()
- 4- Caso resida na cidade, seus pais trabalham onde?
 - No campo () Na cidade ()
- 5- Quantas pessoas moram na sua residência? _____
- 6- Quantas pessoas trabalham na sua casa para ajudar no sustento da família?

- 7- Qual o meio de transporte que você utiliza para chegar à escola:
() a pé () ônibus () carro
() moto () bicicleta () outros
- 8- Quanto tempo demora para chegar a escola? _____

ANEXO B – QUESTIONÁRIO ENTREGUE AOS PROFESSORES**Questionário/Professores**

OBS.: A continuidade da resposta pode também ser no verso da folha.

1. Qual o seu sexo? Feminino () Masculino ()
2. Caso _____ queira, _____ identifique-se: _____ -

3. Qual a sua idade?
4. Descreva qual a sua formação?
5. Quais suas especialidades/pós graduação?
6. Há quanto tempo atua como professor?
7. Há quanto tempo trabalha com o ciclo de alfabetização?
8. Houve melhora no ciclo de alfabetização depois da implementação do PNAIC?
9. Quais melhoras ou não ocorreram com o PNAIC?
10. O PNAIC está em funcionamento total ou parcial em sua escola?
11. Em caso de funcionamento parcial, por que?
12. Houve alteração no PNAIC em sua escola com a mudança de governo federal? Por que?
13. Existe diferença em trabalhar a alfabetização em uma escola que recebe estudantes do campo?
14. Em havendo diferença, por que há?

15. O comportamento dos estudantes do campo é diferente do comportamento dos estudantes que residem na cidade? Por que? Em que se diferencia?
16. Em relação aos pais camponeses, existe diferença na participação dos pais na vida escolar do filho, em relação aos pais urbanos? Por que?
17. O PNAIC traz vários cadernos voltados para os povos do campo. Caso você trabalhe com estudantes provenientes do campo, você utiliza um ou mais cadernos do campo nas suas aulas? Por que?
18. Que análise você professor(a) faz dos cadernos do PNAIC voltados para a alfabetização dos povos do campo?
19. Estes cadernos do PNAIC são interessantes e também são ou podem ser usados na alfabetização? Por que?
20. Falar em povos do campo, os Cadernos do PNAIC voltados para os povos do campo falam da Educação do Campo. O que você entende por Educação do Campo?
21. A escola possui algum diferencial no currículo para atender os povos do campo? Por que?
22. A escola oferta algum projeto de horta ou plantas medicinais? Por que?
23. Você realizou formação específica do PNAIC para trabalhar com a Educação do Campo? Por que?
24. Você percebe ser necessário ou não trabalhar com a Educação do Campo com esses estudantes camponeses? Por que?