

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIDADE UNIVERSITÁRIA PARANAÍBA**

LUCINEIA SILVA DE FREITAS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARANAÍBA/MS: reflexões sobre leitura e letramento
na Provinha Brasil**

Paranaíba/MS
2014

LUCINEIA SILVA DE FREITAS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARANAÍBA/MS: reflexões sobre leitura e letramento
na Provinha Brasil**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza

Paranaíba/MS
2014

F936e

Freitas, Lucineia Silva de

Educação do campo em Paranaíba/MS: reflexões sobre leitura e letramento na província Brasil/Lucineia Silva de Freitas.- - Paranaíba, MS: UEMS, 2014.

121f.; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. José Antonio de Souza.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

1. Educação do campo. 2. Letramento. 3. Leitura. I. Freitas, Lucineia Silva de. II. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba, Mestrado em Educação. III. Título.

CDD – 370.19346

Bibliotecária Responsável: Susy dos Santos Pereira- CRB1º/1783

LUCINEIA SILVA DE FREITAS

**EDUCAÇÃO DO CAMPO EM PARANAÍBA/MS: reflexões da Provinha Brasil sobre
na leitura e letramento**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Linguagem e Sociedade.

.../.../....

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Antonio de Souza (Orientador).
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

Prof. Dr. Geraldo Vicente Martins
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS

Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS).

À minha filha querida,
Maria Bethânia, por compreender a minha ausência.

AGRADECIMENTOS

A meus pais, Jonier e Nair, que me ensinaram a valorizar os estudos e a lutar por esses ideais.

À minha filha Maria Bethânia, por entender a relevância desta conquista para mim.

A meu esposo, que sempre apoiou meus estudos.

Às minhas irmãs.

Aos professores que contribuíram e participaram, de maneira direta ou indireta, da minha trajetória acadêmica.

A todos os funcionários da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS; sem a presença de cada um em suas tarefas, não seria possível; todos possuem papéis imprescindíveis.

Aos amigos e colegas que participaram de minha jornada acadêmica, dividindo e permeando-a de momentos de felicidade, alguns de angústia e tristeza, mas sempre com apoio recíproco, com foco e a certeza de vencer mais uma etapa acadêmica.

A todos os funcionários da Rede Municipal de Educação de Paranaíba, pela acolhida e fornecimento de dados e informações imprescindíveis à pesquisa, em especial Silvânia Barboza e Maria Ângela Pereira Pedroso.

À Banca examinadora, por aceitarem contribuir para minha formação acadêmica.

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Antonio de Souza, por aceitar o desafio de orientar uma temática diferente, pela segurança, compreensão com minhas limitações e incentivos doados no decorrer da pesquisa.

“No entanto, vale a pena também parar em determinados momentos e realizar cortes transversais específicos: perguntar não apenas o que está acontecendo, num dado período, com ideias do campo e da cidade, mas também a que outras ideias, dentro de uma estrutura mais geral, elas estão associadas.

Raymond Williams (2010, p. 472).

RESUMO

A presente dissertação refere-se à pesquisa desenvolvida junto ao Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), vinculada à área de concentração Educação, Linguagem e Sociedade. A pesquisa teve a finalidade de compreender e refletir sobre as propostas das Políticas Públicas para a Educação do Campo e, concomitantemente, a Provinha Brasil, que é um instrumento avaliativo aplicado pelo Governo Federal, desde 2008, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo objetivo principal é “avaliar o nível de alfabetização e letramento inicial em turmas de segundo ano do ensino fundamental.” (INEP, 2014). O letramento propicia ao sujeito o uso da leitura e da escrita vinculados a sua história, sua cultura, sua maneira de ver e sentir a realidade, colocando o indivíduo como centro das relações sócio-culturais; assim, foram instigadas as reflexões em torno da leitura, letramento e Educação do Campo. Partindo desse raciocínio, foi necessário um aprofundamento teórico sistematizado de como foram constituídos, ao longo dos tempos os espaços campo e cidade, sobre a especificidade da Educação do Campo; e o empreendimento de questões envolvendo leitura e letramento e a Provinha Brasil. O estudo foi alicerçado a partir de uma perspectiva qualitativa e, para embasar as reflexões suscitadas, foi realizada uma pesquisa de cunho bibliográfico. À guisa de síntese dos resultados, verificou-se a existência de políticas públicas que consideram as especificidades da Educação do Campo, bem como foram enfatizadas a necessidade de se alfabetizar e, concomitantemente, estimular as práticas de letramento. Verificou-se, no entanto, que a Provinha Brasil, de certa maneira, centraliza sua avaliação na alfabetização, desconsiderando as questões relacionadas ao letramento e, da mesma forma, não leva em consideração as especificidades da Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Letramento. Leitura. Provinha Brasil.

ABSTRACT

This dissertation refers to the one developed for the Postgraduate Diploma in Education from the Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), research related to area of concentration Education, Language and Society. The research aimed to understand and reflect on the proposals from Public Policies to Rural Education and, concomitantly, about the “Provinha Brasil”, which is an assessment tool used by the federal government since 2008, through the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), whose main objective is “to assess the literacy and early literacy classes second year of elementary school. ”(INEP, 2014). In this sense, literacy provides the subject to the use of reading and writing linked to their history, their culture, their way of seeing and feeling reality, putting the individual at the center of socio-cultural relations; thus were instigated reflections around reading, literacy and Rural Education. Based on this reasoning, we needed a systematic theoretical study about how they were formed over time spaces countryside and city, on the specificity of Rural Education and entrepreneurship issues involving reading and literacy and “Provinha Brasil”. The study was grounded from a qualitative perspective, and to support the reflections raised a bibliographic search was conducted imprint. By the way of summary, we verified the existence of public policies that consider the specifics of field education, and have emphasized the need to become literate and concomitantly stimulate literacy practices. It was found, however, that “Provinha Brasil”, in a way, focuses its assessment in literacy, ignoring issues related to literacy and, likewise, does not take into account the specificities of rural education.

Keywords: Rural Education. Literacy. Reading. Provinha Brasil.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Documento do acervo público da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Paranaíba-MS.....	56
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 CAMPO E CIDADE: introdução necessária	18
1.1 Retrospectiva sobre a Educação do Campo	18
1.2 Novas Propostas e Legislação sobre Educação do Campo	35
1.3 Currículo e formação docente para uma Educação do Campo	45
1.4 Contextualizando a Educação do Campo em Paranaíba-MS	55
2 REFLEXÕES SOBRE LEITURA E LETRAMENTO	60
2.1 Leitura	60
2.2 Letramento	70
3 A PROVINHA BRASIL: descrição e análise	78
3.1 Aspectos Gerais da Provinha Brasil	78
3.2 Análise da Provinha Brasil	88
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	110

INTRODUÇÃO

O interesse pela temática relativa à Educação do Campo surgiu na graduação, durante a realização do Trabalho de Conclusão de Curso - TCC¹; após o término do trabalho, restaram indagações, assim, os estudos relativos à temática estenderam-se no curso de Pós-Graduação *lato sensu* de Docência Superior, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba².

Mesmo com término da Especialização, as inquietações sobre a Educação do Campo permaneceram; a oportunidade de prosseguir nas pesquisas sobre a temática ressurgiu com o ingresso como aluna regular no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

A história da educação brasileira é permeada por diversas rupturas, que acontecem em diversos períodos de acordo com interesses religiosos, políticos e econômicos, o que provoca reflexos e, muitas vezes, retrocessos na estrutura educacional do Brasil.

Um bom exemplo, talvez o melhor, de retrocesso contra a evolução da educação no Brasil é o regime militar, o qual contribuiu para que a educação entrasse num quadro de alienação e submissão, obedecendo aos desmandos militares e ensinando a respeitosa “moral”; dessa forma, a educação que visa à liberdade de expressão e autonomia dos indivíduos ficou esquecida ou restrita a alguns movimentos contra o regime.

Na época do regime militar, a educação contou com o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que se estendia ao homem do campo, com a proposta de solucionar, de imediato, os baixos índices de escolarização da população brasileira, com o objetivo de construir um país desenvolvido. No entanto, diante da situação política que o país vivenciava naquele momento, o MOBRAL afastou-se da proposta inicial, cedendo, assim, espaço para o governo militar transformar a proposta em ensino técnico e restrito.

Com todos esses acontecimentos da época, Leite (2002) conclui que: “No balanço geral sobre o MOBRAL, o saldo é negativo. O analfabetismo não foi erradicado no país” (LEITE, 2002, p.52). Se o MOBRAL tivesse pelo menos conseguido melhorar as condições de leitura e escrita, as pessoas que passaram pelo programa, poderiam afirmar que

¹ FREITAS, Lucinéia Silva. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: breves reflexões em uma escola urbana.** Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba-MS, 2008.

² FREITAS, Lucinéia Silva. **Educação do Campo: um desafio na formação do pedagogo.** Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência Superior). - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba-MS, 2010.

historicamente teve sua relevância. No entanto, daquela época, só restaram marcas de repressão e exploração por parte do governo militar, que perduram até os dias atuais.

No caso da Educação do Campo, a situação não difere da situação de esquecimento no contexto histórico da educação brasileira: no começo do século XX, poucos tinham acesso à escola no campo e, até os dias de hoje, percebe-se o descaso com os povos do campo, pelo fato de representarem uma minoria; tal fato se reflete nas decisões do poder público, pois “[...] à educação rural sempre representam uma preocupação marginal face ao conjunto de medidas no âmbito social. Isto se explica pelo baixo índice de desenvolvimento capitalista e do predomínio da agricultura na formação econômico-social”. (CALAZANS; CASTRO; SILVA, 1981, p.162).

Nesse sentido, a Educação do Campo, por atender a uma minoria, acaba sendo discriminada, tida como sinônimo de atraso, sem perspectiva de futuro, e a educação da cidade é tida como evoluída. Isso gera certo esquecimento por parte da sociedade e do poder público.

Uma boa iniciativa para se mudar e reverter a situação de abandono e descaso desses povos é: “[...] utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir [...] uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* [...]”. Assim conseguir unir forças, ou melhor, criar grupos capazes de se organizarem em busca de reconhecimentos “[...] sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p.25).

De acordo, com os autores supra citados (2004, p.25), há necessidade de esclarecer a relevância do uso do termo Educação do Campo, porque, “[...] quando discutimos a Educação do Campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo [...]”, independentemente de serem camponeses, ou pertencentes a vários “[...] tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural”. É relevante ressaltar que a situação de esquecimento em relação à Educação do Campo é tão presente historicamente que se faz necessária não só a mudança de termos, mas uma luta contínua para a efetivação dos direitos à escolarização do homem do campo.

Nesse sentido, é fundamental pontuarmos que a Educação do Campo, mesmo estando prevista na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei Nº 9.394/96, somente em 1998, um evento que aborda sobre o tema específico. Arroyo (2004), a I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” ocorreu na cidade de Luziânia, Estado de Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998; “[...] evento que foi uma espécie de “Batismo coletivo” da luta dos

movimentos sociais e das educadoras e dos educadores do campo pelo direito à educação”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.16).

Ainda de acordo com esse autor, os objetivos registrados na I Conferência Nacional: “Por uma Educação Básica do Campo” foram: “[...] ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula na agenda política do país” para assim, “[...] implementar um projeto de desenvolvimento [...] que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, assim como partilham da convicção de que a educação, além de um direito, faz parte dessa estratégia de inclusão”. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p.22).

As lutas para efetivação das discussões sobre as especificidades da Educação do Campo continuaram, e deram origem à II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, ocorrida em agosto de dois mil e dois (2002). Segundo Arroyo; Caldart; Molina (2004, p.16), publicação e socialização de textos e o convite para “[...] outras pessoas e outros sujeitos coletivos a participar da construção do projeto de Educação do Campo e de políticas públicas que efetivamente garantam a universalização do acesso à educação e à escola em nosso país”.

As propostas desta II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” são muito pertinentes, pois dão continuidade ao que foi abordado anteriormente e abre espaço para novas parcerias em prol de uma Educação do Campo que prime pela liberdade e autonomia dos povos do campo. Essa atitude de manter vivos os questionamentos realizados na I Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” e a busca pela sua socialização contribuíram para a quebra do paradigma de esquecimento e silenciamento em torno das especificidades da Educação do Campo.

É indispensável ressaltar: “Uma escola do campo não é afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, [...]”. (CALDART 2004, p. 110). Diante disso, um projeto de ensino para atender as especificidades dos povos do campo deve unir os conteúdos científicos com o resgate da cultura campestre, buscando a valorização do trabalho do homem do campo, no campo. “Por que não há escolas do campo sem formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro”. (CALDART 2004, p. 110).

De acordo com Pereira, Gemaque e Ribeiro (2007, p. 210), a “Educação do Campo requer compromisso social para que o processo pedagógico seja efetivado com base em uma realidade onde atuam sujeitos históricos que tem cultura, singulares, diferentes, mas não inferiores”.

Notamos, portanto, que atingir uma Educação do Campo que siga e respeite as particularidades dos povos do campo, sem inferiorizar o ensino, requer muita luta, nesse sentido, é importante primar por um ensino que alfabetiza e letrado.

O letramento é o processo em que o sujeito domina habilidades de leitura e escrita em consonância com sua realidade, tomando estas como práticas sociais. Dessa forma, o letramento promove as relações dialógicas, o surgimento de ideias, ampliação das expectativas e horizontes, o uso da linguagem com os mais diferentes gêneros textuais.

Sobre a proposta desta pesquisa, é relevante expor que existem muitas pesquisas envolvendo o tema Educação do Campo, o que se constata no site da biblioteca virtual da IBCT³, de acordo, alguns exemplos:

ARAGÃO, Marcia Cristina da Cruz. **A EDUCAÇÃO DO CAMPO E O PROGRAMA ESCOLA ATIVA: uma análise do programa em escolas sergipanas.** 2011. 140f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2011.

FERREIRA, Vera Lucia Campos. **A formação continuada de professores na Estratégia metodológica da escola ativa em Mato grosso do sul (2000 a 2007).** 2011. 103f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2011.

BENZ, Beatriz Gomes Magalhães. **EMBAÇAMENTO DE FRONTEIRAS: o rural e o urbano encontram-se no espaço escolar.** 2009. 155f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.

RODRIGUES, Caroline Leite. **EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL: Um estudo sobre salas multisseriadas.** 2009. 209f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

RIBEIRO, Cristiane Angélica. **ESCOLA RURAL E ALFABETIZAÇÃO: Uberlândia 1936 a 1946.** 2009.145f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. **Um Estudo Sobre A Proposta Para Formação Continuada De Professores De Leitura E Escrita No Programa Pró-Letramento: 2005/2009.** 2010. 218f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Marília-SP, 2010.

AZEVEDO, Marcio Adriano de. **AVALIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA COMO POLITICA PÚBLICA PARA ESCOLAS DO CAMPO COM TURMAS MULTISSERIADAS: experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009).** 2010. 215f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2010.

CAMPOS, Samuel Pereira. **PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO MEIO RURAL BRASILEIRO: a influência do movimento sem terra em escola pública de assentamento de**

³ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologias.

reforma agrária. 2003. 248f. Tese (Doutorado). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Campinas-SP, 2003.

Contudo envolvendo as temáticas: Educação do Campo, Alfabetização e Letramento e Provinha Brasil, não foram detectadas pesquisas. Nesse sentido, justificamos a pesquisa apresentada pelo fato de o letramento ter a finalidade de propiciar ao sujeito o uso da leitura e escrita de maneira vinculada a sua história, sua cultura, sua maneira de ver e sentir a realidade. O mundo atual impõe diversas exigências e ser letrado passa ser primordial, ou seja, a leitura e a escrita se tornam o centro das relações sócio-culturais; isso instiga as discussões em torno da Educação do Campo.

Partindo desses pressupostos, a presente pesquisa utiliza a Provinha Brasil, por ser um instrumento avaliativo aplicado pelo Governo Federal, desde 2008, por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tendo como objetivos principais:

a) avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; b) oferecer às redes e aos professores e gestores de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo o diagnóstico tardio das dificuldades de aprendizagem; e c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional. (INEP, 2014).

Nesse contexto, alguns questionamentos precisam ser respondidos: existem Políticas Públicas específicas para a Educação do Campo? Será que a Provinha Brasil leva em consideração a questão do letramento, ou avalia mais especificamente a questão da alfabetização? A Provinha Brasil corresponde às propostas educacionais para os alunos do campo? A Provinha Brasil considera as questões culturais e regionais para avaliar a alfabetização e o letramento?

Apesar da maioria dos questionamentos focarem a Provinha Brasil, é necessário esclarecer que esse instrumento avaliativo é um forte aliado para compreender como efetivamente tem se considerado as especificidades dos alunos do campo.

Para responder aos questionamentos elencados, estabelecemos o seguinte objetivo geral:

- contribuir para uma reflexão sobre os propósitos e as concepções de alfabetização e letramento avaliadas na Provinha Brasil, considerando as especificidades da Educação do Campo.

E os objetivos específicos:

- contextualizar a dicotomia constituída entre campo e cidade;

- descrever a Educação do Campo em Paranaíba-MS, organizando os documentos municipais relativos à tal educação;

- conceituar alfabetização, leitura e letramento.

- descrever Provinha Brasil (2012), aplicada para os alunos das escolas do campo de Paranaíba-MS, e verificar se a Provinha Brasil possui alguma relação com as propostas das políticas públicas direcionadas para a Educação do Campo.

Nesse sentido, a pesquisa foi desenvolvida numa perspectiva qualitativa e, para embasar a reflexão acerca desse estudo, é realizada a pesquisa bibliográfica em busca de fundamentação teórica.

No primeiro capítulo, intitulado *CAMPO E CIDADE: introdução necessária*, são apresentadas algumas considerações sobre a constituição dos espaços campo e cidade, com fundamentação teórica que acompanha o pensamento de Raymond Williams (2011), no que diz respeito à dicotomia campo e cidade:

Assim, o contraste temporário entre campo e cidade é de importância apenas indireta. Mas aí outra dimensão que deve ser enfatizada. Obviamente, a cidade se alimenta daquilo que o campo ao seu redor produz. Isso ela pode fazer graças aos serviços que oferecem, em autoridade política, no direito e no comércio, àqueles que comandam a exploração rural, aos quais esta normalmente associada por vínculos de necessidade mútua de lucro e poder. Mas então, em pontos marginais, à medida que os processos das cidades vão se formando até certo ponto auto-perpetuantes, e especialmente com a conquista estrangeira e o comércio exterior, surge uma nova base para o contraste entre uma “ordem” e a outra. Os agentes do poder e do lucro tornam-se por assim dizer, alienados, e em certas situações políticas podem vir a tornar-se dominantes. da rede de exploração há o que pode ser encarado como exploração real do campo como um todo pela cidade como um todo. (WILLIAMS, 2011, p.12).

Nesse sentido, os contrastes existentes entre o campo e a cidade vão além de meras diferenças de espaços geográficos: é possível identificar as incoerências na constituição desses dois espaços e, no Brasil, a exploração das áreas urbanas para com o campo, situação que não difere do exposto por Williams (2011), mesmo porque a maioria da riqueza brasileira é produzida no campo. (RODRIGUES, 2008, p.13).

Na sequência, a abordagem é sobre a Educação do Campo e se busca descrever suas especificidades, partindo do princípio de que: “A educação, sendo parte da totalidade social, é um direito de formação do ser humano na sua totalidade social e, assim sendo, não pode ser separada do restante da vida social e nem fragmentada em seu conteúdo”. (NETO, 2011, p. 31). Dessa maneira, é relevante compreender a Educação do Campo “sendo parte da totalidade social”, não como uma escola que atende alunos do campo, como se o campo não fizesse parte da sociedade, e que “trabalho e cultura, definidores do processo educativo, são

fundamentos inseridos na totalidade das relações sociais, estando no centro do contraditório processo de sociabilidade e formação humana”. (NETO, 2011, p. 31).

Nesse contexto, encerra-se o capítulo com a organização documental acerca da Educação do Campo de Paranaíba/MS; busca-se, com essa organização, propiciar a sistematização de como foi se constituindo a atual Educação do Campo no referido município, além de oferecer subsídios para novas pesquisas e mesmo entender como se encontra o presente cenário da Educação do Campo no município.

No segundo capítulo, denominado *Reflexões Sobre Leitura e Letramento*, são contempladas considerações sobre leitura e letramento, no que diz respeito à leitura: “O aluno-leitor não deve ser levado a reproduzir na sua leitura a interpretação desejada pelo professor. O professor deve estimular a produção de leitura e esperar múltiplas inferências que gerarão várias possíveis interpretações de texto” (DELL’ISOLA, 2001, p. 230). Partindo desses pressupostos, o leitor é um sujeito carregado de informações, e torna-se relevante considerar esses elementos como subsídios para ampliação de conhecimentos, para que não ocorra a “tendência de considerar o leitor como sendo livre de qualquer saber cultural próprio pode levar o aluno a ter visões distorcidas da própria cultura e da cultura da classe que não é dele” (DELL’ISOLA, 2001, p. 230). É importante ainda salientar a contribuição dos conceitos sobre o letramento, uma vez que o surgimento do termo altera os pressupostos acerca da própria alfabetização, pois, conforme descreve TFOUNI (2010, p. 218):

O grande ganho advindo do surgimento das pesquisas sobre o letramento está no fato de que finalmente passamos a contar com um referencial diferente daquele da psicologia e da sociologia, e, deste modo, pôde-se começar a investigar alfabetizados e não-alfabetizados, escolarizados e não escolarizados, através de uma visão que não leva mais em conta o ponto de vista individual ou sócio-econômico.

No terceiro capítulo, esboça-se sobre a Provinha Brasil com o objetivo de compreender e comparar se os conteúdos favorecem ou vão ao encontro das propostas pedagógicas direcionadas às escolas do campo.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (2014):

Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica que visa investigar o desenvolvimento das habilidades relativas à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática, desenvolvidas pelas crianças matriculadas no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas brasileiras. Aplicada duas vezes ao ano (no início e no final), a avaliação é dirigida aos alunos que passaram por, pelo menos, um ano escolar dedicado ao processo de alfabetização. A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que

foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática⁴.

Nesse sentido, tornam-se relevantes e pertinentes alguns questionamentos: se há interesse em identificar os níveis de alfabetização e letramento dos alunos do campo? Ou os interesses são meramente quantitativos, focados em um implícito discurso de alfabetização de cunho funcional?

Nas considerações finais, são relatadas as informações obtidas pela pesquisa, no intuito de responder aos questionamentos levantados durante a elaboração da dissertação, ampliar os estudos sobre a Educação do Campo e contribuir, com outros pesquisadores que, certamente, surgirão.

⁴ É importante ressaltar que, nesta pesquisa, o enfoque é para a Provinha Brasil relativa à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa.

1. CAMPO E CIDADE: introdução necessária

1.1 Retrospectiva sobre a Educação do Campo

A dicotomia entre os espaços - campo e cidade - está presente não apenas no cenário brasileiro e, nesse sentido, compreender as implicações que envolvem essas esferas torna-se imprescindível para a própria compreensão de como essa dicotomia se constitui na atualidade.

“Campo e cidade são palavras muito poderosas, e isso não é de estranhar, se aquilatarmos o quanto elas representam na vivência das comunidades humanas”. (WILLIAMS, 2011, p.11). As colocações expostas sobre campo e cidade possuem pontos de vistas diferenciados e as pesquisas são desenvolvidas conforme o problema de pesquisa e os objetivos estabelecidos.

Williams (2011, p.14) ao descrever sua opinião sobre os significados da vida rural, afirma:

[...] devo dizer que para mim a vida rural tem diversos significados. São os olmos, os pilriteiros, o cavalo branco no campo que vejo pela janela enquanto escrevo. São os homens na tarde de novembro, voltando para casa depois da poda, as mãos enfiadas nos bolsos dos casacos cáqui; e as mulheres de lenço na cabeça, paradas às portas das casas, esperando pelo ônibus azul que as levará para o campo, onde trabalharão na colheita durante o horário escolar. É o trator descendo a estrada, deixando a marca denteada dos pneus na lama; é a luz acesa na madrugada, na criação de porcos do outro lado da estrada, no momento de um parto; o caminhão lardo na curva fechada, repleto de carneiros amontoados na carroceria; o cheiro forte do melaço na forragem. É a terra estéril, de argila saibrosa, não muito longe daqui, que está sendo loteada para a construção de casas, ao preço de 12 mil libras o acre.

Raymond Williams, em sua obra “O campo e a cidade na História e na Literatura”, traz considerações relevantes que abarcam o tema em questão. O autor deixa claro que os exemplos usados no livro são da literatura inglesa, mas ressalva “[...] que a experiência inglesa é especialmente significativa, na medida em que uma das transformações decisivas nas relações entre campo e cidade ocorreu na Inglaterra muito cedo, e num grau tão acentuado que, sob certos aspectos, não encontra paralelo.” (WILLIAMS, 2011, p.12).

Williams (2011, p.12) afirma que a “Revolução Industrial não transformou só a cidade e o campo: ela baseou-se num capitalismo agrário altamente desenvolvido, tendo ocorrido muito cedo o desaparecimento do campesinato tradicional.” Nesse sentido, o autor ratifica a precocidade com que ocorreu a disseminação do campo na Inglaterra.

A Revolução Industrial provocou rápidas modificações nas relações campo e cidade, o processo de modernização a todo vapor levou o campo a assumir uma postura de agricultura moderna. Nessa sequência, a economia sustentável familiar fica enfraquecida, e o

campesinato tradicional, sem expectativa de obter autonomia financeira, migra para cidades em busca de realizações e progressos.

O campo passou a ser associado a uma forma natural de vida – de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a idéia de centro de realizações – de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas: a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação. (WILLIAMS, 2011, p. 11).

De acordo com Raymond Williams (2011, p.11), “Em torno das comunidades existentes, historicamente bastante variadas, cristalizaram-se e generalizaram-se atitudes emocionais poderosas”, que atribuíram ao campo conceitos de atraso e à cidade perspectivas de avanços, conseqüentemente, as novidades aspiradas nos centros urbanos alargaram ainda mais o espaço entre campo e cidade.

Ao longo da história, a Inglaterra passou por aceleradas transformações econômicas, a “[...] agricultura doméstica tornou-se quase nula, com apenas 4% dos homens economicamente ativos trabalhando na agricultura — isso numa sociedade que, [...] já havia se tornado a primeira de população predominantemente urbana.” (WILLIAMS, 2011, p.12).

No Brasil, as transformações econômicas aconteceram de maneira diferenciada, com a proclamação da República ocorrida no final do século XIX, proporcionou-se a confiança que, com a chegada do novo século e com o país republicano, a prosperidade e o progresso viriam unidos a uma concepção de desenvolvimento urbano e industrial. “O ideário republicano pressupunha, mesmo que implicitamente, a necessidade e as vantagens do Brasil se tornar um país urbano” (RODRIGUES, 2008, p.14).

Partindo dessa premissa, as “áreas ermas e desconhecidas, como o sertão e as roças isoladas, passaram a ser interpretadas como espaços da barbárie. [...] a prosperidade do Brasil seria correlata a expansão das cidades” (RODRIGUES, 2008, p.13). A incoerência e contradições presentes nessas interpretações são notórias, pois boa parte das riquezas do Brasil é produzida no campo.

Nesse sentido,

[...] o rural e o urbano são apresentados com uma perspectiva dicotômica, como sendo pólos opostos, separados e com características antônimas. Tal visão associa o rural ao atraso, à baixa densidade populacional, ao isolamento, à falta ou precariedade de infra-estrutura. Já o urbano apresenta um significado de progresso, desenvolvimento, modernidade, dinamicidade, concentração de serviços, infra-estruturas, comércio, indústria; ou seja, elementos representativos do desenvolvimento. (PONTE, 2004, p. 21).

Na perspectiva de José Murilo de Carvalho (1987), ressalta-se que a “República no Brasil apresentou-se como regime da liberdade e igualdade, como regime do governo popular”, mas, na realidade, ocorreu diferentemente:

Nossa República, passado o momento inicial de esperança de expansão democrática, consolidou-se sobre um mínimo de participação eleitoral, sobre a exclusão do envolvimento popular no governo. Consolidou-se sobre a vitória da ideologia liberal pré-democrática, darwinista, reforçadora do poder oligárquico. (CARVALHO, 1987, p.161).

Para a elite dominante, a preocupação era passar por todas as transformações promovidas pela República sem perder o posto de controle sobre as classes dominadas. “A modernização industrial e o crescimento urbano implicariam na presença de uma parcela maior de pobres nas cidades. Por isso, fazia-se necessário encontrar novas formas de vigiar e ordenar as classes trabalhadoras” (RODRIGUES, 2008, p.14).

No século XIX, as transformações no Brasil aconteciam em ritmo acelerado e parte da população intelectual preocupava-se em buscar uma identidade nacional, com fundamentos nos indígenas e sertanejos, sendo à base da nacionalidade brasileira. “Pensadores preocupados em encontrar as “raízes” do país, atribuíram várias características positivas às populações nativas e aos trabalhadores dos campos e sertões” (RODRIGUES, 2008, p.15).

Para elucidar essas colocações, Rodrigues (2008, p.15) parafraseando Queiróz (1977, p.179), que contribui com a seguinte passagem:

Na literatura romântica, por exemplo, os índios e, em um segundo momento, os sertanejos, aparecem com sentimentos e comportamentos europeus: verdadeiros cavaleiros medievais vivendo nas terras brasílicas. Nessas representações eles se mimetizam em cristãos, em convívio harmonioso com a natureza e sem a preocupação de acumular riquezas. Em suma, uma nova atualização do bom selvagem.

A tentativa dos escritores literários de criar uma imagem do “bom selvagem”, adepto a hábitos religiosos e comportamentos aceitáveis socialmente, foi insuficiente para impedir a identificação da elite econômica com os hábitos de vida europeus em específico o francês. Nesse sentido, Rodrigues (2008, p.15) utiliza os escritos de Sevcenko (1985, p.28-32) para afirmar que:

[...] a instauração da República e o desenvolvimento dos centros urbanos promoveram uma identificação cada vez maior de parte da *intelligentzia* e das elites econômicas com o modo de vida europeu, sobretudo com o francês. Essa conjuntura implicou uma negação da participação das culturas populares na construção de um Brasil moderno.

Lobato (2008, p.63) confirma que tudo era “[...] nomeado à francesa, *basse-cour*, *étang*, *vieille cour*, *vieux moulin* e outras sonoridades de encher os ouvidos.” O autor faz

observações críticas sobre o Brasil utilizar a França como padrões a serem seguidos e reproduzidos.

E para desencargo de consciência, uma ou outra telazinha nacional, mais das vezes um caipira picando fumo. Porque a pintura indígena ainda não transpôs a etapa do caipira picando fumo. Desde que Almeida Junior, o precursor, o artista educado lá que melhor reagiu contra a corrente, rasgou picadas novas com o seu picador de fumo, não houve espreme-bisnagas que se não julgasse obrigado a pagar esse tributo de capitação ao caipira. A modos que, lá pelo ano 3.000, a arqueologia restauradora da nossa época por meio das telas coevas chegará a uma única conclusão: “Naquela metade de século, no Brasil, o caipira picava fumo.” Só, mais nada. (LOBATO, 2008, p.63)

O pensamento sobre as culturas populares de nacionalidade brasileira tornou-as esdrúxulas e cada vez mais discriminadas e marginalizadas. Segundo, Rodrigues (2008, p.15): “Dos indígenas, passou-se a buscar não mais o seu reconhecimento como ancestrais, mas sim a distância de um elemento considerado como bárbaro.” Assim, criavam a sensação de que as questões que envolvem os índios estavam minimizadas, perante a sociedade elitista que lutava para manter a cultura européia.

Para Rodrigues (2008, p.15), “ os primeiros anos da construção da República foram concomitantes ao processo de negação dos direitos civis às camadas populares urbanas e rurais. No caso destas últimas, a situação era mais grave, na medida em que lhes era negada a condição de trabalhadores.” As colocações de Rodrigues (2008) são nítidas sobre as condições de discriminação e marginalização imputadas aos trabalhadores urbanos e do campo.

Os escritos de Lobato (2008) suscitam reflexões acerca de como foram constituídas a imagem do homem do campo, visto que o próprio autor mudou em seus conceitos e pré-conceitos sobre o Caboclo; naquela ocasião, havia uma busca incansável da elite econômica por uma identidade, então, tentavam manter os resquícios da oligarquia apoiados em padrões franceses e europeus.

Naquele momento, Monteiro Lobato (2008, p.64) fazia apontamentos sobre a importância de valorizar as raízes brasileiras, afirmando:

É preciso frisar que o Brasil está no interior, nas serras onde moureja o homem abaçanado pelo sol; nos sertões onde o sertanejo vestido de couro vaqueja; nas cochilas onde domam poldros; por esses campos rechinantes de carros de bois; nos ermos que sulcam tropas aligeiradas, pelo tilintar do cinferro.

Mas é relevante abordar que Monteiro Lobato, em seus textos intitulados *Velha Praga* e *Urupês*, publicados em 1914, sobre o caboclo, denominando-o como “Jeca Tatu”, expõe toda a aversão do autor em relação às queimadas que julgava os caboclos como culpados. O

artigo *Velha Praga* é repleto de afirmações de discriminação e acusação contra o caboclo, conforme a citação a seguir:

A nossa montanha é vítima de um parasita, um piolho da terra, peculiar ao solo brasileiro [...]. Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, semi-nomade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele refugindo em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, a picapau⁵ e o isqueiro, de modo a sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Encoscorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se. (LOBATO, 2007, 160).

Para Lobato, o caboclo “[...] era uma “subespécie” danosa ao ambiente, pois, indiscriminadamente, matava os animais e aves, derrubava árvores antigas e provocava queimadas” (RODRIGUES, 2008, p.19). Com todos esses pré-conceitos em torno do homem do campo, foi constituída historicamente uma imagem de sujeito atrasado, “[...] caracterizado como alheio a qualquer sentimento cívico ou patriótico.” (RODRIGUES, 2008, p.20).

Rodrigues (2008, p. 20) é incisivo em suas descrições acerca da caracterização do Jeca Tatu, feita por Lobato.

Contudo, a caracterização mais famosa de Jeca Tatu seria a sua indolência e incapacidade para o trabalho racional. Lobato o descreve como um nômade, produzindo o mínimo possível, somente o necessário para não padecer por fome. Jeca Tatu não é um lavrador, pois essa atividade demandaria esforço. O que ele faz é coletar o que a natureza oferece, como mel, palmito, mandioca e – quando há munição para sua espingarda – as aves e as pacas. Sua casa é rústica, feita de barro e sapé, pouco eficiente para proteção contra as chuvas. Há buracos por toda parte, mas Jeca tem preguiça de vedá-los. No interior da residência, há ausência de móveis, e a família se deita em colchões de palha; há somente um banco de três pernas (pois a quarta é desnecessária). para as visitas. O vasilhame são cuias e gamelas, extraídas diretamente da própria natureza. A precariedade é o aspecto mais evidente, resultado da ausência de qualquer sentimento estético e do desinteresse de Jeca em adquirir um patamar mínimo de conforto.

Essa citação deixa perceptível a depreciação da cultura caipira⁶ e do homem do campo. Tais caracterizações contribuem até hoje para a prática de preconceitos contra os

⁵ Espingarda de carregar pela boca.

⁶ A noção de “cultura caipira”, sociologicamente, é apresentada por Antonio Candido: A vida social do caipira assimilou e conservou os elementos pelas suas origens nômades. A combinação dos traços culturais indígenas e portugueses obedeceu ao ritmo nômade do bandeirante e povoador, conservando as características de uma economia largamente permeada pelas práticas de coleta cuja estrutura instável dependia da mobilidade dos indivíduos e dos grupos, por isso na habitação, na dieta, no caráter do caipira, gravou-se para sempre o provisório da aventura. [...] A cultura do caipira como a do primitivo, não foi feita para o progresso: a sua mudança é o seu fim porque está baseada em tipos tão precários de ajustamento ecológico e social, que a alteração destes provoca a derrocada das formas de cultura por eles condicionadas. Daí o fato de encontrarmos nela uma continuidade impressionante, uma sobrevivência de formas essenciais, sob transformações de superfície, que não atinge o cerne se não quando a árvore já foi derrubada e o caipira deixou de o ser. (CANDIDO, 1982, p. 37- 82)

povos do campo, gerando uma imagem de lugar atrasado; e a prosperidade, o progresso, as realizações estariam associadas aos centros urbanos. Antonio Candido (1982), em seu livro *Parceiros do Rio Bonito*, repreende a insistência de Monteiro Lobato em considerar o caipira como apático e atrasado, inviabilizando um entendimento real do modo de vida caipira. “Daí o atraso que feriu a atenção de Saint-Hilaire⁷ e criou tantos estereótipos, fixados sinteticamente e de maneira injusta, brilhante e caricatural, já neste século, no Jeca Tatu de Monteiro Lobato.” (CANDIDO, 1982, p. 82).

De fato, nos dois famosos ensaios de Lobato a figura que emerge do homem do campo é essencialmente negativa. Vários atributos foram reunidos e estereotipados na figura do Jeca, de modo que o personagem ganhasse força retórica. Porém, o que mais se destaca é a perspectiva pessimista do futuro de um país composto por jecas. As regiões interioranas do Brasil, as roças e os sertões, seriam habitados por uma sub-raça, mestiços entre brancos e índios, uma estirpe de bandeirantes degenerados. Para o escritor, essas populações viviam isoladas, improdutivas e afastadas da civilização. Tratar-se-iam ainda de imprudentes consumidores, meros sobreviventes e, certamente, obstáculos a uma modernização do ambiente rural. (RODRIGUES, 2008, p. 21).

São inegáveis as contribuições negativas deixadas por Lobato em seus ensaios, que incentivaram afirmações distorcidas. “Alguns intelectuais passaram a citar Jeca como prova da inviabilidade de um projeto liberal e democrático no Brasil, assim também como um empecilho para inserção da modernidade.” (RODRIGUES, 2008, p. 22).

As atribuições ao Jeca Tatu são inúmeras, tratam-no como se fosse culpado por todos os atrasos na economia, impedindo o progresso, mas, apesar dos estereótipos criados, é importante ressaltar que

Monteiro Lobato, mais do que muitos “defensores” do caipira, reconheceu a precariedade de vida do trabalhador rural. Isso ainda na primeira fase dos seus escritos – 1900 e 1918 – e, mesmo em “Urupês”, já admitia, ao menos parcialmente, a causa do nomadismo do caboclo [...]. O próprio Lobato admitiu que “tocava” os caboclos que incendiavam sua propriedade. (RODRIGUES, 2008, p. 22).

Para compreensão do que foi nomadismo, buscamos o conceito de Rodrigues (2008, p.23):

O nomadismo foi resultado de uma estrutura política e econômica que impediu a sedentarização do trabalhador. A movimentação dos caipiras pelos territórios não colonizados já ocorria no século XIX e manteve-se em andamento durante o século XX. Na medida em que os índios eram afastados e as terras “domesticadas”, a presença dos grandes fazendeiros passava ser sentida. O trabalhador acabava expulso, tendo que se dirigir para outras paragens, ou se tornava um agregado e dependente dos expropriadores.

⁷ Saint-Hilaire, francês, botânico, naturalista que veio ao Brasil realizar pesquisas de plantas medicinais.

Diante do exposto, nota-se que Monteiro Lobato teve uma visão descritiva sobre o caipira, sem se preocupar com questionamentos. “Porém, na medida em que Lobato se envolveu com os preceitos higienistas, ele acabou por rever sua concepção do roceiro brasileiro.” (RODRIGUES, 2008, p. 25). Assim, o pensamento sobre o roceiro mudou, “[...] o caipira não é considerado a causa única do atraso nacional; ele faz parte de uma estrutura latifundiária obsoleta”. (RODRIGUES, 2008, p. 25).

Nesse sentido, as representações do homem do campo foram ganhando nova forma, à medida que Lobato se envolveu com os higienistas, e as concepções foram sendo retificadas.

Portanto,

[...] a representação de que os sertões estavam repletos de ociosos e incivilizados foi substituídas pela imagem de uma zona rural doente e abandonada, impossibilitada de assimilar os desenvolvimentos tecnológicos. Dentro das discussões desses médicos higienistas, o Brasil não seria um ermo sertão, mas sim uma promissora zona rural que se encontrava desamparada e empobrecida. A assertiva de que os trabalhadores seriam preguiçosos por natureza não poderia mais ser sustentada. (Ibid, 2008, p. 27).

A partir do pressuposto de que o “[...] roceiro era um doente, vítima de males que poderiam ser evitados se o poder público fosse presente.” (RODRIGUES, 2008, p. 25), as possibilidades de uma zona rural próspera tornaram-se grandes. Desse modo, na concepção de Lobato, a relação campo e cidade necessitava promover a “[...] superação da monocultura cafeeira e o destino da mão-de-obra local não eram ponderações isoladas; ao contrário, refletiam um diálogo com políticas do Governo Federal e das administrações estaduais.” (RODRIGUES, 2008, p. 25).

O rural era visto pelo observador Lobato, e por muitos outros, como inacabado, ultrapassado diante de novos anseios derivados dos progressos tecnológicos e urbanos. (RODRIGUES, 2008, p. 37). “Assim, não é surpreendente que Jeca Tatu tenha sido representado como um não-cidadão e um não trabalhador. Portanto, [...] o trabalhador rural, ele era uma vítima: ou por ser mestiço ou por ser vulnerável às patologias do sertão.” (RODRIGUES, 2008, p. 37).

Nessa perspectiva,

O caipira – explorado pelos proprietários de terras, portador de várias doenças e abandonado pelo governo – vivia uma condição de plena marginalidade. Mas, mesmo em meio a essa exclusão, o sitiante, o roceiro e o meeiro continuavam, bem ou mal, sua labuta. O parasitado Jeca Tatu, mesmo que tropeçadamente, plantava, colhia e vendia. Assim como o próprio Brasil, esse personagem resistia heroicamente. Sua precariedade fazia eco à miséria de milhões de brasileiros, vivessem eles nas roças ou nas urbes. O personagem lobatiano evidenciava uma “crise na espacialidade”, uma dificuldade de integrar os territórios da nação. No extremo, a questão então não seria educar o caipira a partir de valores da cidade, mas sim em compreender e superar as distâncias existentes entre os dois Brasis (o da

costa e o do interior). Conduzir o homem do campo à cidade poderia significar – dentro de uma acepção perversa – muitos dos problemas ocasionados com as migrações – os quais presenciamos ainda hoje. (Ibid, 2008, p. 37).

Perante o exposto é essencial fazer algumas pontuações; a princípio, ressalta-se que o Jeca Tatu, apesar de ser marginalizado e sem condições materiais, contribuía com a economia do Brasil, e a precariedade e a miséria não eram situação intrínseca dos povos do campo, fazendo-se presente, nas cidades. Em relação aos problemas ocasionados pelas migrações, é relevante expressar que os processos migratórios no Brasil ocorreram de diferentes maneiras e provocaram consequências devastadoras.

No Brasil, o processo de migração do campo para a cidade ocorreu por partes, conforme a época e a região do país. Evangelista e Carvalho (2001, p.02) afirmam: “O Brasil, hoje, concentra 81% da sua população vivendo no meio urbano.” A colocação dos autores é reafirmada por Goldfarb (2011, p. 69) “[...] a porcentagem da população rural tem diminuído com relação à população total do país, [...]”

Levantamentos descritos por Goldfarb (2011) demonstram que o percentual populacional do campo diminuiu bruscamente a cada ano, em 1950, a população rural era de 63,8 %; no ano de 1960, esse índice caiu para 54,6%; em 1970, passou para 44,1% e, a partir da década de 70, a evasão ocorre de maneira mais intensa; no ano de 1980, o percentual é de 32,4%; em 1991, é de 24,5%; no ano de 1996, é de 22%; e na década de 2000, é de 18,8%.

Yamila Goldfarb (2011, p.68), citando, o Centro de Estudos Migratórios do Estado de São Paulo (CEM, 1983) explica que, no Brasil, a razão ao deslocamento dos povos do campo para a cidade “[...] é uma junção de fatores como a mecanização das atividades agrícolas, a oferta de empregos urbanos (pelos altos índices de industrialização até a década de 1970 e depois pelo aumento das vagas no setor de serviços) [...]”

Gonçalves (2001, p.174), em seu texto, traz considerações relevantes que complementam as da autora,

[...] os censos do IBGE, na década de 1960, 13 milhões de pessoas trocaram o campo pela cidade; nos dez anos seguintes, esse número se elevou para 15,5 milhões. Tudo indica que desde 1970, quando a população rural passou a ser minoritária, até os dias de hoje, mais de 40 milhões de brasileiros migraram do campo para a zona urbana.

Em torno dos apontamentos sobre migrações, é fundamental elucidar que o Brasil é um país que possui uma significativa extensão territorial de zona rural, com propriedades rurais cada vez mais unificadas, contribuindo para o fortalecimento do monopólio e para as migrações. De acordo com Pires (2012, p. 21), “os avanços da exploração capitalista e o

processo de modernização da agricultura, no Brasil, caracterizam-se pela concentração da propriedade da terra e fortalecimento de unidades de produção cada vez maiores.”

Conforme Goldfarb(2011, p.70), os “[...] processos imigratórios e o estímulo à industrialização geraram um enorme crescimento demográfico das cidades, no entanto, este não foi acompanhado do desenvolvimento sócio-econômico.” O crescimento urbano, rápido e desordenado fez surgir uma série de problemas e o empobrecimento de grande parte da população é inevitável, mas “[...] não se pode atribuir unicamente às migrações a pobreza e a violência urbanas, como faz muitas vezes o senso comum.” (GONÇALVES, 2001, p. 173).

Para Vendramini (2007, p. 125),

Os avanços da exploração capitalista e o processo de modernização da agricultura no Brasil caracterizam-se pelo fortalecimento de unidades de produção cada vez maiores, impondo novas condições para lucratividade, uma vez que as culturas que utilizam insumos modernos e produzem para a exportação e/ou transformação industrial têm um espaço privilegiado na balança comercial.

A economia capitalista visa à lucratividade, e as empresas e indústrias investem alto em tecnologias para acelerarem a produção, diminuir gastos e aumentar os lucros. No trecho a seguir, Goldfarb (2011) explica que as consequências vieram e

Parte da população que perdia o emprego no setor industrial se deslocou para setor de serviços que teve um significativo aumento. A População Economicamente Ativa (PEA). teve um grande aumento no período entre 1989 e 2001. A diminuição do emprego no setor industrial, a incapacidade do setor industrial absorver formalmente todos trabalhadores que deslocavam das indústrias e o aumento da PEA resultou no grande aumento da população desempregada [...]. (GOLDFARB, 2011, p.71).

Mesmo com todos os problemas relatados é importante ressaltar que

[...] as cidades atraem uma imensa população de migrantes, porém, estas cada vez geram menos empregos capazes de absorver tal mão-de-obra disponível. Embora tampouco gerassem uma capacidade total de absorver toda mão-de-obra disponível durante as décadas em que a indústria se desenvolvia com ciclos de substituição de importações, até os anos de 1970, de fato existia a possibilidade maior de mobilidade social ascendente entre os anos de 1950 e 1970 que chegou um grande número de migrantes. (GOLDFARB, 2011, p.70).

Partindo dessa premissa, é importante refletir sobre o desenvolvimento social, econômico e político do país, que, em determinado momento da história, fez com que diversas famílias migrassem do campo para cidade em busca de trabalho, e, agora, a cidade não consegue absorver toda mão-de-obra disponível. Os elevados índices de migrações provocaram no “[...] modo de produção capitalista [...] crises de sobreacumulação, que se dão tanto pela produção de excedente de capital, como pelo excedente de mão-de-obra, de forma simultânea, ou não” (GOLDFARB, 2011, p.72).

Para Gonçalves (2001, p. 173),

[...] não se pode responsabilizar somente a pobreza do campo pelo êxodo rural em massa. A miséria que se espalha pelas cidades e o esvaziamento do campo têm, como se sabe, causas bem mais complexas. Fatores como a crise econômica e o desemprego crescente, as transformações no mundo do trabalho e a precarização de suas relações – entre outros – contribuem decisivamente tanto para o quadro de indigência que se amplia, quanto para os deslocamentos compulsórios da população pobre.

O autor esclarece que culpar um único item da migração exacerbada do campo para cidade seria tratar o assunto de maneira superficial e leviana, as transformações que ocorreram na sociedade capitalista refletiam-se em todos os lugares. No Brasil, “[...] a estrutura fundiária brasileira vem sendo mantida pelos mais altos índices de concentração do mundo” (PIRES, 2012, p.23).

Vendramini (2007, p. 126), a “injusta concentração fundiária, a não demarcação das terras indígenas e a não realização da reforma agrária fazem crescer o número de vítimas. Houve um aumento significativo de famílias expulsas da terra pelo poder do latifúndio e do agronegócio [...]”

A concentração fundiária contribui efetivamente para as “[...] desigualdades socioeconômicas no campo brasileiro, com alto preço de destruição da agricultura familiar, devastação e degradação dos empregos rurais, miséria da população rural, elevados índices de analfabetismo e deterioração do meio ambiente” (PIRES, 2012, p.23).

De acordo com Pires (2012, p.23),

O campo brasileiro se pauta em um modelo agrário que tem como características uma crescente internacionalização da agricultura brasileira expressa pelo controle da tecnologia, do processo agroindustrial e da comercialização da produção agropecuária, bem como pela aquisição de terra. São transformações recentes na dinâmica produtiva da agropecuária que têm fomentado uma crescente insegurança alimentar, e a persistência da violência, da exploração do trabalho e da devastação ambiental.

O quadro apresentado talvez explique parte das causas que levam os povos do campo a migrarem. A população sem alternativa de produzir sua sobrevivência material, pressionada pela economia capitalista, que vislumbra a produção em grande escala. Pires (2012, p.39), parafraseando Fernandes (2001), expõe os conflitos gerados pelo modo capitalista de produção, que, para garantir a sua existência, necessita de grandes quantias de terras, que são adquiridas com destruição de terras de camponeses e indígenas. “Esse processo de territorialização e desterritorialização gera conflitualidades diferenciadas que se modificam de acordo com a conjuntura da questão agrária. Entretanto, a questão agrária não é uma questão conjuntural, mas é uma questão estrutural” (PIRES, 2012, p.39).

Segundo Pires (2012, p.39):

A questão agrária se constitui em um problema estrutural do modo capitalista de produção. A lógica que permeia o modo capitalista de produção – que é a reprodução ampliada do capital – provoca o desenvolvimento desigual, por meio da concentração de poder expresso em diferentes formas, por exemplo: propriedade da terra, dinheiro e tecnologia.

Pires (2012) é objetiva em suas definições, ao se referir à dominação da elite econômica sobre os oprimidos (povos do campo) que gera implicações em um processo de dominação, em que o reprimido perde sua identidade. A elite dominante detém o capital, e ao obter uma vasta concentração de terra, passa a explorar ou expulsar os trabalhadores do campo das propriedades de terras, os quais dispõem, somente, da força de trabalho. (FÉLISE, 1984, p. 17).

O campo brasileiro possui uma extensão territorial gigantesca, mas abriga uma minoria de trabalhadores do campo, alguns são donos de pequenas propriedades que são sufocados por grandes propriedades; outros são empregados dos donos das terras, e existem os sem terras e os assentados, que são alvos de diversos embates políticos e marginalização social⁸.

Nesse sentido, compreender a identidade do homem do campo tornou-se uma tarefa difícil. A política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA⁹, por meio do decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, entendem por populações do campo:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010).

O homem do campo passa a ter diversas caracterizações e modificações no âmbito do trabalho, que são mencionadas por Vendramini (2007, p. 124):

No Brasil, o trabalho no campo desenvolve-se num amplo e diversificado espaço e abrange um conjunto de atividades, entre elas, a agricultura, a pecuária, a pesca e o extrativismo. Além disso, diz respeito a diversas formas de ocupação do espaço, desde a produção para a subsistência até a produção intensiva de eucaliptos para a obtenção de celulose. Explicita a grande desigualdade social do país. Constitui

⁸ Este texto não tem a intenção de se aprofundar sobre as questões dos assentos e suas implicações.

⁹ Em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria Nº. 10/98, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculado ao Gabinete do Ministro, e aprovou o seu Manual de Operações. No ano de 2001, o Programa, depois de incorporado ao INCRA, editada a Portaria/INCRA/nº 837, aprovando a edição de um novo Manual de Operações. Em 2004, frente à necessidade de adequar o PRONERA às diretrizes políticas do Governo, foi elaborado o Manual de Operações, aprovado pela Portaria/INCRA/Nº 282 de 16/4/2004.

espaço de trabalho, de vida, de relações sociais e de cultura de pequenos agricultores; espaço de grande exploração de trabalhadores, especialmente o trabalho temporário, sem relações contratuais, de pessoas que vagueiam pelo país para acompanhar os períodos de colheitas, constituindo o trabalho sazonal; espaço de terras para reserva de valor; espaço de produção para o agronegócio; espaço de difusão de tecnologias e de modificação genética amplamente questionada por ambientalistas, pesquisadores e agricultores; e espaço para o descanso, a vida tranqüila, o lazer e o contato com a natureza.

Essas diferentes e opostas formas de ocupação do espaço rural indicam a presença de diversos sujeitos sociais no campo e explicitam uma forte oposição de classes (VENDRAMINI, 2007, p. 124). As tentativas de re-construção da identidade do trabalhador do campo são inúmeras, mas os estereótipos de subdesenvolvidos fomentados historicamente ainda permanecem nos dias de hoje; desse modo, as populações do campo continuam vivendo em condições precárias, sendo discriminadas, tidas como sinônimo de atraso, sem perspectiva de futuro, enquanto as cidades são tidas como evoluídas¹⁰.

Ao final do séc. XIX e início do séc. XX, os governantes brasileiros movidos pelo ideário republicano vislumbraram modernizar e criar um sistema educacional, ou melhor, abrir escolas que atendessem a toda sociedade independentemente da classe social; embora fosse para atender aos interesses comerciais, o governo pretendia sistematizar o ensino.

Assim, pressionados pelo contexto sócio-político, que exigia pessoas alfabetizadas para poderem atender às “exigências da modernidade”, os fazendeiros tiveram de instalar escolas em suas fazendas, destinadas a seus agregados. Dessa maneira, surgiram as escolas do campo, as quais, inicialmente, não tiveram uma política educacional específica destinada à escolarização do campo. De acordo Leite (2002, p.28), “mesmo a República - sob inspiração positivista/cientificista - não procurou desenvolver uma política educacional destinada à escolarização rural, sofrendo esta ação desinteressada das lideranças brasileiras”.

No início do século XX, conforme descreve Leite (2002, p.28), “o comprometimento dessas elites com a visão urbano-industrial que se cristalizou no país nas primeiras décadas do século, a concentração de esforços políticos e administrativos ficou vinculada às expectativas metropolitanas [...]”, desencadeando fortes reflexos sociais, econômicos e “[...] a sociedade brasileira somente despertou para educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno dos anos 1910/20, quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 2002, p. 28).
Nessa perspectiva:

¹⁰ Sobre identidade e re-construção de identidade, pode-se ter um aprofundamento teórico a partir do texto: MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. **Uma análise discursiva da identidade social de um parceleiro do Assentamento Serra**. An. Sciencult, v.1, n.1, Paranaíba, 2009.

O aumento da migração campo/cidade passou a constituir-se em desequilíbrios, por causa do esvaziamento do campo e do conseqüente “inchaço” urbano, agravados pela desqualificação profissional da população rural nas cidades. Diante disso, a educação rural passou a ser vista como possibilidade de valorização de vida no campo para minimizar o processo de migração, desconsiderando, no entanto, questões estruturais determinantes da condição de vida da população migratória. A educação rural baseou-se nos pressupostos do ruralismo pedagógico, tendência educacional que credita à ampliação dos conhecimentos do homem do campo o aumento das possibilidades de fixá-lo à terra. (BARREIRO, 2010, p. 28).

O governo teve de agir rapidamente para tentar paralisar esse processo migratório. Criou-se, então, o “Ruralismo Pedagógico”, que tinha como princípio ensinamentos de valorização da terra e da produção agrícola; uma proposta educacional na qual a escola se integrasse ao meio rural de acordo com as condições locais e também visava à permanência do homem do campo ali.

Prado (1995, p.5):

O ruralismo pedagógico pode ser caracterizado como uma tendência de pensamento articulada por alguns intelectuais que, no período em questão, formularam idéias que já vinham sendo discutidas desde a década de vinte e que, resumidamente, consistiam na defesa de uma escola adaptada e sempre referida aos interesses e necessidades hegemônicas. Estes encontram-se diluídos entre o que se pôde perceber como interesses de caráter econômico das classes e grupos de capitalistas rurais ou como interesses de grupos, principalmente políticos interessados na questão urbana. Legitimando e reforçando ambas as posturas, encontram-se os intelectuais ligados à educação, estudiosos do papel da educação rural naquele momento e das características e opções que a escola deveria assumir, a fim de compartilhar o projeto abrangente do Estado Nacional.

O Ruralismo Pedagógico obteve também a colaboração e “[...] apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que viram na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos” (LEITE, 2002, P. 29).

Nesse contexto, Leite (2002, p.29) afirma que

[...] ideologicamente, o ruralismo esteve vinculado a outras fontes sócio-políticas e culturais da época (o movimento nacionalista e o movimento católico do início do século), ocasionando, de certa forma, a valorização da visão fisiocrata, na qual a riqueza tem origem na produção agrícola e, também, a tendência de colocar o Brasil em um destino econômico agropecuário. (LEITE, 2002, p. 29).

Conseqüentemente, por estar vinculado à “[...] tradição colonial e distanciada das exigências econômicas do momento.”, pois a “[...] prioridade maior estava na instalação de um processo industrial [...]”, o Ruralismo Pedagógico teve fim na década de 1930. Com isso, “[...] a escolarização urbana passou a fazer parte do ideário como suporte para industrialização, e, a priori, o processo escolar rural permaneceu inalterado”. (LEITE, 2002, p. 30).

Em 1932, o modelo educacional do campo inicia novas mudanças, mas isso ocorreu devido aos fortes indícios de que haveria mudanças na economia, tendo em vista as exportações de produtos agrícolas, demonstrando mais uma vez a direta influência dos interesses econômicos na educação. Naquele mesmo período, surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹¹, com as tendências escolanovistas e progressistas em educação idealizadas por eles, que propunham uma ruptura com o velho modelo educacional, desconsiderando interesses e privilégios oriundos de classes econômicas e sociais; ainda defendiam uma educação igualitária, pública, obrigatória, gratuita, laica e mista. Nesse sentido, poderia abarcar as necessidades das escolas do campo.

O esquecimento da escola rural permanece, de acordo com Leite (2002, p. 31) sendo questionado no VIII Congresso Brasileiro de Educação, em 1942, que enfatizou, sobre o Estado Novo, tendências ainda consideradas nacionalistas e burguesas. Para Leite (2002, p. 31), o Congresso caracterizou-se por não ser liberal e nem mesmo capitalista/monopolista, evidenciando um discurso “conservador-nacionalista, óbices da produção agrícola brasileira e da própria educação rural, mas sabia que ela era essencial para a manutenção do *status quo* não só da sociedade como do próprio estado”.

Em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)¹², organizada pelo Ministério da Educação (MEC), e o Serviço Social Rural (SSR)¹³, defendia a Educação de Base ou Educação Fundamental, que “[...] desenvolveram projetos para a preparação de técnicos destinados à educação de base rural e programas de melhoria de vida dos rurícolas, nas áreas de saúde, trabalho associativo, economia doméstica, artesanato etc” (LEITE, 2002, p.36).

Barreiro (2010, p. 37), relata que: “ainda em 1952, foi realizado o 2º Seminário de Educação Rural, no período de 13 a 20 de novembro, em Belo Horizonte (MG), que serviu para definir diretrizes do trabalho da CNER, [...]”. Nesse sentido, os participantes do Seminário dividiram-se em grupos de trabalhos, que abordaram: “a escola primária, a escola

¹¹ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, que teve como principais signatários: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho. (Nesse momento, não no aprofundaremos sobre a Escola Nova).

¹² É interessante atentar para as explicações acerca da denominação “educação rural” e não “educação de base”, para compor o nome do programa da Campanha Nacional de Educação Rural. Os serviços da CNER destinam-se às zonas rurais e a expressão “educação rural” é mais compreensível ao homem do campo do que “educação de base” (BARREIRO, 2010, p. 32).

¹³O Serviço Social Rural (SSR) se destinava à prestação de serviços médico-sanitários, ao desenvolvimento dos setores da economia doméstica, artesanato, recreação, indústrias rurais caseiras e educação de base (BARREIRO, 2010, p. 23).

normal rural, o centro de treinamentos e o Instituto de Educação Normal” (BARREIRO, 2010, p. 32).

A partir dos levantamentos realizados no 2º Seminário de Educação Rural, “em abril de 1953, realizou-se o 1º Seminário Brasileiro de Educação Rural, ocasião em que se discutiram problemas do meio rural e da educação rural; e também foram apresentados trabalhos da CNER” (BARREIRO, 2010, p. 32).

A CNER possuía a finalidade “de despertar a importância da organização comunitária, na tentativa da solução por esta via, os problemas coletivos do homem do campo” (CASÉRIO, 2004, p.17). Embora o projeto inicial fosse de cunho educativo, acabou por “repetir fórmulas tradicionais de dominação, uma vez que ela não trouxe à tona, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural” (LEITE, 2002, p. 37).

Leite (2002, p.37) explica a ideologia da CNER,

Centrada na ideologia do desenvolvimento comunitário, a modernização do campo nada mais foi do que a internacionalização da economia brasileira aos interesses monopolistas, e a CNER, ao realizar seu trabalho educativo, desconsiderou as contradições naturais dos grupos camponeses, ou mesmo seus elementos integrativos, quer políticos, sociais ou culturais.

Nesse período, percebe-se que a escolarização, principalmente a do campo, foi organizada com objetivos para atender ao sistema capitalista. A educação brasileira, lamentavelmente, continuava subordinada aos interesses econômicos e políticos, desde a época colonial. Barreiro (2010, p.101) ratifica, “[...] ao mesmo tempo em que a CNER defendia a participação ativa do povo – o que pressupunha ação e criação de novos espaços e, sobretudo, de novos direitos, condições para a ampliação de cidadania – instituiu modelos normativos de ação que delimitavam a participação.”

Considerando todos os impasses da educação, a década de 1950 é também marcada pela longa luta para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024, que foi promulgada apenas em dezembro de 1961¹⁴.

Naquele mesmo momento, lado a lado, são criados e organizados movimentos de conscientização das classes populares, como: “MEB (Movimento de Educação de Base, da CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil); os CPCs (Centros Populares de Cultura), da UNE (União Nacional dos Estudantes); a Campanha “De Pé no Chão também se Aprende a Ler” (CASÉRIO, 2004, p.19).

¹⁴ Assunto que aprofundaremos no subitem Legislação: Educação do Campo, deste texto.

Para Góes (1980), esses movimentos possuem uma sequência de fundação: 1. O Movimento de Cultura Popular (MCP), teve origem em maio de 1960 e pretendia, por meio da alfabetização e educação de base, promover a conscientização; 2. A Campanha “De Pé no Chão, também se Aprende a Ler”, deflagrada pela Secretaria Municipal de Educação de Natal, em fevereiro de 1961, surge com o objetivo de erradicar o analfabetismo, pois os Censos apontavam índices elevados de pessoas analfabetas; 3. O Movimento de Educação de Base (MEB)¹⁵, lançado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, em convênio com o Governo Federal, em março de 1961, escolheu dedicar-se aos trabalhos com a educação dos camponeses, por meio de escolas radiofônicas, com parcerias dos sindicatos de trabalhadores rurais e envolvimento da igreja católica; 4. O Centro Popular de Cultura (CPC), criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), em abril de 1961, almejava, por meio do teatro de caixotinho, da edição de livros, discos e filmes, mantendo a alfabetização como política secundária até o momento do Plano Nacional de Alfabetização do MEC com a aplicação do Método Paulo Freire (1963), a politização das massas sobre as reais questões sociais vivenciadas pelos excluídos.

Esses movimentos pretendiam atender às populações que se encontravam à margem da sociedade, dando-lhes a oportunidade de escolarização, exercício de direitos sociais e políticos e sustentação familiar própria. Casério (2004, p. 19), citando Paiva (1983), afirma que o MEB era considerado pela Igreja católica como a “oportunidade de propagação da fé e de atender às suas recentes preocupações com a educação do povo.”

Por outro lado, a intenção do governo era bem distinta; como aponta Casério (2004, p. 19): “Já o interesse do governo se baseava na possibilidade de aumentar o número de eleitores em pouco tempo”.

Como enfatizado, os movimentos populares foram aumentando, na luta pela emancipação dos sujeitos, e na busca pela erradicação do analfabetismo dos povos urbanos e do campo. Esses novos movimentos tinham como referência o método de alfabetização idealizado por Paulo Freire, em 1962.

Com a repercussão de nível nacional em função dos movimentos anteriormente mencionados, logo o governo notou a importância de apoiar os movimentos educacionais; então se instituiu o PNA (Programa Nacional de Alfabetização). De acordo com Casério (2004, p. 22), “Em 21 de janeiro de 1964, foi instituído o PNA (Programa Nacional de

¹⁵ Oficializado pelo Decreto Nº 50.370 de 21/3/61.

Alfabetização)¹⁶, do MEC, sendo que o artigo 1º da Lei que o criou, determinava que os trabalhos seriam realizados utilizando-se o Método Paulo Freire.”

O programa seria coordenado pelo professor Paulo Freire e propunha uma práxis educacional libertadora, que respeitava e considerava a realidade de cada pessoa, sobretudo, daquela que vivia à margem da sociedade. Com o PNA em funcionamento, a educação de adultos passa a ter um novo trabalho pedagógico e didático, voltado para a realidade do aluno. Esse programa atenderia também ao homem do campo e, talvez, se executado conforme as propostas, poderia efetivamente possibilitar uma Educação do Campo mais humana e libertadora, o que tornaria possível a economia sustentável familiar das pessoas que vivem no campo.

No ano de 1964, o Golpe Militar “colocou fim ao PNA¹⁷ e a todos os programas de alfabetização e educação popular, [...] sendo que seus organizadores foram fortemente reprimidos e o Estado permanecia executando a função de coerção para garantir a “normatização” das relações sociais” (CASÉRIO, 2004, p. 23).

Com o Golpe, ainda de acordo com Casério (2004, p. 23), “poucos movimentos permaneceram desenvolvendo seus trabalhos, embora com revisão da linha de atuação, como exemplo o MEB, que se transformou num programa evangelizador”.

A partir de 1967, os militares ficaram sem muitas alternativas. Com a proposta de construir um país desenvolvido, tiveram de organizar um programa que solucionasse de imediato os baixos índices de escolarização da população brasileira, então surgiu o MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

Casério (2004, p. 24), referenciando Paiva (1983), explica que o MOBREAL era ligado ao DNE (Departamento Nacional de Educação), órgão do MEC, e, por meio de convênios com entidades públicas e privadas, tinha como finalidade “a tarefa de alfabetização funcional e educação continuada dos adultos, como prioritária entre as demais atividades educativas, a ser realizada através da nova Fundação”.

Para Leite (2002, p.52):

[...] o programa do MOBREAL que, ao trabalhar educacionalmente tanto os grupos urbanos como os agrupamentos rurais, tentou repassar todo um projeto social e político do governo central, visando exclusivamente à questão econômica e política do regime, isto é, promover o aumento e aceleração da produção, porém inibindo avanços sociais mais amplos para a classe trabalhadora, não acatando a práxis natural desses mesmos grupos.

¹⁶ Oficializado pelo Decreto Nº 53.465.

¹⁷ O PNA foi extinto pelo Decreto Nº 53.886, poucos dias após o Golpe Militar.

Partindo desses pressupostos, podemos afirmar que se, ao menos, o MOBRAL tivesse conseguido ensinar a ler e escrever as pessoas que passaram pelo programa, então se poderia dizer que historicamente tivesse tido sua relevância; no entanto, aquela época só deixou marcas de repressão e exploração por parte do governo militar.

1.2 Novas Propostas e Legislação sobre Educação do Campo

A situação de esquecimento em relação à Educação do Campo é tão presente historicamente que se faz necessária uma luta contínua para a efetivação do direito à escolarização do homem do campo.

As práticas educativas para atender às populações surgem de acordo com as necessidades do governo e da sociedade capitalista, e aqueles grupos que ficam à margem da sociedade são os mais prejudicados e esquecidos. Segundo, Leite (1999, p. 14),

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: "gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade".

Partindo do exposto, percebemos que é retirado o poder de decisão e participação efetiva nas decisões de suas atividades econômicas futuras, demonstrando que as políticas educacionais não são voltadas para atender às necessidades dos povos do campo e sim para atender à classe dominante.

Para elucidar essa observação, não poderia haver passagem mais oportuna que a de Arroyo (2004, p.82)

Temos uma longa história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com a enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar para a feira.. Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitária sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras.

Dessa maneira, a Educação do Campo sempre esteve à margem da sociedade, excluídos, sem perspectivas de obter autonomia, ou seja, uma economia sustentável familiar, tendo, em algumas situações, que migrar para os centros urbanos em busca de sustentar a família e, por falta de escolaridade, acabam desempregados.

Ao longo dos tempos, os trabalhadores do campo são exemplo de resistência aos descasos e à marginalização do poder público para com a educação destinada a atender a essa minoria. “A Educação do Campo nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas” (CALDART, 2012, p. 259). Nessa perspectiva:

As conferências – assim como os fóruns – por uma “Educação Básica do Campo” se sucederam da década de 1990 até a década atual, tornando-se espaços de produção de conhecimento e de articulação de saberes, cuja essencialidade denota a participação campesina na construção de um ideário político-pedagógico e de diretrizes operacionais que orientem as políticas públicas para a Educação do Campo. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

Todos os movimentos em prol da Educação Básica do Campo buscavam atender às demandas dos movimentos sociais do campo, resultando numa maior preocupação com os termos usados para fazer referências ao homem do campo, “[...] trazem tanto um conteúdo valorativo, quanto depreciativo” (FERNANDES; CERIOLO; CALDART, 2004, p.25). Por isso, é importante a mudança de expressão.

É relevante explicar como e porque ocorreu a mudança de Educação Rural para Educação do Campo,

A rebeldia como sentimento/luta pela emancipação é um traço pedagógico de diversas populações campesinas, indígenas, caiçaras, quilombolas, atingidas por barragens, de agricultores urbanos, que estão buscando a educação a partir de uma perspectiva contra-hegemônica, [...]. Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da *Educação do Campo* da histórica *educação rural*: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural. (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

A luta das populações campesinas em busca de reconhecimento e de uma identidade suscitou a iniciativa para reverter a situação de abandono e descaso desses povos ao

[...] utilizar a expressão *campo* e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da Conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. [...] quando discutimos a Educação do Campo estamos tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, [...], sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. (FERNANDES; CERIOLO; CALDART, 2004, p.25).

A mudança de termos significa um avanço da classe trabalhadora do campo, pois a educação rural sempre foi organizada pelo governo, com o objetivo de um ensino “[...] como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

As transformações vêm ao encontro das novas necessidades e propostas dos movimentos sociais relacionados com o campo que lutam contra as classes dominantes em busca da sobrevivência digna e da conscientização social, política e econômica dos espaços campo e cidade.

Conforme já citado, foi a década de 90 que deu início às conferências, fóruns, encontros, entre outros, que tratavam de uma “Educação Básica do Campo”. Em 1997, o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) representou um marco histórico e, nesse encontro, o “[...] Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas [...]” demonstraram a insatisfações “[...] com a educação básica e superior nacional, naquela época destinada às crianças, aos jovens e adultos dos sertões/campo brasileiros.” (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

Após o I Enera, iniciaram-se as discussões para realização da I Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”, que foi sediada na cidade de Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, e configurou-se como um “[...] evento que foi uma espécie de “Batismo coletivo” da luta dos movimentos sociais e das educadoras e dos educadores do campo pelo direito à educação. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2004, p.16). Ainda de acordo com esse autor, os objetivos registrados na I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo eram os de “[...] ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula na agenda política do país.” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p.22).

Na ocasião da I Conferência, a expressão utilizada era *Educação Básica do Campo*, a qual “passou a ser chamada *Educação do Campo* a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004.” (CALDART, 2012, p. 260).

Em meio a tantos esforços, com o intuito de ressignificar a educação destinada ao homem do campo, surge em 1997, lado a lado com esses movimentos, a Escola Ativa¹⁸, uma estratégia metodológica implantada pelo governo, “[...] que se destina às salas multisseriadas, ou escolas pequenas, em locais de difícil acesso e conta com baixa densidade populacional; com apenas um professor, todas as séries estudam juntas numa mesma sala de aula.” (AGOSTINI; TAFFAREL; JÚNIOR, 2012, p. 315).

Ao final da década de 90, as questões levantadas pelos movimentos sociais pressionavam o governo e fervilhavam no Conselho Nacional de Educação (CNE); com isso, foi elaborado e aprovado o parecer nº 36, de 2001, e, logo após, a resolução nº 1 (3 de abril de 2002 – “Diretrizes operacionais da Educação do Campo”), e a criação do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003 (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 240).

Os questionamentos a respeito da Educação do Campo, apesar de não serem recentes, ainda demandam muita pesquisa, considerando que tal educação pode contribuir para a construção da identidade do homem do campo e primar por um ensino que trabalhe com conteúdos científicos, os quais precisam sempre respeitar a cultura e costumes camponeses e promover a autonomia dos povos do campo, permitindo, assim, que tenham uma vida melhor no próprio campo.

As lutas para efetivação dos direitos e sobre as especificidades da Educação do Campo prosseguiram, dando origem à II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, ocorrida em agosto de dois mil e quatro (2004), em que se formulou o seguinte lema: “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!” (CALDART, 2012, p. 262).

A II Conferência propagou o consenso possível naquela ocasião, “a luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, [...] no [...] espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato” (CALDART, 2012, p. 262).

As propostas dessa II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo”, passados alguns anos, são ainda hoje muito pertinentes, pois dão continuidade ao que fora abordado na conferência anterior e abrem espaço para novas parcerias em prol de uma Educação do Campo que prime pela liberdade e autonomia dos povos do campo. Essa atitude de manter vivos os questionamentos realizados na I Conferência Nacional “Por uma Educação do

¹⁸ Ao longo do texto, faremos contextualização e referências à Escola Ativa.

Campo” e a busca pela sua socialização podem efetivamente quebrar o paradigma do esquecimento e silenciamento em torno das especificidades da Educação do Campo.

No ano de 2004, foi criada também a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (Secadi)¹⁹, no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Nesse contexto,

[...] a secretaria teria como meta pôr em prática uma política que respeitasse a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões, a fim de ampliar a oferta de educação básica e de EJA nas escolas rurais e assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). (OLIVEIRA; CAMPOS, 2012, p. 241).

A Secadi significou um avanço nas reivindicações e na luta por uma Educação do Campo, mas é importante salientar que a própria secretaria passou a organizar o programa Escola Ativa, mesmo depois de este ter sido avaliado e sofrer “severas críticas, principalmente em decorrência de suas referências econômicas de base neoliberal, das referências teóricas construtivistas e de sua ineficiência para alterar os índices de qualidade da educação básica no campo” (AGOSTINI; TAFFAREL; JÚNIOR, 2012, p. 316).

Agostini, Taffarel e Júnior (2012, p. 319) explicam as críticas feitas por Newton Duarte ao programa

O programa fundamenta-se na metodologia em si e no ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não diretividade pedagógica. O professor é um facilitador da aprendizagem. O conteúdo é flexível e deve ser priorizado o estudo da realidade em que os alunos estão inseridos. Uma das consequências de tal metodologia é o esvaziamento do conteúdo clássico da escola e a não elevação do pensamento científico dos alunos. Tanto a Secadi quanto muitas universidades participantes, cientes dessas consequências, propuseram reformulações e reconceptualizações na base teórico-metodológica do programa, buscando a fundamentação nas teorias críticas da educação. Portanto, o programa apresenta em sua formulação elementos teóricos não críticos.

A Escola Ativa é duramente criticada por não possuir um referencial teórico crítico, a Secadi, ao assumir a direção desse programa, arcou também com o risco de contribuir para um retrocesso das lutas travadas até o momento em busca de transformação e superação da Educação para os povos do campo.

Em 17 de agosto de 2010, foi lançado o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), “[...] no esforço de retomar a atuação articulada de diferentes movimentos sociais, organizações sindicais e outras instituições, com destaque agora para uma participação mais ampliada de universidades e institutos federais de educação” (CALDART, 2012, p. 262).

¹⁹ Anteriormente era denominada somente de Secretaria de Educação Continuada e Diversidade (SECAD).

Naquele mesmo ano, foi decretado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA²⁰. Esse decreto é utilizado na criação do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, lançado em março de 2012 e instituído pela Portaria Nº 86 de 1 de Fevereiro de 2013. Conforme o Art 1º, dessa portaria: “Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010” (BRASIL, 2013).

O Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) nos dias 15 a 17 de agosto de 2012 realizou um seminário nacional em Brasília e elaborou um documento norteador dos trabalhos, intitulado: “Notas para análise do momento atual da Educação do Campo”, com a expectativa de auxiliar na orientação da atuação política das organizações e entidades ligadas ao Fórum Nacional de Educação do Campo²¹.

Esse seminário demonstrou a materialidade das ações e finalidade do Fonec (2010), que é a apreciação crítica e constante que deve acontecer de maneira “[...] independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo, bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo” (FONEC, 2010).

No seminário, elaboraram apontamentos críticos sobre o PRONACAMPO, recém lançado, o qual se encontra com características adjacentes a uma política de “[...] “educação rural”, no que esse nome encarna historicamente na forma de pensar a política educacional para os trabalhadores do campo em nosso país, do que das ações e dos sujeitos que historicamente constituíram a prática social identificada como Educação do Campo.” (FONEC, 2012).

O texto elaborado pelos membros do FONEC, no seminário, traz colocações pertinentes em torno da luta por uma Educação do Campo, afirmando que

[...] resultado desta luta pelo reconhecimento dos direitos dos camponeses, foram conquistados programas educacionais destinados aos sujeitos do campo, dentre os quais se destacam o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). este em alguma medida elemento da própria constituição histórica da Educação do Campo, o Programa Saberes da Terra e o Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo).; O Programa de Iniciação à Docência – PIBID Diversidade/CAPES, entre outros. Convém observar que embora enfrentem várias dificuldades em sua execução, especialmente no que diz respeito à quantidade e à morosidade na liberação dos recursos para efetivação das ações de formação

²⁰ Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, já citado neste texto.

²¹ Sistematização realizada pelos membros do Fonec: Antonio Munarim, Eliene Novaes Rocha, Mônica Castagna Molina e Roseli Salet Caldart.

apoiadas, eles se constituem em práticas concretas de parte das concepções da Educação do Campo. (FONEC, 2012).

Ainda em consonância as colocações e ações do FONEC:

O Fonec avaliou os principais programas conquistados a partir da luta de seus protagonistas, entre os quais se destacam: o Pronera, o ProJovem Campo – Saberes da Terra e o Procampo. Conforme a análise realizada, ainda que sejam insuficientes, em termos da ação do Estado para caracterizar uma política pública estrutural e diferenciada, esses programas foram passos importantes no cumprimento do direito à educação dos povos do campo, e o Fonec não só defende sua permanência no escopo do Governo enquanto for necessário por existir demanda potencial, como também reivindica a ampliação com vistas a atender toda a demanda existente no menor tempo possível. (FONEC, 2012).

Diante do exposto, verifica-se os avanços e os retrocessos na busca da emancipação da escolarização destinada aos povos do campo. A escola seja urbana ou do campo está a serviço do Estado²², logo se torna difícil pensar em emancipação política, econômica e social dessa minoria.

O Fonec em suas atuações, em 2011, analisou o programa Escola Ativa e concluiu que: “[...] embora de antemão este programa não fosse considerado pelas principais organizações que compõem o Fórum como uma conquista, mas uma política vertical a ser combatida.” Ainda faz sugestões sobre a necessidade “[...] outra fundamentação teórica do Programa, dentro de uma tendência crítica da educação, visando à alteração das práticas pedagógicas para a elevação do padrão cultural de professores e estudantes no Brasil” (FONEC, 2011).

[...] o Pronacampo, apresentado como sendo esta política, ficou muito aquém e em alguma medida retrocede em relação às conquistas obtidas no plano legal e em especial ao proposto pelo Decreto de 2010. Vale destacar que a presença dos movimentos e organizações sociais em reuniões que debateram a construção do Programa na Comissão Nacional de Educação do Campo (CONEC/MEC). não conseguiu assegurar que ele atendesse a expectativa proposta pelo Decreto. Muitas ações incluídas no Pronacampo não passaram pelo debate na CONEC, sendo resultado de discussões internas ao governo, e seguindo a lógica das orientações políticas que vêm sendo explicitadas em políticas públicas apresentadas à sociedade, a exemplo do Pronatec. (FONEC, 2012).

Partindo desses pressupostos, percebe-se que um projeto de ensino para a escola do campo precisa unir os conteúdos científicos com o resgate da cultura campesina, e as articulações das ações e decisões sobre a Educação do Campo devem envolver debates dos movimentos sociais que buscam a qualidade no ensino do homem do campo. Segundo Pereira, Gemaque e Ribeiro (2007, p. 210), “a Educação do Campo requer compromisso

²² A escola é um aparelho ideológico do estado, conceito de Louis Althusser.

social para que o processo pedagógico seja efetivado com base em uma realidade onde atuam sujeitos históricos que tem cultura, singulares, diferentes, mas não inferiores”.

A Constituição Federal de 1988 prevê o direito à educação em diferentes modalidades, a partir do que trata o Art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, CF, 1988).

O artigo 205 respalda o direito à educação para todos, então, inclui-se a população do campo, mas sabemos que não é tão simples assim, existe a preocupação com as condições de acesso e permanência na escola, o que é também assegurado pela Constituição Federal no Artigo 206. Para a Educação do Campo, este artigo é de grande relevância, pois há necessidade de investimento para que as pessoas do campo tenham condições de frequentar e permanecer na escola, a qual, na maioria das vezes, localiza-se distante das suas casas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 4.024, de dezembro de 1961, que responsabilizava os municípios pela Educação do Campo, acabou por excluir a possibilidade de desenvolvimento dessa educação, pois recorrendo ao artigo 30 dessa lei, notam-se as lacunas, conforme Leite (2002, p.39), explica:

Deixando a cargo das municipalidades a estruturação da escola fundamental na zona rural, a Lei 4.024 omitiu-se quanto à escola do campo, uma vez que a maioria das prefeituras municipais do interior é desprovida de recursos humanos e, principalmente, financeiros. Desta feita, com uma política educacional nem centralizada nem descentralizada, o sistema formal de educação rural sem condições de auto-sustentação - pedagógica, administrativa e financeira - entrou num processo de deterioração, submetendo-se aos interesses urbanos.

Mesmo que a promulgação da Lei 4.024/61 tenha sido de alta relevância para a melhoria educacional e a consolidação do ensino público e gratuito, deixou-nos lacunas, o, que, segundo Freitag (1986, p.58) “reflete assim as contradições e os conflitos que caracterizam as próprias frações de classe da burguesia brasileira. Apesar de ainda conter elementos populistas, essa lei não deixa de ter um caráter elitista”.

A LDB, ao mesmo tempo em que impõe a obrigatoriedade do ensino, faz exceções e, nestas, os responsáveis pela Educação do Campo, seja o Estado ou o município, encontram respaldo para justificar suas omissões, como se pode observar no artigo 30 da Lei 4.024/61²³:

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou

²³ Os artigos da LDB foram sendo revogados, até os dias atuais.

responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança.

(BRASIL. LDB, 1961).

Ao salientar esse artigo, tornam-se nítidas as lacunas, o que facilita as omissões dos deveres para com a educação e, principalmente, a Educação do Campo. Nesse sentido, Leite (2002, p.39) pondera que ao considerar “a precariedade das famílias brasileiras, a obrigatoriedade nesse caso perde seu efeito, o mesmo acontece com a responsabilidade dos municípios em relação ao ensino fundamental e sua organização”. Logo, esse parágrafo único do artigo 30 da Lei 4.024/61 acaba corroborando para que haja exclusão social.

As questões de omissões e descaso para com a educação direcionada para os povos camponeses são tamanhas que permanecem até os dias atuais. Mesmo com algumas alterações, a atual LDB ainda possui várias lacunas, facilitando, dessa maneira, as omissões por parte dos governantes. Pode-se verificar que o artigo 1º da LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, não possui efetividade para com a Educação do Campo.

Da Educação

Art. 1º. 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.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

(BRASIL. LDB, 1996).

Esse artigo demonstra que a educação deve abranger todos os processos formativos e, conseqüentemente, respeitar as culturas e vincular essa formação à prática social. Entretanto, a qual prática social? A prática social urbana ou a prática social rural? São perguntas necessárias, pois é possível notar que os modelos educacionais para os povos do campo, em sua maioria, são meras reproduções do urbano, o que contribui para o não reconhecimento desse sujeito na sociedade.

No entanto, a falta de efetividade da LDB em relação à educação camponesa não se restringe ao artigo 1º; percebe-se lacuna também no artigo 3º:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 - IX - garantia de padrão de qualidade;
 - X - valorização da experiência extra-escolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- (BRASIL. LDB, 1996).

A proposta desse artigo é relacionar os princípios para que o ensino seja ministrado e, teoricamente, deve ser respeitado, ou melhor, deve ser efetivado. No entanto, a prática cotidiana tem mostrado que o ensino necessita, urgentemente, de auxílio para atingir a todos esses princípios ou, pelo menos, parte deles. No caso de a Educação do Campo, alcançar esses princípios, pode-se considerar um objetivo quase impossível; e tal ponto de vista não correspondente a uma visão pessimista, mas ao retrato da educação para o capital.

Conforme o explanado, é indispensável ressaltar a relevância dos artigos 23 e 28 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para a população rural ter acesso à escola. No artigo 23 é previsto que: “2º. O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL. LDB, 1996). No artigo 28, é que encontramos subsídios que garantem aos sujeitos do campo o direito a um ensino organizado e sistematizado que atenda às reais necessidades da escola do campo.

- Art. 28. 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 às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
 - III. adequação à natureza do trabalho na zona rural.
- (BRASIL. LDB, 1996).

As discussões em torno desse artigo são muitas, no entanto, a atenção deve ser para a efetivação do direito à escola do campo de qualidade. Para isso, são realizadas diversas propostas para colocar em prática o posto na LDB, as quais deveriam ser articuladas e discutidas pelos interessados em uma Educação do Campo que prime por uma educação emancipatória, e não se apoiar em programas desenvolvidos somente pelo governo.

1.3 Currículo e formação docente para uma Educação do Campo

O currículo, por expressar uma alta relevância nas relações internas e externas da escola, torna-se alvo de diversos questionamentos, pois não se sabe, de fato, se este contribui para a humanização e formação do sujeito ou se está sendo usado como mecanismo de reprodução das relações de poderes, assim, reproduzindo a ideologia do Estado elitista.

Os questionamentos e discussões em relação à influência do currículo na formação docente são relativamente recentes, de modo que conceituar currículo é um tanto quanto complexo. De acordo com Moreira (2007), pode-se definir currículo como:

[...] espaço em que se concentram e se desdobram as lutas em torno dos diferentes significados sobre o social e sobre o político. É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante. (MOREIRA, 2007, p.28).

A cultura é o alicerce do currículo, ou seja, cultura e currículo são indissociáveis. Assim, o currículo pode primar por uma formação crítica ou colaborar com o autoritarismo da cultura elitista e, conseqüentemente, reproduzir o modelo capitalista, o qual serve a elite.

Moreira (2007), em conjunto com a Secretaria de Educação Básica, realizaram discussões sobre o currículo, que se intitularam “Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura”, e, nestas discussões, definiu-se cultura da seguinte forma:

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo. (MOREIRA, 2007, p.27).

Dessa maneira, é impossível pensar em cultura dissociada do currículo, pois é por meio das práticas sociais constituídas e compartilhadas que se fomenta o currículo, ou seja, a cultura interfere diretamente na sua construção.

Assim, a participação da comunidade no processo pedagógico da escola em todos os níveis educacionais é imprescindível para a elaboração de um currículo escolar que contemple conteúdos curriculares e, no exercício das práticas metodológicas, assume papel necessário

para a efetividade de uma educação específica e diferenciada, que respeite e valorize a cultura do sujeito.

O ensino, para contemplar as particularidades dos discentes do campo, deve ser diferenciado, e isso é um desafio, pois se faz necessário diagnosticar qual educação está sendo realizada e quais objetivos estão presentes. No entanto, há uma questão a ser esclarecida, quando se refere a um ensino diferenciado, este não significa exclusão ou privilégio, significa oportunizar, ou melhor, garantir um ensino de qualidade aos povos camponeses, respeitando seus valores e cultura.

A partir desses pressupostos, a implantação de uma proposta educacional diferenciada que respeite os valores camponeses, torna-se possível (KOLLING, 1998, p.23), pois a Educação do Campo necessita

[...] ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz. (KOLLING, 1998, p.23).

De acordo com Arroyo (2004, p.82):

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos.

A escola do campo, dentro do contexto da educação nacional, precisa ter uma organização diferenciada, que respeite o lugar onde vive o educando, somente assim o direito à educação se concretizará para todos. Para Paes (2007, p. 26). “a Educação do Campo não cabe numa escola, mas na luta pela escola [...], uma vez que a negação do direito à escola é um exemplo do tipo de projeto de educação que impõe aos sujeitos do meio rural”.

O site da Secretaria de Educação do Estado do Mato Grosso do Sul (SED) refere-se ao oferecimento à Educação Básica do Campo da seguinte maneira:

A Educação Básica do Campo destina-se a atender a população rural de assentamentos, acampamentos, pescadores, ribeirinhos, pantaneiros, quilombolas e propriedades rurais em geral, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, sob a ótica do respeito à diferença e o direito à igualdade, primando pela qualidade da educação escolar na perspectiva do acesso e da inclusão. (www.sed/ms.gov.br).

Para vencer os desafios da Educação do Campo, faz-se necessária uma educação que valorize a realidade da vida do homem do campo. Isso não é utopia, pois a própria LDB, já

citada, trata dos “[...] conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” (BRASIL, LDB, 1996). Portanto, o currículo da escola do campo, além de ensinar os conteúdos curriculares compostos para cada série, deve contemplar as especificidades das escolas do campo e não deve ser reproduzido e copiado do ensino urbano. Descrevendo-se dessa maneira parece simples organizar e estruturar um ensino escolar diferenciado para atender aos alunos do campo.

É importante esclarecer que as populações do campo enfrentam diversas dificuldades para terem direito à educação; entre elas, encontram-se a falta de estrutura física, tanto das unidades escolares quanto das estradas de acesso, de professores preparados para atender a esses alunos, de material didático-pedagógico e de transporte escolar adequados, os quais devem atender às necessidades dos alunos do campo, no campo, respeitando a realidade e a cultura do homem do campo. Essa problemática pode ser elucidada por Leite (2002, p.55):

A problemática ligada à escola rural continua e, entre os quesitos a serem considerados, temos: 1. quanto aos aspectos sócio-políticos: a baixa qualidade de vida na zona rural; a desvalorização da cultura rural; a forte infiltração da cultura urbana no meio rural; a conseqüente alteração nos valores sócio-culturais camponeses em detrimento aos valores urbanos; 2. quanto à situação do professor: presença do professor leigo; formação essencialmente urbana do professor; questões relativas a transporte e moradia; clientelismo político na convocação dos docentes; baixo índice salarial; função triplíce: professora/merendeira/faxineira; 3. quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais; 4. quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral; 5. quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos; 6. quanto às instalações precárias e na maioria das vezes sem condições para o trabalho pedagógico; 7. quanto à política educacional rural: são raros os municípios que se dispõem a um trabalho mais aprofundado e eficiente, devido à ausência de recursos financeiros, humanos e materiais.

Essas dificuldades expostas por Leite talvez expliquem o processo migratório que acontece de maneira acelerada e contínua e, “[...] combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores de políticas a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção” (KOLLING, 1998, p.29).

Retomando a questão do currículo escolar para a Educação do Campo, uma proposta de Educação do Campo, voltada para o homem do campo, precisa de um currículo que contemple suas especificidades, como, por exemplo, a localização geográfica, pois é por meio do currículo que se norteia o trabalho dos docentes; logo, o currículo estando semelhante aos das escolas urbanas, a tendência é de haver uma descaracterização das propostas da Educação do Campo. Como Morigi (2003, p. 48) afirma:

O currículo colocado para a escola rural, historicamente, é caracterizado pela não manifestação e pelo distanciamento da realidade do campo, servindo como instrumento de veiculação e de concretização dos interesses e objetivos dos grupos dominantes da sociedade, tratando a cultura rural como inferior e, dessa forma, tentando descaracterizá-la.

O distanciamento da realidade do campo no currículo escolar, enfatizado por Morigi, torna os currículos dessas escolas uma “[...] reprodução dos currículos das escolas urbanas” (HOFFMANN, 2003, p.49). Essa citação é confirmada por Pereira, Gemaque e Ribeiro (2007, p. 211): “[...] o currículo adotado nas escolas é um plágio da educação urbana, pois não se tem um currículo específico destinado à Educação do Campo que respeite as suas peculiaridades”.

O currículo das escolas do campo deve ser diferenciado, pois a “[...] escola, através do currículo, não apenas reproduz conhecimentos, mas transmite relações de poder e, no caso da escola rural, a relação é sempre de inferioridade diante da concepção urbana dominante” (MORIGI, 2003, p.48).

A Educação do Campo necessita de um ensino com “[...] intencionalidade de resistência cultural e também de transformações culturais em vista de uma humanização [...]”. (CALDART, 2004, p.155): a luta por um ensino para os povos do campo que prime em

[...] educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos: intencionalidade no desenvolvimento humano, pensando a especificidade da educação da infância, da juventude, da idade adulta, dos idosos..; intencionalidade no fortalecimento da identidade de sujeito coletivo, no enraizamento social, na formação para novas relações de trabalho, na formação da consciência política..; e com intencionalidade política explícita: não queremos ajudar a formar trabalhadores do campo que se conformem ao modelo de agricultura em curso; queremos ajudar a formar sujeitos capazes de resistir a este modelo e lutar pela implementação de um outro projeto que inclua a todos que estiverem dispostos a trabalhar e a viver no campo e do campo. (CALDART, 2004, p.156).

No entanto, para alcançar um ensino que possibilite o acesso e permanência do sujeito do campo na escola, é um tanto complexo, chegando a ser utópico, pois a escola do campo sofre com muitos problemas²⁴; nesse sentido, “o ensino na zona rural torna-se desinteressante

²⁴ Apontamentos encontrados nos escritos de Leite (2002), já citado neste texto.

aos anseios dos alunos, ainda mais quando esse currículo tenta evidenciar, entre outros argumentos, a superioridade do meio urbano sobre o meio rural, fazendo menção ao atraso e ignorância dos que lá vivem” (PEREIRA, GEMAQUE E RIBEIRO, 2007, p. 212).

Para reafirmar que os currículos das escolas do campo são subordinados aos urbanos, Morigi (2003, p. 48) explana,

A análise da escola rural vem mostrar que a definição curricular para a escola do campo passa por um processo onde o mundo rural, suas atividades, suas crenças e sua cultura são consideradas atrasadas e superadas e, por isso, retiradas do currículo. A cultura urbana, dominante, é que determina o modelo a ser utilizado nas escolas, mesmo as situadas na zona rural.

A Educação do Campo, observando as particularidades que envolvem essa população, necessita organizar um projeto de escolarização que valorize os costumes e cultura desses povos e com objetivos educacionais que trabalhem com uma pedagogia libertadora, para que o homem do campo possa valorizar sua condição e sentir-se inserido na sociedade.

Um passo fundamental, segundo o Caderno Temático da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, é a:

Formulação político-pedagógica dos princípios da nossa educação básica do campo, bem como da execução das políticas públicas educacionais resultantes disso, num processo coletivo de diálogo e estudo permanente envolvendo o povo camponês e suas organizações em conjunto com os órgãos públicos estaduais e municipais de Mato Grosso do Sul. (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 5).

Nesses parâmetros, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), é de suma importância para a materialização do currículo; logo, a formulação da proposta pedagógica da escola do campo precisa primar pela valorização da cultura campesina, para não ocorrer a descaracterização, desvalorização e desrespeito dessa cultura.

Diante do desafio de superar todas as problemáticas que envolvem a Educação do Campo, para organizar uma educação básica do campo, faz-se necessária a:

Construção da escola democrática e popular, que é o objetivo do processo Constituinte Escolar, mas uma escola que trabalhe de fato, [...] a identidade do campo, não só como forma cultural diferenciada, mas principalmente como ajuda efetiva no contexto específico de um novo projeto de desenvolvimento do campo. (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 9).

Para a construção de uma escola democrática, diferenciada, que resgate valores culturais e que esteja implantada no meio rural, o Mato Grosso do Sul (2000, p. 8), afirma que: “Não basta ter escolas no campo, ou seja, escolas com projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do

campo [...]”, é necessário uma compreensão ampla sobre as particularidades que envolvem a Educação do Campo, ou seja,

[...] o campo não é qualquer particularidade, nem uma particularidade menor. Ela diz respeito a uma boa parte da população do país; se refere a processos produtivos que são a base de sustentação da vida humana, em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação. (CALDART, 2008, p. 72).

A Educação do Campo não pode ser considerada somente como um ensino diferenciado, pois a elaboração do ensino do campo precisa ter um propósito de “[...] desenvolvimento sócio-cultural e econômico [...], atendendo as suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade [...], resistam contra a expulsão e a expropriação [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 8).

Diante da complexidade que envolve o pensar em uma Educação do Campo, torna-se relevante ressaltar:

A escola é um direito de todas as pessoas. Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de que quem não passa por ela fica hoje efetivamente em condição social desigual. Mas reconhecer isso não é/não precisa ser o mesmo que absolutizar a educação escolar, como se apenas ela ‘contasse’ na vida das pessoas e, pior, considerar a escola como referência única para pensar todos os processos formativos. Isso é um reducionismo, enganoso do que de fato é a realidade da própria sociedade capitalista atual. Reduccionismo que é agravado pela difusão de uma visão igualmente simplificadora de escola, como se o processo educativo escolar fosse igual à dimensão da instrução ou do ensino. O projeto educacional que ajuda a dar sustentação à forma de sociedade que temos nunca foi somente escolar. E o processo educativo garantido pela escola nunca foi somente baseado no ensino. (CALDART, 2008, p. 78).

O espaço escolar de Educação do Campo necessita ser visto com perspectivas que vão além de simples instruções de ensino, “[...] teoria pedagógica (que ainda não pode ser o mesmo da política pública), descentrar-se da escola é condição para que a Educação do Campo se mantenha fiel a uma visão mais alargada de educação e não perca o horizonte das grandes questões da formação humana, [...]”. (CALDART, 2008, p. 79). Dessa maneira, resistindo e lutando por uma educação de qualidade.

Nesse contexto,

A materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo. Por isso, ela desafia o pensamento pedagógico a entender estes processos, econômicos, políticos, culturais, como formadores do ser humano e, portanto, constituintes de um projeto de educação emancipatória, onde quer que ela aconteça, inclusive na escola. (CALDART, 2008, p. 79).

Para que haja a materialidade educativa de origem da Educação do Campo, é relevante priorizar o trabalho em grupo (coletivo), com engajamento dos movimentos sociais dos povos do campo, a Educação do Campo “[...] combinara a luta pelo acesso universal ao conhecimento, à cultura, à educação com a luta pelo reconhecimento da legitimidade de seus sujeitos também como produtores de conhecimento, de cultura, de educação, tensionando, pois, algumas concepções dominantes” (CALDART, 2008, p. 80). Nessa perspectiva, ao pensar em um currículo escolar para Educação do Campo, talvez, haja a possibilidade de se ter uma educação de qualidade que reconheça e valorize o homem do campo.

O perfil histórico da formação docente para ministrar aulas em escolas do campo é de um quadro de profissionais leigos. Em algumas regiões brasileiras, a desqualificação desse profissional ainda perdura. Segundo Morigi (2003, p. 50),

Até a segunda metade da década de 1930, os professores eram pessoas, em sua grande maioria, sem nenhuma formação específica, com exceção dos colégios mantidos por congregações religiosas. Professores leigos ensinavam o que sabiam e a sua formação ia acontecendo no dia-a-dia. No período do Estado Novo, a preocupação com a formação do professor pelo Estado, que passa a definir critérios e condições de atuação.

A formação de professores para atender às necessidades das escolas do campo era realizada em nível inferior de escolaridade. Nesse sentido, Gritti (1999), citado nos estudos de Morigi (2003, p.52), salienta que esse professor designado para trabalhar no meio rural “[...] não era denominado professor, era apenas um regente de ensino primário. [...] a formação do professor rural, mesmo institucionalizada, não chegou a obter avanços que a colocasse no mesmo patamar de qualificação exigida e oferecida à formação do professor urbano.”

Ao longo da história, a formação de professores para trabalhar com alunos do campo sempre esteve relegada a uma formação de qualidade, “[...] além de atingir números reduzidos, representando apenas alguns instrumentos emergenciais para professores leigos, que prosseguiam leigos” (MORIGI, 2003, p.51). Nessa perspectiva,

A preocupação com a formação do professor para a educação rural inicia no período em que o país busca a industrialização. Desde o começo, percebe-se que tanto a educação rural quanto a formação dos professores são pensadas por atores sociais de fora do espaço rural. As dificuldades passam também pelo processo dessa formação, visto que a proposta pensada e construída para quem vai atuar no meio urbano é aplicada aos que irão para o meio rural, sem qualquer adaptação. (MORIGI, 2003, P. 51).

Os professores são formados para ministrar aulas somente para alunos da zona urbana, como se não existissem as escolas do campo, conforme Cecílio e Silva, (2004, S/N):

Os professores que atendem essas escolas são formados para educação da zona urbana. O que é específico da vida do campo, torna-se detalhe, por vezes, esquecido. Não constitui conteúdo norteador dos estudos da educação básica, da mesma forma que na formação acadêmica desses professores, a educação rural é ignorada, marginalizada e, quando lembrada, é de forma preterida, com expressões diminutivas, que dão conotação, no mínimo, pejorativas, tais como: “professorinha”, “escolinha rural”.

Todos esses questionamentos em torno da formação inicial e contínua, pode-se considerar, são consequências do processo de formação de professores, pois se inicia na universidade com falhas, tendo sequência no processo de formação contínua desses professores. De acordo com Cecílio e Silva (2004 S/N).

O processo de formação que não pesquisa e não reconhece o meio rural como meio de atuação do educador deixa uma lacuna, não apenas pedagógica, mas de negação de espaços de construção do conhecimento e de conscientização política da importância do trabalho educativo não dicotomizado, no que se refere aos conteúdos pedagógicos e políticas públicas.

Mesmo com o emaranhado de ideologia que abarca a formação docente, é necessário salientar a importância da formação contínua de professores do campo, para que possam evitar ou minimizar dificuldades para “[...] desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade nas escolas do campo” (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 4).

Para Pereira, Gemaque e Ribeiro (2007, p. 207):

A profissão de professor combina sistematicamente elementos teóricos com situações práticas reais. É difícil pensar na possibilidade de educar fora de uma situação concreta e de uma realidade definida. Por essa razão, ao se pensar no professor que trabalha nas escolas do campo, se imagina que, ao realizar sua formação inicial ou continuada, a ênfase tenha sido a prática como atividade formativa, um dos aspectos centrais a ser considerado como consequência decisiva para atuação junto aos sujeitos e a realidade que ali vivem.

A situação de abandono e esquecimento com a Educação do Campo é imensa, que se estende aos cursos de formação inicial, nos quais, “[...] os currículos oficiais de licenciatura não têm destacado as questões pertinentes aos conhecimentos e práticas sociais oriundas do meio rural” (JESUS, 2010, p.410).

Os cursos de formação docente não sistematizam as especificidades da Educação do Campo e, por não preocuparem com as peculiaridades da realidade do campo, provocam insegurança no profissional que acaba não sabendo agir, “[...] muitas vezes desistindo ou reproduzindo metodologias que não são condizentes com experiências sociais e culturais dos sujeitos que vivem no/do campo” (PEREIRA, GEMAQUE E RIBEIRO, 2007, p. 208).

Jesus (2010, p.411) ressalta que os currículos dos cursos de licenciaturas

São currículos que privilegiam conteúdos, ricos na sua especificidade, mas poucos sensíveis ao atendimento das reais necessidades de conhecimento e cultura dos diversos grupos étnicos como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e trabalhadores da agricultura, que historicamente foram excluídos como capazes de pensar e de agir.

A formação do professor é de alta relevância para que as especificidades do campo sejam respeitadas e valorizadas, mas, por meio de crítica realizada por Jesus (2010), é evidente a falta de sensibilidade dos currículos de cursos de licenciatura em relação aos excluídos. Com as diferenças cada vez mais latentes, os movimentos sociais lutam por melhorias nas condições de vida dos camponeses continuamente, “[...] e de suas lutas por terra, território, agricultura camponesa e Reforma Agrária parte a defesa de cursos de Pedagogia da Terra²⁵, e de formação de professores do campo” (ARROYO, 2012, p. 362).

Assim, surgem os cursos de licenciaturas do campo, com o objetivo de “[...] formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e médio, tendo como objeto de estudo e de práticas as escolas de educação básica do campo” (MOLINA e SÁ, 2012, p.468). Nesse sentido,

[...] Os cursos de Licenciaturas do campo inscrevem-se dentro de propostas políticas que podem ser inovadoras para a escola e para as relações sociais, numa sociedade de classes, com interesses diferenciados, o compromisso com o trabalhador do campo e com a escola que interessa aos setores populares é parte da disputa hegemônica para a conquista de uma sociedade mais justa. (NETO, 2011, p. 25).

Os cursos de licenciaturas do campo são frutos oriundos das lutas dos movimentos sociais do campo, tendo sido “na Conferência Nacional realizada em 2004, que deu origem, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (Secadi/MEC), ao Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo)” (ARROYO, 2012, p.362).

O Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do Campo (Procampo) apregoa que:

O projeto político-pedagógico que deu início à implantação desta nova modalidade de graduação nas universidades públicas brasileiras teve sua organização efetiva em 2007, a partir das orientações contidas no documento aprovado por aquele grupo de trabalho no âmbito da Secadi (Brasil, 2011), composto por representantes dos movimentos sociais e sindicais, representantes das universidades e técnicos do Ministério da Educação, no qual foram explicitados os motivos que deram causa à sua criação (Molina e Sá, 2012, p. 468).

²⁵ Os cursos de Pedagogia da Terra representam um programa específico das lutas dos movimentos sociais pela Reforma Agrária. (ARROYO, 2012, p. 362).

Nessa perspectiva, “o fundamental para os cursos de licenciatura do campo é que a formação do professor não perca o conceito de totalidade e nem seja dirigida a um conhecimento produtivista” (NETO, 2011, p. 36).

As reivindicações não cessaram e a busca por uma Educação do Campo humanizadora continuaram, e os membros da Fonec articularam e promoveram uma “Oficina de Planejamento 2013 -2014”, “Relatório Síntese das conclusões e proposições” “Nota Introdutória”, com diversos participantes ligados aos interesses dos povos do campo estabeleceram um diálogo com a Secadi, cujo relatório final traz a seguinte passagem:

Primeiro ponto: o FONEC propõe que seja articulado pelo MEC um Programa Nacional de Formação de Educadores que articule a Formação Inicial com a Formação Continuada, com vários pontos de intersecção possíveis.

Segundo ponto: criação, no âmbito da SECADI, de um grupo permanente de trabalho, formado por especialistas em formação de educadores, dentre os que estejam atuando nas IFES²⁶, e mais uma representação de profissionais da mesma área indicados pelas Organizações e Movimentos Sociais do Campo que compõem o FONEC, para elaborar proposta e acompanhar a execução do “Programa Nacional de Formação de Educadores”. Sendo que a primeira e urgente ação será a implantação dos cursos de Licenciatura Plena em Educação do Campo, no ensejo do PRONACAMPO. Esse GT permanente contará com todas as condições de trabalho necessárias, tanto do ponto de vista da materialidade, como, por exemplo, suporte para viagens e serviços de apoio, quanto do ponto de vista de sua institucionalidade, como por exemplo, o seu empoderamento por parte da alta direção do MEC e a necessária cobertura de seus postos de trabalho nas IFES de origem, para que possam se liberar para executar suas ações com qualidade profissional. (FONEC, 2013).

Nesse sentido, torna-se relevante comentar sobre uma pesquisa realizada com uma professora de um assentamento, revela a situação caótica que é tratada à formação contínua dos docentes das escolas do campo. A professora que participa da pesquisa relata que mesmo tendo boa vontade e interesse em buscar cursos que envolvam a temática da Educação do Campo, não tem êxito, pois “[...] entre os cursos informados pela professora não há nenhum voltado para a escola do campo, talvez, não tenha na região, cursos voltados para essa questão” (FREITAS, 2008, p.28).

Esse tipo de depoimento levanta diversos questionamentos em torno da formação docente inicial, a qual possui um papel importante de lutar para romper com o esvaziamento da formação, pois é o alicerce para o profissional da educação que fará uso, na prática, daquilo que lhe foi ensinado; logo, se esse docente aprendeu, ao longo de sua formação, somente a reproduzir o imposto, como poderá proporcionar aos discentes oportunidades de superação das condições sociais impostas pelo capitalismo? E quando esse docente busca a

²⁶ Institutos Federais de Ensino Superior.

formação contínua para ampliar seus conhecimentos e não obtém respostas? Onde se encontram os embaraços para que a formação inicial e contínua seja crítica? Como poderia existir uma Educação do Campo capaz de promover a superação das mazelas provocadas pelo capitalismo? São perguntas problematizadoras, que necessitam de aprofundamentos e reflexões permanentes.

1.4 Contextualizando a Educação do Campo em Paranaíba-MS

A cidade de Paranaíba pertence ao Estado do Mato Grosso do Sul, que está situado na região Centro-Oeste é um dos Estados do Brasil privilegiado pela vasta quantia de terras e recursos naturais; possui “[...] 33 milhões de hectares de terras, abriga quase dois terços do Pantanal [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 10).

Consequentemente, é importante tecer alguns apontamentos acerca dos aspectos econômicos do Estado de Mato Grosso do Sul, os quais não diferem da economia do município de Paranaíba, pois, devido a esta farta extensão de terras, a economia no estado é basicamente a agrícola, havendo predominância da pecuária, que, por sua vez, acaba invadindo “[...] áreas do Pantanal (que deveriam se destinar à preservação), com rebanho de mais de 23 milhões de cabeças de gado que, se distribuídas proporcionalmente por cada sul-mato-grossense, teríamos em média 17 bovinos por habitante” (CADERNO TEMÁTICO, 2000, p.11).

Em sequência ao exposto, Paranaíba encontra-se situada na região Nordeste do Estado do Mato Grosso do Sul, com índice populacional de 40.192 habitantes, sendo 35.754 pessoas residentes na área urbana e 4.438 na zona rural, tendo uma estimativa populacional de 41.227 habitantes, conforme censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE).

Historicamente, a trajetória da cidade de Paranaíba impulsiona-se em

[...] meados de 1830, José Garcia Leal, fazendeiro e dono de muitos escravos em Minas Gerais, fugindo de lutas violentas naquele estado, abandonou suas propriedades e, juntamente com seus irmãos Januário, Pedro e Joaquim, atravessou o rio Paranaíba, trazendo junto um grande rebanho de gado e dezenas de escravos. Aqui fundou a vila e fixou residência. (BRANDÃO, 1998, p. 11).

Nesse contexto, as famílias que vieram para Paranaíba, mesmo com disposição de construir uma cidade próspera, tiveram de enfrentar muitas “[...] disputas partidárias, o coronelismo, o abandono a que a região estava relegada e as deficiências do Poder Público [...]” (CAMPESTRINI, 2002, p.220). Após diversas disputas entre coronéis em busca de

poder e riqueza, finalmente, Paranaíba avança um pouco, “[...] em 04 de julho de 1857, pela Lei n. 5, Paranaíba foi elevada à categoria de município”. (BRANDÃO, 1998, p.12).

Campestrini (2002, p.220), fundamentado nos registros de Manoel de Sousa Neves²⁷, afirma que o município teve sua primeira escola pública fundada em 13 de agosto de 1838. É notório que se passaram alguns anos para o reconhecimento de Paranaíba como município e para ser mencionada na história a presença de professores que atuavam em escolas isoladas.

No ano de 1912, foi descrito no Album Graphico de Matto-Grosso²⁸ que, no município de “S.A Paranahyba²⁹”, havia somente dois professores efetivos, pagos pelo Estado; na ocasião, estavam lotados em escolas isoladas, a cidade não comportava grupo escolar. No Album Graphico de Matto-Grosso, há a descrição de como se configurava um grupo escolar

Conforme Manoel de Sousa Neves (1992), em 1928, a cidade “[...] *contava com dois professores na zona urbana: Ezequiel Alves de Araújo Primo e Felisbina Garcia Rodrigues, e dois professores na zona rural: João Rego dos Santos (fazenda São Pedro). e Antônio Paulino (rio do Peixe)*”. (CAMPESTRINI, 2002, p.220).

A história da Educação do Campo no município de Paranaíba é escassa de informações, mas pode ser compreendida com a ajuda de alguns documentos (leis e decretos). dos arquivos da Secretaria Municipal de Educação, embora estes compreendam uma trajetória recente sobre tal Educação: os documentos surgem a partir de 1968 até os dias de atuais, com algumas lacunas.

Para facilitar o entendimento dos dados, a tabela e as descrições dos documentos obedeceram a uma sequência anual, com os respectivos prefeitos em exercício do cargo:

Tabela 01 – Leis e Decretos sobre as escolas do campo do município de Paranaíba-MS

Prefeitos	Leis e Decretos (Data e ano).
Osires Vieira de Souza (1966-70).	Lei Nº 216 de 16 de outubro de 1968
Antônio Augusto Correia da Costa (1970-73)	Decreto Nº 188 de 14 de abril de 1970 Lei Nº 275 de 16 de setembro de 1970 Decreto Nº 252 de 15 de outubro de 1971 Lei Nº 306 de 08 de setembro de 1971 Lei Nº 328 de 19 de abril de 1972
Osires Vieira de Souza (1973-77)	Lei Nº 344 de 13 de abril de 1973 Decreto Nº 309 de 10 de julho de 1975 Decreto Nº 342 de 01 de agosto de 1974 Decreto Nº 373 de 01 de junho de 1975 Decreto Nº 416 de 09 de dezembro de 1975 Decreto Nº 418 de 09 de dezembro de 1975 Decreto Nº 419 de 09 de dezembro de 1975

²⁷ Autor do opúsculo intitulado: Perfil educacional do município de Paranaíba – MS, (1992).

²⁸ Album Graphico de Matto-Grosso disponível no acervo da Biblioteca da Universidade Federal do Estado do Mato Grosso.

²⁹ S.A Paranahyba, como se redigia Paranaíba, disponível no Album Graphico de Matto-Grosso, (1912, p. 182).

	<p>Decreto Nº 420 de 09 de dezembro de 1975 Decreto Nº 421 de 09 de dezembro de 1975 Decreto Nº 422 de 09 de dezembro de 1975 Decreto Nº 423 de 09 de dezembro de 1975 Decreto Nº 424 de 09 de dezembro de 1975 Decreto Nº 425 de 09 de dezembro de 1975 Decreto Nº 426 de 09 de dezembro de 1975 Decreto Nº 427 de 09 de dezembro de 1975 Decreto Nº 428 de 09 de dezembro de 1975 Decreto Nº 429 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 431 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 432 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 433 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 434 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 436 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 437 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 438 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 439 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 440 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 441 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 442 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 443 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 444 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 445 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 446 de 10 de dezembro de 1975 Decreto Nº 447 de 11 de dezembro de 1975 Decreto Nº 448 de 11 de dezembro de 1975 Decreto Nº 449 de 11 de dezembro de 1975 Decreto Nº 450 de 11 de dezembro de 1975 Decreto Nº 451 de 11 de dezembro de 1975 Decreto Nº 452 de 11 de dezembro de 1975 Decreto Nº 453 de 11 de dezembro de 1975 Decreto Nº 454 de 11 de dezembro de 1975 Decreto Nº 455 de 12 de dezembro de 1975 Decreto Nº 456 de 12 de dezembro de 1975 Decreto Nº 457 de 12 de dezembro de 1975 Decreto Nº 458 de 12 de dezembro de 1975 Decreto Nº 459 de 16 de dezembro de 1975 Decreto Nº 460 de 16 de dezembro de 1975 Decreto Nº 461 de 16 de dezembro de 1975 Decreto Nº 462 de 16 de dezembro de 1975 Decreto Nº 463 de 16 de dezembro de 1975 Decreto Nº 478 de 08 de Abril de 1976 Decreto Nº 479 de 08 de Abril de 1976</p>
Walderes Grande (1977-83)	<p>Decreto Nº 532 de 21 de julho de 1977 Decreto Nº 595 de 28 de agosto de 1978 Decreto Nº 633 de 29 de maio de 1979 Decreto Nº 670 de 16 de julho de 1979 Decreto Nº 697 de 03 de março de 1980 Decreto Nº 742 de 17 de março de 1981 Decreto Nº 771 de 10 de novembro de 1981 Decreto Nº 783 de 22 de fevereiro de 1982 Decreto Nº 806 de 19 de outubro de 1982 Lei Nº 543 de 27 de outubro de 1982</p>

Wilson Roberto Mariano de Oliveira (1983-88)	Lei Nº 551 de 13 de abril de 1983 Decreto Nº 834 de 16 de maio de 1983 Decreto Nº 856 de 17 de outubro de 1983 Decreto Nº 891 de 02 de julho de 1984 Decreto Nº 915 de 05 de novembro de 1984 Decreto Nº 1015 de 30 de setembro de 1986 Decreto Nº 1016 de 30 de setembro de 1986 Decreto Nº 1017 de 30 de setembro de 1986 Decreto Nº 1018 de 30 de setembro de 1986 Decreto Nº 1019 de 30 de setembro de 1986 Lei Nº 651 de 04 de dezembro de 1987
Moacir da Silveira Queiroz (1991-95)	Lei Nº 818 de 22 de junho de 1993 Lei Nº 829 de 06 de julho de 1993 Decreto Nº 1553 de 21 de novembro de 1995 Decreto Nº 1554 de 21 de novembro de 1995
Diogo Robalinho Queiroz – Tita (1996-99)	Lei Nº 1010 de 02 de julho de 1998 Decreto Nº 1.773 de 09 de outubro de 1998
Diogo Robalinho Queiroz – Tita (2000-04)	Decreto Nº 2.046 de 11 de maio de 2001 Decreto Nº 2.189 de 20 de dezembro de 2002 Decreto Nº 2.201 de 21 de fevereiro de 2003
Manoel Roberto Ovídio (2005-08)	Decreto Nº 2.470 de 13 de março de 2006 Decreto Nº 2.595 de 18 de janeiro de 2008

Documento do acervo público da Secretaria de Educação - Prefeitura Municipal de Paranaíba-MS

Por meio da organização dos documentos (Leis e Decretos) existentes nos arquivos da Secretaria de Educação do município de Paranaíba-MS sobre a Educação do Campo, é possível uma compreensão da trajetória e da configuração atual das escolas do campo; é importante ressaltar, no entanto, que, neste momento, não temos a intenção de análise documental. Tais documentos foram organizados conforme as datas de publicações, com o intuito de elaborar uma espécie de linha do tempo, embora seja notória a falta de documentos – muitas vezes podemos detectar lapsos temporais.

No percurso de ordenação dos documentos, foi possível identificar que houve momentos de intensa criação de escolas rurais, em busca de atender alunos do campo; percebe-se também que essas escolas foram mudando: essas mudanças são perceptíveis tanto no que diz respeito à localização quanto a nomenclaturas, dando a entender que as escolas iam ao encontro dos alunos, mas, ao mesmo tempo, as escolas poderiam migrar conforme a necessidade e interesse não dos alunos e sim da administração; e as mudanças de nomes das escolas, talvez, sejam devido a frequentes alterações da legislação.

Partindo das informações obtidas por meio dos documentos, a evolução da Educação do Campo trilhou o caminho de centralizar o atendimento escolar dos alunos do campo; dessa maneira, investindo no transporte escolar. Nesse sentido, atualmente Paranaíba conta com 04 (quatro) escolas rurais na rede municipal de ensino, sendo: Escola Municipal Capitão Altino Lopes, localizada no Distrito São João do Aporé; Escola Municipal Dona Maria Paula de

Oliveira, localizada no Distrito Alto Tamandaré; Escola Municipal João Chaves dos Santos, localizada no Distrito Vila Raimunlândia, todas estão em funcionamento e localizam-se na zona rural, a Escola Municipal Prof^a Maria Luíza Corrêa Machado³⁰ localiza-se na cidade, mas atende somente alunos provenientes do campo. Todos os alunos das escolas rurais têm acesso à escola por meio de transporte escolar (ônibus, van, Kombi). Portanto, esse é o retrato que temos atualmente das escolas do campo no município de Paranaíba-MS.

³⁰ Em Paranaíba, desde a Deliberação do Conselho Estadual - MS nº 7111, de 16 de outubro de 2003, a Escola Maria Luíza Corrêa Machado passou a atender exclusivamente os alunos provenientes do campo, desenvolvendo o intitulado: “Projeto Porteira do Saber”. (FREITAS, 2008, p.26).

2. REFLEXÕES SOBRE LEITURA E LETRAMENTO

2.1 Leitura

As questões relativas à leitura – e mais especificamente à leitura escolarizada – ocupam vários estudiosos; é importante salientar que as próprias concepções de leitura também norteiam trabalhos e políticas públicas. Assim, é importante compreender a relevância da leitura como atividade que promova a superação e humanização, que vá “[...] além da habilidade de decifração de sinais aprisionados em uma perspectiva técnica” (CORDEIRO, 2006, p. 65).

Para Silva (2005, p.37),

Dada as condições do desenvolvimento histórico e cultural do país, a leitura, enquanto atividade de lazer e atualização, sempre se restringiu a uma minoria de indivíduos que teve acesso à educação e, por tanto, ao livro. A grande massa da população, sem condições de estudar, sempre aderiu aos meios diretos de comunicação, que não exigem educação formal para a sua recepção. Daí talvez, o sucesso do rádio e da televisão no contexto brasileiro e na maioria dos países subdesenvolvidos. O lazer proporcionado pela leitura ficar restrito àqueles que tiveram e que têm acesso à escola de forma privilegiada, isto é, à escola que aponta para o significado e para a referência. E como este tipo de escola não é constituído para o povo em geral, a leitura torna-se um bem ou um privilégio a ser desfrutado na maioria das vezes somente pelas elites.

Nesse sentido, vislumbrar o direito ao ensino de leitura igualitária, com o acesso a educação formal de qualidade, jornais, revistas, livros, rádios, televisão e internet, diversos gêneros textuais, não sendo privilégio somente da classe dominante, mas que se estenda para todas as pessoas e localidades, inclusive para os povos do campo.

Ainda conforme Silva (2005, p.37), “a formação do leitor [...] não é um produto do acaso; o potencial que todos os seres humanos possuem para ler o mundo e a palavra [...] não vai se desenvolver na vida da pessoa, caso as condições para a produção da leitura não se fizerem presentes no corpo social.”

Cordeiro (2006, p. 67) afirma: “É importante que vocês percebam que todo texto dialoga com a cultura de sua época e com a leitura. Compreender isto é ler antenado ao contexto sócio-histórico-cultural em que o texto se inscreve”. Zilberman e Rösing (2009, p. 12) contribuem com a seguinte consideração:

O aparecimento dos Estudos Culturais e a sua consolidação na universidade sinalizam não apenas o novo olhar posto sobre a cultura, mas também as modificações por que essa passou no trânsito do século XX para o século XXI. A ruptura das fronteiras entre o centro e a periferia, o erudito e o popular, entre a “alta

literatura” e o *pop*, entre o clássico e o *fashion*, o rural e o urbano, determinou certa euforia que vigora nos meios tanto acadêmicos, quanto artísticos.

A ruptura descrita pelas autoras demonstra avanços relevantes que colaboram para possíveis rompimentos de paradigmas criados ao longo dos tempos pela sociedade. Dessa maneira, “a constatação de que tudo é cultura, e de que tudo é válido, alarga as potencialidades de criação e de investigação, de que resulta o bem-estar reinante nos segmentos focados nas expressões da arte e do pensamento” (ZILBERMAN E RÖSING, 2009, p. 12).

Mesmo com diversas mudanças, a escola continua a mesma, “onde deveria reinar a mesma euforia, predominam a desolação, o desestímulo, o sentimento de fracasso e decepção” (ZILBERMAN E RÖSING, 2009, p. 13). Um olhar diferenciado sobre cultura aumenta as possibilidades de interação, inclusão e acesso à leitura, tendo a escola como espaço privilegiado para a leitura, “[...] que ocupa a base do ensino e da qual se espera tanto, a pergunta talvez seja: que tipo de leitura caberia à escola estimular?” (ZILBERMAN E RÖSING, 2009, p. 13).

De acordo com Zilberman e Rösing (2009, p. 13), a resposta a esta pergunta permaneceu durante décadas intacta e previsível, pois como “[...] a escola destinava-se sobretudo às elites, se tratava de difundir a língua padrão e a literatura canônica, com a qual se identificavam os frequentadores das salas de aulas.” Mas com a modernização e ampliação da escola brasileira, aliadas aos processos de industrialização, que provocaram as migrações do campo para a cidade, o aumento da população urbana e, conseqüentemente, a resposta ao tipo de leitura a ser ensinada na escola, mostrou-se insuficiente.

A leitura significativa ultrapassa a decifração do sentido do texto, o importante não é adivinhar, mas sim ter capacidade de construir significações; conseguindo relacionar com outras experiências vividas tanto da leitura da palavra quanto da leitura de mundo.

Dessa maneira, a clássica citação de Paulo Freire (2000, p.11) torna-se atual: “A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” Nesse sentido, a leitura configura-se dinâmica e parte integrante das práticas sociais, ou seja, “linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (FREIRE, 2000, p.11).

Partindo desses pressupostos, é notório que o ensino da leitura baseado somente no código torna-se insuficiente; desse modo, as informações e o acesso à “[...] leitura que a escola deve patrocinar precisam ter como objetivo capacitar os alunos, para que, fora da

escola, lidem competentemente com a imprevisibilidade das situações de leitura (no sentido amplo e no restrito da expressão) exigidas pela vida social.” (LAJOLO, 2009, p. 105).

É importante que as atividades de leitura de textos ocorram de maneira prazerosa sem imposição a uma prática de leitura sem significado ao discente; entretanto, não quer dizer que todas as leituras tenham que ser de acordo com interesses próprios, tal ato amputaria as possibilidades de acesso à formação e informação, por meio de diferentes gêneros textuais.

Para Lajolo (2009, p. 104), não existe “[...] autonomia do texto, nem na solidão, nem no caráter individual da escrita e da leitura”. Nesse sentido, Mortatti (1999, p.71) faz considerações sobre compreender a leitura “[...] como “uma forma de diálogo” entre leitor e autor, por meio do texto; um processo de autoria de segunda ordem, que supõe um texto já escrito para se produzirem significados e sentidos e que envolve a história de leitura do leitor e do texto”.

A autora ainda explica sobre a materialização de escrita nos textos, por meio da “[...] língua escrita: processo de produção de significados e sentidos, visando ao diálogo com o leitor e instaurando um tipo específico de interação e novas relações entre si, com o mundo natural e social, com o tempo e o espaço e com a consciência desses sujeitos” (MORTATTI, 1999, p.71).

Os textos vistos “como produções históricas e sociais, a leitura e a escrita supõem a produção de significados e sentidos, que remetem a um sistema de referências e uma determinada formação discursiva. São, portanto, atividades discursivas, que têm no texto seu ponto de partida e de chegada” (MORTATTI, 1999, p.71).

Conforme o exposto, os textos exercem uma função de extrema importância, os quais são trabalhados não apenas como um conjunto de regras para serem decorados, mas assumir o papel transformador, e, assim, permitir que o aluno tenha uma visão crítica. Almeida (2006, p.16) relata sobre a relevância de não se esquecer da função social que a escola exerce na sociedade e destaca que “muitas vezes a escola esquece que a educação é um problema social, e encara-o como problema pedagógico”.

O contexto social dos discentes não é reconhecido pela escola que contribui sem “[...] o menor respeito pelas condições de vida de seus alunos de seus freqüentadores, impõe-lhes modelos de ensino e conteúdos justamente produzidos para conservação dessa situação injusta [...]. Nessa perspectiva, os professores que por sua vez são levados a reproduzirem o que é posto e sem realizar uma crítica reflexiva, histórica do saber acabam considerando “[...] qualquer conteúdo válido, muitas vezes baseados em preconceitos, ignorâncias, verdades incontestáveis, dogmáticas” (ALMEIDA, 2006, p.16).

É fundamental que o ensino da leitura respeite e aproveite os conhecimentos prévios dos discentes, para, dessa maneira, estabelecer uma troca de experiências, mas é relevante avançar e inserir os conhecimentos científicos. Nesse sentido, os textos são de suma importância, os quais não podem ser restringidos a atividades de conjunto de regras para serem decorada, mas assumir o papel de transformar, e assim permitir que este discente amplie seus conhecimentos sobre o mundo. De acordo com Lajolo (2009, p. 104)

[...] no texto inscrevem-se elementos que vêm de fora dele e que os sujeitos que se encontram no texto – autor e leitor – não são pura individualidade. São atravessados por todos os lados pela história: pela história coletiva que cada um vive no momento respectivo da leitura e da escrita, e pela história individual de cada um; é na interseção destas histórias, aliás, que se plasma a função autor e leitor.

As práticas de leitura implicam diversas atividades, que transcendem a mera decodificação, capaz de revelar e delinear a história da humanidade, tornando os sujeitos autor, escritor e leitor de sua história. Dessa maneira, os espaços escolares são fundamentais na formação do leitor; e os docentes exercem funções essenciais para desenvolver e instigar o interesse, gosto e o prazer pela leitura. Nesse sentido, Lajolo (1986, p. 53) afirma que “[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor”.

Zilberman (1986, p. 7) afirma que, quando a leitura é incitada e praticada com frequência por parte dos professores de língua portuguesa, interfere em todos os campos intelectivos, tendo subsídio do livro, contribuindo, para leitura e escrita e formação intelectual crítica.

Partindo desses pressupostos, é fundamental que o professor opte por práticas que estimulem a leitura enquanto fruição, em busca de uma práxis humanizadora. Para Freire (2000, p.64), "Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível". É importante que todos os profissionais da educação tenham consciência da responsabilidade social e lutem para que aconteça uma educação capaz de transformar a sociedade.

Em relação à formação do gosto pela leitura, em específico a leitura na escola. Magnani (1994, p.101) aborda as

[...] concepções de história e linguagem que dimensionam o papel e função da aprendizagem escolar (não-espontânea). como lugar a ser privilegiado no trabalho de construção/formação do gosto pela leitura da literatura, aspecto fundamental do desenvolvimento do sujeito, com base numa pedagogia do desafio do desejo.

A partir de tal afirmação, percebe-se a responsabilidade que a escola possui em relação à vida dos discentes e é fundamental que a atuação do docente propicie o gosto pela leitura e a

literatura, ou seja, a leitura por fruição, a qual não depende somente da faixa etária, mas, também do cotidiano e da vivência de cada sujeito, oportunizando os discentes a tornarem-se leitores maduros, nesse sentido, Lajolo (1986, p. 53) aponta,

[...] a leitura do leitor maduro é mais abrangente do que a do imaturo. Claro que a maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida.

Nesse sentido, é relevante que o professor desenvolva em sala de aula atividades capazes de despertar o desejo pela leitura, buscando valorizar o conhecimento do educando e em conjunto conhecer, construir, transformar histórias e avançar para formação do gosto pela leitura. Nesse sentido, é imprescindível ressaltar a afirmação de Magnani (1994, p.104),

[...] valorizar o aluno é auxiliá-lo (como professor/sujeito que também se constrói e se forma). a conhecer essas contradições e avançar na consciência de seu processo de constituição como sujeito (e não consumidor) das determinações históricas e seus conflitos e suas transformações.

Para haver interação entre discente e docente sobre os textos lidos, convém evitar “[...] dizer ao aluno “leia religiosamente a obra indicada”, mas, sim, recomendar: “evite ler burocraticamente a obra indicada”. Leitura burocrática é aquela que se faz apenas como meio, para atingir um fim alheio a ela” (CADEMARTORI, 2009, p.80).

Ainda enfatizando sobre leitura burocrática, que “cumpra a imposição de um sistema administrativo, de maneira passiva e distanciada, sem o envolvimento mínimo que permite dizer do livro se a gente gosta dele, ou não, se algo no texto atraiu a atenção ou se o livro não nos disse nada” (CADEMARTORI, 2009, p.80).

O professor possui um papel importante no desenvolvimento e formação do gosto de ler; por meio das intervenções e trocas de conhecimentos, a leitura torna-se prazerosa e significativa e os discentes percebem que a leitura não é mera formalidade para aquisição de nota, e sim ampliação de conhecimento, satisfação e fruição.

Pode-se, num primeiro momento, conversar do modo mais espontâneo e honesto possível, sobre o livro indicado. E fazer isso lembrando que a pergunta que fundamentalmente importa não é o que o autor quer dizer com o texto, mas o que o leitor sentiu ao ler, porque essa é a condição básica para qualquer entendimento posterior. Professores e alunos, num primeiro tempo, devem esquecer a seleção, a indicação, a pressão, e trocar impressões de leitura, do mesmo modo como se fala de qualquer forma de expressão cultural, seja um filme, uma peça, um *Show*. (CADEMARTORI, 2009, p.81).

Conforme o exposto, as leituras das obras indicadas aos alunos podem promover reflexões, mesmo que “[...] as informações sejam sistematizadas, de modo a serem úteis numa prova [...]” (CADEMARTORI, 2009, p.81). Após toda leitura, é importante dividir, partilhar e comentar as impressões obtidas, para não perder o significado e a satisfação de trocar opiniões. “Até mesmo o desabafo do aluno que diz “mas como este livro é chato!” é mais significativo e estimulante para a apreciação da obra do que a frieza da rotina que transforma a leitura em mero trabalho a ser avaliado” (CADEMARTORI, 2009, p.81).

A formação do gosto e ensino da leitura exige, do professor, uma postura mediadora, respeitando o processo histórico social de cada sujeito e, assim, despertando o interesse e o prazer pela leitura. Nesse contexto, as práticas de leituras não ocorrem isoladamente, “[...] na sala de aula, deve estar articulada às práticas de produção e análise de textos, para que se caracterize como conhecimento de opções, que, à medida que se tornam conscientes, podem ir sendo utilizadas pelos alunos para seus propósitos de leitores e autores” (MAGNANI, 1994, p.105).

O incentivo à prática de leitura em sala de aula pode acontecer de maneira prazerosa, dando liberdade ao discente a “[...] manifestar o quanto foi penoso – ou sem sentido, ou surpreendente, ou fabuloso - seu encontro com a obra, por mais superficial que tenha sido sua leitura, uma promissora discussão sobre o texto poderá ser iniciada”. (CADEMARTORI, 2009, p.81). Dessa maneira:

A formação do gosto envolve também a diversidade como princípio norteador da seleção e utilização dos textos literários e da reflexão sobre o desenvolvimento dos sujeitos/alunos, para um aqui e agora e para um vir-a-ser que se constroem. As leituras de que os alunos gostam podem e devem servir como ponto de partida para a reflexão, análise e comparação com outros textos (inclusive os produzidos pelos alunos), articuladas aos objetivos didático-pedagógicos da série. (MAGNANI, 1994, p.105).

Para que aconteça um processo de ensino/aprendizagem significativo, que promova e desperte o gosto pela leitura, é importante e fundamental que o professor em primeiro lugar se reconheça como leitor e trabalhe com uma prática que propicie ao discente ser sujeito de sua história.

O ensino e formação do gosto pela leitura não é uma tarefa simples, há a necessidade de superar diversos paradigmas. Para Magnani (1994, p. 106):

A formação do gosto não se baseia em exercícios escolares de interpretação. Diz respeito à vida, à formação de uma visão de mundo. Não basta falar sobre a pluralidade de significações e possibilidades de interpretação. É preciso fazer da contradição e da busca de sua superação uma prática/vivência cotidiana de sala de

aula e de vida. E a construção de uma história coletiva que conta no jogo das interpretações. É um conhecer para gostar. É um conhecer para agir.

Torna-se importante enfatizar que é indispensável que o professor por meio de intervenções, trilhe em busca de uma “[...] práxis - sempre compartilhada – que lhe ofereça segurança e permita a interferência crítica” (MAGNANI, 1994, p.105). Mas, infelizmente, as práticas de alguns professores efetivam-se de maneira trágica, “[...] ensinando análise sintática [...], condicionadas a distinguir o sujeito de uma oração. Essas crianças passarão alguns anos na escola sem saber que poderão acertar o sujeito da oração mas nunca das suas próprias histórias.” (ALMEIDA, 2006, p.16).

Nesse sentido, em busca de romper com pré-conceitos em relação ao gosto pela leitura, Silva (1999, p. 165), afirma

Temos de entender de uma vez por todas que a leitura não é uma função que nasce e se desenvolve devido a um dom, vocação ou talento de um indivíduo. Muito pelo contrário: a leitura é uma *prática social* que, para se efetivada, depende de determinadas condições objetivas, presentes na sociedade como um todo. Ninguém é avesso à leitura por natureza; a pessoa pode, isto sim, ser levada a ser avessa, a detestar a leitura. Mais concretamente falando, uma pessoa dificilmente vai ler ou conviver com livros se ela não tiver tempo para o exercício da leitura, se ela não tiver acesso à educação formal, se ela não tiver poder aquisitivo para a compra regular de materiais escritos, se ela não tiver uma rede bem equipada de bibliotecas que atenda aos seus interesses e necessidades, se ela não for levada a valorizar a leitura como meio de adquirir conhecimentos.

Nesse sentido, “cabe ao professor romper com o estabelecido, propor a busca e apontar o avanço. Para isso é preciso problematizar o conhecido, transformando-o num desafio que propicie o movimento”. (MAGNANI, 1994, p.105). O papel do docente no processo de formação do gosto pela leitura é imprescindível, portanto: “Não podemos abdicar do papel histórico que nos cabe, como sujeitos/professores, de nos formarmos como leitores para [...] interferirmos criticamente na formação de outros leitores”. (MAGNANI, 1994, p.106).

É inegável que incentivar a leitura exige dos profissionais da educação dedicação, conhecimento e “saber propor atividades que explorem diferentemente o texto [...]”, (INDURSKY, 2010, p. 176), primando por aulas que contemplem o contexto social em que estão os discentes inseridos, provocando interesse e desejo de expressar-se por meio da linguagem, avançando e ampliando o conhecimento.

No momento, é relevante explicitar que o acesso ao texto é indispensável no ensino da leitura e na formação do gosto pela leitura, pois é por meio da interação dos alunos e professores com o texto que poderá ser despertado o prazer pela leitura, ou seja, a criança não

pode se interessar por algo que não lhe foi apresentado e muito menos por algo com o qual não teve contato.

A leitura estabelece, na prática, a interação humana e “[...] possui um caráter político na formação do educando e o educador consciente e reconhece à necessidade de se trabalhar efetivamente a leitura em sala de aula e na escola, como elemento essencial à vida do homem em sociedade” (OTILIA; LIMA, 2009, S/N). Com caráter dialógico, o sujeito, por meio da leitura, interage com o outro e com o mundo, transforma a sociedade e o cotidiano do leitor, construindo sua própria história estabelecendo uma relação dialógica, tão essencial para sua formação.

“Aprender a ler não corresponde simplesmente à aquisição de um código ou muito menos ao simples desenvolvimento de um tipo de percepção através do acréscimo de uma nova habilidade” (OSAKABE, 1984, p.149). Dessa maneira, entende-se que a leitura se realiza pela oralidade, porém o ato de ler não se restringe somente à oralidade, as trocas de experiências socialmente construídas e constituídas também fazem parte do mundo da leitura. Assim, “Aprender a ler é, também, ter acesso a um mundo distinto daquele em que oralidade se instala e organiza: o mundo da escrita [...] não é o simples registros das manifestações orais [...]” (OSAKABE, 1984, p.149).

A citação de Osakabe (1984) permite compreender que a leitura viabiliza a prática social, ou seja, as relações sociais entre os sujeitos e a sociedade da qual fazem parte; o ato de aprender a ler permite o “[...] acesso a alfabetização pode se constituir numa espécie de iniciação” (OSAKABE, 1984, p.149).

DELL’ISOLA (2001, p.36) afirma que ler significa “[...] compreender, sem compreensão não há leitura. Compreender um texto é ter acesso a uma das leituras que ele permite, é buscar um dos sentidos possíveis oferecidos por ele, determinado pela bagagem sociocultural que o leitor traz consigo.”

Ler significa formar-se criticamente, sendo assim, uma gama de informações amplia o conhecimento adquirido, capaz de renovar e mudar opiniões, conseqüentemente, a criatividade que exige conhecimentos diversos aguça e incentiva as tomadas de decisões e atitudes de maneira consciente e crítica frente à sociedade moderna, e acima de tudo aperfeiçoe o gosto pela leitura.

Para Lajolo (1986, p. 59)

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que

seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Na perspectiva de Chiappini (2001, p.17), o ato de ler é

[...] um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. Contexto entendido não só no sentido mais restrito da situação imediata de produção do discurso, mas aquele que enraíza histórica e socialmente o homem.

Conforme as afirmações, as práticas de leituras abarcam inúmeras potencialidades, todas se desenvolvem as práticas sociais do homem, a maneira de compreender e interagir com o mundo por meio da leitura e escrita. Nesse sentido, “o conhecimento do mundo pelo indivíduo é predominantemente social. O indivíduo volta-se para fora de si, externaliza toda sua potencialidade com o objetivo de construir, criar e recriar o mundo” (DELL’ISOLA, 2001, p. 103).

Chiappini (2001, p. 22) enfatiza que a leitura é “[...] uma prática social de alcance político. Ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura de mundo³¹, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de inteligir o mundo e nele atuar como cidadãos.”

Nesse sentido, percebemos que os atos de ler e escrever estão, intimamente, vinculados a realidade dos sujeitos, como maneira de cada um ressignificar sua visão de mundo. Dessa maneira, ser um leitor, atualmente, significa ter condição de questionar a presente situação sócio-política- cultural do mundo.

“Os contextos social e o cultural encontram-se intimamente correlacionados. Sociedade e cultura auxiliam a aquisição dos conhecimentos, pelo indivíduo, de sua situação humana, na medida em que depende da vida em conjunto com outros” (DELL’ISOLA, 2001, p. 102). A realidade do leitor em hipótese alguma pode ser desconsiderada.

A citação da Dell’Isola (2001) provoca reflexões e permite perceber a relação da leitura, cultura e sociedade. Partindo desses pressupostos, a leitura revela-se como “[...] um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto” (BRITTO, 2003, p. 84).

³¹ FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo, Cortez: autores associados, 1981.

Britto, (2003, p. 85) considera que a “ignorância do caráter político do ato de ler, não anula seu componente político, porque este é constitutivo do processo, mas conduz à mitificação da leitura e dos textos impressos e ao não reconhecimento dos interesses e compromissos dos agentes produtores de textos”. Então, saber ler vai além de saber decodificar, é compreender, é sentir-se parte integrante da sociedade, é ter uma visão de mundo “para transformá-lo e, [...], através da sua ação, afirmar a sua liberdade e fugir da alienação, [...]” (GERALDI, 2006, p.25).

Dessa maneira, a leitura não pode ser restringida apenas a métodos cognitivos ou afetivos, mas ser vista como ação cultural constituída e acumulada historicamente; portanto, ler é uma ação intelectual, na qual os sujeitos interagem com as informações do texto e os conhecimentos prévios adquiridos (BRITTO, 2003, p. 84).

Mortatti (2004, p. 15) ainda pondera:

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

Partindo dessas premissas, notamos a importância da escola, pois é por meio de uma prática pedagógica bem elaborada, que respeite o conhecimento prévio e o contexto social e histórico dos discentes, que podemos oportunizar um ensino da leitura de caráter transformador, assim, a leitura pode assumir um papel político democrático e humanizador. Saber ler e escrever é direito de todos e o acesso a diversos gêneros textuais e a consonância com a realidade do leitor podem propiciar a ampliação da competência discursiva do leitor em formação, assim

Ler só é verbo intransitivo, sem complemento, enquanto seu referente forem as habilidades básicas de decodificar palavras e frases: diz-se de alguém que sabe ler, assim, sem complemento, ou que não sabe ler, quando se quer com isso dizer esse alguém é alfabetizado ou é analfabeto. (SOARES, 2008, p.30).

Entretanto, é necessário avançar “[...] além, desse nível básico, ler como prática social de interação com material escrito torna-se verbo transitivo, exige complemento: o alfabetizado, o letrado [...]” (SOARES, 2008, p. 30). Para o verbo ler não se restringi somente a ser intransitivo e ser transitivo (que exige complemento), a escola ainda é o lugar privilegiado para promover o complemento ao verbo ler, expandindo a conjugação para além dos espaços escolares, para que o sujeito possa interagir em todos os espaços sociais com autonomia.

2.2 Letramento

No item anterior, tratamos da importância do ensino da leitura e sua contribuição para a formação e desenvolvimento do sujeito; a partir deste ponto serão focalizadas as discussões sobre o letramento na sala de aula e a relevância do professor apropriar-se sobre o fenômeno do letramento³². Mas afinal o que é letramento? Qual a diferença entre alfabetização e letramento?

Para responder às perguntas problematizadoras, Magda Soares em seu livro intitulado “Letramento: um tema em três gêneros”, explica os significados de cada termo:

ANALFABETISMO: estado ou condição de analfabeto. [...] ANALFABETO: que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever. [...] ALFABETIZAR: ensinar a ler e a escrever. [...] alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever. ALFABETIZAÇÃO: ação de alfabetizar. [...] Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar “alfabeto”. [...] É no campo semântico dessas palavras que conhecemos bem – *analfabetismo, analfabeto, alfabetização, alfabetizar* – que surge a palavra *letramento*. (SOARES, 2012, p.30-31, grifo do autor).

Ainda conforme Soares (2012, p. 32), “[...] uma pessoa letrada = uma pessoa erudita, versada em letras (letras significando literatura, línguas), uma pessoa iletrada = uma pessoa que não tem conhecimentos literários, que não é erudita; analfabeta, ou quase analfabeta”.

Vale ressaltar que as definições acerca de ‘letrado’ e ‘iletrado’ não estão relacionadas com o sentido da palavra *letramento*, que se originou da tradução da palavra inglesa *literacy*, que “[...] designa o estado ou condição daquele que é *literate*³³, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da leitura e da escrita” (SOARES, 2012, p. 36).

Soares (2012, p. 38) conceitua letramento como “ação de “letrar-se”, se dermos ao verbo “letrar-se” o sentido de “tornar-se letrado”, resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita” (SOARES, 2012, p.38). O sujeito letrado apropria-se da leitura e da escrita e faz uso nas práticas sociais; porém, é fundamental fazer a seguinte observação:

[...] *ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade”*. (SOARES, 2012, p.39, grifo do autor).

³² O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. (KLEIMAN, 2012, p. 20).

³³ Literate é, pois, adjetivo que caracteriza a pessoa que domina a leitura e a escrita. (SOARES, 2012, p. 36).

Voltando para a compreensão da diferença existente entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado: “ALFABETIZAÇÃO: ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. LETRAMENTO: estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva³⁴ e exerce³⁵ as práticas sociais que usam a escrita (SOARES, 2012, p.47). Nesse sentido,

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2012, p.39).

Nessa perspectiva, o ato de ler e escrever precisa ultrapassar o fato de saber reproduzir graficamente símbolos alfabéticos, e propiciar uma compreensão ampla da realidade. É saber ler o mundo, a partir de suas múltiplas linguagens e, por meio dessas leituras, interagir politicamente com a realidade que nos cerca, ser letrado.

Conforme ocorre a redução do analfabetismo, há um aumento considerável de pessoas que aprendem “a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais *grafocêntrica*), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e escrever (SOARES, 2012, p.45).

A questão de que apenas saber ler e escrever não basta tem vínculo com o termo alfabetização, de maneira restrita a ação de ensinar a ler e a escrever, e, de acordo com os autores abordados no texto até o momento, o letramento vai além do processo de alfabetização em que o indivíduo conhece e domina os processos de leitura e escrita e interage com esses dois conhecimentos, como práticas sociais.

Para que haja uma melhor compreensão do termo alfabetização, Mortatti (2004), explica a alfabetização numa perspectiva construtivista:

Do ponto de vista do "construtivismo", portanto, "alfabetização" passou a designar a aquisição, por parte de crianças, da lectoescrita, ou seja da leitura e da escrita, simultaneamente. Esse processo de aquisição/aprendizagem é entendido como predominantemente individual resultante da interação do sujeito cognoscente com o objeto de conhecimento (a língua escrita). [...] Assim, pode ser considerado alfabetizado aquele que conseguiu compreender (construir para si o conhecimento). a base alfabética da língua escrita (no caso do português). (MORTATTI, 2004, p. 75).

Na perspectiva interacionista:

Desse ponto de vista interacionista, ‘alfabetização’ designa o processo de ensino-aprendizagem da leitura e escrita entendidas como atividades lingüísticas, ou seja,

³⁴ Cultiva = dedica-se à atividade de leitura e escrita. (SOARES, 2012, p. 47).

³⁵ Exerce = responde às demandas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2012, p. 47).

quando se ensina e se aprende a ler e a escrever, já se está lendo e produzindo textos escritos, e essas atividades dependem diretamente das ‘relações de ensino’ que ocorrem na escola, especialmente entre professor e alunos. Ainda desse ponto de vista, portanto, a palavra ‘alfabetizado’ designa o estado ou condição daquele indivíduo que sabe ler e produzir textos, com finalidades que extrapolem a situação escolar e remetem às práticas sociais de leitura e escrita, algo próximo à leitura e escrita ‘do mundo’. (MORTATTI, 2004, p. 76, grifo do autor).

A alfabetização é uma preocupação antiga no Brasil, desde o processo de democratização do ensino, ou seja, quando os acessos aos espaços escolares passaram a ser direito de todos. Essa preocupação é oriunda dos índices de “fracasso” escolar apontados pelos sistemas de avaliações, como a Provinha Brasil³⁶, que está ligada diretamente a avaliação da alfabetização e letramento.

Soares (2011, p. 16) explica que

[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa que fosse capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se pro escrito.

Em outras palavras, Soares (2011) afirma que, alfabetizar não significa exclusivamente a relação entre grafemas e fonemas, nem somente ensinar o processo de expressão/compreensão de significados, ambos os sentidos são parcialmente verdadeiros. Dessa maneira, vale ressaltar que o conceito de alfabetização, também está interligado as manifestações culturais, econômicas e tecnológicas que permeiam o cotidiano dos sujeitos.

Em síntese, Soares (2011, p. 18), aponta que:

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se em um conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem “mecânica” do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita

Alfabetização e letramento são temas que provocam divergências e debates no campo teórico-metodológico. No entanto, somente o fato de ser alfabetizada não garante que a pessoa seja letrada; e somente o fato de viverem em uma sociedade letrada não garante a todas as pessoas formas iguais de participação na cultura escrita. (MORTATTI, 2004, p.107).

O letramento não pode ser minimizado a uma mera consequência da alfabetização, pois o indivíduo alfabetizado e letrado agrega condições, por si só, para assegurar o exercício pleno da cidadania. No entanto, é importante reconhecer a ligação entre letramento,

³⁶ Aprofundaremos sobre as questões da Provinha Brasil em outro capítulo.

alfabetização, escolarização e educação, dessa maneira, “[...] a leitura e a escrita precisam ser ensinadas e aprendidas, e a escola continua sendo uma das agências privilegiadas – mas não a única – para o processo de aquisição da “tecnologia” da leitura e da escrita e para a promoção do letramento” (MORTATTI, 2004, p.108).

A complexidade que envolve a alfabetização e letramento não se encerra em definições de conceitos, é importante que se alargue a visão sobre esses conceitos, tais como:

[...] a alfabetização e a escolarização, bem como a disponibilidade de uma diversidade de material escrito e impresso, em nosso contexto atual, são condições necessárias, mas não suficientes, para o letramento. [...] Embora se trate de processos distintos, não se pode desconsiderar a relação de interdependência e indissociabilidade que se estabelece entre ambos. Com a introdução do conceito de ‘letramento’ em nosso país, por um lado, foi-se configurando melhor a especificidade da alfabetização, que vinha tendendo a se diluir no conjunto de tentativas de ampliação de seus significados, a fim de contemplar novas necessidades sociais de leitura e escrita; por outro lado, foram-se também configurando melhor os limites e o alcance do potencial explicativo do conceito, que vinha tendendo a se esgotar ante os novos desafios do persistente problema do analfabetismo. (MORTATTI, 2004, p. 108-109, grifo da autora.).

Partindo desses pressupostos, a alfabetização e o letramento possuem relação interdependente e indissociável, conforme sinaliza Mortatti (2007). O letramento insere os sujeitos nas relações dialógicas, em outras palavras, ler e escrever possibilita ao leitor e escritor demonstrar suas experiências e ideias no contexto social e cultural, porém é importante considerar “[...] às possíveis distinções entre letramento escolar e letramento social”. (MORTATTI, 2007, p. 161).

No texto “Letrar é preciso, alfabetizar não basta. mais?”, Mortatti (2007, p. 61) faz reflexões relevantes sobre alfabetização e o novo termo “letramento”, pois salienta que:

[...] ainda não se abandonou “alfabetização” nem se criou consenso sobre o uso de “letramento”. Embora o letramento não seja consequência natural e direta da alfabetização, nem se restrinja aos resultados da aprendizagem inicial da leitura e escrita, e embora a escola não seja o único lugar em que pode ocorrer essa aprendizagem, o fato de, atualmente, no Brasil, o termo “letramento” já estar incorporado em discursos e práticas relativas ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita na fase inicial de escolarização de crianças, impõe-se a necessidade de considerar tanto a relação de interdependência e indissociabilidade entre letrar e alfabetizar quanto às possíveis distinções entre letramento escolar e letramento social. Tais relação e distinção vêm sendo apontadas como necessárias, uma vez que, como um conjunto de habilidades e conhecimentos específicos, a leitura e a escrita precisam ser ensinadas e aprendidas, e a escola continua sendo, neste país, uma das agências privilegiadamente responsáveis por esse processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, Magda Soares afirma que “[...] alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever [...]”. (SOARES, 2012, p. 40). Ainda em conformidade com Soares (2011, p.15), a alfabetização não excederia a função de ensinar o alfabeto, o código da língua escrita,

habilidades de leitura e escrita, pois “[...] atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar.”

Enquanto “[...] o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita”. (SOARES, 2012, p. 40). Nesse sentido, torna-se relevante “[...] alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, [...] alfabetizado e letrado.” (SOARES, 2012, p. 47).

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização. (SOARES, 2004, p. 14).

Para Mortatti (2004, p.98), o letramento está conectado diretamente com a escrita e “[...] seus usos nas sociedades letradas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.”

O letramento é o processo em que o sujeito domina a leitura e escrita em consonância com sua realidade, transformando-as em práticas sociais. Dessa forma, alfabetizar letrando promove aprendizagens significativas, o surgimento de ideias, ampliação das expectativas e horizontes e o uso da linguagem com os mais diferentes gêneros textuais.

O docente precisa ter conhecimento sobre o letramento, para propiciar a oportunidade dos discentes desenvolverem diferentes habilidades. Soares (2003) descreve essas habilidades como:

Capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com os outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoiar a memória, adquirir habilidades de interpretar e produzir diferentes gêneros textuais, habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva

ao mundo da escrita, tendo o interesse e o prazer em ler e escrever. (SOARES, 2003, p.91).

O professor, que se apropria do conhecimento sobre “o fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita” (KLEIMAN, 2012, p. 20), nesse sentido, poderá propiciar aos discentes as oportunidades de desenvolver as habilidades demonstradas por Soares (2003), promovendo o mergulho no universo da escrita e da leitura, objetivando que o sujeito amplie seus conhecimentos, reconheça que têm direitos, é sujeito atuante, crítico e parte integrante da sociedade.

Vale destacar que, enquanto o sujeito vai se tornando letrado, também vai se constituindo enquanto leitor e escritor. “Ler significa agir no mundo através da linguagem, construir e constituir-se como ser humano e cidadão [...] e a escrita, por sua vez, permite que organizemos a leitura, construindo os argumentos que nos ajudarão a pensar o mundo e os homens” (SCHOLZE, 2004, p. 07).

Nesse contexto, Kleiman (2012) aborda, em seus escritos, a importância da apropriação da leitura e escrita e, respectivamente, seu uso nas práticas sociais, como maneira de obter

O resgate da cidadania, no caso dos grupos marginalizados, passa necessariamente pela transformação de práticas sociais tão excludentes como as da escola brasileira, e um dos lugares dessa transformação poderia ser a desconstrução da concepção de letramento dominante. (KLEIMAN, 2012, p. 47).

O letramento tem a finalidade de propiciar ao sujeito o uso da leitura e escrita vinculadas a sua história, sua cultura, sua maneira de ver e sentir o mundo. No mundo atual, em que são diversas as exigências, ser letrado passa a ser primordial, ou seja, a leitura e a escrita se tornam o centro das relações sócio-culturais; isso instiga as discussões em torno da diversidade cultural.

Segundo Soares (2012, p. 72), o letramento “[...] não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Kleiman (2012, p. 20) afirma que “a escola, a mais importante das *agências de letramento*”, como já mencionado, é local privilegiado para formação e ensino da leitura, logo, é necessário que os profissionais da educação reconheçam que

A responsabilidade da escola toma dimensões muito além de simples transmissora de conhecimentos. É preciso, também, que ela desenvolva nos alunos a consciência de que o acesso à leitura é um direito, um prazer e uma forma de alcançar o

conhecimento, como condição estratégica no projeto pessoal de letramento. (SCHOLZE, 2004, p. 10).

De acordo com o exposto, evidencia-se que as práticas educacionais que envolvem métodos tradicionais são questionáveis, pensando em alfabetizar e letrar, cabe, então, buscar alternativas que promovam a aprendizagem significativa.

É relevante, que na escola, a leitura seja mais que simplesmente um ato de decifrar, soletrando letras, sílabas e palavras; tal ação necessita estar intimamente ligada à compreensão do texto e a leitura de mundo. Na perspectiva de Soares (2003, p. 97) o professor na sala de aula pode utilizar como parâmetro de letramento três níveis de letramento.

[...] aos indivíduos com um a três anos de escolaridade é atribuído o nível 1 de letramento, descrito como a ultrapassagem do analfabetismo pela aquisição do mínimo em termos de alfabetização e letramento; aos indivíduos com quatro a sete anos de escolaridade é atribuído o nível 2 de letramento, em que um domínio mínimo das práticas letradas terá sido alcançado, possibilitando a participação nelas, na vida social; finalmente, aos indivíduos com oito anos ou mais anos de escolaridade é atribuído o nível 3 de letramento, em que terão sido atingidas as competências letradas que constituem o mínimo estabelecido para a educação básica tal como definida constitucionalmente.

Os três níveis de letramento visam a esclarecer a capacidade de leitura e escrita na escola, de forma a fazer com que o aluno alcance o nível de letramento que promova sua formação. Soares (2012, p. 120) que o letramento é “[...], um direito humano absoluto, independente das condições econômicas e sociais em que um dado grupo humano esteja inserido; dados sobre letramento representam, assim, o grau em que esse direito está distribuído entre a população e foi efetivamente alcançado por ela.”

É importante ressaltar que a visão engessada em três níveis de letramento restringe o real sentido do letramento, pois a “leitura e escrita são consideradas atividades eminentemente sociais, que variam no tempo e no espaço e dependem do tipo de sociedade, bem como dos projetos políticos, sociais e culturais em disputa” (MORTATTI, 2004, p.104). Desta maneira, letramento não se limita à um único tipo, “além de ser um *continuum*, em sua dimensão social, letramento é, sobretudo, um conjunto de práticas sociais em que os indivíduos se envolvem de diferentes formas, de acordo com as demandas do contexto social e das habilidades e conhecimentos de que dispõem” (MORTATTI, 2004, p.104).

Mortatti (2008, p.475), em seu texto nomeado: “Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil”, pontua sobre a real formação dos professores

[...] observa-se, assim, gradativa mudança de “paradigmas de superfície”, a qual, se por um lado obriga a uma periódica redefinição dos saberes necessários ao professor

que ensina a ler e escrever (alfabetizar) de outro, referenda sempre um perfil de atividade docente que pouco ou nada tem a ver com trabalho intelectual; a despeito das muitas mudanças ocorridas, portanto, observam-se, também e sobretudo, permanências de um modelo de formação docente constituído de certos modos de pensar, sentir, querer e agir em relação à alfabetização à formação do alfabetizador, de acordo com o qual tendem a permanecer “separadas”, no sujeito que ensina, as atividades especificamente humanas de conceber, executar e avaliar; o professor se vai caracterizando como apenas “mediador” ou “facilitador” ou “diagnosticador/avaliador”, e o processo de ensino tende a ficar exclusivamente subordinado ao ritmo de aprendizagem dos alunos e às suas condições sociais e culturais, caracterizando-se a educação formal como um meio de adequação e conformação a fins preestabelecidos e auto-explicáveis.

Mortatti (2008) alerta sobre o professor ter de reconhecer a sua prática, enquanto alfabetizador, que possui a ação de alfabetizar e avançar para além do cotidiano escolar e cultural dos discentes. Todas as questões defendidas no texto referente à alfabetização e letramento no contexto social e cultural, ou seja, saber fazer uso da leitura e da escrita nas práticas sociais, não exime o professor de ser responsável pela formação do gosto e ensino da leitura, é fundamental que o processo de ensino/aprendizagem ocorra de maneira profissional e carregada de fundamentação teórica, com objetivo de obter uma práxis pedagógica capaz de promover a superação dos modelos tradicionais e oligárquicos resistentes em nosso país.

Nesse complexo campo teórico, podemos considerar, então, alfabetização e letramento indissociáveis e essenciais para formação do indivíduo, mas, para apropriação e avanços acerca da temática, demanda muitas pesquisas. Nesse sentido, “aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições de uso da escrita, a fim de determinar como e quais eram os efeitos das práticas de letramento em grupos minoritários [...]” Kleiman (2012, p.16). Partindo desses pressupostos, os estudos apontam que os efeitos do letramento estão associados às práticas sociais e culturais, onde o sujeito vive. Assim, torna-se relevante pesquisar os efeitos do letramento, nas escolas do campo, afinal são grupos minoritários.

3. PROVINHA BRASIL: descrição e análise

3.1 Aspectos Gerais da Provinha Brasil

Esse capítulo é composto por uma apresentação referente aos aspectos gerais da Provinha Brasil³⁷, avaliação associada à alfabetização e letramento inicial, implementada, desde 2008, no Brasil, e realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP³⁸, instituto criado pela Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 e transformado em Autarquia Federal vinculada ao Ministério da Educação nos termos da Lei no 9.448, de 14 de março de 1997, alterada pela Lei nº 10269, de 29 de agosto de 2001, que possui as seguintes finalidades:

I - planejar, coordenar e subsidiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, em articulação com o Ministério da Educação; II - planejar, organizar, manter, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas de estatísticas educacionais e de projetos de avaliação educacional, visando ao estabelecimento de indicadores educacionais e de desempenho das atividades educacionais no País; III - planejar e operacionalizar as ações e procedimentos referentes à avaliação da Educação Básica; IV - planejar e operacionalizar as ações e procedimentos referentes à avaliação da Educação Superior; V - desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais e gestão das políticas educacionais; VI - subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos, pesquisas e recomendações decorrentes dos indicadores e das avaliações da educação básica e superior; VII - definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso à educação superior; VIII - promover a disseminação das estatísticas, dos indicadores e dos resultados das avaliações, dos estudos, da documentação e dos demais produtos de seus sistemas de informação; IX - apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de projetos e sistemas de estatísticas e de avaliação educacional; X - articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira, bilateral e multilateral; e XI - apoiar o desenvolvimento e a capacitação de recursos humanos necessários ao fortalecimento de competências em avaliação e em informação educacional no País. (INEP, 2014).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP é responsável pela Provinha Brasil, que se trata de uma avaliação diagnóstica com o intuito de

³⁷ Todas as informações desse texto foram retiradas do Kit da Provinha Brasil (2012), e do site do Inep, <http://www.inep.gov.br/>.

³⁸ O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral. Para gerar seus dados e estudos educacionais o Inep realiza levantamentos estatísticos e avaliativos em todos os níveis e modalidades de ensino, promove encontros para discutir os temas educacionais e disponibiliza também outras fontes de consulta sobre educação.

investigar o desenvolvimento, referente à alfabetização e ao letramento em Língua Portuguesa e Matemática³⁹, que é aplicada para discentes matriculados no 2º ano do ensino fundamental, de escolas públicas, sendo aplicada duas vezes ao ano, seguindo as orientações: o Teste 1, deve ser ministrado, preferencialmente, até o mês de abril, e o Teste 2, até o final de novembro. “A aplicação em períodos distintos possibilita a realização de um diagnóstico mais preciso que permite conhecer o que foi agregado na aprendizagem das crianças, em termos de habilidades de leitura e de matemática” (INEP, 2014).

Os testes da Provinha Brasil (2012) foram organizados em duas etapas, cada teste possui um Kit com Caderno do aluno; Guia de aplicação; Guia de correção e interpretação de resultados e Reflexões sobre a prática, somente no Teste 1. Para melhor compreensão:

Caderno do aluno - cada teste é composto por uma questão exemplo e 20 questões objetivas, com quatro alternativas;

Guia de aplicação - é um caderno de orientações de como o professor-aplicador vai ministrar a avaliação; tal guia descreve os objetivos da Provinha Brasil que está sendo aplicada. Os objetivos no Teste 1 são de

- i) avaliar o nível de alfabetização dos alunos no início do segundo ano de escolarização;
- ii) aperfeiçoar os planejamentos e a execução das práticas pedagógicas a partir do diagnóstico do nível de alfabetização dos alunos;
- iii) oferecer subsídios para formulação de políticas de alfabetização. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012, p. 4).

No Teste 2 temos o seguintes objetivos:

- i) conhecer o que foi agregado ao desempenho dos alunos que fizeram o primeiro teste, identificando, assim, os avanços alcançados e as dificuldades que eventualmente persistam;
 - ii) fazer um diagnóstico final dos níveis de alfabetização dos alunos, resultantes de dois anos de escolarização;
 - iii) aperfeiçoar e reorientar os planejamentos e a execução das práticas pedagógicas, dos programas e políticas relacionados à alfabetização e ao letramento.
- Nesta edição da Provinha Brasil 2012, o teste apresenta nível de dificuldade maior que o da primeira edição, considerando que será aplicado no final do segundo ano de alfabetização. Apresenta-se um total de dez textos ao longo do teste, de variados gêneros, tais como: bilhete, cartaz, anedota, poema. Os textos, em sua maioria, são curtos e mesclam linguagem verbal e não verbal. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012, p. 4).

Nesse sentido, percebemos que os objetivos elencados nos testes focalizam a alfabetização, como se alfabetizar e letrar fossem ações distintas, mas Mortatti (2007) e Soares (2012), em seus estudos, apontam que essas ações são indissociáveis, e a relevância de não considerar o letramento como mera continuação da alfabetização. Ainda conforme os

³⁹ Essa pesquisa tem como objetivo analisar somente a Provinha Brasil de Língua Portuguesa.

objetivos, especificamente, “oferecer subsídios para formulação de políticas de alfabetização”, remete ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC⁴⁰.

Prosseguindo as explicações, o professor-aplicador precisa observar os tipos de questões, se for Tipo 1 – Totalmente lida pelo professor/aplicador; Tipo 2 – Parcialmente lida pelo professor/aplicador; Tipo 3 – Lida pelos alunos individualmente.

Guia de correção e interpretação de resultados – esse caderno é composto de orientações para a realização das correções e interpretação dos dados, assim, os dados das avaliações de cada teste são verificados e interpretados a partir da Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial, publicada no caderno.

10		GUIA DE CORREÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS 1º S/12 - TESTE 1		PROVINHA BRASIL 2012	
PROVINHA BRASIL					
Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial					
1º EIXO		Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.			
Habilidade (descriptor)		Detalhamento da habilidade (descriptor)			
D1: Reconhecer letras.		Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.			
D2: Reconhecer sílabas.		Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.			
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e representações gráficas.		Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: <ul style="list-style-type: none"> • letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); • letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: "c" e "g"); • sílabas. 			
2º EIXO		Leitura			
Habilidade (descriptor)		Detalhamento da habilidade (descriptor)			
D4: Ler palavras.		Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.			
D5: Ler frases.		Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.			
D6: Localizar informação explícita em textos.		Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.			
D7: Reconhecer assunto de um texto.		Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.			
D8: Identificar a finalidade do texto.		Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.			
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.		Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.			
D10: Inferir informação.		Inferir informação.			
Observações: <ul style="list-style-type: none"> • A Matriz de Referência da Provinha Brasil foi revisada para a edição de 2009 e 2011. • Por questões técnicas, o Descriptor 9 não será avaliado. 					

Figura 01: Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial (Teste 1).
Fonte: Provinha Brasil/Guia de Correção e Interpretação de Resultados (2012, p. 10).

⁴⁰ Instituído pela portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, com a proposta de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, utiliza a Provinha Brasil como meio de aferir os resultados.

PROVINHA BRASIL 2012		GUIA DE CORREÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS TESTE 2 / 2012		11
				
PROVINHA BRASIL				
Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial				
1º EIXO		Apropriação do sistema de escrita: habilidades relacionadas à identificação e ao reconhecimento de princípios do sistema de escrita.		
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)			
D1: Reconhecer letras.	Diferenciar letras de outros sinais gráficos, identificar pelo nome as letras do alfabeto ou reconhecer os diferentes tipos de grafia das letras.			
D2: Reconhecer sílabas.	Identificar o número de sílabas que formam uma palavra por contagem ou comparação das sílabas de palavras dadas por imagens.			
D3: Estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas.	Identificar em palavras a representação de unidades sonoras como: <ul style="list-style-type: none"> • letras que possuem correspondência sonora única (ex.: p, b, t, d, f); • letras com mais de uma correspondência sonora (ex.: "c" e "g"); • sílabas. 			
2º EIXO		Leitura		
Habilidade (descriptor)	Detalhamento da habilidade (descriptor)			
D4: Ler palavras.	Identificar a escrita de uma palavra ditada ou ilustrada, sem que isso seja possível a partir do reconhecimento de um único fonema ou de uma única sílaba.			
D5: Ler frases.	Localizar informações em enunciados curtos e de sentido completo, sem que isso seja possível a partir da estratégia de identificação de uma única palavra que liga o gabarito à frase.			
D6: Localizar informação explícita em textos.	Localizar informação em diferentes gêneros textuais, com diferentes tamanhos e estruturas e com distintos graus de evidência da informação, exigindo, em alguns casos, relacionar dados do texto para chegar à resposta correta.			
D7: Reconhecer assunto de um texto.	Antecipar o assunto do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, reconhecer o assunto, fundamentando-se apenas na leitura individual do texto.			
D8: Identificar a finalidade do texto.	Antecipar a finalidade do texto com base no suporte ou nas características gráficas do gênero ou, ainda, em um nível mais complexo, identificar a finalidade, apoiando-se apenas na leitura individual do texto.			
D9: Estabelecer relação entre partes do texto.	Identificar repetições e substituições que contribuem para a coerência e a coesão textual.			
D10: Inferir informação.	Inferir informação.			
Observação: A Matriz de Referência da Provinha Brasil foi revisada para a edição de 2009 e 2011.				

Figura 02: Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial (Teste 2).
Fonte: Provinha Brasil/Guia de Correção e Interpretação de Resultados (2012, p. 11).

Por meio das informações da Matriz de Referência para Avaliação da Alfabetização e do Letramento Inicial do Teste 1 e do Teste 2, é notório que a Provinha Brasil avalia o processo de aquisição da língua e uso da tecnologia da escrita e da leitura, como requisito principal para alfabetização. No primeiro eixo, quando são expostas as habilidades (descriptor), fica nítida a tendência de reduzir o termo da alfabetização em mera decodificação.

Nesse sentido, Mortatti (2004, p. 34) faz contribuições pertinentes no que se refere,

[...] a alfabetização, entendida como aquisição de habilidades de mera decodificação e codificação da linguagem escrita e as correspondentes dicotomias analfabetismo x alfabetização e analfabeto x alfabetizado não bastam.. mais. É preciso, hoje, também saber utilizar a leitura e a escrita de acordo com as contínuas exigências sociais, e esse algo mais é o que se vem designando de letramento.

O segundo eixo descreve como essencial a habilidade de ler palavras e frases, e nos textos, os discentes dos segundos anos terem a habilidade de localizar informações, reconhecer assunto, identificar a finalidade, estabelecer relação e inferir informação.

Nesse contexto, a apropriação da distinção existente entre os processos de alfabetização e letramento pelos profissionais da educação é de suma importância. Mortatti (2004, p.112) adverte “[...] que por introdução do letramento no âmbito das práticas escolares não se deve entender a mera substituição de “alfabetização” por “letramento”, nem alfabetização como pré-requisito para o letramento, equívocos por vezes observados nesses contextos.”

A Matriz de Referência da Provinha Brasil é específica na questão de avaliar a alfabetização, enquanto decodificação e codificação, porém, deixa a impressão de que o letramento seria uma consequência da alfabetização, o que seria um equívoco.

Partindo desse ponto de vista, há necessidade de compreender os processos de alfabetização e letramento, sob o olhar de Mortatti (2004, p. 110),

[...] enquanto processo, a alfabetização (escolar) é também um *continuum* ao longo do qual podem ocorrer diferentes níveis (individuais) de domínio das habilidades e conhecimentos envolvidos; mas seu *produto*, saber ler e escrever, pode ser pré-fixado, reconhecido e medido com certa objetividade, mas não sem certa arbitrariedade. O letramento, por sua vez, é um *continuum* que envolve um processo permanente, cujo produto final não se pode definir nem pré-fixar, impossibilitando, [...] a distinção precisa entre analfabetismo e letramento e entre iletrado e letrado, do ponto de vista tanto individual quanto social.

Essa citação demonstra que o processo de alfabetização, considerando somente saber ler e escrever são passíveis de teste, mas o letramento por ser um processo permanente, não há maneira de avaliar.

No entanto, o guia de correção e interpretação de resultados esclarece que o processo de alfabetização, na avaliação é, “[...] entendido como a apropriação do sistema de escrita, que pressupõe a compreensão do princípio alfabético, indispensável ao domínio da leitura e da escrita. Já o letramento refere-se às práticas e aos usos sociais da leitura e da escrita em diferentes contextos.” (PROVINHA BRASIL/GUIA DE CORREÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS, 2012, p. 11).

Para compreender os resultados, é necessário verificar o nível de desempenho dos discentes, os quais são verificados por meio de quantidades de acertos como base na avaliação e definidas as características de cada nível.

No Teste 1 da Provinha Brasil, aplicada no primeiro semestre, os números de acertos adotados para a identificação dos níveis de desempenho dos discentes foram:

Teste 1 – 2012
Nível 1 – até 04 acertos
Nível 2 – de 05 a 09 acertos
Nível 3 – de 10 a 14 acertos
Nível 4 – de 15 a 18 acertos
Nível 5 – de 19 a 20 acertos

Figura 03: Níveis de acertos.

Fonte: Provinha Brasil/Guia de Correção e Interpretação de Resultados (2012, p. 16).

No Teste 2 da Provinha Brasil de 2012, foram adotados os seguintes números de acertos para identificar os níveis de desempenho dos alunos:

Teste 2 – 2012
Nível 1 – até 03 acertos
Nível 2 – de 04 a 08 acertos
Nível 3 – de 09 a 13 acertos
Nível 4 – de 14 a 18 acertos
Nível 5 – de 19 a 20 acertos

Figura 04: Níveis de acertos.

Fonte: Provinha Brasil/Guia de Correção e Interpretação de Resultados (2012, p. 16).

A partir das informações obtidas e já classificadas em níveis, a segunda etapa é a interpretação de cada nível, que obedece às seguintes descrições:

Quadro 2 - Descrição das habilidades dos níveis de desempenho da provinha Brasil 2012.

DESCRIÇÃO DAS HABILIDADES DOS NÍVEIS DE DESEMPENHO DA PROVINHA BRASIL 2012
Nível 1
até 4 acertos (Teste 1) – até 3 acertos (Teste 2)
Neste nível, encontram-se alunos que estão em um estágio muito inicial em relação ao processo de alfabetização. Estão começando a se apropriar das habilidades referentes ao domínio das regras que orientam o uso do sistema alfabético para ler e escrever. Sabem, por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> • identificar o valor sonoro das partes iniciais e/ou finais de palavras (algumas letras ou sílabas) para “adivinhar” e “ler” o restante da palavra; • reconhecer algumas letras do alfabeto e iniciar a distinção entre as letras, desenhos e outros sinais gráficos
Nível 2

De 05 a 09 acertos (Teste 1) – de 04 a 08 acertos (Teste 2)
<p>Os alunos que se encontram neste nível, além de já terem consolidado as habilidades do nível anterior referentes ao conhecimento e ao uso do sistema de escrita, já associam adequadamente letras e sons. Embora ainda apresentem algumas dificuldades na leitura de palavras com ortografia mais complexa, são capazes de ler, por exemplo, palavras como: panela, cama, cenoura, cachorro, entre outras. Neste nível, portanto, iniciam a leitura de palavras com vários tipos de estrutura silábica. Eles demonstram, por exemplo, habilidades de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estabelecer relação entre letras (grafemas) e sons (fonemas); • ler palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal (sílabas canônicas - CV); • ler algumas palavras compostas por sílabas formadas por consoante/vogal/consoante ou por consoante/consoante/vogal (sílabas não canônicas); • reconhecer palavras de formação silábica canônica escritas de diferentes formas.
Nível 3
De 10 a 14 acertos (Teste 1) – de 09 a 13 acertos (Teste 2)
<p>Neste nível, os alunos demonstram que consolidaram a capacidade de ler palavras de diferentes tamanhos e padrões silábicos, conseguem ler frases com sintaxe simples (sujeito + verbo + objeto) e utilizam algumas estratégias que permitem ler textos de curta extensão. As capacidades reveladas neste nível são, por exemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ler palavras compostas por sílabas canônicas e não canônicas (VC, VVC, CCV, CCVC, CCVCC); • identificar o número de sílabas de palavras; • ler frases de sintaxe simples com apoio de imagens ou ditadas pelo aplicador; • localizar informações, por meio da leitura silenciosa, em uma frase ou em textos curtos (aproximadamente cinco linhas).
Nível 4
De 16 a 18 acertos (Teste 1) – de 14 a 18 acertos (Teste 2)
<p>Neste nível, os alunos leem textos mais extensos (aproximadamente 8-10 linhas), na ordem direta (início, meio e fim), de estrutura sintática simples (sujeito + verbo + objeto) e de vocabulário explorado comumente na escola. Nesses textos, são capazes de localizar informação, realizar algumas inferências e compreender qual é o assunto do texto. São exemplos de habilidades demonstradas pelos alunos deste nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar informação explícita em textos curtos ou médios; • identificar a finalidade de textos de gêneros diversos, como bilhete, sumário, convite, cartaz, livro de receita; • identificar o assunto de um texto médio a partir de leitura individual; • fazer inferências simples.
Nível 5
De 19 a 20 acertos (Teste 1) – de 19 a 20 acertos (Teste 2)
<p>Neste nível, os alunos demonstram ter alcançado o domínio do sistema de escrita e a compreensão do princípio alfabético, apresentando um excelente desempenho, tendo em vista as habilidades que definem o aluno como alfabetizado e considerando as que são desejáveis para o fim do segundo ano de escolarização. Assim, os alunos que atingiram este nível já avançaram expressivamente no processo de alfabetização e letramento inicial. Para</p>

além das habilidades dos outros quatro níveis, demonstram, por exemplo:

- compreender textos de diferentes gêneros e de complexidade diversa, identificando o assunto principal e localizando informações não evidentes, além de fazerem inferências.

Fonte: Provinha Brasil/Guia de Correção e Interpretação de Resultados (2012, p. 17-21).

As informações expressas na descrição das habilidades dos níveis de desempenho da Provinha Brasil propiciam a observação dos níveis de desempenho alcançados pelos discentes no Teste 1 e as transformações obtidas e constatadas no Teste 2, de apropriação do sistema escrito e domínio da habilidade de leitura. Nesse contexto, percebemos que para ser considerado alfabetizado, na perspectiva da Provinha Brasil, os discentes necessitam alcançar o nível 5, obtendo de 19 a 20 acertos, ou melhor, praticamente gabaritar o teste.

Reflexões sobre a Prática - Esse caderno faz parte somente do Kit do Teste 1, então, foram elaboradas informações, na maioria, com estilo perguntas e respostas, conforme a sequência:

Apresentação – um breve relato panorâmico da provinha Brasil;

O que diferencia a Provinha Brasil de outras avaliações externas? Essa provinha diferencia-se das demais avaliações pelo fato de informar respostas diretamente aos alfabetizadores e gestores da escola, reforçando a sua finalidade de ser um instrumento pedagógico sem fins classificatórios e seus dados não serão utilizados na composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. (PROVINHA BRASIL/REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, 2014, p. 7).

As contribuições da Provinha Brasil para a organização da alfabetização e do letramento – Nesse item, são elencadas questões problematizadoras, como:

Quais habilidades de leitura os alunos dominam? Quais habilidades de leitura a escola agregou ao desempenho de seus alunos em um ano de escolaridade? Quais dificuldades em leitura os alunos apresentam ao final de dois anos de escolaridade? Quais habilidades necessitam ser consolidadas nos anos iniciais do Ensino Fundamental? (PROVINHA BRASIL/REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, 2014, p. 7).

Com base nessas perguntas, os professores deverão nortear suas práticas de sala de aula para o Teste 2, e asseguram que a participação na Provinha Brasil traz benefícios para todos os envolvidos no processo educativo: alunos, professores e gestores, com intuito de organizar o trabalho docente e redefinir o planejamento de ensino e aprendizagem. Consequentemente, é relevante que a escola

- avalie a distribuição dos conteúdos e das habilidades da alfabetização e letramento no ano, e ao longo dos anos subsequentes, determinando quais deles irá privilegiar;

- compartilhe essas metas com as famílias de seus alunos, para acolher sugestões e, por meio desse diálogo, favorecer o interesse da família pelo aprendizado do aluno e oferecer subsídios para o acompanhamento da aprendizagem;
- compartilhe esses objetivos com os próprios alunos, para que sempre saibam o que deles é esperado e para que possam, assim, monitorar seu processo de aprendizagem;
- utilize os resultados da avaliação como material para a formação continuada de alfabetizadores. (PROVINHA BRASIL/REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, 2014, p. 7).

Dessa maneira, notamos que essas sugestões, organizadas e advindas do INEP, pressupõem que todos os professores/alfabetizadores correspondem ao um nível de apropriação dos conhecimentos teóricos/científico, “[...] ressignificados para a situação de ensino, o letramento para o local de trabalho abrange também conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles.” (KLEIMAN, 2008, p.512).

Análise cuidadosa dos desempenhos dos alunos pelo professor; Análise, divulgação e utilização dos resultados pelo professor; A importância da apresentação dos resultados da avaliação aos alunos; A socialização dos resultados para as famílias dos alunos – Esses itens orientam que todo o processo de análise e divulgação dos dados obtidos na Provinha Brasil seja realizado com dedicação e cautela, sem finalidade de classificação, e que a socialização deles, seja de acesso aos alunos e de suas famílias.

A avaliação e a formação continuada de alfabetizadores – Conforme a explicação do caderno, a Provinha Brasil possibilita a reflexão sobre a prática e a ampliação de conceitos e fundamentos teóricos que sustentam o trabalho em sala de aula. (PROVINHA BRASIL/REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, 2014, p. 10).

A escolha e o uso de diferentes materiais didáticos – Aborda a importância de escolher bons livros didáticos, dicionários e livros de literatura infantil, e faz referências aos programas do Ministério da Educação, como PNLD (Programa Nacional do Livro didático) e o PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), que garantem a distribuição de livros e ampliação periódica de acervos de bibliotecas. (PROVINHA BRASIL/REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, 2014, p. 11).

No que diz respeito ao PNLD (Programa Nacional do Livro didático), o caderno de reflexões sobre a prática orienta a realização de alguns questionamentos norteadores para escolha do livro didático, como:

- A obra analisada apresenta um manual destinado ao professor com contribuições objetivas para sua atuação?
- As concepções de ensino e aprendizagem, bem como a de linguagem, estão claramente consideradas no livro didático?

- A proposta da obra é adequada ao perfil de alunos alfabetizando e à realidade específica da escola?
- A obra contempla os aspectos mais importantes do trabalho na área de alfabetização, tendo em vista as habilidades progressivas necessárias para a aprendizagem da leitura e escrita?
- A proposta didática apresenta diversidade de textos e atividades? (PROVINHA BRASIL/REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, 2014, p. 12).

Ainda orienta e afirma que “[...] cabe refletir sobre como os livros didáticos adotados podem contribuir para auxiliar no desenvolvimento de práticas que possibilitem o avanço dos alunos em relação aos desempenhos que tiveram na Provinha Brasil.” (PROVINHA BRASIL/REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, 2014, p. 12).

Partindo dessas colocações, notamos certa incoerência com a configuração da Provinha Brasil, visto que a avaliação não considera o perfil dos alfabetizando e a realidade específica da escola, mesmo porque a Provinha Brasil é igual em todo país, e para todas as escolas, inclusive para as escolas do campo.

Atualmente, o PNLD (Programa Nacional do Livro didático), por meio do site do Ministério da Educação (MEC), divulga um Guia de livros didáticos da Educação do Campo, cujo principal objetivo “[...] é ajudar você, professor (a), a escolher [...] os livros didáticos mais adequados para o ensino nas Escolas do Campo no primeiro segmento do Ensino Fundamental, recurso indispensável ao processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 7).

Nesse sentido, é notória a discrepância existente entre a Provinha Brasil e o livro didático para serem usados nas escolas do campo, ocasionando, talvez, um baixo desempenho na respectiva avaliação.

A articulação da Provinha Brasil com os programas de formação continuada do MEC – Nessa parte, apresenta a Rede Nacional de Formação que o MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), criou, em 2004, e visa articular a formação inicial e a continuada de Professores. E o Pró-letramento, criado em 2005, pela SEB/MEC, com o objetivo de obter resultados na qualidade da aprendizagem da leitura e escrita e da matemática nas séries iniciais do ensino fundamental. (PROVINHA BRASIL/REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA, 2014, p. 11).

Para Martins (2010, p. 121),

O Programa Pró-Letramento privilegia os “fazer pedagógicos” em detrimento dos “saberes pedagógicos”, apresentando certo esvaziamento de aportes teóricos que fundamentem esses “fazer pedagógicos” e ampliem as concepções dos professores que participam da formação continuada, com relação ao ensino de leitura e escrita, para a tomada de decisões coletivas.

Martins (2010), em sua pesquisa, concluiu que o Programa Pró-letramento prioriza os fazeres pedagógicos sem subsídios teóricos, o que pode gerar um esvaziamento de suporte teórico na formação continuada. Dessa maneira, é fundamental a superação do aligeiramento/esvaziamento da formação docente; um programa de formação continuada que agregue conhecimentos teóricos, a cultura, num contexto sócio- histórico e dialético, então, talvez, consiga alcançar uma formação docente que prime por um processo ensino/aprendizagem de forma significativa, objetivando que os discentes ampliem seus conhecimentos, reconheçam que têm direitos e são sujeitos participantes da sociedade.

3.2 Análise da Provinha Brasil

O objeto de análise desta pesquisa é a Provinha Brasil (2012), com o objetivo de comparar a Provinha Brasil (2012), aplicada para os alunos das escolas do campo de Paranaíba-MS, e as propostas das políticas públicas direcionadas para a Educação do Campo.

Para a concretização desta análise, primeiramente, a apresentação das questões do Caderno do aluno do Teste 1 e Teste 2, assim, as questões foram nomeadas e/ou agrupadas em determinados momentos, para ilustração do que estava sendo avaliado em cada grupo e/ou questão de cada teste. Nesse sentido, a análise e os respectivos comentários são após a apresentação das questões, as quais são pertinentes e relevantes para possíveis resoluções dos problemas elencados neste estudo.

Apresentação das questões Caderno do aluno do Teste 1 e Teste 2:

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º ANO - TESTE 1

Questão 01

Q M G

C W P

G N F

C M E

Figura 04: Caderno do aluno/Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º ANO - TESTE 1

Questão 04

L U F

H V B

J W P

T X E

Figura 05: Caderno do aluno/ Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

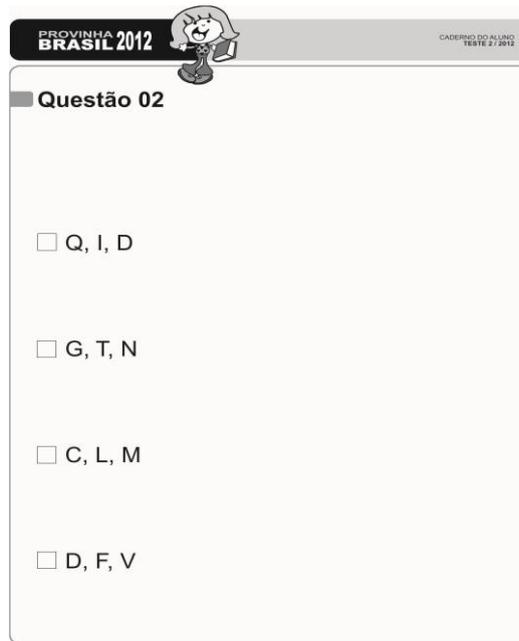


Figura 06: Caderno do aluno/ Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

As questões 01 e 04 do Teste 1 e a 02 do Teste 2 avaliam a habilidade de reconhecer, pelo nome, as letras do alfabeto. O aluno deve identificar, entre as opções apresentadas, aquela que possui as letras ditadas pelo aplicador. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

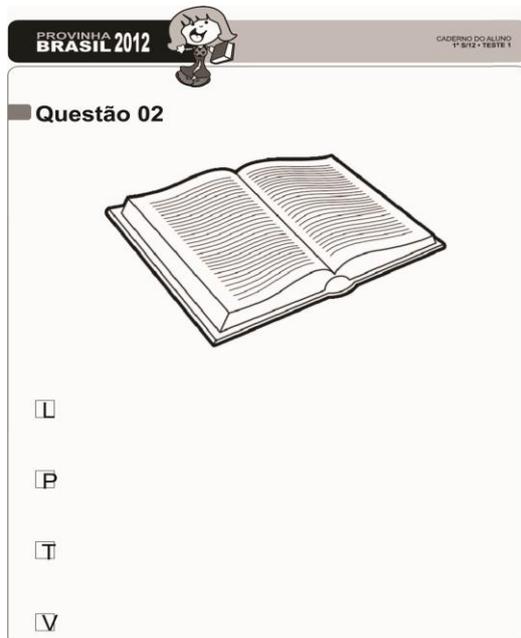


Figura 07: Caderno do aluno/Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

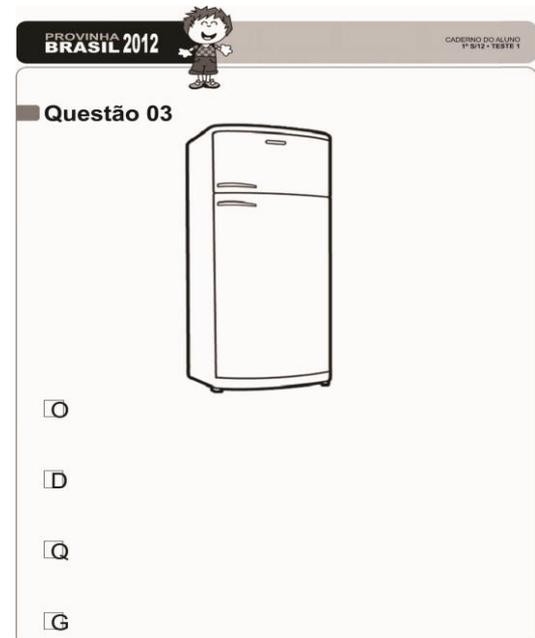
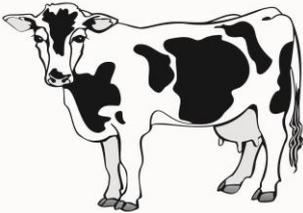


Figura 08: Caderno do aluno/ Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º ANO - TESTE 2

Questão 01



Z

F

V

L

Figura 09: Caderno do aluno/Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º ANO - TESTE 2

Questão 06



A

C

N

S

Figura 10: Caderno do aluno/ Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

Nas questões 02 e 03 do Teste 1 e 01 e 06 do Teste 2, a habilidade avaliada é a de identificação de letras que possuem correspondência sonora única e/ou distintas em palavras diferentes, associando-a a uma figura dada. No processo de apropriação da escrita alfabética, é importante que o aluno perceba que algumas letras possuem uma correspondência sonora única e outras não e passe a identificá-las nas palavras. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º ANO - TESTE 1

Questão 05

MACHO

ESTOJO

ANTIGO

ROXO

Figura 11: Caderno do aluno/Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º ANO - TESTE 1

Questão 06



PI

VI

CI

BI

Figura 12: Caderno do aluno/ Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO
1º ANO - TESTE 1

Questão 10



2

5

4

3

Figura 13: Caderno do aluno/Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO
TESTE 2 / 2012

Questão 04



ANTA

ONÇA

NATA

ONDA

Figura 14: Caderno do aluno/ Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO
TESTE 2 / 2012

Questão 05











Figura 15: Caderno do aluno/Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO
TESTE 2 / 2012

Questão 07

O que é o que é?

Forte como uma pedrinha
quando novinho
como leite, branquinho.
Na boca está
e serve para mastigar.



PENTE

DENTE

MENTE

GENTE

Figura 16: Caderno do aluno/ Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).



Figura 17: Caderno do aluno/ Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

As questões expostas, 05, 06 e 10 do Teste 1; e 04, 05, 07 e 08 do Teste 2 avaliam a habilidade do discente reconhecer sílabas que compõem palavras e os fonemas que compõem as sílabas; estabelecer relação entre unidades sonoras e suas representações gráficas identificando vogais nasalizadas; identificar o número de sílabas que formam uma palavra com base na leitura das palavras feita pelo professor/aplicador e com apoio de imagem e as palavras que preservam a mesma estrutura: nasalização na primeira sílaba e mesma terminação. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

Ainda, ressalta “o processo de apropriação da escrita alfabética é importante que o aluno perceba que as palavras são compostas por unidades menores (sílabas) e que estas, por sua vez, são formadas por unidades menores (fonemas).” (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º B12 - TESTE 1

Questão 07



APARADOR

APONTADOR

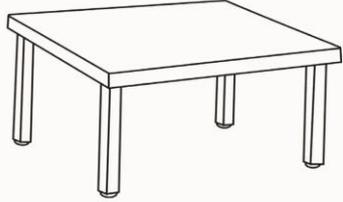
APAGADOR

APRESENTADOR

Figura 18: Caderno do aluno/Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º B12 - TESTE 1

Questão 08



MESA

LESMA

CERA

NEVA

Figura 19: Caderno do aluno/ Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º B12 - TESTE 1

Questão 11



PASTA

PASTEL

PAPEL

PATÊ

Figura 20: Caderno do aluno/Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º B12 - TESTE 2

Questão 11



PALHOÇA

PALÁCIO

PALHAÇO

PALHETA

Figura 21: Caderno do aluno/ Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

As questões 07, 08, 11 do Teste 1 e 11 do Teste 2 avaliam a habilidade de ler palavras e estabelecer a relação entre significante e significado e identificar aquela que estabelece relação entre a imagem e a escrita da palavra. Além disso, as alternativas apresentam mesma estrutura de composição. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º SÉRIE - TESTE 1

Questão 09



CAVALO

camelo

Cajado

cavalo

LAVADO

Figura 22: Caderno do aluno/Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO TESTE 2 2012

Questão 03



Panela

Janela

Palito

panela

Canela

Figura 23: Caderno do aluno/ Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

Essas questões avaliam a habilidade de reconhecer letras escritas de diferentes formas. Para escolher a opção correta, o aluno precisa conhecer as diferentes possibilidades de grafar uma mesma letra. Essa é uma habilidade necessária para a leitura de diferentes textos, impressos ou manuscritos, que circulam em nossa sociedade. Esta questão está centrada na diferenciação de letras maiúsculas e minúsculas. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º SÉRIE - TESTE 1

Questão 12



O MACACO LÊ O DICIONÁRIO.

O MACACO FAZ ANIVERSÁRIO.

O MACACO OBSERVA O AQUÁRIO.

O MACACO SOBE NO ARMÁRIO.

Figura 24: Caderno do aluno/Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º SÉRIE - TESTE 1

Questão 13

TIVE UM SONO ENORME.

TIVE UM SAPATO ENGRAXADO.

TIVE UM SOBRINHO ESPERTO.

TIVE UM SONHO ENGRAÇADO.

Figura 25: Caderno do aluno/ Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO
1º BICLÍTERO - TESTE 2

Questão 10



AS CRIANÇAS ESTÃO COM AS PIPAS NO CHÃO.
 AS CRIANÇAS ESTÃO RASGANDO AS PIPAS.
 AS CRIANÇAS ESTÃO BRINCANDO COM AS PIPAS.
 AS CRIANÇAS ESTÃO GUARDANDO AS PIPAS.

Figura 26: Caderno do aluno/ Teste2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

Nessas questões, foi avaliada a capacidade de ler frases, com estruturas distintas, outras com sílabas simples (Consoante/Vogal) e complexas (Consoante/Consoante/Vogal). As questões 12 do Teste 1 e 10 do Teste 2 estão associadas a uma imagem, embora na questão 10 do Teste 2 se reconheça a possibilidade de variações regionais do objeto “pipa”, a repetição dessa palavra nas alternativas contribui para sua compreensão. No caso da questão 13 do Teste 1, a identificação da frase ocorreu a partir da leitura do professor/aplicador. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO
1º BICLÍTERO - TESTE 1

Questão 14

O BICHINHO DA BANANA
CONVIDOU O BICHINHO DO TOMATE
QUE CONVIDOU O BICHINHO DA GOIABA
PARA UMA FESTA NO REPOLHO.

NO TOMATE.
 NO REPOLHO.
 NA GOIABA.
 NA BANANA.

Figura 27: Caderno do aluno/Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO
1º BICLÍTERO - TESTE 1

Questão 15

A CASA

Era uma casa
Muito engraçada
Não tinha teto
Não tinha nada
Ninguém podia entrar nela, não
Porque na casa não tinha chão
Ninguém podia dormir na rede
Porque na casa não tinha parede
Ninguém podia fazer pipi
Porque penico não tinha ali
Mas era feita com muito esmero
Na rua dos Bobos
Número zero

Porque na casa não tinha parede.
 Porque na casa não tinha porta.
 Porque na casa não tinha chão.
 Porque na casa não tinha portão.

Figura 28: Caderno do aluno/ Teste1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

As questões 14 e 15 do Teste 1 avaliam a habilidade de localizar informações explícitas no texto. A natureza e o grau de evidência das informações, assim como as habilidades necessárias para identificá-las, dependerão do nível de complexidade do texto, do local onde a informação se encontra e da familiaridade do leitor com o gênero textual de cada questão. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º B/12 - TESTE 1

Questão 16

E AÍ, QUER EXPERIMENTAR?

Se você nunca provou a fruta, ainda não pode dizer se gosta ou não. De "A" a "Z", escolha sua fruta preferida. Tem acerola, carambola, figo, graviola, lichia...

Tem fruta para colorir todo o alfabeto e, mesmo assim, algumas crianças torcem o nariz para frutas que são tão importantes para o corpo.

Foi pensando nisso que algumas escolas decidiram levar frutas para a sala de aula, pois nas lancheiras das crianças havia poucas frutas.

As escolas.

As crianças.

As frutas.

As lancheiras.

Figura 29: Caderno do aluno/Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º B/12 - TESTE 1

Questão 19

A abelha marinha

Uma vez eu fui à praia
– sou um sujeito viajado! –
deparei com uma abelha
e fiquei bem espantado,
só fazia mel...salgado!!



Qual o assunto principal do poema?

Uma abelha viajada.

Uma abelha que gosta de praia.

Uma abelha que produz mel salgado.

Uma abelha espantada.

Figura 30: Caderno do aluno/ Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

As questões 16 e 19 verificam a habilidade de reconhecer o assunto de um texto. O aluno pode identificar o assunto de um texto por meio de sua leitura completa. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º B/12 • TESTE 1

Questão 17

Hoje, Tânia saiu cedo de casa levando seus cadernos e livros para trabalhar. Ela não queria chegar atrasada à escola, porque seus alunos iam apresentar uma peça da Branca de Neve no auditório, às 8 horas.

Qual é a profissão da Tânia?

Secretária.

Vendedora de livros.

Atriz.

Professora.

Figura 31: Caderno do aluno/Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º B/12 • TESTE 1

Questão 20

INCRÍVEL!

No Reino Unido, perucas brancas fazem parte da vestimenta oficial dos juizes. Essa tradição vem de antigamente, quando as pessoas da nobreza tinham o costume de usar perucas para indicar que faziam parte de uma classe social alta e que eram pessoas de prestígio.

Por que as pessoas da nobreza usavam perucas antigamente?

Porque elas queriam ficar mais velhas.

Porque elas queriam esconder o seu cabelo.

Porque elas queriam mostrar que eram importantes.

Porque elas eram carecas e queriam ter cabelo.

Figura 32: Caderno do aluno/ Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

As questões 17 e 20 avaliam a habilidade de inferir informações. Para que o aluno responda à questão corretamente, deverá relacionar as informações apresentadas ao longo do texto para deduzir a resposta. Nesse caso, trata-se de uma inferência simples. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO 1º B/12 • TESTE 1

Questão 18

PODE SER DENGUE!

	+		+
FEBRE ACIMA DE 38°		DESÂNIMO	
	+		+
DOR DE CABEÇA		DOR NOS OLHOS	
	-		=
DOR NO CORPO		RESFRIADO	

PROCURE UM MÉDICO OU POSTO DE SAÚDE

Para ensinar matemática.

Para contar uma história.

Para ensinar uma brincadeira.

Para informar sobre uma doença.

Figura 32: Caderno do aluno/ Teste 1.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

A questão 18 avalia a habilidade de identificar a finalidade de um texto com base na leitura do texto completo ou apenas de algumas partes que o compõem. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO TESTE 2 2012

Questão 09



ALIMENTOS

BRINQUEDOS

LIVROS

ROUPAS

Figura 33: Caderno do aluno/Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO TESTE 2 2012

Questão 15

AS BORBOLETAS

BRANCAS, AZUIS, AMARELAS E PRETAS
BRINCAM NA LUZ AS BELAS BORBOLETAS
BORBOLETAS BRANCAS
SÃO ALEGRES E FRANCAS.
BORBOLETAS AZUIS
GOSTAM MUITO DE LUZ.
AS AMARELINHAS
SÃO TÃO BONITINHAS!
E AS PRETAS, ENTÃO,
OH, QUE ESCURIDÃO!

Cecília Meireles

AZUIS

AMARELAS

BRANCAS

PRETAS

Figura 34: Caderno do aluno/ Teste2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

As questões 09 e 15 do Teste 2 avaliam a habilidade de localizar informação explícita no texto. O texto apresentado, na questão 09, do gênero cartaz, é curto e bastante visual, o que contribui para sua leitura. No caso da questão 15, requer-se que o discente identifique as palavras relacionadas – brancas, alegres e francas – ao longo do texto. As alternativas indicam outras cores presentes no texto, embora não correspondam às borboletas mencionadas na pergunta. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO TESTE 2 2012

Questão 12

ZEBRA

QUANDO SE PERGUNTA À ZEBRA
SE ELA É BRANCA
OU SE ELA É PRETA,
NÃO SABENDO RESPONDER,
SEMPRE FAZ UMA CARETA.

A IDADE DA ZEBRA.

AS CORES DA ZEBRA.

O TAMANHO DA ZEBRA.

O NOME DA ZEBRA.

Figura 35: Caderno do aluno/Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO TESTE 2 2012

Questão 17



O SOLZINHO SONECA

TODOS OS DIAS, AO ENTARDECER, SONECA COMEÇA A FICAR SONOLENTO E DÁ GOSTOSAS BOCEJADAS. É QUE JÁ ESTÁ QUASE NA HORA DE ELE DESCANSAR E DAR LUGAR À NOITE, QUE VEM SE APROXIMANDO.

NO DIA SEGUINTE, BEM CEDINHO, O SOLZINHO APONTA DE MANSINHO POR ENTRE AS NUVENS, ABRE BEM OS OLHINHOS, DÁ OUTRA BOCEJADA E DESPERTA NOVAMENTE, PARA DAR MAIS ALEGRIA AO DIA QUE SE INICIA.

O DIA QUE NASCE.

O SOLZINHO QUE TEM SONO.

A NOITE QUE SE APROXIMA.

AS NUVENS QUE ESCONDEM O SOL.

Figura 36: Caderno do aluno/ Teste2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO TESTE 2 2012

Questão 18

O NARIZ E AS ORELHAS NÃO PARAM DE CRESCER, NEM MESMO QUANDO O INDIVÍDUO TORNA-SE ADULTO. ESSE É O MOTIVO DE O NARIZ E AS ORELHAS DE UM IDOSO SEREM MAIORES DO QUE QUANDO ELE ERA JOVEM.

O CRESCIMENTO DO NARIZ E DAS ORELHAS.

O INDIVÍDUO QUE SE TORNA UM ADULTO.

O IDOSO QUE APRESENTA A MAIOR ORELHA.

O TAMANHO DA ORELHA DE UM JOVEM.

Figura 37: Caderno do aluno/Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

Nas questões 12, 17 e 18 foi verificada a habilidade de reconhecer o assunto do texto. Na questão 12, o texto apresentado traz uma linguagem de sintaxe mais complexa, o que agrega dificuldade à questão. Além disso, requer-se do aluno a leitura completa do texto para identificação da resposta, que não está explícita no título, como em outros casos. A leitura em voz alta do texto e do enunciado, feita pelo professor/aplicador, apoia a leitura da questão pelo aluno. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

A questão 17 trata de um texto de tamanho médio, com dois parágrafos, da ordem da narrativa. O aluno precisa ler o texto para compreendê-lo e responder à questão, uma vez que as informações dadas nas alternativas se vinculam ao texto, mas não ao assunto, antecipado no título. Esta habilidade é fundamental para o desenvolvimento do processo de alfabetização e de letramento. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

Na questão 18, o texto apresentado é um texto informativo, que traz uma curiosidade sobre o crescimento físico (nariz e orelhas), sem apoio de título ou de suporte gráfico, o que agrega complexidade à questão. Entretanto, o texto é de tamanho curto, e o professor/aplicador apoia a leitura silenciosa dos alunos. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO TESTE 2 / 2012

Questão 13



DIVERTIR AS CRIANÇAS COM O ZÉ GOTINHA.

ENSINAR NOVAS BRINCADEIRAS ÀS CRIANÇAS.

INFORMAR O DIA DE VACINAR AS CRIANÇAS.

INFORMAR ÀS CRIANÇAS QUEM É O ZÉ GOTINHA.

Figura 38: Caderno do aluno/Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO TESTE 2 / 2012

Questão 16

MAMÃE,

HOJE, DEPOIS DA ESCOLA, EU IREI ALMOÇAR COM O PAPAI NA CASA DA TIA LILI. VOLTAREMOS MAIS TARDE. EU TE AMO.

BEIJOS,
JUJU

FAZER UM CONVITE.

ENSINAR UMA RECEITA.

DAR UM RECADO.

FAZER UMA PROPAGANDA.

Figura 39: Caderno do aluno/ Teste2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO TESTE 2 2012

Questão 19

MUITA HISTÓRIA!

VENDO O BOLETIM DO NETO COM MUITAS NOTAS VERMELHAS, O AVÔ RESOLVE DAR-LHE UM TREMENDO DE UM SERMÃO:

- NO MEU TEMPO, JUQUINHA, EU ERA O MELHOR ALUNO EM HISTÓRIA. SÓ TIRAVA NOTA DEZ...
- TUDO BEM, VÔ. SÓ QUE TEM UM NEGÓCIO...
- QUE NEGÓCIO, JUQUINHA?
- NO SEU TEMPO HAVIA SESSENTA ANOS A MENOS DE HISTÓRIA PARA ESTUDAR, NÉ?

ENSINAR UMA RECEITA.

FAZER UM CONVITE.

FAZER UMA PIADA.

ENSINAR AS REGRAS DE UM JOGO.

Figura 40: Caderno do aluno/Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

As questões 13, 16 e 19 avaliam a habilidade de identificar a finalidade do texto, com apoio das características gráficas do gênero. A questão 13 trata de um cartaz com apelo visual, gênero que circula na sociedade e no universo infantil, a questão 16 apresenta um bilhete do contexto familiar, com sequência narrativa, facilitando a compreensão do texto; e a 19, um texto do gênero anedota, cuja identificação requer a leitura completa do texto e o contraste com os outros gêneros trazidos nas alternativas, todos parte do cotidiano das crianças. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO TESTE 2 2012

Questão 14



Um cão dentro das normas. E fora da lei.

UM CÃO-GUIA QUE FOI ALÉM DAS EXPECTATIVAS. CONHEÇA A EMOCIONANTE E DIVERTIDA HISTÓRIA DE BORIS, UM CÃO ALEGRE E CHEIO DE PERSONALIDADE QUE LEVOU O PAÍS A MUDAR SUA LEGISLAÇÃO, GARANTINDO NOVOS DIREITOS AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL.

GIGOLIVROS

No texto que você ouviu, Boris é:

A LIVRARIA

A HISTÓRIA

O LIVRO

O CÃO

Figura 41: Caderno do aluno/Teste 2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

PROVINHA BRASIL 2012  CADERNO DO ALUNO TESTE 2 2012

Questão 20



COM O TRABALHO INFANTIL A INFÂNCIA DESAPARECE.

AS CRIANÇAS PRECISAM TRABALHAR.

AS CRIANÇAS QUE TRABALHAM FICAM INVISÍVEIS.

AS CRIANÇAS NÃO PODEM TRABALHAR.

AS CRIANÇAS GOSTAM DE TRABALHAR.

Figura 42: Caderno do aluno/ Teste2.
Fonte: Provinha Brasil (2012).

A questão 14 avalia a habilidade de estabelecer relação entre partes de um texto, devendo o aluno identificar repetições e substituições que contribuem para a coesão e a coerência textuais. O texto apresentado (cartaz), apesar de mencionar a história de um cão-guia, que pode ser desconhecido de alguns alunos brasileiros, traz imagens (cão e livro) que apoiarão a leitura, feita pelo professor/aplicador com acompanhamento dos alunos. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

A questão 20 avalia a habilidade de inferir informações. O aluno conta com apoio gráfico do gênero (cartaz), em um texto curto. No entanto, esse texto apresenta maior complexidade na relação entre linguagem verbal e não verbal, o que exige a leitura para além do código linguístico. (PROVINHA BRASIL/GUIA DE APLICAÇÃO, 2012).

Para iniciar os comentários desta análise, a partir da apresentação da Provinha Brasil (2012), é imprescindível ressaltar que:

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com "antigas" e "novas" explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública. (MORTATTI, 2006, p. 1).

Partindo desses pressupostos, podemos perceber que, quando o assunto é alfabetização, o debate é longo e histórico, no caso da Provinha Brasil, é notória a presença de mais de um tipo de método de alfabetização. Para ilustrar, os métodos de alfabetização supostamente considerados para a elaboração da Provinha Brasil são os sintéticos, analíticos e analíticos-sintéticos ou mistos, resultantes da combinação dos dois processos.

Mello (2012, p.376) afirma que o

[...] instrumento avaliativo Provinha Brasil, ao criar cinco níveis de desempenho, está em separar em dois eixos, os conhecimentos dos quais os métodos de alfabetização e, em parte, a própria psicogênese da língua escrita se ocuparam/se ocupam: no caso, dos métodos, ao colocar no eixo apropriação de sistema de escrita o reconhecimento de letras e de sílabas, focados pelos métodos sintéticos, no eixo leitura, leitura de palavras, frases e textos, focados pelos métodos analíticos. No caso da psicogênese, ao entender que apropriação do sistema de escrita não pode ter seu ápice na escrita alfabética, mas na compreensão das dificuldades ortográficas. (MELLO, 2012, p. 376).

Nesse sentido, os métodos sintéticos subdividem-se em: primeiro, alfabético, no qual o discente aprende as letras isoladamente, liga as consoantes às vogais, formando sílabas; reúne as sílabas para formar as palavras e chega ao todo (texto); segundo fonético ou fônico, no qual o discente parte do som das letras, une o som da consoante ao som da vogal, pronunciando a sílaba formada e, em terceiro, o silábico, em que o discente parte das sílabas para formar palavras.

Para ratificar Mortatti (2006, p. 5),

[...] métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas.

O método analítico difere do método de marcha sintética; esse método, “[...] sob forte influência da pedagogia norte-americana, baseava-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico — da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética (MORTATTI, 2006, p. 7).

O ensino da leitura, por meio desse método, inicia-se pelo todo e após o reconhecimento do todo prossegue para as partes constitutivas, nesse sentido, o método analítico subdivide-se em: primeiro, a palavração, que tem como ponto de partida a palavra, ou seja, com a aquisição de determinada quantidade de palavras, formam-se as frases; segundo a sentencição, em que inicia da frase e, a seguir, dividi-la em palavras, de onde são retiradas as sílabas; terceiro, método global de contos e historietas, que começa pelo texto, o qual deve atender o interesse da criança. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a "historieta". (MORTATTI, 2006, p.7).

No método analítico, são notórias as “[...] disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança” (MORTATTI, 2006, p.7).

No caso do método eclético ou misto, ocorre uma junção dos dois tipos básicos de métodos de ensino da leitura e escrita (sintéticos e analíticos ou vice-versa), os quais são considerados mais rápidos; dessa forma, as atividades ministradas acontecem ao mesmo tempo, o discente é direcionado a analisar, comparar e sintetizar, concomitantemente, até reconhecer os elementos da linguagem e dominar a leitura (MORTATTI, 2006, p.8).

Considera-se a Provinha Brasil uma avaliação diagnóstica, que visa a verificar níveis de alfabetização e letramento inicial, que propõe contribuir para reflexão e a reorganização da prática alfabetizadora. No entanto, os apontamentos são de uma avaliação que demonstra “visibilidade da alfabetização e a (in) visibilidade do letramento” (MELLO, 2012, p. 376).

Mas independentemente do método de alfabetização utilizado, as questões contidas no caderno do aluno e as orientações de cada uma no Guia de Aplicação deixam nítida a presença de um pouco de cada método, que enfoca na alfabetização e o letramento acaba sendo suprimido, porém, é importante esclarecer que essa pesquisa não trata de questionar o método de alfabetização e sim verificar se a Provinha Brasil leva em consideração a questão do letramento, ou avalia mais especificamente a questão da alfabetização. Nessa perspectiva, a alfabetização está totalmente presente na Provinha Brasil, sendo seu principal foco ou, talvez, o único.

Assim, para que ocorra a compreensão e percepção dos métodos, expressos na Provinha Brasil, são fundamentais as apropriações teóricas e metodológicas que abarcam os processos de ensino/aprendizagem da leitura e da escrita pelos professores, os quais pensam, refletem e organizam o trabalho pedagógico, incluindo o processo avaliativo.

Nesse sentido, a Provinha Brasil é uma avaliação que não requer esse planejamento e reflexão do professor/aplicador em sua elaboração, a reflexão restringe-se a partir dos resultados que também são interpretados conforme as orientações já estabelecidas, logo, ser um professor agente de letramento torna-se impraticável, pois, de acordo com Kleiman (2007, p. 411), “a noção de agente de letramento está apoiada na premissa de que vir a ser um professor de alfabetização ou um agente envolve questões identitárias relacionadas à aquisição e ao uso da leitura e escrita. Num quadro social que valorize as práticas locais dos grupos minoritários [...]”

Para Mortatti (2004, p. 100) “a leitura e a escrita são saberes constitutivos das sociedades letradas e que devem propiciar aos indivíduos ou grupos sociais não apenas acesso a ela, mas também participação efetiva na cultura escrita.” As complexidades que envolvem leitura e escrita são inúmeras, havendo a necessidade de uma compreensão teórica sobre esses conceitos, quais estão embutidos na principal proposta diagnóstica da Provinha Brasil que vislumbra verificar o nível de alfabetização e letramento inicial.

É importante salientar que leitura e escrita são habilidades e conhecimentos distintos e envolvem diferentes processos de ensino/aprendizagem que ocorrem de maneira contínua, deparando “infinitos estágios intermediários que podem indicar múltiplos tipos e níveis de habilidades e conhecimentos, utilizados para leitura e escrever multiplicidade de tipos de material escrito, com múltiplos objetos e funções, em também múltiplos contextos e situações” (MORTATTI, 2004, p. 101). Nesse contexto, é fundamental elucidar que uma pessoa pode conseguir ler “sinopses de capítulos de telenovelas em revistas ou jornais, mas não conseguir ler uma bula de remédio ou impressos oficiais; uma outra pode ser capaz de ler

textos técnicos em sua área de atuação profissional, mas não conseguir escrever um texto minimamente compreensivo” (MORTATTI, 2004, p. 101).

Partindo do exposto podemos perceber a complexidade que envolve os conceitos de alfabetização e letramento, ou seja, apropriação da leitura e escrita em uma sociedade letrada, assim pode-se considerar a Provinha Brasil um tanto utópica, pois se alfabetização e letramento são processos *continuum*, como poderíamos diagnosticar níveis de alfabetização e letramento por meio de uma avaliação uniformizada para todos Estados e localidades, sem participação dos professores regentes das salas avaliadas e sem considerar o contexto social?

Vale ressaltar que no cerne desta pesquisa, encontra-se a questão da Educação do Campo, que não está contemplada na Provinha Brasil. Essa visibilidade talvez seja um tanto utópica, visto que a organização da avaliação em questão ocorre em nível nacional, com a configuração nivelada. Desse modo, para que haja uma Provinha Brasil que contemple as questões regionais, culturais e/ou locais, necessitaria ser elaborada uma avaliação regional e/ou institucional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa foi realizada para conclusão do Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação, área de concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba.

Nessa dissertação, pôde-se verificar, por meio da fundamentação teórica e análise da Provinha Brasil, que há um paradigma na maneira de avaliar a alfabetização e letramento e no olhar para as especificidades regionais, culturais e/ou locais, existentes e previstas na Constituição Federal e nas Políticas Públicas, mas co-existent na elaboração da Provinha Brasil.

Com o objetivo geral de contribuir para uma reflexão sobre os propósitos e as concepções de alfabetização e letramento avaliadas na Provinha Brasil, considerando as especificidades da Educação do Campo, foram organizados três capítulos, sendo o primeiro e segundo de fundamentação teórica, com desígnio de subsidiar as descrições e breves análises realizadas no terceiro capítulo e, dessa maneira, contemplar os objetivos específicos apontados:

- contextualizar a dicotomia constituída entre campo e cidade;
- descrever a educação do campo em paranaíba-ms, organizando os documentos municipais relativos à tal educação;
- conceituar alfabetização, leitura e letramento.
- descrever a provinha Brasil (2012), aplicada para os alunos das escolas do campo de Paranaíba-MS, e as propostas das políticas públicas direcionadas à Educação do Campo.

Nesse sentido, no primeiro capítulo buscou-se compreender a dicotomia existente entre campo e cidade e a contextualização da Educação do Campo, com o objetivo de inteirar o leitor dos aspectos e especificidades que envolvem esta temática e mostrar o esquecimento das políticas públicas e dos profissionais em valorizar a realidade do homem do campo. Nesse contexto,

Aqui se coloca a reação contra a demasiada uniformização, no sentido de que a oferta de uma educação para todos iguais acaba por afogar a criatividade local e regional das diferentes comunidades. Uma educação adaptada não significaria seu empobrecimento para ficar ao nível do pobre, mas certamente um enriquecimento para permitir maior segurança que o pobre experimente através dela ascensão social. É claro que a oferta educacional nacional tem seus parâmetros comuns uniformizantes, mas precisa recriar-se comunitariamente, de acordo com as características locais e regionais. (DEMO, 1981, p. 208).

Infelizmente, o sistema educacional brasileiro possui a tendência de uniformizar todas as questões que envolvem o contexto escolar, engessando, inclusive, o trabalho do professor, em situações em que esses profissionais passam a ser meros executores de atividades e avaliações, e não autores de sua prática. Visto que “o professor é, [...] um intelectual que intencionalmente apresenta às novas gerações a cultura social produzida e historicamente acumulada. Sob a forma de experiências, vivências e situações, o professor intencionalmente produz o processo de humanização [...]”. (MELLO, 2009, p. 367). Partido dessas considerações, é pertinente recorrer às afirmações de Mello (2009, p. 366):

Entender o processo de humanização como processo de educação e entender a cultura como fonte do processo de humanização - entender, portanto, que o papel da educação extrapola a transmissão de conteúdos escolares – dimensionam para nós o significado do acesso à cultura pelas novas gerações: é por esse acesso e apropriação – da língua, dos hábitos e costumes, dos objetos e instrumentos – que as novas gerações reproduzem para si as qualidades humanas e podem se formar para ser futuros dirigentes [...].

No segundo capítulo, realizou-se a fundamentação teórica, abordando a leitura e letramento, com a finalidade de conceituar e compreender as implicações existentes, pois não há possibilidades de tratar de leitura e letramento sem relacioná-los com alfabetização. Nesse sentido, alfabetização e letramento são indissociáveis e, atualmente, “educação e letramento são, [...], portanto, conceitos e práticas inter-relacionados e complementares entre si. (MORTATTI, 2004, p. 120).

São inúmeras as contribuições advindas de reflexões sobre problemas culturais e sociais mais complexos, sendo que o conceito de letramento abarca o da leitura e da escrita nas práticas sociais, e no caso do conceito de educação envolve práticas educativas não apenas nos espaços escolares, mas também em espaços não-escolares, assim, estabelece-se uma relação fértil e próspera, no intuito de avançar na aquisição de direitos humanos básicos. (MORTATTI, 2004, p.120).

Complementando essas afirmações, Mortatti (2004, p. 120) pontua que “a história da educação e da alfabetização ainda continua; e a do letramento está apenas começando; esperamos que com ela comece a se encerrar a história do analfabetismo no Brasil”, a ponto de não necessitarmos de avaliações diagnósticas de caráter uniformizantes.

No terceiro capítulo, esboçou-se uma análise referente à Provinha Brasil, com o objetivo de, juntamente, com a fundamentação teórica dos capítulos anteriores, responder aos problemas de pesquisa elencados, que se detêm em: *Existem Políticas Públicas específicas para Educação do Campo? Será que a Provinha Brasil leva em consideração a questão do letramento, ou avalia mais especificamente a questão da alfabetização? A Provinha Brasil*

corresponde às propostas educacionais para os alunos do campo? A Provinha Brasil considera as questões culturais e regionais para avaliar a alfabetização e letramento?

Os questionamentos foram sendo respondidos ao longo do texto, no entanto, à guisa de síntese, fica nítido que existem Políticas Públicas voltadas para Educação do Campo, inclusive, orientações elaboradas pelo MEC, num Guia do livro didático para Educação do Campo. No que diz respeito à Provinha Brasil, verifica-se que o instrumento está avaliando somente a alfabetização, ou melhor, é clara a tendência a priorizar a alfabetização, o que se percebe nas orientações sobre o que estava sendo avaliado em cada questão exposta no Guia de Aplicação. Dessa maneira, a Provinha Brasil também não considera as propostas educacionais para os alunos do campo e nem as questões culturais e regionais para avaliar a alfabetização e letramento, pois se a avaliação é padronizada, torna-se impossível considerar especificidades, a despeito das próprias políticas públicas.

Desse modo, pensar uma avaliação sem a participação ativa e direta do professor conhecedor do contexto em que atua é caminhar para mais um equívoco, pois “a construção de novas práticas a partir da apropriação da teoria exige estudo, ação e reflexão.” (MELLO, 2009, p. 366), enfatizando a relevância da participação do professor em todas as etapas do ensino, inclusive na elaboração das avaliações.

Partindo dessas colocações, nota-se “[...] que enquanto estivermos presos a uma interpretação apenas teórico-administrativa, sem considerarmos as matrizes sócio-históricas e epistemológicas da educação no meio rural, estaremos apenas dando continuidade a um processo, por natureza, desigual e excludente” (LEITE, 2002, p. 89).

A Educação do Campo possui suas especificidades, as quais necessitam ser respeitadas e valorizadas, assim, é fundamental que os costumes e a cultura dos povos camponeses sejam considerados no contexto escolar, e nas avaliações também, para que o discente perceba o valor do homem do campo, se reconheça como cidadão que possui direitos e igualdade em nossa sociedade.

Assim, a partir desta pesquisa, enfatiza-se que a Provinha Brasil, mesmo sendo uma avaliação diagnóstica, encerra-se por ser um elemento que usa uniformizar todos participantes, provocando a ineficácia de sua proposta, que visa avaliar a alfabetização e o letramento. A avaliação por meio das diversas orientações contidas no Kit deixa nítido o foco que é a alfabetização, como se letramento fosse algo dissociável da alfabetização e no que se refere às especificidades regionais e/ou locais, não são sequer mencionadas, logo, as particularidades da Educação do Campo também não são consideradas.

Nesse sentido, a Educação do Campo no campo é “mais que necessária para se cultivar, ampliar as identificações do homem e da mulher do campo para oportunizar reflexões sobre seus direitos, valor da terra, as leis que o amparam, a conscientização política, as relações de poder que há numa sociedade capitalista [...]” (FREITAS, 2008, p.29).

No que diz respeito à atual organização da Educação do Campo no município de Paranaíba/MS pode-se afirmar que existem escolas do campo no campo e uma urbana que atende somente alunos provenientes do campo, a Escola Municipal Prof^a Maria Luíza Corrêa Machado, na qual realizei uma pesquisa em 2008 e constatei o esforço dos professores, diretores, coordenadores e funcionários em geral em proporcionar um ensino igualitário e de qualidade, de modo que os educandos tenham os mesmos direitos dos alunos do meio urbano. Porém, haja vista as especificidades da clientela atendida pela escola, o trabalho de valorização do homem do campo e resgate da cultura camponesa estava incógnito.

Nesse sentido, é importante expressar que não se trata de ter uma somente uma escola específica para Educação do Campo, e sim reconhecer a Educação do Campo como parte integrante da sociedade, para que sejam respeitadas as práticas sociais dos camponeses em contexto escolar, com finalidades educacionais, para que o aluno perceba o valor do homem do campo, reconheça a situação de exploração em que muitos se encontram devido a questões ideológicas e, com isso, possa perceber sua importância para a sociedade em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

AGOSTINI, A. D^o. TAFFAREL, C. Z. JÚNIOR, C. L. Escola Ativa. In: CALDART, Roseli Salete. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ALMEIDA, Milton José. E a escola. In: GERALDI, José Wanderley (Org); ALMEIDA, Milton José; LEITE, Ligia Chiappini Moraes; OSAKABE, Haquira; POSSENTI, Sírio; SILVA, Lilian Lopes Martin; FONSECA, Maria Nilma Goes; BRITTO, Luiz Percival Leme. **O Texto na Sala de Aula**. 4. ed. São Paulo. Ática, 2006.

ARROYO, Miguel G. A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org). **Por uma Educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. Formação de educadores do campo. In: CALDART, Roseli Salete. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

BARREIRO, I. M. F. **Política de Educação do Campo**: para além da alfabetização (1952-1963). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

BRANDÃO, M. A. N. **Pelos caminhos de Santana**. 1.ed. Campo Grande, MS: Brasília, 1998.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. Decreto nº 50.370, de 21 de Março de 1961. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50370-21-marco-1961-390046-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08/09/2013.

BRASIL. Decreto nº 53.465, de 21 de Janeiro de 1964. Disponível em: www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 08/09/2013.

BRASIL. Decreto nº 53.886, de 14 de Abril de 1964. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53886-14-abril-1964-394182-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 08/09/2013.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. **Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA**. Diário Oficial da União, Brasília, Sessão1, 5 nov. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 08/09/2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Bases de 1961**. Lei nº 4.024/61

BRASIL. **Lei de Diretrizes de Base de 1996**. Lei nº 9.394/96.

BRASIL, Ministério da Educação. PORTARIA Nº 86, DE 1º DE FEVEREIRO DE 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos:** PNLD Campo 2013: Guia de Livros. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2012. 57 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14664%3Aeducacao-no-campo-publicacoes&catid=194%3Asecad-educacao-continuada&Itemid=913. Acesso em: 08/04/2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP. Provinha Brasil, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/provinha-brasil/kit-teste/2012>. Acesso em: 24 abr. 2014.

BRASIL. **Provinha Brasil:** Caderno do Aluno. Teste 1. Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. **Provinha Brasil:** Caderno do Aluno. Teste 2. Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. **Provinha Brasil:** Guia de Aplicação. Teste 1. Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. **Provinha Brasil:** Guia de Aplicação. Teste 2. Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. **Provinha Brasil:** Guia de Correção e Interpretação de Resultados. Teste 1. Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. **Provinha Brasil:** Guia de Correção e Interpretação de Resultados. Teste 2. Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRASIL. **Provinha Brasil:** Reflexões Sobre a Prática. Teste 1. Brasília: MEC/INEP, 2012.

BRITTO, L. P. L. Leitura e Política. In: SOARES, M. Et all (Org). A escolarização da Literatura Infantil. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2003.

CADEMARTORI, L. **O professor e a literatura:** para pequenos, médios e grandes. Conversas com o professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CALAZANS, M. J. C; CASTRO, L. F. M de; SILVA, H. R. S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (Org). **Educação rural no Terceiro Mundo.** 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org). **Por uma Educação do Campo.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. IN: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org). **Por uma Educação do Campo.** 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org). **Educação do Campo:** campo, políticas publicas, educação. Brasília: Incra ; MDA, 2008.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salette. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAMPESTRINI, H. **Santana do Paranaíba**. 2. ed. Campo Grande, MS: Gibim, 2002.

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. Estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. São Paulo: Duas Cidades, 1982.

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados: O Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

CASÉRIO, V. M. R. Uma visão histórica de adultos no Brasil. In: CASÉRIO, V. M. R.; BARROS, D. M. V. (Org). **Educação de jovens e adultos na sociedade da informação e do conhecimento: tecnologias e inovações**. Bauru, SP: Corações e Mentas, 2004.

CECÍLIO, M.A.; HIROSE, K.; SILVA, I.; M.; S. **Políticas e Gestão No Brasil: Educação no e do Campo**. Departamento de Teoria e Prática – Universidade Estadual de Maringá, 2004.

CHIAPPINI, Ligia. (Coord). **Aprender e ensinar com textos**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORDEIRO, Verbena M. R. Cenas de leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera M. T. (Org.). **Leitor formado, leitor em formação: leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: ANEP, 2006, p.64-75.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

DEMO, Pedro. Subeducação. IN: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (Org). **Educação rural no Terceiro Mundo**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

EVANGELISTA, Francisco Raimundo; CARVALHO, José Maria Marques de. **Algumas considerações sobre o êxodo rural no Nordeste**. Banco do Nordeste - BNB/ Escritório Técnico de Estudos Econômicos do Nordeste - ETENE, 2001

FÉLISE, M. F. C. **Administração Escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez, 1984.

FERNANDES, B.M; CERIOLI, P.R; CALDART, R.S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org). **Por uma Educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília. 2010. Disponível em: www.gepec.ufscar.br. Acesso em: 10/09/2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Nota Técnica Sobre o Programa Escola Ativa: Uma análise crítica**. Brasília. 2011. Disponível em: www.gepec.ufscar.br. Acesso em: 10/09/2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo**. Brasília. 2012. Disponível em: www.gepec.ufscar.br. Acesso em: 10/09/2013.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Oficina de Planejamento 2013 - 2014 - Relatório Síntese das conclusões e proposições**. Brasília. 2013. Disponível em: www.gepec.ufscar.br. Acesso em: 15/11/2013.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam**. 39ª ed. São Paulo: Cortez. 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. Ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Lucinéia Silva. **EDUCAÇÃO DO CAMPO**: breves reflexões em uma escola urbana. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba-MS, 2008.

FREITAS, Lucinéia Silva. **Educação do Campo**: um desafio na formação do pedagogo. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Docência Superior). - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Paranaíba-MS, 2010.

FREITAS, Silvane Aparecida. **A educação no Assentamento Serra**: repetição ou reelaboração? IN: ARAUJO, D. A. C. (Org). **Pesquisa em Educação**: inclusão, história e política. Campo Grande, MS: UCDB, 2008.

GERALDI, José Wanderley (Org); ALMEIDA, Milton José; LEITE, Ligia Chiappini Moraes; OSAKABE, Haquira; POSSENTI, Sírio; SILVA, Lilian Lopes Martin; FONSECA, Maria Nilma Goes; BRITTO, Luiz Percival Leme. **O Texto na Sala de Aula**. 4. ed. São Paulo. Ática, 2006.

GÓES, Moacyr de. 1980. Disponível em: www.paulofreire.ufpb.br/paulofreire/Files/seminarios/mesa16-b.pdf. Acesso em: 14 set. 2012.

GOLDFARB, Yamila. **A luta pela terra entre o campo e a cidade**: reforma agrária, movimentos sociais e novas formas de assentamentos. São Paulo: Annablume, 2011.

GONÇALVES, Alfredo José. **Migrações internas**: Evoluções e desafios. Estudos Avançados. São Paulo, v.15, n.43, set./dez.2001.

HOFFMANN, Jussara. **Introdução**: Por uma nova idéia de educação. Porto Alegre: Mediação, 2003.

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura**: questões contemporâneas. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

IBGE. Disponível em: www.ibge.gov.br/. Acesso em: 15 out.2010.

JESUS, S.M.S.A. **A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora.** In: SOARES, Leôncio. (Org). Coleção **Didática e Prática de Ensino: convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2012.

KLEIMAN, Angela B. **Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social.** Revista Filologia e linguística Portuguesa, n. 8, p. 409 - 424, jun. 2007.

KLEIMAN, Ângela B. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. Linguagem em (Dis) curso, v. 8, n. 3, p. 487-517, set/dez. 2008.

KOLLING, Edgar Jorge. et. al. **Por uma Educação Básica do Campo.** Editora Universidade de Brasília, 1998, Brasília.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina. (Org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto: será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Orgs.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.** São Paulo: Global, 2009.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanizações e políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LOBATO, Monteiro. **Ideias de Jeca Tatu.** São Paulo: Globo, 2008.

LOBATO, Monteiro. **Urupês.** São Paulo: Globo, 2007.

MAGNANI, Maria Rosário Longo Mortatti. **Leitura e Formação do Gosto** (por uma pedagogia do desafio do desejo). Série Idéias, 13 ed. São Paulo: FDE, 1994. p. 101-106.

MARTINS, Leoneide Maria Brito. Um estudo sobre a proposta para formação continuada de professores de leitura e escrita no programa Pró-Letramento: 2005/2009. Tese. (Doutorado Interinstitucional em Educação – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2010; Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2010).

MARTINS, Silvane Aparecida de Freitas. **Uma análise discursiva da identidade social de um parceleiro do Assentamento Serra.** An. Sciencult, v.1, n.1, Paranaíba, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Básica do Campo.** Caderno Temático, nº 7-Série Constituinte. Campo Grande: SED, 2000.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação De Mato Grosso Do Sul (SED). Disponível em: www.sed.ms.gov.br/ - 72k. Acesso em: 14 set.2013.

MELLO, Darlize Teixeira de. **PROVINHA BRASIL (OU “PROVINHA DE LEITURA”?)**: mais “uma avaliação sob medida” do processo de alfabetização e “letramento inicial”? 2012. 402f. Tese (Doutorado). – Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre-RS, 2012.

MELLO, Suely Amaral. Cultura, mediação e atividade. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela. **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. Araraquara-SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2009.

MOLINA, C. M. SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MOREIRA, Antonio Flavio B.; CANDAU, Vera Maria. (Org). **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORIGI, Valter. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Notas sobre linguagem, texto e pesquisa histórica em educação**. Revista História da Educação, Pelotas, p. 69-77, out. 1999.

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

MORTATTI, Maria Rosário Longo. Letrar é preciso, alfabetizar não basta..mais? In: Scholze, Lia; Kösing, Tânia M. K. **Teorias e práticas de letramento**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INAE). 2007.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. Conferência do Seminário Alfabetização e letramento em debate. Ministério da Educação, abr. 2006. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 18 mar. 2014.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **Notas para uma história da formação do alfabetizador no Brasil**. RBEP, v.89, n. 223, set/dez. 2008.

NETO, A. J. M. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. IN: ROCHA, M. I. A; MARTINS, A. A. (Org). **Educação do Campo: desafios para a formação de professores**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

OLIVEIRA, L. M. T. CAMPOS, M. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OTILIA; LIMA NAIR OBST; VANILDA GONÇALVES DE LIMA. **Contação de história, desenvolvimento e desempenho escolar dos educandos numa escola de 1º ao 5º ano do ensino fundamental**. Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus de Marília, 2009.

OSAKABE, H. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984.

PAES, A.B. **Educação do Campo em Mato Grosso do Sul: primeiras aproximações**. In: ARAUJO, D. A. C. (Org). **Pesquisa em Educação: política, sociedade e tecnologia**. Campo Grande: ed. UNIDERP, 2007.

PEREIRA, A.C.S.; GEMAQUE, M.R.; RIBEIRO, M. A realidade da Educação do Campo em município paranaense: indicadores para um padrão mínimo de qualidade. In: GRACINDO, R.V. (Org). **Educação como exercício de diversidade: estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais**. Brasília: LGE, 2007.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE, Karine Furini da. **(Re).Pensando o Conceito de Rural**. Revista NERA Pres. Prudente Ano 7, n. 4 p. 20-28 jan./jul. 2004. Disponível em <http://www4.fct.unesp.br/nera/revistas/04/02_Karina.pdf>. Acesso em 05 de maio de 2012.

PRADO, Adonia Antunes. **“Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado novo”**. Estudos Sociedade e Agricultura, [4 julho 1995:5-27]. Disponível em: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/quatro/adonia4.htm - 78k. Acesso em: 14 jul.2013.

RODRIGUES, Davidson de Oliveira. Jeca Tatu e os dilemas da modernização rural no Brasil. In: BORGES, Maria Elisa Linhares (Org). **Campo e Cidade na modernização brasileira: literatura, vilas operárias, cultura alimentar, futebol, correspondência privada, cultura visual**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2008.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão: tensões sociais e criação cultura na Primeira República**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

SOARES, Magda. **Letramento e escolarização**. In: Ribeiro, Vera Masagão (Org). **Letramento no Brasil: reflexões do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003

SOARES, Magda. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, jan-abr. 2004.

SOARES, Magda. **Ler, verbo transitivo**. In: PAIVA, A. et. al. (Org). **Leituras Literárias: discursos transitivos**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SCHOLZE, Lia. **Letramento e Desenvolvimento Nacional**. Brasília: MEC: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INAF), 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.** 10 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, Ezequiel Theodoro. O Bibliotecário e a formação do leitor. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado da Leitura.** Campinas: mercado de Letras, 1999.

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento – Mosaico Multifacetado. In: TFOUNI, Leda Verdiani (org.). **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VENDRAMINI, Célia Regina. **Educação e Trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo.** In: CAD. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 121 – 136. maio/ago. 2007.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade na história e na literatura.** São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

ZILBERMAN, Regina. Apresentação: estimulando a leitura – democratizando a escola. In: ZILBERMAN, Regina. (Org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia. **Leitura na escola – Parte II: a missão.**
ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tânia (Orgs.). *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas.* São Paulo: Global, 2009.

FONTES DOCUMENTAIS MUNICIPAIS

PREFEITURA MUNICIPAL DE PARANAÍBA. Secretaria Municipal de Educação. **Lei N° 216** de 16 de outubro de 1968.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto N° 188** de 14 de abril de 1970.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei N° 275** de 16 de setembro de 1970.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto N° 252** de 15 de outubro de 1971

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei N° 306** de 08 de setembro de 1971.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei N° 328** de 19 de abril de 1972.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei N° 344** de 13 de abril de 1973.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto N° 309** de 10 de julho de 1975.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto N° 342** de 01 de agosto de 1974.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto N° 373** de 01 de junho de 1975.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto N° 416** de 09 de dezembro de 1975.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto N° 418** de 09 de dezembro de 1975.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 419** de 09 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 420** de 09 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 421** de 09 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 422** de 09 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 423** de 09 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 424** de 09 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 425** de 09 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 426** de 09 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 427** de 09 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 428** de 09 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 429** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 431** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 432** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 433** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 434** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 436** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 437** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 438** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 439** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 440** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 441** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 442** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 443** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 444** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 445** de 10 de dezembro de 1975.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 446** de 10 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 447** de 11 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 448** de 11 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 449** de 11 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 450** de 11 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 451** de 11 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 452** de 11 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 453** de 11 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 454** de 11 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 455** de 12 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 456** de 12 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 457** de 12 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 458** de 12 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 459** de 16 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 460** de 16 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 461** de 16 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 462** de 16 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 463** de 16 de dezembro de 1975.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 478** de 08 de Abril de 1976.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 479** de 08 de Abril de 1976.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 532** de 21 de julho de 1977.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 595** de 28 de agosto de 1978.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 633** de 29 de maio de 1979.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 670** de 16 de julho de 1979.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 697** de 03 de março de 1980.

- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 742** de 17 de março de 1981.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 771** de 10 de novembro de 1981.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 783** de 22 de fevereiro de 1982.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 806** de 19 de outubro de 1982.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Nº 543** de 27 de outubro de 1982.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Nº 551** de 13 de abril de 1983.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 834** de 16 de maio de 1983.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 856** de 17 de outubro de 1983.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 891** de 02 de julho de 1984.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 915** de 05 de novembro de 1984.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 1015** de 30 de setembro de 1986.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 1016** de 30 de setembro de 1986.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 1017** de 30 de setembro de 1986.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 1018** de 30 de setembro de 1986.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 1019** de 30 de setembro de 1986.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Nº 651** de 04 de dezembro de 1987.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Nº 818** de 22 de junho de 1993.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Nº 829** de 06 de julho de 1993.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 1553** de 21 de novembro de 1995.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 1554** de 21 de novembro de 1995.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Lei Nº 1010** de 02 de julho de 1998.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 1.773** de 09 de outubro de 1998.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 2.046** de 11 de maio de 2001.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 2.189** de 20 de dezembro de 2002.
- _____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto Nº 2.201** de 21 de fevereiro de 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto N° 2.470** de 13 de março de 2006.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Decreto N° 2.595** de 18 de janeiro de 2008.