

UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO - UNIGRANRIO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA – PROPEP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES
CULTURAS E ARTES

MÁRCIA FIGUEIRA MARQUES DA SILVA

AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DE NOVA IGUAÇU

Duque de Caxias
Fevereiro / 2017

MÁRCIA FIGUEIRA MARQUES DA SILVA

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DE NOVA IGUAÇU**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programada de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Humanidades, Culturas e Artes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Jurema Rosa Lopes

**Duque de Caxias
Fevereiro / 2017**

MÁRCIA FIGUEIRA MARQUES DA SILVA
AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DE NOVA IGUAÇU

Folha de aprovação

Prof.^a Dr.^a Jurema Rosa Lopes
Orientador
UNIGRANRIO

Prof.^a Dr.^a Haydéa Maria Marinho de Sant'Anna
Examinador Interno
UNIGRANRIO

Prof.^a Dr.^a Alexandra Garcia Ferreira Lima
Examinador Externo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

AGRADECIMENTOS

Aos colegas da UNIGRANRIO pela amizade e companheirismo que estiveram presentes durante a realização de todas as etapas do Mestrado, pelas palavras de incentivo e por todas as manifestações de carinho toda vez que um precisava de apoio. Aos professores que não mediram esforços para proporcionar um curso bem estruturado e à minha Orientadora Prof.^a Dr.^a Jurema Rosa Lopes, indo além dos horários estabelecidos, sempre pronta a ajudar quanto as incertezas que surgiram durante todo o processo de elaboração deste trabalho. À organização da Pós-Graduação da UNIGRANRIO pela oportunidade e suporte do Curso de Pós - Graduação em Humanidades, Culturas e Artes

RESUMO

Este estudo objetiva analisar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as contribuições para a formação continuada de professores das Escolas do Campo do Município de Nova Iguaçu e de como a formação tem propiciado aos professores alfabetizadores subsídios para os desafios na alfabetização de crianças. De natureza qualitativa, a pesquisa foi realizada com vinte e cinco professores-alfabetizadores das escolas do campo do Município em questão, duas formadoras e uma orientadora de estudos do PNAIC. Para responder à questão de estudo utilizamos um questionário submetido aos professores, com questões sobre o trabalho pedagógico dos professores das escolas do campo e de como eles utilizam as ações propostas nos encontros de formação continuada e como esta formação tem contribuído para mudanças significativas para o cotidiano da sala de aula. Para complementar as respostas do questionário, utilizamos, ainda, a conversa informal, onde usamos as mesmas perguntas dos questionários e consideramos que, deste modo, as respostas obtidas foram mais enriquecedoras e contribuíram para a nossa compreensão acerca do tema em estudo. Os resultados indicam mudanças nas ações dos professores das escolas do campo de Nova Iguaçu que demonstram se apropriar de conhecimentos e novas práticas, através da interação e da troca de experiências, entre os participantes nos encontros da formação continuada do PNAIC.

Palavras-chave: PNAIC, formação continuada e práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims at analyzing the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) and the contributions to the continuing education of teachers from the Campuses of the County of Nova Iguaçu and how the training has provided teachers with literacy subsidies for the challenges in literacy children. Of qualitative nature, the research was carried out with twenty-five teachers-literacy teachers from the schools of the Municipality in question, two trainers and a PNAIC study guide. To answer the question of study we used a questionnaire submitted to teachers, with questions about the pedagogical work of the teachers of the rural schools and how they use the actions proposed in the meetings of continuing education and how this formation has contributed to significant changes to the daily life of the classroom. To complement the responses of the questionnaire, we also used the informal conversation, where we used the same questions of the questionnaires and considered that, in this way, the answers obtained were more enriching and contributed to our understanding about the topic being studied. The results indicate changes in the actions of the teachers of the Nova Iguaçu field schools, who demonstrate their appropriation of knowledge and new practices through the interaction and exchange of experiences among the participants in the meetings of the PNAIC continuing education.

Keywords: PNAIC, continuing education and pedagogical practices.

SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional de Alfabetização

APRECE - Associação dos Municípios do Estado do Ceará

EMFRAS - Emaús Fraternidade e Solidariedade

E.M – Escola Municipal

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC - Ministério da Educação e Cultura

ONG – Organização não-governamental

PAIC - Programa de Alfabetização na Idade Certa

PNAIC - Pacto Nacional pela alfabetização na idade certa

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNBE - Programa Nacional Biblioteca da Escola

PROINFO – Programa Nacional de Tecnologia Educacional

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

SEB - Secretaria de Educação básica

SECULT - Secretaria de Estado da Cultura, Esporte e Lazer

SIMEC - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

SME – Secretaria Municipal de Educação

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância,

LISTA DE FIGURAS	PÁGINA
Figura 1: Mapa do Município de Nova Iguaçu	71
Figura 2: Mapa Geográfico das Áreas Rurais de Nova Iguaçu	74
Figura 3: Escola Municipal Adrianópolis	77
Figura 4: Escola Municipal Barão de Tinguá	78
Figura 5: Escola Municipal Barão de Guandu	79
Figura 6: Escola Municipal Campo Alegre	80
Figura 7: Escola Municipal Daniel Nogueira Ramalho	81
Figura 8: Escola Municipal Dr. José Brigagão	82
Figura 9: Escola Municipal Jaceruba	83
Figura 10: Escola Municipal Jardim Montevideo	83
Figura 11: Escola Municipal Lucia Viana Capelli	84
Figura 12: Escola Municipal E.M Shangri-lá	85
Figura 13: Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá	86
Figura 14: Escola Municipal Visconde de Itaboraí	87

GRÁFICOS	PÁGINA
Gráfico 1: Você se considera um professor das Escolas do Campo?	91
Gráfico 2: Diferenças entre “escolas urbanas” e “escolas do campo”?	93
Gráfico 3: A comunidade escolar se considera do campo?	98
Gráfico 4: Sua escola desenvolve atividades do PNAIC específicas para escolas do Campo nas classes de alfabetização?	99
Gráfico 5: Você se considera capacitado para desempenhar as atividades consideradas específicas “do campo” com base no material didático do PNAIC?	100
Gráfico 6: Durante a formação continuada e através da interação com os demais professores, houve relatos de experiências que contribuíram para as suas práticas em sala de aula?	102
Gráfico 7: Durante a formação continuada e através da interação com os demais professores, houve relatos de experiências que contribuíram para as suas práticas em sala de aula?	102
Gráfico 8: Você utiliza a realidade do Campo para alfabetizar as crianças?	103
Gráfico 9: Você sente a necessidade de ter uma formação específica “do campo” para melhor atuar nas escolas do Campo?	104

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
2. A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO	17
2.1 Diferenças e similaridades entre a Educação Rural e a Educação do Campo	17
2.2 As Escolas do Campo e suas Identidades	21
2.3 O processo do Ensino-Aprendizagem nas Escolas do Campo	27
2.3.1 Considerações sobre a Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização	29
2.4 Novas Tecnologias e o Papel da Escola na Sociedade do Conhecimento	31
3. A CRIAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	36
3.1 A Legislação e as Políticas Públicas que viabilizam as ações do PNAIC	36
3.2 Os Eixos do PNAIC e suas especificidades	38
3.3 Os Programas que antecederam ao PNAIC	43
3.4 O Desenvolvimento das Ações do PNAIC	46
3.5 Os Aspectos Legais e as Políticas Públicas na perspectiva da Educação Inclusiva no PNAIC	49
4. ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	53
4.1 As Políticas Públicas que permeiam a Formação Continuada no Brasil	53
4.2 A História da Formação de Professores no Brasil	54
4.3 Formação Inicial e Formação Continuada de Professores	57
4.4 O Ensino-Aprendizagem na Formação Continuada de Professores do PNAIC	58
4.5 Os debates acerca das mudanças e a Formação do Professor	61
4.6 A Formação Continuada e sua Institucionalização	65
5. O ESPAÇO, A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA	71
5.1 A História do Município de Nova Iguaçu: Do café aos laranjais	71
5.2 O Conceito Histórico da Formação das Comunidades Rurais de Nova Iguaçu	74
5.3 O Campo Empírico da Pesquisa	76
5.4 Os sujeitos da Pesquisa: Os professores das Escolas do Campo	89
5.5 Instrumentos e Procedimentos	95

6. AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	98
7. CONCLUSÃO	106
REFERÊNCIAS	109
Anexo 1.....	115
Anexo 2.....	116
Anexo 3	119

INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) é um compromisso firmado pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios. Este compromisso visa assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Implementado pelo Governo Federal, o PNAIC foi instituído através da Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012. Este pacto caracteriza-se como um acordo assumido pelo Governo Federal, estados e municípios com o compromisso de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (MEC/SEB, 2012).

O PNAIC teve início em 2013 em todos os municípios do país que aderiram ao pacto, primeiramente com a disciplina de Língua Portuguesa. Em 2014, foi inserida a disciplina de matemática e, em 2015 e 2016 as Ciências foram introduzidas nas escolas, sob as especificidades deste programa.

Caracterizado como um compromisso do Governo Federal, estados e municípios com a alfabetização, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma política pública que visa a formação de professores para um possível avanço na educação básica no Brasil.

Nos debates atuais acerca da temática sobre a formação de professores, Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores deve ser concebida apenas como um dos componentes da mudança e não como uma espécie de condição prévia da mudança. (NÓVOA, 1995, p 28)

Nóvoa (1997) ainda destaca que a formação de professores se faz durante a mudança, a partir do esforço de inovação e da procura dos melhores percursos para a transformação da escola.

Sobre a formação continuada, outras estratégias são apontadas por diferentes autores, como Candau e Moreira (2008) são fundamentais para a educação dos alunos, entre as quais podemos destacar uma mudança na organização escolar, na reformulação do currículo, na infraestrutura das escolas e principalmente, no enriquecimento de habilidades e competências no campo educacional.

O PNAIC prevê atividades da Educação do Campo como uma modalidade em suas ações no pacto. Além da formação continuada do PNAIC, todo o corpo docente e pedagógico das escolas do campo foi convidado a participar de uma Formação Continuada para profissionais que atuam nessa modalidade, no projeto em parceria com a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e a Secretaria de Educação de Nova Iguaçu (SEMED). Vale destacar que o convite foi feito a todos os envolvidos, mas houve resistência de alguns profissionais, na participação dos mesmos.

Consideramos que esta experiência pode tornar-se um caminho para compreender a Educação do Campo, de modo a garantir aos professores uma formação continuada com o intuito de problematizar as questões do campo.

Podemos inferir que o desafio do acesso à educação básica teve importantes avanços, mas o problema da baixa qualidade na alfabetização de crianças ainda é uma questão que demanda reflexões e ações. Portanto, é fundamental que se realizem os debates acerca da adoção de estratégias que possibilitem a transformação da educação.

Nesta perspectiva, este trabalho surge a partir do seguinte questionamento: Quais as contribuições do PNAIC para a formação continuada de professores das escolas do campo do Município de Nova Iguaçu.

O objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições do PNAIC para a formação de professores das Escolas do Campo do Município de Nova Iguaçu, localizado no Estado do Rio de Janeiro. Como desdobramento do objetivo geral intencionamos investigar, junto aos professores, a mudança em suas práticas em sala de aula, a partir das ações propostas no PNAIC e conhecer os desafios enfrentados pelos professores, na busca de novas práticas,

O interesse nesta temática foi motivado após o contato com as professoras-alfabetizadoras, que participam da formação e que trabalham na escola onde desenvolvemos nossas atividades funcionais. Estas professoras alfabetizadoras frequentaram um curso presencial de dois anos, com carga horária de 180 horas, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. (MEC/SEB,2012)

Entre tantas propostas que surgiram acerca do tema estudado, as reflexões sobre a formação dos professores, principalmente dos anos iniciais do ensino fundamental, ganham ainda mais importância quando analisadas à luz das teorias

de autores como Freire (2000) e Nóvoa (1995), que contribuem significativamente para este debate.

Quando falamos em formação continuada, entendemos que o profissional deve buscar uma especialização para trazer mais recursos para a sala de aula, a fim de incentivar o aluno e tornar as aulas num ambiente mais atrativo e muito propício para a aprendizagem

Nesse sentido, Freire (2000) diz que a alfabetização não pode ser feita de cima para baixo, como uma imposição, mas de dentro para fora, pelo analfabeto com a colaboração do educador e afirma que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens educam-se entre si, mediados pelo mundo.

Ainda sobre a temática da formação continuada, surgiram algumas dúvidas e buscamos informações sobre como acontecia a formação dos professores do PNAIC, qual o papel do professor orientador e do professor formador e, além disso, se houve mudanças significativas no trabalho docente, sinalizando os caminhos para a autonomia do professor e trazemos um panorama das políticas públicas que permeiam e legitimam a formação continuada de professores.

Diferentes reflexões sobre a formação de professores e sua relação direta com a melhoria do ensino têm sido realizadas por muitos autores. A questão da formação teórica e prática do professor tem obtido destaque entre as ações apontadas como necessárias para a reforma educacional.

Verificamos que uma das ideias principais a respeito deste tema, indica que não basta aos cursos de formação docente apenas o desenvolvimento de competências ou a simples reprodução de conteúdo. É preciso uma mudança significativa no processo de formação da identidade do professor.

Para maior enriquecimento da análise proposta, as teorias do educador Nóvoa (1995) proporcionam reflexões sobre a temática em estudo. O autor destaca o caráter interativo e dinâmico dos processos de formação. Nóvoa diz que é preciso que a mobilização de experiências e a produção de saberes estejam sempre presentes nos cursos de formação, para que se possam criar, assim, redes de (auto) formação participada.

Para um aprofundamento sobre esta pesquisa, participamos também da Formação Continuada de Professores e Especialistas da Educação das Escolas do Campo, promovida pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, onde

pudemos compreender melhor a temática do campo, através de textos disponibilizados na plataforma e encontros para as discussões acerca do assunto.

Dessa formação continuada da UFRRJ, com carga horária de 80 horas surgiu um convite para escrevermos um livro sobre a nossa experiência em trabalhar numa escola do campo, através do Projeto de Extensão, com um curso de Aperfeiçoamento de 180 horas, denominado Escolas do Campo da Rede Municipal de Ensino de Nova Iguaçu – produzindo materiais didáticos a partir de suas realidades.

O curso, ministrado por professores da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) desde 2014, teve encontros trimestrais, ao longo do ano de 2016. Na tentativa de alcançar os objetivos propostos, foi desenvolvida uma pesquisa de natureza qualitativa, por entendermos que suas técnicas possibilitam maior observação e interação com o objeto em estudo, além de mostrar, segundo Chizzotti (2006), a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais.

Acrescenta o mesmo autor que a pesquisa se configura como qualitativa, por abranger um campo transdisciplinar como as ciências humanas e sociais, assim como se utiliza de variados métodos para investigar dado fenômeno em seu local de ocorrência. Através de pesquisas qualitativas, encontramos tanto o sentido quanto a interpretação dos significados sociais atribuídos ao fenômeno estudado.

A escolha pelo método qualitativo foi por considerá-lo mais apropriado ao estudo das ciências humanas e sociais. Assim como se sabe que as diferenças entre métodos quanti e qualitativos não se restringe a simples quantificação ou não dos dados, segundo Gamboa (2003), trazendo ainda opções teóricas, epistemológicas e filosóficas que precisam ser explicitadas.

Na concepção do autor, pelo fato de a produção de conhecimento englobar um sujeito que conhece e um objeto a ser conhecido, afirma-se que as escolhas do pesquisador estão entrelaçadas à sua visão de mundo, à sua concepção de realidade, aos seus interesses em dado problema, bem como ao seu compromisso político e aos seus ideários, estejam eles explícitos ou não na motivação do pesquisador,

Inicialmente para desenvolver esta pesquisa, visitamos as doze escolas da rede municipal de Nova Iguaçu com a denominação de Escola do Campo e constatamos que em todas as unidades havia professores optantes do PNAIC no quadro funcional das unidades escolares. Também, nas visitas, encontramos professoras orientadoras que participaram de um curso de formação numa universidade pública. A função dessas professoras é a de ministrar a formação aos professores alfabetizadores.

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos questionário e conversa informal respondido por vinte e cinco professores-alfabetizadores que são cursistas da formação continuada do pacto, nas unidades escolares que tem a denominação de Escola do Campo.

A conversa informal ocorreu junto a duas formadoras e uma orientadora de estudo da formação continuada. Utilizamos a conversa informal ainda como complemento dos dados obtidos junto aos professores.

Na introdução, trazemos um resumo das questões que desenvolvemos no trabalho realizado com o propósito de elucidar a questão que nos propusemos responder, sobre as contribuições do PNAIC para a formação continuada do PNAIC.

Na seção dois apresentamos um estudo sobre a educação rural e a educação do campo, onde buscamos a compreensão de alguns autores envolvidos nos debates sobre esta temática para compreender melhor a definição e as especificidades do que é o espaço rural e o que é do campo.

Na seção três, onde falamos sobre a criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), apresentamos as propostas, seus eixos e a prática de suas ações e sobre os programas anteriores que deram origem ao PNAIC. Mostramos, ainda, as leis que fundamentam o pacto, onde as ações do PNAIC estão asseguradas e falamos dos programas e projetos anteriores em suas ações para a melhoria do ensino nas classes de alfabetização.

Na seção quatro, a tônica é sobre a prática da política da formação continuada no Brasil, com o propósito de propiciar aos professores subsídios para o trabalho pedagógico em sala de aula, através de diferentes concepções e a possibilidade de estar sempre em busca de novos saberes. Ao falar sobre a profissão de professor, mostramos a trajetória da mulher e

sua luta para conseguir se profissionalizar no ofício do magistério e, ainda, um panorama sobre as principais políticas públicas, que permeiam a formação continuada de professores no Brasil, sobre os investimentos na educação e programas criados na tentativa de investir na melhoria da qualidade na alfabetização de crianças.

Na seção cinco, onde descrevemos o espaço, a escola e os sujeitos da pesquisa, mostramos a história do Município de Nova Iguaçu e de como as comunidades rurais foram formadas, além de apresentar as doze escolas do campo e suas características. Buscamos conhecer como os professores concebem essas escolas e como utilizam as atividades do PNAIC para alfabetizar as crianças das escolas do campo.

Na seção seis, descrevemos as contribuições do PNAIC para a formação continuada de professores, onde, através dos questionários respondidos pelos sujeitos da pesquisa, as professoras que trabalham nas escolas do campo dizem que houve benefícios para as suas turmas.

Na seção sete trazemos os resultados e a análise da nossa pesquisa, que foram obtidos através das visitas que fizemos às Escolas do Campo, dos questionários respondidos pelas professoras alfabetizadoras dessas escolas, pelos gráficos gerados pelos resultados dos questionários e pelas conversas informais que utilizamos, com o intuito de complementar os resultados. Os resultados preliminares apontam para a melhoria na qualidade do ensino, através das ações compartilhadas durante a formação continuada dos professores, espaço em que foi possível reunir professores da rede municipal de ensino e segundo as professoras das escolas do campo, espaço este que propiciou a interação entre os professores que trabalham nessas escolas.

Vale ressaltar que, enquanto projeto, a presente pesquisa foi apreciada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UNIGRANRIO (CEP) e aprovado conforme o processo nº- 032308 / 2016.

2. A EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Nesta seção apresentamos um estudo sobre a educação rural e a educação do campo, onde buscamos a compreensão de alguns autores envolvidos nos debates sobre esta temática para compreender melhor a definição e as especificidades do que é o espaço rural e o que é do campo.

2.1 Diferenças e Similaridades entre a Educação Rural e a Educação do Campo

Apesar da natureza agrária do país, as pessoas do campo que moram e sobrevivem do campo não têm tido uma efetiva atenção em relação aos seus direitos à uma educação de qualidade, a qual é realizada no próprio campo.

Azevedo (2007) diz que foi a partir dessa lógica que se basearam as políticas direcionadas aos estudantes atendidos nas classes multisseriadas, nos anos iniciais do ensino fundamental. Ele ainda diz que a escola, em sua função de instituição social, vem desenvolvendo uma educação para atender muito mais às exigências políticas e econômicas do que às reais necessidades sociais dos sujeitos que as escolas destinadas à classe trabalhadora atendem. Segundo o autor:

Quando passaram a lhes ofertar a educação escolar, ela esteve centrada no modelo da Educação Rural “adequada aos modelos políticos de desenvolvimento econômico efetiva dos povos no campo, cujas bases se fundamentavam nos interesses das classes dominantes, de certo modo, responsável por preocupantes consequências ao longo dos séculos na escolarização desses povos. (AZEVEDO, 2007, p. 145)

De acordo Fernández Enguita (1989) com o decorrer do tempo, sob a determinação de fatores políticos, religiosos, militares e econômicos passaram a surgir outras instituições responsáveis pela educação como a igreja e a escola.

Desde a antiguidade as primeiras formas de educação entre os seres humanos são gestadas no seio da família “na economia camponesa, mesmo em nossos dias, a sede da aprendizagem social e para o trabalho continua sendo a família” (FERNÁNDEZ ENGUITA, 1989, p.105).

Numa sociedade capitalista, onde os propósitos são de fornecer conhecimentos e capacitar pessoal para servir o sistema e expandir cada vez mais o capitalismo, é instaurada a situação de dominação as quais reforçam os interesses dos dominantes em detrimento dos interesses dos dominados. Nesse panorama que surge a Educação Rural, destinada ao povo trabalhador do campo cuja origem se fundamentou no sistema do latifúndio e do assistencialismo, além do controle político e social sobre a terra e as pessoas que nela vivem.

Com a abertura de um novo modelo de educação no Brasil, relegando o modelo instalado desde a época dos jesuítas, de acordo com Azevedo (2007) estabeleceu-se que:

Os saberes que deveriam ser empregados na escola rural eram aqueles de pouca utilidade que lhes ensinasse principalmente a mexer com a enxada, ordenhar vacas, plantar e colher alimentos para garantir o seu próprio sustento, tendo como base uma concepção utilitarista da escola rural das primeiras letras, com pouca ênfase nos conteúdos, por exemplo. (ARROYO 1999, apud AZEVEDO, 2007).

Gorender (2007) menciona que, ao fixar o homem no campo, a Educação Rural teve, como objetivo, explorar os trabalhadores por meio do trabalho manual nas lavouras dos grandes latifundiários. Nesse sentido, fica evidente a separação entre trabalho manual e trabalho intelectual

A produção do trabalho alcança um patamar superior quando se separam o trabalho manual do trabalho intelectual. Este último passa a ser função privilegiada de certo segmento da classe dominante, o qual se dedica a pensar. A tarefa exclusiva de pensar se enobrece, enquanto se envilecem as tarefas exigentes de esforço físico, entregues aos indivíduos das classes dominadas e exploradas (GORENDER, 2007, p. 28)

Arroyo (2007) enfatiza que as políticas educacionais e sociais para o campo têm visado privilegiar as demandas das cidades e dos cidadãos urbanos como estereótipos de sujeitos de direito, tendo a cidade como local da civilização, da sociabilidade e da expressão política, cultural e educativa, um exemplo a ser seguido, e o campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, uma realidade que precisa ser superada.

Munarim (2006, p. 20), assinala para a importância de superar essa visão dicotômica que considera a cidade como local de desenvolvimento e o rural como local de atraso, uma vez que as políticas públicas “voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural”.

Depois de muita luta, resistências e reivindicações, os povos do campo conquistaram o direito à uma política significativa com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que foi garantia da educação como direito de todos.

De acordo com Fernandes (2006), com esse reconhecimento legal, inaugurou-se, posteriormente, uma nova concepção de educação que leva em conta suas demandas, que respeita seus saberes, a sua cultura, os seus valores, as especificidades e as particularidades do lugar onde eles vivem e sobrevivem: a Educação do/no Campo. O autor menciona que:

A Educação do Campo originou-se com as demandas dos movimentos camponeses na construção da política de educação para as áreas da reforma agrária. Assim, ele entende a educação na reforma agrária, como parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. (FERNANDES, 2006 p. 28).

Ainda com base neste autor, o agronegócio que predomina no campo não concebe a educação como uma política pública, ao utilizar os mesmos princípios do capitalismo agrário que vem sendo utilizado na Educação Rural, por meio de diferentes instituições, enquanto a Educação do Campo fundamenta-se nos princípios postulados pelo paradigma da questão agrária, tendo os povos do campo à frente deste processo.

Podemos dizer que um reconhecimento fundamental para os trabalhadores do campo e que concebe do tipo de educação discutida e reivindicada pelos movimentos sociais do campo para as comunidades camponesas diferencia-se do modelo proposto pela Educação Rural.

Na compreensão de Caldart (2002), os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja “no” e” do” campo. Conforme esclarece a autora

No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 18).

Ainda sobre Caldart (2000) cabe aqui destacar que o trabalho, como expressão das necessidades humanas, é concebido como um princípio educativo pela Educação do Campo, onde pessoas se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, através do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si no processo de produção material de sua existência. Pelo trabalho o educando produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência.

Em si mesmo o trabalho tem uma potencialidade pedagógica, e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que ajuda as pessoas a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida: a sua cultura, seus valores, suas posições políticas. (CALDART, 2000, p. 55-56).

Sob esse prisma, entendemos a “escola do campo” como aquela que contempla a identidade do campo e que reconhece a multiplicidade dos sujeitos sociais que vivem ou trabalham no campo e seus diferentes modos de vida. Sendo assim, as escolas do campo devem assumir um compromisso com uma educação de qualidade, com acesso à informação e ao pleno desenvolvimento de suas especificidades de produção.

O Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, enfatiza que a escola do campo é aquela situada em área rural ou aquela situada em área urbana que atende predominantemente populações do campo, muitos estabelecimentos situados em distritos ou na periferia dos municípios brasileiros têm identidade rural por conta dos alunos que recebe, mas infelizmente isso não se reflete na proposta pedagógica. Com este decreto, define-se o que é escola do campo que, independente da localização, atenda estudantes que residem na zona rural e tenham ligação com a vida no campo.

As escolas do campo têm autonomia para elaborar seu próprio projeto pedagógico e a orientação é que não só valorizem o contexto cultural no qual

estão inseridos seus estudantes, como também incluem os saberes rurais e as tradições locais nos conteúdos ensinados.

O Ministério da Educação, em sua Secretaria da Educação Básica estabelece a concepção de “Campo”, a qual é adotada por esta secretaria:

Tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB)

A aprendizagem na educação do campo deve ser pautada nas relações dos sujeitos e na produção de conhecimentos, a fim de estimular e desenvolver ações coletivas com o entorno escolar. Arroyo (2011) questiona como será que a escola irá trabalhar com a memória coletiva, a identidade do povo do campo e de como será oferecida a educação do campo:

Como a escola vai trabalhar a memória, explorar a memória coletiva, recuperar o que há de mais identitário na memória coletiva? Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir os estereótipos da cidade sobre a mulher e o homem rural? Aquela visão de jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta a visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista, dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p.6).

Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação escolar para a população deve promover adaptações que são necessárias para uma comunidade mas pode não ser adequada a outras. Deste modo, qualquer adaptação deve estar voltada para as particularidades da vida no campo e de cada região, voltando-se para os aspectos essenciais nesse processo de adequação da ação pedagógica

2.2 As Escolas do Campo e suas identidades

Ressaltamos, aqui, o percurso recente da Educação do Campo e a maneira como foi sendo construído seu caráter diferenciado, específico e contextualizado,

que se dá em função da singularidade dos sujeitos sociais do campo (ribeirinhos agricultores familiares, acampados e assentados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, dentre outros).

O conceito de escola do campo não existia ainda nas leis que regem a educação e, com a LDBEN 9394-96, ainda se fazia menção às práticas curriculares dessas populações da zona rural como uma adaptação curricular, das metodologias, do calendário e da formação profissional das escolas urbanas.

O impacto do que se chama de adaptação não será mínimo e nem poderá ser desconsiderado se pensarmos que qualquer adaptação alterará aquilo que se produz no currículo. Em dois artigos desta da LDBEN 9394-96 podemos observar tais características:

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (LDBEN 9394-96)

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 escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (LDBEN 9394-96).

Em 1997, com o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária – ENERA e, em julho de 1998 e com a I Conferência Nacional por uma Educação Básica no Campo, fruto dos esforços dos movimentos sociais do campo junto com outras instituições (UNESCO, Universidades públicas, dentre outras), resultaram na constituição do PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, no âmbito do INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária e a aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (Res. CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002). Nela encontraremos, pela primeira vez, o conceito de escola do campo e educação do campo:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na

temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País. (CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002).

A Resolução CNE/CEB Nº 4, em 2010, institui pela primeira vez a Educação do Campo como modalidade da Educação Básica, no bojo das Novas DCN's para a Educação Básica. Neste mesmo ano foi aprovado o Decreto Federal Nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.

Neste decreto encontramos dois indicativos acerca de povos do campo e escolas do campo. De acordo com o Decreto Federal Nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, populações do campo são:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os povos 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. (DECRETO FEDERAL Nº 7.352/2010)

Ainda sobre este decreto, o mesmo descreve o conceito de Escola do Campo como “aquela situada em área rural”, conforme definida pelo IBGE, ou “aquela situada em área urbana”, “desde que atenda predominantemente a população do campo através do Artigo 1º, §1º, inciso II, onde diz que escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definida pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE).

Se tomamos por definição que a escola do campo é “aquela situada em área rural” ou “aquela situada em área urbana que atende predominantemente populações do campo” e que muitos estabelecimentos estão situados em distritos ou na periferia dos municípios brasileiros e que cada grupo tem “identidade rural por conta dos alunos que recebe”, considerando a imensidão do nosso país, não podemos conceber um currículo “nacional” único. (Decreto Federal Nº 7.352/2010). Sobre a questão da concepção de currículo diferenciado, Santos(2009), diz que:

Os conteúdos curriculares devem permitir que os alunos desenvolvam sua capacidade de argumentação, de questionamento, de crítica e sua capacidade de formular propostas de solução para problemas detectados. [...] é fundamental que o currículo trabalhe com habilidades que vão além do desenvolvimento cognitivo e envolvam diferentes campos da cultura, garantindo a presença de produções culturais dos mais diferentes grupos sociais e culturais, de tal modo que os estudantes sejam capazes de lidar com a diferença, valorizando e respeitando a cultura do outro, condição necessária para a vida em uma sociedade realmente democrática. (SANTOS, 2009, p. 13-14),

Moreira e Candau (2008) afirmam que é preciso refletir sobre as práticas escolares, pois as mesmas podem estar contribuindo para um currículo oculto capaz de oprimir alguns estudantes por razões ligadas à classe social, gênero, raça ou sexualidade. Devemos pensar sobre quais ações devem ser praticadas pelos professores, a fim de eliminar as formas de discriminação na sociedade e na própria escola. Essa ação da escola, a qual aborda questões do conhecimento escolar, os autores afirmam que a escola, desta maneira está produzindo o seu próprio conhecimento, a partir da sua própria realidade.

O que são esses âmbitos de referência? Podemos considerá-los como correspondendo: (a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa); (b) ao mundo do trabalho; (c) aos desenvolvimentos tecnológicos; (d) às atividades desportivas e corporais; (e) à produção artística; (f) ao campo da saúde; (g) às formas diversas de exercício da cidadania; (h) aos movimentos sociais (MOREIRA e CANDAU, 2008, p.22)

A tomada de consciência desse processo pode auxiliar a equipe escolar a pensar e repensar os conteúdos e a estrutura sob a qual são ensinados. É nesse sentido que os autores reconhecem a escola como um espaço de produção de significados, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem para a construção de identidades sociais e culturais.

Ainda sobre Moreira e Candau, os autores formulam perguntas sobre algumas questões de cunho político e social que devem ser sempre levadas para o debate em sala de aula:

Devemos repensar a escola e sobre como temos dialogado com o currículo dos espaços do entorno escolar e sobre como temos abordado as diferenças sociais, tais como: classe social, etnia, gênero, cultura, religião e sexualidade com os alunos. (MOREIRA E CANDAU, 2008, p.22)

Os autores sugerem um conjunto de princípios para que cada espaço escolar possa desenvolver atividades baseadas nas especificidades do seu entorno. Eles afirmam que é preciso ter tempo e criar espaços para a discussão dessas ações nas reuniões pedagógicas.

Dentre as sugestões apresentadas pelos autores, destacamos: a abertura para manifestações culturais para lidar com a pluralidade e diversidade; revisar e reescrever o conhecimento escolar, com o intuito de identificar os interesses “ocultos” e prestigiar as vozes. Nesse sentido, os autores mencionam como concebem o conhecimento produzido pela escola:

Concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. (MOREIRA e CANDAU, 2008, p.22)

Que tipo de educação a escola do campo deve oferecer, quais conteúdos devem ser priorizados e quais procedimentos metodológicos devem ser adotados, são algumas questões que ainda precisam ser mais debatidas e definidas em busca da identidade do ensino nas séries iniciais do Ensino Fundamental, especificamente nas classes de alfabetização das escolas do campo de Nova Iguaçu.

A partir de um estudo das relações da educação escolar, sempre atrelada às questões sociais e históricas, é preciso abordar algumas questões inerentes à realidade das escolas do campo e alguns temas que devem permear o trabalho pedagógico do professor: a formação das comunidades rurais de Nova Iguaçu, a educação do campo, adaptado às especificidades do campo, interdisciplinar e contextualizado à realidade da atividade desenvolvida no entorno escolar.

Tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao

acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB)

Acreditamos que o descompasso das escolas do campo em relação as escolas do perímetro urbano acabam por instaurar a desigualdade de oportunidades. Em relação à ciência e os avanços da tecnologia, a qual já é amplamente difundida e utilizada pelos alunos dos espaços urbanos, acabam evidenciando as desvantagens e a falta de oportunidades dos alunos do campo.

Nesse sentido, o PNAIC tenta levar para a população do campo novos desafios, de acordo com a implementação da LDBEM visando um currículo mais contextualizado com as especificidades das comunidades rurais.

Pensamos que a globalização, tanto econômica quanto cultural, vem acentuando ainda mais o descompasso entre o rural e o urbano, através das inovações dos meios de comunicação, interferindo na vida das pessoas e, no meio rural, provocando uma mudança negativa às culturas especificamente rurais, acabando por desfigurá-las, descaracterizando-as. Desse modo o lado “urbano” acaba influenciando a vida dos camponeses através de novos costumes e novos valores, além do domínio econômico e do poder da cidade sobre o campo.

Em algumas instituições escolares, seus profissionais pouco preparados para um posicionamento frente às interferências da globalização no plano educacional. A Escola do Campo, com seus currículos padronizados, do mesmo modo urbano de pensar e referenciais pedagógicos herdados do passado, acabam tornando os profissionais inseguros em recusar ou aceitar as mudanças que lhes são propostas.

Esta demanda exige novas posturas e ações, não deixando o seu enraizamento sociocultural no campo e os valores referentes à comunidade a qual pertencem. Entretanto, os docentes que atuam nas escolas rurais, são, em sua maioria, também professores das escolas urbanas, considerando que, no Município de Nova Iguaçu, a área rural fica bem próxima do perímetro urbano.

De acordo com a nossa experiência, observamos que os professores que atuam na realidade rural e urbana, quase sempre teve sua formação voltada a um ensino conteudista, desconectado da realidade social e fragmentada.

Sabemos que poucas instituições de ensino que oferecem a formação de professores para o magistério, não oferecem uma ação interdisciplinar, tão imprescindível na atualidade, para que se promova um ensino contextualizado. Deste modo, os profissionais têm dificuldades para direcionar suas práticas educativas de acordo com as especificidades e das necessidades dos ambientes em que atuam.

Muitas questões ainda precisam ser estudadas, debatidas e principalmente definidas a fim de buscar a identidade dos contextos rurais, pois as mudanças da sociedade da informação são rápidas e urge que se faça um estudo para abordar essas questões, a fim de subsidiar as escolas do campo e responder à tarefa que a legislação educacional que determina a redefinição das diretrizes curriculares em todas as instâncias do sistema educativo.

Valorizamos que temas como sociedade, educação, linguagem e cidadania precisam ser estudados e divulgados entre os sujeitos, a fim de resgatar a história e a memória da cultura das comunidades. Pensamos que deste modo podemos reconstruir a autonomia do povo do campo, através do desenvolvimento da linguagem e escrita e de sua participação efetiva nos debates sobre as necessidades da comunidade rural.

2.3 O processo do Ensino-Aprendizagem nas Escolas do Campo

Destacamos que é a partir de um estudo das relações da educação escolar, que sempre são associadas às questões sociais e históricas, é preciso abordar algumas questões inerentes à realidade das escolas do campo e, para isso, alguns temas devem permear o trabalho pedagógico do professor: a sociedade e a cultura da comunidade rural onde a escola está inserida, educação do campo, as diversas linguagens e práticas contextualizadas e adaptadas à realidade do entorno escolar.

Precisamos repensar a formação dos professores que irão trabalhar com os grupos específicos das escolas do campo, para que esses possam atuar de forma

reflexiva e não desprezem a cultura local e respeitem a identidade desse grupo. Esta situação se torna mais complexa quando tais escolas, ainda que denominadas “escolas do campo”, estão situadas bem próximas ao perímetro urbano:

Nos pressupostos de uma educação rural democrático-transformadora, que atribui à escola um papel de mediação entre a cultura e os saberes próprios do homem rural, esse saber popular deve ser pedagogicamente valorizado, resgatado e preservado em seus valores essenciais. E ampliado pelo confronto e/ou articulação ao conhecimento técnico-científico universalizado, de forma a possibilitar um desenvolvimento rural de natureza endógena, baseado na autonomia dos sujeitos e direcionado aos objetivos de realização pessoal e coletiva, através de práticas emancipatórias típicas da cidadania. (SANTOS,1993, p.44 a 47).

A proximidade com o perímetro urbano acaba trazendo conflitos identitários e descaracterizando a cultura dos moradores do entorno. É preciso resgatar as especificidades das escolas do campo e buscar referenciais teóricos para uma melhor compreensão desta realidade, a fim de elaborar um currículo contextualizado e interdisciplinar para atuar nessas escolas.

A educação no campo é uma modalidade da educação que ocorre em espaços denominados rurais. É considerada escola do campo todo espaço educativo que se dá em espaços da floresta, agropecuária, das minas e da agricultura, chegando também aos espaços pesqueiros, a populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas. É destinada às populações rurais nas diversas produções de vida já citadas, assim como serve também como denominação à educação para comunidades quilombolas, em assentamento ou indígena. Na educação no campo, é preciso considerar a diversidade contida nos espaços rurais, contemplando no currículo escolar as características de cada local, bem como os saberes ali presentes.

Quanto à Educação do Campo Caldart (2004) considera que é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo. A autora pondera que a educação somente será construída deste jeito, se os povos do campo em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio. Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização.

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.[...] Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo.(CALDART, 2004, p.147-158)

Deste modo, entendemos que a proposta pedagógica para uma educação do campo se dá através dos sujeitos do campo, através de práticas educacionais e reflexões realizadas nas práticas dos professores no cotidiano escolar que podem produzir saberes direcionados aos sujeitos que vivem no campo.

O ensino deverá estar voltado à realidade dos alunos, em que o conteúdo curricular e as metodologias de ensino do professor devem ser adequados às necessidades e interesses dos alunos que precisam de um ensino que valorize, dentre outros aspectos, a cultura da criança que vive no campo e seu modo de vida.

Quanto a um currículo contextualizado para as escolas do campo, o próprio termo “currículo” pressupõe a contextualização de intenções pedagógicas advindas da Secretaria de Educação do Município onde a escola está inserida, quanto a contextualização dos componentes curriculares que a escola irá privilegiar e definir, a fim de nortear suas intenções. Nesse sentido, a escola poderá inserir em suas atividades, elementos que privilegiem à realidade dos alunos do entorno e desenvolver temas adequados a necessidade e ao interesse da comunidade escolar.

Esta demanda exige novas posturas e ações, não deixando o seu enraizamento sociocultural no campo e os valores referentes à comunidade a qual pertencem. Entretanto, os docentes que atuam nas escolas rurais, são, em sua maioria, também professores das escolas urbanas, considerando que, no Município de Nova Iguaçu, a área rural fica bem próxima do perímetro urbano. .

Deste modo será possível desenvolver a autonomia do povo do campo, fortalecendo a sua identidade a identidade através do fortalecimento dos processos participativos e do desenvolvimento da linguagem, elementos indispensáveis à construção da sua cidadania.

2.3.1 Considerações sobre a Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização

A discussão sobre interdisciplinaridade não é nova quando falamos de “interdisciplinaridade”, parece ser mais simples do que incorporar o conceito nas práticas de sala de aula. É preciso considerar o todo das áreas de conhecimento sem buscar a fragmentação excessiva, mas aprofundar esse conhecimento em suas especificidades tem sido uma tarefa complexa para o professor.

Quando pensamos no Ciclo de Alfabetização, temos a necessidade de realizar um trabalho interdisciplinar que favoreça o processo de alfabetização. É nessa fase que a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética e da escrita por meio da leitura e produção de textos.

Nesse estágio são necessários conhecimentos que vão além do ensino da Língua Portuguesa, tais como os demais componentes curriculares. Deste modo o trabalho interdisciplinar pode favorecer uma formação crítica da criança.

A interdisciplinaridade não é um tema novo e tem sido discutida desde o início dos anos 60 e desde então, discute-se como ela deve ser considerada em relação as ações praticadas em de sala de aula.

De acordo com Fazenda (2009), o movimento em prol de um ensino que considere o todo, o global das áreas de conhecimento, ou seja, a interdisciplinaridade aparece na Europa (principalmente na França e na Itália), em meados da década de 1960.

Fazenda diz que esse movimento surgiu em “oposição à especialização e à fragmentação demasiadas do conhecimento”, que separam e distanciam a realidade experimentada do cotidiano do que se discute nas universidades.

Chervel (1990) considera o processo de disciplinarização importante, pois o mesmo facilita a organização de conteúdos, mas entende que este processo pode limitar o “fazer da prática escolar”, por fragmentar demais os conteúdos e conhecimentos.

A noção de “disciplina” que se tem hoje, na perspectiva de conjunto de conhecimentos/conteúdos a serem ensinados, não existia até o século XIX. “Disciplina” era ordem, e repressão. O termo reaparece no início do século XX, com sentido de matéria de ensino, suscetível de servir aos exercícios intelectuais. A partir daí, pode-se falar de disciplinas, no plural (CHERVEL, 1990, p.177-229)

Quando o saber é compartimentado em disciplinas, Luck (1994) diz que essa ação pode levar a conhecimentos bastante específicos focalizados em uma só área.

Essa compartimentalização está presente na escola por meio das disciplinas específicas e entre as temáticas da sala de aula e a realidade vivida pelos estudantes, gerando a alienação e a irresponsabilidade dos aprendizes, que não se sentem parte dos fenômenos e, portanto, não se sentem capazes de mudá-los. (LUCK, (1994 p. 60)

Hoje em dia a interdisciplinaridade é objeto de muitas reflexões e é um tema que se renova agora, cada vez mais rápido, com o advento da internet. No Brasil, a discussão sobre a interdisciplinaridade não é nova, pois esse tema passa a figurar nos documentos oficiais desde a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1971 (LDB No. 5.692/71; BRASIL, 2006), e nunca mais deixou de se apresentar em diretrizes e parâmetros para a Educação.

A LDB N0 9.394/96 retoma a orientação para a interdisciplinaridade e faz replicar essa necessária interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM, 2006), para toda a Educação Básica. A interdisciplinaridade é ainda ratificada, mais recentemente, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), nos documentos voltados para o Ensino Fundamental de nove anos e nos Cadernos das edições de 2013 e 2014 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A fragmentação do saber instituído pela Ciência moderna, segundo estudos realizados por Frigotto (1995), Kleiman e Moraes (2009), dentre outros, mostram as contribuições no campo da interdisciplinaridade, garantindo novas práticas escolares, através dos diferentes campos do saber.

Para garantir essas práticas interdisciplinares é preciso repensar um currículo em uma perspectiva de superação da fragmentação científica e, para isso, faz-se necessário reorganizar o espaço e o tempo escolar de forma interdisciplinar, considerando a criança como centro do processo de ensino e aprendizagem.

Neste estágio a interação entre as crianças e os objetos de conhecimento faz-se ímpar, já que é este fator evidencia a importância da mediação, pois sem a interação entre alunos e professores não haverá produção significativa de

conhecimento. E a interdisciplinaridade, praticada em um espaço interativo, possibilita a integração de saberes, através de diferentes estratégias de planejamento.

2.4 Novas Tecnologias e o Papel da Escola na Sociedade do Conhecimento

O que tratamos aqui são as transformações do processo educacional e suas relações com as tecnologias da informação e comunicação e retrata a escola, fruto da era industrial que, com a mecanização da produção e o desenvolvimento das tecnologias da comunicação, viabilizou a troca de informações de bens e serviços de forma eficiente e bastante veloz em todo o mundo. E desde então a escola vem sofrendo o impacto das novas tecnologias e de outras culturas.

Temos aqui a intenção de mostrar que, com a tecnologia, educação tradicional sofre alterações que influenciam a forma de ensinar, gerando críticas e inquietações sobre o papel do professor na construção da aprendizagem no cotidiano escolar. A resistência ao novo, frente ao uso das novas tecnologias, configura-se como um entrave na relação da tecnologia-escola.

Papert (1980), acredita ser o computador um instrumento que pode catalisar conceitos sofisticados, permitindo ao aluno trabalhar tais conceitos de forma simples e lúdica, desenvolveu uma linguagem de programação para crianças, na qual tal o trabalho seria facilitado. No Brasil, a tecnologia vem também da influência de outras culturas, com o movimento chamado Filosofia e Linguagem – LOGO.

O uso da informática parece ser uma discussão muito importante, visto que, antes de nos colocarmos contra ou a favor do uso de algum material didático-tecnológico na educação, é preciso ter a noção exata do seu potencial e suas possíveis aplicações. O aprendizado da máquina e seus softwares devem ser feito ao mesmo tempo em que se trabalham os processos de raciocínio em relação aos conteúdos de um software.

A escola, a qual até pouco tempo era ainda fruto da era industrial tenta acompanhar o desenvolvimento das novas tecnologias. Falar em tecnologia, no contexto da educação, é falar em tecnologias de informática, centradas no computador. Resta saber se a escola sobreviverá ao desafio da era da

informática, já que a educação foi pensada para preparar pessoas para viver e trabalhar na sociedade em que estava inserida, sociedade esta, que agora está sendo substituída pela cultura da sociedade da informação.

Johnson (2001) diz que devemos pensar o mundo, objeto da tecnologia e da cultura como um só, há uma coisa engraçada acerca da fusão de tecnologia e cultura. Ela faz parte da experiência humana desde o primeiro pintor de cavernas, mas temos dificuldade em enxergá-la até agora. Conforme o autor, para a escola sobreviver como instituição educacional, é preciso que esta reescreva a sua participação na formação dos educandos como cidadãos cada vez mais participativos neste milênio.

Os estudantes das doze Escolas do Campo de Nova Iguaçu ganharam equipamentos tecnológicos para ajudar na aprendizagem em 2014. Entre os equipamentos citamos: o laboratório de informática, a lousa digital, além do projetor multimídia estão atraindo a atenção dos alunos

Segundo a Secretária de Educação, estes recursos tecnológicos foram disponibilizados pelo Ministério da Educação, através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo). O computador interativo é portátil, e deve ser utilizado pelos mediadores tecnológicos dos laboratórios do ProInfo que podem trabalhar em parceria com os professores nas salas de aulas. É equipado com teclado, mouse, portas USB, porta para rede wireless e rede plc, unidade leitora de DVD e um kit multimídia interno que possibilita a projeção dos conteúdos digitais. Por conta da dificuldade de acesso à web no campo, o Ministério da Educação prometeu internet via rádio, para que os alunos pudessem se interligar com o mundo sob a supervisão de mediadores tecnológicos, mas isso não aconteceu.

De acordo com a vivência na rede municipal, sabemos que poucas escolas tiveram a figura do mediador tecnológico em suas unidades e a falta da internet culminou no fim deste projeto. Hoje os computadores ficam na sala de leitura e raramente são usados. As escolas do campo que possuem internet, normalmente se dão, por iniciativas dos diretores das unidades e é utilizada para fins de trabalhos administrativos.

Embora haja diversas discussões sobre a utilização das novas tecnologias, ainda há, dentro da escola, posições antagônicas que variam entre

supervalorizar a tecnologia e, do outro lado, uma postura de rejeição ao novo, esquecendo que tecnologia é, basicamente, uma produção humana.

Em recentes discussões, as novas tecnologias surgem como elementos estruturantes de um novo pensar. Entretanto, há educadores que as reduzem apenas a instrumentos ou ferramentas para ajudar na condução de uma aula, para ilustrar ou animar a aula, reproduzindo assim um modelo de educação que não atende mais às demandas sociais.

Sobre a dicotomia de valorizar a tecnologia e ter uma postura de rejeição ao novo, Santaella (2007) pondera que:

Negar a originalidade das mutações que a tecnociência está atualmente introduzindo, não se pode deixar de considerar que elas estão na linha de continuidade e de aumento de complexidade daquilo que tenho chamado de crescimento dos signos na biosfera como fruto da externalização da capacidade simbólica humana, algo que teve início no momento em que o ser humano se constituiu como tal através da posição bípede e da fala. (SANTAELLA, 2007, p. 39)

A aprendizagem é um eterno processo de transformação. Nela se respeita a identidade cognitiva do sujeito, mas a construção e produção do conhecimento devem ser criativas e coletivas e sempre transformadas por intermédio do outro. A ênfase da educação precisa mudar de “como se ensina” para “como se aprende”, mediada pela informática, pelos instrumentos de comunicação sofisticados e pelas imagens interativas.

Nesta perspectiva, os elementos tecnológicos atuam como estruturantes, viabilizando a intensidade das experiências de uns com os outros, ora desconhecido, promovendo assim um avanço na aprendizagem coletiva. Este posicionamento implica repensar o papel da escola, proporcionando espaço para momentos de discussão e reflexão, ouvindo os sujeitos que atuam na comunidade escolar, onde cada um tem subjetividade e saberes diferenciados, mas que isoladamente, não poderão transformar a escola. Juntos, todos os atores não perderão a sua individualidade, mas darão outro significado aos seus saberes e subjetividades, mediados pelo coletivo.

No cenário atual, podemos observar pouca resistência à necessidade do uso dos computadores na escola. A percepção dos educadores de que o processo de informação da sociedade é fato, se a escola não se informatizar,

corre o risco de não ser reconhecida como espaço de aprendizagem pelas novas gerações.

A razão desta nova concepção de educação dá-se pelo fato de que o aluno que hoje está nas séries iniciais, estará no mercado de trabalho em menos de duas décadas. Se hoje temos o uso dos computadores em todos os segmentos da sociedade, a escola não pode insistir em usar apenas o quadro de giz ou o quadro branco. Ela pode e deve utilizar a tecnologia como uma poderosa ferramenta para a formação do indivíduo crítico e participante da sociedade.

As dificuldades para a aceitação da utilização das novas tecnologias são sempre as mesmas de tudo que constitui uma mudança e derruba os nossos velhos conceitos acerca da Educação. Outra grande dificuldade é o recurso financeiro destinado para lançar mão da tecnologia, tais como o preço dos equipamentos, incluindo aí as máquinas, os softwares, e a rede. E, para a utilização desses recursos tecnológicos, inclui-se a necessidade de preparar todo o corpo docente para as novas tecnologias.

Apesar de todos esses recursos, as novas tecnologias não são a solução para toda a problemática do ensino no Brasil, que sofre questões de infraestrutura, condições de trabalho e qualificação do professor.

No entanto, elas podem favorecer o desenvolvimento de um novo paradigma educacional, fundamentado na construção cooperativa do conhecimento pelo educando, para que este se desenvolva plenamente, como cidadão e profissional competente para inserir-se no mercado de trabalho e modificar a sociedade, reduzindo as desigualdades sociais.

3. A CRIAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

Nesta seção sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), apresentamos as propostas do pacto, seus eixos e a prática de suas ações e sobre os programas anteriores que deram origem ao PNAIC. Ainda nessa seção apresentamos as leis que fundamentam o pacto, onde as ações do PNAIC estão asseguradas, mencionamos os programas e projetos anteriores em suas ações para a melhoria do ensino nas classes de alfabetização.

3.1 A Legislação e as Políticas Públicas que viabilizam as ações do PNAIC

Em se tratando da legislação, podemos dizer que alguns avanços aconteceram no âmbito da organização do ciclo de alfabetização ao mesmo tempo em que se pode observar o processo de democratização do acesso das camadas populares ao ensino público a partir da década de 70.

Podemos ainda dizer que foi nesse momento da história da educação brasileira que se deu a fundamentação do ensino fundamental como o primeiro segmento a se tornar obrigatório na educação brasileira. Foi com a promulgação da Lei 5.692 de 1971 que o ensino fundamental passou a ser constituído de oito anos de duração ou dos sete aos catorze anos, uma vez que antes se previa apenas quatro anos de obrigatoriedade.

A partir de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional firmou o ensino obrigatório com duração de nove anos, mudando, assim, sua constituição etária de seis a catorze anos. Em 2006, com a promulgação da Lei Nº 11.274, o ensino fundamental de nove anos passou a ser uma realidade nos sistemas de ensino brasileiro. Segundo a Lei, os sistemas teriam prazo até 2010 para sua total implantação.

Com o novo ensino fundamental de nove anos implantado em todo o país e as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), algumas alterações estruturantes compuseram a organização desse segmento de ensino.

O conceito de Ciclo de Alfabetização aparece em 2010 pela primeira vez na legislação do país como princípio organizativo dos três primeiros anos do novo

ensino fundamental de nove anos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, desde 1996, tinha-se o princípio de ciclo apenas como uma indicação de possibilidade de organização dos sistemas.

Art. 23 – A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/1999).

Na Resolução Nº 7 de 2010, que constituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de Nove Anos, podemos ver a organização do ciclo dos três primeiros anos:

Art. 30 – Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: **I** – a alfabetização e o letramento; **II** – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; **III** – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. **§ 1º** Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental, prosseguimento dos estudos.

Pelo que podemos inferir, foi dado aos sistemas de ensino a tarefa organizar, de maneira contínua, os três primeiros anos de escolaridade, constituindo, assim, o que podemos chamar de Ciclo de Alfabetização.

Para a reorganização do Ensino Fundamental, as novas diretrizes imputaram a tarefa de assegurar a alfabetização e o letramento da criança dos seis aos oito anos. O novo ensino fundamental estabelece o marco da criança de seis anos na primeira série desta modalidade e não mais na pré-escola. Entretanto, essa nova escala impõe desafios para os sistemas de ensino, principalmente em relação aos desafios pedagógicos, onde a escola se embasa para propiciar o direito à alfabetização.

Um dos maiores, mais grave e urgente problema enfrentado no Brasil é a taxa de analfabetismo aos 8 anos de idade, fato ainda agravado pela discrepância percebida entre as diferentes regiões do País.

Segundo estudos realizados por Ferrero(1996), Mortattil(2006), Smolka (2012), Soares (2013), especialistas em alfabetização de crianças, um dos maiores e mais grave problema enfrentado no Brasil é a taxa de analfabetismo aos 8 anos de idade, fato ainda agravado pela discrepância percebida entre as diferentes regiões do país

A construção da proposta inicial do PNAIC partiu da apresentação e discussão com cada um dos estados e o Distrito Federal; de audiências com o Conselho Nacional de Educação e representação do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação e União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação; de reuniões de trabalho com o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação – Consed e com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime e de apresentação à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

O acordo assumido resulta na reafirmação do Compromisso previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, de alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental, aferindo os resultados por exame periódico específico, expresso por meio do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.

É nessa premissa que a escola poderá garantir o direito à educação e o acesso e a permanência destas crianças precisam estar assegurados como direito ao conhecimento, à sua formação integral e à sua participação como sujeito ativo e construtor de novos conhecimentos.

3.2 Os Eixos do PNAIC e suas especificidades

As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo Ministério da Educação e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Estas ações apoiam-se em quatro eixos de atuação:

I. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Curso presencial de 2 anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. Os encontros com os professores alfabetizadores serão conduzidos por orientadores de estudo. **II. Materiais Didáticos e Pedagógicos:** Este eixo é formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de língua, jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa, obras de apoio pedagógico aos professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização. **III. Avaliações:** Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos, os quais deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança. **IV. Gestão, Controle Social e Mobilização:** O Pacto é formado por quatro instâncias: 1) um Comitê Gestor Nacional; 2) uma coordenação institucional em cada estado. 3) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações nos municípios; 4) Coordenação Municipal. (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009)

Desde o lançamento, em 2012, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem sido uma das principais políticas públicas educacionais. Este programa tem por meta alfabetizar todas as crianças brasileiras de escolas públicas até os 8 anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, no chamado ciclo de alfabetização

Para a sua implementação, o PNAIC tem quatro eixos de atuação: 1. Avaliação em larga escala; 2. Gestão, mobilização e controle social; 3. Material didático e 4. Formação continuada de professores. Este último eixo, o principal deles, tem como foco o aperfeiçoamento dos conhecimentos didáticos do professor da fase de alfabetização, pois assim ele terá todas as condições favoráveis para que o aluno não fique retido nos três anos da alfabetização.

Os professores optantes do PNAIC dos municípios e estados que fizeram a adesão participam de uma formação continuada de professores que corresponde ao 4º eixo do pacto. Para participar é preciso que o professor esteja atuando nas classes de alfabetização, entre o 1º e o 3º ano do Ensino Fundamental, incluindo turmas multisseriadas, em escolas públicas.

A formação continuada é presencial, com dois anos de duração, com carga horária mínima de 120 horas por ano. A formação é realizada em cidades-polo espalhadas por todas as unidades da federação. A cada ano, o curso tem uma temática diferente.

Em 2013, a formação teve início com a alfabetização (leitura e escrita). Em 2014, o foco foi a matemática. Em 2015 foi usada a tônica da interdisciplinaridade, integrando os conhecimentos das ciências humanas e da natureza ao processo de alfabetização e de ensino da matemática elementar.

Segundo o MEC, as aulas ministradas em 2015 utilizaram a interdisciplinaridade como tônica do trabalho de formação, mantendo, a discussão em torno das especificidades das diferentes áreas. Os cadernos de formação do ciclo privilegiam a alfabetização na perspectiva das ciências da natureza e humanas, por exemplo, com o objetivo de promover a integração entre as áreas do conhecimento.

Renault (2014) com o título "Interdisciplinaridade: lições de uma experiência concreta", o diretor de pesquisa do Centro Nacional da Pesquisa Científica da França também apresentou uma palestra durante uma formação do PNAIC, onde trouxe alguns conceitos para a área:

A interdisciplinaridade começa quando duas disciplinas trabalham juntos para resolver problemas em comum. Não se dá apenas pela aproximação de diferentes disciplinas, mas sim na produção de conhecimentos que não existiam antes, para resolver problemas híbridos, complexos. Não é apenas a transmissão de conhecimentos já estabelecidos por diferentes áreas. (REYNAULT, 2014)

A formação continuada é oferecida por instituições de Educação Superior que aderiram ao PNAIC. Cada unidade da federação tem ao menos uma universidade cadastrada. Todas são públicas, estaduais ou federais.

São os orientadores de estudo do PNAIC que ministram o curso para os professores orientadores. Esses orientadores precisam ser professores da rede pública. Estes profissionais foram selecionados através do programa Pró-letramento, entre os tutores do programa Pró-letramento, que é considerado a base metodológica do programa de formação do PNAIC. Antes de começar este trabalho, os orientadores também receberam uma formação específica de 200 horas, na própria universidade que acolheu a formação continuada.

Existe uma estrutura de coordenação institucional responsável pela implementação e administração do PNAIC em cada unidade da federação. Através desta, o coordenador estadual e os coordenadores municipais são responsáveis por cadastrar todos os participantes no SIMEC, organizar o calendário acadêmico e garantir a infraestrutura nas cidades-polo.

O Coordenador local é responsável por promover reuniões com os coordenadores locais, com carga horária total de 40 horas. Nos encontros com os coordenadores locais sejam apresentadas as diretrizes de formação, informações gerais sobre a execução do programa, estudos e reflexões sobre a Alfabetização e Alfabetização Matemática na perspectiva do Letramento.

Na elaboração do calendário do curso, procura-se respeitar a rotina das escolas. A formação foi organizada em um encontro presencial inicial (40 horas) e mais quatro encontros anuais de 24 horas cada, no primeiro ano, e de 32 horas cada, no segundo ano. Nesses encontros, são desenvolvidas as propostas publicadas nos cadernos do PNAIC.

O curso é finalizado com um seminário geral, no âmbito dos municípios e apresentado pelos professores alfabetizadores aos orientadores de estudos e a frequência nos encontros, estabelecida pela Lei 9394/96, deve ser de, no mínimo, 75%.

Não há divisão por disciplinas nas aulas. São denominados “campos curriculares” e tem dialogado sobre a interdisciplinaridade e sobre a integração curricular. Assim, cada sala é compartilhada com formadores de língua portuguesa e de matemática com o intuito de que, juntos, possam desenvolver a formação de maneira muito mais integrada do que se tem trabalhado o currículo. Entre os quatro eixos da estrutura do PNAIC estão a distribuição de material didático específico para a alfabetização. Por intermédio do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), são enviados livros e obras didáticas e pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), as escolas recebem obras de literatura e pesquisa, além de jogos pedagógicos.

Constatamos que a organização do PNAIC também provém as escolas participantes com softwares e jogos, além de obras de apoio pedagógico aos docentes. O material do pacto é considerado uma referência para o desenvolvimento das temáticas nos cursos de formação. Além do material

fornecido, os professores têm autonomia para elaborarem o próprio material de formação, o que enriquece muito o trabalho.

De acordo com as secretarias de educação, é notório o envolvimento coletivo dos participantes criado no âmbito do PNAIC e que pode ser percebido na elaboração dos planejamentos pelos professores. A ideia de ciclo foi ressignificada e os professores do 1º, 2º e 3º anos e estes estão se constituindo como grupos nas escolas, integrando os planejamentos e dando prosseguimento aos novos conhecimentos.

O que podemos inferir sobre o pacto é que está ajudando a construir a identidade do alfabetizador. O diálogo entre os representantes das universidades participantes em todos os municípios que aderiram ao pacto tem um papel importante. Através do diálogo com os professores que atuam na rede pública há a possibilidade da circulação de conhecimentos criados no cotidiano das salas de aula, saberes pedagógicos estes que somente os professores que estão em prática possuem.

Os resultados vêm demonstrando ser positivos para os dirigentes municipais e diretores das escolas públicas atendidas. A melhoria na qualidade do ensino e na formação continuada do professor alfabetizador, além do desenvolvimento crítico e reflexivo dos professores de modo que repensem a prática pedagógica estão em evidência.

Consideramos que ainda há muitos desafios a serem superados sobre o PNAIC, de acordo com estudos que foram realizados em alguns municípios que aderiram ao pacto. Entre problemas levantados, estavam a falta de preparo de alguns profissionais envolvidos e falhas na distribuição dos materiais do PNAIC. Segundo alguns orientadores de estudo e professores da formação continuada é comum os livros não chegarem no início das aulas. Apesar da demora na entrega dos cadernos, o material é de boa qualidade.

O melhor diagnóstico dos resultados pode ser dado com base nos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA aplicada pela primeira vez em 2013. Os dados consolidados referentes aos anos 2013 e 2014 foram divulgados pelo Ministério da Educação.

No relatório que cada escola recebe é exibida a distribuição dos alunos por nível de proficiência, a descrição pedagógica de cada um desses níveis, o

indicador de nível socioeconômico das famílias dos alunos e a situação da formação dos professores, além de um comparativo dos resultados com escolas similares do mesmo território.

Soares (2013), uma das maiores especialistas em alfabetização do Brasil, afirma que embora a formação do PNAIC seja oferecida por grupos das mesmas universidades que formam os professores, as aulas são ministradas por especialistas em alfabetização.

São mais atentos ao que é realmente necessário e importante para a prática docente nessas séries”, diz. Isso tem permitido que a formação do PNAIC, com os programas e materiais produzidos por esses grupos, de certa forma preencha boa parte das lacunas da formação inicial nas universidades, que realmente não tem preparado professores para o ensino nas séries iniciais. (SOARES, 2013, p. 73)

Para o MEC, o formato no qual o PNAIC atua na formação de seus professores e orientadores é eficiente, pois através de debates sobre formação inicial e continuada destes professores estas questões estão vindo à tona e iniciado um debate sobre as práticas pedagógicas e a metodologia utilizada nas escolas públicas.

A gestão também afirma que trabalha comprometida com a reforma curricular dos cursos de licenciatura ofertados por instituições públicas e privadas, com vistas à renovação pedagógica.

3.3 Os Programas que antecederam ao PNAIC

Os programas federais voltados à melhoria da alfabetização no início da Educação Básica são recentes na história do País. Os principais programas lançados foram o Programa PCN em ação, implementado em 1999, a proposta do projeto Parâmetros em Ação teve a intenção de aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens.

O Programa Gestar (Programa de Gestão Escolar), lançado em 2000, mudou a rotina da sala de aula nos estados participantes. Centrados inicialmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, o programa trabalhava com material didático específico e metodologia inspirada nas vivências dos professores e alunos da Escola. A execução das propostas levou os alunos a encontrar mais significado no conteúdo das disciplinas. O Gestar é uma formação continuada visando à atualização dos saberes dos profissionais de sala de aula.

O Programa Profa (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores), lançado em dezembro de 2000 pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas em estudos realizados por uma rede de educadores de vários países. Esses estudos tinham como base as transformações nas práticas de ensino da leitura e da escrita ocorridas a partir de 1985, com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberoski e a publicação da obra *Psicogênese da Língua Escrita*. Assim, o Profa levava em conta a nova concepção de que, para o aluno aprender corretamente a ler e escrever, era necessário que ele participasse de situações que o fizessem refletir, inferir, estabelecer relações e compreender informações, a fim de transformá-las em conhecimento próprio.

O Programa Praler (Programa de Apoio a Leitura e Escrita) foi uma iniciativa do Ministério da Educação-MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental-SEIF, Departamento de Políticas Educacionais-DPE e Fundescola – em consonância com as políticas educacionais de investimento no processo de alfabetização no início da escolarização. Teve como objetivo oferecer um curso de formação continuada para professores das séries iniciais complementar às ações já em desenvolvimento pelas secretarias de educação. A finalidade do programa era dinamizar o processo educacional relativo à aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. Buscava resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, assim como promover a reflexão sobre a ação educativa, de modo que ele atuar sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade

O Programa Pró-Letramento foi lançado em 2005 pelo MEC como parte integrante da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, desde 2004. Foi um programa de formação continuada docente para as séries iniciais do

Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). O curso foi realizado na modalidade semipresencial e tinha como objetivo o foco em leitura, escrita e matemática.

Os estados e municípios participaram por meio de adesão e a formação de professores foi realizada em parceria com as instituições de Educação Superior participantes e na seleção de orientadores de estudos do PNAIC, foi dada a preferência para professores que haviam sido tutores do programa Pró-Letramento, por esta política pública possuir características da dinâmica parecida com o programa anterior de alfabetização de crianças, denominado PAIC.

O PAIC, (Programa de Alfabetização na Idade Certa), foi um programa de cooperação entre Governo do Estado e municípios cearenses com a finalidade de apoiar os municípios para alfabetizar os alunos da rede pública de ensino até o final do segundo ano do ensino fundamental. Para dar conta deste objetivo, o PAIC tinha como proposta uma intervenção sistêmica que era executada através de cinco eixos: Eixo Gestão Municipal Eixo Ensino Fundamental I, Eixo Ensino Fundamental II e Educação Integral, Eixo de Educação Infantil, Eixo Literatura e Formação do Leitor e Eixo de Avaliação Externa.

O Programa além das palavras tinha como objetivo melhorar o processo de ensino e de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental, principalmente nos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Com o programa da SED, o governo do Estado contribui para que as escolas atinjam a meta no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, o mais recente e ainda em vigor no país, procura unir municípios, estados e União em torno da meta de alfabetizar todas as crianças até os 8 anos de idade, ao fim do 3º ano do Ensino Fundamental. Diferentemente do Pró-Letramento, o PNAIC é voltado somente para o ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental) das escolas públicas brasileiras. Apoiar-se em quatro eixos: gestão, avaliação, formação e material didático. É considerada a política pública mais abrangente que o Brasil já teve na área de alfabetização de crianças.

3.4 O Desenvolvimento das Ações do PNAIC

O PNAIC prevê o desenvolvimento de ações com o intuito de contribuir nas discussões sobre a aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização. Inclui ainda o acompanhamento da aprendizagem, processos de avaliação dos procedimentos didáticos, além da aplicação do material didático que é distribuído pelo Ministério da Educação. Uma das principais ações é a formação continuada dos professores do pacto.

Com uma carga horária de 120 horas, o curso é presencial realizado em de 2 anos e utiliza a metodologia baseada no Programa Pró-Letramento. Tal metodologia inclui uma proposta de estudos e atividades práticas para os professores alfabetizadores, orientadores de estudos. Os Orientadores de Estudo, também professores das redes municipais, passaram por um curso específico de 200 horas de duração por ano, ministrado por universidades públicas.

Considerando a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estabelece orientações para a formação de professores no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), resolve "ad referendum":

Art. 1º Estabelecer os critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, implementado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Art. 2º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. (SEB/MEC) Art. 3º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma presencial, com duração de: I. 200 (duzentas) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os orientadores de estudo; II. 120 (cento e vinte) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os professores alfabetizadores (SEB/MEC.) Art. 4º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, ofertada por instituições de ensino superior (IES) formadoras definidas pelo MEC, será ministrada aos orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores. (SEB/MEC) § 1º Os recursos para a

realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores serão alocados diretamente no orçamento das instituições de ensino superior (IES) ou transferidos por meio de descentralizações, convênios ou outra formas, com a finalidade de prestar apoio financeiro à execução das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), tendo sua forma de execução regulamentada por resolução específica. (Redação dada pela Resolução 12/2013/CD/FNDE/MEC

Além da formação continuada, o PNAIC ainda distribui em todos os municípios participantes do programa, materiais didáticos e pedagógicos específicos para a alfabetização, tais como livro didático, obras pedagógicas, jogos obras de literatura e de pesquisa, softwares de apoio à alfabetização, para todas as escolas que possuam professores alfabetizadores que aderiram ao pacto. Além disso, programa ainda forneceu um acervo para a criação de uma biblioteca na escola.

As atividades do PNAIC tiveram início no ano de 2013 com a alfabetização da língua portuguesa, através do processo de alfabetização proposto pelo pacto. Neste processo, o aprendizado se dá com significância e as crianças, ao visitarem um conjunto de outros conhecimentos relacionados ao aprendizado da língua como eixo estruturante, vão fazendo descobertas e descobrem a capacidade de ler e escrever, além da capacidade de interpretar a leitura e de se expressar por escrito.

Os professores alfabetizadores concebem a educação e a alfabetização de crianças, baseadas em suas experiências, no respeito ao tempo e no desenvolvimento destas, as condições de trabalho e o conhecimento e no modo como cada professor concebe o seu trabalho e da região em que a escola se insere.

Em 2014 os professores alfabetizadores que aderiram ao pacto passaram por uma formação centrada no ensino da Matemática, no desenvolvimento do conhecimento da Matemática elementar nos anos iniciais e, portanto, no ciclo de alfabetização. Mas a Matemática é utilizada com todos os desafios relacionados à linguagem, à Língua Portuguesa, à Geografia, à História, à Arte, à Ciência, enfim, todos esses universos que dão ao mesmo tempo significado para o aprendizado em Matemática e significância para o processo de ensino aprendizagem.

Nóvoa (1992), diz que a reflexão tem que ser formadora sobre o que os alunos experimentam no cotidiano escolar, pois “a experiência por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência, ou a pesquisa sobre essa experiência”. (NÓVOA, 1992, p 56)

Nóvoa também destaca que a formação de professores se faz durante a mudança, a partir do esforço de inovação e da procura dos melhores percursos para a transformação da escola e pondera que a formação de professores deve ser concebida apenas como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança.

Em 2015 o PNAIC teve como objetivo levar o estudo das ciências e possibilitar o contato destas aos alunos das classes de alfabetização.

Em 2016, analisados os resultados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) 2013 e 2014, as taxas de aprovação e distorção idade-série do Ensino Fundamental, os registros qualitativos dos professores no SisPacto (sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), as avaliações sobre o PNAIC e considerando as reflexões e os estudos propostos aos professores-alfabetizadores nas formações já realizadas, foi proposto para o trimestre final, um esforço concentrado na implementação de estratégias didático-pedagógicas que pudessem permitir às crianças a consolidação das competências e das habilidades de Leitura, Escrita e Matemática previstas para serem alcançadas em cada ano do Ciclo de Alfabetização.

Segundo expectativas dos organizadores do pacto é que as boas experiências possam ser aprofundadas, compartilhadas e disseminadas em todo o país. Assim, a proposta é no sentido de que a formação continuada do PNAIC em 2016 possa ser realizada preferencialmente em serviço, orientada para o diagnóstico de cada sala de aula e para que possa ainda oferecer ao professor um repertório de práticas pedagógicas no campo da alfabetização e do letramento.

Deste modo, o professor, cursista do PNAIC poderá ajudar o aluno a superar obstáculos e progredir na compreensão do funcionamento do sistema de escrita; no domínio das correspondências grafo fônicas, na fluência de leitura e no

domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos e ainda fundamentos da Matemática.

3.5 Os Aspectos Legais e as Políticas Públicas na perspectiva da Educação Inclusiva no PNAIC

A escola se caracterizou, ao longo da história, pela visão elitista da educação, a qual delimitava a escolarização como um privilégio de um grupo. Durante o processo de democratização da educação, onde os sistemas de ensino garantiam o acesso, evidenciou-se a inclusão e a exclusão de pessoas, pois alguns indivíduos eram considerados fora dos padrões da escola. A partir do conceito de cidadania e dos direitos humanos, baseado no reconhecimento das diferenças, evidenciou-se um processo de regulação e produção das desigualdades. Alunos com características intelectuais, físicas, sociais, culturais e linguísticas diferentes dos padrões estruturais do modelo tradicional da educação escolar, sofreram diversas formas de rejeição.

O combate à discriminação é fortemente evidenciado em algumas leis, sendo que destacamos o Decreto Federal Nº 3956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala) e Decreto Federal Nº 6949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD/ONU/2006.

A Lei Federal de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9.394/1996 e a Resolução CNE/CEB Nº 02/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, falam sobre o trabalho com um currículo diferenciado e flexibilizado aos alunos que fazem parte do público alvo da Educação Especial; mas é com o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que mudanças conceituais e estruturais na organização do sistema educacional são instituídos.

Entre as orientações para esta mudança estão a transversalidade da educação especial desde a Educação Infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado, continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão

escolar e a participação da família e da comunidade. Também estão incluídos a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação Inter setorial na implementação das políticas públicas.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma das ações que tem proporcionado mudanças significativas na organização da escola e na qualidade das respostas dadas às necessidades dos alunos. Além da Constituição Federal de 1988, o AEE está fundamentado nos seguintes documentos:

Decreto Federal Nº 7611/2011 que dispõe sobre a oferta deste atendimento, como também sobre a distribuição de recursos do FUNDEB no que se refere ao cômputo de dupla matrícula dos alunos, ou seja, a matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado; Resolução CNE/CEB Nº 04/2009 e Parecer CNE/CEB Nº 13/2009, que estabelecem as Diretrizes Operacionais para atendimento educacional especializado na Educação Básica.

No caso da educação de surdos, existe a Lei de Libras – Lei Federal Nº. 10.436/2002 – que oficializa a Língua Brasileira de Sinais (Libras) em todo o território nacional; e o Decreto Federal Nº. 5626/2005 – que regulamenta a Lei de Libras e o artigo 18 da Lei Federal Nº.10.098/2000 (Lei da Acessibilidade).

O movimento em favor da Inclusão de Alunos com deficiências nas escolas regulares tem encontrado apoio nas reformas educacionais ao longo dos tempos e através de Leis que favorecem a Inclusão. Este movimento concentra-se na participação da comunidade escolar, no fazer pedagógico baseado nas experiências vividas com os alunos incluídos, onde cada resultado é analisado, repensado e discutido por todo o grupo.

A institucionalização das Leis sobre a Educação Inclusiva tem estimulado o processo de mudanças, associada ao aprimoramento da qualidade e eficiência da educação dentro das escolas, pois ao rever as ações pedagógicas que têm sido praticadas ao longo dos anos, onde os projetos educacionais apenas eram retocados a cada início do ano letivo, possibilitou a melhoria na qualidade do ensino oferecido a turma toda.

Novas práticas foram pensadas e repensadas e as mudanças evidenciaram a necessidade de lançar um olhar sobre a educação como um todo. Era preciso

desconstruir a escola para que dela surgisse uma nova escola, onde todos os sujeitos que nela trabalham, compreendessem que todos são importantes, independente da função que exerçam. Se todos os sujeitos não se sentissem incluídos no trabalho escolar, não poderiam pertencer a uma escola inclusiva.

A participação da comunidade escolar, incluindo professores, pais, alunos, funcionários, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais e gestores, promove o afastamento de tradições separatistas, tão prejudiciais ao aprimoramento do ensino.

A Inclusão promove, na comunidade escolar, a redistribuição e compartilhamento das responsabilidades que visam intensificar a legitimidade da Inclusão, pois constitui um direito, o de ser realmente incluído, tendo a escola de dar conta de derrubar as barreiras que impossibilitem a acessibilidade, adequando o espaço para atender a este aluno e promover a adequação curricular e a capacitação dos profissionais da escola. Este modelo é orientado pela preocupação quanto à eficácia escolar e com a aprendizagem significativa de todos os seus alunos.

Ao se repensar a educação, disponibilizando atividades diversificadas e multidisciplinares, a escola estará repensando a educação, não apenas dos alunos incluídos, como também estará beneficiando os demais alunos, com novas técnicas e professores preparados para uma educação mais eficiente.

A Educação Inclusiva tem ainda, como característica, a formação de indivíduos prontos para o pleno poder da cidadania. Investe em propostas voltadas para a sua comunidade, viabiliza a cidadania de quem nela está, devolvendo assim, à sociedade, um cidadão pleno e incluído.

A inclusão de alunos com deficiências na escola regular é necessária, a não ser que haja necessidade de serem encaminhadas para instituições específicas. A escola é essencial para a formação científica e cultural pessoal, profissional e cidadã. Ela possibilita uma relação autônoma com a cultura e com sociedade. Ajuda os alunos a tornarem-se sujeitos pensantes, capazes de apropriarem-se da realidade, um aluno portador de necessidade especial é definido como aquele que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, que exige uma atenção mais específica e recursos educacionais maiores do que os necessários aos constantes, através dos erros e dos acertos observados, do eterno refazer, repensar e reinventar. Sendo feita assim, estaremos trabalhando no sentido de reerguer a alunos da mesma idade. (COLL, P. M, 1995 p.3)

O PNAIC tem um caderno específico que tem por objetivo ampliar conhecimentos sobre aspectos legais referentes à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Neste caderno, a proposta é aprofundar conhecimentos sobre encaminhamentos destinados aos alunos que fazem parte deste público alvo e ampliar conhecimentos sobre espaços de aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no contexto da inclusão escolar.

Trata-se, portanto, do trabalho da escola comum articulada com o atendimento educacional especializado, a fim de compreender a importância de um trabalho considerando as diferenças dos alunos com ações voltadas a promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos mesmos.

Na realidade, esses cadernos não visam ensinar como lidar com os “alunos incluídos”. A proposta é apenas sugerir algumas práticas pedagógicas de alfabetização e de matemática para alunos com necessidades específicas.

O foco do caderno de Educação Especial não é a Linguagem, tampouco a Matemática. A proposta deste caderno no que diz respeito a Educação Inclusiva é a de mostrar a necessidade e os objetivos de uma Educação Inclusiva e, além disso, fornecer informações aos professores no sentido de prover amparo legal e institucional para suas ações pedagógicas na direção de tornar efetiva a inclusão de alunos.

4. ESTUDOS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O objetivo dessa seção é mostrar a prática da política da formação continuada no Brasil, na tentativa de propiciar aos professores subsídios para o trabalho pedagógico em sala de aula, através de diferentes concepções e a possibilidade de estar sempre em busca de novos saberes. Mostramos também a trajetória da mulher e sua luta para conseguir se profissionalizar no ofício do magistério e a participação do Banco Mundial financiando as formações. Traçamos, ainda, um panorama sobre as principais políticas públicas, que permeiam a formação continuada de professores no Brasil, sobre os investimentos na educação e alguns programas criados na tentativa de investir na melhoria da qualidade, principalmente na alfabetização de crianças.

4.1 As Políticas públicas que permeiam a Formação Continuada no Brasil

Nas últimas décadas, a discussão acerca das políticas públicas tomou uma dimensão ampla, de acordo com o avanço das condições democráticas no país, assim como ao aumento da necessidade de arranjos institucionais de governos, necessários para a prática da governabilidade.

O termo Políticas Públicas, conjunto de disposições, medidas e procedimentos, dá significado a orientação política do Estado e regula as atividades governamentais relacionadas às tarefas de interesse público. As políticas públicas educacionais referem-se a tudo que um governo faz ou deixa de fazer em relação à Educação.

No Brasil, essas políticas têm foco mais específico nas questões escolares, ainda que a educação, além do ambiente escolar, incorpore também o que se aprende na família, na vizinhança e nos espaços de socialização.

Na educação formal, um espaço só se transforma em escola quando é passível de delimitação por um sistema, fruto de políticas públicas. As políticas públicas, enquanto ações coletivas, visam e garantem direitos perante a sociedade e tomada de decisões que almejam determinadas finalidades. Quanto às ações governamentais devem ser sempre planejadas e pautadas em objetivos e metas a serem alcançadas

A educação pública do Brasil é uma questão que envolve a responsabilidade e parceria do governo federal, estadual e municipal e deve compreender um esforço da sociedade e das instituições para garantir, de forma permanente, os direitos de cidadania a todos.

Para os professores, é fundamental conhecer as políticas públicas vigentes para lutar pela sua efetivação e qualidade e alcançar o objetivo almejado.

Os anos 80, no Brasil, foram de um grande movimento de busca de ruptura com o pensamento tecnicista, predominante na área da educação até então. Na educação brasileira, através do movimento dos educadores, o debate sobre o papel deste profissional evidenciou concepções sobre a formação do professor, profissional da área de educação de diferentes campos do conhecimento. Destaca-se, nesse ponto da história, a importância da formação desse profissional, face à necessidade de profissionais preparados para promover e transformar a educação, o aluno, a escola e a sociedade como um todo.

Nessa perspectiva, foram implantadas no país, experiências significativas e inovadoras no campo da formação do professor, no momento em que estes, entre outras categorias de trabalhadores, intensificam sua participação em movimentos para que possam atuar nas transformações no âmbito escolar e onde possam interferir nas mudanças das questões inerentes à própria escola e na sociedade.

4.2 A História da Formação de Professores no Brasil

A educação escolar durante muito tempo, foi considerada uma função estritamente masculina. Os alunos eram do sexo masculino e o ensino era exercido por religiosos (por padres, como os jesuítas) e por homens que estudavam e eram contratados como tutores pelas pessoas com melhores condições financeiras.

Freitas (2000) diz que, com a Revolução Francesa e com a ascensão da burguesia, a mulher é chamada a assumir o seu papel social na educação dos filhos.

Entretanto, não é a sua entrada no magistério que permitiu que as separações e discriminações efetuadas com base nas relações de gênero não

estivessem presentes na escola. Elas já estavam arraigadas na instituição escolar e mudar as relações excludentes de gênero não dependia somente da aceitação da mulher como docente. Segundo Perrot (2008):

De início as mulheres parecem confinadas. A sedentariedade é uma virtude feminina, um dever das mulheres ligadas à terra, à família e ao lar. [...]Para Kant, a mulher é a casa. O direito doméstico assegura o triunfo da razão; ele enraíza e disciplina a mulher, abolindo toda vontade de fuga. (PERROT, p.135)

Como consequência da abertura do magistério às mulheres, há a desvalorização do trabalho da mulher imitando suas qualidades profissionais, invocando um papel feminino, um suposto “dom”. E essa associação é baseada em certas relações que as remetem a função da maternidade, em sua habilidade em cuidar de crianças e a feminilidade, também associada ao trabalho de educar as crianças ainda na infância.

No Brasil, essa caracterização da mulher como educadora dos filhos não se deu de forma imediata. Quando os portugueses vieram para o Brasil, eles acabaram por trazer seus modelos de comportamento e dominação na época da colonização. Nesse modelo da cultura ocidental judaico-cristã, patriarcal, determinava que as mulheres fossem subjugadas pelos homens: pelo pai, pelo marido e pelas regras elaboradas por estes (FREITAS, 2000).

Segundo Freitas (2000), a mulher restringia a sua atuação à esfera privada de sua casa, e sua ação pública se limitava a participar das atividades da igreja. A mulher não precisava ter boa formação. Precisava apenas conhecer as primeiras letras e cálculos aritméticos básicos.

Podemos dizer que, através do magistério, considerado um trabalho feminino, que a mulher brasileira conseguiu abrir caminho ao exercício profissional. Até a independência do Brasil não existia educação popular. Depois desta oferta, o ensino tornou-se gratuito e público, inclusive para mulheres a partir da primeira lei do ensino (datada de 1827) que deu direito à mulher de se instruir (porém com conteúdos diferenciados dos ministrados aos homens) e que admitiu o ingresso de meninas na escola primária (BRUSCHINI e AMADO, 1988).

A formação de professores do sexo feminino se fez necessária, pois os tutores deveriam ser do mesmo sexo que seus alunos e assim, o primeiro curso

de ensino normal das Américas surgiu, em Niterói (RJ), em 1835, e tinha no seu estatuto alguns pré-requisitos para quem quisesse cursá-lo: a “boa morigeração [idoneidade moral] e ter idade superior a 18 anos” (MARTINS, 1996, p. 70).

Nessa época, segundo Freitas (2000) o currículo do estudo feminino era diferenciado do masculino: as moças se dedicavam à costura, ao bordado e à cozinha, enquanto os homens estudavam geometria. As mulheres professoras eram isentas de ensinar geometria, mas essa matéria era critério para estabelecer níveis de salário, portanto, reforçava-se com isso a diferença salarial. Assim, as mulheres tinham direito à instrução, mas essa instrução acentuava também a discriminação sexual.

Entretanto, mesmo sendo um direito garantido por lei, a maioria das mulheres não tinha acesso à instrução, com exceção daquelas que pertenciam às elites e às classes ascendentes, pois a segregação da mulher continuava presente na sociedade.

A profissionalização feminina foi incentivada pelo processo de industrialização, pela abolição do trabalho escravo (em 1888) e pelo surgimento de uma nova forma de mão-de-obra: os assalariados.

No século XIX, a educação aliava-se ao desejo de modernização das classes dominantes, pela necessidade que a produção tinha de contar com trabalhadores especializados. Deste modo, cresceram as pressões exigindo educação, e, com elas, primeiramente começou a expandir-se o número de professores masculinos, simultaneamente acentuou-se a admissão de mulheres na Escola Normal, que era o único lugar em que elas podiam prosseguir os estudos de uma forma aprovada pela sociedade.

Até os anos de 1930, o magistério era o único trabalho considerado digno para as mulheres e que podia ser atrelado às tarefas domésticas. Os homens que se dedicavam à educação, no decorrer do século XX, apresentavam facilidades de promoção na carreira do magistério e no sistema educacional. As mulheres tinham uma ascensão profissional muito difícil, o que as fazia continuar na carreira de professora primária por longo tempo.

Após a entrada maciça da mulher no magistério, o homem foi, até mesmo, impedido de ingressar nos cursos normais. Confirma-se esse fato com o decreto 7941, promulgado em 1943 no Distrito Federal (que na época era a cidade do Rio

de Janeiro), que criou uma nova organização para o Curso Normal, proibindo o ingresso de pessoas do sexo masculino no Curso Normal do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (MARTINS, 1996).

4.3 Formação Inicial e Formação Continuada de Professores

A formação inicial e a formação continuada, em nossa opinião, não podem ser desassociadas, pois ambas estão ligadas ao cotidiano e à prática de sala de aula. São nos espaços da formação inicial e continuada que podemos discutir as práticas com as professoras e refletir como concebem a alfabetização e sobre as dificuldades e sucessos encontrados e, nessas oportunidades, contribuir para a melhoria do trabalho docente.

Quando reconhecemos que a escola é um espaço em constante movimento de construção e reconstrução de saberes, vemos nas professoras alfabetizadoras, através de seus relatos, a relação de sua prática docente adquirida em sua formação inicial e sua prática reflexiva, através de seu contato com as crianças em sala de aula, da relação com as demais colegas professoras nos encontros pedagógicos e de suas experiências dentro e fora da escola e em outros espaços de aprendizagem.

Consideramos que é a partir da percepção dos professores que eles podem encontrar as respostas sobre o sucesso e o fracasso e de como buscar ações para resolver os entraves do seu cotidiano em sala de aula. Ainda nos deparamos com professores com dificuldade em lidar com o fracasso escolar e de resolver questões do seu dia-a-dia.

A formação continuada nos mostra um caminho para a socialização de saberes adquiridos que ainda não vemos na teoria e nem nos livros, mas que têm sido eficazes em suas práticas. Tornam-se pesquisadoras de suas próprias práticas. Nos espaços de formação, as professoras têm a oportunidade de serem ouvidas, de abandonar a postura de subalternidade e passar a ser sujeito de ação transformadora em sala de aula.

A formação de professores poderá tornar-se mais rica se os saberes de cada um forem levados em conta nas escolas normais e que a eles sejam enriquecidos pelos saberes de cada escola normal para outras possibilidades de conhecimentos. É sempre importante trocar os saberes e experiências de cada

um nas formações de professores. E o que se espera de um professor é que ele participe de debates, saiba argumentar e posicionar-se politicamente. (Garcia, 2001, p.23)

Como o próprio nome já diz, é formação, porque os saberes não são estáticos e é continuada, pois o conhecimento precisa estar sempre em movimento, incorporando novos conceitos e novos saberes, frente as novas ferramentas que nos são representadas.

Deste modo, fica evidente a necessidade de uma formação continuada de professores, onde se possa trocar conhecimentos e acrescentar novos saberes e, mais que isso, possibilitar a interação de participantes com interesses comuns.

Através de suas práticas exitosas, elas registram os resultados obtidos, a fim de demonstrá-los nos espaços de encontro de professores e divulgá-los. Nesses espaços, elas terão possibilidade de beneficiar-se das práticas das demais colegas. E nessa troca não podemos negar que o ofício do magistério está presente na mulher, visto que sua emancipação e conquistas ainda são muito recente na história das mulheres.

Vale ressaltar que na formação continuada de professores do PNAIC, da qual participamos, foi possível observar que de todas as quinze turmas da formação, apenas algumas continham professores homens. Constatamos, ainda, que em nossas visitas às doze escolas do campo, não havia nenhum professor nas classes de alfabetização.

4.4 O Ensino-Aprendizagem na Formação Continuada de Professores do PNAIC

O projeto do PNAIC prevê o desenvolvimento de ações com o intuito de contribuir nas discussões sobre a aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização. Inclui ainda o acompanhamento da aprendizagem, processos de avaliação dos procedimentos didáticos, além da aplicação do material didático que é distribuído pelo Ministério da Educação. Uma das principais ações é a formação continuada dos professores do pacto.

O documento sobre a formação continuada de professores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa pode ser verificado na Portaria nº

1458, de 14 de Dezembro de 2012, com alterações dadas pela Portaria nº 1.094, de 30 de setembro de 2016

Considerando a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que estabelece orientações para a formação de professores no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), resolve "ad referendum":

Art. 1º Estabelecer os critérios e normas para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa aos participantes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, implementado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC). Art. 2º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores tem como objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapa, a planejarem as aulas e a usarem de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e desenvolverem as ações desse Pacto. Art. 3º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores utilizará material próprio a ser fornecido pelo MEC a todos os orientadores de estudo e professores alfabetizadores cursistas e será ofertada de forma presencial, com duração de: I - 200 (duzentas) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os orientadores de estudo; II - 120 (cento e vinte) horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os professores alfabetizadores. Art. 4º A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, ofertada por instituições de ensino superior (IES) formadoras definidas pelo MEC, será ministrada aos orientadores de estudo que, por sua vez, serão os responsáveis pela formação dos professores alfabetizadores. § 1º Os recursos para a realização da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores serão alocados diretamente no orçamento das instituições de ensino superior (IES) ou transferidos por meio de descentralizações, convênios ou outra formas, com a finalidade de prestar apoio financeiro à execução das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), tendo sua forma de execução regulamentada por resolução específica. (Resolução 12/2013/CD/FNDE/MEC)

Além da formação continuada, o PNAIC ainda distribui em todos os municípios participantes do programa, materiais didáticos e pedagógicos específicos para a alfabetização, tais como livro didático, obras pedagógicas, jogos obras de literatura e de pesquisa, softwares de apoio à alfabetização, para todas as escolas que possuam professores alfabetizadores que aderiram ao

pacto. Além disso, programa ainda forneceu um acervo para a criação de uma biblioteca na escola.

As atividades do PNAIC tiveram início no ano de 2013 com a alfabetização da língua portuguesa através do processo de alfabetização proposto pelo pacto, em 2014 com a introdução da Matemática e 2015 e 2016, com as Ciências.

Neste processo o aprendizado se dá com significância, e as crianças, ao visitarem um conjunto de outros conhecimentos relacionados ao aprendizado da língua como eixo estruturante, vão fazendo descobertas e descobrem a capacidade de ler e escrever, além da capacidade de interpretar a leitura e de se expressar por escrito.

Os professores-alfabetizadores concebem a educação e a alfabetização de crianças, baseadas em suas experiências, no respeito ao tempo e no desenvolvimento destas, as condições de trabalho e o conhecimento e no modo como cada professor concebe o seu trabalho e da região em que a escola se insere.

Em 2014 os professores-alfabetizadores que aderiram ao pacto passaram por uma formação centrada no ensino da Matemática, no desenvolvimento do conhecimento da Matemática elementar nos anos iniciais e, portanto, no ciclo de alfabetização. A Matemática é utilizada com todos os desafios relacionados à linguagem, à Língua Portuguesa, à Geografia, à História, à Arte e à Ciência, enfim, todos esses universos que dão ao mesmo tempo significado para o aprendizado em significância para o processo de ensino aprendizagem.

Nóvoa (1992), diz que a reflexão tem que ser formadora sobre o que os alunos experimentam no cotidiano escolar. Ele afirma que a experiência por si só, pode ser uma mera repetição, uma mera rotina, não é ela que é formadora. Formadora é a reflexão sobre essa experiência

Ele também destaca que a formação de professores se faz durante a mudança, a partir do esforço de inovação e da procura dos melhores percursos para a transformação da escola

A formação de professores deve ser concebida apenas como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança. (NÓVOA, 1997, p. 28)

Nesse sentido é importante trabalhar a diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

4.5 Os Debates acerca das Mudanças e a Formação do Professor

Entendemos que a luta dos professores em movimentos em prol das mudanças na profissão do professor contribuiu efetivamente para a promulgação da nova Constituição Brasileira de 1998 e também contribuiu para a efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996. Entretanto, uma mudança efetiva, através de um projeto nacional de educação, discutido e desejado nos debates em todo o país, não foi plenamente contemplada na LDB.

Consideramos que nesse período de intenso debate, no qual as políticas sociais deveriam se adequar ao processo de transformação da nova realidade política e econômica do país, vimos surgir a proposta de reformulação política e econômica do sistema que pôs em pauta uma nova configuração da educação no país e a formação do profissional de educação, em especial a do professor, passou a ser o objeto de disputa na esfera governamental, assim como no âmbito da sociedade civil.

Sabemos que desde o ano de 2003, as políticas que permeiam a formação continuada, suas ações e diretrizes, além de todo o processo desta formação, têm sido desenvolvidas pelo MEC:

Segundo o Ministério da Educação, para estas ações foi criada uma rede com o intuito de contribuir com a qualidade do ensino e promover a melhoria do aprendizado dos estudantes através da articulação de diversos órgãos dos sistemas de ensino e das instituições de formação: A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica.

Entendemos que esta rede, formada pelo MEC e pelos Sistemas de Ensino e os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, promovem o desenvolvimento e a oferta de programas de formação continuada,

implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais.

Deste modo, a formação continuada no mundo atual passa a ter um papel central na atividade profissional e o professor precisa buscar constantes atualizações, a fim de aprimorar a sua prática docente.

Entendemos que a atual política sobre a formação docente considera que a formação do educador deve ser permanente. Sendo assim, a formação continuada não consiste em complementar o curso de formação de professores. Estes deverão estar em constantes formações em cursos sediados por órgãos públicos, a fim de suprir as demandas da educação.

A iniciativa de estabelecer uma ligação entre os segmentos da Educação básica e da Educação superior foi do Ministério da Educação e que resultou na realização de diversos cursos e produção de materiais destinados aos educadores em salas de aula da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.

Gatti (2008) diz que nas últimas duas décadas, cresceu o número de iniciativas sobre o termo “educação continuada”. Segundo a autora, as discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito desta formação:

Apenas sinalizamos que, nesses estudos, ora se restringe significado da expressão aos limites de cursos estruturados e formalizados oferecidos após a graduação, ou após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional. (GATTI, 2008, p.57)

A profissão de professor, como as demais profissões, emerge em contextos e momentos históricos, como respostas às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade, ressaltando o caráter político e intencional da educação no cenário social. A profissão docente é uma prática social, portanto exige-se atualmente a sua transformação adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Neste sentido, a identidade profissional

[...] se constrói, pois a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições. Constrói-se ainda pelo significado que cada

professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir dos seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em vida o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas suas escolas, nos sindicatos e em outros segmentos (PIMENTA, 2001.p.83)

O modelo de análise do processo histórico de profissionalização destacado por Nóvoa (1995) ressalta a formação como um dos componentes do profissionalismo, que devem ser integrados aos demais: o exercício da atividade docente em tempo integral, o estabelecimento de suporte legal para o exercício da profissão, a constituição de associação de classe, o conjunto de conhecimentos e técnicas de instrumentação profissional.

Esses componentes possuem eixo norteador - o estatuto social e econômico dos profissionais. Analisando esta temática, Brzenzinski (2002) afirma que a formação dos profissionais em cursos próprios e a formulação de uma carreira que assegure as condições dignas de ingresso e de atuação profissional docente constituem um dos componentes essenciais para o profissionalismo do magistério:

O reconhecimento do magistério como profissão supõe a conquista de um estatuto social e econômico dos profissionais da educação e impõe ações que superem a degradação em que se encontram a formação e a carreira dos profissionais refletindo na desvalorização social da profissão docente com drásticas consequências para a qualidade do ensino em todos os níveis, bem como aumentando a crise da identidade e da profissionalização do professor no cenário educacional brasileiro. (BRZENZINSKI,2002, p.143)

A concepção que o docente tem sobre o que é ser professor, de como se sente exercendo a profissão de professor e como reage diante das representações sociais sobre a sua profissão é imprescindível para o desenvolvimento da sua função formativa no contexto social, o de formar indivíduos críticos e conscientes para o exercício da cidadania. Desse modo compreende-se que:

A identidade profissional, no caso do professor, refere-se ao desenvolvimento de conhecimento, requisitos profissionais e disposições mais ou menos duráveis em relação à profissão. Tais

disposições são estruturadas em toda a existência do indivíduo, predominantemente na formação e na atuação profissional e, ao mesmo tempo, vão estruturando a maneira como o professor assume e representa a profissão. (GUIMARÃES, 2004, p.92).

Para Anastasiou e Pimenta (2005), a identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado, e que tem base na significação social da profissão, na revisão das tradições e na reafirmação de práticas consagradas culturalmente significativas. O perfil identitário é construído, também pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor do conhecimento, confere à atividade docente no seu cotidiano, a partir dos seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem, em sua vida, o ser professor nas suas relações profissionais, culturais e sociais. Ou seja:

Compreende-se que se tornar professor, notadamente professor de profissão, dá-se num processo dinâmico de construções de significados referentes à educação, ao ensino e a aprendizagem, destacando-se, nesse processo, a importância da formação sistemática, articulada com a realidade socioeducacional (BRITO, 2006, p.44).

O professor reflexivo, consciente, crítico e comprometido com a sua tarefa educativa não se faz somente partindo de uma boa formação teórico-metodológica, pois os cursos de formação não conseguem dar subsídios suficientes para que um professor se torne reflexivo, mesmo que este tenha sido graduado para tal fim, isso se dá também pela concretização coletiva de ações pensadas.

Para Libâneo (2004), o professor precisa estar ciente de que a aprendizagem não se dá através da aplicação de conhecimentos produzidos por outros, pois o sujeito é que assume sua prática através dos significados que ele e o coletivo lhe dão e de suas próprias atividades a partir das quais ele as estrutura e orienta consciente de operar mudanças que ultrapassem o imediatismo.

A construção e o fortalecimento da identidade profissional precisam fazer parte do currículo e das práticas de formação inicial e continuada. Nos últimos anos, os estudiosos da formação

de professores vêm insistindo na importância do desenvolvimento pessoal e profissional no contexto de trabalho, mediante a educação ou formação continuada. Os cursos de formação inicial têm um papel muito importante na construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores necessários à profissão. Mas é na formação continuada que essa identidade se consolida, uma vez que ela pode desenvolver-se no próprio trabalho (LIBÂNEO, 2004).

A identidade profissional do professor, segundo Cordeiro (2007) é um espaço de construção das maneiras de ser e de estar na profissão. Ela se constitui em uma definição mais geral do trabalho e do trabalhador, definem o âmbito e a especificidade da função docente, referente à formação e a produção do conhecimento.

Cordeiro (2000) ainda diz que cada professor, ao interagir com as diversas dimensões profissionais e pessoais da profissão, acaba compondo um modo individual de ser professor. Segundo o autor, devemos considerar o professor como pessoa e profissional levar em conta as dimensões da vida, da carreira e ainda, sobre o percurso desenvolvido para a construção da sua identidade profissional nos cursos de formação inicial e nos processos de formação continuada.

4.6 A Formação Continuada e sua Institucionalização

A LDB (Lei n.9.394/96), art. 62 definiu que, no que se refere à formação de professores, esta deveria ser realizada através de formação superior em cursos de licenciatura plena para o exercício da docência na educação básica:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017). §1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará

preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009). §4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) §5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). §6º O Ministério da Educação poderá estabelecer nota mínima em exame nacional aplicado aos concluintes do ensino médio como pré-requisito para o ingresso em cursos de graduação para formação de docentes, ouvido o Conselho Nacional de Educação - CNE. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). §7º Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular. (Incluído pela lei nº 13.415, de 2017) (Vide Lei nº 13.415, de 2017). Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

A instituição da década da educação e a exigência de cursos superiores de licenciatura plena para os professores da educação básica impulsionaram a criação de cursos de formação.

De acordo com Delors (1998), alguns cursos de formação, no entanto, não eram considerados de qualidade aceitável, o que poderia ocasionar uma deformação da concepção de formação continuada, considerando-a uma forma de corrigir problemas da má formação inicial. Ao afirmar que “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial”. (DELORS, 1998, p. 160)

Cury (2004) enfatiza a importância da formação continuada sem, no entanto, descuidar da formação inicial. Segundo o autor:

A formação inicial não é algo que deve ser desqualificada apenas e tão somente porque as exigências da modernidade fazem com que a formação continuada seja indispensável para todos. A formação inicial é a pedra de toque e o momento em que se dá

efetivamente a profissionalização. E a profissionalização qualificada e atualizada é o elo entre as duas modalidades de formação. (CURY, 2004)

Em relação à formação continuada, a LDB estabelece no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

A Lei nº 9424/96 instituiu o FUNDEF e estabeleceu que 60% dos recursos vinculados para o ensino fundamental deveriam ser aplicados na remuneração e capacitação de Base Legal para Institucionalização da Formação Continuada

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

Com vigência estabelecida para o período 2007-2020, sua implantação começou em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluída em 2009, quando o total de alunos matriculados na rede pública foi considerado na distribuição dos recursos e o percentual de contribuição dos estados, Distrito Federal e municípios para a formação do Fundo atingiu o patamar de 20%

Portanto, entendemos que é preciso pensar a formação docente inicial e a formação continuada como espaços legítimos de um processo contínuo de construção para uma prática docente qualificada, da identidade e da profissionalização do professor.

O Banco Mundial, segundo Crag, Craft e Plessis, (1998) tem financiado várias pesquisas sobre o aperfeiçoamento da formação continuada e tem promovido consultorias para serem adotadas pelos governos de países subdesenvolvidos e instituições públicas para a aplicação de políticas de aperfeiçoamento docente.

Candau (2003) diz que o banco mundial tem se colocado como colaborador de grandes reformas educacionais dos anos 90 e do Século XXI, principalmente em relação à formação continuada docente. Ela pondera que:

O banco prioriza em suas recomendações e conclusões, investimentos nos seguintes aspectos: Aumento do tempo de instrução por meio de ampliação do ano escolar, da flexibilização e da adequação de horários, reforço do dever de casa, oferta de livros didáticos, considerados expressão operativa do currículo e elementos compensadores dos baixos níveis da formação docente. Melhoria dos conhecimentos dos professores, privilegiando-se a formação continuada em detrimento da formação, estimulando-se os sistemas de educação à distância. (CANDAUI, 2003, p.37)

O Banco Mundial tem forte influência na política econômica brasileira, entre diversos setores, assim como na educação escolar. Fonseca (1998) diz que:

Embora a política de crédito do BIRD à educação se autodenomine *cooperação* ou *assistência técnica*, ela nada mais é do que um co-financiamento cujo modelo de empréstimo é do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as condições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Assim, os créditos concedidos à educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados (FONSECA, 1998. p. 85-122.).

Segundo James Wolfensohn (1999), então presidente do Banco Mundial no final do XX, esse tipo de investimento e de perspectiva educacional pode criar oportunidades para que as pessoas pobres se desenvolvam, de modo que se alcance justiça social e estabilidade econômica.

De acordo com Souza e Riley (2001), nesse momento da história da educação o foco são as transformações com a chegada do novo século:

O grande desafio está, portanto, na preparação das crianças e jovens para as transformações que virão no século XXI. Rápidos avanços tecnológicos, uma economia global interdependente e uma contínua mudança social marcarão suas vidas. Deve-se oferecer às crianças e jovens uma educação que lhes permita exercer as profissões do futuro e aproveitar os benefícios de viver em uma sociedade democrática. (SOUZA E RILEY, 2001)

A criação de diversos tipos de formação do professor se deu pelas condições que surgiram na sociedade contemporânea, em relação aos desafios colocados

aos currículos e ao ensino, nos desafios impostos aos sistemas de ensino, no tocante ao acolhimento cada vez maior de crianças e jovens.

Gatti (2008) afirma que foi sob o pretexto de atualização e o discurso da necessidade de renovação, no final do século XX a formação continuada surge como um requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Segundo a autora:

Pesquisas sobre a educação continuada foram colocadas como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. No Brasil, assistimos à assimilação. Dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. (GATTI, 2008)

A autora ainda diz que por conta da precariedade nos cursos de formação de professores e os problemas enfrentados nas esferas estadual e municipal, acabaram por propiciar iniciativas chamadas de educação continuada na área pública, pela constatação, através de pesquisas e avaliações, que os cursos de formação básica dos professores não estavam oferecendo base para a atuação profissional.

Muitas iniciativas públicas de formação continuada na área da educação mostraram-se, a princípio, meros programas que procuram compensar a má-formação inicial do professor e não especificamente um programa de atualização e aprofundamento, no sentido de promover avanços e inovações nas diferentes áreas de atuação dos professores.

Foi no final do Século XX, mais precisamente a partir da segunda metade dos anos 90 que surgiram dois programas de educação continuada, considerados como destaque por serem inovadores: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no estado de Minas Gerais pela Secretaria Estadual de Educação, tendo como foco professores de 1ª a 4ª séries das redes estadual e municipais (Minas Gerais, 1996); e o Programa de

Educação Continuada (PEC), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para todo o ensino fundamental.

O PROCAP (1996), tinha como meta capacitar mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica. A modalidade escolhida foi a educação a distância, com os professores na própria escola, com horário dentro do calendário escolar. A proposta era centralizada e tinha unidade curricular.

O PEC (1996–1998), tinha como proposta o desenvolvimento profissional dos educadores, foi descentralizado regionalmente, tendo atingido dirigentes regionais e técnicos, diretores, coordenadores pedagógicos e professores do ensino fundamental (1ª a 8ª séries), em sistema presencial.

As ações deste projeto foram desenvolvidas com base em necessidades colocadas pela rede em 19 polos e por universidades e agências capacitadoras, cada uma responsável por um ou mais polos regionais (Universidade de São Paulo – USP, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC–SP, Universidade de Mogi das Cruzes – UMC, Instituto Paulo Freire, Universidade de Taubaté, Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária– CENPEC, Cooperativa Técnico–Educativa, Escola da Vila). Houve grande diversidade entre as iniciativas implementadas regionalmente, atendendo a mais de noventa mil atores da rede escolar.

Das políticas públicas voltadas para a área de educação a mais recente é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

5. O ESPAÇO, A ESCOLA E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Esta seção trata da história do Município de Nova Iguaçu e de como as comunidades rurais foram formadas. Apresenta as doze Escolas do Campo de Nova Iguaçu e suas especificidades, de como os professores concebem o que é escola regular e de como a comunidade considera a Escola do Campo. Trata também de como os professores utilizam as atividades do PNAIC nas classes de alfabetização das Escolas do Campo, com base nas pesquisas realizadas nessas instituições, através de questionários respondidos pelos professores que atuam nessas escolas.

5.1 A História do Município de Nova Iguaçu: do café aos laranjais

Figura 1: Mapa do Município de Nova Iguaçu



Fonte: SITE DA PREFEITURA DO MUNICÍPIO – N.I.

Procuramos mostrar a história da formação do Município de Nova Iguaçu, pois entendemos que é desta maneira que podemos contar, através da história, como se deu a formação das áreas rurais e a trajetória das Escolas do Campo do Município de Nova Iguaçu.

Com o auxílio de Soares (1952), no texto publicado na Revista Brasileira de Geografia, páginas 157-241, intitulado “Nova Iguaçu: absorção de uma célula urbana pelo grande Rio de Janeiro” encontramos que, no final do século XIX, por volta dos anos 90, após o ciclo do café, deu-se o início do plantio, cultivo e beneficiamento da laranja, produto agrícola que proporcionou muitos incentivos do governo à Baixada Fluminense, principalmente em Nova Iguaçu.

Na serra de Madureira e pela região de morros que antecede a serra do Mar, as encostas possibilitaram o escoamento do excesso de água e a insolação

necessária à qualidade do fruto, propício ao cultivo da laranja. Os laranjais se localizaram nas zonas de morros, nas encostas íngremes da serra e com a valorização da laranja, a fruta começou a alastrar-se pelas baixas colinas e planície onde loteadores e cultivadores drenaram a planície com a abertura de valetas, permitindo a ocupação pelos laranjais.

A proliferação dos laranjais associada à infraestrutura e a presença de grandes latifúndios que foram, aos poucos, retalhados em sítios e chácaras destinados a citricultura, houve início de interesse político no desenvolvimento dessa atividade agrícola, pelo então presidente do Estado e da República, Nilo Peçanha, em relação ao frete, ao transporte, a conservação da laranja, como a isenção de direitos aduaneiros sobre frutas entre o Brasil e Argentina. Ele ainda promoveu obras de drenagem e recuperação das regiões pantanosas próximas aos rios Iguaçu, Sarapuí, Inhomirim e Pilar, proporcionando a proliferação dos laranjais.

O plantio da laranja ocorria em pequenas propriedades e como as condições fundiárias nas terras de Nova Iguaçu eram marcadas pelos grandes latifúndios decadentes, essas propriedades tornaram-se alvo de fracionamento por empresas ou seus próprios proprietários no período compreendido entre 1920 e 1940.

Muitas empresas investiram seu capital na aquisição de grandes extensões de terra que as subdividiam e as arrendavam para o plantio da laranja, onde também se pode observar um aumento populacional na área rural, formada pelo fluxo de mão-de-obra utilizada dos assalariados, meeiros e lavradores. Segundo Soares (1952):

Três áreas com características diferentes podiam ser distinguidas no município. A primeira era construída, aproximadamente; pelos distritos de Cava, Queimados, Xerém e Estrela, compreendendo grande área de relevo acidentado, mas também zonas pantanosas, com vastas extensões recobertas de florestas ou de mangues e fracamente povoadas nas quais predominavam os latifúndios. Outra área, constituída pelo distrito de Iguaçu era intensamente aproveitada para a citricultura; nela a terra estava grandemente fragmentada e apresentava apreciável densidade de população. Finalmente, uma área ainda menor, vizinha ao antigo Distrito Federal e constituída pelos distritos de Nilópolis, São João de Meriti e Duque de Caxias, se caracterizava por população densa, de tipo suburbano, que mantinha relações de trabalho diário com a metrópole. (SOARES, 1952 p.209)

Entretanto, o progresso que atingiu Nova Iguaçu e, por consequência, grande parte da Baixada Fluminense, não repercutiu de maneira a proporcionar ao distrito de Nova Iguaçu a capacidade de formação de um núcleo urbano.

Mesmo toda a riqueza produzida não se reverteu num aumento em área ou população (só acontecendo no campo), isso porque apenas um pequeno grupo com negócios de arrendamento de terras, beneficiamento e exportação da laranja residia no município, construindo belas residências e principalmente o papel preponderante do Rio de Janeiro nesse ciclo, atuando da mesma forma que ocorreu no período do café, conforme descreve Soares:

Como o comércio do café, no passado, a laranja traria as maiores vantagens para a própria metrópole, através do movimento de seu porto, do lucro de seus bancos e da riqueza dos exportadores”. Nem mesmo sobre todo o município de que era a sede, Nova Iguaçu pode exercer sua influência, pois desde cedo, a metrópole lançara seus tentáculos sobre as áreas municipais que lhe eram contíguas, as quais passaram a ter existência quase autônoma, a tal ponto que, com o correr dos anos, se transformariam em outros tantos municípios: São João de Meriti, Nilópolis e Duque de Caxias. (SOARES, 1952, p.213)

Em meados do século XX, as terras da Baixada Fluminense foram subdivididas em grandes fazendas, sítios e chácaras e ainda predominava o cultivo da laranja e seus moradores ainda subsistiam desta cultura. Entretanto, o advento da industrialização trouxe muitas dificuldades para citricultores, os quais não conseguiam comercializar seu produto devido a diversos fatores, tais como transporte da mercadoria, baixo valor da comercialização da laranja e falta de subsídios do governo.

Tais fatos acabaram por decretar o fim da citricultura e restou aos grandes latifundiários a venda de suas terras, as quais foram vendidas sob a forma de pequenos lotes para fins residenciais ou comerciais.

Na primeira metade do século XX predominava na Baixada Fluminense a ocupação das suas terras sobre a forma de chácaras, sítios e fazendas com a população ocupada no campo direcionado para o plantio e cultivo da laranja.

Com o fenômeno da industrialização, os citricultores vivenciaram extremas dificuldades vinculadas a falta de mercado consumidor; transporte ineficiente e de alto custo; endividamento; estado precário dos pomares e abandono da limpeza e tratamento dos laranjais associado ao seu baixo rendimento, que com o lucro obtido não cobria as despesas.

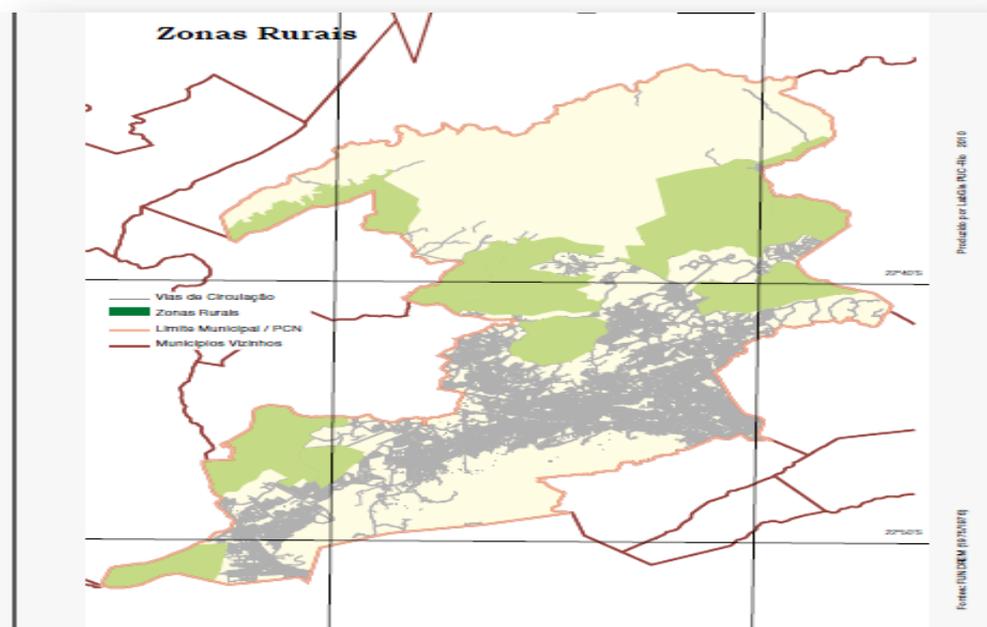
O declínio da produção de laranjas se deu a partir de 1939, a partir da segunda guerra mundial que emperrou a exportação, da qual a produção dependia. Além dos subsídios governamentais. Foi uma crise não da produção, mas de uma superprodução (SIMÕES, 2007, p. 130)

Finalizava-se assim, o ciclo da laranja, iniciando a transição e transformação do espaço onde chácaras ou terras destinadas ao cultivo da citricultura foram fracionadas, dando lugar a pequenos lotes residenciais para venda direta ou para construção, venda ou aluguel de casas, procedimento adotado por vários citricultores do fim deste ciclo.

Nesse sentido, para os latifundiários essa foi a única maneira de dar um destino às terras outrora tão produtivas.

5.2 O Conceito Histórico da Formação das Comunidades Rurais de Nova Iguaçu

Figura 2: Mapa das Zonas Rurais



Fonte: N I M A (Núcleo Interdisciplinar de Meio Ambiente) Secretaria de Meio Ambiente – N.I

Com o fim da citricultura o espaço que então era predominantemente rural foi se transformando em urbano e os migrantes, principalmente os nordestinos que vieram para o Rio de Janeiro em busca de melhores condições de vida e de

trabalho, no final dos anos 50, ocuparam a periferia sendo essa população de baixa renda, que procuraram as áreas periféricas localizadas mais próximas ao Rio de Janeiro, transformando as mesmas em cidades-dormitórios.

Conforme Soares (1952), foi assim que a Baixada Fluminense ficou conhecida como área de expansão do Rio de Janeiro, apresentando a proliferação de loteamentos com baixo custo da moradia e carência de infraestrutura na sua grande maioria. Com isso, houve uma expansão urbana acentuada, que propiciou a formação de uma periferia, onde os imigrantes encontraram terra farta em decorrência do fim da citricultura e do início do sucateamento das grandes áreas de terra em pequenos loteamentos.

As doze escolas rurais de Nova Iguaçu estão situadas nessas regiões de periferia que se formaram no período pós-citricultura. São consideradas “escolas do campo” pela prefeitura, pelo fundamento de que as mesmas, cada uma com a sua especificidade, terem e seu entorno habitantes que retirem desta terra o seu sustento para a subsistência.

Em uma dessas escolas, a Escola Municipal Shangri-lá, situada no km 39, no Bairro Todos os Santos, alguns moradores ainda buscam o seu sustento dos recursos naturais desta zona rural, tais como cultivo de cana-de-açúcar, cujo suco é vendido na beira da estrada principal, cultivo de laranja, ainda vendida na beira da estrada e a principal atividade que é a pesca no Rio Guandu, numa grande lagoa que se formou com o fechamento das comportas deste rio, em 1960 e que constitui um berço para vários tipos de peixe, tais como tilápia, cambotá, bagre, lambari, travia, cumbacra e mandiassú.

. Essa atividade pesqueira atraiu mais moradores para esta região e, até hoje, muitos têm na pesca o seu sustento principal. É comum vê-los na beira da estrada, na antiga Rio-São Paulo, vendendo seus pescados. Sobre a vida em comunidades,

Contudo, atualmente os pescadores ainda temem que com as obras que a Cedae pretende realizar nos rios Poços, Queimados, Cabuçu e Ipiranga, que formam dois canais, e terão seus leitos encapsulados em grandes tubulações, que serão instaladas abaixo do leito do rio Guandu e assim, com o desvio da rota, o desague deles passaria a ser no próprio Guandu, num trecho após o ponto onde a empresa capta a água que abastece a Capital. Um relatório de Impacto

Ambiental aponta que a canalização poderia vir a interferir na vida dos pescadores da comunidade de Todos os Santos, na Baixada.

Com a implantação do empreendimento, os pescadores perderão um dos locais preferenciais de pesca, que é exatamente onde o dique será implantado”, diz o texto do relatório, que complementa “o local serve de passagem dos peixes que usam a lagoa para reprodução. A tendência será de acentuada decadência da produção”. (Globo Online, Seção Últimas Notícias, 01 de julho 2014)

Ainda de acordo com o relatório, desapropriações são previstas, uma vez que, com a obra, “poderá ocorrer aumento das áreas inundáveis”. Uma das recomendações presentes no relatório de Impacto Ambiental é o monitoramento frequente da região onde ocorreriam as remoções, para evitar novas ocupações e que há cerca de 40 famílias que deverão ser removidas da área, por estarem vivendo às margens dos rios.

Segundo as informações oral de uma moradora, os pescadores da comunidade do entorno da Escola Shangri-Lá já começaram uma mobilização com encontros da comunidade na associação de moradores do bairro. A comunidade costuma lutar pelos seus direitos, faz questão de ter voz e poder falar e cobrar a presença de representantes do poder público, a fim de propiciar espaços de discussão e negociação das ações que possam interferir na cultura e na vida de seus moradores.

Dentre esses pescadores, seis são pais de alunos da escola e seus filhos também querem ser pescadores tal qual seus pais. Eles têm orgulho da profissão de onde tiram seu sustento e são respeitados pelos demais moradores.

Para isso, eles se organizam como membros de uma cooperativa para gerir e organizar os espaços da pesca, ainda que de maneira informal, onde também discutem as necessidades do bairro e lutam melhorias para o local, promovendo debates com políticos do município.

5.3. O Campo Empírico da Pesquisa

As doze Escolas do Campo do Município de Nova Iguaçu são: Escola Municipal Adrianópolis, Escola Municipal Barão de Tinguá, Escola Municipal Barão do Guandu, Escola Municipal Campo Alegre, Escola Municipal Daniel

Nogueira Ramalho, Escola Municipal Dr. José Brigagão, Escola Municipal Jaceruba, Escola Municipal Jardim Montevideu, Escola Municipal Prof. Lúcia Viana Capelli, Escola Municipal Shangri-lá, Escola Municipal do Agronegócio Vale do Tinguá e Escola Municipal Visconde de Itaboraí.

Essas Escolas do Campo figuram a lista de unidades consideradas de “difícil acesso” e com isso os professores e funcionários dessas escolas recebem um adicional de 20% em seus proventos, por conta da localização em que se encontram.

É importante destacar que as descrições obtidas sobre as doze escolas do campo foram elaboradas através do material didático que está sendo produzido por cada escola do campo, oriundas do projeto Extensão – Curso de Aperfeiçoamento – 180 horas, denominado “Escolas do Campo da Rede Municipal de Nova Iguaçu – produzindo materiais didáticos a partir de suas realidades”. O uso dos trechos retirados dos livros que estão sendo produzidos foi autorizado pelos coordenadores do projeto, que são professores da UFRRJ.

Este curso foi uma parceria da Secretaria Municipal de Educação de Nova Iguaçu (SEMED) com a Universidade Federal Rural do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ), a qual vem promovendo encontros nas 12 escolas do campo, desde 2014, com o propósito de fornecer subsídios para a educação do campo e possibilitar a troca de saberes entre os professores e demais sujeitos, além de subsídios para atuar nas escolas do campo.

Apresentamos, nesta sequência, as doze Escolas do Campo de Nova Iguaçu e suas características:

Figura 3: Escola Municipal Adrianópolis



Fonte: Próprio da pesquisadora

A escola encontra-se localizada em zona rural, tendo seu prédio construído pelo Governo Estadual em 1945 com o nome de E. E. Dr. José Bulhões. No bairro havia uma escola municipal que não tinha professores e uma estadual que não tinha alunos. Reuniram-se então em 1964 as escolas com o nome de Escolas Reunidas de Adrianópolis.

Em 1986, ao passar por uma reforma, a escola foi reinaugurada com o nome de E. E. Adrianópolis. Em 1996, num acordo entre o Governo Marcelo Alencar e o prefeito Altamir Gomes, através do parecer nº 747/84, a escola passa a ser administrada pela prefeitura de Nova Iguaçu com espaço físico do Estado. A instituição mantenedora é o município de Nova Iguaçu. A Escola oferece o Ensino Fundamental de 1º aos 5º ano de escolaridade.

Figura 4: Escola Municipal Barão de Tinguá



Fonte: Próprio da pesquisadora

A Escola Municipal Barão de Tinguá está localizada na Zona de Amortecimento da Reserva Biológica do Tinguá, situada na Praça de Tinguá, 140, no Centro desta localidade.

Segundo relato de moradores antigos, a escola foi fundada em 19 de março do ano de 1958 e tem esse nome em homenagem ao Barão de Tinguá que fixou residência nesta localidade.

Por ser um lugar com características rurais, a escola está entre as 12 escolas de Educação do Campo de Nova Iguaçu. Localizada na zona intermediária entre o núcleo da Reserva e a área responsável pela amortização do avanço urbano localizado junto a Reserva. Para se chegar a Unidade Escolar, usa-se a RJ 111, antiga Estrada Federal e atual Estrada Zumbi dos Palmares,

O acesso ao local é feito por duas linhas de ônibus: Tinguá / Nova Iguaçu e Tinguá / Pavuna (Empresa Vera Cruz).

A Escola oferece o Ensino Fundamental de 1^o aos 5^o ano de escolaridade.

Figura 5: Escola Municipal Barão de Guandu



Fonte: Próprio da Pesquisadora

A Escola Municipal Barão de Guandu, no bairro Barão do Guandú, foi construída em 1943 e municipalizada em 1993 e está com necessidades urgentes na melhoria de suas instalações, pois o telhado está danificado, assim como a parte elétrica. Querem transformar a escola, que assiste 132 crianças em dois turnos, e ampliá-la sem alterar sua bela arquitetura de escola rural, e com isso se tornar um exemplo a outros bairros para que se organizem e façam suas associações funcionarem e mostrem as suas comunidades como a união faz a força.

A escola recebeu o nome de Barão de Guandu, em homenagem ao coronel Inácio Antônio de Sousa Amaral que comandou a legião da Guarda Nacional em Iguaçu no ano de 1847 e também foi responsável por estas terras, a partir de 1833, sendo proprietário de uma Fazenda de Olaria.

Como é um bairro totalmente rural e deve continuar assim, já existem 52 sítios que fazem o receptivo turístico e um grande número de outros que são residências fixas e de finais de semana devido à proximidade do centro de Nova Iguaçu, apenas 13 km. Há incentivo para melhorias no bairro, desde que não afete sua característica rural.

Os alunos para chegarem à escola precisavam percorrer aproximadamente de 40 a 50 minutos para chegar aos seus destinos, situação que foi atenuada a partir de 2008 com a Kombi escolar que fazia o transporte escolar e atualmente pelo o

ônibus escolar. A escola oferece a Educação Infantil e séries iniciais (1º ao 5º ano de escolaridade)

Figura 6: Escola Municipal Campo Alegre



Fonte: Próprio da pesquisadora

Campo Alegre é mais uma área emblemática na luta pela terra no Estado do Rio. Ocupada em 1984 por cerca de 3.000 famílias de trabalhadores organizadas pela Comissão Pastoral da Terra, a área até hoje não tem qualquer tipo de regularização fundiária. Este vazio judicial prejudica toda a infraestrutura do local, além de inviabilizar o acesso ao crédito pelos agricultores.

Trinta e três anos após a ocupação, a região de Campo Alegre, na Baixada Fluminense/RJ continua sendo, oficialmente, um "acampamento". As famílias que ali se instalaram na década de 80 se reproduziram, criaram seus filhos, netos e até hoje não tiveram reconhecidos os títulos de posse das terras que ocupam e de onde produzem suas existências. O que podemos ver na região é um total descaso com a comunidade, ausência de políticas públicas de saúde, transporte, segurança, cultura, esporte, meio ambiente e agricultura, o.

A área é grande, e por isso dividida em 6 regionais, cada qual com suas associações de moradores. Estima-se a população hoje em 1200 famílias. O melhor meio de locomoção é a bicicleta, com a qual é possível vencer mais facilmente dos buracos e lamaçais.

A produção do livro didático, que conta a história de Campo Alegre, uma história de conquistas bonitas, mas também de perdas que devem sempre serem lembradas, como a morte de um militante, Oséias José de Carvalho, assassinado por pistoleiros quando participava da ocupação 17 de Maio, em Nova Iguaçu.

Entretanto este episódio ajudou na luta por Campo Alegre, e deixou para a comunidade um exemplo de luta.

E assim vai surgindo uma nova escola do campo. Com dedicação, amor à profissão, respeito às crianças e às famílias, e acima de tudo, um incontrolável desejo de mudança. Perguntado sobre a missão da escola de Campo Alegre, o diretor responde:

Para o Estado, temos a função de formar cidadãos para integrá-los à sociedade. Essa é a função para a qual fomos formados, concursados e contratados pelo Estado. Contudo, embora recebamos do Estado para promover essa educação, estamos tentando desenvolver outra educação. (ROMÁRIO, 2016).

Segundo a equipe pedagógica, integrar cidadãos a essa sociedade seria perpetuar um mundo de desigualdades, injustiças, exclusão, fome, desemprego, violência, destruição ambiental. Portanto, antes de formarmos cidadãos integrados, devemos formar cidadãos críticos do mundo atual.

A escola Campo Alegre atende a Educação Infantil E.F. 4 e E.F. 5) às séries iniciais do Ensino Fundamental (1^o ao 5^o ano de escolaridade).

Figura 7: Escola Municipal Daniel Nogueira Ramalho



Fonte: Próprio da pesquisadora

A Escola Municipal Daniel Nogueira Ramalho, segundo informações do Departamento de Escrituração da Secretaria de Educação, funcionou até 1979 com o nome de Escola Municipal Parque Estoril. Neste ano os alunos matriculados foram transferidos para a Escola Municipal Camélia Domingues Viana, em Iguazu Velho.

Em abril de 1981 a escola foi reaberta com o nome de Daniel Nogueira Ramalho, uma homenagem ao v comerciante que se transferiu com a família para Nova Iguazu em 1930, estabelecendo-se como comerciante e expandindo

consideravelmente suas atividades nessa região. Daniel distribuía cestas básicas, e no natal, roupa e doces as crianças dos bairros mais distantes. Em agosto de 1999, a escola passou por reformas. Atende da Educação Infantil às séries iniciais (1^o ao 5^o ano).

Figura 8: Escola Municipal Dr. José Brigagão Ferreira



Fonte: Próprio da pesquisadora

A Escola Municipal Dr. José Brigagão Ferreira, situada à Rua: Ayazé, s/n^o, no Bairro de Carlos Sampaio, Austin, Distrito de Nova Iguaçu, foi criada em 10 de maio de 1985, graças a uma comissão de moradores e o empenho da Sr.^a Margarida Maria César.

Tem o patrono o Dr. José Brigagão Ferreira, nascido em Pouso Alegre, sul de Minas Gerais. Iguaçuano de coração prestou com seu trabalho na área da saúde, contribuições relevantes por esta comunidade.

Localizada em um bairro afastado do centro da cidade, Carlos Sampaio onde se situa a Unidade Escolar é uma comunidade de famílias trabalhadoras, que vivem em busca de uma qualidade de vida melhor e favorável aos seus membros. Entre as décadas de 1940 a 1960, essa comunidade tinha como fonte de renda o trabalho voltado para as laranjas. Havia na época uma estação de embarque e desembarque de mercadorias que eram distribuídas para outros pontos, dentro e fora do município de Nova Iguaçu. Essa estação estava situada na atual Avenida Governador Roberto Silveira, tendo ainda a Linha Férrea Cargueira MRS Logística.

Ao longo de vinte cinco anos, houve uma mudança na atividade econômica dos moradores de Carlos Sampaio, antes dedicada ao cultivo de laranjas e hoje voltada para a prestação de serviços. Há grandes extensões de terra e sítios voltados para o turismo. A escola atende 276 alunos, da Educação Infantil ao 5º ano de escolaridade

Figura 9: Escola Municipal Jaceruba



Fonte: Próprio da Pesquisadora

A Escola Municipalizada de Jaceruba está localizada no bairro de Jaceruba no município de Nova Iguaçu. A escola foi municipalizada do final de 2009 formando assim o atual quadro de funcionário existente até hoje.

Os projetos desenvolvidos na escola são: Mais Educação fazendo com que os alunos tenham seu tempo integral dentro da escola, realizando diversas oficinas e a atual equipe da escola luta por uma educação de qualidade para a população do bairro.

Possui, aproximadamente, 250 alunos distribuídos em 11 turmas do Infantil 4 A ao 9º ano e a escola ainda conta com uma turma de Educação de Jovens e Adultos funcionando no 3º turno.

Figura 10: Escola Municipal Jardim Montevideo



Fonte: Próprio da pesquisadora

Jardim Montevideo é um bairro que possui em torno de 4.000 habitantes e faz divisa com os bairros de Iguazu velho, Tinguá e com o município de Duque de Caxias. É uma comunidade considerada rural e diversos moradores sobrevivem da agricultura de pequeno e médio porte, desenvolvendo o plantio de frutíferas, cereais, raízes e leguminosas, tais como: abacate, acerola, mandioca, banana, feijão, laranja, manga, milho, quiabo, entre outros

. O comércio é composto por pequenas mercearias, loja de material de construção e uma padaria. Possui casas e sítios, muitos deles de veraneio e destinados ao lazer. O bairro possui grandes problemas de acessibilidade e quando chove, fica cheia de buracos e se torna um grande desafio para que os alunos, professores e funcionários cheguem à escola.

Os moradores são obrigados a fazer um longo percurso de caminhada para ter acesso à saúde, educação e etc. A escola conta apenas com uma van disponibilizada pela prefeitura, o que garante o acesso de alunos que moram mais afastados da escola. A escola atende aos alunos de 1º ao 5º ano de escolaridade.

Figura 11: Escola Municipal Lúcia Viana Capelli



Fonte: Próprio da Pesquisadora

A escola era pequena, com duas salas apenas, dois banheiros e a cozinha, mas um coração onde cabia a alegria, a paz e a harmonia do lugar. A escola recebeu o nome de Escola Municipal Camélia Domingues Viana, que era a moradora mais antiga da comunidade. A escola com professores e funcionários ficou pequena para atender o bairro e assim o Prefeito da época Paulo Leone atendendo ao pedido dos moradores, construiu a nova escola no local onde era uma praça chamada “Praça Sagrada Família”. E assim a escola da fábrica tomou seu espaço na Rua Barão de Tinguá, nº 672 onde até hoje se encontra com o nome de Prof.^a Lúcia Viana Capelli.

Em 22 de março de 1960 foi fundada a Escola Municipal Camélia Domingues Viana exercendo Lúcia Viana Capelli a função de Diretora.

A escola atende do 1^o ao 5^o ano de escolaridade do Ensino Fundamental.

Figura 12: Escola Municipal Shangri-Lá



Fonte: Próprio da pesquisadora

Localizada no Parque Todos os Santos história da Escola Municipal Shangri-lá, tem como idealizadora a filha de imigrantes italianos que decidiu praticar a sua profissão de professora com os poucos moradores da época,

O bairro possui uma infraestrutura precária, pouco comércio e depois do asfaltamento, os moradores sentem-se mais valorizados

A história do Km 39 da antiga estrada Rio-São Paulo, vem do nome da antiga fazenda Todos os Santos que deu origem ao Bairro Parque Todos os Santos, região onde está localizada a barragem da Cedae, o Túnel de captação de águas do Rio Guandu.

Situada no km 39, alguns moradores ainda buscam o seu sustento dos recursos naturais desta zona rural, tais como cultivo de cana-de-açúcar, cujo suco é vendido na beira da estrada principal, cultivo de laranja, ainda vendida na beira da estrada e a principal atividade que é a pesca no Rio Guandu, numa grande lagoa que se formou com o fechamento das comportas deste rio, em 1960 e que constit um berço para vários tipos de peixe, tais como tilápia, cambotá, bagre, lambari, travia, cumbacra e mandiassú.

. Essa atividade atrai moradores para esta região e muitos têm na pesca o seu sustento principal. É comum vê-los na beira da estrada, na antiga Rio-São Paulo, vendendo seus pescados. A maioria dessas crianças é filho ou filha de ex-alunos da escola. A escola atende aos alunos da Educação Infantil 4 e 5 e do 1^o ao 5^o ano do Ensino Fundamental.

Figura 13: Escola Municipal de Agroecologia Vale do Tinguá



Fonte: Próprio da pesquisadora

A Escola de Agroecologia nasceu em função das especificidades e vocações da região na qual uma ONG está situada. Tinguá é uma região influenciada pela presença de uma Reserva Biológica, criada em 1989, com 26.260 hectares de extensão, onde 55% estão em território Iguaçuano. A Reserva Biológica do Tinguá está inscrita, desde março de 1991, como Reserva da Biosfera, reconhecida pela Unesco desde 1991.

Entre o centro de Nova Iguaçu e a Reserva Biológica de Tinguá, há 25 km de distância, dos quais metade são percorridos em área predominantemente rural. o entorno da Reserva sempre foi área importante para a agricultura da região, sendo historicamente, palco de conflitos pelas terras nos anos 50 e 60.

A agroecologia surge na década de 1970 em busca do manejo sustentável da natureza e do acesso igualitário a mesma. Menciona-se um “redescobrimto” da agroecologia, ou de muitos dos conhecimentos e práticas que faziam parte das culturas camponesas e indígenas de transmissão e conservação oral, tendo estes atores sociais como protagonistas.

A educação do campo precisa ser construída pelos atores envolvidos no processo educativo, por essa razão, pelo seu caráter coletivo e participante a

EMFRAS reconhece que através de um projeto interdisciplinar amplo e coletivo, como se propõe a educação do campo, é possível promover ações que visem a auto sustentabilidade da região, a qualidade de vida e a formação da cidadania no campo através de uma perspectiva holística e, ao mesmo tempo, empreendedora.

Tais aspectos podem ser contemplados em todas as atividades e atitudes cotidianas, porém, disciplinas como: Agricultura, Zootecnia ecológicas, Formação Humana (Ética/R.Humanas) e Educ. Familiar são aprofundados e sistematizados.

Nas áreas técnicas as crianças e adolescentes conhecem a teoria e vivenciam na prática o manejo nas criações de animais e cultivo da terra de forma consciente e agroecológica, com o desenvolvimento de habilidades e competências. Nas áreas que envolvem a Formação Humana (Ética e Relações humanas e a Educação Familiar os alunos refletem sobre a sociedade e sobre os valores que permeiam as relações. Também experimentam a organização da vida familiar através de atividades prático-reflexivas que visam a construção de uma postura solidária e empreendedora no seio familiar.

Atende do a Educação Infantil 4 e 5 e às séries iniciais do Ensino Fundamental (1^o ao 5^o) e as séries finais do Ensino Fundamental (5^o ao 9^o ano)

Figura 14: Escola Municipal Visconde de Itaboraí



Fonte: Blog da Escola Municipal Visconde de Itaboraí

A Escola Municipal Visconde de Itaboraí foi fundada em 15/04/2002. Sua atividade principal é Ensino Fundamental. É considerada uma escola rural e seu funcionamento se dá em prédio cedido com boa estrutura, tendo sala de professores, laboratório de informática, refeitório e pátio coberto.

O funcionamento se dá em prédio cedido, com água da rede pública, energia elétrica da rede pública, esgoto sanitário por fossa e coleta de lixo periódica. Tem

como estrutura sala de professores, laboratório de informática, cozinha, banheiro com chuveiro, refeitório e pátio descoberto e possui vários recursos como vídeos, multimídia, computadores e acesso à internet. É uma escola situada em área rural e oferece alimentação escolar para os alunos e atividade complementar. Essa escola atende ao Ensino regular: Creche de 0 a 3 anos, Educação Infantil de 4 e 5 anos e de Ensino Fundamental do 1º. ao 5º. ano.

De acordo com a nossa pesquisa, sobre o atendimento dessas escolas, ficou evidenciado que as vagas oferecidas dão conta da demanda da comunidade do entorno em que estão inseridas. A Escola de Agroecologia Vale do Tinguá atende aos alunos da Educação Infantil de 4 e de 5 anos e Ensino Fundamental de 1º a 9º. Atendimento igual é oferecido pela Escola Municipal Jaceruba, acrescentando-se nessa última, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), no turno da noite, para atender as demandas da comunidade.

As Escolas Municipais Adrianópolis, Barão do Tinguá, Barão do Guandu, Campo Alegre, Daniel Nogueira Ramalho, Dr. José Brigagão e Shangri-Lá e Visconde de Itaboraí atendem ao Ensino Infantil de 4 e de 5 anos e às séries iniciais do Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano. Acrescenta-se a essa última a oferta de Creche de 0 a 3 anos.

As escolas Jardim Montevideo e Prof.^a Lúcia Capelli atendem somente às séries iniciais do Ensino Fundamental, de 1º ao 5º ano.

Os dados mostram que em Nova Iguaçu as Escolas do Campo têm sua criação datada desde os anos 40 (Barão do Guandú, 1943) até a mais recente (Visconde de Itaboraí, 2002). As escolas a citadas têm um histórico de luta pela sua criação, conquistada pelos moradores de seu entorno. Estas unidades têm vivido e sobrevivido às reformas da educação, aos programas e projetos implantados no país, além das classes multisseriadas, que tentavam lotar suas salas de aula com alunos de duas ou mais séries, numa mesma sala, com apenas um professor.

A Escola Municipal Campo Alegre, a única Escola do Campo de Nova Iguaçu construída em um dos mais antigos assentamentos do Estado do Rio de Janeiro em 1984 e foi a primeira escola a ser regularizada após a ditadura militar, servindo de modelo para outras ocupações.

As escolas de Agroecologia Vale do Tinguá (EMFRAS) e a Barão de Tinguá encontram-se situadas no Distrito de Tinguá, área de preservação ambiental e manejo ecológico dos recursos naturais. A última escola encontra-se na “zona de amortecimento”, área responsável pela amortização do avanço urbano localizado junto à Reserva Biológica do Tinguá. Quanto à escola de Agroecologia, vale acrescentar que as propostas dos recursos naturais geradas no âmbito da produção e circulação dos seus produtos, contribuem para a superação da crise ecológica e social.

A educação do campo precisa ser construída pelos atores envolvidos no processo educativo, por essa razão, ou seja, pelo seu caráter coletivo e participante a EMFRAS reconhece que através de um projeto interdisciplinar amplo e coletivo, como se propõe a educação do campo, é possível promover ações que visem a auto sustentabilidade da região, a qualidade de vida e a formação da cidadania no campo através de uma perspectiva holística e, ao mesmo tempo, empreendedora.

5.4 Os Sujeitos da Pesquisa: Os professores das Escolas do Campo

O Universo dos sujeitos dos sujeitos participantes da pesquisa é constituído por vinte e oito professores. Do total, vinte e cinco são professores-alfabetizadores, cursistas da formação continuada do PNAIC, duas são formadoras e uma orientadora de estudo.

Professoras formadoras são as que realizam a formação dos orientadores de estudos. Ao conversarmos informalmente com duas formadoras do PNAIC de Nova Iguaçu sobre a função que desempenharam na formação, estas nos responderam que:

A nossa função era a de formadora dos orientadores. As formações ocorriam num período de uma semana, sendo divididas por um período de quatro vezes ao ano e os dias de formação eram contínuos. A partir dessas formações tínhamos todo um planejamento. (Dani e Re)

Segundo as professoras formadoras, antes das formações havia reuniões com os supervisores de cada polo, mestres e doutores da UFRJ, os quais eram convidados a realizarem palestras sobre algum tema específico em nossa

formação. Após as palestras ou reuniões, os formadores, organizam as atividades a serem desenvolvidas com os orientadores, ao longo da semana.

Quanto as Orientadoras de estudo, são professoras da rede municipal que participaram de um curso numa universidade pública e têm, como função, ministrar a formação aos professores alfabetizadores. Devem planejar e avaliar os encontros de formação e acompanhar a prática pedagógica dos professores alfabetizadores, além de avaliar os professores alfabetizadores cursistas quanto à frequência, à participação e ao acompanhamento dos estudantes,

A orientadora informou que o material utilizado durante a formação é diversificado, com os livros (cadernos) do PNAIC para serem trabalhados e utilizavam as atividades propostas nos cadernos. Também usavam vídeos com temas pertinentes à formação, atividades práticas, debates e discussões sobre as atividades e sobre os teóricos que norteiam as propostas pedagógicas.

A professora orientadora acrescenta que:

Nas atividades da formação, iniciávamos os estudos com um café da manhã. A sala que usávamos para a formação estava sempre ornamentada com algum tema específico (Copa do Brasil, Escola do Campo etc.), tudo isso com o intuito de criar um clima agradável e propício para estimular a aprendizagem e troca de experiências. (NILZA)

Essas três destacam que, durante o curso de formação, os professores eram sempre muito bem recepcionados e elas distribuía mensagens com doces, chocolates e imagens de boas-vindas na tela. As professoras ficavam impactadas com a recepção que eram acolhidas. A partir daí, as formadoras sugeriam o caderno a ser trabalhado e as atividades que deveriam ser desenvolvidas ao longo do dia na formação.

Todos os vinte e oito sujeitos da pesquisa são professoras concursadas no Município de Nova Iguaçu. Deste universo, onze professoras residem em Nova Iguaçu, cinco na cidade do Rio de Janeiro, uma em Belford Roxo, uma em Austin duas em Japeri, três em Caxias e duas em São João de Meriti, Os dados caracterizam a predominância de professoras com domicílio na Baixada Fluminense.

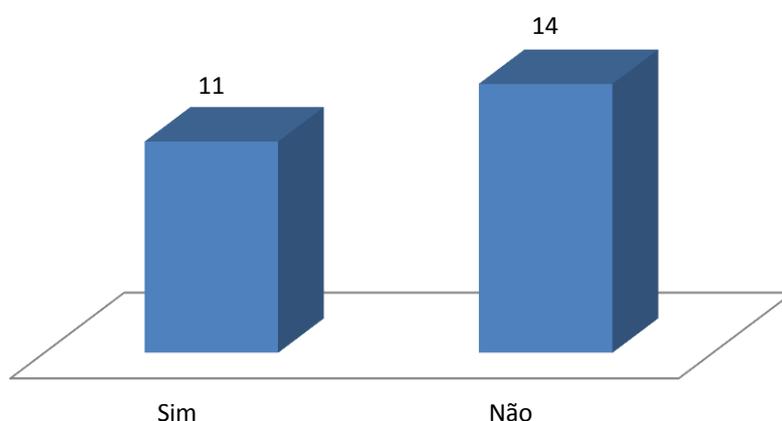
Quanto a formação dessas professoras, os dados evidenciam que seis são graduadas em Pedagogia, três graduadas em Letras, três graduadas em Normal Superior e 13 formadas em Ensino Médio (Formação de Professores).

Quanto ao tempo de atuação nas Escolas do Campo, treze professoras atuam entre um a cinco anos; cinco atuam de seis a dez anos; três de onze a quinze anos; três atuam de 16 a 20 anos e uma com mais de vinte anos de atuação. Esses dados evidenciam que a maioria são professoras recém-concursadas. Esse resultado nos leva a refletir sobre a possibilidade de essas professoras terem sido alocadas nas Escolas do Campo, pelo fato de estas serem de difícil acesso e situadas em áreas rurais, mais distantes, preteridas por outras professoras.

Quanto a faixa etária: três professoras estão entre vinte e três e vinte sete anos; três entre vinte e oito e trinta e dois anos; oito entre trinta e três a trinta e sete anos; uma na faixa entre trinta e oito a quarenta e dois anos, sete entre quarenta e três a quarenta e sete e três na faixa de 48 anos.

Ao indagarmos aos sujeitos sobre sua identificação com as Escolas do Campo, obtivemos os dados apresentados a seguir:

Gráfico 1. Você se considera um professor das Escolas do Campo?



Das vinte e cinco professoras, o resultado demonstra que em áreas que são tipicamente rurais e mais afastadas do perímetro urbano, onze professoras sentem-se integradas, pois vivenciam aspectos rurais (alfabetizar usando elementos do entorno escolar, aulas ao ar livre e passeios pelas áreas rurais) em seu cotidiano. As professoras disseram que, embora tenham que seguir o

currículo comum do município, elas desenvolvem atividades específicas do campo, pois a escola está inserida em um bairro rural (atividades laborativas de pesca, plantação e cultivo de hortaliças)

Acrescentam ainda sobre essa questão que se sentem do campo, pois utilizam as atividades que privilegiam o campo para alfabetizar os alunos da educação infantil e pedem a eles para contarem o cotidiano dos lugares onde moram. Dizem que a comunidade vivencia os aspectos rurais no seu cotidiano, pois a escola se localiza em bairro considerado rural, mas o trabalho é tanto voltado para questões do campo e para as atividades pedagógicas “normais”. Elas também ponderam que, por causa de suas realidades, os alunos contribuem com relatos significativos sobre as atividades desenvolvidas no entorno do bairro onde residem.

Consideram-se professoras de escolas do campo, pois aprenderam a trabalhar com a realidade dos alunos que moram no campo, apesar de algumas não se considerarem cidadãs pertencentes ao campo e, embora a escola esteja próxima ao perímetro urbano, a realidade dos alunos é diferente, pois há atividades domésticas de criação de animais, plantação e pesca.

Quatorze não se consideram do campo, pois não veem só essas características na região e que podem ver coisas consideradas urbanas, embora a escola esteja inserida numa comunidade com características visuais do campo. Por exemplo, os alunos oriundos do bairro Geneciano não possuem características do campo, O referido bairro é um local pobre, de periferia e a população não sobrevive do trabalho rural. Uma professora destaca que:

Não somente do campo, pois a escola não atende, em sua maioria, alunos oriundos de áreas consideradas do campo. Não há pessoas trabalhando só com agricultura nesses espaços, Há muitos trabalhadores que ainda utilizam a região como dormitório.
(Prof. Ana)

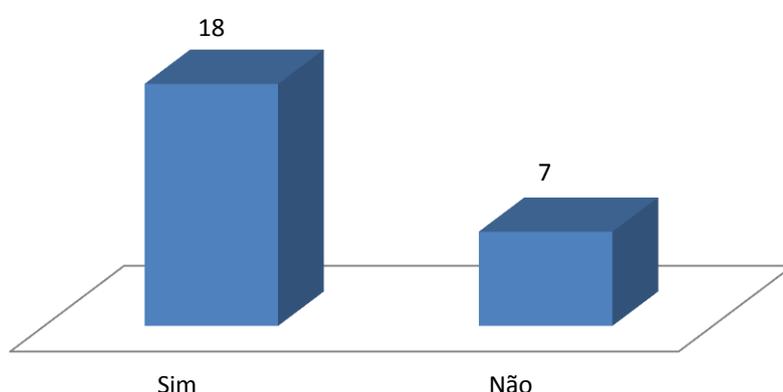
Outras duas professoras destacam que não se consideram do campo, pois a base financeira em torno da escola não é só do campo, Também, apesar da escola estar situada no campo, não atende somente aos alunos oriundos do campo e não há atividades específicas ao campo, embora sintam necessidade de trabalhar essas questões com seus alunos.

Entendem que por não trabalharem apenas com atividades do campo, não se sentem professoras exclusivamente dessa modalidade, pois não há somente pessoas que trabalham só com agricultura na comunidade. Elas destacam que as escolas recebem alunos tanto da área rural quanto da área urbana. Essa proximidade nos remete às novas tecnologias que interferem na vida das pessoas, provocando mudanças nos costumes e nos valores.

Em nosso entendimento, essas mudanças provenientes da articulação rural e urbana podem ser positivas, na medida em que possibilitam ao povo do campo o acesso às comunicações. Também podemos considerar como negativa a descaracterização da comunidade e, em se tratando do currículo escolar, muitas vezes padronizados e moldados do modo urbano de pensar. Acreditamos que a Escola do Campo precisa ser diferenciada, pois os alunos não tem a mesma vivência dos que moram nos espaços urbanos. Não estamos, com isso, desconsiderando o acesso às comunicações por esta população.

Mas o que pensam os professores? Ao indagarmos se existe diferença entre “escolas urbanas” e “escolas do campo”, obtivemos os seguintes dados:

Gráfico 2. Para você existe diferença entre escolas “regulares” e escolas do “campo”?



Dezoito professores disseram que, por causa de sua realidade, a escola do campo precisa ser diferenciada, pois os alunos não têm a mesma vivência dos espaços urbanos, pois com uma população que vive e sobrevive do campo, a escola deve ter um olhar para essa prática. Assim sendo, a prática pedagógica

deve estar voltada para as vivências do aluno e tais peculiaridades os diferenciam dos alunos que frequentam as escolas das áreas urbanas. Devem acrescentar mais conhecimentos à sua realidade e contextualizar os conteúdos

Entretanto, sete professores destacam que não há diferença, pois utilizam o currículo da SME relacionado às especificidades do campo. Assim o Campo está na cidade e a cidade está no campo.

Sobre a questão de existir ou não diferenças entre a escola urbana e a escola do campo, uma professora acrescenta:

Essa diferença deveria existir, mas o que há nas escolas não se diferencia muito. Com uma população que vive e sobrevive do campo a escola deve ter um olhar diferenciado, voltado para essa prática. As escolas deveriam priorizar as particularidades de cada região (Professora Lu)

Entendemos que as professoras que utilizam as atividades do campo para alfabetizar os alunos e pedem a eles que contem como é a realidade do seu entorno e da comunidade, estes estão propiciando aos seus alunos momentos para vivenciar os aspectos rurais no seu cotidiano

. Através desses relatos, observamos o olhar diferenciado das professoras, no sentido de trabalhar com a esse cotidiano, possibilitando assim a troca de saberes desses alunos na comunidade onde estão inseridos.

Por causa de sua realidade, a escola precisa ser diferenciada, pois os alunos não tem a mesma vivência dos espaços urbanos, pois com uma população que vive e sobrevive do campo, a escola deve ter um olhar para essa prática. Assim sendo, a prática pedagógica deve estar voltada para as vivências do aluno e tais peculiaridades os diferenciam dos alunos que frequentam as escolas das áreas urbanas. Devem acrescentar mais conhecimentos à sua realidade e contextualizar os conteúdos.

5.5 Instrumentos e Procedimentos

Em nossas visitas às doze escolas do campo do município de Nova Iguaçu, foram coletados dados através de um questionários com perguntas pertinentes ao estudo, a fim de alcançar o objetivo da pesquisa. Também a coleta dos dados se deu através da conversa informal junto às professoras alfabetizadoras, onde

buscamos elementos que pudessem evidenciar as contribuições do PNAIC para a formação e para a melhoria nas práticas pedagógicas destes professores.

Para buscar um entendimento mais amplo sobre as escolas do campo resolvemos visitar cada escola e ouvir um pouco os sujeitos da nossa pesquisa. Para isso, em cada escola visitada, procuramos ouvi-los para conhecer um pouco da história de cada escola, sobre o seu entorno, alunos e professores.

Destas visitas, conseguimos conversar com vinte e cinco professores e três professores orientadores de estudo que foram optantes do PNAIC em 2013 e 2014. Sobre os orientadores de estudo, dois atuam como orientadores pedagógicos e um atua como orientador educacional em suas unidades escolares em Nova Iguaçu.

Em relação ao questionário, na primeira parte buscamos conhecer as características dos professores das Escolas do Campo em relação à sua formação, idade, sexo, tempo de atuação nas escolas e onde residem.

Na segunda parte do questionário, formulamos perguntas específicas sobre as Escolas do Campo e sobre as Contribuições da Formação Continuada do PNAIC para essas escolas.

Ainda na segunda parte do questionário, procuramos obter informações sobre quem são as professoras das Escolas do Campo e como se sentem enquanto professoras do Campo, como trabalham a realidade do campo para alfabetizar as crianças e sobre a percepção que elas têm sobre as especificidades dessas escolas e das escolas que não possuem a denominação de “escolas do campo” e de como elas concebem e utilizam o contexto da zona rural para oferecer elementos a serem explorados pelas crianças

Também formulamos perguntas sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC, onde obtivemos informações de como desenvolvem as atividades e como se apropriam de novos saberes durante a formação continuada de professores, através da interação com os demais professores.

Sobre a conversa informal, é importante destacar que a mesma foi uma estratégia para complementar os dados coletados através do questionário, a fim de obter informações mais específicas. As professoras, gentilmente, dedicaram seus momentos para nos contar o que precisávamos para enriquecer nosso estudo.

A coleta teve início em agosto do ano de 2016, quando visitamos as doze Escolas do Campo de Nova Iguaçu. Apesar da existência recente da rodovia BR-493 Raphael de Almeida Magalhães, popularmente conhecida como Arco Metropolitano, mesmo assim, não foi fácil encontrar as escolas, ainda que tivéssemos o endereço das mesmas.

Aqui destacamos a facilidade que obtivemos para realizar essa pesquisa. Para visitar as Escolas do Campo foi preciso ir à Secretaria Municipal de Educação do Município de Nova Iguaçu (SEMED) e pedir autorização por escrito, o que foi prontamente atendido pela Subsecretária de Educação. De posse desse documento, começamos a planejar o roteiro de visitas. Fomos muito bem-recebidas pelas pessoas que atuam nessas escolas, pois nos acolheram e permitiram a entrega dos questionários às professoras e que retornássemos para recolhê-los e ter conversas informais com as participantes, momento esse em que pudemos enriquecer os resultados obtidos nos formulários.

Não podemos deixar de mencionar as dificuldades para realizar as visitas, apesar de possuir as informações para chegar aos locais, principalmente nas escolas localizadas no Tinguá. Adrianópolis, Jaceruba e Campo Alegre, locais esses considerados de difícil acesso, onde passamos por estradas sem pavimentação, com esgotos ao céu aberto, cujos percursos são pouco movimentados e alguns moradores desconheciam a existência de algumas dessas escolas. As pessoas que nos deram informações, estas nem sempre eram precisas, sem contar que em algumas localidades, nem mesmo os moradores tinham conhecimento da existência da escola na região.

Em algumas localidades, os próprios moradores nos desencorajavam em prosseguir na visita, por serem lugares considerados perigosos, principalmente para pessoas estranhas na localidade; entretanto, apesar das recomendações, não podíamos interromper a nossa pesquisa e prosseguimos com as visitas. A maioria das escolas são distantes uma das outras, com vias muito desertas, estradas esburacadas e sem sinalização.

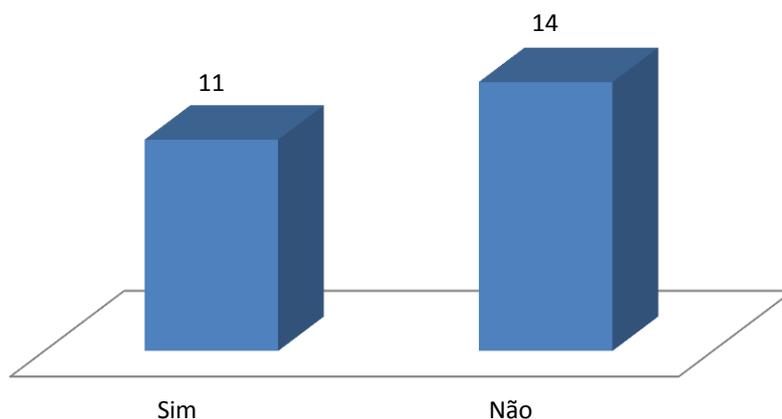
Entretanto, ao conseguir chegar às escolas, as professoras e funcionárias nos elogiaram pela persistência que tivemos em superar os obstáculos para chegar até elas e que essa era uma grande oportunidade de poderem falar com alguém sobre seus anseios, expectativas e sobre a gratidão de serem lembradas

enquanto professoras das escolas do campo de Nova Iguaçu, com a diferença apenas na denominação de Escola do Campo. Informaram ter sido esta visita a primeira em que receberam uma pesquisadora em suas escolas.

6. AS CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFES

Nesta seção trazemos os resultados e a análise da nossa pesquisa, que foram obtidos através das visitas que fizemos às Escolas do Campo, dos questionários respondidos pelas professoras alfabetizadoras dessas escolas e pelas conversas informais que utilizamos, com o intuito de complementar os resultados. Apresentamos aqui através de gráficos, os resultados que obtivemos em nossas visitas às escolas do campo.

Gráfico 3. A comunidade escolar se considera do campo?

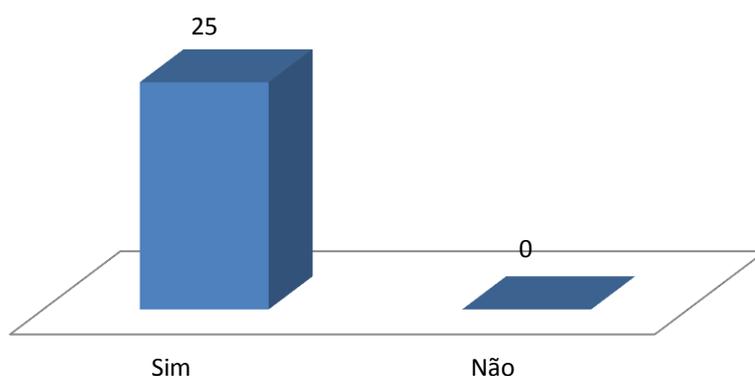


Em escolas mais próximas do perímetro urbano, as opiniões se dividem. Onze professores disseram que a comunidade se considera do campo, pois suas experiências diárias são de características rurais e pelo fato de a escola estar localizada em área rural e o aluno morar em sítios e locais distantes dos centros urbanos.

Entretanto, sete professores afirmam que só o espaço do entorno escolar favorece a definição de “escola do campo”, pois a maioria dos alunos vem de espaços urbanos geralmente, os moradores utilizam o campo apenas como cidade dormitório. Afirmam ainda que, embora a escola esteja localizada em área rural, a mesma já sofreu modificações por conta do progresso. Munarim (2006) destaca a necessidade de superar essa visão dicotômica que considera o campo como local de atraso.

Outras sete professoras afirmam que a comunidade não se considera do campo, pois não vive do cultivo nem de criação de animais. Trabalham em fábricas, na indústria ou comércio.

Gráfico 4. Sua escola desenvolve atividades do PNAIC específicas para escolas do Campo nas classes de alfabetização?



Doze professoras disseram que desenvolvem as atividades do campo, tais como atividades de preservação do meio ambiente, o cuidado com os animais. Informam que adaptam a forma como trabalham os conteúdos às necessidades dos alunos das escolas do campo, utilizando atividades que aprenderam com as demais colegas durante a formação continuada e alfabetizam as crianças com palavras comuns à realidade dos alunos.

Sete professoras afirmaram que sim, mas nem todas as atividades são abordadas. Informam que acabam seguindo o conteúdo estipulado pelo grupo nas reuniões pedagógicas. Vale destacar a autonomia do professor deve ser considerada, o que enriquece o seu trabalho e por isso muitas vezes seguem o planejamento da própria escola.

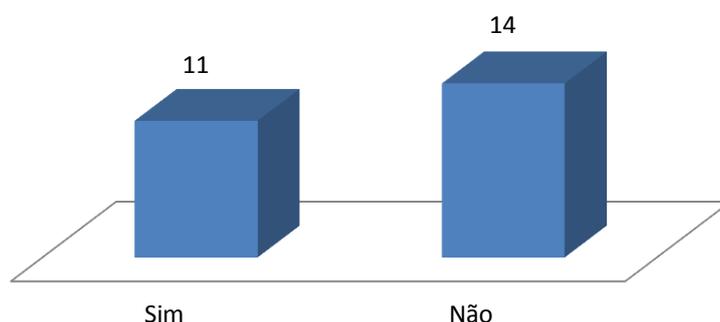
Seis professoras dizem ter pouco tempo para planejar as atividades específicas do campo e argumentam haver pouco tempo para pesquisar sobre essa atividade. Nóvoa (1992) diz que a reflexão sobre nossa experiência é formadora e que a experiência por si só pode ser uma mera repetição. Vale destacar que entre as seis acima citadas, alguns assinalam que desenvolvem muitas atividades do PNAIC, embora as mesmas não sejam específicas para o campo.

De um modo geral, as professoras sinalizam que nas versões de 2013 e 2014, o PNAIC não tinha ainda um material específico para o campo, pois é um material amplo e específico para esta modalidade e enriquecedor para os alunos. Acrescentam que utilizam os aspectos do entorno escolar para trabalhar a preservação de onde vivem, o cuidado com a criação de animais e o cultivo de hortaliças que são inclusive utilizadas na preparação da merenda escolar.

É fato que, entre os quatro eixos do PNAIC, estão a distribuição de material didático específicos para a alfabetização. São enviados livros, obras didáticas, obras de literatura, além de jogos pedagógicos para as escolas. Apenas a partir da formação continuada de 2015 é que houve um direcionamento para as atividades específicas para as escolas do campo.

Sobre a questão se as professoras se consideram capacitadas para desempenhar as atividades consideradas específicas “do campo” com base no material didático do PNAIC, obtivemos as respostas destacadas no gráfico abaixo:

Gráfico 5. Você se considera capacitado para desempenhar as atividades consideradas específicas “do campo” com base no material didático do PNAIC?



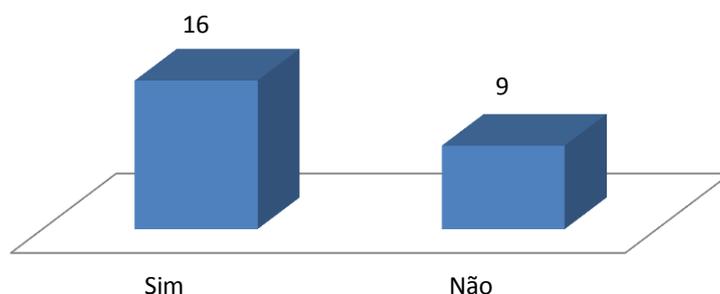
Onze professoras relatam que se sentem capacitadas, pois vivenciam essa realidade do contexto do campo em suas escolas. Sendo assim, consideram que por conta dessa realidade, o trabalho pedagógico em sala de aula flui mais facilmente, uma vez que seus alunos residem no entorno escolar e vivenciam as questões do campo.

Quatorze professoras disseram que o material didático as auxilia no cotidiano escolar e que o material é simples e de fácil aplicação. Elas dizem que

receberam os cadernos do PNAIC que as auxiliam em atividades a serem utilizadas em sala de aula. Acrescentam, ainda, que os alunos mostram interesse quando elas utilizam o material do PNAIC para leitura deleite e que eles se reconhecem nas atividades que vivenciam no cotidiano, através dos livros que manuseiam em sala de aula.

Sobre a pergunta se na formação houve relatos de experiências que contribuíram para as suas práticas em sala de aula, as professoras, conforme os dados apresentados no gráfico abaixo, destacam:

Gráfico 6. Durante a formação continuada e através da interação com os demais professores, houve relatos de experiências que contribuíram para as suas práticas em sala de aula?



Sobre essa questão, dezesseis professoras falam com entusiasmo que nos encontros realizados na formação continuada, houve relatos de experiências exitosas que contribuíram bastante com o trabalho em sala de aula. Dizem que essa troca é importante para avaliar o trabalho em sala e contribuir com novas ideias para as suas práticas nas classes de alfabetização. Em relação às experiências exitosas, Nóvoa (1992) ressalta que a formação de professores se faz durante a mudança, a partir do esforço de inovação e da procura dos melhores percursos para a transformação da escola. Pondera ainda que a formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança e não como condição prévia da mudança.

Nove professoras disseram que não usam as vivências dos alunos como brincadeiras para externar experiências, mas que os relatos as fizeram refletir que

precisam utilizar mais a realidade do Campo. Com referência à Nóvoa (1992) a reflexão sobre a experiência é um dos componentes da formação.

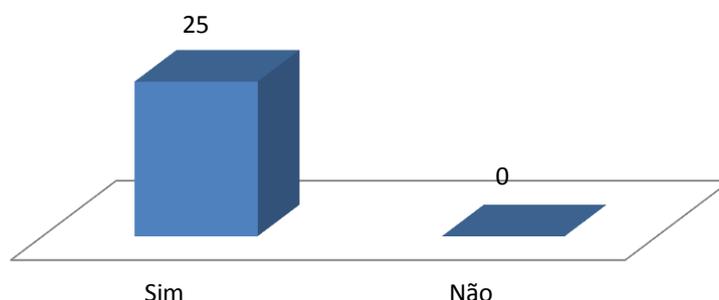
As experiências servem para a aprimorar as suas práticas educativas e o contexto do PNAIC é de extrema importância para a prática das professoras.

Os relatos que as outras professoras fazem sobre suas práticas no cotidiano escolar durante as formações são muito importantes para outras poderem avaliar suas próprias práticas, pois assim contribuem com novas ideias para levarem para as suas escolas. (Professora Rê)

Garcia (2001) diz que a chegada de uma nova ideia configura como porto seguro pode ser considerado como algo assimilado a ser submetido como um teste de veracidade. Os professores registram os resultados obtidos em suas práticas, a fim de demonstrá-los e divulgá-los nos encontros de formação de professores.

Ao perguntamos se nas Classes de Alfabetização, a Zona Rural fornece elementos para serem utilizados no trabalho pedagógico, as respostas figuram no gráfico abaixo:

Gráfico 7. Quanto as classes de alfabetização, você compreende que a zona rural pode oferecer elementos interessantes para serem explorados pelas crianças?



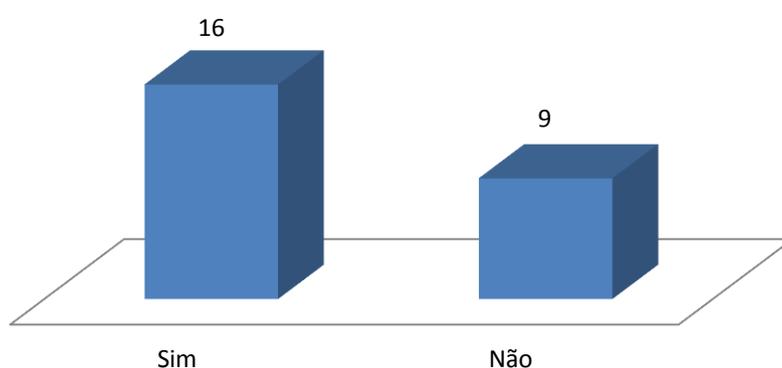
Treze professoras respondentes disseram que sim, pois a zona rural pode oferecer elementos a serem explorados pelas crianças das classes de alfabetização de acordo com a característica do entorno (piscicultura, agricultura, cultura de subsistência), e quatro ainda relatam que as crianças enriquecem as aulas com os seus saberes do campo. Seis professoras dizem que utilizam

parcialmente, pois nem tudo que é ligado à realidade do aluno, desperta o interesse deles e duas professoras reforçam que o espaço geográfico onde a escola está inserida fornece elementos para serem trabalhados com os alunos.

Conforme destaca Caldart (2004) os interesses e necessidades dos alunos da zona rural precisam ser assegurados por um ensino que valorize, dentre outros aspectos, a cultura da criança.

Sobre a questão se elas utilizam a realidade do Campo para alfabetizar as crianças e de que modo, estas responderam que:

Gráfico 8. Você utiliza a realidade do Campo para alfabetizar as crianças?



Dezesseis professoras disseram que utilizam a realidade do campo lançando mão de palavras-chave sobre o que existe no entorno escolar e na casa do aluno. Elas utilizam situações das vivências dos alunos para fazer brincadeiras, onde os mesmos possam externar suas experiências. Seis professoras relataram que não utilizam a realidade do campo, mas essa pergunta os fez refletir que precisam utilizar essa realidade. Três disseram que não a utilizam e constatamos que as mesmas eram professoras recém alocadas na escola.

Entre as professoras que responderam sim, uma ainda nos contou que todo início de ano, ela recebe seus alunos e privilegia a roda de conversa com as crianças, na maioria das vezes na grama, ao ar livre (ela e os alunos estavam num espaço de grama verdinha e o ambiente bem fresco no momento em que chegamos para a conversa) e através da observação de como interagem e de

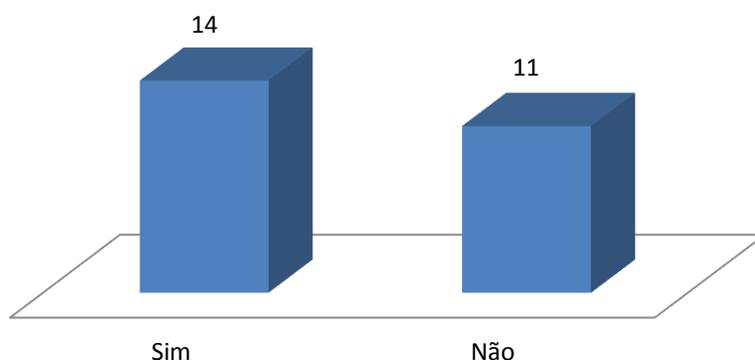
seus relatos, destaca que são esses os momentos propícios de começar a rascunhar o seu planejamento e pensar em quais estratégias utilizará :

Falo muito do espaço, das vivências e brincadeiras dos alunos. Peço que tragam elementos de casa, que pesquisem o que tem nas ruas onde moram, enfim, que pesquisem e tragam suas experiências para compartilhar com os colegas e enriquecer nossas aulas. (Professora Simone)

A fala desta professora é rica de significados, pois ela entende que ensinar não é colocar conceitos na cabeça dos alunos, como ela própria diz, o ato de ensinar pressupõe trocas significativas entre os alunos, professora e vice-versa. Sem essa energia, a aprendizagem até acontece; porém sem muito significado para os alunos.

Podemos refletir sobre as lições que acabam alterando a nossa maneira de ler o mundo ao constatar que em lugares tão simples e tão carente de recursos, possam emanar tantos conhecimentos e procedimentos eficazes para que o aprendizado aconteça. Ao perguntar se sentem necessidade de ter uma formação específica “do campo” para melhor atuar nas escolas do Campo, elas respondem que:

Gráfico 9. Você sente a necessidade de ter uma formação específica “do campo” para melhor atuar nas escolas do Campo?



Das vinte e cinco professoras respondentes, quatorze responderam que sim e que por isso se inscrevem em todas as formações do PNAIC e informam que participaram do Projeto da UFRRJ e gostariam de estar sempre pesquisando

sobre o campo e afirmam que gostariam de aprofundar cada vez mais seus conhecimentos acerca de atividades do campo.

Onze professoras responderam não e dessas, três não souberam responder, duas não sentem necessidade de formação específica e seis responderam que não precisam de uma formação específica do campo, pois já participaram do projeto da UFRRJ.

Pensamos que a formação inicial e a formação continuada não podem ser dissociadas, pois ambas estão ligadas ao cotidiano e a prática da sala de aula. A política sobre a formação docente considera que a formação do educador deve ser permanente. Deste modo, a formação continuada para professores no PNAIC não consiste em complementar o curso de formação de professores, mas sim suprir as demandas da educação.

Os professores ainda mencionaram, nas conversas informais, algumas contribuições que receberam através dos relatos que compartilhavam na formação continuada do PNAIC que elas desenvolveram com seus alunos da alfabetização, as respostas obtidas foram: Onze professoras responderam que são os relatos de trabalhos com gêneros textuais, leitura de livros, “contação” de histórias, música e outras atividades diferenciadas que são compartilhadas pelos colegas.

Quatorze professoras disseram que participar da formação continuada as fizeram refletir sobre a interdisciplinaridade, temática que foi utilizada e discutida na última edição do PNAIC, através dos cadernos com atividades específicas do campo. Sete professoras entre as participantes disseram que a maior contribuição é sempre a interação entre os participantes, pois durante a formação há relatos de atividades que os professores fazem sobre o seu desempenho nas classes de alfabetização e com relação aos resultados obtidos com os alunos.

6. CONCLUSÃO

O que pretendemos com essa pesquisa foi mostrar as contribuições do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa para a formação de professores do município de Nova Iguaçu. Para tanto, investigamos, junto aos professores, o modo como utilizam as atividades teórico-práticas sugeridas nos cadernos do PNAIC.

Procuramos também identificar as mudanças de suas práticas em sala de aula e conhecer os desafios enfrentados pelos professores, na busca de novas práticas.

Quanto às contribuições do PNAIC, os professores utilizam as atividades teórico-práticas em sala de aula e destacamos como positivas: gêneros textuais, tabelas, sequência didática, leitura deleite e música, aceitas pelos alunos e introduzidas na rotina da escola. Essas atividades acabam se tornando lúdicas e os alunos aprendem se divertindo. Uma sequência didática interessante, denominada “Conversando com o Rio Guandu”, explora: lista de palavras, receitas de como preparar peixes e outras atividades desenvolvidas pelas professoras. Elas planejam passeios pela comunidade, pelas margens do Rio Guandu, que fazem a alegria dos alunos ao participarem das atividades.

Dizem as professoras que na alfabetização, usam tanto o banco de palavras relativas à realidade do campo, como a leitura de livros fornecidos pelo pacto, de acordo com a escolaridade das crianças. Destacamos aqui a relação campo-cidade, uma vez que o campo está na cidade e a cidade está no campo, pois as áreas rurais do município de Nova Iguaçu são muito próximas do perímetro urbano. Na realidade em questão, muitos moradores que residem no campo trabalham na região urbana e alguns bairros ditos rurais não possuem tais características, e sim, retratam um local pobre de periferia.

Sobre as mudanças em suas práticas em sala de aula, estas se fortalecem nos espaços de formação, onde é possível refletir sobre suas próprias experiências, tornando-se capazes de buscar respostas sobre o sucesso e o fracasso e de como buscar ações para resolver os entraves cotidianos em sala de aula.

Também, a formação continuada é o espaço em que os professores promovem as suas práticas em sala de aula, junto aos alunos das classes de alfabetização. É nesse espaço que os professores podem se apropriar, através da observação e do diálogo, de novas práticas.

Em relação aos desafios enfrentados pelas professoras alfabetizadoras destacamos a demora na entrega dos livros, o que dificulta o trabalho junto aos alunos. Outro desafio é assegurar a permanência das professoras na escola do campo, uma vez que ficou evidenciado que as professoras recém-concursadas são alocadas nas áreas de difícil acesso, na zona rural, permanecendo nesta área até que consiga uma nova alocação mais próxima de onde residem.

De um modo geral, o estudo evidenciou que as professoras reconhecem os benefícios que recebem da formação continuada e tentam realizar as atividades em suas turmas.

Em termos de políticas públicas, a formação continuada de professores é um tema em evidência na atualidade e não deve ser vista como complementação da formação inicial e nem ser considerada como único e ou principal aspecto para dar conta das demandas da educação em Nova Iguaçu.

A formação continuada de professores ocorre em contextos políticos e culturais que necessitam de condições e meios para que o professor se torne crítico de sua atividade. Também, em termos de políticas públicas, a formação continuada não garante inovações na prática dos professores.

A formação continuada do PNAIC configura-se como um dispositivo que objetiva dar subsídios aos professores com saberes específicos para a sua atuação, uma vez que eles optaram por participar desta formação, oferecendo a estes, propostas de atividades e outras alternativas que possam aprimorar constantemente sua ação.

Sabemos que, para quem atua na educação, a cada dia nos deparamos com desafios na aprendizagem de crianças e a formação continuada do PNAIC, segundo as professoras alfabetizadoras, as formações trazem subsídios para o enfrentamento do desafio de alfabetizar os alunos.

A interação entre os participantes contribui com a troca de experiências e aquisição novos conhecimentos para um trabalho pedagógico mais eficiente, além de ampliar os conhecimentos dos professores durante esses encontros.

A formação continuada de professores tem sido considerada um espaço propício para a troca de experiências, através da interação com os demais professores.

Conforme relatos das professoras alfabetizadoras, entendemos que a formação continuada do PNAIC tem contribuído para as práticas do cotidiano escolar e propiciado a troca de experiências entre os participantes e vem transformando o modo com o qual os alunos estão sendo alfabetizados, através de elementos de sua realidade.

Quanto às formadoras e a orientadora de estudos, elas entendem que o PNAIC tem contribuído para as atividades pedagógicas dos professores, pois os mesmos têm mais alternativas de trabalho ao utilizar as atividades propostas na formação continuada.

Entretanto, pontuam que não há um suporte posterior às formações, o qual deveria ser realizado pelas orientadoras de estudos, que teriam, a tarefa de visitar as escolas e observar, conforme previsto nas orientações do pacto, para acompanhar o trabalho realizado pelas professoras, auxiliá-las em suas dificuldades e em suas práticas em sala de aula.

Com a conclusão desse trabalho, esperamos que o mesmo possa contribuir para a compreensão das questões inerentes às escolas do campo no tocante às contribuições do PNAIC nas classes de alfabetização das escolas do campo de Nova Iguaçu. Esperamos ainda que o tema em estudo não se encerre neste trabalho por nós apresentado, e sim possa servir de base para futuros trabalhos sobre o tema, enriquecendo cada vez mais a literatura existente sobre as questões das escolas do campo, campo este tão próximo do perímetro urbano do Município de Nova Iguaçu.

REFERÊNCIAS:

ABREU, Monica Cristina dos Santos. **Formação Continuada:** Uma reflexão sobre a ressignificação da prática docente. Rio de Janeiro: Dissertação (Mestrado): UFRJ PPGE, 2006.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (org.). **Formação continuada de professores:** questões para reflexão. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ALMEIDA, J. S. de. **Mulheres na escola:** Algumas reflexões sobre o magistério feminino. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 96, p. 71-78, fev., 1996.

ALVARENGA A. D., Phillipi JR, A., Sommerman, A. A., & Ams, F. (2011). **Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade**. In A. Philipi Jr & A. J. S. Neto (Eds.), **Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação**, 368. Barueri, SP: Manole.

ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza. FERNANDES, Valdir. **Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológico da interdisciplinaridade**. In **Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia & Inovação**. Manole Editora. 2010. P. 3 – 68.

ALVES, Fátima. **Inclusão:** muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 3ª. Ed/Fátima Alves. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) de campo**. Cad.Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago,2007.

Texto base CN, Coleção Por uma EBC n.º 1, 1999

AZEVEDO, Márcio Adriano de. **Política de Educação do Campo:** concepções processos e desafios. In: NETO, Antônio Cabral et al. **Pontos e contrapontos da política educacional:** uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais. Brasília: Liber Livros, 2007.

BARROS-MENDES, Adelma das Neves Nunes. **A Linguagem Oral nos Livros Didáticos do Ensino Fundamental – 3.º e 4.º Ciclos:** algumas reflexões. 210 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo – Université de Genève/ Suisse, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008.

BRASIL/CNE/CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Parecer No 04/98. Brasília, 1998

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução CNE/CEB N° 1, de 3 de Abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

_____,. **Projeto popular e escolas do campo.** Brasília, DF, 2000, nº 03.

_____, Roseli Salete. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção.** In: ARROYO M, CALDART, R.& MOLINA.M(orgs). **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Ed.Vozes, p.147-158, 2004 a

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática.** 10 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

_____, **A Didática hoje:** uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V.M. (Org.) **Didática, Currículo e Saberes Escolares.** Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

_____,. **Sociedade, Educação e Cultura(s):** Questões e Propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. (2005). **Reinventar a escola.** 4. ed. Petrópolis: Vozes.

_____. **Educação Escolar e Cultura(s):** Multiculturalismo, Universalismo e Currículo. In: CANDAU, V.M. **Didática – Questões Contemporâneas.** Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009. 112

CANDAU, Vera Maria. **A formação de educadores:** uma perspectiva multidimensional. Em aberto. Brasília, 1 (8) 19 – 21, agos. 1982.

_____; LEITE, M.S. **Diferença e desigualdade:** dilemas docentes no ensino fundamental. In: **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 41, n. 144, Set/Dez 2011.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares:** reflexões sobre um campo de pesquisa. Porto Alegre: Teoria & Educação, v.2, p.177-229, 1990.

COLL, César. **Os conteúdos na reforma:** ensino e aprendizagem de conceitos, atitudes / César Coll, Juan Ignacio Pozo, Bernabé Sarabia e Enric Valls; trad. Beatriz Affonso Neves. – Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Desenvolvimento Psicológico e educação** / organizado por César Coll, Álvaro Marchesi e Jesus Palacios; trad. Fátima Murad -2.ed – Porto Alegre: Artmed, 2004.

CORSINO, Patrícia. **As crianças de 6 anos e as áreas de conhecimento.** In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Denise; NASCIMENTO, Aricélia R. (Orgs.). **Ensino Fundamental de Nove Anos:** orientações para a inclusão de seis anos de idade. Brasília: MEC/SEB, 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Rede Nacional de Formação **Continuada de Professores de Educação Básica – Orientações Gerais.** Brasília: 2005

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 160

DIAS, Simone Chaves. **Políticas públicas de formação continuada de professores:** a experiência do município de Itaguaí. – Rio de Janeiro, 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas: Papirus, 1995

FAZENDA, Ivani. **Formação de Professores**: dimensão interdisciplinar. Revista Brasileira de Formação de Professores, v. 1, n. 1, p. 103-109, maio 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 15^o ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo**: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília/MDA, 2006.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. **Do lar a fábrica, passando pela sala de aula**: a gênese da escola de massas. In: **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais**. Foz do Iguaçu. Revista Ideação, 2008, v.10, n^o1.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a educação brasileira**: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.) Política educacional: impasses e alternativas. 2a ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 85-122.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**: uma aula sobre a autonomia da escola. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E.(orgs). **Autonomia da escola**: princípios e : uma aula sobre a autonomia da escola. propostas. 5 eds. – Cortez :Instituto Paulo Freire, 2002.

GARCIA, Leite Regina. **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 3^a ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 5^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995

GORENDER, Jacob. **Introdução**. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã** / Karl Marx e Friederich Engels; [Introdução de Jacob Gorender]; tradução de Luís Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

HALES, Robert E, YUDOFKY, Stuart C. **Tratado de Psiquiatria Clínica**. 4^a ed. Artmed: 2006

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura**. Educação e Realidade, v. 22, n. 2, 1997.

JOHNSON, Steve. **Cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004

LUCK, Heloísa. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

MALTEMPI, M. V. **Construcionismo: pano de fundo para pesquisas em informática aplicada à educação matemática** In: BICUDO, M. A. V.; M. C. BORBA (Orgs.). **Educação Matemática: pesquisa em movimento**. São Paulo: Cortez, p. 264-282, 2004.

MÉSZAROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Bomtempo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-MEC. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Atualizado em 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12 de maio de 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. DIRETORIA DE APOIO À GESTÃO EDUCACIONAL. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2014.

MORAIS, J. **Alfabetizar para a democracia**. Porto Alegre: Penso, 2014. 184 p.

MONTOAN, Maria Thereza Eglér. In: **Revista da Educação Especial/Secretaria de Educação Especial**, v.4, n.1 (jan./jun. 2008)

MOREIRA, A. F. B.(org.). **Conhecimento educacional e formação do professor: questões atuais**. Campinas: Papirus, 1994.

_____; MOREIRA, A. F. B. **Currículo, Conhecimento e Cultura**. In: **Indagações sobre Currículo**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica,

_____, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos** / Maria Teresa Eglér Montoan, Rosângela Gavioli Pietro; Valéria Amorim Arantes, organizadora. – São Paulo: Summus, 2006.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa, e SILVA, Tomaz Tadeu da. **Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução** In: **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____, Antônio Flavio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

_____, Antônio Flávio Barbosa. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura** / [Antônio Flávio Barbosa Moreira, Vera Maria Candau]; organização do documento Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

MUNARIM, Antônio. **Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília /MDA, 2006.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **Educação e política no limiar do século XXI** / Lúcia Maria Wanderley Neves (organizadora) – 2. ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2008

NÓVOA, Antônio (coord.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa. Publicações D. Quixote, 1992.

_____, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. 2 ed. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1995. p. 15-33

PAPERT, Seymour M. **Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas**. New York: Basic Books, 1980, p. 48.

PASSARELLI, Adriana Beneduzzi. **A pesquisa-ação na formação continuada do professor: caminhos para a mudança**. São Paulo: 2012.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. Trad. Ângela M.S.Corrêa. 1ed. 1ª impressão. -São Paulo; Contexto, 2008

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PRIORI, Mary Del. BASSANEZI, Carla. **História das Mulheres no Brasil**. 8ª ed.-São Paulo: Contexto, 2006.

QUEIROZ, Bartolomeu Campos de. **Ler, escrever e fazer conta de cabeça**. São Paulo: Global, 2004.

REIS, Edmerson dos Santos. **A contextualização dos conhecimentos e saberes nos processos de reorientação curricular das escolas do campo**. Tese (doutorado). Universidade da Bahia. Faculdade de Educação. 318 p. Salvador, 2006

Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. **Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva**. In: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; 12. ° CONEX – Apresentação Oral – Resumo Expandido 5

SANTAELLA, Maria Lúcia. **Linguagem líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007

SANTOS, Irene F. **Tendência democrático-transformadora**. In: **Escola-Núcleo como alternativa para a Educação Rural: análise sócio-histórica de uma experiência pedagógica no município de Santa Maria - RS**. Santa Maria: UFSM/CE, 1993: 44-47 (dissertação de mestrado).

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Editora Autêntica, 2005.

SOARES, Maria Therezinha de Segadas: **Nova Iguaçu:** absorção de uma célula urbana pelo grande Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Geografia. Ano 24, n.2, p.157-241, abr.-jun.1952.

SOUZA, Regis Luiz Lima de. **Formação Continuada de professores e professoras do município de Barueri:** compreendendo para poder atuar. 2007, 244 f. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Rio de Janeiro: Vozes, 8ª ed. Petrópolis, 2007.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade.** Salvador: AATR-BA, 2002.

TRISTÃO, Martha. **A educação ambiental na formação dos professores: rede de saberes.** São Paulo: Anneblume, Vitória: Facitec, 2004

VENTURA, Magda Maria. **O Estudo de Caso como modalidade de pesquisa.** Rev. SOCERJ, Rio de Janeiro, v.20, n. 05, p. 383-386, set. out. 2007

VERDUM, Priscila de Lima. **Formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas.** Porto Alegre, 2010.185 f. Diss. (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pós- Graduação em Educação, PUC

ANEXO 1:

Todos os documentos que viabilizam o PNAIC encontram-se fundamentados por portarias e podem ser verificados nos seguintes endereços eletrônicos:

- Portaria nº 1458, de 14 de Dezembro de 2012
- Portaria nº 1458, de 14 de Dezembro de 2012, com alterações dadas pela Portaria nº 1.094, de 30 de setembro de 2016
- Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012
- Portaria nº 867, de 4 de Julho de 2012, com alterações dadas pela Portaria nº 1.094, de 30 de setembro de 2016
- Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013
- Portaria nº 90, de 6 de fevereiro de 2013, com alterações dadas pela Portaria nº 1.094, de 30 de setembro de 2016
- Portaria nº 153, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria nº 1.093, de 30 de setembro de 2016)
- Portaria nº 154, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria nº 1.093, de 30 de setembro de 2016)
- Portaria nº 155, de 22 de março de 2016 (Revogada pela Portaria nº 1.093, de 30 de setembro de 2016)

ANEXO 2: MODELO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO, A FIM DE COLETAR DADOS PARA A PESQUISA



Questionário

Prezado(a) professor(a) do primeiro segmento das Escolas do Campo do município de Nova Iguaçu. Este questionário destina-se a coletar dados para a pesquisa sobre **O PNAIC E AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DAS ESCOLAS DO CAMPO DE NOVA IGUAÇU**, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio". O objetivo deste estudo é compreender se os professores contemplam as atividades desenvolvidas através da interação de professores na formação continuada do PNAIC na alfabetização de alunos das escolas do Campo deste município.

O estudo obedece aos critérios definidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa, mantendo o anonimato e confidencialidade dos dados. Os resultados obtidos serão utilizados para repensar novas propostas na formação docente e também para o aprimoramento das atividades do PNAIC nas Escolas do Campo. Quaisquer dúvidas podem ser encaminhadas para o e-mail: marciafmarques@gmail.com, ou esclarecidas através de contato pelo telefone 99915-1509. Certos de sua colaboração, agradecemos desde já o preenchimento deste questionário.

Atenciosamente,
Márcia Figueira Marques da Silva
(Professora da E.M Shangri-Lá, em Nova Iguaçu).

NOME DA ESCOLA: _____

LOCALIZAÇÃO: _____

PARTE 1: CARACTERÍSTICAS DO PROFESSOR DA ESCOLA DO CAMPO

1) Qual a sua formação? _____

2) Qual a sua idade?

- 18 a 22 anos
- 23 a 27 anos
- 28 a 32 anos
- 33 a 37 anos
- 38 a 42 anos
- 43 a 47 anos
- 48 a 53 anos
- Mais de 54 anos

3) Qual seu sexo?

- () Masculino
 () Feminino

4) Quanto à cor da pele, como você se define?

- () Parda
 () Indígena
 () Preta
 () Amarela
 () Outras _____

5) Você mora no município de Nova Iguaçu?

- () Sim. Em que Bairro? _____
 () Não. Em que município, você mora? _____

6) Há quanto tempo atua como professor de Escola do Campo, no município de Nova Iguaçu?

- () de 1 a 5 anos
 () de 6 a 10 anos
 () de 11 a 15 anos
 () de 16 a 20 anos
 () de 21 a 25 anos
 () mais de 25 anos

PARTE 2: A ALFABETIZAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO: Ressaltamos, aqui, o percurso recente da Educação do Campo e a maneira como foi sendo construído seu caráter diferenciado, específico e contextualizado, que se dá em função da singularidade dos sujeitos sociais do campo (ribeirinhos agricultores familiares, acampados e assentados da reforma agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas, dentre outros). Cada escola do campo deve ser capaz de formular um currículo que tenha as particularidades e especificidades da realidade do seu entorno

Dessa forma, a educação diferenciada precisa também ser uma educação contextualizada. Importante lembrar que aquilo que é apontado para a escola do campo – em função da sua especificidade, a criação de um currículo a partir dessa realidade – é aquilo que desejamos para qualquer escola, ou seja, a sua autonomia político-pedagógica (LDBEN, 1996).

1) Você se considera um professor das escolas genuinamente do Campo? Por que?

- () Sim () Não

2) Para você existe diferença entre escolas “regulares” e escolas do “campo”? Por que?

- () Sim () Não

3) A comunidade escolar se considera do campo?

4) Sua escola desenvolve atividades do PNAIC específicas para escolas do Campo nas classes de alfabetização? Quais atividades são desenvolvidas?

Sim Não

5) Você se considera capacitado para desempenhar as atividades consideradas específicas “do campo” com base no material didático do PNAIC? Por que?

Sim Não

6) Durante a formação continuada e através da interação com os demais professores, houve relatos de experiências que contribuíram para as suas práticas em sala de aula?

Sim Não

7) Quanto as classes de alfabetização, você compreende que a zona rural pode oferecer elementos interessantes para serem explorados pelas crianças?

Sim Não

8) Você utiliza a realidade do Campo para alfabetizar as crianças? De que modo?

Sim Não

9) Você sente a necessidade de ter uma formação específica “do campo” para melhor atuar nas escolas do Campo?

Sim Não

10) Cite algumas contribuições da formação continuada do PNAIC que você desenvolveu com seus alunos da alfabetização?

ANEXO 3: ALGUNS EXEMPLARES DE MATERIAL DIDÁTICO DO PNAIC

