

**O PACTO NACIONAL
PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA
E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES
DAS ESCOLAS DO CAMPO DE NOVA IGUAÇU**

Márcia Figueira Marques da Silva (UNIGRANRIO)

marciafmarques@gmail.com

Jurema Rosa Lopes (UNIGRANRIO)

juremarosa@ig.com.br

RESUMO

Este artigo foi criado com base em pesquisas sobre a legislação e a formação de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Idade Certa, no que concerne à prática docente e de como concebem as ações do pacto no cotidiano escolar. Pretende também ressaltar a trajetória recente da educação do campo e a maneira como foi sendo construído seu caráter diferenciado e específico. Busca, ainda, trazer reflexões acerca da educação contextualizada e da construção curricular da escola do campo, através de estudo da localidade e da relação que se pode construir entre a organização dos conteúdos, atividades e procedimentos pedagógicos, a partir dos temas relevantes da realidade local.

Palavras-chave: PNAIC. Formação de professores. Escolas do campo.

1. Introdução

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) emergiu em 2012 de programas anteriores do governo, tais como o Ciclo de Alfabetização e o Pró-letramento, que tentaram resolver a questão da alfabetização, considerada por especialistas como o momento mais crítico da educação brasileira e um marco na vida escolar da criança, pois a partir deste pilar ela poderá se apropriar de diversas experiências educacionais.

Tais tentativas de resolver o entrave das séries iniciais do ensino fundamental tinham como meta alfabetizar os alunos até os nove anos de idade. Após algumas pesquisas, Ferrero (1996), Mortatti (2006), Smolka (2012) e Soares (2013), em âmbito nacional, os resultados mostram claramente que uma grande parte das crianças brasileiras chega ao final do ensino fundamental por volta dos onze anos de idade sem estar alfabetizada. Geralmente, essas crianças são promovidas às séries finais do ensino fundamental com as habilidades da escrita, da leitura e das operações

matemáticas, pouco desenvolvidas, o que dificulta a aquisição e a construção de novos conhecimentos.

Entretanto, o estudo entre os pesquisadores, educadores e especialistas da educação citados, evidenciou que as crianças chegam de formas diversas, aos seis anos de idade nas escolas e, neste ponto, é possível “construir uma convergência que permita que essas crianças compartilhem experiências, trilhem percursos e aprendizados” que permitam que sejam alfabetizadas ao longo de três anos, no máximo, e até oito anos de idade.

Segundo informações de Cesar Callegari, Secretário da Educação Básica do MEC, a taxa de analfabetismo aos 8 anos de idade é ainda muito grande e encontramos diferentes níveis de analfabetismo entre as diversas regiões do país. A construção da proposta inicial do PNAIC partiu da apresentação e discussão com cada um dos estados e o Distrito Federal, audiências com o Conselho Nacional de Educação e representação do Fórum de Conselhos Estaduais de Educação e de apresentação à Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

Cada um dos estados em parceria com o MEC e a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação), uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília que tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social definiram o modo de implantação e as formas de atuação com os sistemas, as redes de ensino e as universidades formadoras.

O acordo assumido resultou 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.

O processo de alfabetização do sujeito ganha uma importância singular na medida em que a sociedade se concebe mais ou menos letrada. Para que os conhecimentos possam ser adquiridos pelos alunos, com sucesso em toda sua trajetória escolar, a qualidade de sua iniciação nas práticas de leitura e escrita deve garantir avanços que sejam cumulativos e, no percurso, não deixe para trás aprendizagens que possam comprometer seu desempenho como leitor, escritor e compreendedor da realidade vista, sentida e expressada. (CALLEGARI, Secretário da Educação Básica do MEC)

O PNAIC tem como eixo principal a formação de professores. Os professores dos municípios de todo o Brasil que aderiram ao pacto, parti-

cipam da formação. Faz-se necessário esclarecer que adesão ao pacto é uma decisão individual de cada professor das classes de alfabetização (1º ao 3º ano de escolaridade do ensino fundamental).

A formação continuada destes professores viabiliza as ações deste programa, visto que nestes espaços de formação, as interações de seus participantes propiciam a reflexão sobre o fazer pedagógico.

2. *A legislação que viabiliza as ações do PNAIC*

Em se tratando da legislação, 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 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 em 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. A conferir:

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 9.394/1996)

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. 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. A formação continuada de professores 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 presencial de 2 anos e o uso da metodologia baseada no Programa Pró-Letramento, tem como metodologia uma proposta de estudos e atividades práticas para os professores alfabetizadores, conduzidas por 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.

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 outras 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 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)

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 uma das componentes da mudança, em conexão estreita com outros setores e áreas de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança".

4. O conceito de escola do campo e de sua identidade

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. (Cf. artigo 12 da LDBEN)

O conceito de “escola do campo” não existia ainda nas leis que regem a educação e, na promulgação da LDBEN 9394-96, ainda se fazia menção às práticas curriculares dessas populações da zona rural como uma mera adaptação do currículo, das metodologias, do calendário e da formação profissional das escolas urbanas e em dois artigos desta lei, 26 e 28, 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.

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.

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.

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 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:

1. Os agricultores familiares;
2. Os extrativistas;
3. Os pescadores artesanais;
4. Os povos ribeirinhos;
5. Os assentados e acampados da reforma agrária;
6. Os trabalhadores assalariados rurais;
7. Os quilombolas;
8. Os caiçaras;
9. Os povos da floresta;
10. Os caboclos;
11. Outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Ainda sobre este decreto, ele 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 populações do campo” artigo 1º, §1º, inciso I e II.

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.

Baseamos esse estudo nas considerações de Almeida & Candau sobre currículo, conhecimento e cultura, em seus estudos sobre a questão curricular das escolas do campo e estes em suas argumentações que:

Currículo associa-se ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer esforço organizado para afetar e educar pessoas, o que explica o uso de expressões como currículo da mídia, currículo da prisão etc. (ALMEIDA & CANDAU, p. 18)

Os autores entendem que as diversas instituições podem ter seu próprio “currículo, devendo este termo utilizado apenas para as experiências especificamente escolares”. Podemos ressaltar que os autores consideram a existência de três tipos de currículo: O currículo intencionado, currículo formal, normalmente estabelecido pelo governo e suas instâncias, o currículo real, o qual é praticado nas instituições de ensino e o currículo que se forma a partir do currículo real, o currículo “oculto”, o qual, segundo os autores,

utilizado para indicar os efeitos alcançados na escola que não estão explicitados nos planos e nas propostas, não sendo, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar”, envolvendo “atitudes e valores transmitidos subliminarmente pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. (p. 18)

Este currículo que os autores citados chamam de “currículo oculto”, envolve toda a dinâmica de cada instituição: suas práticas e relações hierárquicas, as regras e procedimentos elaborados por cada instituição, conceitos, rotina escolar, carga horária e a carga horária de cada disciplina, definindo a hierarquia de algumas disciplinas em detrimento das outras, organização das turmas, escolha dos livros didáticos, entre outros procedimentos.

Os dois autores afirmam que é preciso refletir sobre as práticas escolares e, 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: “tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo (...) em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade”. (p. 22)

Os autores apontam os “âmbitos de referência” dos currículos devem ter como base os centros de pesquisa e universidades, mundo do trabalho, na tecnologia, em atividades desportivas e corporais, nas artes, saúde, cidadania e nos movimentos sociais. Na concepção desses autores, para se transformarem em conhecimentos escolares, os conhecimentos de referência sofrem uma descontextualização e, a seguir, um processo de recontextualização.

Sobre a fragmentação e hierarquização das disciplinas, o que impede que os conteúdos possam ser trabalhados de forma significativa, contextualizada e articulada, os autores citam o efeito das relações de poder no processo de construção do conhecimento escolar.

Nessa hierarquia, legitimam-se saberes socialmente reconhecidos e estigmatizam-se os saberes populares. Nessa hierarquia, silenciam-se as vozes de muitos indivíduos e grupos sociais e classificam-se seus saberes como indignos de entrarem em sala de aula e de serem ensinados e aprendidos. Nessa hierarquia, reforçam-se relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social. (p. 25).

No que diz respeito às relações entre currículo e cultura, os autores indicam que o currículo se constitui nas relações entre currículo e a cultura da escola e do seu entorno e dos espaços que os alunos costumam frequentar: “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”. (p. 28)

Ainda sobre Almeida & Candau, os autores formulam perguntas, sobre as quais todos professores deveriam refletir. 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.

Em seus questionamentos sobre como temos considerado o caráter interdisciplinar do currículo e que estratégias pedagógicas podem ser postas em prática para dar conta desta dinâmica, os autores sugerem um conjunto de princípios para que cada espaço escolar possa construir seu currículo multiculturalmente orientado, baseado na especificidade do seu entorno. É preciso ter tempo e criar espaços para a discussão dessas ações nas reuniões pedagógicas.

Dentre as sugestões apresentadas pelos autores, destacamos:

- Abertura para manifestações culturais para lidar com a pluralidade e diversidade;
- Revisitar e reescrever o conhecimento escolar, com o intuito de identificar os interesses “ocultos” e prestigiar as vozes negadas;
- Praticar a “ancoragem social dos conteúdos” para a compreensão de como relacionar os conteúdos curriculares às experiências culturais do entorno;

- Questionar as nossas representações sobre o outro, quando atribuímos o fracasso escolar às características sociais ou étnicas, quando diferenciamos o tipo de escola às origens dos estudantes, quando valorizamos o racional em detrimento do afetivo e ainda quando desconsideramos as outras linguagens dos alunos ao privilegiar a comunicação verbal.

[...] 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. (ALMEIDA & CANDAU, p. 22)

5. Considerações finais

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, com base na perspectiva que em 2012 foi implementado pelo Governo Federal e instituído através da Portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012, o PNAIC caracteriza-se como um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012).

Os programas de formação Continuada no Brasil, segundo pesquisas, têm evidenciado que para o sucesso desta ação é preciso propiciar a reflexão sobre a prática dos educadores, a fim de alcançar as transformações que se deseja para a sala de aula e para a construção da autonomia e do crescimento intelectual dos participantes.

Com a nova configuração da escola do campo, foi necessária uma reestruturação na maneira de se pensar a educação rural, visto que os espaços escolares, ainda que rurais, encontram-se próximos ao perímetro urbano. Deste modo, o fazer pedagógico deve oferecer o currículo formal e as especificidades de cada área rural.

Não se pode propor um processo de construção curricular para uma comunidade de escola do campo sem tentarmos dialogar com esses sujeitos e fazer uma leitura da realidade do entorno em que a escola está inserida.

Segundo Paulo Freire, “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele”. Para isso é preciso fazer a pesquisa na localidade e na relação dos

conteúdos, procedimentos e atividades pedagógicas a partir dos temas que são relevantes para a comunidade, a fim de se promover a interdisciplinaridade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf. Acesso em: 25-06-2015.

_____. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Atualizado em 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 12-06-2015.

BRASIL. MEC/SEC. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação*. Brasília: MEC/SEB, 2014.

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

BRASIL. MEC/CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010 14 de jul de 2010 - nº 11.741/2008 Decreto nº 5.154/2004, e com fundamento no Parecer. CNE/CEB nº 7/2010 portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em 15 de junho de 2015.

BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (INCRA). *Programa Nacional...* Aprovado pela Portaria/INCRA/P/Nº 282, de 26 abril de 2004.

CERISARA, Isabel et al. *Educação infantil Pós-LDB: rumos e desafios*. Florianópolis: Autores Associados, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 3. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1983.

GATTI, Bernadete A. Alfabetização, leitura e escrita. *Letra: Jornal do Alfabetizador*. Faculdade de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte, ano 10, nº 37 – Edição Especial 3, março/abril de 2014.

MOREIRA, Antonio F. B., CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Organização: Jeanete Beau-

cham, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação

NÓVOA, Antonio. (Coord.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

_____. O professor pesquisador e reflexivo. *Salto para o Futuro*. Entrevista concedida em 13 de setembro 2001.