



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

SÔNIA MACIEL DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES DE ALFABETIZAÇÃO
NA ESCOLA DO/NO CAMPO**

ALTAMIRA/PA

2025

SÔNIA MACIEL DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES DE ALFABETIZAÇÃO
NA ESCOLA DO/NO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira, como requisito necessário para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo da Educação Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo

ALTAMIRA/PA

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará**
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a)
autor(a)

S586p Silva, Sônia Maciel da.
 Práticas Curriculares de Alfabetização na Escola do/no Campo /
 Sônia Maciel da Silva, . — 2025.
 144 f. : il. color.

Orientador(a): Profª. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,
2025.

1. Práticas Curriculares. 2. Alfabetização. 3. Educação do
Campo. I. Título.

CDD 370

SÔNIA MACIEL DA SILVA

**PRÁTICAS CURRICULARES DE ALFABETIZAÇÃO
NA ESCOLA DO/NO CAMPO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, da Universidade Federal do Pará, Campus de Altamira, como requisito necessário para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Data da Avaliação: 21/08/2025

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo – Orientadora – PPEB/NEB/UFPA

Profa. Dra. Raquel da Silva Lopes – Membro interno – PPGETNO/UFPA

Profa. Dra. Cristiane Dias Martins da Costa – Membro externo – PPGEEB/UFMA

Aos professores alfabetizadores que atuam na Educação do Campo, território de aprendizagens, de resistências e de luta política contra a reprodução das desigualdades sociais – dedico-lhes esta dissertação.

AGRADECIMENTOS

O momento dos agradecimentos é de rememorar etapas, processos e, principalmente, pessoas especiais que estiveram presentes nesta caminhada do mestrado.

Agradeço a Deus, por ter me abençoado com saúde, por ter me fortalecido diante das dificuldades, para que eu pudesse viver esse momento importante na minha trajetória acadêmica profissional e pessoal.

Aos meus pais, Maria e Manoel, exemplos de cuidado e de dedicação à família, sou tão feliz por tê-los por perto, pelo colo, pela bênção diária, pelo apoio que sempre deram às minhas escolhas, pelo amor incondicional.

Ao meu esposo, Cícero, às minhas filhas, Marina e Samara; e ao meu filho, José Rodrigo; minha família, meu bem mais precioso, com quem vivencio projetos e sonhos. Obrigada por viverem comigo cada momento – das alegrias às aflições –, por terem sido pacientes e cuidadosos.

À minha orientadora, professora Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo, agradeço pela acolhida, desde a especialização, pelo incentivo aos caminhos da pesquisa, pelos redirecionamentos e por todas as orientações na condução da escrita desta dissertação. Sua luta em defesa da educação do campo, e do campo como território de direitos, foi minha principal referência nesta jornada formativa. Serei sempre muito grata pelos momentos vividos.

À minha amiga Maria Sheleide, uma amizade que nasceu no curso de Pedagogia e foi sendo fortalecida na trajetória profissional e acadêmica, parceira de muitas lutas na educação básica, sempre muita solícita e atenciosa, sou imensamente grata pelo carinho e atenção. Ter a oportunidade de viver a experiência do mestrado ao seu lado foi muito especial.

À minha amiga Marília, parceira de pesquisa na educação do campo, agradeço pelas oportunidades de troca e pela motivação ao estudo. Nos picos de aflição, ela dizia: “Calma, vai dar tudo certo!”.

A todos os meus colegas de curso, pelos momentos de aprendizado e de interação; sorrisos e choros fizeram parte do processo e foram todos importantes. Concluímos, e estamos orgulhosos do nosso desempenho nessa caminhada de pesquisadores. Altamira, Brasil Novo e Vitória do Xingu, municípios da região da Transamazônica e Xingu, ganham mestres em educação, profissionais que muito têm a contribuir com o debate qualificado sobre a história, o currículo e a gestão da educação básica.

Agradeço o esforço coletivo do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), por tornar possível a interiorização da pós-graduação flexibilizando a primeira turma de mestrado em Educação para Altamira.

Aos professores do curso, agradeço por fazerem parte desta etapa de formação, compartilhando conhecimento, provocando novos debates e impulsionando a reflexão crítica sobre a educação e sua dimensão social e política.

À coordenadora do curso, professora Amélia Mesquita, pelo acompanhamento à turma e pela gentileza no trato pedagógico.

Às professoras da banca de qualificação, Cristiane Dias Martins da Costa e Raquel da Silva Lopes, sou muito grata pela leitura atenta, respeitosa e pelas relevantes contribuições à elaboração desta dissertação.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa Infâncias Amazônicas e Formação Docente (GEPIAFD), pela oportunidade de vivenciar experiências enriquecedoras. A todos os membros desse coletivo, agradeço pelas discussões, pelos posicionamentos e pelas projeções a novos estudos e investigações científicas.

À gestão da Secretaria Municipal de Educação de Altamira (SEMED) – período 2023/2024, agradeço pelo deferimento da licença-estudo – um direito do servidor público municipal que precisa ser expandido para que mais profissionais tenham garantido o afastamento do trabalho para sua qualificação profissional.

À gestão da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Boa Esperança – ano de 2024, agradeço pelo apoio concedido a mim. A atenção e o cuidado que tiveram comigo em cada visita – do trajeto percorrido até a chegada na escola – fizeram toda a diferença.

À professora Celina, sujeito da pesquisa, um agradecimento especial, por aceitar que o estudo fosse realizado e por contribuir com as informações necessárias ao debate aqui apresentado. Os momentos vividos, durante o processo de imersão em campo, foram uma experiência incrível que ficará em minha memória e será sempre lembrada com muito carinho.

Agradeço a todos que contribuíram com este estudo, no qual vivenciei momentos de alegrias, de dúvidas, de cansaço, porém todos eles me proporcionaram a satisfação de aprender.

Assim, encerro meus agradecimentos com a convicção de que o aprendizado é construção contínua, portanto, leva uma vida inteira.

O que devo pretender não é a neutralidade da educação, mas o respeito, a toda prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras (Paulo Freire).

RESUMO

Esta pesquisa apresenta como foco de estudo as práticas curriculares de alfabetização desenvolvidas no contexto do campo. Dessa maneira, as discussões apresentadas caracterizam a Escola como tempo-espacô de vivência e de experiência social, cultural e intelectual. Um espaço no qual não se deve negar às comunidades que vivem e estudam no campo o direito ao conhecimento como mecanismo de reconhecimento e de fortalecimento das suas identidades e dos seus valores, de acordo com os pressupostos teóricos defendidos por Arroyo (2008; 2011; 2012) e Caldart (2003; 2009; 2012). Nessa perspectiva, a temática da alfabetização é defendida sob o prisma da sua função como prática social. As experiências vividas na educação básica sempre impulsionaram o interesse pelo debate voltado às questões curriculares na área da alfabetização, no sentido de pensar no futuro de um novo currículo, para além do prescrito e das padronizações curriculares, possibilitando aos professores e aos alunos a construção coletiva do conhecimento. Em vista disso, este estudo procurou responder como uma professora que atua em turmas do ciclo de alfabetização, em uma escola do campo localizada no PA Transassurini – Ressaca – no km 32, no município de Altamira, Pará, região Norte do Brasil, desenvolve suas práticas curriculares. Diante desse questionamento, o objetivo geral propõe analisar as práticas curriculares de uma professora alfabetizadora, sob a perspectiva de buscar compreender, no contexto da prática, como acontece o processo de alfabetização das crianças. Para o alcance de tal objetivo, utilizou-se, como abordagem, a pesquisa qualitativa e o procedimento metodológico de estudo de caso, de acordo com os estudos de Yin (2010), Morgado (2016) e André (2013). Como técnica adotada para análise dos dados, constam as proposições da Análise do Conteúdo a partir dos estudos desenvolvidos por Bardin (2011). As análises e discussões dos resultados evidenciam que a professora alfabetizadora, no desenvolvimento de suas práticas curriculares, reage ante o currículo prescrito para a alfabetização e constrói outras possibilidades de ensino e de aprendizagem no processo de apropriação da leitura e da escrita dos seus alunos. As práticas curriculares desenvolvidas constituem o alfabetizar letrando, respeitam o campo como território de cultura e de identidade, evidenciando que as questões curriculares não devem ser impostas, mas construídas pelos sujeitos no contexto da prática, tempo/espacô de materialização do currículo.

Palavras-chave: Práticas Curriculares. Alfabetização. Educação do Campo.

ABSTRACT

This research focuses on the study of literacy curriculum practices developed in the rural context. In this way, the discussions presented characterize the school as a time-space of social, cultural, and intellectual experience and living. A space in which the right to knowledge as a mechanism for recognition and strengthening of their identities and values should not be denied to the communities that live and study in the rural context, according to the theoretical assumptions defended by Arroyo (2008; 2011; 2012) and Caldart (2003; 2009; 2012). From this perspective, the theme of literacy is defended under the prism of its function as a social practice. The experiences lived in basic education have always driven the interest in the debate focused on curricular issues in the area of literacy, in order to think about the future of a new curriculum, beyond the prescribed and the curricular standardizations, enabling teachers and students to collectively build knowledge. In view of this, the study sought to answer: how does a teacher who works in literacy cycle classes, in a rural school located in PA Transassurini - Ressaca - at km 32, in the municipality of Altamira, Pará, Northern Region of Brazil, develop her curricular practices? Faced with this question, the general objective proposes to analyze the curricular practices of this literacy teacher, under the perspective of seeking to understand, in the context of practice, how the children's literacy process happens. To achieve this objective, the qualitative research approach and the methodological procedure of case study were used, according to the studies of Yin (2010), Morgado (2016), and André (2013), fundamental theoretical propositions that underpinned the methodological path of the research carried out, considering as the main purpose the interpretative character given to the study, therefore grounding and giving meaning to the observations and information collected. As a technique adopted for data analysis, the propositions of content analysis are included based on the studies developed by Bardin (2011). The analyses and discussions of the results show that the literacy teacher, in the development of her curricular practices, reacts to the prescribed curriculum for literacy and builds other possibilities for teaching and learning in the process of appropriation of reading and writing by her students. The developed curriculum practices respect the rural environment as a territory of culture and identity, highlighting that curricular prescriptions should not be imposed but rather constructed by the subjects within the context of practice, the time and space where the curriculum materializes. It should be considered, in this way, the relevance of guiding the curriculum in school spaces not only as a concern to select the contents to be worked on by teachers from a prescription already defined in official guiding documents, but in the sense of providing a collective space for evaluation of what is proposed, recognizing and valuing the authorship of teachers in the development of their literacy and literacy curriculum practices.

Keywords: Curricular Practices. Literacy. Rural Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista frontal da EMEF Boa Esperança em 2024.....	57
Figura 2 – Porto da balsa em Altamira.....	59
Figura 3 – Saída da balsa do porto Assurini.....	59
Figura 4 – Transporte escolar.....	60
Figura 5 – Caminho da escola.....	60
Figura 6 – Subida na árvore.....	63
Figura 7 – Jamelão.....	63
Figura 8 – Prateleiras de livros e jogos.....	87
Figura 9 – Alguns livros produzidos pelos alunos (2023)	87
Figura 10 – Dinâmica de leitura.....	88
Figura 11 – Atividade com jogos.....	88
Figura 12 – Leitura de poema.....	88
Figura 13 – Socialização de interpretações textuais.....	88
Figura 14 – Criação de histórias.....	89
Figura 15 – Barraca da Leitura.....	89
Figura 16 – Passeio ao mercadinho.....	89
Figura 17 – Produção textual.....	89
Figura 18 – Leitura de pequeno texto.....	93
Figura 19 – Leitura de sílabas.....	93
Figura 20 – Sorteio de palavras.....	95
Figura 21 – Escrita de palavras e frases.....	95
Figura 22 – Manuseio dos livros.....	100
Figura 23 – Realização das leituras.....	100
Figura 24 – Segundo evento de autógrafos da EMEIF Boa Esperança.....	100
Figura 25 – Segundo evento de autógrafos da EMEIF Boa Esperança.....	100
Figura 26 – Observação da árvore do cacaueiro.....	105
Figura 27 – Exploração do ambiente.....	105
Figura 28 – Desenho do cacaueiro.....	106
Figura 29 – Produção de texto: O cacau.....	106
Figura 30 – Colheita do fruto.....	106
Figura 31 – Retirada das amêndoas.....	106
Figura 32 – Secagem das amêndoas.....	108
Figura 33 – Torra das amêndoas.....	108
Figura 34 – Descasque das amêndoas.....	109
Figura 35 – Moagem das amêndoas.....	109
Figura 36 – Cacau em pó.....	109
Figura 37 – Preparo do chocolate.....	109
Figura 38 – Massa para brigadeiro.....	110
Figura 39 – Brigadeiros prontos.....	110

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Indicador Criança Alfabetizada.....	32
Quadro 2 – Quantitativo de alunos da EMEF Boa Esperança.....	58
Quadro 3 – <i>Corpus</i> de análise.....	68
Quadro 4 – Projeto “O cacau e suas possibilidades”	103

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmera da Educação Básica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EMEIF	Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PA	Projeto de Assentamento
P.E.	Página eletrônica
PNAIC	Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPEB	Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
2 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO CAMPO.....	23
2.1 A ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO: ENTRE AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E AS PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR	23
2.1.1 O conceito de alfabetização.....	33
2.2 A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: UM OUTRO OLHAR PARA O CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO	37
3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	44
3.1 ESTRATÉGIA DE ESTUDO.....	44
3.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO	53
3.3 O PROCESSO DE LEVANTAMENTO DOS DADOS	59
3.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS.....	66
4 PRÁTICAS CURRICULARES DE ALFABETIZAÇÃO: O CONTEXTO DO CAMPO COMO TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM.....	70
4.1 QUESTÕES CURRICULARES: DESAFIOS ENFRENTADOS NA MULTISSÉRIE ...	70
4.1.1 A lógica da avaliação na alfabetização: mecanismo de controle da qualidade do ensino e da aprendizagem	78
4.2 O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA.....	84
4.3 A CULTURA DO CAMPO INCORPORADA AO CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO.....	97
4.3.1 Projeto Cacau: tempo/espaço de vivência	103
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS.....	120
APÊNDICES.....	128
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	129
APÊNDICE B – Termo de cessão de uso de imagem e/ou voz para fins de pesquisa.....	131
APÊNDICE C – Termo de Compromisso do Pesquisador.....	133
APÊNDICE D – Carta de encaminhamento à Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa do ICS-UFPa.....	134
APÊNDICE E – Folha de rosto para a pesquisa envolvendo seres humanos.....	135
APÊNDICE F – Roteiro de entrevista.....	136
APÊNDICE G – Parecer Consubstanciado do CEP.....	137
ANEXOS.....	140
ANEXO A – SEMED Altamira Declaração.....	141
ANEXO B – Termo de aceite do orientador.....	142
ANEXO C – Termo de consentimento da instituição.....	143

INTRODUÇÃO

A alfabetização de crianças constitui uma temática amplamente debatida no contexto educacional brasileiro, tanto no âmbito das políticas públicas, que têm se intensificado ao longo dos anos, quanto no campo das pesquisas científicas desenvolvidas sob distintas perspectivas teóricas e metodológicas. A aprendizagem da linguagem escrita se configura não apenas como requisito fundamental para a continuidade do processo de escolarização, mas, sobretudo, como um direito que deve ser garantido a todas as crianças, independentemente do espaço geográfico ou do contexto sociocultural em que estejam inseridas.

Esta pesquisa pauta-se no reconhecimento da alfabetização como um direito fundamental, compreendendo que embora tenham ocorrido avanços significativos no processo de universalização do acesso à Escola, tal progresso não se traduziu, conforme destaca Soares (2025), na efetivação de um ensino de qualidade sustentado pela equidade de direitos e de oportunidades.

Sou professora do quadro efetivo da rede pública de ensino do município de Altamira (PA) há 26 anos, mas a vivência profissional na educação básica iniciou bem antes, quando ainda cursava o Magistério, pois durante os três anos do curso, trabalhei como professora alfabetizadora da rede municipal de ensino de Itaituba (PA), a chamada “professora leiga”, termo que constava na minha carteira de trabalho da época (1992-1994).

Nesse percurso profissional, sempre atuei na educação básica, em sala de aula, especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental; também tive a oportunidade de atuar na gestão escolar, como coordenadora pedagógica de escolas situadas no perímetro urbano e na Secretaria Municipal de Educação de Altamira (SEMED Altamira), no núcleo de acompanhamento pedagógico, junto às escolas da zona urbana e da zona rural do município. Assim, venho construindo e acumulando experiências profissionais no campo da educação que têm sido fundamentais no processo de conformação da minha identidade profissional, assim como no processo de construção pessoal como ser humano, como sujeito histórico capaz de contribuir para a formação de uma nova sociedade.

As intenções que orientaram meu interesse para a realização desta pesquisa deram-se, em grande medida, em virtude do meu percurso acadêmico. No curso de Pedagogia (2000 a 2005), na UFPA – Campus Altamira, meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tinha como tema “O processo de aprendizagem da linguagem oral e escrita das crianças no ciclo da alfabetização”. Na especialização em Políticas Educacionais e Saberes Docentes (2017 a 2019), realizada também pela UFPA – Campus Altamira, a produção acadêmica final em forma de

artigo foi “Narrativas de professoras alfabetizadoras no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”.

O interesse pela discussão na área da alfabetização tem se mantido em meus trabalhos acadêmicos. Todavia, para esta pesquisa, meu olhar direcionou-se para a Educação do Campo, em virtude do anseio pela aproximação, acadêmica e profissional dessa realidade educacional. Tal interesse foi motivado pela experiência de trabalho na coordenação pedagógica da Semed Altamira no período de 2021 e 2022, quando tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre as questões relacionadas à educação do campo ofertada nesse município – em relação ao quantitativo de escolas e de alunos atendidos; ao espaço geográfico amplo, tanto em relação à sua extensão territorial, dos rios, das águas e das florestas quanto em relação à sua diversidade sociocultural.

Diante do interesse por essa temática de estudo, destaco que nesse percurso profissional na educação básica foram intensos os momentos vividos, marcados por processos de encorajamento, mas também de descontentamento, de inquietação quanto ao cenário educacional do nosso país. Esses momentos se entrelaçam na atuação profissional e na vida acadêmica. Desse modo, comprehendo que o campo das políticas educacionais quanto à sua efetivação em prol de uma educação transformadora e democrática que alcance a todos e, em todos os lugares, precisa estar mais presente em estudos e pesquisas.

Assim, com o olhar voltado para essa multiplicidade de fatores, a intenção desta pesquisa foi direcionar as discussões quanto ao processo de alfabetização das crianças, entendendo, de acordo com as ideias defendidas por Lopes e Macedo (2011), que o conhecimento a ser ensinado na Escola é permeado de significações que se apresentam de formas distintas, a depender das finalidades atribuídas ao processo de escolarização. Tendo em vista essas proposições, a temática desta pesquisa foi definida como práticas curriculares de alfabetização na escola do/no campo.

Diante dessa definição, realizei um levantamento no Catálogo de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), levando em consideração as produções acadêmicas desenvolvidas a partir da temática em estudo. Para esta pesquisa exploratória inicial, utilizei como recorte temporal o período de 10 anos (2013 a 2023). O critério de escolha desse recorte temporal se explica porque, nesse período, foi desenvolvida uma política pública, instituída em 2012 e executada em cinco edições (2013 a 2017) pelo

Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de melhorar os índices da alfabetização no Brasil (Brasil, 2014): o Programa Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹.

Com o levantamento bibliográfico realizado, foi possível constatar que existem muitas produções realizadas no campo da alfabetização, contudo, encontrei dificuldade nessa busca para encontrar produções que abordassem a temática voltada às práticas curriculares de alfabetização nas escolas do campo. As produções encontradas, em sua maioria, trazem para a discussão questões relacionadas às práticas pedagógicas de alfabetização, dando enfoque à didática utilizada pelos professores.

Mediante o exposto, esta pesquisa apresenta como objeto de investigação as práticas curriculares de alfabetização desenvolvidas por uma professora que atua em uma escola do campo localizada no Projeto de Assentamento (PA) Transassurini – Ressaca – km 32, no município de Altamira (PA), com a perspectiva de compreender um pouco mais dessa realidade escolar, que é diferente da realidade das escolas da zona urbana.

O critério utilizado para a escolha do sujeito desta pesquisa deu-se em virtude da relevante trajetória como professora alfabetizadora, pois a servidora era efetiva da rede municipal de ensino de Altamira há 24 anos, dos quais 21 anos foram de atuação em turmas de alfabetização. Outro aspecto fundamental para definição da informante desta pesquisa foi a singularidade de sua prática educativa desenvolvida na escola do campo, contexto em que atua desde o ano de 2016. Da trajetória profissional da professora em questão, destaca-se o trabalho realizado com as crianças através de produções de textos orais e escritos. No ano de 2023, foi desenvolvido um projeto de produção de livros com as crianças de 1º e de 2º ano do ensino fundamental em sua turma multisseriada². Pelas razões expostas, essa prática curricular desenvolvida no ciclo de alfabetização³ foi escolhida como objeto de investigação desta pesquisa.

¹ O PNAIC: um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal, visando assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental (Brasil, 2012).

² Turmas multisseriadas são compostas por estudantes de diferentes séries/anos/ciclos nas mesmas turmas e salas de aulas. De acordo com o estudo “Turmas multisseriadas no Ensino Básico brasileiro: O que (não) sabemos e uma agenda para o novo Plano Nacional de Educação”, em 2019 existiam mais de 80 mil turmas multisseriadas no Brasil, contemplando mais de 1,2 milhão de estudantes. O estudo, desenvolvido pela Secretaria de Educação Básica, Kátia Schweickardt e pelo diretor de Programa da Secretaria de Articulação Intersetorial e com os Sistemas de Ensino (Sase), Armando Simões, destaca que nesse contexto, os professores precisam dominar uma gama maior de conteúdos e serem capazes de ensiná-los simultaneamente e, por isso, precisam de formação específica (Brasil, 2024).

³ Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o ciclo de alfabetização é compreendido como o período que vai do 1º ao 2º ano do ensino fundamental (Brasil, 2017).

Como pesquisadora, busquei compreender um pouco mais desse universo complexo que é a educação básica, em seus diversos contextos e realidades; para tanto, este estudo parte de evidências educacionais em uma escola do campo no município de Altamira (PA). Um município grandioso em extensão territorial, assim como na diversidade cultural da sua população. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): “Em 2024, a área do município era de 159.533,306 km², o que o coloca na posição 1 de 144 entre os municípios do estado e 1 de 5570 entre todos os municípios” (IBGE, 2024), logo é o maior município do Brasil.

A complexidade para atender às demandas educacionais existentes é uma realidade presente nesse município. Em 2022, segundo dados do último censo, a população era de 126.279 habitantes. Uma população diversa em aspectos sociais, econômicos e culturais.

De acordo com a coordenação pedagógica que acompanha as escolas do campo, das águas e das florestas (Altamira, 2023a), o atendimento educacional às comunidades localizadas em áreas ribeirinhas, unidades de conservação e assentamentos fundiários é um grande desafio, considerando o contexto longínquo e de difícil acesso da região.

Durante a atuação como coordenadora pedagógica na Semed Altamira, pude participar de reuniões pedagógicas e de momentos de formações com os coordenadores que acompanhavam o trabalho das escolas, como também com os professores que atuavam nas escolas do campo. Em ambas as circunstâncias, ouvi relatos de experiências encharcados de sentimentos reportados na forma de desafios a serem enfrentados: de acesso para chegar a algumas escolas, em virtude das dificuldades de trafegabilidade em determinadas épocas do ano, seja por vias terrestres ou fluviais; de condições estruturais; de falta de profissionais qualificados na localidade; de trabalhar uma educação diferenciada, voltada para atender à realidade do campo.

Posto isso, ressalto a fala dos professores do campo, pois é onde se consegue apreender os maiores anseios: de serem reconhecidos e valorizados como profissionais que trabalham com uma realidade diferente da realidade da cidade; de suporte, sejam eles materiais ou humanos; no exercício da atividade docente; nos desafios que eles encontram para realizar um trabalho que atenda aos anseios das crianças que vivem no campo. Nesse contexto, a alfabetização das crianças ganhava a centralidade no debate realizado.

Nesses momentos de interação, as dificuldades expostas pelos professores na realização do trabalho docente foram justificadas em virtude das exigências atribuídas à questão da qualidade no processo de ensino-aprendizagem das crianças, principalmente quanto à alfabetização, no sentido de terem que entregar resultados que alcancem os índices desejáveis.

Segundo eles, não é possível usar os mesmos mecanismos que são utilizados nas escolas da zona urbana, nas escolas do campo. Para o planejamento das aulas, para a prática em sala de aula, para os processos de avaliação, é necessário pensar e fazer diferente.

Em relação aos aspectos anteriores, as crianças que vivem e que estudam nas escolas do campo merecem atenção e destaque nesse debate. Pensar a educação, sobretudo a educação de crianças do ciclo da alfabetização, implica compreender os processos que a norteiam, para além da estrutura curricular delineada nos referenciais curriculares oficiais. Entendo que discutir essas questões exige uma movimentação constante, suscita atenção às situações intrínsecas à escola do campo, o que exige outra conjuntura, outra organização, assim como outra forma de desenvolvimento do processo educativo, o que, notadamente, produzirá outros resultados.

O processo de alfabetizar não se limita ao ato de ensinar habilidades de codificação e de decodificação do alfabeto, pois abrange o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas diversas situações de vida e de convívio social, de crianças, de professores, da família, principalmente na realidade local. Mortatti (2011), em seus estudos sobre a história da educação, faz uma análise sobre as pesquisas realizadas no campo da alfabetização ao longo dos anos no Brasil. Uma questão levantada pela autora é bastante propositiva, quando retrata uma tendência muito forte nos estudos realizados, voltados às metodologias de alfabetização, enfatizando a pouca discussão “sobre os objetos de escrita e sua relação com desdobramentos pedagógicos que vão além de uma metodologia da alfabetização, mas que constituem as materialidades e a cultura escolar” (Mortatti, 2011, p. 183).

Mediante essa análise, o olhar investigativo foi direcionado para a arena do currículo no âmbito da Escola, focalizando na alfabetização de crianças no território do campo a fim de pensar os objetos de leitura e de escrita, constituídos no processo de alfabetização; as políticas e as diretrizes curriculares nacionais estão postas, as orientações são de que devem ser seguidas pela gestão da escola e pelos professores em seus planejamentos de ensino. Freire (2021), a respeito dos saberes necessários à prática educativa, faz importantes proposições ao que hoje, nos currículos escolares, vem se caracterizando como os conhecimentos essenciais à vida do ser humano. Sobre essa questão, o autor assevera que “é uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de informal na experiência que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado” (Freire, 2021, p. 44).

O debate suscitado por Freire (2021) chama a atenção para o ensino pautado quase que estritamente na lógica dos conteúdos, desconsiderando o que ocorre no espaço-tempo da Escola. Essa realidade, segundo o autor, configura uma visão muito limitada do que é educação e do que representa o ato de ensinar e, por conseguinte, o processo de aprendizagem das crianças.

Nessa conjuntura de sociedade, em que as condições de direitos não chegam para todos, em todos os lugares, pensar a alfabetização como um padrão de ensino da linguagem escrita, não é suficiente, porque, entre outros aspectos, não atende às necessidades das crianças em seus distintos contextos de vida. Para Mortatti (2013, p. 21), “não são poucos os esforços e investimentos financeiros do governo, e da sociedade civil brasileiros, a fim de atingir as metas globais que assegurem a efetivação do direito à educação e à alfabetização como base de toda aprendizagem”.

Segundo a análise de Mortatti (2013), de fato, todas essas iniciativas implementadas nos últimos anos têm a sua importância sobre o que representa resolver problemas históricos relativos à educação e à alfabetização. Contudo, não se tem alcançado a universalização do acesso, à própria escola – enquanto estrutura física –, e sobretudo, a garantia do direito à aprendizagem, de modo especial, das crianças do campo. Por essas e outras questões, ainda é preciso avançar no campo da alfabetização.

Esse debate tem evocado inquietações pessoais em torno das práticas alfabetizadoras, que têm sido desenvolvidas no espaço escolar. Como professora que sempre atuou nos anos iniciais, posso relatar que a condição de professora alfabetizadora de escola pública é um trabalho desafiador. Em primeiro plano, em relação ao processo de formação acadêmica, como pedagoga, encontrei um grande distanciamento entre a teoria e a prática de alfabetização em sala de aula, uma vez que não me senti preparada como professora alfabetizadora; outro fator preponderante se dá na imersão em turma de alfabetização mediante as prescrições oficiais frente à realidade escolar, bem como na responsabilização atribuída aos professores para o alcance de melhores resultados, de igual forma, sendo responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso escolar do aluno.

Ademais, levantar essa discussão de forma propositiva faz-se necessário no contexto educacional; uma vez que esta pauta está distante de ser esgotada, pois as crianças continuam chegando à Escola, mas não chegam ao mesmo tempo, nem do mesmo jeito. É preciso pensar as infâncias a partir da dimensão sociocultural que as envolve; nesse sentido, seus direitos e identidades precisam ser reconhecidos pela instituição, no sentido de orientar seu processo de formação, principalmente na fase inicial, que compreende o ciclo de alfabetização. Entendo que a forma como os professores desenvolvem suas práticas curriculares, bem como suas práticas políticas na forma de pensar, na elaboração e na avaliação constante do currículo a ser desenvolvido no ambiente escolar, é, desse modo, primordial no debate educacional.

Diante dessas proposições e das experiências vividas, a provação teórica e prática estabelecida faz-me acreditar na relevância desta pesquisa, tanto para o campo científico como

também para o campo social. No campo científico, no sentido de gerar movimentação acadêmica entre os pesquisadores da linha de currículo e instigar questionamentos em torno das práticas curriculares de alfabetização no contexto da educação do campo. Os dados obtidos poderão ser elementos importantes para investigações futuras, portanto, para além da ampliação da visão teórico-prática, há de se considerar a possibilidade desta pesquisa provocar outras inquietações e, por conseguinte, chamar a atenção de outros pesquisadores que investigam a temática e buscam o aprofundamento do estudo. No campo social, a contribuição parte da premissa de que esta pesquisa, como referencial científico, apresenta condições de ser levada ao conhecimento de professores alfabetizadores e de especialistas em alfabetização que tenham interesse em discutir sobre práticas curriculares de forma reflexiva e crítica, em vista da realidade educacional vigente.

O registro científico de fatores educacionais, políticos e sociais de uma dada realidade e de sujeitos sociais que dela fazem parte, servirá de referência para a provação de novos debates, não somente com os professores, mas com gestores educacionais, com organizações e com movimentos sociais que, de alguma maneira, engajam-se nas lutas por melhores condições de educação, de trabalho e de vida, no contexto do campo, no território da Transamazônica, Sudoeste do Estado do Pará; e assim evidenciar questões e proposições sobre os impactos que as práticas curriculares de alfabetização possam causar às crianças e às suas infâncias, repercutindo nos seus processos de construção sociocultural.

Defendo que a singularidade da escola do campo requer atenção e deve ser reconhecida, respeitada e valorizada no contexto das práticas curriculares dos professores e nas relações que se estabelecem no ambiente educativo. Trata-se de um passo importante para que a escola do campo ganhe notoriedade, não como símbolo de atraso, mas como “território de sujeitos de direitos”, como tão bem reforça Arroyo (2019, p. 89).

Partindo dos pressupostos apresentados, esta pesquisa buscou responder ao seguinte questionamento: como uma professora que atua em turmas do ciclo de alfabetização em uma escola do campo localizada no PA Transassurini – Ressaca – km 32, no município de Altamira (PA) desenvolve suas práticas curriculares?

Para além da questão central, outras questões norteadoras também se fazem presentes: quais documentos orientadores do currículo escolar são utilizados pela professora alfabetizadora no planejamento e no desenvolvimento do seu fazer curricular? Quais pressupostos teórico-práticos embasam o desenvolvimento do currículo praticado pela professora alfabetizadora? Quais critérios e estratégias são adotados pela professora na seleção dos conhecimentos que envolvem o processo de alfabetização das crianças do campo?

Diante do questionamento central, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar as práticas curriculares de alfabetização desenvolvidas por uma professora que atua em uma escola do campo localizada em um projeto de assentamento em Altamira, sob a perspectiva de buscar compreender no contexto da prática como acontece o processo de alfabetização das crianças. Assim, foram elencados como objetivos específicos: identificar os documentos orientadores utilizados pela professora quanto ao planejamento e desenvolvimento de suas práticas curriculares de alfabetização; verificar as dimensões teórico-práticas que orientam e organizam as práticas curriculares da professora alfabetizadora; examinar os critérios e as estratégias utilizadas pela professora alfabetizadora na seleção dos conhecimentos que envolvem o processo de alfabetização das crianças.

Para o alcance dos objetivos acima descritos, como percurso metodológico de pesquisa, adotou-se uma abordagem qualitativa do fenômeno em estudo. Segundo André (2013), para tal perspectiva, a importância dessa definição não se configura tão somente na escolha de um nome, na tentativa de estabelecer um rigor metodológico, mas, sobretudo, de assumi-la na explicação minuciosa dos passos seguidos em todo o percurso da pesquisa, “ou seja, a descrição clara e pormenorizada do caminho percorrido para alcançar os objetivos, com a justificativa de cada opção feita” (André, 2013, p. 96).

De acordo com a autora, tal preocupação, devidamente assumida, reflete, além do rigor metodológico, a ética da pesquisadora, que mediante a manifestação de seus pontos de vista, também apresenta oportunidade ao leitor de avaliar os posicionamentos e as concepções adotadas na realização da pesquisa. Quanto a esse contexto, Denzin e Lincoln (2006) enfatizam que a tarefa do pesquisador que se propõe a realizar uma pesquisa do tipo qualitativa, exige, para além do ato de observar, a atitude de comunicar ao leitor a análise da observação feita.

Em concordância com o pensamento de Morgado (2016), a ciência hoje deve ser tratada tanto de forma qualitativa como de forma cultural, pois não há como reduzi-la simplesmente a processos de quantificação estatística. O autor defende que o conhecimento perdeu seu perfil determinista e descriptivo, argumentando que tudo

[...] se move no sentido da personalização do trabalho científico. Mais do que mera produção do conhecimento, ser cientista hoje é idealizar novas formas de pensar, é lutar contra dogmatismos e autoritarismos, é comprometer-se com a dignificação da condição humana e com o futuro da Humanidade (Morgado, 2016, p. 17).

Nessa perspectiva, a pesquisa do tipo estudo de caso foi definida como estratégia metodológica, porquanto, segundo Yin (2010), são muitas as circunstâncias que se apresentam para esse tipo de pesquisa. Em conformidade com os pressupostos previstos pelo autor, a

pesquisa desenvolvida enquadra-se em um estudo de caso único, sob a justificativa de sua representatividade e peculiaridade.

As demais explicações, em relação aos procedimentos metodológicos e ao protocolo inerente ao estudo de caso estão dispostas na terceira seção, na qual é detalhado o percurso empreendido.

Portanto, esta dissertação está organizada em cinco seções: a introdução, na qual apresento a definição da temática de estudo e as justificativas que denotam o nível de importância, assim como a relevância acadêmica e social deste estudo; ademais, apresento a problemática de estudo e suas delimitações, além da abordagem metodológica utilizada no percurso da investigação.

Na segunda seção, disponho sobre os pressupostos teóricos para adentrar nas discussões concernentes à temática da pesquisa realizada. Discuto sobre a alfabetização como um direito a ser respeitado e garantido pelo sistema de ensino, situando um pouco as interfaces entre as políticas de alfabetização e as práticas no contexto analisado. Outra questão abordada na seção teórica diz respeito à educação do/no campo e suas especificidades, suscitando o debate sobre a necessidade de pensá-la na perspectiva de atender às crianças no ciclo de alfabetização, reconhecendo e valorizando suas infâncias, seus modos de ser e de viver que são próprios das crianças que vivem e estudam no campo.

Na terceira seção apresento o percurso metodológico trilhado pela pesquisa. Nele, enfatizo desde os momentos de estudo e de planejamento da pesquisa, aos acontecimentos ocorridos no período de imersão no campo de investigação. Assim, da delimitação do objeto de estudo, do levantamento de dados na realidade que ocorre, à sua contextualização, são elementos essenciais que caracterizam a seção metodológica.

Na quarta seção, estão sistematizados os resultados da pesquisa, apresentando, respectivamente, as análises e discussões realizadas.

Por fim, na quinta seção, apresento minhas considerações finais acerca do processo de investigação realizada.

2 ALFABETIZAÇÃO NO CONTEXTO DO CAMPO

Nesta seção, discute-se a alfabetização das crianças partindo do princípio do direito, mas não simplesmente o direito de prescrição oficial, como já legitimado há muito tempo no país, mas por meio de sua efetivação na realidade educacional das crianças em seus distintos ambientes escolares.

Com as evidências apresentadas do cenário educacional brasileiro, no que concerne às políticas de alfabetização que vêm sendo implementadas ao longo dos anos no sistema educacional e as práticas que se consolidam no contexto escolar, é necessário discutir as perspectivas no campo das políticas de currículo, com base nos documentos normativos que orientam o trabalho nas escolas, e, para além disso, é fundamental compreender os desdobramentos dessas políticas no contexto da prática escolar, trazendo para a centralidade do debate a escola do/no campo, sendo ele um território específico de aprendizagens.

2.1 A ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO: ENTRE AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO E AS PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

A alfabetização é pauta cada vez mais presente e recorrente nos debates atuais. As políticas educacionais focadas no processo de alfabetização nos contextos escolares têm ganhado destaque nos discursos oficiais, especialmente devido à determinação prevista em lei. A intenção propagada é que as crianças em fase de alfabetização sejam a base promissora para avançar nos índices de qualidade da educação. Assim, a alfabetização tem se tornado um campo disputado e complexo nas políticas curriculares implementadas no Brasil ao longo dos anos.

Ao longo da história, as políticas educacionais têm seus marcos no sistema educacional brasileiro. Esse é um debate complexo, norteado por contextos distintos, ora reconhecendo os avanços em alguns aspectos ora demonstrando grande preocupação por parte de organismos nacionais e internacionais que destacam que a alfabetização não tem alcançado o patamar desejado pelas políticas educacionais do país.

Para iniciar este debate, é importante fazer alguns apontamentos sobre o que vem sendo instituído pelas leis brasileiras em relação ao direito das crianças de serem alfabetizadas. Pautas como a melhoria da qualidade do ensino e os índices ainda não alcançados no processo de alfabetização estão presentes nos planos de gestão dos governantes e, consequentemente, nos planejamentos das secretarias de educação por todo o país. As políticas educacionais apresentam-se cada vez mais elaboradas e organizadas, com pacotes educativos bem estruturados, alinhados à lógica de alcance de metas por meio de competências e habilidades

básicas. Fica evidente, nessa conjuntura, a centralidade dada ao processo de alfabetização das crianças, apresentado no cenário educacional vigente como o domínio de habilidades básicas de leitura e escrita.

A esse respeito, Mortatti (2013, p. 30) entende a alfabetização como um direito do cidadão, desse modo, “pode-se considerar que a alfabetização é um direito do cidadão e se encontra na base da conquista de todos os demais, e que políticas públicas e investimentos financeiros para a educação e alfabetização são imprescindíveis”. Para tal afirmativa, a autora pondera muitas iniciativas em nível governamental, que objetivam o alcance das habilidades básicas para “todos”, precedem um jogo de interesses e consequências políticas que visam a modernização econômica e social do país.

Mortatti (2013) e Libâneo (2012) apresentam proposições que agregam elementos importantes à perspectiva da alfabetização entendida como um direito, no sentido de que não há como dissociar o direito à alfabetização do direito à Escola. Segundo Libâneo (2012), nas últimas décadas irromperam inúmeras questões e debates em torno da Escola e suas funções, fenômeno que ocorre por vários fatores, incluindo desacordos entre educadores, legisladores e pesquisadores em educação sobre os objetivos e o papel da Escola. O autor destaca a influência de movimentos políticos que precederam e resultaram nas políticas educacionais e curriculares implementadas no Brasil ao longo dos anos.

Considerando essas proposições, é fundamental entender que o planejamento e a elaboração das políticas de alfabetização não se baseiam apenas na realidade educacional do país. Em vez disso, há uma conjuntura política tanto nacional quanto internacional envolvida nesse processo. Portanto, o debate não se limita à educação e à alfabetização de todas as crianças, mas também abrange questões sócioeconômicas, políticas e culturais de um país que busca alcançar crescimento econômico equiparável ao dos países desenvolvidos ou em crescente desenvolvimento, isso explica o percurso histórico das reformas educacionais ocorridas no Brasil.

De acordo com os estudos desenvolvidos por Mortatti (2013), no Brasil, as discussões sobre a importância de se criar políticas públicas voltadas para a educação e para a alfabetização começaram a se intensificar ainda no final da década de 1980. Isso aconteceu como parte do processo de redemocratização do país, que teve, como um de seus principais resultados, a Constituição Federal de 1988 (CF 88), na qual a educação é reconhecida como um direito de todos e um dever do Estado.

A CF 88, apesar de não apresentar o termo alfabetização de forma explícita, trata a educação como um direito fundamental de todos: “Art. 205. A educação, direito de todos e

dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Entretanto, ainda de acordo com Mortatti (2013), foi principalmente nas décadas de 1990 e 2000, especialmente a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional, em 2001, que os governos brasileiros começaram a definir e colocar em prática políticas públicas voltadas especificamente para a educação e a alfabetização de forma mais organizada e sistemática.

Na década de 1990, iniciaram-se importantes movimentos no cenário educacional e político global: a Declaração Mundial de Educação para Todos⁴ (1990), de acordo com Libâneo (2012), foi um documento histórico produzido em virtude da primeira Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien, na Tailândia, e objetivou traçar metas educacionais globais. Nessa conferência, mais de 100 países estiveram presentes e as conclusões obtidas foram de que o acesso universal à educação e o combate ao analfabetismo deveriam se tornar prioridade internacional nos próximos 10 anos, ou seja, até o ano 2000. A relevância dessa retomada histórica se justifica para enfatizar que esse período foi crucial para o início de uma longa relação, que se mantém cada vez mais articulada entre os países subdesenvolvidos com os países em ascendência econômica, política e social. A educação, nesse movimento, passa a servir de forma sistematizada aos interesses de mercado, adotando métricas e padrões internacionais.

As metas previstas para educação, desde a primeira Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, continuam em evidência nos dias atuais. O debate levantado sobre a educação básica no mundo tem-se mantido no centro de discussões em conferências organizadas por meio de diversas agências internacionais: a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial.

Os acordos internacionais dos quais o Brasil é signatário, somados aos resultados negativos sobre a alfabetização do país, representam fortes influências na implantação de políticas educacionais que visam à melhoria da aprendizagem das crianças. Dessa realidade, a Escola é impactada em diversos aspectos, principalmente econômicos e sociais. Nessa

⁴ Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, aprovado pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990). Fonte: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.

conjuntura, professores e alunos passam a assumir as responsabilidades pela efetivação dessas políticas, assim como passam a ser cobrados pelo alcance dos resultados almejados.

As metas que vêm sendo traçadas para a educação defendem, para além do acesso à Escola, que o direito à educação deve ser garantido para todos e que seja desenvolvida nos padrões da qualidade e da equidade. A garantia da qualidade e da equidade na educação, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente⁵ (ECA), é um direito fundamental que precisa ser assegurado a todas as crianças e adolescentes no Brasil.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, no art. 32, inciso I, preconiza que a formação básica do cidadão é o objetivo do ensino fundamental, mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo por meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 1996, p. 6). Nesse sentido, se constata que as movimentações e reivindicações no campo educacional vão se organizando e legitimando normativas para atender à educação no país.

Consoante os dispositivos legais que norteiam a educação básica no Brasil, destaca-se o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), a lei nº 13.005/2014, que versa sobre a equidade e a qualidade da educação, apresentando diretrizes e metas a serem cumpridas a partir de políticas educacionais que atendam às demandas e às especificidades de cada contexto educacional. Dentre as 20 metas do PNE, destaca-se a Meta 5, a respeito da alfabetização infantil, que estabelece: “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º⁶ (terceiro) ano do ensino fundamental.” (Brasil, 2014, p. 88).

Mediante o exposto, seguindo os parâmetros legais, é implementada como política curricular oficial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC): “a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica”⁷ (Brasil, 2017, p. 1). Esse documento normativo define os direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos da educação básica, vale mencionar que o entendimento sobre o período que compreende o ciclo de alfabetização na BNCC vai do 1º ao 2º ano do ensino fundamental, diferentemente das proposições formativas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (Brasil, 2012), programa de alfabetização que antecedeu a Base

⁵ O ECA, instituído pela Lei nº 8.069/1990, estabelece princípios e diretrizes que orientam o acesso à educação com justiça social e igualdade de oportunidades. Fonte: https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf?utm_source=chatgpt.com.

⁶ A BNCC estabelece diretrizes para a educação básica no Brasil, e sobre o ciclo de alfabetização até o 2º ano do ensino fundamental (Brasil, 2017). Fonte: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br>.

⁷ A BNCC é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2017).

Nacional Comum, cuja organização curricular estruturava o processo de alfabetização em um período contínuo de três anos, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

Gontijo (2015) tece comentários críticos relevantes quanto ao debate da alfabetização na BNCC; segundo a autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica – DCNGB (Brasil, 2013a), documento que antecedeu a BNCC e definiu os conhecimentos da base comum nacional, fundamentado nos princípios que regem a CF1988 e o ECA, avançou em relação às proposições teórico-práticas constituintes em comparação com a BNCC, que segue uma abordagem mais prescritiva, com foco no desenvolvimento de competências e de habilidades específicas.

As referências conceituais presentes nas DCNGB (Brasil, 2013a) apresentam-se fundamentadas nos seguintes princípios:

- I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e aos direitos;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e normas dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (Brasil, 2013a, p. 17).

O texto do documento expõe que as políticas curriculares não se restringem apenas a propostas e práticas que se fecham em documentos escritos, pois “[...] incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação” (Brasil, 2013a, p. 24).

Com isso, Gontijo (2015) explica que a BNCC, em divergência ao que propõe as DCNGB, centra-se na preocupação em alcançar os objetivos de aprendizagem estipulados para toda a educação básica. Para mais, a autora pondera que “talvez, a BNCC vise somente a criar parâmetros para a avaliação em larga escala” (Gontijo, 2015, p. 182), contrapondo-se às proposições das DCNGB, que determinam:

A educação básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e a reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças (Brasil, 2013a, p. 17).

De acordo com os posicionamentos de Mortatti (2015), apesar das boas intenções declaradas na BNCC,

[...] esse documento prestará um desserviço aos educadores e à nação, não contemplando a finalidade de servir como ‘[...] base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo’, mas assumindo a desorientação como o maior ‘[...] sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil’. Certamente, porém, sob a pressão – como de hábito – de urgências ditadas por agenda prioritária de organismos internacionais, essa BNCC contempla interesses aos quais seus representantes ‘auto-atribuem’ hegemonia nas disputas de poder, mas que são muito diferentes daqueles relacionados com a desejada melhoria, de fato, da qualidade da educação brasileira pública, universal, laica e gratuita (Mortatti, 2015, p. 201-202, grifos da autora).

É importante mencionar que o posicionamento crítico da autora em relação à normativa curricular faz referência a primeira versão da BNCC (Brasil, 2015). Todavia, justifica-se a menção da referida citação considerando que a crítica feita pela autora é relevante para o debate aqui estabelecido. Assim como na primeira versão, a normativa oficial – BNCC – homologada em 2017, não contempla os interesses nem as necessidades essenciais para a construção de um novo modelo de escola pública, tampouco contribui para a construção de um projeto educacional que reflita um país socialmente mais justo e democrático.

O cenário de políticas curriculares voltadas à alfabetização tem se intensificado ao longo dos anos no Brasil. Diante disso, torna-se necessário destacar a importância da implementação de políticas que assegurem, de maneira efetiva, contribuições significativas para o processo de alfabetização das crianças, especialmente no contexto das práticas escolares cotidianas. Todavia, se observa que essa realidade ainda parece estar distante de ser concretizada no sistema educacional.

A Política Nacional de Alfabetização, instituída pelo decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, foi uma política de Estado voltada ao desenvolvimento de programas e de ações direcionadas para a alfabetização, com fundamentos teóricos pautados em evidências científicas, cujo propósito era elevar a qualidade do ensino da leitura e da escrita. Como objetivo principal, destaca-se o cumprimento da meta 5⁸ e da meta 9⁹ do PNE (Brasil, 2014). Vale destacar que essa política foi revogada em 2023, sendo extinta formalmente como política normativa do MEC.

⁸ Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental (Brasil, 2019).

⁹ Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional (Brasil, 2019).

Nesse sentido, Viana, Costa e Cunha (2022), em pesquisa realizada sobre a PNA (Brasil, 2019), revelaram, por meio de suas análises, que havia uma

[...] quantidade excessiva de especialistas estrangeiros na elaboração desta ação governamental brasileira (dados constam na revisão técnica e de conteúdo no caderno eletrônico). E, quanto aos brasileiros que participam de sua elaboração, se restringem a apenas alguns especialistas que discutem a alfabetização na perspectiva linguística, com ênfase nas ciências cognitivas de leitura. Ao longo de todo documento, aparece enfaticamente que a política é baseada em evidências científicas, tendo como modelo padrões internacionais (Viana; Costa; Cunha, 2022, p. 1015).

Pacheco (2003) explica que no debate em relação ao papel do Estado na elaboração das políticas curriculares, em nome de uma Escola pública e de qualidade, o que tem se legitimado é uma perspectiva dominante pelo anseio de trabalhar conhecimentos adquiridos no campo da administração para aplicabilidade na educação. Desse modo, não se percebe a intencionalidade de dialogar com as especificidades das escolas públicas. Ao processo de alfabetização das crianças em seus distintos contextos escolares, cabe a responsabilidade de colocar em prática as políticas elaboradas com proposições no âmbito dos interesses internacionais, visando ao cumprimento das metas estabelecidas. Representa, assim, um trabalho contínuo no âmbito da elaboração de políticas e de programas que possam dar conta de melhorar os índices de crianças não alfabetizadas, considerando o contexto exposto de que a alfabetização é uma das metas mais importantes a ser cumprida em todo o Brasil.

Em decorrência disso, o governo atual (2023-2026) instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, por meio do Decreto nº 11.556¹⁰, de 12 de junho de 2023. Dos objetivos dispostos, consta a promoção de estratégias visando à recomposição das aprendizagens das crianças matriculadas nos anos iniciais, em especial aquelas que “não alcançaram os padrões adequados de alfabetização” (Brasil, 2023a, inciso II). De acordo com o decreto, o foco era o processo de ampliação e de aprofundamento das competências necessárias em leitura e em escrita no ciclo de alfabetização, como também a recuperação das aprendizagens das crianças do 3º, 4º e 5º ano afetadas pela pandemia da covid-19¹¹.

¹⁰ “Art. 1º Fica instituído o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada - Compromisso, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras, elemento estruturante para a construção de trajetórias escolares bem-sucedidas. Art. 2º Compete ao Ministério da Educação a coordenação estratégica das políticas, dos programas e das ações decorrentes do Compromisso” (Brasil, 2023a).

¹¹ A covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. Fonte: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/c/covid-19>.

Quanto ao processo de adesão, cabe aos municípios, aos estados ou ao Distrito Federal aderirem, de forma voluntária, às políticas, aos programas e às ações a serem estabelecidas no âmbito do compromisso nacional. Posto isso, no art. 12, para o processo de implementação, o MEC estipulou as seguintes estratégias:

- I - governança e gestão da política de alfabetização;
- II - formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar;
- III - melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos;
- IV - sistemas de avaliação; e
- V - reconhecimento e compartilhamento de boas práticas (Brasil, 2023a, p. 9).

Diante desse cenário, há uma crescente articulação, em nível governamental, em prol de avançar nos índices de desempenho dos alunos, por meio de uma conjuntura de responsabilização e de monitoramento das redes de ensino.

Os resultados apresentados no relatório da pesquisa Alfabetiza Brasil¹², promovida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), indicam que 56,4% das crianças do 2º ano do ensino fundamental não estão alfabetizadas (Brasil, 2023b). Nesse relatório consta que,

Um dos resultados esperados da pesquisa foi o estabelecimento de um ponto de corte a fim de demarcar a distinção entre estudantes alfabetizados e não alfabetizados, com base na avaliação de língua portuguesa do Saeb sobre o 2º ano do ensino fundamental. No âmbito da avaliação, o estabelecimento de pontos de corte se mostra como um procedimento relevante para implementação e o monitoramento de políticas públicas (Brasil, 2023b, p. 8).

A iniciativa do governo visa medir o nível de alfabetização no Brasil, utilizando estratégias de avaliação padronizadas que apresentam tarefas semelhantes às do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essas tarefas foram elaboradas com base nas habilidades esperadas de alunos do 2º ano do ensino fundamental em língua portuguesa. Para isso, foi considerada a Matriz de Referência do Saeb, que já está alinhada à BNCC (Brasil, 2023b).

De acordo com dados publicados pelo MEC, a pesquisa na primeira etapa contou com a participação de 251 professoras alfabetizadoras, representando 206 municípios. Segundo informações divulgadas pelo INEP, a participação das professoras foi obtida por meio de respostas baseadas em suas experiências em sala de aula, avaliando se as crianças alfabetizadas

¹² “A Pesquisa Alfabetiza Brasil foi realizada pelo INEP para determinar o ponto de corte que indica a alfabetização de uma criança ao final do 2º ano do ensino fundamental. O Instituto coletou informações a respeito do conjunto de competências que caracterizam o aluno alfabetizado diretamente com professoras alfabetizadoras do Brasil inteiro, e realizou um Painel de Especialistas para analisar os resultados” (Brasil, 2023b).

seriam capazes de realizar as atividades previstas na avaliação a ser aplicada. Na continuidade do processo, a

[...] segunda etapa reuniu nos dias 22 e 23 de maio, em Brasília/DF, especialistas da área de alfabetização para analisar os resultados da primeira etapa. O grupo considerou uma série de evidências técnico-pedagógicas para, então, indicar o conjunto de habilidades mínimas que devem caracterizar a criança alfabetizada, ao fim do 2º ano do ensino fundamental (Brasil, 2023b, p. 1).

Assim, a Pesquisa Alfabetiza Brasil definiu o padrão nacional de desempenho para a alfabetização em 743 pontos na escala de proficiência do SAEB para a alfabetização. A partir desse ponto de corte, considera-se que “[...] os estudantes têm alta probabilidade de terem desenvolvido pelo menos as habilidades necessárias para que sejam considerados alfabetizados.” (Brasil, 2023b), dentre essas habilidades, destacam-se:

- Leem palavras, frases e textos curtos;
- Localizam informações explícitas em textos curtos (até seis linhas), como em bilhete, crônica e fragmento de conto infantil;
- Inferem informações em textos que articulam linguagem verbal e não verbal, como em tirinhas e cartazes;
- Escrevem ortograficamente palavras com regularidades diretas entre fonemas e letras;
- Escrevem textos que circulam na vida cotidiana, ainda que com desvios ortográficos ou de segmentação (Brasil, 2023b).

Importante destacar que o relatório Alfabetiza Brasil (Brasil, 2023b), ao tratar sobre as questões que caracterizam um aluno alfabetizado, tem explicações pautadas nos pressupostos teóricos de Soares (2018), expondo que no âmbito da pesquisa, o entendimento da alfabetização não se restringe ao aprendizado inicial da linguagem escrita, levantando proposições sobre a importância das múltiplas dimensões ou facetas inerentes ao processo de alfabetização. Dessa maneira, o debate teórico presente no relatório expressa que o processo de alfabetização deve estar associado ao letramento, conforme os estudos desenvolvidos pela autora (Soares, 2018).

A partir da definição do padrão nacional de alfabetização, o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada propôs aos entes federados metas anuais do percentual de alunos alfabetizados ao final do 2º ano do ensino fundamental, de forma que, até 2030, todas as crianças possam alcançar esse resultado (Brasil, 2023a). O objetivo, ao estabelecer a pontuação que define a criança alfabetizada, é criar um parâmetro único para todo o país.

Quadro 1 – Indicador Criança Alfabetizada

INDICADOR CRIANÇA ALFABETIZADA							
(% de alunos alfabetizados segundo o padrão nacional de alfabetização)							
Resultado Nacional	2023				2024		
	Sistema Estadual de Avaliação				Sistema Estadual de Avaliação		
Rede Pública	56%				59,2%		
Meta Nacional	2024	2025	2026	2027	2028	2029	2030
	60%	64%	67%	71%	74%	77%	80%

Fonte: Elaborado pela autora com base na Comunicação de Resultados (Brasil, 2025).

Com base nos resultados observados, a proposta do Compromisso Criança Alfabetizada é que cada sistema deve promover ações e debates em direção ao alcance das metas propostas. Por isso, a Portaria nº 351, de 4 de agosto de 2023, estabeleceu diretrizes e orientações para que os sistemas estaduais de avaliação estejam organizados de forma complementar ao SAEB no processo de avaliação da qualidade da alfabetização e assim ofereçam subsídios para a realização do monitoramento do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (Brasil, 2023a).

As redes estaduais e municipais que aderiram ao compromisso, conforme art. 2º da portaria devem:

- I - estabelecer a compatibilidade metodológica entre o Saeb e os sistemas estaduais de avaliação no que se refere às medidas de desempenho;
- II - aprimorar e padronizar os procedimentos utilizados para a avaliação do desempenho dos estudantes na etapa de alfabetização; e
- III - fornecer subsídios para o processo de diagnóstico e de recomposição das aprendizagens dos estudantes que não alcançarem nível adequado de alfabetização até o final do segundo ano do ensino fundamental;
- IV - apoiar a formação continuada de gestores, técnicos e docentes com vistas ao aprimoramento da gestão e das práticas pedagógicas (Brasil, 2023a, p.e.).

Notadamente, a alfabetização é cercada por dispositivos legais que instituem políticas de avaliação com o objetivo de monitorar e controlar seus resultados. Em consonância ao posicionamento de Arroyo (2011), se enfatiza que as políticas de alfabetização estão cada vez mais focadas em obter bons resultados nas avaliações, o que afeta diretamente as práticas educativas no contexto escolar. Isso leva os professores a se preocuparem mais com o que ensinar do que com o reconhecimento de seus alunos e de suas experiências de vida.

Com uma política de avaliação externa ganhando força para fins de controle dos resultados, tendo a BNCC (Brasil, 2017b) como política curricular nacional a ser seguida, as escolas são responsabilizadas pelos seus resultados, sejam eles de sucesso ou de fracasso. Nessa perspectiva, segundo Pacheco (2000, p. 145), “[...] a escola, que funciona agora como um

mercado pautado pela concorrência, reestrutura seu funcionamento de modo a ser convertida numa organização eficiente, idêntica nos seus processos ao funcionamento de uma fábrica.”

Segundo Sacristán (2017), a intervenção política e administrativa sobre o currículo ao estabelecer de forma concreta os mínimos em relação à aprendizagem dos alunos de uma forma padronizada para todo o sistema educativo, cumpre funções diversas que precisam ser esclarecidas para que as decisões tomadas sejam compreendidas e analisadas a partir do seu real valor para a melhoria da educação. O autor reforça que, pela experiência histórica que se tem das políticas educacionais, esse tipo de intervenção pode se mostrar negativa e limitadora da autonomia dos professores. Essa lógica do controle, tecnificada por mecanismos burocráticos, sob a aparência de melhorar a prática educativa, distancia a Escola de assumir um compromisso com a aprendizagem dos alunos, pois ela não ocorre de forma única e padronizada nos distintos contextos escolares.

Dentre as normas legais estabelecidas pelo Estado, a Escola ocupa uma dimensão social importante no campo do direito. Essa questão não pode ser negligenciada na discussão, tanto teórica quanto prática. É válido destacar que houve avanços significativos resultantes dessas movimentações políticas e educacionais. Em cada período de transição de políticas públicas, houve a participação de pesquisadores, educadores e especialistas, tanto no apoio a novas medidas para a educação quanto na crítica às medidas que não atendem às distintas necessidades da educação brasileira.

Mudanças significativas ocorreram, assim como muitos embates no campo político e social, na luta contra a violação de direitos e retrocessos educacionais. Arroyo (2011, p. 85) apresenta uma relevante contribuição a esse debate, quando adverte que “Temos mais políticas de intervenção nos alunos do que nos sistemas e suas estruturas”, esse é o ponto que não deve passar despercebido nas discussões do campo das políticas curriculares e do sistema educacional.

2.1.1 O conceito de alfabetização

A alfabetização e a questão do analfabetismo compõem um bojo de interesses políticos, econômicos e sociais que determinam um conjunto de possibilidades, como também de entraves para que a educação não só alcance a todos, mas que ocorra de forma justa e significativa em todos os contextos educacionais. Dessa forma, é inegável que a especificidade do ensino da língua escrita seja uma aprendizagem imprescindível a todas as crianças, pois faz-se necessária à continuidade da vida escolar, no que tange aos níveis e aos processos de escolarização. Diante dessa constatação, Soares (1985) afirma que

[...] em síntese: uma teoria coerente de alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem ‘mecânica’ do ler/escrever, o enfoque da língua escrita como um meio de expressão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita. (Soares, 1985, p. 21).

Segundo os estudos desenvolvidos por Soares (2004), no decorrer do século XX, o conceito de alfabetização foi se ampliando de forma progressiva em virtude das crescentes demandas sociais e políticas. Atualmente, para se considerar uma criança alfabetizada, não basta que ela conheça o sistema de escrita e as capacidades básicas tanto de leitura como de escrita, mas que consiga fazer uso da linguagem escrita no exercício de uma prática social em que essa modalidade da língua seja necessária. De acordo com a autora, a questão do fracasso na alfabetização não deve ser considerada apenas pelo viés da complexidade do processo; é preciso pensar as muitas facetas que estão associadas e intrínsecas a ela, tais como fatores sociais, econômicos, culturais e políticos.

Diante de um processo complexo como a alfabetização, para além da questão do fracasso, Soares (2020) afirma que não é possível fugir de uma multiplicidade de perspectivas que compõem esse campo, pois elas fazem parte de um percurso histórico, resultado das contribuições de diversas áreas do saber, da variedade de abordagens, nas quais estão envolvidos professores e alunos e seus contextos culturais, métodos utilizados, materiais empregados e os ambientes em que o ensino se desenvolve.

Para Mortatti (2019), as prerrogativas para o contexto da alfabetização são instituídas e implementadas sob a perspectiva da escolha de métodos que possibilitem aos professores melhor eficiência ao ensino da linguagem oral e escrita. A autora pondera que

[...] em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com ‘antigas’ e ‘novas’ explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública (Mortatti, 2019, p. 28).

De acordo com Soares (2018), em seu estudo sobre a alfabetização, o debate sobre os métodos de alfabetização é histórico, e ao longo dos anos, encampou conflitos e polêmicas que atravessaram o século XX e persistem até os dias atuais. A primeira mudança de paradigma na área da alfabetização foi a ruptura metodológica entre a soletração (o nome das letras) e os métodos fônicos e silábicos, conhecidos como “métodos sintéticos”. No entanto, com a evolução do contexto, a realidade psicológica da criança começou a ser considerada, e passou

a ser necessário que a aprendizagem tivesse valor significativo, partindo do entendimento da palavra escrita. Assim, surgiram novos métodos, que receberam a genérica denominação de “analíticos” (Soares, 2018, p. 18).

Outra importante mudança de paradigma mais radical que a primeira, conforme Soares (2018), ocorreu em meados dos anos 1980, denominada de Construtivismo¹³, em oposição aos métodos sintéticos e analíticos, considerados como métodos opostos e concorrentes, em que “a alfabetização se reduz a uma escolha de método” (Soares, 2018, p. 20). Em relação ao Construtivismo, a autora explica sob o prisma de sua ampla apropriação dessa referência teórica pela área da alfabetização. Nele, o foco deixa de ser no professor, na sua opção por um determinado método, para direcionar a atenção para o aluno, para suas peculiaridades de aprendizagem.

Nessa conjuntura, abre-se um amplo debate sobre os métodos de alfabetização, com os métodos tradicionais, como os analíticos e os sintéticos, sendo vistos como símbolos de negatividade no processo de alfabetização, diante da nova proposta do Construtivismo. Quanto a isso, Soares (2018) pondera que, em virtude dessas mudanças nos paradigmas conceituais e da coexistência de métodos distintos e concorrentes em relação à alfabetização, ocorreu uma rejeição ao uso de métodos em alfabetização. Ademais, ela ressalta que

O construtivismo, embora com as diferentes e nem sempre corretas interpretações que a ele foram dadas na prática docente, foi hegemônico na área da alfabetização, particularmente no discurso acadêmico e nas orientações curriculares (cif. Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997), até os anos iniciais do século em curso, quando a *questão do método* reaparece e mais uma vez se enfrenta um momento de controvérsias em torno dos caminhos adequados para conduzir com sucesso o processo de alfabetização (Soares, 2018, p. 22).

A autora constata que no contexto histórico da alfabetização no Brasil, o principal motivo para as constantes mudanças de paradigma, bem como de concepção de métodos, é a persistência do fracasso da Escola no processo de ensino da língua escrita.

Dando ênfase a essa importante questão histórica, Kramer (2019) analisa alguns dos dilemas associados à prática da alfabetização, como o fato dela ser considerada como uma mecanização ou construção, perspectiva na qual a ênfase recai sobre os conteúdos ou aos processos de aprendizagem; outro dilema é se o método a ser adotado deve ser tradicional ou novo; e quais seriam os princípios a serem privilegiados no ensino da leitura e da escrita,

¹³ “Paradigma introduzido e divulgado no Brasil, sobretudo pela obra de Emília Ferreiro e sua concretização em programas de formação de professores e em documentos de orientação pedagógica e metodológica” (Soares, 2018, p. 20).

psicológicos ou psicolinguísticos, e, para além disso, de que forma os elementos pedagógicos se relacionariam a eles.

A autora destaca que essas questões vêm sendo tratadas como dilemas por muitos pesquisadores e especialistas em alfabetização. Seu posicionamento se firma na defesa de que, na prática da alfabetização, é preciso considerar ambas as questões problematizadas acima. Assim como Soares (1985; 2023), Kramer (2019, p. 234) defende que, quando se fala em alfabetização, trata-se de uma prática social que se movimenta e se redireciona constantemente, sendo “dinâmica e dialética”. O papel dos professores é fundamental no que concerne à prática de alfabetização, especialmente no sentido de trabalhar no enfrentamento de tais dilemas.

Posto isso, diante dos desafios de ensinar, a alfabetização, segundo Soares (2004), deve ser pensada considerando seu contexto histórico, “uma trajetória de sucessivas mudanças conceituais e, consequentemente, metodológicas” (Soares, 2004, p. 96).

O conceito de letramento, de acordo com Soares (2004), foi introduzido na linguagem da educação em decorrência da necessidade de representar e definir comportamentos e práticas sociais, tendo em vista que a aprendizagem da leitura e da escrita não se limita simplesmente ao domínio do sistema alfabetico e ortográfico.

Assim por um lado é necessário reconhecer que a alfabetização – entendida como sistema convencional da escrita – distingue-se de letramento – entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais: distinguem-se tanto em relação aos objetos do conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos (Soares, 2004, p. 97).

A autora ressalta ainda que existe outro lado que não pode ser ignorado: embora haja distinções entre os processos de alfabetização e de letramento, é preciso entender que ambos estão intimamente ligados e são interdependentes. De acordo com Soares (2004), “a alfabetização só tem sentido se desenvolvida no contexto de práticas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2004, p. 97), isso significa que as práticas sociais de leitura e escrita se referem ao contexto do letramento, que só será possível mediante a aprendizagem do sistema de escrita.

Reconhecer o contexto histórico de mudanças no ensino-aprendizagem da língua escrita é essencial, pois nesse percurso são encontrados caminhos importantes que possibilitaram avanços nas práticas educativas. Porém, é preciso reconhecer que existem muitos “descaminhos” sendo trilhados nessa etapa da escolarização. Soares (2004) sinaliza um caminho para a Escola garantir às crianças a entrada efetiva no mundo da escrita: é preciso alfabetizar letrando. Nesse caminho, professores e alunos encontram-se ligados a uma cultura

de conhecimento que não ocorre de forma mecanizada ou padronizada, mas sim através de integração e envolvimento com materiais e mecanismos de escrita da vida real.

Os estudos de Kleiman (2005) indicam que compete à escola aproximar as práticas sociais às quais os alunos estão sujeitos a participarem para além dela, e relacioná-las às atividades escolares. Isso se torna um forte mecanismo de relação entre a alfabetização e o letramento. Cada faceta, com seus conceitos e características próprias, desenvolve-se numa situação dinâmica de interação e colaboração, em que a aprendizagem da linguagem escrita não ocorre com foco estritamente na competência individual e mecanizada do aluno, mas numa relação colaborativa entre os sujeitos. Esse processo exige que o professor pense no aluno e nas suas necessidades de aprendizagem.

A inserção da criança na sociedade letrada deve ocorrer por intermédio do desenvolvimento da autonomia, numa relação de comunicação da criança com o mundo. Kleiman (2005) sublinha que a preocupação com a questão dos métodos deve ser da competência do professor, pois é ele quem está diretamente relacionado ao aluno e à sua aprendizagem. Além disso, é importante frisar que não existe um método único que possa alfabetizar todas as crianças. A autora explica que é necessário ao professor o conhecimento de uma multiplicidade de métodos para ensinar a leitura e a escrita, atrelado a um profundo conhecimento de cada criança.

2.2 A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: UM OUTRO OLHAR PARA O CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO

A temática em discussão traz proposições no âmbito do currículo, com o propósito de chamar atenção para as funções da Escola, para os caminhos que ela tem percorrido, tendo em vista seu caráter institucional. Nesse contexto, a alfabetização ganha centralidade no debate curricular, por estar condicionada, numa trajetória histórica, em aspectos relacionados aos direitos de todos os cidadãos. O controle dos níveis de desempenho e de qualidade da educação, nos discursos democráticos e de globalização, têm ganhado cada vez mais espaço no cenário nacional.

Trazer a educação do campo para esse debate é uma forma de evidenciar que ela também está inserida nessa corrida educacional rumo à garantia de uma educação de qualidade para todos. A grande questão a ser enfrentada é: como garantir essa educação à população do campo, mantendo preservado seu modo de vida, suas características sociais, econômicas e culturais,

mas sem perder de vista sua articulação com as políticas educacionais macro direcionadas a toda sociedade brasileira?

De acordo com Moreira (2009), o currículo pode ser compreendido como o instrumento central para a efetivação de uma educação de qualidade. Nessa perspectiva, é importante salientar que no debate curricular, esta pesquisa defende a Escola – professores e alunos – como sujeitos centrais do processo educativo, por isso, faz-se necessário “[...] defendê-la como um espaço de resistência, de produção, de buscas, de crítica, de investigação, de diálogo.” (Moreira, 2009, p. 6).

Sobre a problematização do currículo a ser desenvolvido na alfabetização, as discussões realizadas nesta subseção partem da premissa de conceder a centralidade aos sujeitos que compõem a educação do campo, ou seja, os sujeitos que vivem no campo, “[...] uma educação *dos* e não para *os* sujeitos do campo [...]” (Caldart, 2002, p. 19, grifos da autora), que vivenciam a Escola localizada em território tradicional e que lutam pelo reconhecimento, pela continuidade e pela expansão desses espaços educativos. Trata-se de uma educação feita através de políticas públicas construídas com os sujeitos que lutam por elas.

Esses exercícios analíticos são importantes, desde que não se descolem da materialidade objetiva dos sujeitos, humanos e coletivos, que constituíram e fazem no dia a dia a luta pela educação da classe trabalhadora do campo. Existem sim tensões de concepções teóricas entre os sujeitos hoje envolvidos com a educação do campo e é importante apreendê-las, discuti-las, mas não podemos perder de vista que os parâmetros do debate das ideias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta, sob pena de não participarem dele ou, pior, ajudarem a fortalecer posições políticas conservadoras, sobre o campo e sobre a educação dos trabalhadores (Caldart, 2009, p. 37).

As tensões de que trata Caldart (2009) a respeito das concepções teóricas nas quais estão envolvidos sujeitos que defendem a educação do campo merecem atenção, pois a realidade vivida no campo carece tanto do debate teórico como de participação política de forma crítica, no sentido de contribuir com a mobilização organizada e consciente pela educação do campo.

Fernandes e Molina (2004) defendem o campo como território, “um trunfo”, um espaço político dos povos do campo, pensado a partir da sua própria realidade: de trabalhar na terra, de tirar dela a sua existência, e não da realidade do outro. Esses territórios, por meio da luta organizada, têm se fortalecido e desafiado a lógica imposta pelos padrões capitalistas do agronegócio, buscando construir condições educacionais apropriadas para o seu próprio desenvolvimento: “[...] a família, a terra, o alimento, a comunidade, a escola, o movimento, as pessoas, o trabalho” [...] (Fernandes, 2012, p. 15). Condições que o território de uma educação capitalizada não garante, pois coloca a mercadoria em primeiro lugar.

Assim, o conceito de educação do/no campo parte da concepção teórica de autores que estão envolvidos com a construção de uma outra Escola, a partir de um outro olhar para a educação do campo.

Um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste *movimento por uma educação do campo* é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. *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, grifos da autora).

Os povos do campo têm se organizado como coletivos pertencentes a um lugar de direitos e na luta pela garantia, principalmente, do direito à educação, que tem se tornado uma bandeira de reivindicação muito forte dos movimentos sociais organizados em prol não somente da educação no campo, mas tendo como importante mecanismo para que tantos outros direitos historicamente negados se cumpram. Arroyo (2011, p. 370) enfatiza que “Quanto mais se veem ameaçados no direito à terra, teto, mais sentido tem a escola como que preservando esses direitos ameaçados”.

Cabe aqui reportar ao posicionamento de Candau (2012) quanto ao termo da diferença e da igualdade nas práticas socioeducativas, ele traz essa discussão para contextualizar o debate da educação no campo, com o fito de enfatizar que a luta pela valorização das diferenças culturais não deve estar dissociada da busca pela igualdade de direitos para todos. “No entanto, esses todos não são padronizados, não são os ‘mesmos’. Devem ter as suas diferenças reconhecidas como elementos da construção da igualdade” (Candau, 2012, p. 239, grifo da autora).

Caldart (2002, p. 21) explica que na trajetória do movimento pela educação do campo, estão sendo construídos conhecimentos básicos sobre essas diferenças, no sentido de buscar compreender que as diferenças não apagam a identidade comum do povo brasileiro, pois “[...] somos um só povo; somos a parte do povo brasileiro que vive no campo e que historicamente tem sido vítima da opressão e da discriminação, que é econômica, política, cultural”.

Dada essa situação, reportar à educação do campo, partindo do princípio de que ela é diferenciada e tal reconhecimento é validado pela LDB 1996, em seu artigo 28:

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 (Brasil, 1996).

O destaque dado ao disposto em lei se faz necessário para que se possa pautar a discussão do currículo na alfabetização, partindo do entendimento de que já são legitimados parâmetros nacionais que amparam a oferta da educação básica para as comunidades do campo. Dessa maneira, se reflete sobre a importância do currículo desenvolvido na Escola para essa população específica, pois a materialidade desses parâmetros ainda se configura em processos de lutas e de reivindicações.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que estabelece as Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), foi a primeira grande conquista dos movimentos sociais do campo na esfera federal. As ações em prol da construção dessa normativa, como também seu conteúdo, expressam a força da mobilização coletiva dos sujeitos do campo (Munarim, 2006).

Hage, Melo e Barbosa (2021), ao discutirem sobre o legado freireano e a educação do campo na Amazônia paraense, expõem que o movimento da educação do campo que surge por volta do final dos anos de 1990 do século XX, foi articulado em virtude da necessidade de combater a visão que vinha sendo propagada na sociedade brasileira, segundo a qual o campo era símbolo de atraso e, consequentemente, ia acabar, tendo em vista o crescimento acelerado do processo de migração do campo para a cidade. Por meio dessas proposições, a escola do campo precisa ser pensada partindo de uma perspectiva mais ampla, para que as normativas legais conquistadas possam fazer parte das práticas educativas e que elas contribuam para a formação das crianças e das suas identidades, considerando os aspectos da vida social, econômica e política.

As conquistas no campo da legislação não configuram por si só sua efetividade. Segundo Sacristán (2017), o poder de decisões em relação às questões inerentes ao currículo, se dá de forma desigual, a exemplo disso está o fato dos professores terem a responsabilidade de organizar suas aulas, de confeccionar materiais, de planejar as estratégias a serem utilizadas em suas práticas, mas não possuírem o poder prioritário de expor seus pontos de vista no processo político de determinação dos conteúdos, que comporão as normativas e as diretrizes curriculares a serem seguidas em nível nacional. Diante desse contexto, Sacristán (2017) argumenta que,

[...] o currículo é objeto de muitas práticas e que se expressa e se concretiza nelas, que se molda numa multidão de contextos, sendo afetado por forças sociais, por marcos

organizativos, pelos sistemas de produção de materiais didáticos, pelo ambiente da aula, pelas práticas pedagógicas cotidianas, pelas práticas de avaliação, concluindo que todo ele é um processo social. É realista pensar em dispor de um conjunto de leis e de princípios que, como modelo de guia científico, apoie, tecnicamente as decisões que se tomem em todos esses âmbitos? Os estudos curriculares ou a teoria do currículo podem ser um conjunto de normas cientificamente validadas para regular a prática que implicam as decisões em todos esses âmbitos? Simplesmente, não (Sacristán, 2017, p. 168).

Ao fazer tais provocações inerentes ao currículo, o autor alerta para que se trate de temas curriculares de forma prática justamente para serem pensados, questionados e resolvidos em contextos práticos, “não são um problema teórico genérico” (Sacristán, 2017, p. 168). Desse modo, as práticas curriculares devem ser compreendidas levando em conta a dinâmica política e social intrinsecamente relacionada ao currículo. Portanto, estão além das questões pedagógicas, da metodologia utilizada nas aulas ou da didática do professor. As práticas curriculares demandam escolhas e um posicionamento crítico importante diante de um cenário de disputa política em relação ao currículo, aos conhecimentos hierarquizados e classificatórios, o que na cultura da modernidade visam formar cidadãos para a vida e para o trabalho.

Ao instigar essa discussão, a intenção é que os olhares se voltem para as especificidades que envolvem as escolas no contexto do território do campo. Embora se percebam movimentações políticas conservadoras que visem ao silenciamento das necessidades de políticas educacionais específicas para atender às demandas da escola do campo, por outro lado, há de se ponderar também acerca de possibilidades para os profissionais atuantes nesses contextos pensarem a cultura local como fonte primordial para a organização e o desenvolvimento das ações educativas, buscando enfrentar posicionamentos homogeneizadores nas práticas curriculares. Para Moreira e Candau (2007),

[...] tendemos a uma visão homogeneizadora e estereotipada de nós mesmos e de nossos alunos e alunas, em que a identidade cultural é muitas vezes vista como um dado, como algo que nos é impresso e que perdura ao longo de toda a vida. Desvelar essa realidade e favorecer uma visão dinâmica, contextualizada e plural das identidades culturais é fundamental, articulando-se as dimensões pessoal e coletiva desses processos. (Moreira; Candau, 2007, p. 38).

Tendo esse entendimento, é possível perceber o quanto o currículo está impregnado de intenções e posturas que se materializam e conformam o sentido da Escola e da identidade dos professores, refletindo em suas práticas curriculares, seja pelo fato de contrapor os ideais de uma política governamental que visa ao crescimento econômico do país, ou de reproduzir um

modelo de educação em que os padrões hegemônicos determinam um ensino que atenda aos interesses de uma sociedade globalizada.

Segundo as ideias defendidas por Caldart (2009), é fundamental não perder nessa significativa trajetória da educação do campo, a centralidade dos sujeitos, que são agentes ativos na construção dos conhecimentos e nos projetos educativos.

Discutir sobre a Educação do campo hoje, e buscando ser fiel aos seus objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com uma preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas (Caldart, 2009, p. 36).

Arroyo (2011, p. 254), quando questiona como as crianças vivenciam a Escola, enfatiza que elas “mostram que seu direito ao conhecimento vai muito além do domínio de habilidades de letramento e de numeramento. Que estas encontram seus mais densos significados se articulados a essa pluralidade de textos e contextos de vida”. Para a escola do/no campo, há de se analisar todos esses fatores, buscando compreender que a lógica para seu desenvolvimento deve ser outra, exige outro planejamento, outra organização, outros jeitos de fazer, que não são os mesmos das escolas da cidade, porque as vivências dos alunos são distintas.

A educação do/no campo reúne as condições de existência dos povos do campo, os modos de vida, as experiências dessas populações e o conhecimento científico produzido em consonância com tais especificidades, logo é importante que existam aproximações e articulações entre esses elementos, incluindo e ampliando essa organização curricular.

Compreender como os currículos afetam o modo de ensinar dos professores e os modos de aprender dos alunos pode ser, segundo Arroyo (2008), um outro caminho que se abre para que especialistas em currículo, gestores e administradores das políticas curriculares possam repensar os currículos, reinventando-os, a partir das indagações dos professores e dos contextos de vida dos alunos. Os conhecimentos privilegiados na ação educativa; a lógica de organizá-los; a gestão do processo de ensino e dos modos de aprendizagem (Sacristán, 2017) devem ser construídos na educação do campo e não para a educação do campo, conforme reivindicação feita por Caldart (2002).

Por isso, é necessário o entendimento de que as políticas educacionais e curriculares não nascem dos interesses de uma estrutura governamental. As movimentações e mudanças que ocorrem nas políticas educacionais são decorrentes de muitos embates e de contestações dos sujeitos do campo. A atual PNA edita uma portaria instituindo diretrizes próprias às populações específicas, atendendo ao disposto no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. A Portaria

nº 506, de 28 de maio de 2024, visou atender ao disposto pelo Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023, instituindo

[...] as estratégias, os fluxos de trabalho, os eixos estruturantes e as diretrizes para o cronograma de implementação de ações complementares no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, que garantam o direito à alfabetização das populações específicas, observadas as modalidades educacionais previstas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e fortaleçam a implementação das políticas de Educação em Direitos Humanos, Educação Ambiental e Educação para as Relações Étnico-Raciais, nos contextos educativos da alfabetização (Brasil, 2024, p. 8).

As normativas estão postas e visavam garantir os direitos de aprendizagem de todos, portanto, compreender que esses processos estão ligados à construção de uma sociedade, exigindo olhar atento aos objetivos e às ações que estão sendo propostas para a escola do campo. Isso implica pensamento crítico e responsável que seja capaz de analisar as propostas curriculares que estão sendo apresentadas no cenário atual, visando à alfabetização das crianças.

Segundo Caldart (2003), é preciso pensar no debate da educação do campo atrelado às políticas agrária e agrícola, porquanto o projeto para a educação do/no campo deve atender também às perspectivas de desenvolvimento do campo – não há como trabalhar de forma desarticulada desse contexto. A autora enfatiza que: “[...] a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo” (Caldart, 2003, p. 64).

3 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

As questões problematizadas nesta pesquisa envolveram investigação com sujeitos humanos, inseridos em um contexto educacional, permeado por ações e reações, sejam elas sociais, políticas ou culturais, intrinsecamente relacionadas. Por esse motivo, atendendo à Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, os documentos utilizados na condução do trabalho de campo foram submetidos ao Comitê de Ética da Plataforma Brasil (Ver Apêndices).

Para além do trabalho ético com os seres humanos, sujeitos da pesquisa, o trajeto percorrido exigiu estudo teórico, disponibilidade de tempo e de acesso para adentrar ao *lócus* de pesquisa. Dessa forma, a pesquisa de campo realizada seguiu os princípios da seriedade, da ética e da responsabilidade acadêmica e profissional, respeitando as normas exigidas e aceitáveis ao desenvolvimento de uma pesquisa científica em educação, cujo objeto de estudo dependeu da imersão na realidade do sujeito.

3.1 ESTRATÉGIA DE ESTUDO

Os pressupostos mencionados anteriormente foram utilizados como requisitos essenciais para o início do estudo, que se baseou inicialmente em uma pesquisa exploratória realizada no Catálogo de Dissertações e Teses da Capes. O objetivo foi levantar as produções acadêmicas desenvolvidas a partir da temática em estudo, com um recorte temporal de 2013 a 2023.

Para a realização dessa pesquisa exploratória, o período de 10 anos foi escolhido como elemento norteador, considerando a instituição da PNA, lançada em 2012 e executada em cinco edições (2013 a 2017) pelo MEC. O objetivo dessa política foi melhorar os índices de alfabetização no Brasil (Brasil, 2014), culminando no PNAIC.

É importante esclarecer que a intenção não é realizar uma análise do PNAIC, no entanto, como essa política nacional teve a maior duração entre as outras implementadas voltadas para políticas de alfabetização, se considerou que essa referência poderia ser relevante como um direcionamento inicial para a condução desta pesquisa.

Durante o processo de busca, foram utilizados os seguintes descritores: “currículo, alfabetização e campo”; “alfabetização, prática curricular e educação no campo”; e “escola do campo, alfabetização e currículo”. Os resultados obtidos estão apresentados na tabela 1.

Tabela 1 – Levantamento das produções acadêmicas em teses e dissertações (2013-2023)

DESCRITORES	BASE DE DADOS	
	Capes/Dissertações	Capes/Teses
CURRÍCULO, ALFABETIZAÇÃO, CAMPO	23	09
PRÁTICA CURRICULAR, ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO NO CAMPO	20	07
ESCOLA DO CAMPO, ALFABETIZAÇÃO E CURRÍCULO	11	06
TOTAL DE PRODUÇÕES	54	22
TOTAL GERAL DE PRODUÇÕES	76	

Fonte: Elaborada pela autora a partir da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024).

A partir desse levantamento, foi realizada a leitura dos resumos das produções acadêmicas (Dissertações e teses) encontradas, com o intuito de selecionar os trabalhos que tivessem maior proximidade com o objeto de estudo. Após realizar as leituras iniciais dos resumos e de algumas introduções das referidas produções acadêmicas, segundo o recorte temporal dos anos de 2013 a 2023, não foi possível encontrar muitos trabalhos que discutissem especificamente o currículo da alfabetização no contexto do campo.

Assim sendo, é importante ressaltar que no momento da pesquisa, certas produções acadêmicas se repetiam entre os descritores utilizados, não obstante, os trabalhos selecionados constam nos descritores, conforme registrado na tabela 2.

Dos resultados obtidos na pesquisa inicial, foram selecionadas, para uma leitura e estudo mais direcionado, tendo em vista a temática da pesquisa e o objeto de estudo, as seguintes produções acadêmicas:

Tabela 2 – Produções acadêmicas em teses e dissertações (2013-2023)

Nº	Ano	Tipo de Pesquisa	Título	Autor	Universidade
1	2019	Dissertação	Discursos pela Alfabetização: uma investigação dos sentidos em disputa	Bárbara Rocha Souza	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2	2020	Dissertação	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): modos de participação docente	Jussani Derussi	Universidade Comunitária da Região de Chapecó
3	2019	Doutorado	O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?	Maria Clara de Lima Santiago Camões	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
4	2020	Dissertação	Ler e escrever: quando aprender? A BNCC para a alfabetização	Lívia Ferreira Pazetti Lopes	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
5	2019	Dissertação	Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização	Márcia Vânia Silvério Perfeito	Universidade de Brasília

6	2015	Dissertação	Educação nas escolas do campo: bases para a construção de uma alternativa para melhorar a qualidade do processo de alfabetização nas turmas multisseriadas do município de Itapicuru-BA	Fernanda Lima Souza	Universidade do Estado da Bahia
7	2019	Dissertação	Prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo	Adriana Almeida Veiga	Universidade Tuiuti do Paraná

Fonte: Elaborada pela autora a partir da pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (2024).

Sobre os sete textos encontrados, seguem resenhas sobre eles, o primeiro texto é o de Souza (2019), que defendeu a dissertação “Discursos pela Alfabetização: uma investigação dos sentidos em disputa”, cujo objetivo foi analisar as disputas discursivas pela alfabetização, buscando estabelecer a diferença entre os processos de alfabetização e de letramento, visando a esclarecer suas especificidades e destacar as relações entre essas duas concepções de aprendizagem.

O estudo realizado pela autora partiu da pesquisa bibliográfica de artigos científicos/acadêmicos nos últimos 19 anos, por meio da plataforma de busca da biblioteca eletrônica Scielo. Embora, no contexto geral apresentado pela autora, não se percebeu aproximação com o objeto de estudo, ou seja, o conceito de alfabetização, mas perpassa elementos discursivos e leva a uma importante discussão, tendo em vista aspectos relacionados às questões curriculares; segundo Souza (2019, p. 90), um dos principais apontamentos da pesquisa realizada diz respeito à “impossibilidade de definir um currículo que possa ser capaz de dar a palavra final no processo de alfabetização”.

O texto de Derussi (2020) é “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): modos de participação docente”, de antemão, se justifica porque, apesar desta pesquisa não se tratar de um estudo voltado para essa política de alfabetização instituída pelo MEC, o objetivo da pesquisa de Derussi (2020) chama a atenção por buscar compreender se as ações do PNAIC, implementadas entre 2012 e 2018, promoveram de fato o protagonismo docente durante o processo de (re)construção do currículo do ciclo de alfabetização.

Dentre outras considerações, destaca-se a primeira seção do trabalho, no qual a autora traz para o debate o importante papel dos professores nessa re(construção) curricular e apresenta as perspectivas teóricas adotadas no estudo, autores como Sacristán (2017), Moreira e Candau (2007), Silva (1999) e Arroyo (2011) são referenciados no trabalho, travando um importante debate a respeito de conceitos e de entendimentos em relação ao currículo e à sua movimentação no âmbito escolar. A autora sinaliza, segundo os dados obtidos, que o PNAIC influenciou

positivamente o grupo de alfabetizadoras na (re)construção do currículo para o ciclo de alfabetização.

Camões (2019) defendeu a tese de doutorado “O currículo como um projeto de infância: afinal o que as crianças têm a dizer?”, cujo objetivo foi “pensar a infância como alteridade, como experiência, com e na diferença, problematizando a participação das crianças na produção curricular” (Camões, 2019, p. 87). O objetivo exposto despertou o interesse da autora desta dissertação por trazer o currículo como ponto central para o estudo, embora não só ele, como também a necessidade de participação efetiva das crianças no processo de construção do currículo, o que a autora chama de “projeto de infância” (Camões, 2019). Dessa forma, a autora problematiza a promoção de currículos centralizados em nível nacional, questionando sobre qual a posição das crianças nesse espaço de construção curricular.

Vale ressaltar que o estudo está centralizado nas crianças da Educação Infantil, e Camões (2019) afirma se apoiar nos estudos pós-estruturais, na defesa de uma política de currículo como cultura. Como o trabalho se direciona especificamente para o público da Educação Infantil, e não apresenta elementos com foco nas práticas curriculares ou algum aspecto do contexto do campo, não foram aprofundadas maiores leituras.

Lopes (2020) escreveu a dissertação “Ler e escrever: quando aprender? A BNCC para a alfabetização”. Nessa produção, a problemática apresentada busca saber qual a proposta para a alfabetização no 1º ano do ensino fundamental trazida na BNCC (Brasil, 2017a) e como ocorreu essa implantação no contexto escolar, traçando como objetivo principal conhecer o processo de implantação da BNCC em relação ao processo de alfabetização em uma escola. Os sujeitos da pesquisa foram os orientadores educacionais da escola pesquisada, analisando sua atuação pedagógica, considerando o que está disposto na BNCC para o processo de alfabetização. No decorrer da leitura do trabalho, se percebeu que as questões levantadas pela autora estavam centradas no debate sobre a falta de política de formação continuada, principalmente voltada à equipe gestora da escola, sendo essa questão, apontada em sua análise, uma crítica à BNCC. Outro apontamento no resultado da pesquisa foi o fato da BNCC não atender às demandas culturais e regionais das crianças, assim como desconsiderar o desenvolvimento e os conhecimentos prévios dos alunos.

Perfeito (2019) defendeu a dissertação intitulada “Entre o prescrito e o vivido: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização”. Da leitura do resumo, destaca-se o objetivo geral: “investigar as artes de fazer e a progressão do ensino de língua portuguesa no bloco inicial de Alfabetização frente às prescrições para o ensino da leitura e da escrita” (Perfeito, 2019, p. 87); o bloco inicial mencionado pela autora refere-se

aos três primeiros anos do ensino fundamental. Os caminhos metodológicos da pesquisa, segundo a autora, foram alicerçados na perspectiva de um estudo de caso de tipo etnográfico, tendo como uma das técnicas de investigação a observação participante em três turmas do ciclo de alfabetização. Ao final do resumo, a autora sinaliza que, apesar dos avanços quanto à implantação dos ciclos de aprendizagens, ainda é preciso garantir a progressão do ensino de língua portuguesa, de modo a ser constatada nas aprendizagens dos alunos.

Souza (2015), por sua vez, realizou um estudo denominado “Educação nas escolas do campo: bases para a construção de uma alternativa para melhorar a qualidade do processo de alfabetização nas turmas multisseriadas do município de Itapicuru-BA”, no qual buscou investigar os avanços da política nacional para a educação no campo e os entraves que a Secretaria Municipal de Educação de Itapicuru (BA) enfrenta para oferecer uma educação com qualidade nas turmas multisseriadas. Para tanto, a problemática levantada esteve pautada em buscar responder quais elementos administrativos e pedagógicos poderiam ser utilizados pela Semed Itapicuru, com o intuito de melhorar o processo de alfabetização nas turmas multisseriadas. O estudo, realizado com abordagem de base qualitativa, foi utilizado seguindo os preceitos metodológicos da pesquisa do tipo estudo de caso. Ao final do relatório, são apresentadas indicações de ações e procedimentos considerados pela autora como essenciais para a efetivação do direito das crianças do Polo Educacional II do município de Itapicuru para efetivação de uma alfabetização de qualidade. Por meio de suas inferências, ela demonstrou que a combinação de critérios técnicos e de critérios políticos é essencial para a tomada de decisões educacionais, para que, de fato, o processo de alfabetização nas escolas seja direcionado na direção da busca pela qualidade do ensino. Nesse sentido, a autora apresentou em seu trabalho um mapeamento das áreas educacionais do Polo II, com sugestão de medidas que possam contribuir para a alfabetização em tempo e idade adequada.

Veiga (2019) apresentou em sua dissertação “Prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo”, a problematização sobre a contribuição da prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo e apresenta como objetivo central investigar a prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo, buscando caracterizar a prática, identificar o letramento na prática investigada e elencar as possíveis aproximações entre a prática pedagógica e os princípios da Educação do Campo. A autora destaca que a escola pesquisada, até o momento de finalização da investigação em campo, não tinha influência de um movimento social ou representatividade do coletivo, apesar disso, ela identificou que havia relação entre a comunidade e a prática pedagógica, com evidências manifestadas a partir dos dados coletados nos questionários e nas entrevistas.

Todavia, em suas considerações finais, a autora pondera alguns fatores; para que a Escola seja de fato do campo, ainda há muito por fazer, como o processo de reestruturação do PPP; dos projetos escolares desenvolvidos; da prática pedagógica; e do vínculo escola-comunidade.

Após o levantamento bibliográfico realizado, foi possível constatar que existem muitas produções no campo da alfabetização. No entanto, houve dificuldade, durante o processo de pesquisa exploratória, para identificar produções que abordassem especificamente as práticas curriculares de alfabetização. A maioria das produções identificadas focava em práticas pedagógicas de alfabetização, com ênfase na didática utilizada pelos professores. Além disso, ao utilizar os descriptores “escola do campo” ou “educação no campo”, as produções se tornaram ainda mais limitadas.

Após esse momento de estudo bibliográfico inicial, se organizou o planejamento para as primeiras investigações em campo, com o intuito de delimitar o objeto de investigação. Esse procedimento envolveu algumas visitas à Semed Altamira para estabelecer um diálogo com a coordenação pedagógica que acompanha a educação do campo. Esse momento foi crucial para analisar a viabilidade de realização da pesquisa.

A Semed Altamira possui um setor específico para realizar o acompanhamento pedagógico das escolas localizadas no campo, a Divisão de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, e essa divisão é quem informa que no

[...] primeiro semestre do ano de 2023, a Rede de Ensino atendia 67 (sessenta e sete) escolas, localizadas em diferentes comunidades: no campo próximo (da zona urbana); nos Distritos (Castelo de Sonhos e Cachoeira da Serra); nas Águas (Ribeirinhas); nas Florestas (Resex. Vila Canopus e Vila Cabocla). Com cerca de 6.034 (seis mil e trinta e quatro) alunos regularmente matriculados. E aproximadamente 411 professores lotados nas diversas unidades de ensino. O corpo administrativo e pessoal de apoio chegavam em média a 500 (quinhentos) servidores (Altamira, 2023a).

É possível perceber pelos dados apresentados que o município de Altamira possui uma diversidade de escolas no contexto rural, fato que nos momentos de diálogo com as coordenadoras pedagógicas que acompanhavam as escolas sempre era enfatizado. Era muito claro o anseio da equipe pedagógica em evidenciar que as demandas de atendimento educacional nos diversos territórios do campo eram desafiadoras.

Essa fase exploratória, apresentada por André (2013), é o momento de confirmações ou não das questões pretendidas inicialmente. Para tanto, esse tempo de contato, *a priori*, com a equipe de coordenadores que atuavam na Semed Altamira foi fundamental no levantamento de possibilidades para definição da localização do campo de pesquisa – o sujeito participante – a escola *lócus* da pesquisa. Momento de planejamento e de organização para a entrada em campo.

Essa etapa inicial da pesquisa trouxe relevantes contribuições ao estudo; vale ressaltar que esse momento exigiu paciência e persistência; foi preciso agendar encontros, outras vezes fazer visitas e esperar que surgisse uma oportunidade de diálogo, dado o fluxo de atendimentos realizados pela equipe pedagógica que acompanha a educação do campo. Embora muitas adversidades tenham ocorrido, em todos os momentos a recepção foi amistosa, e a demonstração das coordenadoras ao atender a pesquisadora era de satisfação, ao saberem das intenções da pesquisa a ser realizada em uma escola do campo. Nesse sentido, uma das coordenadoras, ao apresentar o quadro das escolas do campo nas diversas localidades, sinalizava para a região da rodovia Transassurini, especificamente para o polo em que ela fazia atendimento pedagógico, evidenciando de forma motivada o trabalho desenvolvido nas escolas dessa localidade; essa foi a primeira indicação recebida, considerando as intenções desta pesquisa, ou seja, de buscar investigar as práticas curriculares de alfabetização.

Contudo, uma série de questões ainda deveriam ser analisadas, principalmente logísticas, por causa da distância e das condições de trafegabilidade, considerando o tempo previsto para a realização da pesquisa. Por esse motivo, outras conversas foram necessárias, para definição do informante e do *lócus* da pesquisa. Esses momentos serviram de mais motivação, pois a cada conversa, os relatos de trabalhos desenvolvidos e que mereciam ser vistos por novos estudos e pesquisas científicas no contexto da educação do campo eram encorajadores para a pesquisa.

Durante esse movimento inicial, houve oportunidade de participar de uma formação do Programa Escola da Terra¹⁴, destinada aos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em escolas do campo do município de Altamira (PA). A formação ocorreu no mês de maio de 2025, tendo como coordenadora local a Professora Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo, da UFPA – Campus de Altamira. A formação contou com a participação de cinco professores formadores da Faculdade de Etnodiversidade/UFPA, que atuam nas áreas de conhecimento de Linguagem (foco em língua portuguesa), Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática.

¹⁴ A Escola da Terra é um programa do MEC para a formação continuada de professores em serviço em escolas do campo. Todas as atividades formativas são realizadas por universidades públicas, mediante adesão. Em 2013, o MEC selecionou sete universidades federais para participar de um projeto-piloto da Escola da Terra, em quatro das cinco regiões do país, com 7,5 mil vagas: Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal da Bahia (UFBA), UFPA, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade Federal do Maranhão (UFMA) (Brasil, 2024).

Foi um momento de formação muito significativo, pois trazia os professores para o centro do debate em relação aos processos educativos, aos saberes adquiridos nas práticas produtivas e culturais dos sujeitos do campo. Dentre as discussões realizadas, destacam-se a necessidade de ouvir os sujeitos do campo; de aprender com suas experiências; de afirmar os seus modos de vida; de oportunizar às crianças que vivem e estudam no campo o acesso à informação, às tecnologias, à ciência, respeitando os conhecimentos, os valores e os ritmos de aprendizagem que devem ser próprios da educação do campo.

Nesse espaço de formação se percebe que os professores se sentiam contemplados em seus anseios e desafios vivenciados em suas práticas cotidianas na Escola. A formação era conduzida sob uma perspectiva de construção coletiva, em que a reflexão sobre a prática exercida em sala de aula era a questão central. Assim, nesse espaço dialógico, foi possível conhecer professoras e professores que compartilharam relatos de experiências repletos de desafios, mas, sobretudo, com evidências exitosas de suas práticas educativas. Na ocasião, o relato de uma professora alfabetizadora trouxe elementos instigantes, permitindo definir quem seria o sujeito desta pesquisa.

O critério adotado para a escolha da professora sujeito desta pesquisa levou em consideração sua trajetória profissional, pois ela é servidora efetiva do município de Altamira há 24 anos, dos quais 21 anos foram dedicados à atuação em turmas de alfabetização. Desde 2016, ela trabalha em uma escola do campo e reside na própria comunidade. Além do contexto exposto, a prática curricular diferenciada exercida em sua turma multisserieada (1º e 2º anos – ciclo de alfabetização) apresenta uma singularidade importante. Como pesquisadora, buscouse partir da premissa do valor investigativo dessa prática.

No processo de alfabetização de seus alunos, em 2023, a professora desenvolveu um projeto voltado para a produção de textos orais e escritos, dando centralidade às crianças no processo de construção do conhecimento. Como resultado, foram produzidos e publicados alguns livros escritos pelas crianças e que hoje compõem o acervo literário da sala de aula onde a professora trabalha.

Diante desses elementos, a abordagem qualitativa foi escolhida por melhor atender à demanda da problemática levantada por esta pesquisa, já que ela se relaciona à realidade social vivida por sujeitos. Desse modo, corroborando com as ideias de Minayo, Deslandes e Deslandes (2002), a relação da pesquisadora com o campo de estudo foi estabelecida e assumida de forma definitiva, pois “A visão de mundo de ambos está implicada em todo o processo de conhecimento, desde a concepção do objeto aos resultados do trabalho e à sua aplicação.” (Minayo; Deslandes; Deslandes, 2002, p. 15).

Assim, o percurso metodológico desta pesquisa visou atender às especificidades do problema levantado a partir de um estudo que se preocupou e esteve atento ao nível de interpretações de uma dada realidade. Desse modo, e para fins de obter os dados necessários para o processo de análise do fenômeno estudado, foi definida como estratégia de estudo a pesquisa do tipo Estudo de Caso Único, o motivo da escolha se deu em decorrência da questão central que este estudo busca responder.

Ademais, as ideias de Yin (2010) foram fundamentais para embasar a justificativa pela escolha desse método; tal autor trabalha com duas características importantes no sentido de reafirmar uma definição técnica para o estudo de caso: a primeira delas traz a afirmação de que o estudo de caso é a investigação de um “[...] fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especificamente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.” (Yin, 2010, p. 39).

Ao tomar a decisão de investigar um caso no contexto em que ocorre, a definição defendida por Yin (2010) traz a este estudo, além de fundamentação teórica, o reconhecimento de que as intenções pensadas quanto ao desvelamento e ao entendimento das práticas curriculares de alfabetização desenvolvidas por uma professora que atua em uma escola do campo, foco desta pesquisa, possam ser alcançadas seguindo o rigor científico necessário.

Como segunda característica apresentada por Yin (2010), ainda em relação à definição desse método de pesquisa, é um tipo de investigação que

- enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado
- conta com múltiplas fontes de evidências, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como resultado
- beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados (Yin, 2010, p. 40).

Diante disso, ao definir a pesquisa como qualitativa, utilizando como estratégia metodológica o estudo de caso único, os pressupostos teóricos utilizados não têm o caráter de evidenciar algo sobre aquele mundo submerso sem passar por um rigoroso processo de interpretação, devidamente fundamentado e consciente; assim, a pesquisa feita refletiu uma situação real de um determinado espaço, tempo e sujeito. Segundo Yin (2010), o estudo de caso único apresenta-se sob várias circunstâncias e, diante dessa constatação, o autor apresenta cinco justificativas que embasam a realização de uma investigação utilizando esse tipo de estratégia metodológica.

Destaca-se, como embasamento à escolha por este método, a terceira justificativa apresentada pelo autor, pois caracteriza o caso único quando “[...] é o caso representativo ou típico”. Desse modo, o objetivo é conseguir “captar as circunstâncias e as condições de uma situação diária ou de um lugar-comum” (Yin, 2010, p. 72). Outrossim, elementos que caracterizaram rigor e seriedade foram as bases fundantes para sustentar todas as etapas deste estudo, características que imprimiram como olhar e pensar o objeto de estudo sob a multiplicidade de fatores que o compõe.

Diante do exposto, as ideias apresentadas por Trivinos (1987) foram vitais para orientar os cuidados e a atenção necessários à condução da pesquisa. É essencial atentar-se à complexidade da realidade social e adotar uma visão abrangente, sem se preocupar apenas em chegar a respostas ou resultados da questão investigada. Segundo esse parâmetro metodológico, e em consonância com a discussão feita por André (2013), a pesquisa está fundamentada em uma compreensão do conhecimento que pode ser construído socialmente pelos sujeitos, por meio de suas inter-relações.

Nessa perspectiva, as subseções a seguir apresentam o campo de investigação, delineiam as etapas e as técnicas utilizadas para o recolhimento dos dados. Conforme Morgado (2016), esses dados não serviram apenas para a mera descrição, mas buscaram observar como o sujeito desta pesquisa comprehende os sentidos e os significados inerentes ao desenvolvimento de suas ações educativas.

3.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola localizada na região denominada de PA Assurini, uma extensa área rural pertencente ao município de Altamira, no estado do Pará, Norte do Brasil, pois “O Projeto de Assentamento Assurini foi criado no ano de 1995 e está localizado no Norte do município de Altamira às margens do rio Xingu [...]” (Castro, 2017, p. 7671).

De acordo com os dados apresentados pelo autor, usando como referência o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), esse PA¹⁵, no ano correspondente ao desenvolvimento da pesquisa (2017), possuía uma área de aproximadamente 47.232 ha.

¹⁵ No Brasil, o termo assentamento rural esteve atrelado, por um lado, à atuação estatal direcionada ao controle e à delimitação do novo “espaço” criado e, por outro, às características dos processos de luta e conquista da terra empreendidos pelos trabalhadores rurais (Leite, 2012, p. 111). Os assentamentos assumem, então, configurações distintas: coletivos/individuais; agrícolas/pluriativos; habitações em lotes/em agrovilas; frutos de programas governamentais estaduais/ federais; com poucas/muitas famílias; organizados e/ou politicamente representados por associações de assentados, cooperativas, movimentos sociais, religiosos, sindicais etc. –, mas significarão sempre, malgrado as precariedades que ainda caracterizam número expressivo de projetos, um ponto de chegada e um ponto de partida na trajetória das famílias beneficiadas/assentadas (Leite, 2012).

Segundo o estudo desenvolvido por Silva e Rocha (2022, p. 3), essa região “[...] pertencia à União e era importante para a mobilidade e uso do povo indígena Assurini¹⁶ que desenvolvia atividades como coleta de frutos, caça e pesca”. Ainda segundo dados publicados pelas autoras, o início da ocupação foi na margem direita do rio Xingu¹⁷, na década de 1940, período correspondente ao segundo ciclo da borracha, marcado pela migração de muitas famílias nordestinas para trabalhar na exploração do látex. Em virtude do surgimento de outras formas de subsistência, como “[...] o extrativismo de pele de animais silvestres e coleta de castanha” (Silva; Rocha, 2022, p. 3), o processo de migração começou a ser intensificado na década de 1960. Assim, devido à

[...] localização estratégica perto da sede do município de Altamira e facilidade de acesso através do rio Xingu, as famílias foram entrando na área e demarcando lotes, culminando na oficialização pelo INCRA em 1995. A partir da oficialização da área em 1995 foi construída a Rodovia Transassurini e obras de infraestrutura pela Prefeitura de Altamira (Silva; Rocha, 2022, p. 3).

Castro (2017), ao tratar sobre o meio de subsistência da população que vive na região do PA Assurini, destaca que a agropecuária familiar é a atividade econômica predominante. Ele também chama a atenção para a existência de grandes áreas com lavouras de cacau na região. Esse fato pôde ser constatado pela autora ao conhecer a região, durante o trajeto até a Escola-Polo. É possível enxergar muitas lavouras de cacau ao longo do caminho e, atualmente, essa produção constitui uma das principais fontes de renda familiar dos agricultores.

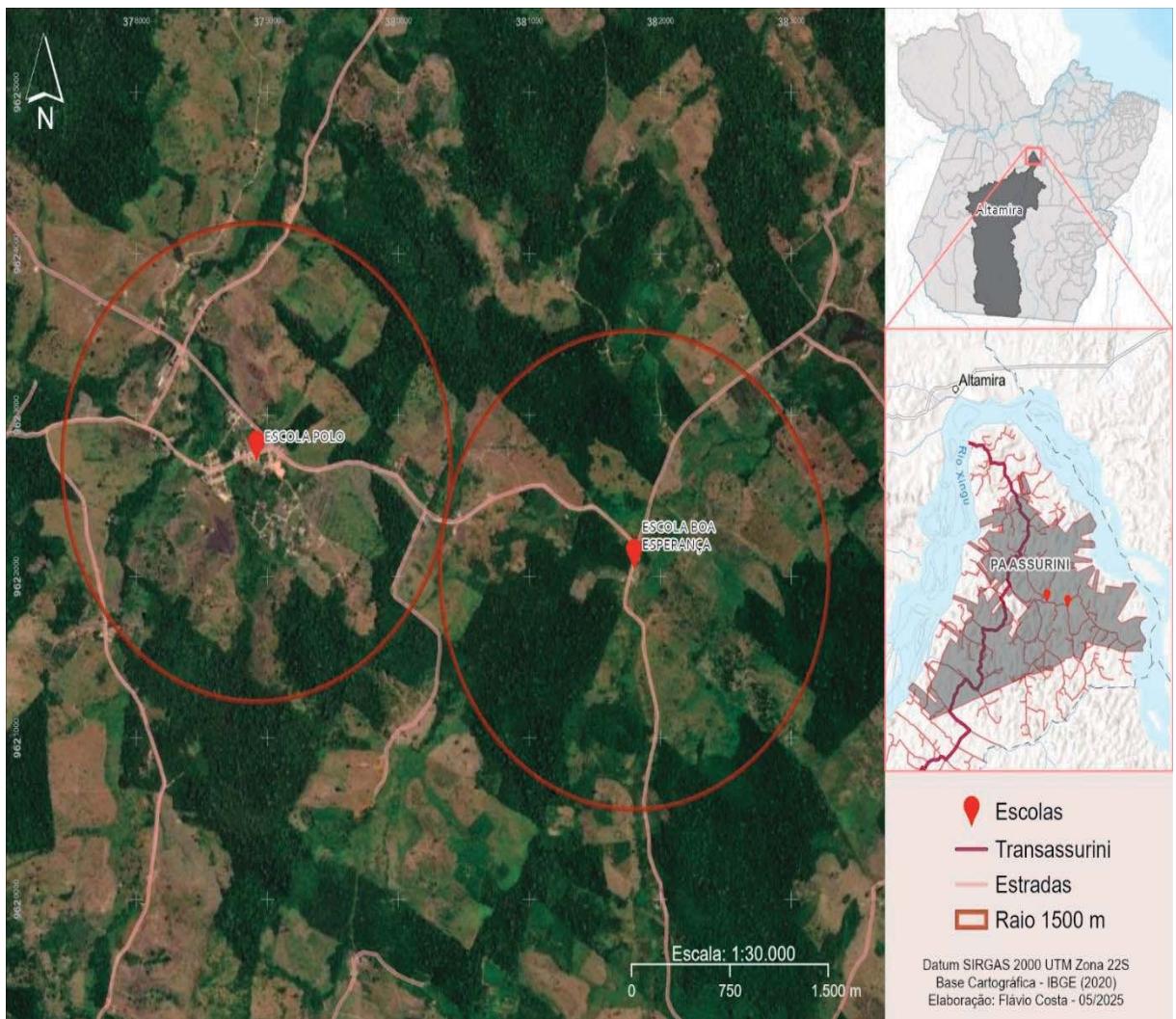
Conhecer um pouco do contexto histórico da região de Assurini foi o primeiro passo para o levantamento dos dados, uma etapa importante para a aproximação do modo de vida dos povos que residem nesse território.

Ao adentrar no campo, inicialmente foi necessário conhecer a Escola-Polo X (nome fictício). A escola na qual a professora participante da pesquisa atua é uma escola anexa à Escola-Polo. A seguir, é apresentado um mapa do PA Assurini, com destaque para a localização das Escola-Polo X e da Escola Anexa Boa Esperança (campo de investigação), na área correspondente ao PA Assurini.

¹⁶ Awaete/Asurini do Xingu é uma etnia indígena classificada como integrante do tronco linguístico Tupi-Guarani. Atualmente habitam uma aldeia localizada na margem direita do rio Xingu (4°02'56" S, 52°34'55" W) (Silva, 2009, p. 24, grifos da autora).

¹⁷ O rio Xingu é o quarto maior rio tributário do Amazonas. Com uma bacia de aproximadamente 504.000 km², o Xingu é quase do tamanho da França. 2/3 da bacia se localizam no estado do Pará e o restante no estado do Mato Grosso. Fonte: <https://pt.aguasamazonicas.org/bacia/bacias-principais/xingu>.

Mapa 1 – Localização da Escola-Polo X e da Escola Anexa Boa Esperança



Fonte: Elaborado por Flávio Costa (2025).

A Escola-Polo X está localizada na Agrovila Sol Nascente, km 28 da rodovia Transssasurini, Altamira, Pará. Segundo dados contidos no seu PPP de 2023 (Altamira, 2023b), o Polo X teve como primeira escola a Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) São Francisco Xavier, que funcionou durante muitos anos atendendo à comunidade São Francisco Xavier, na época a escola era localizada na localidade Travessão do Palhal, que fica no km 30 da rodovia Transssasurini, tendo sido a primeira escola construída pelo poder público municipal de Altamira, no ano de 1989.

Com a construção da rodovia Transassurini, várias outras escolas foram ativadas para atenderem às demandas das comunidades que estavam chegando em grande número para residirem nas agrovilas. Assim, crescia o número de crianças fora da escola e a grande preocupação era de que muitas delas já estavam em idade avançada para a série/ano.

Esse fato impulsionou muitas famílias a se organizarem para cobrar do poder público a construção de novas escolas. Em um cenário de intensas reivindicações, conforme o PPP (2023b), foram criadas outras escolas, como a EMEF Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, na vila Luiz Pereira; e a EMEF Nossa Senhora dos Remédios, na comunidade Gorgulho da Rita. Vale ressaltar que essas primeiras escolas eram vinculadas ao município de Senador José Porfírio (PA).

Logo em seguida, houve um acordo entre os municípios de Altamira e Senador José Porfírio para a demarcação de território. O Igarapé Itúna foi estabelecido como ponto de referência, sendo que a margem esquerda ficou sob a responsabilidade do município de Senador José Porfírio; e a margem direita sob a responsabilidade do município de Altamira. Esse acordo foi formalizado entre os órgãos competentes dos municípios, de modo que cada um assumisse as responsabilidades a partir da demarcação do limite territorial.

Nos anos de 1990 a 1999, novas escolas foram criadas ao longo da região do Assurini como: EMEF. Vale do Xingu, EMEF. Cristo Rei, EMEF. Babaquara, EMEF. Esplanada do Xingu, EMEF. Nova Olinda, EMEF. Boa Esperança, EMEF. São Francisco das Chagas, EMEF. Moacir Ribeiro Maciel, EMEF. Novo Horizonte, EMEF. Nosso Senhor do Bom fim, EMEF. Antônio Brito (que funcionou até no ano de 2011). Todas essas escolas ofereciam o ensino fundamental de 1^a a 4^a série na modalidade multisseriado (Altamira, 2023a, p. 8).

Essas escolas ofertavam somente o ensino fundamental de 1^a a 4^a série em turmas multisseriadas. Ao término da 4^a série – atualmente, 5º ano do ensino fundamental –, os alunos não tinham como dar continuidade aos estudos, pois não havia escola para atendê-los a partir da 5^a série, atual 6º ano do ensino fundamental, os anos finais. Diante dessa realidade, as comunidades se organizaram novamente para reivindicar junto aos órgãos competentes o direito de seus filhos de prosseguirem nos estudos. Em 1999, foi construída na Agrovila Sol Nascente a EMEF Polo X, com a finalidade de atender aos alunos da 5^a a 8^a série –, com o Sistema Modular de Ensino (SOME), e aos alunos de 1^a a 4^a série, com o ensino regular, conforme informa o PPP (Altamira, 2023b).

Somente a partir de 2006, o ensino regular foi implementado para atender a todas as etapas de ensino. Em 2007, o ensino fundamental foi ampliado de oito para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade, atendendo ao disposto na Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006 (Brasil, 2006).

No período de 2001 a 2006, surgiu a EMEF Raio de Sol (que funcionou por apenas um ano) e a EMEF São José (que funcionou até 2011). As EMEF Boa Esperança, São Sebastião,

São Francisco das Chagas, Novo Horizonte, Cristo Rei e Babaquara continuaram em funcionamento, conforme os dados obtidos no PPP de 2023 (Altamira, 2023b).

O acesso ao PPP referente ao ano de 2024 (Altamira, 2024b) só foi possível no final da pesquisa de campo, a gestão da escola justificou que o documento estava em processo de reestruturação e que havia recebido novas diretrizes da Semed Altamira para sua elaboração. É importante levantar essa questão para explicar o uso de informações contidas no PPP 2023, pois no PPP 2024 não foram encontrados dados referentes ao contexto histórico da Escola-Polo X e suas escolas anexas (Altamira, 2024b).

De acordo com o PPP aprovado em 2024, a Escola-Polo X atendeu à comunidade com as etapas de ensino da Educação Infantil e do ensino fundamental – anos iniciais e anos finais, com um total de oito escolas anexas: EMEIF Novo Horizonte, EMEIF Bela Vista do Palhal, EMEIF Boa Esperança, EMEIF São Francisco das Chagas, EMEIF São Sebastião, EMEIF Babaquara, EMEF Cristo Rei e EMEF Ilha do Pedrão.

No ano de 2024, o total de matrículas foi de 614 alunos, distribuídos entre o Polo X e as oito escolas anexas, conforme dados obtidos pela gestão da escola (Altamira, 2024b). Os alunos matriculados nas escolas anexas, ao concluírem o 5º ano, eram transferidos para a Escola-Polo X, na qual o ensino fundamental anos finais era ofertado.

A escola *lócus* da pesquisa, EMEF Boa Esperança, é uma das escolas anexas do Polo X, nela atua a professora alfabetizadora participante desta pesquisa (Figura 1).

Figura 1– Vista frontal da EMEF Boa Esperança em 2024



Foto: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

De acordo com o PPP (Altamira, 2023b), a EMEIF Boa Esperança foi construída no ano de 1988, no governo do ex-prefeito Maurício Bastazini. A escola, a princípio, foi feita em regime de colaboração com os membros da comunidade, na propriedade do senhor Ronaldo (nome fictício). Cada membro da comunidade deu sua parcela de contribuição para a construção da escola: foram edificadas uma sala de aula de barro/taipa¹⁸ e a cobertura foi feita toda de cavacos (telhas de madeira).

Do período de 1988 até 2006, a escola funcionava com apenas um professor regente, atendendo aos alunos em turma multisseriada de 1º ao 5º ano. Com o crescimento populacional da comunidade e o aumento da demanda de alunos, a partir do ano de 2007, a escola recebeu mais um professor para compor o quadro funcional. Em 2019, passou a atender a Educação Infantil e o quadro abaixo apresenta o perfil de atendimento dos alunos no primeiro semestre do ano de 2024.

Quadro 2 – Quantitativo de alunos da EMEF Boa Esperança

QUANTITATIVO DE ALUNOS DA ESCOLA BOA ESPERANÇA									
ED. INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL						
PRÉ I	PRÉ II	TOTAL	1º	2º	3º	4º	5º		TOTAL
07	05	12	07	08	10	06	04		35

Fonte: Altamira (2024b).

A escola funciona nos dois turnos: matutino e vespertino. As turmas de Educação Infantil atendem aos alunos do Pré I e do Pré II somente no turno da tarde, em uma turma multisseriada, com uma professora responsável.

A professora Celina (nome fictício), informante da pesquisa, atende aos alunos de 1º ao 5º ano do ensino fundamental com duas turmas multisseriadas. No turno da manhã, a professora trabalha com os alunos de 3º ao 5º ano, em uma única turma; e no turno da tarde, a professora trabalha com os alunos de 1º e de 2º ano – ciclo de alfabetização, o campo de investigação desta dissertação.

Diante do exposto, o levantamento de dados desta pesquisa foi realizado na turma da tarde e os procedimentos realizados no percurso metodológico estão detalhados nas seções a seguir.

¹⁸ Método de construção antigo em que o barro deve preencher espaços entre tramas de madeira ou bambu que estão entrelaçados entre si. Fonte: <https://biohabitare.com.br/artigos/casa-de-taipa>.

3.3 O PROCESSO DE LEVANTAMENTO DOS DADOS

Para discorrer sobre essa etapa da pesquisa, que se deu no período de junho a dezembro de 2024, quando houve contato direto com o objeto de estudo, foram usadas notas realizadas no diário de campo, primando pela fidedignidade dos fatos e, assim, desenvolvendo uma comunicação científica de forma clara e reflexiva.

A imersão no campo de pesquisa exigiu uma preparação adequada, principalmente pela distância a ser percorrida para chegar ao local de investigação. O trajeto dependia de transporte fluvial e terrestre. A saída para o campo ocorria pela manhã (às 6h) e o retorno era somente no final da tarde, caso nenhum imprevisto ocorresse.

Assim, antes das 6h da manhã, nos dias de ida ao campo, era necessário estar no porto da balsa para fazer a travessia do rio Xingu até a comunidade do campo localizada no PA Assurini. Nos dias em que perdia esse transporte, a travessia era feita de ‘voadeira’, embarcação movida a motor, geralmente com casco de alumínio, conhecida por ser rápida. O tempo da travessia de balsa era de aproximadamente 45 a 50 minutos. No entanto, houve dias que esse tempo foi bem maior, por causa do período correspondente ao verão amazônico, quando as águas do rio Xingu baixam bastante, chegando algumas vezes a encalhar a embarcação.

A figura 2 mostra o local de embarque na balsa, com a saída de Altamira às 6h da manhã; já a figura 3 mostra o porto Assurini, local de volta para Altamira. Na ocasião desse registro, a autora havia perdido o horário de saída da balsa e, para retornar, foi preciso esperar a lotação em uma voadeira.

Figura 2 – Porto da balsa em Altamira



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 3 – Saída da balsa do porto Assurini



As primeiras idas a campo foram difíceis, pois a autora temia ocorrer algum imprevisto na viagem, e não conseguir retornar no mesmo dia, algo que era uma preocupação. Depois, com a familiarização com a rotina, algumas vezes, o retorno tinha a companhia da coordenadora e de uma professora da Escola-Polo, pois ambas moravam em Altamira.

Após atravessar o rio, no segundo momento da viagem, era preciso pegar o ônibus escolar para chegar até a Escola-Polo (Figura 4). As articulações foram feitas com antecedência, nos momentos de pesquisa exploratória e de planejamento. O diálogo com o diretor da escola foi fundamental nesse processo, de forma muito receptiva e gentil, ele conversou com o motorista e a monitora sobre o motivo da minha presença no transporte escolar.

Figura 4 – Transporte escolar



Figura 5 – Caminho da escola



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Recordar esse trajeto é motivo de satisfação, pois possibilitou vivenciar uma realidade totalmente diferente daquelas que a autora já havia experienciado como professora. O percurso de ônibus até a escola era demorado, pois eram muitas paradas para buscar os alunos que estudavam não somente na Escola-Polo, como também em escolas anexas. Quando não havia justificativa de faltas, eram realizadas 12 paradas para pegar os alunos. Em cada parada, a monitora descia ao encontro dos alunos para organizar a entrada no veículo. O total de alunos em cada parada era variado, o máximo que registrei foram sete alunos em uma única parada. Ocorria do ônibus parar em algumas escolas anexas, porém, a maioria estudava na Escola-Polo, última parada do transporte escolar.

Um dos fatos marcantes foi presenciar a alegria dos alunos durante o percurso realizado no transporte escolar: muitas histórias, risos e, às vezes, algumas implicâncias, que não

passavam despercebidas pela monitora. Essa profissional merece reconhecimento especial neste relato, devido à atenção e ao cuidado dedicados a cada aluno, sem exceção. Ela sempre se mostrava muito respeitosa, mesmo nos momentos em que precisava chamar a atenção dos alunos.

É importante lembrar também das crianças que acordavam muito cedo para aguardar o transporte escolar na parada. Essas crianças recebiam atenção especial da monitora, pois normalmente adormeciam até a chegada na escola. As poltronas dessas crianças eram as da frente, que já ficavam reservadas, para que a monitora pudesse observá-las de perto. Ela colocava o cinto de segurança nos menores, assegurava que estivessem confortáveis e garantia que pudessem dormir com tranquilidade.

O trajeto de volta era bem mais movimentado, o ônibus saia da Escola-Polo, normalmente às 17h30, e voltava quase sempre com a lotação máxima. Quando ocorria de atrasar por algum imprevisto na escola, ou nas paradas para entregar os alunos, aqueles que precisavam fazer a travessia na balsa às 18h perdiam o horário de saída e precisavam voltar de voadeira, situação que a pesquisadora também precisou enfrentar algumas vezes. Havia a vantagem de atravessar de forma bem mais rápida, porém, no caso da autora, o medo do “banzeiro”¹⁹ causado pelo vento e pela passagem de outras embarcações era um desafio.

Para além da possibilidade de observar a movimentação dos alunos no transporte escolar na ida e na volta da escola, apreciar a paisagem da região foi um aspecto muito importante para maior familiarização com o contexto local. É uma área rural bastante movimentada pela grande produção da agricultura familiar, importante fonte de abastecimento de alimentos para o município de Altamira. Desse potencial produtivo, destaca-se ainda o crescimento das lavouras de cacau na região do PA Assurini, perceptível no trajeto de ônibus até a Escola-Polo.

Ao chegar à Escola-Polo, a descida do ônibus era uma euforia. Última parada dos alunos, mas não da autora, que ainda precisava percorrer quase 4 km para chegar na escola anexa, *lócus* da investigação. Esse percurso era feito de moto, na companhia de alguém que trabalhava na Escola-Polo. O apoio recebido pela gestão da escola e pela professora foi um grande diferencial, pois possibilitou a garantia do tempo necessário de imersão em campo para a produção dos dados necessários para análise.

É importante frisar que todo o protocolo ético, incluindo uma conversa prévia com a professora Celina, a interlocutora da pesquisa, com vistas à sua aceitação para participar da

¹⁹ É um termo regionalizado que se utiliza para destacar ou descrever quando o rio se movimenta e causa ondulações na água.

pesquisa, já havia sido realizada previamente nos momentos de pesquisa exploratória (Apêndice A). De acordo com André (2013), após esse momento de identificação dos elementos-chave e dos delineamentos aproximados da investigação, o pesquisador já tem condições favoráveis para proceder a coleta sistemática dos dados, utilizando-se “de fontes variadas, instrumentos – mais ou menos – estruturados, em diferentes momentos e em situações diversificadas” (André, 2013, p. 99).

A chegada na escola, sempre no período da manhã, era marcada por uma receptividade muito carinhosa dos alunos, da professora e da profissional que cuidava da limpeza e da alimentação das crianças. Foi possível acompanhar os dois turnos de aula, porém a investigação era realizada na turma da tarde, quando a professora atendia aos alunos de 1º e 2º anos do ensino fundamental.

A escola era pequena em sua estrutura física, tinha apenas duas salas de aula; cada sala de aula possuía uma central de ar, mas as queixas eram frequentes com relação à falta de manutenção. A cozinha tinha um espaço bem limitado, que comportava apenas um armário de madeira, uma geladeira e um freezer pequenos, um fogão industrial de duas bocas e uma pia.

Na área externa da escola, havia dois banheiros, um bebedouro e um espaço com uma mesa grande e cadeiras para o momento do lanche. No entanto, os alunos praticamente não utilizavam esse espaço, pois boa parte dele ficava ensolarada no período da tarde. Após terminarem de lanchar, o que eles realmente gostavam era de correr ao redor da escola, pular corda, jogar bola e ficar embaixo das árvores que havia depois da cerca de arame que demarcava a área da escola. Era difícil contê-los para que não pulassem o cercado, especialmente no período em que as árvores frutíferas estavam carregadas, pois a fruta chamada jamelão (*Syzygium cumini*), também conhecida como ameixa-roxa, chamava a atenção das crianças. A professora mantinha-se sempre atenta, sobretudo quando eles resolviam subir na árvore para tirar as frutas (Figuras 6 e 7).

Figura 6 – Subida na árvore



Figura 7 – Jamelão



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

É difícil explicar com todos os detalhes a grandiosidade desses momentos, movidos pela alegria e empolgação dos alunos. Talvez, a partir dos diários de campo, não seja possível transmitir plenamente a intensidade dessas experiências vividas pelas crianças do campo.

No período da manhã, quando a autora chegava à escola, e as crianças da turma de 3º ao 5º ano (multisseriado) percebiam a sua presença, virava um alvoroço, saíam da sala para recebê-la, queriam ser abraçadas e sempre questionavam porque a pesquisa era só com os alunos do turno da tarde e não com elas. Uma cuidadosa explanação era realizada pela professora para que retomassem às suas atividades. A professora Celina justificava dizendo: “A turma fica muito feliz quando recebe visita, pra eles é uma festa”. E foi assim, a cada visita, apesar da pesquisa não ser realizada nessa turma, que foi mantida uma proximidade permeada de muitas histórias e de carinho.

Ao término da aula, os alunos ficavam brincando na frente da escola, aguardando pelo transporte escolar. Eram três carros, pois as rotas onde os alunos moravam eram distintas. Nem sempre a professora conseguia aguardar a saída do último aluno, pois precisava cumprir seu horário de almoço e não se atrasar para receber as crianças do turno da tarde.

A professora geralmente almoçava na casa do seu filho, que ficava praticamente ao lado da escola. Ela relatou que o trajeto para sua casa era feito de moto, e que na época das chuvas, era muito difícil trafegar, explicando que a estrada ficava muito escorregadia nesse período.

Muitas vezes, eu almoçava com a professora Celina, e esse intervalo de tempo foi importante para a realização da entrevista, que se deu de forma tranquila durante alguns desses almoços. A cada visita ao campo, crescia o elo de confiança entre a pesquisadora e a informante da pesquisa. Sempre se buscou respeitar o tempo da professora, não somente o tempo de trabalho, mas também o tempo necessário para que ela se sentisse segura e à vontade para

responder a cada questão da entrevista. Essas perguntas foram elaboradas previamente e eram do tipo abertas, caracterizando a entrevista como semiestruturada, conforme os pressupostos de Laville e Dionne (1999), e como pesquisadora e na condição de entrevistadora, houve a liberdade de ampliar algumas questões de forma que facilitasse a compreensão da pergunta feita, assim como de acrescentar questões, quando foi preciso maiores esclarecimentos.

Dessa maneira, dada uma situação dialógica, além de ouvir atentamente as respostas da professora, foi mantida a preocupação e o cuidado de não impulsionar a professora a atribuir mais importância ou relevância a determinados elementos em detrimento de outros, seguindo as ideias propostas de André (2013):

[...] se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilitam descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. (André, 2013, p. 97).

O diário de campo e o celular utilizado para gravar a entrevista (com o conhecimento e consentimento prévio da professora), conforme os apêndices A e B²⁰, foram recursos metodológicos imprescindíveis para essa fase da pesquisa. Buscar a compreensão do objeto de estudo requer não apenas a imersão no campo de pesquisa, mas também uma aproximação dessa realidade através de uma relação de confiança. Isso permite que, além de descrevê-la, a pesquisa possa chegar a uma interpretação consistente e válida da realidade, contribuindo para a produção de conhecimento.

Diante dessa perspectiva, ao chegar na sala de aula da professora alfabetizadora, com o intuito de observar suas práticas curriculares desenvolvidas com os alunos de 1º e 2º ano, em meio a uma realidade que, por vezes, parecia tão familiar e, por outras, tão única e diferente das já vivenciadas. No diário de campo, consta o seguinte registro: “E agora? Como direcionar o olhar, pesquisadora-professora?” De fato, o olhar precisa ser outro, precisa ser amplo, precisa estar desprendido de amarras, convicções e preconceitos. Aprender que treinar o olhar de pesquisadora é um exercício a ser feito continuamente.

O período de observação na turma multisseriada de 1º e de 2º foi intenso, jamais será esquecida a maneira como as crianças em acolheram no decorrer da pesquisa. Assim como os

²⁰ Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Apêndice B – Termo de Cessão de Uso de Imagem e/ou Voz para Fins de Pesquisa.

alunos da turma da manhã, os alunos da tarde, quando a viam, agiam com grande euforia. Como a chegada na escola era pela manhã, era possível observar a chegada deles no transporte no escolar, eram três carros, que chegavam em horários diferentes. O fato marcante era a alegria deles ao chegarem à escola, enquanto aguardavam o horário de entrar em sala de aula, a brincadeira de correr ao redor da escola era a favorita. Uma questão que merece ser ressaltada é que, em nenhum dos dias observados, se percebeu a rigidez do tempo cronometrado para entrar em sala de aula. Após a chegada de todos os alunos, a professora se reunia com eles no pequeno espaço externo e ali orientava para tomarem água e para irem ao banheiro. Se alguém se queixava de fome, ela solicitava que a funcionária da cozinha preparasse alguma coisa rápida, geralmente um suco ou achocolatado com bolacha ou pão.

Ao entrarem em sala de aula, na maioria das vezes, as mesas e cadeiras estavam organizadas em dois semicírculos, cada um sentava onde sentia vontade, normalmente a professora não intervnia nas escolhas, a não ser quando ocorria algum atrito entre eles. Após se acomodarem, a professora, a depender da dinâmica da aula, fazia a reorganização das mesas e cadeiras: em um único círculo; em fileiras de forma horizontal; formando duplas ou trios, eram os formatos mais usados.

A professora também desenvolvia atividades externas à sala de aula, como no projeto do cacau, desenvolvido com a colaboração da comunidade escolar, ocasião na qual as crianças tiveram aula em uma lavoura de cacau em uma de suas etapas. Vale frisar que a escolha quanto ao tipo de observação foi da técnica de observação não participante:

Spradley (1990) apresenta possíveis dimensões a observar, tais como o espaço (caracterizado no contexto observado), os atores (as pessoas integradas no estudo), as atividades (ações que as pessoas praticam), o tempo (momento e sequência dos acontecimentos), entre outras (Morgado, 2016, p. 91).

Em consonância com as proposições apresentadas por Morgado (2016), a postura assumida foi de observar os acontecimentos e realizar os registros de forma o mais fidedigna possível, conforme os fatos ocorreram.

A esse respeito, Yin (2010) pondera que quando o pesquisador está observando os acontecimentos da vida real, é o próprio pesquisador que está invadindo o mundo do sujeito em investigação, e não o contrário. Portanto, sob essas circunstâncias, é o pesquisador quem deverá tomar os cuidados necessários e agir como um observador. “Em consequência, seu comportamento – e não o do sujeito ou do respondente – é o que provavelmente será restrito” (Yin, 2010, p. 111).

Além da entrevista e da observação, a análise de documentos foi uma fase importante das técnicas utilizadas no percurso metodológico. Como mencionado anteriormente, o PPP da escola (Altamira, 2023b) foi um dos documentos analisados. Além dele, foram analisados os documentos orientadores utilizados no planejamento e no desenvolvimento das práticas curriculares e o plano de aula da professora. De acordo com Yin (2010), a análise de documentos é relevante porque pode proporcionar outras informações a serem acrescentadas ou confrontadas com os dados obtidos por meio das demais fontes utilizadas.

A seguir, detalha-se a técnica de análise utilizada e os procedimentos adotados no tratamento dos resultados da investigação.

3.4 TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

A técnica de análise utilizada foi a Análise de Conteúdo, partindo dos pressupostos metodológicos delineados por Bardin (2011), ela diz respeito a “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (Bardin, 2016, p. 15).

Desse modo, as fases constituintes para a realização dessa etapa da pesquisa foram a pré-análise; a exploração do material; e o tratamento dos resultados, fase correspondente ao momento de realizar as inferências e as interpretações dos dados obtidos. A escolha por esse tipo de análise se deu em decorrência da sua abrangência, de cunho metodológico, possibilitando, como pesquisadora, além de interpretar os fatos, o “desvendar crítico” (Bardin, 2011, p. 15). Assim sendo, analisar as práticas curriculares de uma professora da escola do campo requer análise de significados e para que seja válida essa análise, faz-se necessária atenção quanto a algumas determinações que devem compor tal momento do estudo, pois “[...] não é medido pela nomeação do tipo de pesquisa, mas pela descrição clara e pormenorizada do caminho seguido pelo pesquisador para alcançar os objetivos e pela justificativa das opções feitas neste caminho” (Bardin, 2011, p. 96).

Na primeira fase da análise de dados, referente à pré-análise, conforme Bardin (2011), foi o momento de sistematizar as ideias iniciais, mantendo sempre em foco o referencial teórico da pesquisa. Para isso, é essencial a leitura de todos os documentos selecionados para a análise, conhecida como “leitura flutuante” (Bardin, 2011, p. 126). Essa foi a primeira atividade realizada, pois se considera que nesse momento de familiarização com os materiais é crucial se deixar “invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2011, p. 125).

Na leitura do texto da entrevista, nas observações realizadas e na análise dos documentos orientadores utilizados pela professora para o planejamento e desenvolvimento de suas aulas, foram aplicados os critérios preconizados por Bardin (2011), sobre as regras para a escolha dos documentos: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência, pois os documentos podem “[...] fornecer informações sobre o problema levantado [...]” (Bardin, 2011, p. 126).

Quadro 3 – *Corpus* de análise

INSTRUMENTOS	PRODUÇÃO DE DADOS
Entrevista semiestruturada	✓ Respostas obtidas em momentos de diálogo com a professora alfabetizadora
Observações no ambiente escolar	✓ Notas de campo ✓ Registros (fotos), de atividades realizadas pelos alunos
Documentos orientadores do planejamento e do desenvolvimento das aulas	✓ Documento Curricular Municipal (2020) ✓ PPP da Escola (2023; 2024) ✓ Os livros didáticos: Veredas da Leitura e da Escrita de 1º e 2º Ano do Ensino Fundamental – Material Didático de Referência do Programa de Alfabetização na Idade Certa: Alfabetiza Pará; ✓ Plano de aula da professora

Fonte: Elaboração da autora (2024).

A escolha desses documentos se deu em razão da problemática levantada e para fins de alcançar o objetivo proposto. Ademais, foram documentos que possibilitaram a formulação de hipóteses e a elaboração de indicadores, de acordo com Bardin (2011). Esses fatores, embora não tenham ocorrido de forma sucessiva, também fizeram parte das atividades inerentes à fase da pré-análise a fim de se obter uma análise de forma sistematizada.

O material coletado foi devidamente organizado e as entrevistas realizadas com a professora foram transcritas na íntegra em um arquivo no computador, destinado à produção de dados. As observações das práticas curriculares de alfabetização desenvolvidas pela professora foram realizadas seguindo um cronograma elaborado em concordância com a gestão da escola e com a professora.

Os registros escritos das observações foram feitos em diário de campo. No entanto, nem sempre era possível realizá-los em tempo real. Algumas situações foram transcritas ou complementadas posteriormente. As idas a campo ocorriam de duas a três vezes por semana, em consonância com a carga horária de trabalho da professora.

Embora a observação tenha sido caracterizada como não participante, a realidade da sala de aula é dinâmica e as crianças reagiam de várias maneiras ao saberem que havia uma pessoa diferente no ambiente escolar. Elas ficavam curiosas, chamavam a atenção da pesquisadora para olhar e comentar sobre suas atividades, momentos de alegria e de aprendizagem que

enriqueceram as notas de campo. Nesse importante documento, além da descrição observada, também constam comentários pessoais sobre a situação ou o contexto observado, pois o “[...] objetivo é o de estimular o pensamento crítico sobre aquilo que observa e o de se tornar em algo mais que uma mera máquina de registro” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 211).

A segunda fase da análise foi a exploração do material produzido, conforme os pressupostos metodológicos delineados por Bardin (2011, p. 131): “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”.

Em consonância com os estudos desenvolvidos por Franco (2005, p. 57), “em verdade, a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo”. A organização da codificação exigiu um processo criterioso de escolha, baseado em regras precisas sobre as informações representativas contidas nos documentos selecionados para a análise, demandando atenção quanto ao referencial teórico e aos objetivos da pesquisa. Para Bardin (2011, p. 147), essa fase é “[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Seguindo os pressupostos apresentados, a unidade temática foi escolhida para ser desenvolvida no processo de categorização, tendo em vista atender aos procedimentos metodológicos adotados. Nessa fase, o texto da entrevista, das anotações do diário de campo, dos documentos curriculares orientadores utilizados pela professora foram recortados em unidades de registro: palavras e frases que foram codificadas e agrupadas tematicamente em categorias. Importante frisar que as

[...] categorias vão sendo criadas, à medida que surgem as respostas, para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas. Em outras palavras, o conteúdo, que emerge do discurso é comparado com algum tipo de teoria. Infere-se, pois, diferentes ‘falas’, diferentes concepções de mundo, de sociedade, de escola, de indivíduo etc. (Franco, 2005, p. 60).

Seguindo o critério semântico, o processo de categorização resultou no agrupamento dos códigos (temas) em três categorias principais: 1) Questões curriculares: desafios enfrentados na multissérie; 2) O ensino da linguagem escrita: vivências de uma professora alfabetizadora; 3) A cultura do campo incorporada ao currículo na alfabetização.

Diante do exposto, a terceira fase da Análise de Conteúdo foi o momento destinado ao tratamento dos resultados obtidos: as inferências e a interpretação, fase em que Bardin (2011, p. 165) destaca a necessidade de “[...] apoiar-se nos elementos constitutivos do mecanismo

clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o receptor”. É o momento em que o pesquisador busca dar sentido e significado às manifestações detectadas e institui o diálogo com o arcabouço teórico pertinente ao objeto de estudo.

De acordo com Franco (2005, p. 23), “o investigador tem seu próprio processo de decodificação e por meio dele analisa, infere e elabora interpretações acerca do processo de codificação do produtor”. A autora sublinha que a fala humana permite acessar um universo amplo de significações, possibilitando interpretações bastante valiosas. Com base no conteúdo manifesto nas mensagens dos textos, foi realizado o processo de análise das categorias apresentadas no quadro acima.

A responsabilidade assumida na tarefa de análise e interpretação dos dados produzidos exige a produção de inferências. Segundo Franco (2005), a descrição dos fatos, acontecimentos e falas é crucial e constitui a primeira etapa da análise. A interpretação dessas descrições, conforme a autora, representa a última fase, partindo do pressuposto de que a inferência “é o procedimento intermediário” (Franco, 2005, p. 26). Portanto, produzir inferências permite a transição da descrição para a interpretação. Além disso, a relação entre essas etapas depende da abordagem teórica adotada.

Diante disso, e em consonância com a abordagem teórica que fundamenta esta pesquisa, a análise dos dados infere sobre o currículo e a prática curricular desenvolvida na Escola, especificamente na escola do campo, sob o princípio de que o currículo escolar está intrinsecamente relacionado ao modelo de sociedade que se pretende formar.

Partindo desse pressuposto, a próxima seção apresenta as análises e discussões dos resultados produzidos durante a investigação realizada na escola do campo localizada no PA Transassurini – Ressaca – km 32 – no município de Altamira, Pará.

4 PRÁTICAS CURRICULARES DE ALFABETIZAÇÃO: O CONTEXTO DO CAMPO COMO TERRITÓRIO DE APRENDIZAGEM

Esta seção destina-se ao tratamento dos dados produzidos no percurso da investigação, a evidenciar o contexto do campo como espaço-tempo onde se constrói saberes, com o intuito de elucidar a questão da pesquisa, que visou compreender como uma professora alfabetizadora de uma escola do/no campo desenvolve suas práticas curriculares.

O estudo revela os desafios enfrentados pela professora em um cenário de políticas curriculares voltadas para a materialização da práxis educativa e dos conhecimentos a serem ensinados aos alunos.

Desse modo, sob o prisma do conceito de campo compreendido como território – espaço político –, como defendem Fernandes e Molina (2004), as análises e discussões se embasam nos princípios que regem a luta pela educação do/no campo, paradigma que se contrapõe aos interesses da sociedade capitalista.

Para nortear esse debate, os achados da pesquisa foram codificados e agrupados em três categorias de análise, como apresentado a seguir.

4.1 QUESTÕES CURRICULARES: DESAFIOS ENFRENTADOS NA MULTISSÉRIE

Tratar de questões curriculares no contexto educacional atual não é uma tarefa simples, dada a complexidade emergente das relações que se estabelecem em meio às responsabilidades inerentes ao fazer docente. O debate nesse campo tem gerado proposições teóricas abrangentes, exigindo atenção e cuidado quanto à complexidade relativa aos entendimentos e interpretações realizados no processo analítico dessa categoria. Tem-se, entretanto, consciência de que essas reflexões são importantes e necessárias, considerando os rumos do desenvolvimento da educação no contexto atual.

O desenvolvimento das discussões apresentadas aqui partiu de posicionamentos com bases teóricas críticas ante a realidade atual no campo do currículo e de suas prescrições para a educação no país. As tratativas realizadas no âmbito educacional partem do princípio do currículo prescrito. Assim, em concordância com as ideias defendidas por Arroyo (2011), se entende o enfrentamento de momentos muito difíceis, permeados de tensões e disputas políticas. Posto isso, não é possível estabelecer esse debate sem dar centralidade aos sujeitos: professores e alunos, que se veem, cada vez mais, à margem das discussões, dos planejamentos e das escolhas para a elaboração dos currículos escolares.

O termo aulista é a síntese: passar matéria, a tempo completo, sem outras atividades que nos desvirtuem dessa função nos tempos de aula. Uma exigência totalitária dirigida aos professores, que vinha de uma concepção conteudista do currículo. O resultado tem sido conflitivo: atender ou renunciar a atender os alunos, seus problemas, suas inseguranças, seus processos tensos de formação moral, cultural, identitária? Renunciar a atendê-los até em seus percursos tensos de aprendizagem? (Arroyo, 2011, p. 26).

Partindo desses questionamentos, Sacristán (2013) ressalta que o currículo tem exercido o papel de regulador da organização do ensino, ele representa não apenas seleção dos conteúdos dos conhecimentos que se deve ensinar. De acordo com o autor, ao se desvelar as origens do termo, se encontra uma série de implicações com os agentes envolvidos, ou seja, “os aspectos que o currículo condiciona e aqueles por eles condicionados [...]” (Sacristán, 2013, p. 16).

Nessa análise, Sacristán (2013) apresenta o termo currículo considerando sua utilização na Roma Antiga: carreira, e que, por assim ser, estipulava a ordenação e a tradução do seu percurso. O autor, ao contextualizar o termo currículo na atualidade, detalha que ele assume dois sentidos: um deles refere-se ao próprio percurso, e o outro está relacionado aos êxitos obtidos mediante esse percurso. Nessa ótica, a estrutura organizacional da Escola está diretamente relacionada às questões curriculares, pois tem “o sentido de construir a carreira do estudante” (Sacristán, 2013, p. 16). Com isso, a organização e a separação dos alunos em anos/séries, em que se regulam conteúdos por um período determinado para ensinar e aprender, numa sequência pré-determinada e linear, devem compor as análises referentes ao currículo, isso comprehende que as práticas curriculares não se encontram desvinculadas desse contexto.

Nessa realidade está presente uma ampla discussão quanto ao posicionamento da escola pública ante o conhecimento a ser reconhecido cientificamente e posteriormente ensinado aos alunos. Essa questão perpassa períodos e contextos históricos que, de antemão, não devem ser desconsiderados neste estudo. Sacristán (2013), em torno da concepção de currículo, evidencia que desde sua origem, ele representa a comunicação de uma proposta em torno dos princípios da organização, sendo uma espécie de ordenamento que visa à articulação dos conteúdos a serem ensinados por meio de um poder regulador. Sendo assim,

[...] o currículo recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos, como o de *classe* (ou turma), empregado para distinguir os alunos entre si e agrupá-los em categorias que os definam e classifiquem (Sacristán, 2013, p. 17).

Em vista disso, faz-se necessária uma reflexão em relação às circunstâncias que se apresentam às políticas curriculares e seus desdobramentos nos processos educativos, nos quais

se encontram diretamente envolvidos os alunos e os professores como atores principais, diante desse parâmetro, a centralidade da Escola torna-se evidente.

A política curricular é definida por Pacheco (2000) como uma afirmação de legitimidade, uma expressão de poder atinente às tomadas de decisão em relação ao processo de escolha, organização e avaliação dos conhecimentos a serem ensinados aos alunos. Esses conhecimentos são a face visível da realidade escolar e refletem o papel desempenhado por cada ator educativo na construção do projeto formativo do aluno (Pacheco, 2000). O autor considera que a Escola é a unidade central na política curricular e esse elemento não ocorre de forma desvinculada de concepções ideológicas e políticas, resultando em um cenário de confrontos e disputas. As perspectivas econômicas compõem o eixo dessas relações que se estabelecem na arena das políticas curriculares.

Atualmente, não se percebe de forma consistente iniciativas da gestão do sistema educacional voltadas para atender aos anseios dos professores e dos alunos quanto ao exercício de suas práticas curriculares. Diante disso, Sacristán (2017, p. 121) enfatiza que “geralmente, os conteúdos, por vias diversas, são moldados, decididos, selecionados e ordenados fora da instituição escolar, das aulas, das escolas e à margem dos professores”. Nesse sentido, pensar o desenvolvimento das práticas curriculares atreladas apenas ao que está prescrito nos documentos curriculares oficiais não é suficiente para atender às complexas relações sociais, econômicas e culturais que se estabelecem no ambiente educativo.

Para essa discussão, toma-se como evidência o relato da professora Celina sobre as orientações recebidas pela coordenação pedagógica da escola em relação ao currículo para o ciclo de alfabetização:

“A gente tem as orientações das formações da SEMED. E, inclusive, o Alfabetiza Pará, né? Ele veio e traz muitas orientações. No Alfabetiza Pará ele tem o cronograma, muito difícil da gente que trabalha com multisseriado seguir, porque lá, no programa, diz que é pra trabalhar um dia todo só a língua portuguesa, trabalhar com o livro, que já vem pronto, né? É, assim, é um cronograma a seguir: lá tem o tempo certinho de cada atividade – bem mecanizado mesmo!” (Professora Celina, 2024, informação verbal).

O relato da professora Celina refere-se à política curricular implementada no município de Altamira – o Programa Alfabetiza Pará –, lançado pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC-PA), por meio da Lei nº 9. 867, aprovada em 13 de março de 2023, como uma política pública que, em regime de colaboração com os municípios paraenses, objetiva a alfabetização de todas as crianças até o final do 2º ano do ensino fundamental. Os documentos

orientadores informam que a modelagem do programa foi baseada no PNAIC do estado do Ceará e foi proposto pela Associação Bem Comum²¹ em 15 estados brasileiros (Pará, 2024).

Com a implementação do programa, ele passa a ser a principal referência orientadora do planejamento das aulas no ciclo de alfabetização para todas as escolas da rede de ensino dos municípios paraenses. Uma das principais preocupações da professora se refere aos livros didáticos elaborados no âmbito do programa não atenderem às especificidades dos alunos que estudam em turma multisseriada, enfatizando que a turma apresenta outra realidade e tem as próprias demandas formativas.

Arroyo (2011, p. 76) constata que os “[...] os currículos e os livros didáticos são pensados como espaços de saberes, de conhecimentos e de concepções, descoladas de vivências da concretude social e política”. O autor considera que esse distanciamento entre os conhecimentos e a realidade dos alunos despreza não somente as experiências dos alunos como também dos professores. E quando se trata de turma multisseriada, a situação fica ainda mais emblemática, pois os tempos/espaços próprios dessas turmas são invisibilizados.

Na perspectiva da professora, quando se trata da sua turma multisseriada e das necessidades de aprendizagens, as dificuldades não remetiam a uma visão de negatividade deste formato de organização pedagógica da Escola, em que a prática educativa é desenvolvida com mais de uma série em uma mesma sala de aula. Ao contrário, o seu discurso ecoa como uma solicitação de reconhecimento dessa Escola, desse espaço diferenciado que está sendo negligenciado nos documentos orientadores das práticas curriculares e do planejamento das suas aulas.

Barros *et al.* (2015), na discussão sobre os retratos da realidade das escolas do campo na Amazônia paraense, colocam em pauta a multissérie e a diversidade dessa realidade, ao apontarem as questões de precarização das escolas e do trabalho docente como algo injustificável. Os autores destacam os esforços dos professores na realização do seu trabalho, classificando-o como desafiador, principalmente quanto à organização do trabalho pedagógico que exige maior atenção quanto aos conhecimentos selecionados e trabalhados, considerando tempo/espaço das escolas do campo.

No campo da Educação, quando nos reportamos especificamente a escola, a seriação incorpora as referências supracitadas, assumindo-se como modelo hegemônico de organização do ensino numa perspectiva escolacentrista, urbanocêntrica, antropocêntrica, eurocêntrica e mercadocêntrica, assentando-se fundamentalmente na fragmentação/ hierarquização/ padronização do tempo-espacó conhecimento escolar (Hage; Melo; Barbosa, 2021, p. 22).

²¹ Essa Associação firmou parceria com o Estado do Pará no início de 2023 e atualmente oferece suporte à equipe da Diretoria de Educação Infantil e Ensino Fundamental da SEDUC/PA, dedicada ao Alfabetiza Pará, no processo de implementação do programa no território paraense (Pará, 2024).

Na discussão apresentada pelos autores, se percebe que a turma multisseriada, embora exija uma forma diferente de organização do ensino, não é assim prescrita nas normativas curriculares. Em vez disso, essas normativas estão limitadas ao modelo de tempo-espacó-conhecimento do ensino seriado. Esse modelo, além de padronizar, hierarquiza a Escola e seus processos educativos, resultando em um contexto educacional desigual.

Os desafios enfrentados pela professora Celina em sua turma multisseriada estão diretamente relacionados a essa padronização seriada e disciplinar dos conhecimentos a serem trabalhados com as crianças no processo de alfabetização.

Observaram-se momentos distintos da prática curricular da professora Celina, chama atenção para essa observação por evidenciar os limites e desafios enfrentados por ela em seu fazer docente. Para realizar as atividades propostas pelo Programa de Alfabetização, a professora normalmente precisa mudar a organização da sala de aula, pois os livros são específicos para cada ano. Nessa ocasião, a professora precisava separar os alunos de 1º ano para um canto da sala de aula e os alunos de 2º ano para outro, para que assim pudesse realizar atividades em dois livros distintos, com um tempo cronometrado, obedecendo à lógica seriada, que não dialoga com a dinâmica pedagógica de uma turma multisseriada.

Diante dessa dificuldade, o uso do material não era realizado com a regularidade proposta pelo programa. Um fato importante que precisa ser evidenciado foi a iniciativa da professora diante das atividades do livro, que ela considerava interessantes para realizar com os alunos. Normalmente, atividades mais lúdicas, envolvendo jogos e manuseio de materiais concretos, recebiam as adequações necessárias e eram realizadas de forma coletiva.

Ser ‘multisseriada’ denuncia o diálogo com a série – herança do modo de organização da escola no meio urbano. Professores reinventam espaços, dividindo séries por filas de carteiras, separando o quadro, contando com o apoio dos alunos mais adiantados. Esses profissionais são desvalorizados, sem apoio pedagógico e indicações do que pode ou não pode ser feito, na angústia de reproduzir o modelo da cidade. Professores que também rompem com as séries, com os conteúdos por idade, vencem barreiras da depreciação e da falta de atenção com a escola e as populações do campo. A experiência das ‘classes multisseriadas’ tem muito a nos ensinar. Há sinais de vida, de resistência, de vontade de fazer diferente (Barros *et al.*, 2015, p. 15, grifos dos autores).

Desse fazer diferente mencionado pelos autores, se acompanhou o momento em que a professora consegue, junto com seus alunos, desenvolver atividades de leitura e de escrita com autonomia, colocando as crianças como os sujeitos centrais do processo de construção do conhecimento. Nessa ocasião, o planejamento da professora prioriza o desenvolvimento de

atividades interdisciplinares²², envolvendo todos os alunos, sem a distinção de séries/anos, em uma perspectiva de ensino que, apesar de ter que cumprir um currículo disciplinar, em uma turma multisseriada, encontra no espaço-tempo da sua turma caminhos para desenvolver atividades integradas com foco na alfabetização.

Lopes e Macedo (2011) em seu estudo sobre “Integração Curricular” salientam que, para a efetivação da interdisciplinaridade, é necessário que exista cooperação e coordenação entre as áreas disciplinares. Nesse delineamento curricular, é necessário ter o entendimento de que realizar atividades integradas implica crítica do que pode ser incorporado como também estará sujeita à comparação e julgamento quanto ao processo de escolha do que mais se adequa ao objetivo proposto. O entendimento da interdisciplinaridade parte do princípio da mudança de atitudes dos sujeitos, nas ações desenvolvidas nas escolas. O professor deve estar disposto a aprender com o aluno e buscar ajudá-lo na sua autodescoberta.

A professora Celina tem consciência de que para atender às especificidades de sua turma multisseriada, necessita de um planejamento diferenciado. Sobre essa questão, vale ressaltar a indagação feita a ela sobre quais documentos curriculares eram utilizados para orientar o planejamento e o desenvolvimento das suas aulas. A professora respondeu que o

“[...] Documento Curricular Municipal, ele está alinhado com a BNCC e o Documento Curricular do Estado do Pará²³. Só que o Documento Curricular de Altamira está organizado por bimestre, os objetivos e as habilidades estão todas separadas por ano/séries e por disciplina. Eu acho o Documento um pouco complexo, principalmente para desenvolver um planejamento para turma multisseriada. E agora ainda tem que trabalhar o livro do Alfabetiza Pará. É tanta coisa pra dar conta, que às vezes fico pensando **o que realmente eles querem.**” (Professora Celina, 2024, informação verbal, grifo nosso).

Nesse relato, expõem-se as dificuldades encontradas pela professora na elaboração do seu planejamento. Ademais, foi possível perceber no tom da voz, nos gestos expressos pela professora, uma necessidade de desabafar, de expor as reais condições do seu trabalho. O grifo feito na citação acima exprime um verdadeiro questionamento às atuais diretrizes curriculares para o ciclo de alfabetização. Aqui, se lança mão desse questionamento com a responsabilidade e a sensatez que essa investigação merece, para inferir sobre o que não foi dito, mas que estava “descrito” no olhar da professora Celina. Um olhar de esforço para tentar planejar à luz das

²² No Brasil, a interdisciplinaridade, como concepção teórica, foi divulgada a partir dos trabalhos de Hilton Japiassu, no final dos anos 1970. O teórico define interdisciplinaridade como um grupo de disciplinas conexas, expressado em nível hierárquico, sem interrupção de nenhuma disciplina, mantendo uma unidade (Lopes; Macedo, 2011).

²³ Documento Curricular do Estado do Pará (Pará, 2019).

normativas, mas também um olhar de cansaço, de quem espera que a sua realidade escolar seja reconhecida no âmbito das políticas e dos programas para alfabetização.

Arroyo (2011) discute sobre a sensibilidade docente, no que tange às crescentes indagações que os professores têm feito em relação ao currículo, porque não há como desvincular a organização curricular do trabalho docente. Pois,

[...] o currículo é o polo estruturante do nosso trabalho. As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos... dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos (Arroyo, 2011, p. 18).

A sensibilidade da professora Celina não permite que ela desenvolva uma prática fechada nessa lógica curricular estruturante, porquanto as normativas curriculares não sejam por ela ignoradas. Ela chama atenção para o fato de que as mudanças curriculares para o ciclo de alfabetização estão ficando cada vez mais intensas, porém, agora, as orientações já chegam com os materiais todos prontos para o professor. Não há uma diferenciação da cidade para o campo: “Os livros didáticos são os mesmos; as fichas de acompanhamento da leitura e da escrita são as mesmas da cidade. Por que os professores não são chamados para participarem da elaboração desses materiais?”, questionou a professora Celina.

Ao falar sobre os documentos curriculares que orientam seu trabalho, a professora assume não ter: “[...] condições de fazer vários planejamentos para trabalhar os conteúdos que atendam aos objetivos e as habilidades como proposto no Documento Curricular Municipal e ainda trabalhar o material didático proposto pelo Programa Alfabetiza Pará em minha turma multisseriada”.

Diante dessa constatação, é importante frisar que entre os atuais documentos orientadores do planejamento e do desenvolvimento das aulas para o ciclo de alfabetização, não há uma inter-relação. Pelo contrário, nota-se uma certa discrepância entre eles. São documentos separados, elaborados em contextos distintos, ficando a cargo da professora entender o propósito de cada referencial e ainda fazer as adequações necessárias à realidade de seus alunos para alcançar os objetivos propostos.

O documento aqui apresentado está voltado para o ensino fundamental da rede pública municipal de Altamira-PA. Foi elaborado seguindo as diretrizes presentes no Documento Curricular do Estado do Pará, que por sua vez encontra respaldo nas diretrizes normativas da BNCC. Sua organização segue o modelo estadual, ou seja, estrutura-se em eixos, subeixos, objetivos de aprendizagem e habilidades. Estes elementos estruturantes, neste documento municipal, estão organizados por bimestre, conforme recomendação da SEMED. *Isso não impede que o professor organize seu*

plano adequando-o conforme as exigências de sua realidade (Altamira, 2020, grifo nosso).

Ao consultar o referido documento, não foram identificadas orientações curriculares específicas para o processo de alfabetização de crianças em turma multisseriada. Foi observada uma seção que trata da educação do campo, contudo, o texto apresenta uma contextualização geral da diversidade de escolas atendidas e também menciona legislações e diretrizes que resguardam o direito ao currículo que atenda às peculiaridades das escolas do campo. O texto apresenta o panorama de atendimento às diversas localidades e os avanços no atendimento educacional.

A oferta da Educação Básica para a população do campo nas modalidades de Ensino Infantil, Fundamental e de Jovens e Adultos de obrigatoriedade dos municípios, conforme artigo 28, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que diz ‘[...]os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região’. Nesse contexto, o sistema de educação de Altamira faz a oferta por áreas terrestres denominadas campo, nas áreas fluviais com escolas das áreas ribeirinhas do Rio Xingu e nas áreas das florestas consideradas unidades de conservação, que estão situadas nas reservas extrativistas da Terra do Meio (reserva extrativista do Rio Xingu, Rio Iriri e Riozinho do Anfrísio) e Estação Ecológica. Também atende aos Distritos de Castelo de Sonhos e Cachoeira da Serra a 1.100 quilômetros de distância da sede do município, e as Vilas Canopus e Cabocla a 1.300 quilômetros da sede do mesmo (Altamira, 2020, p. 1017, grifos nossos).

A educação do campo no município de Altamira apresenta uma ampla diversidade territorial, o que leva a pensar nos diferentes desafios enfrentados para realizar o atendimento educacional em todos esses territórios. A organização curricular diferenciada deve ser construída na dinâmica da escola do/no campo – “uma escola de direito” (Arroyo, 2015, p. 9). Nesse sentido, os documentos curriculares, orientadores do planejamento e do desenvolvimento das aulas precisam de articulação entre si, para que assim possam garantir uma educação pautada nos princípios que regem a educação do campo.

A gestão da Secretaria Municipal de Educação, responsável pelas orientações pedagógicas desses documentos, deve proporcionar momentos de formação aos gestores e professores para que tais normativas possam ser discutidas e avaliadas, considerando o contexto de cada território escolar. Porém, essas formações devem conter orientações específicas para os docentes que atuam nas escolas do campo, de modo especial, para aqueles que trabalham com as escolas multisseriadas.

4.1.1 A lógica da avaliação na alfabetização: mecanismo de controle da qualidade do ensino e da aprendizagem

É possível observar o quanto o sistema educacional tem se debruçado na elaboração e nas tentativas de implementação de normativas e de diretrizes curriculares visando melhorar os índices de desenvolvimento da educação em nosso país. Os discursos oficiais estão cada vez mais impregnados de preocupações com os níveis de desempenho dos alunos, principalmente no que tange ao processo de alfabetização das crianças.

Sacristán (2017) evidencia que a política curricular, em muitas situações, encontra-se bem distante de uma determinação coerente, apresentando-se por meio de regulações desconectadas e difusas. O autor chama a atenção para o fato de que, na atualidade, as políticas curriculares não estão postas como mecanismos coercitivos aparentes, mas, por meio de mecanismos administrativos, sob a aparência de “orientações pedagógicas” ao planejamento do professor, e através de discursos de melhoria da qualidade do ensino, o controle e a regulação fazem-se cada vez mais presentes.

Indagações como as levantadas por Mortatti (2013, p. 24) impulsionam à reflexão, ao questionar o que se entende hoje como “[...] qualidade da educação e da alfabetização, nos programas, nas metas e nas ações definidas por organismos internacionais e em políticas públicas brasileiras”. Vale questionar: para quem, para quais alunos, de quais escolas, com qual finalidade chega essa qualidade? Por que não questionar também, se, de fato, ela chega e como ela chega?

As crianças do campo em processo inicial da linguagem escrita já estão sendo submetidas aos processos de avaliações padronizadas para fins de medir o nível de desempenho de leitura e de escrita concebidas para o ciclo de alfabetização.

“Agora nós temos a avaliação de fluência leitora. O teste da fluência veio para monitorar o desenvolvimento das competências básicas do aluno. A prova é realizada em dois períodos, no primeiro semestre, para acompanhar como o aluno está sendo recebido no início do 2º ano, e no final do 2º semestre, para identificar se o aluno desenvolveu as competências básicas da série.” (Professora Celina, 2024, informação verbal).

A professora relata que as crianças devem ler em cada etapa da prova um bloco com 60 palavras, depois outro bloco, com 40 pseudopalavras, e, por último, há um texto curto. O tempo é cronometrado, eles têm em média um minuto para cada bloco da prova. “Na gravação os alunos são avaliados pela capacidade da leitura, considerando a velocidade, a precisão e a prosódia” (Professora Celina, 2024, informação verbal).

A professora explica que a dinâmica é complicada, uma vez que a sua turma é multisseriada. Segundo ela, a avaliação deve ser realizada em um local sem barulho, para que não haja interferência no momento da gravação. Como a escola não possui outra sala de aula disponível, é preciso contar com a colaboração da professora da Educação Infantil, que também atua com uma turma multisseriada (Pré-I: crianças de 4 anos; e Pré-II: crianças de 5 anos de idade). Sobre essa ação avaliativa, Celina relata que:

“A avaliação é feita na sala de aula da Educação Infantil, enquanto eu vou chamando individualmente os alunos de 2º ano para realizar a avaliação, a professora da educação infantil fica com todos os alunos na minha sala. Isso não é nada fácil, já ocorreu alguns contratempos. Ah, tem mais uma coisa, o celular usado para gravar a leitura dos alunos é da professora. É preciso ter um aplicativo instalado e seguir o passo a passo. No aplicativo já vem a lista dos alunos para realizar a prova.” (Professora Celina, 2024, informação verbal).

Percebe-se o quanto a professora estava insatisfeita, não com o seu trabalho, nem com os resultados alcançados pelos alunos, mas com a lógica da avaliação imposta. Assim, ela expôs que: “O tempo das crianças não está sendo respeitado no Alfabetiza Pará”. Ela argumentou que avaliação é um processo que acontece continuamente e que precisa respeitar as particularidades que cada criança apresenta no seu processo de aprendizagem.

“Particularmente, não avalio apenas o que os alunos respondem nos testes classificatórios e nas avaliações bimestrais. No cotidiano escolar temos a oportunidade de acompanhar o desenvolvimento das habilidades das crianças. Na sala de aula e nas atividades fora da sala de aula posso analisar as atividades práticas, atividades lúdicas, assim, eu consigo avaliar meus alunos e avaliar o que eu preciso melhorar nas minhas aulas para que todos possam aprender. Não é isso que deveria ser mais importante?” (Professora Celina, 2024, informação verbal).

Tal relato evidencia que o entendimento da professora quanto ao processo de avaliação não se fixa nos padrões das avaliações externas, ela reconhece a importância do ato de avaliar, porém sob outra perspectiva. Durante o período de observação, se constatou que a professora organiza e seleciona atividades diferenciadas, com o propósito de avaliar a leitura e a escrita dos alunos, mas não expõe o fato de serem atividades avaliativas, elas são realizadas seguindo o fluxo cotidiano das suas aulas.

A respeito disso, é possível compreender o porquê da insatisfação da professora em relação à aplicação da avaliação de fluência leitora, pois não há uma inter-relação entre a prova, os meios para sua aplicabilidade e um retorno favorável quanto a resultados. Isso não significa dizer que os resultados tenham que ser os melhores, numa escala de quantificação, mas eles deveriam aparecer qualitativamente falando, para que assim a professora pudesse participar de

alguma forma da análise dos dados avaliativos da sua turma. Sacristán (2017, p. 320), acerca da avaliação, enfatiza que o “[...] contexto no qual se realiza o ato de avaliação é tão importante quanto o próprio processo de recolhimento da informação, valorização subsequente e tomada de decisões”.

Segundo a professora Celina, a observação e a atenção em relação ao avanço e às dificuldades de aprendizagem das crianças devem ser cotidianas. Ela ressaltou que os resultados e as notas bimestrais são importantes, contudo o foco deveria estar na aprendizagem, e argumenta: “Se eu conseguir que meus alunos aprendam, os resultados serão positivos”.

Destaca-se um desses momentos de atividade avaliativa de leitura planejado pela professora: ela chamou os alunos individualmente para realizar a leitura de textos, de frases e de palavras (materiais organizados previamente), e fez questão que a pesquisadora estivesse atenta à leitura de cada um. Em dado momento, disse:

“Você está vendo como meus alunos estão bem? Como eles gostam de ler. Só o Carlos (nome fictício), estou bem preocupada com ele, precisa melhorar. O meu sofrimento é esse, na minha avaliação eles estão bem, mas na hora da prova de fluência não aparece resultado positivo. Não sei, deve ser porque eles não estão conseguindo ler **no tempo previsto do sistema**, pois eles ficam nervosos. Pode ser alguma falha na gravação também. Tudo bem, eu não recebi nenhum troféu, **meus alunos não foram destaque na avaliação de fluência**, mas, para mim, o importante é que eles estão aprendendo, meus alunos são leitores.” (Professora Celina, 2024, informação verbal, grifos nossos).

Desse relato da professora, destacam-se duas questões: a primeira refere-se “ao tempo previsto do sistema”, o que notadamente não representa o tempo trabalhado pela professora Celina nos seus processos avaliativos. Se comprehende que o referido tempo, exposto pela professora, não se referia somente ao tempo/horário cronometrado para a realização da prova. A ênfase dada pela professora a esse “tempo” representa mais que o tempo/relógio: há outra abrangência na sua práxis educativa. Sua inquietação advém da preocupação com a criança, em início de escolarização, que não se separa da fase de infância, sendo submetida a rigorosos processos de avaliação.

De acordo com Arroyo (2011) essas avaliações únicas tratam o conhecimento como algo abstrato, como se não existissem os sujeitos: as crianças e suas infâncias; a professora com suas próprias experiências. Diante disso, é preciso compreender que:

Para avançar na conformação de uma organização-estrutura que garanta o direito das crianças à infância será necessário aprofundar os desencontros, até a violência com que a infância é negada na estrutura de tempos, de ordenamentos do ensinar-aprender estruturantes do nosso sistema escolar. Esse sistema é visto como um dado inquestionável onde terão de ser inseridos todos, cada aluno independente do tempo

humano, social, mental, cultural, de aprendizagem. Os profissionais da docência e da pedagogia têm direito a visões mais críticas dessa pesada estrutura escolar que vitima educandos e educadores (Arroyo, 2011, p. 189).

A segunda questão diz respeito à fala da professora: “meus alunos não foram destaque na avaliação de fluência”, essa fala se deu porque, segundo explicação da professora, nos resultados apresentados pela Secretaria de Educação, não havia nenhum dado referente à sua escola. Pelo entendimento dela, foi como se os alunos nem tivessem realizado a avaliação. Nesse caso, não houve nenhuma análise referente ao resultado obtido por seus alunos. Sendo assim, o propósito divulgado, em relação aos objetivos da aplicação da referida avaliação, não foi cumprido na turma da professora Celina. Para Pacheco (2000, p. 76), esse padrão de escola eficaz, hierarquizada pelos resultados obtidos através do desempenho dos alunos, “incide em indicadores que facilmente são avaliados externamente, mas que não respeitam a multiplicidade dos contextos locais”.

Sobre essa questão, é urgente pautar que o modelo de educação urbana, pensado para o campo, fere o que já se tem legitimado em lei e que resguarda o direito à educação em território do campo, partindo do princípio de que deve ser diferenciada, conforme preconiza a LDB 1996, ao estabelecer que,

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 (Brasil, 1996).

Diante disso, as proposições de avaliação que hoje vêm ganhando força nas políticas de currículo – no controle da Escola –, seguem o ditame de medir o desempenho de aprendizagem dos alunos para fins de avanço na qualidade do ensino. Todavia, os mecanismos usados não atendem às peculiaridades da escola do campo.

Discutir sobre a educação do campo hoje, e buscando ser fiel aos objetivos de origem, nos exige um olhar de totalidade, em perspectiva, com a preocupação metodológica, sobre como interpretá-la, combinada a uma preocupação política, de balanço do percurso e de compreensão das tendências de futuro para poder atuar sobre elas (Caldart, 2009, p. 36).

Como essas políticas estão sendo vistas pela Escola e por seus atores principais – professores e alunos – é uma questão relevante. As oportunidades de participação e avaliação no processo de implementação dessas políticas deveriam ser uma realidade. Nesse sentido, Goodson (2008, p. 119) questiona as reformas baseadas em padrões, definindo-as como mecanismos “grosseiros”, não apenas pelo fato de serem padronizadas, mas também por não serem elaboradas de acordo e em consonância com os sujeitos centrais do ensino. Desse modo, políticas curriculares que desvalorizam o conhecimento dos professores e dos alunos deixam de considerar que “cada escola é uma comunidade cuidadosamente construída [...]” (Goodson, 2008, p. 119).

As análises e discussões apresentadas nessa primeira categoria questionam a atual política curricular, normativa nacional para a elaboração dos currículos escolares: a BNCC. Essa é uma política hegemônica centrada na perspectiva de melhorar a qualidade da educação por meio de competências e habilidades básicas. Embora, em seu discurso, propague a ideia da integração curricular, na prática isso acaba não acontecendo, pois as preocupações estão voltadas para a lógica de resultados por intermédio de avaliações externas padronizadas. Gontijo (2015) pondera que a

[...] definição de uma base comum nacional parece importante para que a escola cumpra seu objetivo de garantir o acesso ao conhecimento produzido ao longo da história humana. Entretanto, quando essa proposição se alinha, exclusivamente, à lógica da avaliação com a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais pela via do rebaixamento do que é ensinado e, consequentemente, aprendido, podemos imaginar que ela poderá ser nociva ao desenvolvimento da educação. (Gontijo, 2015, p. 188).

Quanto à essa discussão, Apple (2013) assegura que tal perspectiva muda o propósito da educação. Para o autor, são tempos em que o setor governamental vem perdendo legitimidade e há uma verdadeira crise instaurada nas relações de autoridades educacionais. A qualidade da educação básica está à prova de forma muito acentuada. Nesse cenário, os governos dos estados e municípios precisam ser vistos fazendo alguma coisa para que os padrões educacionais desejáveis sejam alcançados.

Apple (2013) considera que é preciso que se compreenda muito bem qual é a função social da proposta de um currículo padronizado. Quanto a isso, o autor explica que um

[...] currículo nacional pode ser visto como um instrumento para prestação de contas, para ajudar-nos a estabelecer parâmetros a fim de que os pais possam avaliar as escolas. Porém, ele também aciona um sistema em que as próprias crianças serão classificadas e categorizadas como nunca foram antes. Uma de suas funções básicas

será atuar como ‘mecanismo para diferenciação mais rigorosa das crianças segundo normas fixas, função essa cujos significados e origem social não são explicitados’ (Apple, 2013, p. 88, grifos do autor).

Desse modo, embora diretrizes e programas curriculares oficiais se intensifiquem nos sistemas educacionais, na tentativa de convencer gestores escolares, professores e comunidade escolar de que a padronização do ensino e da aprendizagem é uma forma de proporcionar coesão social, na prática essa lógica não se efetiva, pois avaliar escolas, seguindo critérios e objetivos únicos, tende a produzir efeitos opostos ao pretendido (Apple, 2013). Tais critérios, segundo o autor, poderão até se mostrarem objetivos, mas o fato é que os resultados, tão almejados, não serão alcançados, porque o contexto das escolas não é o mesmo.

Em relação à escola do campo, se constata que existem muitas diferenças em comparação às escolas localizadas na zona urbana. O que Apple (2013, p. 90) coloca em questão nessa análise são os parâmetros adotados, o que tem acontecido não é a “coesão cultural e social” propagada, mas uma intensificação das diferenças, histórica e socialmente produzidas. As escolas que se destacam com seus resultados “ganham troféus”, fazendo uma referência à fala da professora Celina. Já as escolas que não apresentam resultados ficam à margem e tornam-se cada vez mais excluídas. E os responsáveis por isso não são os administradores dos programas de mudança mal articulados e centrados em avaliações externas à Escola: são os professores, os alunos e até mesmo as famílias que são responsabilizados pelo fracasso nos índices de desempenho dos alunos (Goodson, 2008).

Sacristán (2017) aborda que a ordenação e a prescrição curricular realizadas pela administração educativa são maneiras de manter a Escola sob controle. O autor apresenta duas táticas como formas de controle: uma que, por meio de orientações curriculares ou até mesmo sugestões, ordena a prática escolar; outra que trata de avaliar essa prática educativa, normalmente por intermédio de avaliações externas, utilizando os alunos como principal fonte de informação. No entanto, essas instâncias de regulação e controle, especificamente para as escolas do campo e para as turmas multisseriadas, não têm garantido a qualidade nem a igualdade de oportunidades no processo de construção do conhecimento.

A seguir, é analisada a segunda categoria, centrando a discussão na prática curricular desenvolvida pela professora Celina no processo de alfabetização de seus alunos. Os dados revelam que na prática educativa o currículo prescritivo sofre mudanças substanciais em sua materialização, por intermédio de seus agentes operacionais – professora e alunos – no contexto do seu território.

4.2 O ENSINO DA LINGUAGEM ESCRITA: VIVÊNCIAS DE UMA PROFESSORA ALFABETIZADORA

A prática curricular desenvolvida pela professora Celina no processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças do território do campo merece atenção, pois revela questões importantes que precisam ser olhadas de forma diferenciada pela Escola e pelos gestores responsáveis pela elaboração de políticas curriculares voltadas para a alfabetização de crianças. Como foi tratado na subseção anterior, tais políticas, apesar do processo histórico de reformas, ainda estão distantes de atenderem às especificidades do território do campo.

Os achados da pesquisa são evidenciados à luz de bases teóricas que acreditam e defendem a alfabetização como um direito, especialmente para as crianças que residem e estudam no campo, garantindo-lhes o direito ao acesso à aprendizagem de qualidade. Ao se referir ao termo “qualidade” é importante ressaltar que o conceito dessa palavra no contexto do direito transcende as prerrogativas tencionadas nos discursos oficiais, que tanto têm propagado a qualidade no âmbito dos índices de desempenho dos alunos.

Para as escolas do campo ainda persiste o estigma de que são escolas de baixo rendimento, que apresentam os índices mais baixos de aprendizagem, principalmente em relação à aprendizagem da leitura e da escrita. Para Soares (2023), essas questões, relacionadas ao fracasso escolar das camadas²⁴ populares, só podem ser compreendidas numa perspectiva social, uma vez que as escolas brasileiras, no exercício da práxis educativa, têm se dedicado ao ensino da linguagem oral e escrita de forma dissociada de suas determinações sociais e sociolinguísticas²⁵.

Nesse contexto, em relação à aprendizagem da leitura e da escrita das crianças do campo, é necessário evidenciar que “[...] a escola é mais importante para as camadas populares que para as classes privilegiadas” (Soares, 2023, p. 114). A autora reforça que é através da escola que se encontram possibilidades reais de luta contra as desigualdades sociais – uma Escola formadora que “transforma”. Assim, é papel fundamental da instituição garantir aos alunos condições para que se apropriem de conhecimentos e de habilidades que possam ser instrumentos de luta e de participação política.

²⁴ “**Camadas populares** – a palavra *camada*, quando empregada para designar grupos sociais, significa um conjunto particular de indivíduos que não constitui um elemento estrutural independente da sociedade, mas que se caracteriza por condições sociais e econômicas semelhantes” (Soares, 2023, p. 126, grifo da autora).

²⁵ “Pode-se dizer que a *sociolinguística* estuda a sociedade em relação com a língua. Ou seja, a língua é o objeto de estudo, e os fenômenos sociais são meios para compreender e explicar os fenômenos linguísticos” (Soares, 2023, p. 138, grifo da autora).

O ensino-aprendizagem da linguagem escrita são mecanismos imprescindíveis para garantir às crianças o conhecimento necessário à sua comunicação social, política e cultural e discutir sobre os pressupostos teórico-práticos que norteiam a prática curricular de alfabetização desenvolvida no contexto do campo é o objetivo principal desta subseção.

Ao ser indagada sobre os critérios utilizados para selecionar os conhecimentos que serão trabalhados, a professora Celina respondeu:

“Eu uso o critério que é, **eu procuro trabalhar o nível que a minha turma está, nível de aprendizagem deles**, como eles estão, como estão conseguindo aprender. Por exemplo, eu tenho um aluno que é autista, então eu busco, assim, muita atividade que ele possa manusear. Os alunos são assim, às vezes, a gente passa uma atividade, até esse meu aluno que é autista, ele consegue terminar mais rápido que os outros, porque eu fico motivando: você consegue, você é capaz. **Os alunos não estão no mesmo nível de aprendizagem**, nós gostaríamos que todos estivessem, mas não, não estão. Então, **eu tenho que buscar fazer atividades que os alunos consigam desenvolver, a leitura e a escrita**, principalmente os alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, eu vou focar neles, aí, eles avançam, assim, todos conseguem. A prioridade é eles. **E os alunos interagem, o que eu acho interessante**; a gente tem, tem as dificuldades do multisseriado, mas, eu acho interessante isso, o que tá no 2º ano, se ele tá com dificuldade, ele tá estudando e fazendo a revisão com o 1º ano, ele tá acompanhando.” (Professora Celina, 2024, informação verbal, grifos nossos).

Na discussão sobre os critérios adotados pela professora Celina se nota a preocupação em buscar atender às especificidades de aprendizagem das crianças. Quando a professora diz que procura trabalhar o nível de aprendizagem dos seus alunos, se infere que ela comprehende que, no processo de aprendizagem da linguagem escrita, as crianças não aprendem do mesmo modo, nem ao mesmo tempo. Nesse sentido, o uso de atividades diferenciadas para atender às especificidades de aprendizagem dos seus alunos foi constatado através da observação realizada em sala de aula.

De acordo com Soares (2020), o processo da escrita exige conhecimentos específicos: “[...] não se escreve como se fala, nem mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais” (Soares, 2020, p. 18). Quando a professora afirma que os alunos não estão no mesmo nível, ela conclui que cada criança tem seu próprio processo de aprendizagem e precisa ser acompanhada com atividades que possibilitem o seu desenvolvimento. A esse respeito,

[...] pode-se, assim, concluir que aprendizagem da escrita não é um processo natural, como é a aquisição da fala: a fala é *inata*, é um *instinto*; sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que se ouve e fala a língua materna. A escrita, ao contrário, é uma invenção cultural, a construção de uma *visualização* dos *sons* da fala, não um instinto (Soares, 2018, p. 45, grifos da autora).

A prática curricular desenvolvida pela professora Celina é marcada por um extenso percurso na alfabetização de crianças. Observa-se o empenho dela em planejar e desenvolver atividades de leitura e escrita que atendam aos diversos níveis de aprendizagem dos alunos. Ela enfatiza que priorizar os alunos com maiores dificuldades nesse processo não é uma tarefa simples. No entanto, é exatamente no contexto da multissérie que se evidencia a prática de um trabalho diferenciado realizado por ela, conforme propõe Sá (2015):

[...] que o ensino seja planejado levando-se em conta a construção de uma rotina que abarque um conjunto de atividades permanentes, atividades esporádicas, trabalho com jogos, projetos e sequências didáticas, envolvendo ludicamente as crianças em sua realidade, ao mesmo tempo em que favoreça o planejamento e acompanhamento sistemático do ensino e das aprendizagens. (Sá, 2015, p. 5).

Ciente de que a alfabetização é um processo complexo, a professora realiza atividades que utilizam os componentes essenciais para a aprendizagem da língua escrita, sem negligenciar o processo de interação entre os alunos. A principal estratégia metodológica adotada é proporcionar aos alunos acesso a uma variedade de materiais escritos, incluindo livros literários, livros produzidos pelas crianças, gêneros textuais variados, recortes de jornais e revistas, fichas e jogos de leitura, entre outros.

“Utilizo muitas atividades lúdicas, inclusive gosto de preparar a sala bem, estou até devendo isso. **Gosto de trabalhar com textos com eles**, com dinâmicas de leituras, gosto de deixá-los à vontade para a escolha dos livros que tem na sala, o que eles querem ler. Para alfabetizar, gosto de começar por nomes que as crianças já conhecem, por coisas que chamam a atenção delas, que tenham curiosidade. Para encerrar o semestre estou programando um dia de leitura com eles, vamos dar um nome, pode ser uma tarde de leitura, estou separando os materiais: livros que temos na sala – aqui, a prioridade são os livros; dados silábicos; bombons silábicos; fichas com palavras; textos variados. Já sei! Vamos fazer uma barraca da leitura, já que estamos em ritmo de festa junina, uma barraca da leitura pra fechar o semestre.” (Professora Celina, 2024, informação verbal, grifos nossos).

Sobre a diversidade de atividades para trabalhar a alfabetização e o letramento, Carvalho (2015) pontua que o trabalho com a leitura e escrita precisa fazer parte do cotidiano das crianças de forma que sejam oportunizadas diferentes experiências prazerosas, como indica as práticas da professora Celina, despertando a curiosidade e criatividade a partir do contexto em que está imersa, pois, conforme Carvalho (2015):

Para alfabetizar letrando, deve haver um trabalho intencional de sensibilização, por meio de atividades específicas de comunicação, por exemplo: escrever para alguém que não está presente (bilhetes, correspondência escolar), contar uma história por

escrito, produzir um jornal escolar, um cartaz. Assim a escrita passa a ter função social (Carvalho, 2015, p. 69).

As figuras abaixo demonstram um pouco da organização do espaço da sala de aula e das estratégias metodológicas utilizadas pela professora.

Figura 8 – Prateleiras de livros e jogos



Figura 9 – Alguns livros produzidos pelos alunos (2023)



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

O espaço da sala de aula, organizado com diversos materiais escritos, era bastante dinâmico. As crianças demonstravam um grande interesse pela leitura. Quando concluíam uma atividade individual, sem a necessidade de solicitação da professora, dirigiam-se ao espaço, pegavam um livro ou fichas de leitura e aguardavam o próximo direcionamento da professora. Esse momento era significativo para as crianças em processo de alfabetização, pois tinham a oportunidade de vivenciar a leitura, refletir e interagir com os livros, textos e palavras, além de fazerem suas próprias interpretações.

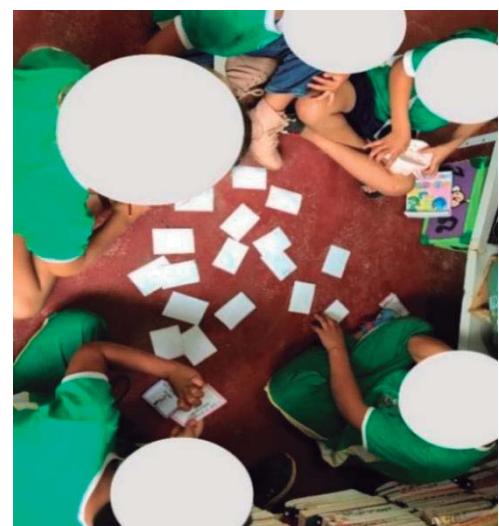
Mortatti (2004) argumenta que a leitura e a escrita, como saberes constitutivos das sociedades letradas, não apenas possibilitam aos indivíduos o acesso a essa cultura, mas também são fundamentais para sua efetiva participação nela. “A apropriação e utilização desses saberes é condição necessária para a mudança, do ponto de vista tanto do indivíduo quanto do grupo social, de seu estado ou condição nos aspectos cultural, social, político, linguístico, psíquico” (Mortatti, 2004, p. 80).

Os registros abaixo evidenciam o desenvolvimento de algumas atividades interdisciplinares com o objetivo de possibilitar a leitura, a compreensão de diversos gêneros textuais e a produção textual individual e coletiva.

Figura 10 – Dinâmica de leitura



Figura 11 – Atividade com jogos

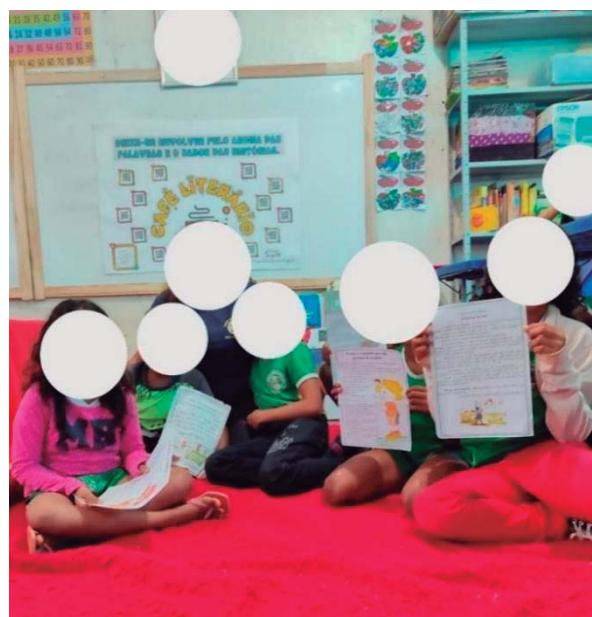


Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 12 – Leitura de poema



Figura 13 – Socialização de interpretações textuais



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 14 – Criação de histórias



Figura 15 – Barraca da Leitura



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Figura 16 – Passeio ao mercadinho



Figura 17 – Produção textual



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

De acordo com o planejamento elaborado pela professora, os objetivos estabelecidos para as atividades desenvolvidas consistiam em estimular a prática da leitura e da escrita por meio de propostas lúdicas e do trabalho com narrativas, tanto aquelas presentes nos livros quanto as histórias vivenciadas ou criadas pelas próprias crianças, de modo a transformar esse processo em uma ação concreta e prazerosa. Além disso, buscava-se promover o

desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, favorecendo o reconhecimento, a interpretação e a utilização de diferentes gêneros textuais de maneira crítica e significativa.

Como indica Carvalho (2015):

Preparar para aprender a ler é principalmente despertar o desejo, a vontade de ler. Melhor do que oferecer à criança desenhos prontos para colorir e ou pontinhos para unir é criar um clima de interesse e receptividade em relação à leitura e à escrita. Para isso, a professora precisa ter em mãos livros infantis, jornais, revistas, muito material escrito, de todo tipo, para olhar, manipular, manusear, adivinhar. A criança que folheia livros e revistas acaba se perguntando: o que isso quer dizer? Observando livros infantis, as crianças inventam histórias inspiradas nas ilustrações. Cram narrativas para si mesmas e para os colegas. As histórias lidas ou narradas pela professora, e pelos alunos também, têm um papel importantíssimo na educação da criança: elas alimentam a imaginação e o sonho, melhoram a expressão verbal, aguçam a curiosidade, criam amor pelos personagens, pelas palavras, pelos livros (Carvalho, 2015, p. 53).

As atividades planejadas e desenvolvidas pela professora Celina, como demonstram as figuras 9 a 17, expressam a prática social como um dos elementos estruturantes do processo de alfabetização desenvolvido na turma de alfabetização, isso significa que a professora conduz seu trabalho tendo como eixo central os seus alunos, sob a clara compreensão da responsabilidade da Escola e do seu compromisso na formação de sujeitos que possam ser capazes de interagir, de questionar, de tomar decisões, ou seja, de serem ativos e participativos na sociedade.

Soares (2020, p. 20) aborda a natureza do processo de alfabetização como algo multifacetado e complexo, não se trata de aprender uma habilidade, mas um “conjunto de habilidades”. A autora sublinha que muitos profissionais possuem uma visão fragmentada desse processo. Diante desse fato, os resultados da investigação revelam que a professora Celina sustenta uma visão ampla do que considera ser importante nas ações voltadas para o ciclo de alfabetização. As evidências apresentadas mostram a variada e rica interação com a leitura e a escrita na construção do conhecimento.

Soares (2018) trabalha sobre as três principais facetas de inserção no mundo da escrita, que estão na disputa pelo favoritismo nos métodos e nas propostas voltadas para a aprendizagem inicial da língua escrita: a faceta linguística; a faceta interativa; e a faceta sociocultural da língua escrita. As duas últimas facetas são consideradas pela autora como o letramento.

Posto isso, e diante dos resultados da investigação, é possível dizer que a prática curricular exercida pela professora não se fecha em apenas uma única faceta. A perspectiva teórico-prática da professora alfabetizadora parte do princípio da integração entre tais aspectos.

Assim sendo, se identifica que a prática curricular desenvolvida “[...] constitui o **alfabetizar letrando**” (Soares, 2018, p. 351, grifos da autora).

Para Kleiman (2005), ao ensinar uma criança a ler e a escrever, ela está conhecendo as práticas de letramento da sociedade. Uma importante contribuição da autora a esse estudo é o entendimento de que “Não existe um ‘método de letramento’. Nem **um** único método e nem **vários**” (Kleiman, 2005, p. 5, grifos da autora).

O letramento significa o ensino-aprendizagem da criança por meio da imersão no mundo da escrita. A prática curricular desenvolvida pela professora Celina é um exemplo de alfabetização e de letramento, pois seu entendimento em relação à prática da alfabetização não está atrelado exclusivamente à decodificação de símbolos visuais em símbolos sonoros. Suas vivências mostram a ênfase dada à leitura e à escrita, um processo que não ocorre de forma isolada, mas parte do pressuposto do seu valor como expressão e compreensão de significados. Assim, as produções de textos orais e escritos recebiam uma atenção especial, além da aprendizagem do sistema alfabético e suas convenções.

Retomando uma fala da professora Celina, ela mencionou que os critérios utilizados para alfabetizar seus alunos envolviam o respeito ao nível de aprendizagem de cada um, o que leva a discutir os procedimentos metodológicos adotados por ela para ensinar a linguagem escrita. A professora entende que ler e escrever exigem um processo contínuo de construção e reconstrução, uma tarefa complexa que mesmo trabalhada por meio de interação, estímulos e em um ambiente educativo motivador, necessita da apropriação de conhecimento de forma individual e subjetiva – a faceta linguística, conforme define Soares (2018). Para a autora, é preciso entender

[...] o que é propriamente a *alfabetização*, de que também são muitas facetas – consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita (Soares, 2020, p. 46).

Quanto a essa discussão, a autora adverte sobre a conciliação entre as duas dimensões da aprendizagem da língua escrita – a alfabetização e o letramento –, lembrando que não se pode desconsiderar as especificidades inerentes a cada processo.

À luz dessas proposições teóricas, este estudo evidencia que a prática curricular da professora Celina atende à perspectiva defendida por Soares (2020). No processo de alfabetização e de letramento das crianças de Altamira, observou-se a realização de atividades

fundamentadas em palavras-chave; atividades com foco na percepção de sílabas, visando ao desenvolvimento da consciência fonológica. A base do ensino da leitura e da escrita desenvolvido, contudo, era a interação com textos orais e escritos. Posto isso, ressalta-se a seguinte narrativa:

“Alguns colegas ficam me perguntando sobre qual método eu utilizo para alfabetizar meus alunos. **Eu não sei explicar pra eles sobre essa questão de métodos, falar de teoria, entende? Não fico me preocupando se estou sendo tradicional, ou se estou fazendo diferente, sabe?** Inclusive eu acho que nós deveríamos ter mais formações sobre isso, pra gente discutir também sobre o nosso trabalho e sobre as dificuldades que a gente enfrenta para alfabetizar. Eu sei que tem coisas que precisamos estudar, aprender novas metodologias. Mas, apesar de ter que cumprir algumas orientações que a gente recebe, eu não fico presa a um modelo para alfabetizar, eu fico tentando ver atividades que possam ajudar o nível de aprendizagem dos meus alunos.” (Professora Celina, 2024, informação verbal, grifos nossos).

As vivências da professora com sua turma de alfabetização não revelam uma preocupação com o uso de um método específico para alfabetizar. Seu trabalho direciona-se por meio de procedimentos metodológicos diversificados, apesar de acreditar que não domina suficientemente os métodos e suas respectivas teorias.

Em relação à questão dos métodos destacados pela professora Celina, se verifica que sua prática curricular evidencia uma compreensão consistente acerca da relevância de adotar estratégias e metodologias específicas, de modo a contemplar as múltiplas facetas que integram o processo de alfabetização. O que possibilita inferir, em consonância com os pressupostos teóricos defendidos por Soares (2018), que a importância do uso de métodos para alfabetizar, não pressupõe, em contextos de ensino, que uma ou outra faceta seja privilegiada em detrimento da escolha de um método. Embora a alfabetização seja compreendida e tratada como um fenômeno multifacetado, ela

[...] deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências (Soares, 2018, p. 35 grifo da autora).

A autora explica que a alfabetização precisa ser desenvolvida considerando os fatores que envolvem cada uma das facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita. Destaca, ainda, que embora devam ser trabalhadas de forma simultânea, cada faceta demanda práticas educativas diferenciadas. Para tanto, é imprescindível que os professores se apropriem dos princípios e das teorias que fundamentam cada dimensão da alfabetização. Nesse sentido, os relatos da professora Celina revelam um anseio de aprimoramento constante, evidenciado

pela busca em alinhar sua prática docente às demandas específicas de cada faceta do processo. Tal postura indica a consciência de que a alfabetização não pode ser reduzida a um método único, mas deve ser concebida como um processo multifacetado que exige flexibilidade pedagógica, intencionalidade e fundamentação teórica.

Os resultados da investigação apontam o uso de métodos sintéticos e analíticos pela professora, com o propósito de atender às diferentes necessidades de aprendizagem de seus alunos dentro de um contexto significativo. Desse modo, é visível que a preocupação de suas práticas é com a aprendizagem das crianças.

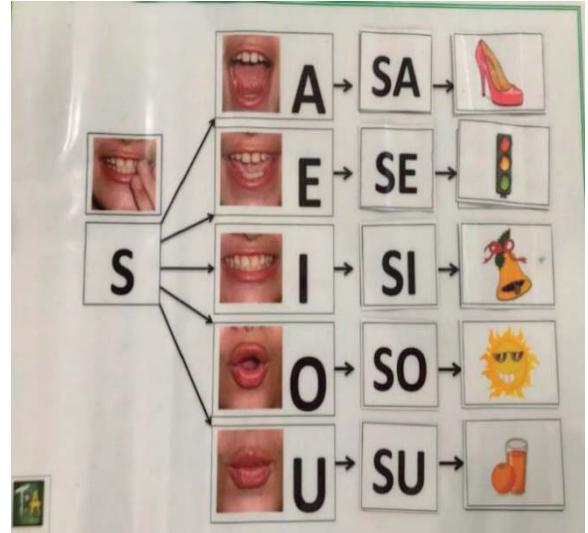
Além disso, a professora busca refletir criticamente sobre sua atuação em sala de aula e nos demais espaços educativos. Assim, ela consegue qualificar ainda mais a sua prática e, desse modo, o seu saber-fazer docente.

As figuras a seguir mostram algumas atividades selecionadas e trabalhadas com o objetivo de atender às particularidades de aprendizagem da linguagem escrita.

Figura 18 – Leitura de pequeno texto



Figura 19 – Leitura de sílabas



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

O primeiro passo realizado pela professora para trabalhar a faceta linguística era realizar atividades específicas que atendessem ao nível de aprendizagem de seus alunos evitando trabalhar as letras de forma isolada dos textos. No desenvolvimento da atividade exposta, ela explicou que algumas crianças tendem a demorar um pouco mais para entenderem que o nome da letra, na maioria das vezes, tem relação com, pelo menos, um dos sons da fala que podem representar na escrita. A professora apresentou aos alunos as unidades fonológicas, dando

atenção aos sons produzidos no uso falado da língua, desenvolvendo essa relação entre oralidade e escrita, conforme os estudos de Soares (2018). Nesse caso,

[...] o paradigma fonológico, que toma como objeto as correspondências fonema-grafema, pode e deve oferecer a base para um ensino necessariamente explícito dessas correspondências, de forma que a criança aprenda a *codificar* (registrar adequadamente com grafemas os fonemas, isto é, *escrever*) e a decodificar (traduzir adequadamente os grafemas em fonemas, isto é, ler) ou, como preferem alguns autores, recodificar (porque, na verdade, a leitura é uma recuperação dos fonemas anteriormente) (Soares, 2018, p. 120, grifos da autora).

A autora explica que o sistema alfabetico está estritamente relacionado com a cadeia sonora da fala, de modo que, para a criança aprender a ler e a escrever, é necessário que ela direcione sua atenção para os sons da fala e compreenda as relações que se estabelecem entre eles e a sua representação gráfica, ou seja, para ser alfabetizada, ela precisa desenvolver a consciência fonológica.

Numa sociedade em que a escrita exerce um poder importante, é necessário que ela seja ensinada de forma adequada às crianças do campo. Soares (2023, p. 99, grifos da autora) adverte que não basta ensinar o reconhecimento da linguagem oral e escrita considerada “legítima²⁶”, é preciso levar a criança a “[...] *conhecer* essa maneira de falar e de escrever, isto é, a saber produzi-la e consumi-la”.

Outro fator destacado por Soares (2018, p. 124) na aprendizagem da leitura e da escrita é que para a criança “[...] se tornar um leitor e um produtor de textos competente, o aprendiz precisa desenvolver a *consciência metalingüística*” (Soares, 2018, p. 124, grifos da autora), o que significa que não é suficiente apenas analisar os sons da língua e relacioná-los com a sua representação gráfica, é preciso desenvolver a capacidade de refletir sobre o texto escrito. Para a autora, a “consciência metalingüística” deve ser desenvolvida ao longo da escolarização, sendo traduzida em habilidades de leitura e de produção textual.

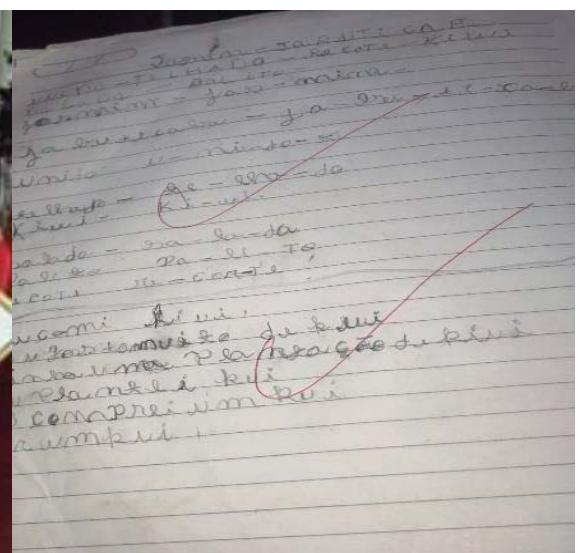
Outro exemplo de atividade que a professora realizava para auxiliar os alunos que ainda apresentavam dificuldade na apropriação do sistema de escrita era trabalhar com a leitura de palavras a partir de dinâmica previamente definida, ou de palavras sugeridas pelos alunos. Como mostram as figuras a seguir.

²⁶ A linguagem “legítima”, segundo Soares (2023, p. 89), é um conceito relacionado ao papel da linguagem na reprodução das desigualdades sociais, especialmente no ambiente escolar. Ela utiliza esse termo com base nas ideias do sociólogo Pierre Bourdieu, ao discutir que a Escola tende a valorizar apenas uma forma de linguagem – aquela dominante na sociedade e considerada como a única correta, adequada ou “legítima”.

Figura 20 – Sorteio de palavras



Figura 21 – Escrita de palavras e frases



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Durante a observação da prática curricular, verificou-se a utilização, por parte da professora, de uma caixa contendo diversas palavras, recurso metodológico empregado na dinâmica do “sorteio de palavras”. Esse material ficava exposto na prateleira da sala de aula e era mobilizado com diferentes finalidades, tais como: explorar a ordem alfabética, realizar a segmentação silábica e favorecer a construção de frases. Na ocasião descrita, a professora chamou, individualmente, cada criança para retirar uma palavra da caixa e proceder à leitura. Vale ressaltar que o repertório de palavras incluía tanto vocábulos familiares ao cotidiano dos estudantes quanto outros de menor circulação social, como no caso da palavra “kiwi”, selecionada intencionalmente para trabalhar o uso das letras k e w no alfabeto. Na dinâmica apresentada pela professora, a criança tinha a oportunidade de falar sobre o que sabia sobre cada palavra sorteada, e os colegas também contribuíam com informações. Nessa aula, os objetivos trabalhados foram apresentar informações ou ideias sobre as palavras; escrever e segmentar as palavras em sílabas, observando como essa separação se configurava na escrita; e elaborar frases.

A professora acompanhava a escrita individualmente e direcionava o prosseguimento de cada etapa da atividade, por vezes, utilizando comandos variados, dependendo do nível de escrita de cada criança. A atividade foi concluída com a produção de um texto coletivo com as ideias expostas pelos alunos. Nessa ocasião, a professora assumia o papel de escriba e, ao registrar as ideias no quadro, ensinava sobre a estrutura de um texto, introduzindo os conceitos básicos de forma simples e divertida.

A dinâmica revelou-se significativa por oportunizar às crianças a possibilidade de mobilizar seus conhecimentos prévios a respeito das palavras sorteadas, ao mesmo tempo em que favorecia a ampliação do repertório lexical²⁷, uma vez que os colegas também colaboravam trazendo novas informações. A prática docente ultrapassou o caráter meramente lúdico do sorteio, configurando-se como uma estratégia intencional de alfabetização, ancorada em perspectivas metodológicas que valorizam a interação entre os sujeitos, a exploração da língua em seus múltiplos usos e a articulação entre conhecimentos prévios e novos aprendizados.

Um dos aspectos consideráveis e de extrema relevância nessa discussão, além do compromisso da professora com a alfabetização, é o fato dela continuamente buscar melhorar sua prática por meio do envolvimento com as crianças. Elas tinham liberdade para falar e brincar, e o ambiente da sala de aula era de alegria e motivação. Uma fala frequente era: “Amanhã teremos uma atividade bem legal, ninguém pode faltar”. Essa fala gerava curiosidade nas crianças, que ficavam eufóricas conversando umas com as outras, tentando adivinhar qual seria a atividade. O jeito descontraído e comprometido com que Celina trabalhava deixava as crianças seguras, especialmente para interagirem no difícil processo de aprender a linguagem escrita. Para Freire (2021, p. 95), ensinar exige “saber que não posso passar despercebido pelos alunos, e que a maneira como me percebam me ajuda ou desajuda no cumprimento de minha tarefa de professor, aumenta em mim os cuidados com o meu desempenho”.

O relato da professora e as observações realizadas indicam que os pressupostos teóricos que embasam sua prática curricular partem do princípio de uma concepção de alfabetização que respeita as crianças e seus distintos processos de aprendizagem. Sua preocupação e responsabilidade com o ensino não se limitam unicamente aos aspectos metodológicos; ela toma decisões importantes sobre os conteúdos e conhecimentos que serão ensinados aos seus alunos, o que revela uma autonomia no fazer docente.

Freire (2021), em relação à autonomia, adverte que não se deve esperar ser autônomo primeiro para depois tomar decisões, o autor assegura que a autonomia é um processo de construção e, por intermédio das experiências vividas, várias decisões vão sendo tomadas nesse sentido. As vivências da professora Celina na área da alfabetização de crianças representam

²⁷ Situações de comunicação vivenciadas pelos falantes, como as relações familiares e sociais, as experiências escolares e profissionais, permitem uma constante ampliação **do repertório lexical**. Em cada contexto comunicativo, o falante expressa sentidos e constrói discursos ao mesmo tempo em que comprehende e assimila novos itens lexicais (isto é, novas palavras). Assim como o *léxico* de uma língua é revelador de uma cultura, de uma visão de mundo, o vocabulário de um falante é revelador de suas vivências. Quanto mais experiências diversificadas tiver, mais amplo será seu repertório lexical. Fonte: <https://ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/lexico>.

uma referência importante no fazer docente, pois expressam a dialogicidade e a interação como princípios básicos na relação entre professora e alunos, na seleção dos conhecimentos e na escolha de procedimentos metodológicos que beneficiem a aprendizagem dos seus alunos.

As análises e discussões a seguir, concernentes à terceira categoria, apresentam o desenvolvimento de um currículo que, sob a experiência e a autonomia docente, na prática, sofre significativas transformações.

4.3 A CULTURA DO CAMPO INCORPORADA AO CURRÍCULO NA ALFABETIZAÇÃO

A cultura do campo é evidenciada na prática curricular da professora Celina, pois a forma como ela pensa o cotidiano da Escola, os saberes e os fazeres de sua práxis educativa não se dão de maneira isolada do modo de vida do campo.

O entendimento da cultura não se dá de forma dissociada do currículo. Portanto, as questões inerentes à Escola e ao fazer docente estão intimamente envolvidas com uma política cultural, conforme Moreira e Tadeu (2013). Os resultados deste estudo mostram, em consonância com os pressupostos teóricos apresentados pelos autores, que a cultura não é um conjunto estático de valores e conhecimentos que serão transmitidos sem nenhuma interferência do meio. Pois,

[...] não existe *uma* cultura da sociedade, unitária, homogênea e universalmente aceita e praticada e, por isso, digna de ser transmitida às futuras gerações através do currículo. Em vez disso, a cultura é vista menos como uma coisa e mais como um campo e terreno de luta. Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos (Moreira; Tadeu, 2013, p. 35, grifos dos autores).

Posto isso, ao refletir sobre a cultura no contexto escolar, é preciso ter a compreensão de que o currículo está relacionado ao modelo de sociedade que se pretende formar, considerando os interesses delineados pelos governantes. Para Giroux (1997, p. 38), “A ideologia que orienta a atual racionalidade da escola é relativamente conservadora: ela está basicamente preocupada com questões de como fazer, não questionando as relações entre conhecimento e poder ou entre cultura e política”.

De acordo com o autor, é preciso pensar em elementos teóricos mais relevantes para se discutir o currículo e a Escola, logo, aspectos relativos à função dela como instituição reproduutora da questão social e da cultura não podem ser ignorados. A esse respeito, as autoras Lopes e Macedo (2011) definem que o

[...] currículo é uma produção cultural por estar inserido nessa luta pelos diferentes significados que conferimos ao mundo. O currículo não é um produto de uma luta fora da escola para significar o conhecimento legítimo, não é uma parte legitimada da cultura que é transposta para escola, mas é a própria luta pela produção do significado. (Lopes; Macedo, 2011, p. 93).

Na concepção defendida pelas autoras, a questão não é a disputa pelo que se deve ou não ensinar, mas as disputas vinculadas aos significados produzidos em relação ao papel da Escola. Para Lopes e Macedo (2011, p. 93), tais conflitos não estão restritos unicamente a essa instituição, embora reconheçam que ela represente um “lócus de poder importante”, ressaltam que as disputas transcendem tal espaço. Para as autoras, a cultura é fonte de muitos confrontamentos no campo do currículo, uma vez que o panorama cultural da sociedade, atrelado à educação, dificulta ainda mais os embates em relação às escolhas e às definições do que se deve ensinar na Escola.

Os resultados da investigação mostram que a professora Celina não limita seu trabalho ao uso dos materiais curriculares prescritos para o ciclo de alfabetização, pois entende que ele não abrange as questões culturais, próprias do território do campo. A maneira, portanto, como ela pensa o cotidiano escolar, os saberes e os fazeres da sua práxis educativa não se dão de maneira isolada do modo de vida do campo.

Em diálogo com a professora, ao relatar sobre os critérios e as estratégias adotadas para incorporar em suas práticas curriculares as dimensões socioculturais e territoriais próprias das crianças do campo, ela evidenciou que utiliza

“[...] os relatos que as crianças trazem de casa, as histórias que eles contam. Gosto de trabalhar com as produções de textos orais e escritos, com a produção desenvolvida por eles. Na questão da escrita dos livros deles, eu estou priorizando o relato deles, do dia a dia no campo. Ano passado, uma aluna do 2º ano fez a história dela contando sobre o dia que foi colocar a comida para as galinhas, para os pintinhos, aí o galo veio e arranhou a perna dela (risos), mas ela conseguiu colocar a comida para os pintinhos e ajudar a mãe dela. É assim, quando eles chegam em casa, geralmente os maiores, eles vão ajudar os pais. Eles ajudam mesmo, muitos vão pescar, eles gostam muito de pescar. O trabalho dos pais é da agricultura: plantam cacau e outros são pescadores; tem fazendeiros também (risos). Tem uma aluna que mora tipo numa ilha, eu acredito que é numa ilha, porque vem de motorzinho rabeta, de voadeira, até na parada do ônibus, depois pega o ônibus e vem, é pescador o pai dela. É, assim, a maioria deles são ribeirinhos, pescadores, e eles são acompanhados pela Norte Energia²⁸. Eu ouço sempre os pais deles falando: ‘ah, teve reunião lá com a Norte Energia, que a gente vai ganhar um dinheiro da pesca, vai ter internet pra gente, pela Norte Energia’, então,

²⁸ A Norte Energia é a empresa responsável pela construção e operação da Usina Hidrelétrica de Belo Monte, localizada no rio Xingu, em Altamira, Pará. Fonte: <https://www.norteenergiasa.com.br/institucional>.

muitos deles são assistidos pela Norte Energia.” (Professora Celina, 2024, informação verbal).

Acerca da prática curricular desenvolvida, destacam-se as proposições respectivas ao currículo como organizador de conhecimento, de cultura e de identidade. Moreira e Candau (2007) enfatizam que na busca por atender às normas curriculares vigentes não se pode esquecer de olhar para a Escola, para seus sujeitos e para as suas estruturas organizacionais concretas. Nesse contexto, é imprescindível que os professores se sintam à vontade para questionar e buscar novas possibilidades em relação ao currículo.

Para a professora Celina, “[...] os relatos que as crianças trazem de casa, as histórias que elas contam” não podem ficar de fora de sua aula, por isso, ela adota como critérios fundamentais: escutar as crianças; respeitar as suas vivências no campo; conhecer as vivências e dinâmicas do cotidiano das crianças e interagir com elas em um processo de comunicação mútua.

Em seu relato, a professora mencionou que as famílias que vivem da pesca atualmente recebem auxílio da Norte Energia, a empresa responsável pela construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte no rio Xingu. A construção da usina gerou impactos sociais, econômicos e ambientais significativos na região. Um dos agravantes foi a ocorrência de alterações significativas no ecossistema local. Com o represamento do rio Xingu, foi alterado seu fluxo, afetando a fauna, a flora e os processos migratórios de peixes. A professora expôs que a criação do reservatório causou a morte de toneladas de peixes, afetando a pesca e a subsistência de comunidades ribeirinhas.

Ainda que a problemática levantada não seja o foco da discussão, a fala da professora evidencia, além do conhecimento da realidade vivida pelas famílias de seus alunos, seu envolvimento com as questões sociais e culturais da comunidade. Esses aspectos servem como pontos de partida para o desenvolvimento de seu trabalho, numa perspectiva de reconstrução da cultura em sala de aula.

Então, criar o espaço de compreensão comum, requer um compromisso de participação por parte dos alunos/as e do professor/a num processo aberto de comunicação. E quando os indivíduos e os grupos se envolvem em processos vivos de comunicação, os resultados e orientações são em certa medida sempre imprevisíveis. Os alunos devem participar da aula trazendo tanto os seus conhecimentos e concepções como seus interesses, preocupações e desejos, envolvidos num processo vivo, em que o jogo de interações, conquistas e concessões provoque, como em qualquer outro âmbito da vida, o enriquecimento mútuo (Pérez Gómez, 1998, p. 64).

No relato acima, a professora mencionou uma atividade relacionada à escrita de livros pelas crianças – projeto desenvolvido no ano de 2023 (um dos critérios de escolha utilizado pela autora desta dissertação para definição do sujeito da pesquisa). Em 2024, ano de realização da pesquisa, o projeto não foi desenvolvido com todos os alunos. A professora justificou que o realizou apenas com os alunos de 3º ao 5º ano (turma multisserieada), pois estava com muitas atividades para serem cumpridas em pouco tempo. Ao explicar seus motivos, com um semblante expressando cansaço, disse: “Fiquei triste, mas o importante é que meus alunos da turma de alfabetização também são autores de suas histórias”, chamando atenção para o desempenho das crianças nas atividades realizadas ao longo do ano.

Apesar do projeto não ter sido desenvolvido com os alunos das duas turmas, os alunos da turma de alfabetização estiveram envolvidos em dois momentos muito importantes; quando a professora recebeu os livros, organizou uma aula com todos os alunos para que pudessem compartilhar, desde o momento de abrir as embalagens, ao manuseio e realização das leituras. As crianças ficaram encantadas com os livros impressos: com as ilustrações que haviam feito; com a foto e a minibiografia de cada autor; e com as histórias que haviam escrito. A aula foi uma verdadeira alegria.

Figura 22 – Manuseio dos livros



Figura 23 – Realização das leituras



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Outro momento foi o evento de autógrafos dos livros dos alunos, realizado no encerramento do ano letivo (Figuras 25 e 26) e toda a comunidade escolar foi convidada: as famílias dos alunos; as escolas anexas da Escola-Polo X e a equipe gestora da Secretaria de Educação, sendo um dia muito especial para a comunidade.

Figuras 24 e 25 – Segundo evento de autógrafos da EMEIF Boa Esperança



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Foi possível acompanhar de perto toda essa movimentação, bem como a postura e os posicionamentos da professora, que não poderiam deixar de ser evidenciados nesta discussão. A professora relatou que foi cogitado pela gestão da escola que o evento de autógrafos dos livros fosse realizado na cidade, pois seria mais organizado, teria um espaço decorado para receber os convidados e o projeto estaria sendo divulgado para outros professores, ganhando mais visibilidade.

O posicionamento da professora diante dessa situação foi de contestação imediata: “Falei que o projeto é das crianças da escola do campo, então, é a escola deles que eu quero mostrar, é essa realidade que precisa ser vista”. O registro dessa fala foi realizado em uma das últimas idas a campo. A fala revela uma verdadeira postura política de reivindicação e de luta pelo reconhecimento da escola do campo como território de cultura e de aprendizagem.

A luta pela cultura, pelo ensino e pelos saberes locais é uma das maneiras pelas quais os sujeitos têm a oportunidade de construir suas histórias, e de agir sobre elas.

Diante disso, a *práxis* pedagógica da professora, embora tenha ocorrido no plano de uma ação individual, ganhou proporções significativas no contexto escolar, pois caminha na perspectiva do enfrentamento de muitos desafios, partindo de uma visão crítica de educação, voltada à construção de um outro projeto de Escola e de sociedade, conforme propõe o movimento por uma educação do/e no campo. Para Moreira e Tadeu (2013, p. 35), “Nessa visão, a cultura é o terreno em que se enfrentam diferentes e conflitantes concepções de vida social, é aquilo pelo qual se luta e não aquilo que recebemos”.

Analisar a complexa dinâmica curricular que envolve a escola, a sala de aula e o fazer docente representa para os professores analisar o que se faz, como se faz e para quem se faz. No presente caso, trata-se de tentar superar a cultura segregadora e classificatória na organização e no desenvolvimento das práticas curriculares, logo, “é ético que os profissionais e educandos lutem por devolver-lhes o que vem sendo subtraído, o direito a pensar, criar, escolher o que ensinar e como, o que aprender, que conhecimentos garantem o direito a entender suas vivências, a entender-se.” (Arroyo, 2011, p. 40)

Moreira e Candau (2007) enfatizam que ao atender às normas curriculares vigentes não se pode esquecer de olhar para a Escola, para seus sujeitos e para as suas estruturas organizacionais concretas. Nessa lógica, não há como não permitir que os professores indaguem e busquem novas possibilidades sobre o currículo.

Sacristán (1998) assegura que, de fato, o currículo se constitui a partir das condições concretas do ambiente educativo no qual os sujeitos estão inseridos, destacando que esse currículo é parte de um processo de socialização ao qual alunos e professores estão submetidos em suas experiências escolares, isso significa entender que não é possível separar os conteúdos do currículo do contexto em que os alunos aprendem. Por isso, o autor atesta que, para conhecer o currículo, “[...] é preciso ir muito além das declarações, da retórica, dos documentos, ou seja, ficar muito mais próximo da realidade” (Sacristán, 1998, p. 137). O autor caracteriza o currículo como um território prático, que deve ser discutido, investigado e, sobretudo, um território no qual é necessário intervir.

Nessa perspectiva, o entendimento da cultura é um dos aspectos teóricos mais importantes a ser levado em consideração para o desencadeamento de posturas críticas no processo de ensino escolar. Para Giroux (1997) e Apple (2013), não é possível dissociar a educação da política da cultura, explicando que o currículo não é pensado e organizado de forma neutra. Dessa maneira, as escolas precisam ser vistas como lugares sociais onde se encontram um complexo de culturas dominantes e subordinadas, e cada uma delas apresenta suas características como definidoras de uma determinada e específica visão da realidade.

No âmbito da discussão da prática curricular, ao centralizar o debate na cultura, reporta-se a Sacristán (2017, p. 30) para enfatizar que “A cultura de um povo depende da cultura que a escola torna possível enquanto se está nela, assim como dos condicionantes positivos e negativos que se desprendem da mesma”.

Por conseguinte, a escola do campo, como tempo-espacô de vivência, deve tornar possível o fortalecimento das identidades dos povos do campo, pertencentes a um lugar de direitos, que lutam por essa garantia, principalmente o direito à educação, que tem se tornado

uma bandeira de reivindicação muito forte dos movimentos sociais, organizados em prol não somente da educação do campo, contudo, a reconhecem como importante mecanismo para que se cumpram tantos outros direitos historicamente negados.

Diante dessas proposições teóricas, é possível inferir que a prática curricular investigada se contrapõe às características de uma práxis fixada em um currículo oficial, o que, por meio de suas regulações, reforça as desigualdades, valorizando uma cultura única para atender a um modelo de sociedade. Destaca-se na próxima subseção um dos projetos desenvolvidos pela professora Celina, que revela a cultura do campo sendo incorporada ao currículo na alfabetização das crianças.

4.3.1 Projeto Cacau: tempo/espaço de vivência

Na agricultura familiar, um dos meios de subsistência que tem crescido na região do Assurini é o cultivo do cacau. Pensando nisso, com o apoio dos pais, a professora resolveu explorar a temática não apenas em sala de aula, mas realizando atividades de campo com as crianças, através de um projeto planejado e organizado com o apoio e a participação da comunidade. O tema do projeto foi “O cacau e suas possibilidades”.

No planejamento do projeto, a professora justificou a escolha do cacau como tema integrador por considerar sua relevância no cotidiano da comunidade e pelo potencial interdisciplinar que oferece. Segundo ela, o estudo desse cultivo permitia abordar conhecimentos de Ciências Naturais, Matemática, História, Língua Portuguesa, Geografia e Artes, promovendo um ensino contextualizado. Além disso, valorizava a agricultura familiar, incentivava práticas ambientais sustentáveis e fortaleceria os laços entre escola e comunidade.

O quadro abaixo apresenta parte do planejamento da professora para o desenvolvimento do projeto.

Quadro 4 – Projeto “O cacau e suas possibilidades”

Projeto: O cacau e suas possibilidades		
Período	Objetivo geral	Objetivos específicos
28/08/24 a 26/09/24	Promover a aprendizagem significativa e interdisciplinar, por meio do estudo do cultivo do cacau, relacionando saberes escolares e saberes da comunidade, de modo a desenvolver práticas de leitura, escrita e oralidade em um contexto sociocultural a partir das vivências das crianças da escola do campo.	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a importância do cultivo do cacau para a comunidade local, compreendendo suas dimensões econômicas, culturais e ambientais; • Envolver a comunidade nas aulas; • Estimular a observação e a curiosidade científica por meio da visita à lavoura de cacau e da investigação de saberes tradicionais transmitidos pelos agricultores da comunidade; • Descobrir a biodiversidade existente

	<p>em um plantio de cacau;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender qual tipo de solo é melhor para o plantio de cacau; • Aprender sobre o plantio e a colheita do cacau; • Estudar sobre as partes de uma planta; • Compreender o processo da fotossíntese; • Explorar o ciclo produtivo do cacau, da plantação à produção artesanal do chocolate, articulando conhecimentos das áreas de Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens; • Desenvolver práticas de leitura e escrita a partir da produção textual individual e coletiva; • Valorizar os conhecimentos e experiências locais, fortalecendo a identidade das crianças do campo e o sentimento de pertencimento ao território; • Promover atitudes de cuidado e respeito com o meio ambiente, compreendendo a importância da sustentabilidade na produção do cacau; • Articular diferentes áreas do conhecimento em torno de uma temática comum, estimulando o trabalho colaborativo e investigativo entre os alunos em distintos níveis de aprendizagem.
--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base no planejamento da professora Celina (2024).

Na elaboração do projeto, a professora utilizou o Documento Curricular Municipal (Altamira, 2020) para escolha do eixo temático: Espaço/tempo e suas transformações; Linguagem e suas formas comunicativas. Também elencou de acordo com o documento algumas habilidades a serem desenvolvidas. É válido lembrar sobre a sua preocupação e o cuidado em atender às normas curriculares em vigência, porém, o que não se deve deixar de evidenciar na análise dessa categoria é a sua postura de resistência ante a padronização curricular. Apesar dos intensos desafios, o desenvolvimento desse projeto mostra a articulação entre as vivências locais, o trabalho agrícola, os saberes tradicionais e os conteúdos curriculares. Portanto, um currículo vivo, em constante movimento.

Assim, em reunião com as famílias, foi escolhido um sítio com lavoura de cacau que ficava próximo da escola, para que não fosse necessário o uso de transporte para levar as crianças. As primeiras aulas foram de exploração da biodiversidade existente no sítio, com atenção especial para a plantação do cacau. As crianças recebiam as orientações da professora para observarem tudo e realizarem algumas anotações escritas ou por meio de desenhos. O objetivo principal era a interação das crianças com o meio ambiente; aprender sobre a plantação

do fruto e entender sobre a sua importância como um meio de subsistência para as famílias. As crianças tiveram a oportunidade de ouvir histórias sobre o cultivo da terra, a produção, o manejo e a colheita do fruto, histórias narradas por agricultores – pais de alunos da turma.

As imagens abaixo mostram uma síntese da metodologia utilizada para a realização das aulas da primeira etapa da atividade.

Figura 26 – Observação da árvore do cacaueiro



Figura 27 – Exploração do ambiente



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

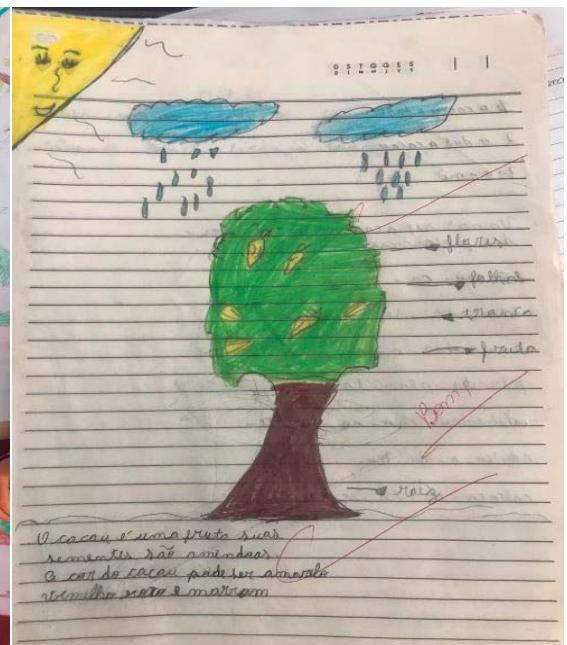
Esse foi o momento de contato com a terra, de aprender sobre o cultivo do cacaueiro, nessa etapa, durante a visita à lavoura, as crianças tiveram a possibilidade de observar o ciclo de vida do cacaueiro, reconhecendo suas partes constitutivas – como caule, folhas, flores e frutos –, além de compreenderem sobre o tipo de solo adequado para o plantio, as etapas do cultivo e a colheita.

Em sala de aula, a professora foi explorando os conhecimentos que as crianças já tinham sobre o fruto, sistematizando-os com os conhecimentos adquiridos nas aulas de campo. Era muita informação para ser ouvida e registrada. Cada criança tinha um aprendizado para ser compartilhado. Assim, além do debate, foram desenvolvidas atividades interdisciplinares utilizando o tema do cacau como eixo integrador. Os objetivos a serem alcançados era: participar oralmente e através de desenhos de produção de relato da atividade de campo (observação do cacaueiro) realizada; escrever com auxílio da professora um pequeno texto sobre o cacau (Figuras 28 e 29).

Figura 28 – Desenho do cacaueiro



Figura 29 – Produção de texto: O cacau



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

A segunda e terceira etapa foram registradas nas imagens 30 e 31, e retratam a retirada do fruto no cacaueiro e a separação da amêndoas, sendo que a professora, com a ajuda de alguns pais, acompanhava as crianças, para que cada uma tivesse a oportunidade de participar da colheita. Um momento muito rico de aprendizado, de aproximação com as famílias e de envolvimento com a terra. As crianças, que já vivenciavam a experiência da colheita com os pais, participaram ativamente desse momento, compartilhando com os colegas o que já sabiam.

Figura 30 – Colheita do fruto



Figura 31 – Retirada das amêndoas



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Como atividades interdisciplinares foram realizadas a contagem dos frutos; a leitura e a escrita de palavras-chave sugeridas pelos alunos e pela professora (cacau, cacauero, fruto, colheita, receita etc.). Nas atividades desenvolvidas, a professora também trabalhou o conhecimento das letras e do alfabeto e a consciência fonológica. Os objetivos a serem alcançados eram:

“Diferenciar letras de números e outros símbolos;
Identificar número de sílabas em palavra ouvida;
Identificar palavras que começam ou que terminam com a mesma sílaba;
Perceber que os sons das palavras correspondem a letras na escrita;
Escrever espontaneamente palavras ou frases.” (Professora Celina, 2024, informação verbal).

A prática curricular observada revela que a professora Celina comprehende que o processo de apropriação do sistema alfabetico de escrita – a faceta linguística – deve ser trabalhada de forma sistematizada e com metodologias específicas para esse fim. Todavia, se observou no desenvolvimento desse projeto que não há uma desvinculação dessa faceta das outras duas facetas apresentadas por Soares (2018), a faceta interativa e a faceta sociocultural. Portanto, é possível inferir que sua prática apresenta “[...] a possibilidade e, mais que isso, a necessidade de conjugar a faceta linguística com as duas outras facetas, para uma prática bem sucedida de alfabetização e letramento.” (Soares, 2018, p. 50).

A partir da terceira etapa – retirada da amêndoia – todas as atividades foram realizadas no ambiente escolar. Após a retirada da amêndoia foi necessário um período de cinco dias para o processo de fermentação artesanal delas, que ficaram armazenadas em uma caixa térmica. Nesse momento, as crianças tiverem a oportunidade de acompanhar as mudanças físicas/químicas (cheiro, cor, calor) ocorridas no processo de fermentação.

O sentimento expresso era de alegria com aquele conhecimento sendo construído pelos sujeitos. Como defende Arroyo (2012, p. 90), uma educação de direito, não de um cidadão abstrato, mas de sujeitos reais: “[...] agricultores, ribeirinhos, pescadores [...]” essas experiências que as crianças vivenciaram, mostram uma escola pública concreta do e no campo.

A quarta etapa foi o processo de secagem das amêndoas, e ficou patente a euforia das crianças, elas queriam ficar acompanhando de perto, tocar nas amêndoas, ansiosas para a realização da próxima etapa, a quinta, que foi a torra das amêndoas no fogão da escola. Nessa etapa, a professora pôde contar com a colaboração de uma mãe de aluno, momento que exigiu muita atenção e cuidado. Tudo ocorreu bem e cada uma das crianças teve a oportunidade de

entrar na cozinha e, com o auxílio da professora e da mãe, elas puderam observar a torra das amêndoas.

Figura 32 – Secagem das amêndoas



Figura 33 – Torra das amêndoas



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

O descasque e a moagem foram realizadas em sala de aula e com a orientação da professora realizaram atividades, como a contagem das amêndoas descascadas; diálogo sobre as utilidades do cacau em pó. Nesse diálogo, as crianças já chamaram a atenção da professora com a ideia de fazer brigadeiros com o chocolate produzido. A professora, aproveitando o interesse das crianças, já trabalhou com o gênero receita, construindo junto com as crianças a lista dos ingredientes e o modo de fazer o brigadeiro.

Na sexta e sétima etapa, foi feito o descasque das amêndoas e moagem, foi quando as crianças puderam comparar o antes e depois do cacau, registrando em desenhos e escrita de adjetivos (duro, mole, pó, cheiroso etc.).

Figura 34 – Descasque das amêndoas



Figura 35 – Moagem das amêndoas



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Na oitava etapa, as crianças trabalharam com o armazenamento do cacau em pó em saquinhos transparentes. Cada criança, com o auxílio da professora, embalou o seu chocolate em pó. A professora explicou que eles iriam levar para casa e deveriam conversar com a família sobre o que eles aprenderam com o projeto. A atividade valoriza os saberes da agricultura familiar e o trabalho coletivo da comunidade, favorecendo o sentimento de pertencimento e identidade cultural.

Figura 36 – Cacau em pó



Figura 37 – Preparo do chocolate



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Nessa aula, a professora retomou o diálogo sobre a receita para o preparo do brigadeiro, as crianças já tinham escrito no caderno os ingredientes necessários. Foi realizada uma leitura coletiva dos nomes de cada ingrediente, seguida de uma roda de conversa sobre a utilidade de cada ingrediente. Outro detalhe importante foi a orientação realizada pela professora sobre os cuidados necessários para o preparo de alimentos.

A décima etapa, a última etapa do projeto, foi a preparação de brigadeiros com o chocolate produzido. Nesse dia, as crianças vieram preparadas para comemorar, como se estivessem participando de uma grande festa de aniversário, no qual eles eram os organizadores e os donos da festa.

Figura 38 – Massa para brigadeiro



Figura 39 – Brigadeiros prontos



Fotos: Arquivo pessoal da pesquisadora (2024).

Como resultados do desenvolvimento do projeto foi possível constatar que os objetivos previstos no planejamento da professora foram alcançados com êxito. Ao analisar os registros de todas as etapas do projeto, se observou que a professora possibilitou a articulação de alfabetização e letramento de forma interdependente.

Voltando aos estudos de Soares (2018), é válido ressaltar que a integração das facetas – linguística, interativa e sociocultural – no processo de apropriação da linguagem escrita permite que as crianças sejam inseridas

[...] no mundo da escrita tal como ele é: aprende a ler palavras com base em textos *reais* que lhe foram lidos, que compreenderam e interpretaram – palavras destacadas desses textos, portanto, contextualizadas, não palavras artificialmente agrupadas em pseudotextos, não mais em pretextos para servir a aprendizagem de relações grafema-fonema; e aprende a escrever palavras produzindo palavras e textos *reais* – não palavras isoladas, descontextualizadas, ou frases artificiais apenas para a prática das relações fonema-grafema; e ao mesmo tempo vai aprendendo a identificar os usos sociais e culturais da leitura e da escrita, vivenciando diferentes eventos de letramento

e conhecendo vários tipos de gêneros textuais, vários suportes de escrita: **alfabetizar letrando** (Soares, 2018, p. 350, grifos da autora).

A prática curricular de alfabetização da professora Celina não se dá de forma dissociada do processo de apropriação da cultura do campo, sendo um importante mecanismo de construção e de fortalecimento identitário. É preciso pensar a educação destinada aos povos do campo remetendo às “questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses, e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura”, conforme disse Caldart (2012, p. 257).

Fernandes e Molina (2004) advertem que o contexto do campo como território é um trunfo dos sujeitos do campo e da floresta. Por isso, “Trabalhar na terra, tirar da terra a sua existência, exige conhecimentos que são construídos nas experiências cotidianas e na escola” (Fernandes; Molina, 2004, p. 8). É possível inferir que no processo de alfabetizar seus alunos, a professora Celina intervém no currículo oficial e dialoga com os princípios de uma educação preocupada com a formação humana das crianças, com os interesses dos pequenos agricultores, que defendem suas terras como meio de vida: econômica, cultural e política.

Portanto, para além dos padrões de uma educação centrada no mercado de trabalho, que visa atender a uma sociedade que vislumbra o crescimento econômico, a prática curricular investigada se revela desafiadora tanto para a professora quanto para seus alunos. A construção de conhecimentos pelos sujeitos do processo educativo assume uma práxis que possui características democráticas no campo pedagógico, com uma postura crítica que busca incorporar o meio de vida dos alunos ao conteúdo curricular oficial. Desse modo, “A verdadeira alfabetização envolve o diálogo e relacionamentos sociais livres de estruturas autoritárias hierárquicas” (Giroux, 1997, p. 120).

A relação de confiabilidade e de parceria entre a professora e a comunidade comprova que ensinar, no contexto do campo, implica envolvimento com as questões dos povos do campo. Arroyo (2012) chama atenção para um dos princípios que orienta a educação do campo: o de reconhecer que os seres humanos constroem e fortalecem suas identidades no fazer histórico, e sob esse princípio se formam e se humanizam.

Vida humana misturada com terra, com soberana produção de alimentos saudáveis, com relações de respeito à natureza, de não exploração entre gerações, entre homens e mulheres, entre etnias. Ciência, tecnologia, cultura, arte potencializadas como ferramentas de superação da alienação do trabalho e na perspectiva de um

desenvolvimento humano omnilateral²⁹. Algo disso já vem sendo experimentado em determinados espaços de resistência e relativa autonomia de movimentos sociais ou de comunidades campesinas, mas talvez possa vir a ser ‘universalizado’ em uma ‘república do trabalho’ (Caldart, 2012, p. 265).

Na perspectiva apresentada pela autora não é possível lutar pela escola do campo, sem envolvimento com os sujeitos do campo, com o modo de vida real, com suas potencialidades e seus conflitos fazendo parte do processo pedagógico, pois “Isso tem exigido e permitido transformações na forma da escola, cuja função social originária prevê apartar os educandos da vida, muito mais do que fazer da vida seu princípio educativo” (Caldart, 2012, p. 265).

Molina e Freitas (2011) discutem sobre as principais questões a serem enfrentadas pela Escola para que ela possa atuar em consonância com os princípios da educação do campo. É preciso trabalhar na perspectiva de um novo projeto de sociedade, que pense a formação social de uma nova geração. Desse modo, o projeto educativo escolar deve ser redesenhado para que, com efeito, as escolas tradicionais do meio rural possam ser transformadas em escolas do/no campo. Para esse novo desenho, as autoras apontam que as mudanças devem se dar em torno de:

- 1) cultivar formas e estratégias de trabalho que sejam capazes de trazer a comunidade ao redor da escola para seu interior, enxergando nela uma aliada para enfrentar seus problemas e construir soluções;
- 2) promover a superação da prioridade dada aos indivíduos isoladamente, tanto no próprio percurso formativo relacionado à construção de conhecimentos, quanto nos valores e estratégias de trabalho, cultivando, ao invés do individualismo, a experiência e a vivência da realização de práticas e estudos coletivos, bem como instituindo também a experiência da gestão coletiva da escola;
- 3) superar a separação do trabalho em intelectual e manual, da teoria e da prática, buscando construir estratégias de inserir o trabalho concretamente nos processos formativos vivenciados na escola (Molina; Freitas, 2011, p. 25).

É possível constatar, mediante a análise dos dados, que as proposições levantadas pelas autoras, como mecanismos de mudança nos projetos educativos para o campo, estão presentes no âmbito da prática curricular desenvolvida pela professora Celina. Todavia, é preciso ressaltar que ao analisar o PPP da escola não foram observados registros de projetos a serem realizados no âmbito da articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade. Nesse sentido, se percebe um distanciamento (Altamira, 2024b).

Para esclarecer, o PPP é um documento único para a Escola-Polo e demais escolas anexas (Altamira, 2024b). De forma geral, ele trata sobre os perfis de atendimento das escolas;

²⁹ “*Omnilateral* é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico” (Frigotto, 2012, p. 267, grifo do autor).

os programas de governo; projetos vinculados ao acompanhamento pedagógico realizado pela Secretaria Municipal de Educação e projetos direcionados para datas comemorativas. Nesse PPP também consta o Plano de Ações e Metas “[...] é um planejamento documentado que descreve como a instituição vai priorizar suas atividades ao longo do ano e trabalhar para alcançar seus objetivos” (Altamira, 2024b).

Os indicadores do plano referem-se a percentuais de dias letivos/hora aulas; frequência do docente; aprovação; abandono; alfabetização até o final do 3º ano; e IDEB. Sobre a elaboração do documento, a professora relatou que:

“Geralmente, pega-se o documento do ano anterior e só refaz, troca o ano e as propostas permanecem, são poucas alterações. Todos participam, mas sempre é uma correria, não tem aquele momento de reflexão, ter um olhar para acrescentar mudanças, ousar. Inclusive a proposta da escrita dos livros das crianças era para estar no PPP, mas a correria para virar a página é tanta que passa batido.” (Professora Celina, 2024, informação verbal).

É perceptível o tom de insatisfação que a professora Celina demonstra em seu relato, apesar dela, em seu ambiente educativo, conseguir desenvolver sua prática curricular com certa autonomia, criando junto com seus alunos outras possibilidades sobre o currículo, essa práxis diferenciada ainda não faz parte do debate coletivo, na construção da proposta pedagógica da escola, ou melhor, das escolas do/no campo e seus distintos contextos.

É preciso refletir sobre isso, entender que a educação do campo vem se constituindo em um cenário de luta pela construção de outro projeto de escola. Nesse sentido, a transformação na base curricular é um dos grandes desafios, Caldart (2012, p. 264) argumenta que os professores “são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola”, isso significa que o trabalho exercido pelos professores precisa ser reconhecido e valorizado nos espaços de trabalho, sendo evidenciado nos momentos de planejamento e de construção coletiva do currículo.

Os critérios e as estratégias utilizados pela professora para incorporar em suas práticas curriculares as dimensões socioculturais e territoriais próprias das crianças do campo, de acordo com os resultados apresentados, não chegaram a fazer parte do debate desse importante momento de reformulação do PPP da escola. Quando a professora menciona que a preocupação maior é “virar a página”, ela faz pensar que as questões burocráticas ocupam o maior tempo do planejamento, que deveria ser destinado ao debate do desenvolvimento do currículo no contexto da prática, à avaliação do projeto anterior e, principalmente, à elaboração de novas propostas que priorizem a diversidade de coletivos sociais: professores e alunos que fazem “[...] do campo

do conhecimento um território de ocupação e de disputa. Dão centralidade às estratégias de apropriação e reapropriação crítica do conhecimento [...]” (Arroyo, 2012, p. 66).

Pérez Gómez (1998) observa que esse distanciamento das propostas pedagógicas do currículo desenvolvido no contexto escolar pode ser uma comprovação de que será muito difícil “[...] criar um fórum real de debate cultural e um espaço de compreensão compartilhada se na realidade não se apoia nos conhecimentos, nas concepções, nos interesses e nas preocupações vitais do aluno/a [...]” (Pérez Gómez, 1998, p. 65) não somente como sujeito que faz parte de uma turma escolar, mas também como criança, em seu tempo de viver a infância, que investiga, que descobre, que sente e age também fora de uma sala de aula e da Escola.

Diante das questões expostas, é necessário atentar para o fato de que a perspectiva da educação do campo como um novo paradigma, defendido por sujeitos vinculados às lutas sociais do campo, avançou no âmbito das políticas públicas com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2002).

Contudo, os resultados da investigação indicam que ainda é preciso avançar em uma reflexão político-pedagógica que prime pelos objetivos da educação do campo na proposta pedagógica da escola. O artigo 7º da Resolução CNE/CEB 1 (Brasil, 2002) preconiza que

§ 2º As atividades constantes das propostas pedagógicas das escolas, preservadas as finalidades de cada etapa da educação básica e da modalidade de ensino prevista, poderão ser organizadas e desenvolvidas em diferentes espaços pedagógicos, sempre que o exercício do direito à educação escolar e o desenvolvimento da capacidade dos alunos de aprender e de continuar aprendendo assim o exigirem (Brasil, 2002).

Arroyo (2012) enfatiza que cabe às propostas pedagógicas o reconhecimento da centralidade da cultura nos processos de formação, socialização, educação, indo além de projetos escolares que reduzam a cultura a uma mera atividade de transmitir objetos culturais deslocados da produção da existência, da história e do trabalho das comunidades do campo. Conforme evidencia a narrativa da professora Celina, falta debate coletivo que ouse fazer uma proposta pedagógica diferenciada.

Que propostas curriculares darão conta de não separar o que obedece aos mesmos processos históricos de produção da vida humana, do conhecimento e da cultura? Dominar a palavra, o letramento e a ciência, as tecnologias fazem parte do mesmo direito. Tanto aqueles domínios quanto estes fazem parte dos mesmos processos humanos em sua indivisível unidade, material/técnica/intelectual/cultural/simbólica. Porque todo ato material de plantar, colher, comer, vestir, aprender, alfabetizar, viver é um ato cultural humano (Arroyo, 2012, p. 107).

O autor ressalta que se houver reconhecimento dessas estreitas articulações entre trabalho e cultura, isso seria um importante caminho para mudar as formas de trabalhar a cultura nas práticas escolares, deixando de ser vista nos currículos como um apêndice, um tema transversal, uma comemoração de datas, ou como tema de estudo sobre diversidade cultural de forma descontextualizada. Arroyo (2012) reconhece que há avanços no reconhecimento da diversidade cultural, mas questiona esse reconhecimento, alertando que estamos imersos em um contexto político-histórico de dominação cultural, e os processos educativos fizeram e continuam a fazer parte dessa história. Diante disso, para o campo da educação, ele faz a seguinte indagação: “Qual seu papel nessa história política de dominação cultural?” (Arroyo, 2012, p. 112).

Os resultados da pesquisa me permitem anunciar que a experiência da professora Celina na alfabetização de crianças e sua vivência no território do campo a impulsionam a utilizar critérios e estratégias diferenciadas no processo de alfabetização e de letramento de seus alunos, mesmo que elas não estejam estabelecidas na proposta pedagógica oficial.

Vale destacar que em relação ao processo de alfabetização das crianças do campo, suas considerações eram de motivação e de orgulho pelo trabalho desenvolvido.

“As crianças do campo são crianças muito alegres, meus alunos gostam muito da escola, quando chega o horário de esperar o transporte escolar, para voltar pra casa, já começam a reclamar. Então, não vejo diferença, falo em relação à dificuldade para alfabetizar, em comparação com os alunos da cidade, porque já trabalhei na cidade também. As crianças do campo são tão dispostas, gostam de estudar, gostam da escola, são ansiosas para aprender coisas novas. No campo, as crianças não têm opção de lazer, com brinquedos de última geração, a rotina deles, na maioria das vezes, é acompanhar os pais, tios, avós no trabalho rural. As meninas começam a fazer trabalho doméstico com a mãe ou com os responsáveis muito cedo. Devido a essas situações, o ambiente escolar se torna o melhor lugar e com isso podemos ver a alegria delas quando estão na escola. Então, eu penso que, por isso, o processo de alfabetizar dessas crianças acontece de forma diferente, com mais ênfase, com mais alegria. Elas não têm vergonha uma das outras, quando não sabem ler, ou não sabem escrever da forma convencional; elas adoram contar suas histórias e aprendem muito umas com as outras.” (Professora Celina, 2024, informação verbal).

Sobre o relato da professora, percebe-se uma visão de educação do campo como um lugar de particularidades, mas não como símbolo de dificuldades, ao contrário disso, as diferenças são evidenciadas como fatores positivos à aprendizagem. Caldart (2012), em sua defesa pela construção da educação do campo, reconhece a importância de práticas educativas com experiências pontuais que se destacam como marcas de resistência política, porém a autora

analisa que é preciso avançar no campo das políticas públicas e na sua efetivação – a educação do/no campo como um direito que não pode ser negligenciado.

Este olhar para a educação do campo como um direito tem um outro desdobramento importante: pensar uma política de educação que se preocupe também com o jeito de educar quem é sujeito deste direito, de modo a construir uma qualidade de educação que forme as pessoas como *sujeitos de direitos* (Caldart, 2012, p. 19, grifos da autora).

Diante do exposto, as análises e discussões apresentadas nesta seção, que abordou a categoria da cultura do campo sendo incorporada ao currículo para alfabetização, revelam que a professora Celina, nessa importante trajetória da educação do campo e guiada por suas concepções teórico-práticas, movimenta o currículo escolar.

Consoante os estudos desenvolvidos por Sacristán (2017, p. 104), são várias as esferas de transformação do currículo, mas essa análise se detém ao currículo desenvolvido na prática real, o que o autor denomina de “currículo em ação”. O currículo na prática, conforme os resultados desta pesquisa evidenciam, e em consonância com os pressupostos do autor, é a fase que dá o verdadeiro sentido à qualidade do ensino, acima de pronunciamentos oficiais ou metas. Ou seja: “A prática ultrapassa os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influências, às interações, etc. que se produzem na prática” (Sacristán, 2017, p. 104).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises e discussões apresentadas neste estudo centraram-se nas vivências de professora e alunos de uma escola do/no campo que, no desenvolvimento de uma prática curricular marcada por múltiplos desafios, encontram no tempo-espacô desse território uma maneira diferenciada para trabalhar a alfabetização.

Os achados desta pesquisa revelam que a elaboração do currículo não pode ser dissociada das condições reais do seu desenvolvimento. Portanto, compreender o currículo em um processo educativo requer uma atenção especial às práticas exercidas no contexto escolar. Isso inclui não apenas a prática docente, em seu caráter estritamente pedagógico, mas também os posicionamentos e práticas políticas em relação às prescrições curriculares.

A professora Celina reconhece a importância dos documentos orientadores para o planejamento e desenvolvimento de suas práticas curriculares de alfabetização. Todavia, entre o documento curricular municipal (Altamira, 2020) e os materiais didáticos do Programa Alfabetiza Pará (Pará, 2024), principais referenciais curriculares a serem utilizados pela professora, não havia articulação teórico-metodológica. Devido ao distanciamento entre as normativas curriculares e o contexto da escola do/no campo, ela realizava intervenções curriculares significativas que mereceram destaque e reconhecimento nesta pesquisa.

Essas intervenções incluíam não seguir um cronograma rígido de horas/aulas disciplinares, estabelecer novos objetivos de aprendizagem para trabalhar os conhecimentos necessários à alfabetização e ao letramento das crianças, redimensionar os espaços educativos em interação com a comunidade escolar, extrapolando o espaço da sala de aula, e avaliar seus alunos continuamente, sem classificá-los por notas/médias bimestrais ou pelos resultados apresentados nos relatórios de avaliações externas à escola.

As investigações desta dissertação constataram que as dimensões teórico-práticas que organizam e orientam a prática curricular da professora alfabetizadora Celina não estão fechadas em um modelo padrão de educação, que visa atender aos interesses de uma sociedade capitalista. A postura da professora é de inquietação diante do que está posto, o que a induz a confrontar qualquer orientação pedagógica que exclua seus alunos dos direitos: de serem crianças; de pertencimento ao campo e de serem alfabetizadas em um ambiente de interação e de alegria.

É possível dizer que a prática curricular observada apresenta evidências de uma concepção crítica de educação, em virtude das escolhas feitas no planejamento e no

desenvolvimento curricular, mas, sobretudo, pelo entendimento social e político do papel da Escola no processo de formação dos alunos.

As análises evidenciam uma prática curricular não alienada diante das prescrições curriculares de caráter neotecnico, elaboradas sob as perspectivas de instituições privadas e que não atendem às especificidades da escola do campo. A educação, na conjuntura da sociedade capitalista, está sendo controlada por uma política mercantilista de privatização do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos.

As questões curriculares precisam ser pautadas na perspectiva da prática, como uma problemática que deve ser esclarecida a partir de uma dinâmica de socialização cultural e política, pois o “[...] debate sobre os conteúdos do currículo é um problema essencialmente social e político” (Sacristán, 2017, p. 65).

As práticas curriculares de alfabetização desenvolvidas pela professora Celina evidenciam um compromisso efetivo com a construção do currículo escolar, constituindo-se em uma expressão concreta de sua autonomia docente. Esses fazeres curriculares traduzem a articulação de saberes teóricos e práticos construídos ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional, reafirmando o papel do professor como sujeito ativo na produção e ressignificação do currículo. Desse modo, se torna imprescindível que as políticas curriculares reconheçam e valorizem esse direito, legitimando a diversidade de práticas e a autoria docente nos processos educativos.

O trabalho desenvolvido pela professora expressa não apenas respeito por seus alunos, mas também a luta pelo reconhecimento da escola do campo como um território de aprendizagem. Um ponto importante a ser destacado é que na turma multisserieada (1º e 2º anos) de Celina, apesar dos desafios encontrados nesse contexto, não foram constatadas evidências de seu descontentamento com essa forma de organização escolar. Em vez disso, suas queixas estão relacionadas à ausência de políticas e programas curriculares que respeitem essa especificidade das escolas do campo.

A compreensão que se buscou, no decorrer desta pesquisa, não foi no sentido de apresentar um direcionamento curricular para os professores alfabetizadores que atuam em escolas do campo, nem fazer julgamentos indevidos, mas sim pautar algumas questões centralizadas no currículo, nesse núcleo estruturante; isto posto, a educação do campo, pelas suas peculiaridades, requer atenção no âmbito da realidade da Escola e dos seus sujeitos. Em outras palavras, a educação do campo precisa estar não só na pauta dos gestores das políticas e dos programas curriculares, mas também na Escola, onde o currículo se concretiza de fato.

Este estudo evidenciou uma prática diferenciada de alfabetização como também mostrou que é praticamente ausente tempo/espaço para os professores reunirem, debaterem, criarem vínculos com seus coletivos e discutirem sobre os processos educativos. Como propõe Caldart (2012), é urgente trazer para dentro da Escola práticas sociais mais amplas, que pensem de fato na construção de outra Escola, com sua própria identidade.

Nessa perspectiva, os resultados aqui apresentados cumprem seu papel científico e social, no sentido de anunciar que é possível construir essa nova Escola, pois já existem práticas sociais emancipadoras sendo desenvolvidas em muitos territórios do campo. É preciso ampliar essa discussão, dando voz aos professores que, mesmo diante de tantos desafios, assumem posturas políticas de resistência.

As análises empreendidas constataram que o currículo desenvolvido pela professora Celina é um currículo político, pois entende que trabalhar com a criança do campo é também trabalhar com a comunidade. Portanto, o currículo precisa ser vivo, expressivo, fundamentado na cultura e na identidade do povo campo. Assim, a professora consegue alcançar outras finalidades educativas não contempladas no currículo instrumental, como desenvolver capacidades e habilidades no processo de alfabetização e letramento de forma integrada, sem esquecer do tempo da infância e das histórias de vida.

Como pesquisadora dessa realidade, esta dissertação fez a autora compreender que é urgente a transformação curricular, que é preciso continuar resistindo a essas políticas homogeneizadoras e excludentes, importadas de modelos neoliberais, que primam pela lógica financeira – individualista e competitiva –, destituindo ao máximo pautas sociais e democráticas.

Para isso, é fundamental ocupar os espaços de debate, de formação e de pesquisa. São os professores que colocam em prática o currículo, logo, é necessário debater sobre isso e fazer aquilo que se acredita. A docente investigada revela que há coragem para o enfrentamento, afinal, o currículo não é estático e também não é neutro, mas um território de constantes disputas, como enfatiza Arroyo (2011).

Possibilitar aos professores e aos alunos a construção do conhecimento e de uma Escola que se movimenta na direção de atender à sua diversidade social, econômica e cultural, é a educação pública de qualidade que se acredita e defende nesta pesquisa.

Em conclusão, se reafirma que as crianças do campo, da turma de alfabetização da professora Celina, aprendem com alegria, e que a relação entre professora e alunos é de cumplicidade e respeito. Realizar esta pesquisa, nesse território, foi uma oportunidade enriquecedora de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Altamira, 2024a.
- ALTAMIRA. Secretaria da Escola Boa Esperança. **Quantitativo de alunos**. Altamira, 2024b.
- ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação. Divisão da Educação do Campo, das Águas e das Florestas. **Relatório do semestre**. Altamira, 2023a.
- ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Altamira, 2023b.
- ALTAMIRA. Secretaria Municipal de Educação. **Documento Curricular Municipal de Altamira**. Altamira, 2020.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade**, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. ISSN 0104-7043.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- ARROYO, Miguel González. **Indagações sobre o currículo**: educandos e educadores: seus direitos e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, 2008.
- ARROYO, Miguel González. **Curriculum, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel González. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012a.
- ARROYO, Miguel González. Diversidade. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 231-238.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, Oscar Ferreira *et al.* Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In: ROCHA, Maria Isabel; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Col. Caminhos da Educação do Campo; 2).
- BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira/INEP. **Avaliação da Alfabetização**. Brasília, 23 de março de 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/avaliacao-da-alfabetizacao/resultados>. Acesso em: 25 abr. 2025.

BRASIL. Portaria nº 506, de 28 de maio de 2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2024.

BRASIL. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023. Institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11556.htm. Acesso em: 23 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **A Pesquisa**. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/alfabetiza-brasil/a-pesquisa>. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)**. Brasília, 2023c.

BRASIL. Portaria nº 351, de 4 de agosto de 2023. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNA: Política Nacional de Alfabetização**. Brasília, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna.pdf. Acesso em: 21 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017 - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017b. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22017.pdf?query=curriculo. Acesso em: 21 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília, 2013a.

BRASIL. Portaria nº 579, de 02 de julho de 2013. Institui a Escola da Terra. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2013b. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/14-acoess-dopronacampo/12-escola-da-terra#:~:text=Portaria%20n%C2%BA.,da%20a%C3%A7%C3%A3o%20Escola%20da%20Terra>. Acesso em: 22 maio. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC**: caderno de apresentação. Brasília, 2012.

BRASIL, Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2006. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em: 1 abr. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1/2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/alfabetizacao.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2023.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 11 dez. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Curriculo sem fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação nacional por uma educação do campo, 2002. (Col. Por uma educação do campo, 4).

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 35-64, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 jan. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMÕES, Maria Clara de Lima Santiago. **O currículo como um projeto de infância**: afinal o que as crianças têm a dizer? 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

CANDAU, Vera M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 maio. 2024.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar:** um diálogo entre a teoria e a prática. 11. ed. Petrópolis: 2015.

CASTRO, Wallas de Araújo. Avaliação da aptidão agrícola das terras do projeto de Assentamento Assurini, localizado no município de Altamira, Pará. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO, 18., 2017, Santos. **Anais eletrônicos [...].** Santos: Galoá, 2017. Disponível em: <https://proceedings.science/sbsr/trabalhos/avaliacao-da-aptidao-agricola-das-terras-do-projeto-de-assentamento-assurini-loc?lang=pt-br>. Acesso em: 27 maio. 2025.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DERUSSI, Jussani. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC):** modos de participação docente. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios da Educação do Campo. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes Rocha; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Territórios educativos na Educação do Campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. 2. ed. Belo Horizonte: Editora Gutenberg, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: AÇÃO EDUCATIVA. **Relatório Preliminar da Pesquisa de Avaliação do PRONERA.** São Paulo, 2004.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRIGOTTO, Galdêncio. Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos. **Revista Brasileira de Alfabetização,** Vitória, v. 1, n. 2, p. 174-190, jul./dez. 2015.

GOODSON, Ivor F. **As políticas de currículo e de escolarização:** abordagens históricas. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. **A multissérie em pauta:** para transgredir o Paradigma Seriado nas Escolas do Campo, 2008.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; MELO, Doriene Pantoja; BARBOSA, Francy Tayssa Nunes. O legado freireano e a educação do campo na Amazônia paraense. **Interritórios/Revista de Educação**, Caruaru, v. 7, n. 14, 2021.

IBGE. População no último censo - Altamira-Pará 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/altamira/panorama>. Acesso em: 27 maio. 2025.

IBGE. Área da unidade territorial – Altamira-Pará 2024. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/altamira/panorama>. Acesso em: 27 maio. 2025.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso ensinar o letramento?** Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012. (Col. Letramento, Educação e Sociedade).

KRAMER, Sônia. Dilemas da prática. **Revista Brasileira de Alfabetização**, Belo Horizonte, v. 1, n. 9, p. 233-255, jan./jun. 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEITE, Sérgio Pereira. Assentamento Rural. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Ed. Cortez, 2011.

LOPES, Lívia Ferreira Pazetti. **Ler e escrever: quando aprender?** A BNCC para a Alfabetização. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de S.; DESLANDES, Suely F.; DESLANDES, Romeu Gomes. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu (Org.). **Educação do Campo. Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.

MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio. Sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Salto para o futuro**. Brasília, 2009. p. 4-9.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORGADO, José Carlos. **O estudo de caso na investigação em educação**. Santo Tirso: De Facto Editores, 2016.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e letramento**. São Paulo: Editora UNESP, 2004. (Paradidáticos; Educação).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (Org.). **Alfabetização no Brasil**: uma história de sua. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2011.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Um balanço crítico da década da alfabetização no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 15-34, jan.-abr. 2013.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Essa Base Nacional Comum Curricular: mais uma tragédia brasileira? **Revista Brasileira de Alfabetização**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Métodos de alfabetização no Brasil**: uma história concisa. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2019.

MUNARIM, Antônio. Elementos para uma política pública de Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PACHECO, José Augusto. Políticas Curriculares descentralizadas: autonomia ou recentralização? **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 73, dez. 2000.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Alfabetiza Pará**: Programa de Alfabetização na Idade Certa. Belém, 2024.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Curricular do Estado do Pará – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Belém, 2019. Disponível em: <https://www.seduc.pa.gov.br/site/public/upload/arquivo/bncc/Documento%20Curricular%20Para%20Educacao%20Infantil%20e%20Ensino%20Fundamental%20Do%20Estado%20Do%20Para-c304d.pdf>. Acesso em: 8 jan. 2025.

PÉREZ GÓMEZ, Ángel. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERFEITO, Marcia Vania Silvério. **Entre o prescrito e o vivido**: as artes de fazer e a progressão do ensino da leitura e da escrita no bloco inicial de alfabetização. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2017.

SILVA, Ivana de Oliveira Gomes. **De Awaete a Asurini**: histórias do contato (1971-1991). 2009. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2009.

SILVA, Maristela Marques da; ROCHA, Carla Giovana Souza Rocha. Mudanças na agricultura de corte e queima em Altamira, Pará. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 11, n. 5, e11611528087, 2022. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/28087>. Acesso em: 2 maio. 2025.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 18. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2018.

SOARES, Magda. Alfabetização: o saber, o fazer, o querer. In: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Cristina Alves da Silva (Org.). **Alfabetização e seus sentidos**: o que sabemos, fazemos e queremos? São Paulo: Editora Unesp, 2014. p. 27-39.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. **Revista Pátio**, Porto Alegre, 2004.

SOARES, Magda Becker. A reinvenção da alfabetização. **Presença pedagógica**, v. 9, n. 52, p. 15-21, 2003.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 52, p. 19-24, 1985.

SOUZA, Bárbara Rocha. **Discursos pela alfabetização:** uma investigação dos sentidos em disputa. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SOUZA, Fernanda Lima. **Educação nas escolas do campo:** bases para a construção de uma alternativa para melhorar a qualidade do processo de alfabetização nas turmas multisserieadas do município de Itapicuru-BA. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

TRIVINOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jontiem, 1990.

VEIGA, Adriana Almeida. **Prática pedagógica na perspectiva do letramento em escola pública no/do campo.** 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2019.

VIANA, Magna Melo; COSTA, Glauber Barros Alves; CUNHA, Ana Luiza Salgado. A Política Nacional de Alfabetização (PNA) de 2019: algumas reflexões. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1012-1025, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14800>. Acesso em: 10 jul. 2025.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso:** planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade Federal do Pará
 Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
 Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
 Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A Senhora está sendo convidada a participar do projeto *Práticas Curriculares de Alfabetização na Escola do Campo* sob a responsabilidade da pesquisadora *Sônia Maciel da Silva*.

O nosso objetivo é analisar como uma professora alfabetizadora de uma escola do campo no município de Altamira-PA desenvolve suas práticas curriculares de alfabetização.

A senhora receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-la.

A sua participação será através de entrevista semiestruturada, dada uma situação dialógica, sendo devidamente registrada por meio da técnica da gravação de voz e dos registros realizados no diário de campo da pesquisadora para as devidas transcrições em momento posterior. Outro procedimento metodológico a ser realizado será a observação em sala de aula e nos demais espaços escolares que, porventura, venham a ser utilizados no desenvolvimento das aulas. Para além destes, a pesquisadora deverá ter acesso aos documentos orientadores utilizados para o planejamento e o desenvolvimento das práticas curriculares de alfabetização. Para realização de todos esses procedimentos, será necessário um período que compreenderá uma média de cinco meses de imersão na escola, as visitas a serem realizadas seguirão um cronograma a ser construído em comum acordo com a gestão, bem como, sua disponibilidade.

Quanto aos riscos que porventura possam ocorrer em relação a sua participação na pesquisa, estes poderão ser decorrentes de alguma situação ou informação fornecida, a qual tenha sido transcrita para o relatório final da pesquisa, e, sob o julgo de leitores diversos, sofrer

alguma interpretação ou entendimento que venha conflitar em descordo com as ideias expostas. Porém, tal risco, de certo modo, representa também, aspectos relevantes, tendo em vista a necessidade do debate no contexto educacional. Assim, se a senhora aceitar participar, estará contribuindo para importantes reflexões no campo das práticas curriculares de alfabetização,

A Senhora pode se recusar a responder, ou participar de qualquer procedimento e de qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para a senhora.

Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação, que será voluntária. Se existir qualquer despesa adicional relacionada diretamente à pesquisa (tais como, passagem para o local da pesquisa, alimentação no local da pesquisa, etc.) a mesma será absorvida pelo orçamento da pesquisa, sendo de inteira responsabilidade da pesquisadora.

Os resultados da pesquisa serão divulgados no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará, podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda da pesquisadora.

Se a Senhora tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor, telefone para: Sônia Maciel da Silva, no telefone Nº (093) 99104-2958, no horário de 8h às 12h e de 14h às 18h, de segunda a sexta-feira. Podendo entrar em contato via *e-mail*: *sonia.maciel@altamira.ufpa.br*.

A senhora receberá uma via deste termo assinado onde consta o telefone e o endereço institucional da pesquisadora e do CEP, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Altamira, 03 de abril de 2024.

Sônia Maciel da Silva
(Pesquisadora responsável)

Eu, _____
Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação na pesquisa e concordo como a publicação de meu caso educacional conforme descrito neste termo.

Participante

APÊNDICE B – Termo de cessão de uso de imagem e/ou voz para fins de pesquisa



Universidade Federal do Pará
 Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
 Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
 Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica

Eu, _____, participante
 do estudo “**Práticas Curriculares de Alfabetização na Escola do/no Campo**”, de forma
 livre e esclarecida, cedo o direito de uso das fotografias, vídeos e/ou voz adquiridos durante
 minha participação no referido estudo/pesquisa, e autorizo a pesquisadora, Sônia Maciel da
 Silva, discente do curso de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em
 Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) responsável pelo trabalho a:

1- utilizar e veicular as fotografias, vídeos e/ou voz obtidas durante minha
 participação em estudo/pesquisa anterior ao relatório final, que compreende o processo de
 elaboração da Dissertação a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e
 Gestão da Escola Básica (PPEB), para fim de obtenção do título de Mestre em Educação,
 garantido a ocultação de identidade (mantendo-se a confidencialidade e a privacidade das
 informações), inclusive, mas não restrito a ocultação da face e/ou dos olhos, quando possível;

2- utilizar as fotografias, vídeos e/ou voz na produção de quaisquer materiais
 acadêmicos, inclusive aulas e apresentações em congressos e eventos científicos, por meio
 oral (conferências) ou impresso (pôsteres ou painéis); na publicação de artigos científicos em
 meio impresso e/ou eletrônico para fins de divulgação, sem limitação de número de inserções
 e reproduções;

3- no caso de imagens, executar livremente a montagem das fotografias, realizando
 cortes e correções de brilho e/ou contrastes necessários, sem alterar a sua veracidade,
 utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e responsabilizando-se pela
 guarda e pela utilização da obra final produzida;

4- no caso da voz, executar livremente a edição e montagem do trecho, realizando
 cortes e correções necessárias, assim como de gravações, sem alterar a sua veracidade,
 utilizando-as exclusivamente para os fins previstos neste termo e

5- responsabilizando-se pela guarda e pela utilização da obra final produzida.

A participante declara que está ciente que não haverá pagamento financeiro de qualquer natureza neste ou em qualquer momento pela cessão das fotografias, dos vídeos e/ou da voz, e que está ciente que pode retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma, salvo os materiais científicos já publicados.

É vedado a pesquisadora utilizar as fotografias, os vídeos e/ou a voz para fins comerciais ou com objetivos diversos da pesquisa proposta, sob pena de responsabilização nos termos da legislação brasileira. A pesquisadora declara que o presente estudo/pesquisa será norteado pelos normativos éticos vigentes no Brasil.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a participante.

Sônia Maciel da Silva

PESQUISADOR RESPONSÁVEL
CPF: 404.047.222-53

PARTICIPANTE DO
ESTUDO CPF:

Altamira-PA, 03 de Junho de 2024.

APÊNDICE C – Termo de Compromisso do Pesquisador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

TÍTULO DO PROJETO: Práticas Curriculares de Alfabetização na escola do/no campo

ORIENTADORA: Profa. Dra. Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo

PESQUISADORA: Sônia Maciel da Silva

As pesquisadoras do projeto acima identificadas assumem os seguintes compromissos:

- 1- Preservar a privacidade e a integridade física dos entrevistados cujos dados serão coletados;
- 2- Manter sob sigilo as informações coletadas, ou seja, serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto;
- 3- Respeitar todas as normas da Resolução 466/12 e suas complementares na execução deste projeto.

Altamira-PA, 09 de Maio de 2024.

Documento assinado digitalmente


SONIA MACIEL DA SILVA
 Data: 09/05/2024 19:15:55-0300
 Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Sônia Maciel da Silva
Pesquisadora

Documento assinado digitalmente


IRLANDA DO SOCORRO DE OLIVEIRA MILEO
 Data: 06/06/2024 07:55:46-0300
 Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
Orientadora do Projeto

**APÊNDICE D – Carta de encaminhamento à Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa
do ICS-UFPA**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA**

Altamira, 09 de Maio de 2024

À Coordenação do Comitê de Ética em Pesquisa do ICS-UFPA

Senhor Coordenador,

Venho por meio deste encaminhar o projeto de pesquisa intitulado: “Práticas Curriculares de Alfabetização na escola do/no campo”, sob minha responsabilidade, para apreciação por este Comitê de Ética. O trabalho será realizado tendo como objetivo, analisar o desenvolvimento das práticas curriculares de alfabetização desenvolvidas por uma professora que atua em uma escola do campo no município de Altamira-PA. Trata-se do Projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, da Universidade Federal do Pará, como requisito à elaboração da Dissertação de Mestrado.

No aguardo de manifestações, coloco-me à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Documento assinado digitalmente

 SONIA MACIEL DA SILVA
 Data: 09/05/2024 17:55:00-0300
 Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Sônia Maciel da Silva
Assinatura da Pesquisadora Responsável

Documento assinado digitalmente

 IRLANDA DO SOCORRO DE OLIVEIRA MILEO
 Data: 06/06/2024 07:50:52-0300
 Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo
Assinatura da Professora Orientadora

APÊNDICE E – Folha de rosto para a pesquisa envolvendo seres humanos



**MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde -
Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP**

1. Projeto de Pesquisa: PRÁTICAS CURRICULARES DE ALFABETIZAÇÃO NA/DA ESCOLA DO CAMPO			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 1			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 7. Ciências Humanas			
PESQUISADOR			
5. Nome: SONIA MACIEL DA SILVA			
6. CPF: 404.047.222-53	7. Endereço (Rua, n.º): MODESTO SILVA JARDIM INDEPENDENTE I ALTAMIRA PARA 68373120		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 939910429	10. Outro Telefone:	11. Email: sonia.maciel@altamira.ufp.br
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>28</u> / <u>08</u> / <u>2024</u>			
Documento assinado digitalmente SONIA MACIEL DA SILVA Data: 06/11/2024 22:42:05-0300 Verifique em https://validar.itd.gov.br			
Assinatura			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal do Pará		13. CNPJ: 34.621.748-0001-23	14. Unidade/Órgão: Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
15. Telefone: (91) 3201-8917	16. Outro Telefone:		
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: <u>Amélia Maria Araújo Mesquita</u>		CPF: <u>639.686.902-06</u>	
Cargo/Função: <u>Coordenadora do PPG em Currículo e Gestão da Escola Básica</u>			
Data: <u>28</u> / <u>08</u> / <u>2024</u>			
Documento assinado digitalmente AMELIA MARIA ARAUJO MESQUITA Data: 28/08/2024 08:25:21-0300 Verifique em https://validar.itd.gov.br			
Assinatura			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

APÊNDICE F – Roteiro de entrevista



Universidade Federal do Pará
 Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
 Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
 Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica

ENTREVISTA COM A PROFESSORA ALFABETIZADORA QUE ATUA EM UMA ESCOLA DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ALTAMIRA-PA

Identificação da Professora:

Formação Acadêmica:

Tempo de atuação na docência:

Tempo de atuação no ciclo de alfabetização:

1. Quais documentos orientadores você utiliza para subsidiar o planejamento de ensino e o desenvolvimento das suas aulas no ciclo de alfabetização?
2. Como acontece a orientação pedagógica da coordenação da Escola Polo em relação ao currículo para o ciclo de alfabetização?
3. Quais critérios você utiliza para selecionar os conteúdos que serão trabalhados no processo de alfabetização das crianças?
4. Quais são os procedimentos metodológicos e os materiais didático-pedagógicos utilizados por você em sala de aula para trabalhar a alfabetização das crianças?
5. Quais estratégias você adota para incorporar em suas práticas curriculares as dimensões socioculturais e territoriais próprias das crianças do campo?
6. Quais procedimentos avaliativos você utiliza para a verificação da aprendizagem dos seus alunos?
7. Quais são as suas considerações em relação ao processo de alfabetização das crianças do campo?
8. Comente sobre a proposta pedagógica da escola para o ciclo de alfabetização.

APÊNDICE G – Parecer Consustanciado do CEP

UFPA - INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA
SAÚDE DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO PARÁ



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS CURRICULARES DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA DO/NO CAMPO

Pesquisador: SONIA MACIEL DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 84730224.7.0000.0018

Instituição Proponente: Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.353.761

Apresentação do Projeto:

o projeto de pesquisa apresenta como foco o estudo das práticas curriculares de alfabetização desenvolvidas no contexto do campo. Nesse sentido, toma a escola como espaço-tempo de vivência e de experiência social, cultural e intelectual. Um espaço no qual não se deve negar às comunidades que vivem e estudam no campo o direito ao conhecimento como mecanismo de reconhecimento e de fortalecimento das suas identidades e dos seus valores de acordo com os estudos desenvolvidos. A pesquisa é um estudo de caso com a escuta de uma professora alfabetizadora.

Objetivo da Pesquisa:

Analizar as práticas curriculares de alfabetização desenvolvidas por uma professora que atua em uma escola do campo localizada no PA Transassurini , Ressaca , no Km 32, no Município de Altamira-PA, sob a perspectiva de buscar compreender no contexto da prática como acontece o processo de alfabetização das crianças.

Identificar os documentos orientadores utilizados pela a professora quanto ao planejamento desenvolvimento de suas práticas curriculares de alfabetização;

Examinar as dimensões teórico-práticos que orientam e organizam as práticas curriculares da professora alfabetizadora;

Examinar os critérios utilizados pela professora alfabetizadora na seleção dos conhecimentos que envolvem o processo de alfabetização das crianças.

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá

CEP: 66.075-110

UF: PA

Município: BELÉM

Telefone: (91)3201-7735

Fax: (91)3201-8028

E-mail: cepcs@ufpa.br

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Com relação aos riscos, a pesquisadora informa que não se aplica, considerando que será escutada apenas uma docente. Já os benefícios se estendem ao campo científico e social, uma vez que, no campo científico, pode gerar movimentação acadêmica entre os pesquisadores da linha de currículo e instigar questionamentos em torno das práticas curriculares de alfabetização no contexto da educação do campo. Os dados obtidos poderão ser elementos importantes para investigações futuras, portanto, para além da ampliação da visão teórico-prática, há de se considerar a possibilidade desta pesquisa provocar outras inquietações e, por conseguinte, chamar a atenção de outros pesquisadores que investigam a temática e buscam o aprofundamento do estudo. Já no campo social, pode socializar os achados, pois como referencial científico, apresenta condições de ser levada ao conhecimento de professores alfabetizadores e de especialistas em alfabetização, que tenham interesse em discutir sobre práticas curriculares de forma reflexiva e crítica, à vista da realidade educacional vigente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se apresenta como relevante uma vez que trata de uma realidade específica do estado do Pará. Ou seja, a educação no campo, área que necessita de compreensão das experiências dos professores e discentes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta os termos necessários à sua realização.

Recomendações:

Somos favoráveis à aprovação da referida solicitação considerando a relevância para a educação no campo no Estado do Pará. Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto somos pela aprovação do protocolo. Este é nosso parecer, SMJ.

Considerações Finais a critério do CEP

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá ,UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.

Bairro: Guamá

CEP: 66.075-110

UF: PA

Município: BELÉM

Telefone: (91)3201-7735

Fax: (91)3201-8028

E-mail: cepccs@ufpa.br

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2405278.pdf	13/11/2024 19:26:30		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLENOVO.docx	13/11/2024 19:25:50	SONIA MACIEL DA SILVA	Aceito
Outros	SONIA_TERMO_DE_CONSENTIMENTO_DA_INSTITUICAO_UFPA_assinado.Pdf	13/11/2024 19:21:50	SONIA MACIEL DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_CRONOGRAMA_ATUALIZADO.docx	12/11/2024 17:32:37	SONIA MACIEL DA SILVA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_DA_INSTITUICAO_DIRETOR_ESCOLAR.pdf	11/11/2024 23:37:26	SONIA MACIEL DA SILVA	Aceito
Outros	Termo_de_isencao.pdf	10/11/2024 18:46:10	SONIA MACIEL DA SILVA	Aceito
Outros	TERMODEACEITEDOORIENTADOR.pdf	06/11/2024 23:27:54	SONIA MACIEL DA SILVA	Aceito

Outros	TermodeCompromissoassinado.pdf	06/11/2024 23:14:42	SONIA MACIEL DA SILVA	Aceito
Outros	CARTADEENCAMINHAMENTODOPROJETOAOCEPassinado.pdf	06/11/2024 23:05:17	SONIA MACIEL DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOASSINADA.pdf	06/11/2024 22:46:39	SONIA MACIEL DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELÉM, 31 de Janeiro de 2025

Assinado por:
Wallace Raimundo Araujo dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Corrêa nº 01- Campus do Guamá .UFPA- Faculdade de Enfermagem do ICS - sala 13 - 2º and.
Bairro: Guamá **CEP:** 66 075-110

Bairro: Guama **CEP:** 66.075-110
UF: PA **Município:** BELÉM

UF: PA

Município: BELÉM

Telefone: (91)3201-7735

Fax: (91)3201-8028

E-mail: cepccs@ufpa.br

ANEXOS

ANEXO A – SEMED Altamira Declaração



DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins de direito que a discente do Curso de Mestrado em Currículo da Educação Básica, pela Universidade Federal do Pará (UFPA), SÔNIA MACIEL DA SILVA, solicitou a esta secretaria a permissão para realizar sua pesquisa na EMEIF Boa Esperança, anexa da EMEIF Sol Nascente, localizada na PA Transassurini – Ressaca – no km 32 – Zona Rural de Altamira/PA.

Em atendimento a sua solicitação, fica DEFERIDA a conceção do espaço/tempo, afim de que esta acadêmica possa realizar sua pesquisa, conforme solicitado.

Assim, ressaltamos que as condições espaço/tempo de realização da pesquisa deverão ser dialogadas com a gestão da escola aqui mencionada, de modo a atender, satisfatoriamente, ambas as partes.

Altamira-PA, 05 de dezembro de 2024.

Atenciosamente,

Maria das Neves Moraes de Azevedo.

MARIA DAS NEVES MORAIS DE AZEVEDO

Secretaria Municipal de Educação

Decreto Municipal Nº 2526/2023

Maria das Neves Moraes de Azevedo
Secretaria Municipal de Educação
Decreto nº 2526/2023



Tenha acesso a todos canais oficiais da Secretaria Municipal de Educação apontando a câmera do seu smartphone fazendo a leitura do qRcode.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, CNPJ 28.553.049/0001-90
Rua 7 de setembro S/N, Bairro Esplanada do Xingu
CEP 68372-855
FONE (93) 3515 - 3153

ANEXO B – Termo de aceite do orientador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA

TERMO DE ACEITE DO ORIENTADOR

Eu, Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo, professora do Curso de Pós- Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), da Universidade Federal do Pará, aceito orientar o trabalho intitulado: **“Práticas Curriculares de Alfabetização na escola do/no campo”** de autoria da aluna Sônia Maciel da Silva. Declaro ter total conhecimento das normas de realização de trabalhos científicos vigentes, segundo a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa CONEP, estando inclusive ciente da necessidade de minha participação na banca examinadora por ocasião da defesa do trabalho. Declaro ainda, ter conhecimento do conteúdo do anteprojeto entregue.

Altamira-PA, 09 de maio de 2024.

Documento assinado digitalmente
 IRLANDA DO SOCORRO DE OLIVEIRA MILEO
Data: 06/06/2024 07:45:56-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Assinatura

ANEXO C – Termo de consentimento da instituição



**Universidade Federal do Pará
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica
Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica
Mestrado Acadêmico em Currículo e Gestão da Escola Básica**

TERMO DE CONSENTIMENTO DA INSTITUIÇÃO

Pelo presente Termo e na qualidade de responsável pela Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Boa Esperança, declaro que aceito a realização do Projeto de Pesquisa intitulado **“Práticas Curriculares de Alfabetização na escola do/no campo,”** pela discente Sônia Maciel da Silva, do Curso de Mestrado Acadêmico – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará sob orientação da Professora Doutora Irlanda do Socorro de Oliveira Miléo.

Altamira-PA, 09 de Maio de 2024.