

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ROSELI BOROWICC

SELEÇÃO, USO E PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS POR PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS: ESTUDO ETNOGRÁFICO EM ESCOLAS DE
ASSENTAMENTOS

CURITIBA

2021

ROSELI BOROWICC

SELEÇÃO, USO E PRODUÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS POR PROFESSORAS
ALFABETIZADORAS: ESTUDO ETNOGRÁFICO EM ESCOLAS DE
ASSENTAMENTOS

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia.

CURITIBA

2021

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Borowicc, Roseli

Seleção, uso e produção de recursos didáticos por professoras alfabetizadoras : estudo etnográfico em escolas de assentamentos / Roseli Borowicc. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Tânia Maria F. Braga Garcia

1. Alfabetização – Estudo e ensino. 2. Letramento. 3. Professores alfabetizadores. 4. Material didático. 5. Educação rural – Escolas. I. Garcia, Tânia Maria F. Braga. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **ROSELI BOROWICC** intitulada: **Seleção, uso e produção de recursos didáticos por professoras alfabetizadoras: estudo etnográfico em escolas de assentamentos**, sob orientação da Profa. Dra. TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de doutora está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 18 de Outubro de 2021.

Assinatura Eletrônica

19/10/2021 16:10:41.0

TANIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

19/10/2021 21:03:36.0

EDILAINE APARECIDA VIEIRA
Avaliador Externo (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO PAULO FREIRE - SC)

Assinatura Eletrônica

19/10/2021 18:55:47.0

HAUDREY FERNANDA BRONNER FOLTRAN CORDEIRO
Avaliador Externo (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE
CURITIBA)

Assinatura Eletrônica

20/10/2021 10:45:05.0

GUILHERME GABRIEL BALLANDE ROMANELLI
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/10/2021 09:52:24.0

ROSANE DE FÁTIMA BATISTA TEIXEIRA
Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

20/10/2021 11:40:15.0

SANDRA LUCIANA DALMAGRO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Dedico este trabalho às professoras e aos professores que constroem a história da educação nas escolas dos acampamentos e assentamentos da reforma agrária em Abelardo Luz e em todo o Brasil. Em especial, dedico às professoras alfabetizadoras que, como Paulo Freire, dedicam a vida a ajudar as crianças a ler, as letras e o mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família. Meu esposo Gilmar, pelo companheirismo, pelo amor, o cuidado dedicado a mim e aos nossos filhos. Por acolher minha trajetória na universidade e compreender a necessidade das ausências. Por assumir as tarefas diárias para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Gratidão imensa às minhas filhas, Laísa e Leticia, e ao meu filho, Rafael, que chegou de surpresa, em meio à pandemia e ao processo de pesquisa, vindo encher de alegria e esperança as nossas vidas. Vocês são luz, presentes a mim concedidos para que eu pudesse viver a plenitude do amor. O tempo, o cuidado que dedico a vocês, acompanhar seu crescimento, suas pequenas e grandes conquistas é o que me torna mais feliz.

À minha sogra Nair e ao meu sogro Olinto, pela forma prestativa como sempre nos ajudaram em todos os momentos. Pelo amor e cuidado dedicado aos netos. Vocês são exemplos de vida.

Aos meus pais, Pedro e Maria, que me deram a vida, o amor, o carinho, os ensinamentos necessários, me ajudaram a crescer e depois me deixaram ir, para encontrar no mundo o que eles e a pequena comunidade rural onde nasci não podiam mais me dar. Perdoem-me os longos períodos de ausência.

À minha irmã Gessi, por ser minha companheira na infância, por me fazer sentir segura, pela amizade desde a adolescência e juventude, por ser suporte nas necessidades. Por enfrentar com coragem as adversidades, nos passando confiança.

À minha irmã Silvia, pela alegria de vê-la crescer, por acompanhá-la nas primeiras idas à escola, por ser exemplo de persistência, de generosidade, por cultivar a indignação pelas injustiças sociais e o desejo de aprender mais.

Às minhas cunhadas, cunhados, sobrinhas e sobrinhos, por compartilharem momentos importantes, pelas conversas leves, por estarem presentes, em especial nos momentos de lazer, aliviando o peso das responsabilidades cotidianas.

Gratidão em especial à professora Dra. Tânia Braga Garcia, com quem aprendi muito sobre a pesquisa, sobre os valores humanos, sobre generosidade, sobre a vida. Obrigada por me acolher como sua orientanda, pela forma como se dedica em nos acompanhar e ensinar, pelo carinho e atenção que vão muito além da vida acadêmica. Agradeço pelo exemplo de profissional, o respeito com que trata o processo educativo, a delicadeza, sem perder a

rigorosidade necessária na construção da pesquisa. Obrigada pelo olhar sábio e atento, pelos questionamentos e reflexões. Obrigada por fazer parte da minha vida.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPR, André de Macedo Duarte, Maria Rita de Assis Cesar e os professores da UTFPR, Domingos Leite Lima Filho e Nilson Marcos Dias Garcia, pelos espaços de aprendizado proporcionados.

Aos colegas Neusa, Haudrey, Fernanda, Regiane, Diego, Márcio, Adalberto, por dividirem os momentos de estudo, conhecimentos, suas experiências de vida e na pesquisa, também os momentos de conversas descontraídas nos intervalos.

Aos colegas do NPPD Edilson, Marcelo, Anne, Camila, Edna, Tiago, Bruno, José e tantos outros que, entre as viagens, as aulas de Manuais, a presencial e depois on-line, contribuíram para minha formação. Agradeço a todos pela troca de experiências, de conhecimento, pela ajuda.

Ao Instituto Federal Catarinense – IFC, por abrir as portas da instituição, em especial ao professor Elodir Lourenço de Souza e a turma I de Licenciatura em Pedagogia com ênfase em Educação do Campo, por proporcionarem grandes aprendizados durante o Estágio de docência II.

Agradeço à Jussara, pela forma carinhosa e prestativa com que sempre me acolheu no Núcleo, sempre preocupada com o bem-estar de todas e pronta para ajudar.

Aos amigos Agnaldo e Luciane, pela sensibilidade da espera na rodoviária, pela companhia, por compartilharem momentos significativos no caminho até a universidade, nos almoços, nos intervalos entre uma aula e outra.

Às professoras Sandra Luciana Dalmagro, Rosane de Fátima Teixeira e Edilaine Aparecida Vieira, pelas importantes contribuições no exame de qualificação, pelo tempo dedicado à leitura, à pesquisa, pelo momento de partilha, pelas sugestões que foram fundamentais para a construção da tese.

Aos professores membros da banca defesa: Guilherme Gabriel Ballande Romanelli, Rosane de Fátima Teixeira, Sandra Luciana Dalmagro, Edilaine Aparecida Vieira e Haudrey Fernanda Bonner Foltran Cordeiro, por aceitarem o convite de me acompanhar neste momento.

Às Escolas 25 de Maio e José Maria pela acolhida prestativa. Às professoras colaboradoras da pesquisa e demais colaboradores das comunidades. Suas contribuições é que deram luz a este trabalho. Aos demais colegas e trabalhadores das escolas, agradeço o importante trabalho que realizam todos os dias. Meu reconhecimento aos que, ontem e hoje, colaboraram com ações individuais e coletivas para a construção das escolas e da educação.

Aos companheiros do Setor de Educação do MST do Estado de Santa Catarina, em especial aos companheiros da Brigada 25 de Maio, de Abelardo Luz, agradeço pela persistência na luta.

À Capes agradeço pela bolsa. Sem esta importante contribuição financeira, talvez a caminhada não fosse possível ou se tornaria muito mais árdua.

RESUMO

Pesquisa sobre a seleção, a produção e o uso de recursos didáticos por professoras alfabetizadoras, temática que se articula à Linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação e ao Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná. Tem como objetivo analisar os processos de seleção, produção e uso de recursos didáticos utilizados em classes de alfabetização em uma realidade específica, escolas de assentamentos da reforma agrária. Explicita relações com as propostas educacionais que circulam nas escolas, dentre elas os princípios do Projeto de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – e da Proposta Pedagógica da Educação do Campo, as quais sustentam os processos de origem e construção das escolas. Propõe como objetivos específicos: a) localizar e historicizar particularidades da experiência escolar que ocorre na localidade, relacionadas à problemática da pesquisa, por meio de levantamento de dados na escola e na comunidade escolar; b) identificar e categorizar os recursos didáticos utilizados para alfabetizar, especialmente aqueles produzidos pelas próprias professoras para suas aulas; c) situar fontes de consulta e de referência utilizadas pelas professoras para selecionar e preparar recursos didáticos; d) explicitar concepções pedagógicas que sustentam escolhas de recursos para as aulas; e) relacionar os resultados encontrados com estudos e proposições do MST e da Educação do Campo sobre a Infância e sobre os processos formais de alfabetização, leitura e escrita. Analisa a escola a partir de seu cotidiano (HELLER, 1992), compreendendo-a teoricamente como uma construção social (ROCKWELL; EZPELETA, 2007), em parte determinada pelas estruturas, mas produzida também pela ação dos sujeitos (SCHMIDT; GARCIA, 2008). Utiliza abordagem etnográfica na perspectiva de Rockwell (2009) e Garcia (2001), com trabalho de campo desenvolvido em duas escolas de educação básica que ofertam ensino fundamental e educação infantil, localizadas em assentamentos da reforma agrária no município de Abelardo Luz – SC, Brasil. Recorre a procedimentos de campo que incluem a observação participante na escola e em turmas de alfabetização, com registros em diário de campo, limitados às condições impostas pela pandemia de COVID 2019 nos anos de 2020 e 2021; questionários, entrevistas e conversas informais com colaboradores/as como professoras alfabetizadoras, coordenador pedagógico, pessoas da comunidade; instrumentos estruturados para coleta de informações; análise documental de planos, programas, orientações curriculares, livros e outros materiais didáticos. Os resultados apontam para as relações que se estabelecem entre a realidade local, a cultura, as histórias locais e a seleção, a produção e o uso de recursos didáticos. Anuncia a Tese, construída como resultado do processo investigativo sobre a predominância dos recursos imateriais usados pelas professoras na construção de relações entre os conhecimentos escolares e a cultura local, preservando elementos da história do assentamento e das lutas pela terra.

Palavras-chave: Recursos didáticos. Professoras alfabetizadoras. Escolas de assentamentos. Educação do Campo e do MST.

ABSTRACT

This paper presents a study on the production, selection, and use of teaching resources by literacy teachers, a research topic that is linked to the Research Line Culture, School and Formative Processes in Education and the Center for Research in Didactic Publications (NPPD) of the Federal University of Paraná. The objective of the research is to analyze the processes of production, selection, and use of didactic resources in literacy classes in a specific reality - schools in agrarian reform settlements. It explains relations with the educational proposals present in schools, among which are the principles of the Education Project of the Landless Rural Workers Movement (MST) and the Pedagogical Proposal of Rural Education, which support the processes of origin and construction of schools. The study proposes as specific objectives: a) to locate and historicize particularities of the school experience in the locality related to the research problem through data collection in the school and in the school community; b) identify and categorize the teaching resources used to teach literacy, especially those produced by the teachers themselves for their classes; c) locate sources of consultation and reference used by teachers to select and prepare teaching resources; d) explain pedagogical concepts that support the choices of resources; e) relate the results found with studies and propositions of the MST and Rural Education on Childhood and on the formal processes of literacy, reading and writing. The daily routine of the school is analyzed (HELLER, 1992), theoretically understanding it as a social construction (ROCKWELL; EZPELETA, 2007), partly determined by the structures, but also produced by the action of the subjects (SCHMIDT; GARCIA, 2008). The study uses an ethnographic approach from the perspective of Rockwell (2009) and Garcia (2001), with fieldwork carried out in two basic education schools that offer elementary and early childhood education, located in agrarian reform settlements in the municipality of Abelardo Luz - SC, Brazil. The fieldwork carried out includes participant observation in the schools and in literacy classes, with records in a field journal, limited to the conditions imposed by the COVID 2019 pandemic in the years 2020 and 2021; questionnaires, interviews and informal conversations with collaborators such as literacy teachers, pedagogical coordinator, people from the community; structured instruments for collecting information; document analysis of plans, programs, curriculum guidelines, books and other teaching materials. The results point to the relationships that are established between the local reality, the culture, the local stories and the selection, production and use of didactic resources. The Thesis pointed to the predominance of immaterial resources used by teachers in building relationships between school knowledge and local culture, preserving elements of the settlement's history and struggles for land.

Keywords: Didactic resources. Literacy teachers. Settlement schools. Rural Education and the MST.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	CARTILHA - CARTAS DE ACB	40
FIGURA 2 –	CARTILHA NACIONAL	40
FIGURA 3 –	CARTILHA MATERNAL DE JOÃO DE DEUS	41
FIGURA 4 –	EDIÇÃO DA CARTILHA CAMINHO SUAVE	42
FIGURA 5 –	ATIVIDADE COM REFERÊNCIA AO MÉTODO FÔNICO, EM COMPARAÇÃO COM ATIVIDADE SEMELHANTE PRESENTE ANTERIORMENTE NOS PLANEJAMENTOS DAS PROFESSORAS	173
FIGURA 6 –	ATIVIDADE COM REFERÊNCIA AO MÉTODO FÔNICO EM COMPARAÇÃO COM ATIVIDADE SEMELHANTE SEM REFERÊNCIA AO MÉTODO FÔNICO	174

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 –	PLACA DE DESTAQUE RECEBIDA PELA ESCOLA	111
IMAGEM 2 –	RECURSOS DIDÁTICOS EXPOSTOS NAS PAREDES – SALA DE AULA DO 1º ANO	154
IMAGEM 3 –	ESTANTE COM LIVROS DIDÁTICOS, LIVROS DE LITERATURA INFANTIL, ATIVIDADES DOS ALUNOS NA PAREDE. SALA DE AULA DE 1º ANO	155
IMAGEM 4 –	REPRODUÇÃO DE ATIVIDADE 1, EXTRAÍDA DA INTERNET E REALIZADA EM AULA	156
IMAGEM 5 –	REPRODUÇÃO DE ATIVIDADE 2, EXTRAÍDA DA INTERNET E REALIZADA EM AULA	156
IMAGEM 6 –	REPRODUÇÃO DE ATIVIDADE 3, EXTRAÍDA DA INTERNET E REALIZADA EM AULA	157
IMAGEM 7 –	REPRODUÇÃO DE ATIVIDADE 4, EXTRAÍDA DA INTERNET E REALIZADA EM AULA	157
IMAGEM 8 –	REPRODUÇÃO DE ATIVIDADE 5, EXTRAÍDA DA INTERNET E REALIZADA EM AULA	158
IMAGEM 9 –	EXEMPLOS DE FORMATOS DE ATIVIDADES ENCONTRADAS NO CADERNO DE LEITURA	158
IMAGEM 10 –	ATIVIDADE DE FORMAÇÃO E ESCRITA DE PALAVRAS COM A LETRA INICIAL S. USO DE ALFABETO MÓVEL, CADERNO E LIVRO DIDÁTICO	159
IMAGEM 11 –	REPRODUÇÃO DE PÁGINAS ESTUDADAS DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	160
IMAGEM 12 –	REPRODUÇÃO DE PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS	161
IMAGEM 13 –	FOTOCÓPIA DAS CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS EM USO NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO – PNLD 2019	168
IMAGEM 14 –	PÁGINA DE INTRODUÇÃO DE UNIDADE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUEUSA – MANUAL DO PROFESSOR – 1º ANO – COM DESTAQUE ÀS HABILIDADES DA BNCC	171

IMAGEM 15 –	PÁGINA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA MANUAL DO PROFESSOR – 1º ANO – COM DESTAQUE ÀS REFERÊNCIAS DA BNCC	172
IMAGEM 16 –	CÓPIA DE PÁGINA DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA EM APOSTILA DE ATIVIDADES REMOTAS	176

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – PERÍODOS E CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	91
QUADRO 2 – LEVANTAMENTO DE RECURSOS DIDÁTICOS CITADOS PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARA USO NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO.....	147
QUADRO 3 – FREQUÊNCIA DE USO DOS RECURSOS DIDÁTICOS, SEGUNDO AS COLABORADORAS	150
QUADRO 4 – RECURSOS DIDÁTICOS EM USO OBSERVADOS EM UMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO	153
QUADRO 5 – SINTESE DO PERÍODO DE 2017 A 2019 DAS AÇÕES RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO	169
QUADRO 6 – COLEÇÕES QUE PERMANECEM NAS EDIÇÕES DE 2013/2016/2019	169
QUADRO 7 – COLEÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MAIS ESCOLHIDAS NAS TRÊS ÚLTIMAS EDIÇÕES DO PNLD	170
QUADRO 8 – INÍCIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ATIVIDADES QUE PARTEM DE UM GÊNERO TEXTUAL	175

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E TEMPO DE TRABALHO NAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS	140
--	-----

LISTA DE SIGLAS

ABC	– Alfabetização Baseada na Ciência
ABRA	– Associação Brasileira de Reforma Agrária
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGPLI	– Coordenação-Geral dos Programas do Livro
CIMI	– Conselho Indigenista Missionário
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CPT	– Comissão Pastoral da Terra
CUT	– Central Única dos Trabalhadores
EBM	– Escola Básica Municipal
EdC	– Educação do Campo
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENERA	– Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FAE	– Fundação de Assistência ao Estudante
FAEM	– Faculdade Empresarial de Chapecó
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IARTEM	– International Association for Research on Textbooks and Educational Media
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFC	– Instituto Federal Catarinense
INCRA	– Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INL	– Instituto Nacional do Livro
LDB	– Lei Nacional de Diretrizes e Base
LOGOS	– Projeto de Qualificação para Professores Leigos
MEC	– Ministério da Educação
MST	– Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NPPD	– Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas
PCNs	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	– Programa Dinheiro Direto na Escola
PDF	– Portable Document Format

PFL	– Partido da Frente Liberal
Plidef	– Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental
PNA	– Política Nacional de Alfabetização
PNAIC	– Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	– Programa Nacional do Livro Didático
PNLEM	– Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio
PP	– Partido Progressista
PPGE	– Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	– Projeto Político-Pedagógico
PRONERA	– Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PT	– Partido dos Trabalhadores
RELADEI	– Revista Latinoamericana de Educación Infantil
SEB	– Secretaria de Educação Básica
SEBRAE	– Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
UCEFF	– Unidade Central de Educação FAEM Faculdades
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIASSELVI	– Centro Universitário Leonardo da Vinci
UNICS	– Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná
UNOCHAPECÓ	– Universidade Comunitária da Região de Chapecó
UNOESC	– Universidade do Oeste de Santa Catarina

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	20
1	INTRODUÇÃO	25
2	RECURSOS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA	37
2.1	MÉTODOS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAÇÃO: PONTOS REFERENCIAIS	37
2.2	ALFABETIZAÇÃO PARA O MST: PRESSUPOSTOS E ORIENTAÇÕES ...	48
2.3	O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PARA ALFABETIZAR	56
2.4	MANUALÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE CULTURAS ESCOLARES, MANUAIS E RECURSOS DIDÁTICOS	65
2.5	UMA FORMA DE CONCEBER/FAZER PESQUISA: ETNOGRAFIA, O OLHAR A PARTIR DO COTIDIANO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ESCOLA	74
3	A LUTA POR TERRA E OS CAMINHOS EM DIREÇÃO ÀS ESCOLAS: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA DO MST	83
3.1	AS ESCOLAS DE ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS: A ORIGEM E OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA “DIFERENTE”	86
3.2	SITUANDO A LUTA POR TERRA E EDUCAÇÃO NOS ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA EM ABELARDO LUZ-SC	100
3.2.1	A ocupação de 25 de maio de 1985: o fogo na ponte e o início de uma história que continua	102
3.2.2	A Escola Básica Municipal 25 de Maio	110
3.2.3	A Escola Básica Municipal José Maria	120
3.3	AS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO E AS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA	136
4	PROCESSOS DE PRODUÇÃO, SELEÇÃO E USO DE RECURSOS	

	DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO	143
4.1	QUAIS RECURSOS DIDÁTICOS CIRCULAM NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DAS ESCOLAS COLABORADORAS?	145
4.2	OS RECURSOS DIDÁTICOS EM USO NA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO QUE ACOLHEU A PESQUISADORA	151
4.3	OS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD: UM RECURSO FREQUENTE NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO	162
4.4	AS FONTES: ONDE AS PROFESSORAS BUSCAM OS RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA SELEÇÃO, PRODUÇÃO E USO NAS AULAS	177
4.5	AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE ORIENTAM AS BUSCAS DAS PROFESSORAS	180
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
	REFERÊNCIAS	197
	APÊNDICE 1	207
	APÊNDICE 2	210

APRESENTAÇÃO

Nascida no município de São José do Cedro – SC, em 1980, vivi minha infância e parte da juventude com minha família em uma comunidade do campo, neste município. Aos 15 anos de idade saí da casa de meus pais, no interior, me deslocando para a sede do município para poder cursar o ensino médio, que havia somente na cidade. Os três anos seguintes, em especial, foram períodos difíceis em minha vida, precisando conciliar trabalho e estudo, viver longe da família e em casas estranhas, com costumes diferentes. Meus pais haviam me ensinado a importância dos estudos para a vida e por isso resisti.

Em 1997 entrei para uma congregação religiosa das Irmãos da Divina Providência e ali permaneci por sete anos. Foram anos de muito aprendizado e mais fáceis de serem vividos longe da família, pelas condições de vida dadas pelas irmãs e a convivência mais tranquila. No ano de 2003, ainda como religiosa fui transferida para o município de Abelardo Luz, lugar que escolhi para viver e onde, com o passar dos anos, construí minha vida acadêmica, profissional e minha família.

Antes de morar em Abelardo Luz, havia somente ouvido falar deste município pela semelhança na formação do território com o município de Passos Maia, onde residi no ano anterior. Ambos os municípios foram palco de intensos conflitos relacionados à luta pela terra, com grandes ocupações, acampamentos e assentamentos. Fui aprendendo a conhecer este lugar como um espaço de campo diferente do que eu estava habituada. Cresci na roça, trabalhando na agricultura com minha família, mas aquele era um campo diferente, não sem dificuldades, que já eram muitas. Aos poucos fui aprendendo a ver este campo aqui como um território marcado pela luta e organização dos Trabalhadores Rurais Sem Terra nas décadas de 1980-1990.

Na comunidade rural de pequenos agricultores onde cresci, no município de São José do Cedro, extremo oeste de Santa Catarina, havia convivido com acampamentos e assentamentos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST nos anos de 1988-1989, quando houve uma ocupação de terras em uma fazenda vizinha de minha comunidade e meu tio e padrinho tinha ido para o acampamento para conseguir uma terra para morar e trabalhar.

Naquele tempo compartilhamos a escola em que estudávamos com as crianças do acampamento e íamos com nossos pais visitar famílias conhecidas de lá. Continuamos a

conviver com as famílias depois, no assentamento¹; mas se comparado a Abelardo Luz, foi um processo de dimensões bem menores e não foi possível, por isso, ter o conhecimento, naquela época, do MST como um movimento social organizado de luta pela terra. Somente mais tarde, convivendo com Adiles Cassol, na época Irmã Adiles, quando ela compartilhava histórias vividas nos acampamentos e assentamentos de Passos Maia e junto ao MST de Santa Catarina, é que foi despertado meu interesse em conhecer melhor o movimento de luta pela terra que havia se iniciado em Santa Catarina alguns anos atrás, o qual eu havia visto tão de perto, mas sem poder compreender na totalidade o seu significado.

Vim para Abelardo Luz, em missão, como religiosa das Irmãs da Divina Providência, para trabalhar em um projeto dos religiosos de Santa Catarina, que era intercongregacional². A casa onde morávamos ficava no Assentamento José Maria, distante 35 km da sede do município. Nossa tarefa principal era ajudar as comunidades religiosas a se organizarem, pois eram recentes. Uma das atividades que fazíamos era visitar as famílias da região dos assentamentos onde morávamos, além das atividades religiosas nos finais de semana. Por realizar esse trabalho, conheci quase todos os caminhos dos assentamentos da região e cheguei a visitar a maior parte das famílias. Fiquei dois anos nesta atividade e então no final de 2004 decidi sair da congregação religiosa para poder estar mais livre no trabalho junto ao movimento social, o que tinha sido limitado pela organização religiosa nos últimos anos por causa de conflitos anteriores que resultaram em perseguição e ameaças às irmãs que estiveram na missão antes de mim.

No início do ano de 2005, já fora da congregação, foi me oferecido trabalho na secretaria da escola de Educação Básica do mesmo assentamento onde eu havia vivido até então. Em fevereiro daquele ano comecei a trabalhar na Escola Básica Municipal José Maria, um dos dois núcleos de escolas que estão localizadas em área de assentamento no município de Abelardo Luz – SC, que abriga 22 assentamentos, num total de 1.447 famílias assentadas.

O período, após as eleições municipais, era de tentativa de retomada da construção na escola de um projeto de educação popular, após oito anos em que as escolas estiveram sob administrações que recusavam a presença do MST, inclusive proibindo as crianças de usarem roupas com símbolos do movimento. Estes símbolos estavam nos demais espaços do assentamento e faziam parte de sua vida cotidiana e das conquistas que haviam tido até aí –

¹ Assentamentos São Luiz I e São Luiz II, município de Palma Sola – SC, fundados respectivamente nos anos de 1989 e 1991 (NEAD - Impacto dos Assentamentos – Um estudo sobre o meio rural brasileiro, 2004, p. 279).

² Projeto organizado pela CRB-SC – Conferência dos Religiosos do Brasil de Santa Catarina, que reunia as diversas congregações religiosas do estado. Juntas, coordenavam e mantinham financeiramente o projeto missionário nos assentamentos de Abelardo Luz. O projeto foi encerrado no final do ano de 2007.

terra, moradia, estradas, energia elétrica e escola com prédio novo (que só havia sido construída após uma jornada de luta na qual os Sem Terra³ acamparam na praça no centro da cidade, que fica ao lado da prefeitura).

Todas essas questões, contadas pelos moradores do assentamento, iam construindo em mim, que havia chegado a apenas dois anos e não participara da ocupação, a ideia, junto aos demais colegas coordenadores das escolas e alguns professores, que se fazia necessário construir uma escola que fizesse diferença na vida das crianças que ali viviam. Mas não sabia muito bem como fazer isso. O cotidiano da escola trazia também muitas resistências a mudanças por parte de alguns professores que haviam vivido os processos anteriores e que continuaram na escola após a troca de administração.

Inicialmente, os cursos informais de formação e encontros do MST foram os espaços de conhecimento sobre educação aos quais tive acesso. Somente no ano de 2007 conquistei, enfim, a oportunidade de cursar Graduação em Pedagogia a distância oferecido no assentamento pela UNIASSELVI. Nesse período eu já tinha 27 anos e uma filha pequena para cuidar, portanto se o curso não fosse oferecido no assentamento, eu não poderia ter feito.

Na graduação em Pedagogia me aproximei das teorias de Paulo Freire buscando compreender como fazer a educação ligada à vida e realidade dos estudantes. Meu gosto pelos estudos e as necessidades de conhecimento profissional a partir das demandas da realidade fizeram com que, após abertas as portas da graduação, não quisesse mais parar. Em 2010, quando concluí a graduação já havia iniciado uma especialização em Gestão Escolar na UCEFF – Unidade Central de Educação FAEM Faculdades LTDA - Faculdade de Chapecó, a qual concluí em 2012, com monografia sobre gestão democrática dando ênfase à auto-organização dos estudantes na Escola de Ensino Médio Paulo Freire, buscando relatar parte da experiência diferenciada de educação que vinha sendo desenvolvida com os estudantes de Ensino Médio nesta escola.

Neste mesmo período comecei a me preparar para o mestrado, sendo aprovada no processo seletivo da Universidade Federal do Paraná – UFPR no ano de 2013, iniciando as aulas em abril de 2014.

Concomitantemente ao mestrado cursei uma Especialização em Educação do Campo, oportunidade que veio junto com a construção do processo de luta, conquista e implantação do Instituto Federal Catarinense no Assentamento José Maria, Abelardo Luz-SC, do qual tive

³ Sem Terra com letra maiúscula inicial e sem hífen será utilizado no texto em referência a identidade dos sujeitos que participam ou participaram historicamente do movimento de luta pela terra junto ao Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST.

a oportunidade de acompanhar o processo de implementação. O trabalho de conclusão intitulado *Planejamento Coletivo por Temas e Avaliação Descritiva em Escola do Campo - A Experiência da Escola Básica Municipal José Maria* (BOROWICC; ZOTTI (2018), é o relato de uma experiência importante de formação de professores que foi desenvolvida na escola no período de 2012 a 2015, da qual participei como coordenadora pedagógica da escola.

O tema de dissertação de Mestrado – *Processos de escolha de livros didáticos em escolas de assentamentos: diálogos e tensões* (BOROWICC, 2016) – tem relação com minhas observações cotidianas na escola sobre os recursos didáticos disponíveis para os professores trabalharem nas aulas, motivadoras de inquietações no sentido de olhar mais de perto quais conhecimentos estavam em construção na escola de assentamento. O projeto inicial de pesquisa foi ajustado aos objetos de estudo de minha orientadora, Professora Tânia Braga Garcia, especialmente aqueles relacionados aos manuais e livros didáticos que são desenvolvidos no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE – e no Núcleo de Pesquisas em Publicações Didáticas – NPPD, na Universidade Federal do Paraná (UFPR).

A partir de 2011, o Governo Federal criou um novo programa de aquisição e distribuição de livros didáticos – PNLD Campo –, que comprou livros especialmente feitos para as escolas do campo. O PNLD Campo gerou situações diferenciadas na produção, na avaliação e na escolha dos livros didáticos, que foram analisadas na pesquisa de mestrado e deram origem à pesquisa atual em desenvolvimento no curso de doutorado.

Durante o mestrado, em que me dediquei a pesquisar os processos de escolha e uso do livro didático por professores em escolas de assentamentos, em especial o livro do PNLD Campo, percebi a importância dos livros e materiais didáticos utilizados cotidianamente pelos professores e alunos nas aulas. Iniciei, então, um percurso de análise dessa questão que se estendeu ao projeto de doutorado.

Do ponto de vista dos processos de escolha, foi possível observar que no PNLD Campo houve redução dos espaços de autonomia de escolas e professores ao escolher os livros, constatado tanto pela forma como foi encaminhado o processo de escolha nas escolas do campo pertencentes à rede municipal de ensino de Abelardo Luz-SC, no ano de 2015, que reduziu os espaços de participação e diálogo, como pela forma de escolha e registro no sistema, por rede, não mais por escola como foram os processos de escolha dos livros didáticos nos anos anteriores (BOROWICC, 2016, p. 108). Por outro lado, as coleções do PNLD Campo enviadas para as escolas apresentaram problemas na produção e, segundo avaliação dos professores, não correspondem aos critérios estabelecidos pelo Edital – por exemplo, quanto às concepções de campo e cidade. As professoras criticaram a simplificação

e redução de conteúdos o que afetou a utilização dos livros por elas e pelos alunos. Criticaram também a “linguagem urbana” das coleções anteriores ao PNLD Campo.

Ainda, como resultado da pesquisa, foi possível verificar que fatores como as diversas propostas educacionais que circulam em uma mesma escola podem influenciar a escolha e o uso dos livros didáticos – no caso em estudo, principalmente as orientações do Setor de Educação do MST, a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino e as orientações do PNAIC (Programa de Alfabetização na Idade Certa).

As pesquisas realizadas por mim nos diversos cursos realizados sempre tiveram a preocupação de contribuir de alguma forma com a educação nas escolas dos assentamentos onde vivo e trabalho. Portanto, o tema da Tese, a seleção, a produção e uso de recursos didáticos por professoras de alfabetização das escolas do campo, em área de assentamento da reforma agrária, no município de Abelardo Luz – SC, resultou de observações e inquietações que vêm acompanhando há alguns anos minha vida profissional e acadêmica e, por sua vez, estão ligadas à vida das escolas neste território, aos estudos e construções pedagógicas do Projeto de Educação do MST, mas também ao caminho que tenho percorrido junto à linha de Pesquisa Cultura, Escola e Processos Formativos em Educação e em particular ao Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas da Universidade Federal do Paraná – UFPR. Trata-se, assim, de uma busca pessoal, mas também coletiva.

1 INTRODUÇÃO

O tema da tese de doutorado deriva da percepção empírica em situações do cotidiano escolar, especialmente em observações de atividades de planejamento didático, em contatos com os livros e materiais que circulam na escola e também em conversas informais com as professoras alfabetizadoras na escola onde trabalho. A constatação inicial de que elas pouco utilizavam livros didáticos nas classes de alfabetização – no caso em específico, os livros do PNLD Campo-2016 recebidos nas escolas para aquele período – sugeriu questões interessantes e necessárias para o aprofundamento do tema.

A partir destas percepções, foi construída a problemática inicial do projeto de doutorado, que articulava questionamentos sobre a utilização ou não dos livros didáticos com a preocupação com problemas de alfabetização percebidos na escola e com as formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)³⁶. Relacionava-se também com a presença da discussão recente e ainda em curso sobre material diferenciado para escolas do campo, distribuído pelo PNLD Campo, um Edital diferenciado no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que atende as escolas públicas brasileiras com obras para todas as disciplinas escolares.

As questões propostas na construção do projeto inicial foram: As professoras alfabetizadoras utilizam os livros didáticos? O que utilizam e em que momentos? Se não utilizam, por que não o fazem? Para as professoras, que contribuições este material pode dar à alfabetização dos alunos e alunas? A estrutura metodológica dos livros é capaz de dar os subsídios necessários, com intervenção das professoras, para o processo de ensino-aprendizagem na alfabetização?

A justificativa para o desenvolvimento da pesquisa se encontrava na necessidade de conhecer as análises que os professores fazem do livro didático do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. No caso particular em estudo, se dirigia especialmente aos livros do PNLD Campo, destinados à alfabetização dos alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, de escolas seriadas e multisseriadas localizadas em assentamento da reforma agrária no município de Abelardo Luz-SC.

Assim, agregavam-se outros questionamentos em razão de serem escolas de assentamento: os livros que estão sendo produzidos e encaminhados para a escola são adequados para atender as necessidades de aprendizagem dos alunos em processo de alfabetização? Relacionam-se com sua realidade? São úteis para o planejamento das aulas? O que as professoras pensam sobre a existência de livros didáticos específicos para escolas do

campo? Será que os livros didáticos do campo recebidos nas escolas contemplam o que se esperava de um material específico, que esteja de acordo com a realidade dos estudantes? Atende ao projeto de educação do MST e à proposta pedagógica da Educação do Campo, que demandou a existência de material específico para as escolas do campo?

A pesquisa de mestrado havia identificado que para as professoras o principal limite dos livros do PNLD Campo é que este seria muito resumido, pobre em conteúdo. Em conversas informais, quando perguntadas sobre por que não utilizavam o livro para realizar as atividades nas aulas, continuavam a afirmar que este não teria os conteúdos necessários. Demonstraram, muitas vezes pela expressão facial além das palavras, que o livro não seria bom, não seria útil para suas necessidades.

Portanto, a primeira intenção no projeto foi analisar o livro didático para escolas do campo, seu uso na escola, bem como analisar o que os professores pensam e veem nesse material para o ensino e sua adequação às necessidades de aprendizagem dos alunos. Observando que as professoras alfabetizadoras da escola pouco utilizavam o livro, e com base nos resultados da pesquisa para a Dissertação, a proposta era compreender por que não o utilizavam: se não utilizavam aquele específico – do PNLD Campo – por seus limites, ou se a questão estaria ligada a outros fatores, e assim não utilizariam qualquer livro didático para os processos de alfabetização.

Os questionamentos sobre o uso ou não dos livros didáticos foram assim se ampliando. No entanto, no momento de retomada e finalização do projeto e delimitação do tema de pesquisa, durante o curso da disciplina de Pesquisa Avançada em Cultura, Escola e Ensino II, segundo semestre de 2017, verificou-se que ainda não havia sido publicado o edital do PNLD Campo. Estabelecendo relações com as mudanças políticas ocorridas no Brasil em 2016, questionava-se se ainda existiria este material nas escolas a partir do PNLD 2019. As mudanças no PNLD a partir de 2017, em decorrência de novas normatizações, apontaram a necessidade de repensar outras possibilidades para a construção da problemática da pesquisa.

Nesse processo de revisão, as constatações feitas sobre o uso e o não uso dos livros didáticos pelas professoras alfabetizadoras geraram outros questionamentos a serem respondidos pela pesquisa: se as professoras não utilizam o Livro Didático do PNLD Campo existente na escola, que materiais utilizam para alfabetizar? Um olhar inicial permitiu situar a existência, na escola, de diversos materiais selecionados, produzidos ou reproduzidos pelas professoras. Que materiais são estes? Onde são encontrados, em que fontes? O que as motiva na prática de selecionar e construir materiais pedagógicos de alfabetização? Sua prática está ligada a alguma concepção pedagógica em particular? Se sim, que concepções pedagógicas as

orientam? Como as diversas propostas educacionais encontradas na escola durante a pesquisa para a dissertação de mestrado estão presentes e definem os processos de seleção, produção e uso dos materiais que as professoras utilizam para alfabetizar?

Ampliando a ideia de materiais, a opção foi utilizar o conceito de recursos didáticos, entendendo que o que sustenta o trabalho de alfabetização e a construção do conhecimento em aula inclui outros elementos, para além dos materiais didáticos. Entende-se por recursos didáticos de alfabetização todo e qualquer recurso utilizado no processo pedagógico para a alfabetização das crianças em aula. Os recursos didáticos utilizados pelas professoras nas escolas podem ser caracterizados inicialmente como materiais ou físicos – livros didáticos, livros de literatura, atividades impressas ou xerocadas, audiovisuais, jogos, brinquedos e outros – ou recursos imateriais – como as atividades de oralidade organizadas pelos professores, as cantigas, brincadeiras de roda, história local, entre outras.

No desenvolvimento da pesquisa, gradualmente foi fortalecida a compreensão de que o foco deveria se dar na localização e na significação dos recursos didáticos utilizados, com a possibilidade de verificar relações que eles podem ter com a cultura local, dada a particularidade da Educação do Campo. Trata-se de uma pesquisa que se desenvolveu a partir do trabalho empírico realizado em classes de alfabetização de escolas em assentamentos da reforma agrária – com origem no processo de luta pela terra, organizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nas décadas de 1980-1990. Em especial, privilegiou o olhar da pesquisadora aos sujeitos escolares, uma vez que estão em foco processos de seleção, uso e produção de recursos didáticos de alfabetização por professoras dessas escolas de assentamentos da reforma agrária no município de Abelardo Luz-SC. Portanto, estes foram os elementos principais para a definição do tema e do foco da pesquisa.

A escolha do campo empírico está ligada ao processo de luta e construção das escolas neste território que, como já referido, tem uma grande concentração de pessoas vivendo em área de assentamentos da reforma agrária, resultantes da luta pela terra organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nas décadas de 1980 e 1990, em diferentes lugares do Brasil. Neste território estão localizadas e em funcionamento atualmente duas escolas de Ensino Fundamental – 1º ao 9º ano, que atendem também a Educação Infantil para crianças de quatro e cinco anos; duas escolas de ensino médio; uma APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais; e o IFC – Instituto Federal Catarinense. Estas escolas estão organizadas em dois núcleos distantes 20 km um do outro, a APAE se localiza somente no Assentamento 25 de Maio e o IFC está localizado no Assentamento José Maria. Todos

esses espaços educativos, institucionalizados, foram conquistados a partir da luta e da construção coletiva.

Outra razão para a escolha desse campo empírico é a necessidade de aprofundar análises sobre os efeitos das proposições e orientações para a Educação em escolas que, apesar de ligadas ao MST, são regidas por normas legais do sistema escolar público, com administrações municipais, estaduais ou federais. Entre diálogos e tensões constatados de forma indiciária em pesquisa anterior (BOROWICC, 2016), é necessário compreender os processos de apropriação dos princípios educativos e pedagógicos, das diferentes normas e propostas e a forma como se expressam nas práticas de ensino cotidianas dessas escolas. Ressalta-se que publicações do Setor de Educação do MST apontam reflexões e considerações sobre a infância e sobre os processos educativos necessários a esta fase da vida, o que traz implicações para as práticas de leitura e escrita, objeto privilegiado nas classes de alfabetização.

O local específico de realização da produção dos dados sobre recursos em uso nas aulas de alfabetizadoras são as duas escolas de Ensino Fundamental, por abrigarem as turmas do ciclo de alfabetização – do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental –, delimitadas assim pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (BRASIL, 2013, p. 122) e pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, que vigoraram até a aprovação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em dezembro de 2018, a qual passou a apresentar os conteúdos específicos da alfabetização básica, até a conclusão do 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2018, p. 59). As escolas participantes da pesquisa e a rede municipal de ensino de Abelardo Luz ainda continuaram seguindo as orientações do PNAIC e utilizando como base curricular a proposta curricular da rede municipal de ensino⁴ até o final de 2019 e em parte durante o ano de 2020, momento em que algumas professoras já procuram se adaptar à BNCC e outras não. Assim, na produção de dados para a tese ainda se considerou o ciclo de alfabetização até o 3º ano.

A Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina produziu, em colaboração com professores e especialistas, o Currículo do Território Catarinense, a partir da BNCC; no entanto, o documento ainda não havia, até o início do ano de 2021, chegado ao conhecimento das professoras das escolas participantes da pesquisa e, portanto, não foi explicitado por elas.

⁴ A proposta curricular da rede municipal de ensino de Abelardo Luz – Ensino Fundamental, segue as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, organiza os conteúdos de conhecimento por série/ano de estudo dos educandos e considera o ensino fundamental de nove anos de duração, dividido em dois níveis, anos iniciais (1º ao 5º) e anos finais (6º ao 9º). Os anos iniciais dividem-se em dois ciclos, o primeiro constituído pelos três primeiros anos e o segundo, pelos dois últimos (PREFEITURA MUNICIPAL DE ABELARDO LUZ, 2011, p. 131).

Com relação a este documento, se faz importante salientar que, diferentemente da forma como a BNCC Nacional trata o tema, o Currículo do Território Catarinense apresenta a Alfabetização como um processo de Alfabetização e Letramento, mas, ainda assim, com conteúdos organizados para 1º e 2º anos (SANTA CATARINA, 2019, p. 156).

O ciclo de alfabetização, compreendido nos três primeiros anos do ensino fundamental, está relacionado à implantação do ensino de nove (9) anos, que entende a ampliação do tempo como uma possibilidade de ampliar o conhecimento, considerando o desenvolvimento da criança nas diversas dimensões do ser humano. O processo de alfabetização e letramento nas áreas do conhecimento é compreendido não somente como a aquisição puramente técnica do ler e escrever. O ensino de nove anos tem como objetivo “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 7). Leva em consideração as necessidades no processo de desenvolvimento da alfabetização e letramento destinando a este processo o tempo de três anos, em um ciclo sem retenções, tendo em vista as diferenças no tempo necessário à alfabetização e ao letramento de crianças nas mais diversas realidades.

O documento da BNCC afirma que a ação pedagógica com foco na alfabetização deve acontecer nos dois primeiros anos do ensino fundamental e acrescenta que isso se justifica “a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos” (BRASIL, 2018, p. 59).

Observa-se, portanto, a afirmação de finalidades semelhantes para a ação pedagógica com as crianças no período de alfabetização, mas com redução do tempo destinado ao processo de alfabetização, abrindo espaço para questionamentos sobre a importância de toda a construção teórico-metodológica construída nos documentos e a formação continuada de professores sobre os direitos de aprendizagem organizados para o ciclo de alfabetização que considerava o tempo de três anos. Podem-se citar aqui os quadros dos direitos de aprendizagem do PNAIC, com os marcadores do que se deveria I – Introduzir; A – Aprofundar e C – Consolidar em cada tempo.

Considerando o contexto em que se insere a pesquisa, para a sua construção foi definido o objetivo geral de analisar os recursos didáticos utilizados em salas de aula de alfabetização em Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária, no município de Abelardo Luz-SC, para compreender possíveis relações entre esses recursos e as diversas propostas educacionais que circulam nas escolas, dentre elas os princípios do Projeto de Educação do

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Proposta Pedagógica da Educação do Campo que sustentam os processos de construção da escola.

Para responder a esse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) localizar e historicizar particularidades da experiência escolar que ocorre na localidade relacionadas à problemática da pesquisa, por meio de levantamento de dados na escola e na comunidade escolar; b) identificar e categorizar os recursos didáticos utilizados para alfabetizar, especialmente aqueles produzidos pelas próprias professoras para suas aulas; c) situar fontes de consulta e de referência utilizadas pelas professoras para selecionar e preparar recursos didáticos; d) explicitar concepções pedagógicas que sustentam escolhas de recursos para as aulas; e) relacionar os resultados encontrados com estudos e proposições do MST e da Educação do Campo sobre a Infância e sobre os processos formais de alfabetização, leitura e escrita.

A pesquisa se aproxima das escolas neste contexto, em seu cotidiano, compreendendo-as na perspectiva de uma *construção social*, conceito apoiado em Rockwell e Ezpeleta (2007). Estudos sobre metodologias de pesquisa em Educação, desenvolvidos nas Disciplinas de Pesquisa Avançada em Cultura, Escola e Ensino I e II e no Seminário de Tese, culminaram na compreensão da importância de observar o cotidiano da escola, a partir de conceito em Heller (1987 e 1992), para analisar as dinâmicas sociais e culturais que ali ocorrem. Desta forma, com base em estudos como os de Rockwell (2009) e Garcia (2001), optou-se por uma abordagem etnográfica.

A abordagem escolhida defende a permanência prolongada no espaço da escola e da sala de aula para observar o cotidiano e a ação dos sujeitos que a constroem. Aceita-se que, ao longo do tempo, a presença do pesquisador é parcialmente incorporada à vida escolar cotidiana no caso em estudo, o que possibilita minimizar os efeitos de sua presença no campo de estudos e, assim, permite um grau de aproximação razoável com os processos que acontecem e constituem a experiência escolar naqueles casos particulares – que serão tomados como primeira referência para a elaboração em outros níveis analíticos, para além dessa instância do cotidiano.

Em adequação com essa abordagem, o trabalho empírico incluiu as seguintes estratégias, entre outras: a) observação participante na escola e em turmas de alfabetização, registrada em diário de campo; b) questionários e entrevistas com colaboradores (professoras alfabetizadoras, coordenador pedagógico, pessoas da comunidade, entre outros); c) análise documental de planos, programas, orientações curriculares, livros didáticos e outros materiais.

Com base nos objetivos e na metodologia assumida, foi realizado contato inicial de aproximação com o campo empírico, momento em que algumas questões foram observadas como procedimentos para dar início à pesquisa:

- a) visita à escola para contatos iniciais e autorização da pesquisa;
- b) aplicação de instrumento exploratório para localizar professoras e classes que poderiam oferecer possibilidades para o estudo empírico;
- c) exame inicial dos Livros Didáticos de alfabetização disponíveis na escola, escolhidos no PNLD Campo 2016;
- d) observação e participação no processo de escolha dos Livros Didáticos do PNLD 2019.

Nas visitas às escolas, ocorridas no segundo semestre de 2018, foram feitos os pedidos de autorização formal para a realização do estudo empírico. Na mesma visita foram identificadas as pessoas que poderiam contribuir com a pesquisa, as professoras das classes de alfabetização, ou seja, do 1º ao 3º ano do Ensino fundamental; também foi aplicado instrumento de pesquisa com função exploratória para identificar os recursos didáticos utilizados por uma professora alfabetizadora, com vasta experiência em turmas de alfabetização e que respondia pela coordenação pedagógica da escola. Na etapa seguinte, no primeiro semestre de 2019, foram entrevistadas mais sete (7) professoras alfabetizadoras dos três primeiros anos do ensino fundamental das duas escolas participantes da pesquisa, com aplicação de instrumento na forma de tabela, objetivando registrar os recursos didáticos produzidos ou selecionados pelas professoras para cada disciplina/área, bem como a frequência de uso nas aulas.

Concomitantemente a estas estratégias de campo foram realizados exames iniciais dos Livros Didáticos de alfabetização disponíveis na escola, escolhidos no PNLD Campo 2016, para acompanhar seu uso por alunos e professores. O procedimento foi examinar página a página os livros didáticos presentes nas salas de aula para uso dos alunos de duas turmas de alfabetização. Considerando que os mesmos não são reutilizáveis, foi constatado que havia poucas atividades registradas nos livros. Perguntadas sobre o pequeno número de atividades feitas pelos alunos em seus livros, as professoras deram resposta semelhante à que havia sido registrada em pesquisa anterior: “os livros não têm todos os conteúdos que preciso” (Notas de campo, 11/2018).

No último trimestre de 2018, foi possível acompanhar, por meio de observação e participação, o processo de escolha dos Livros Didáticos do PNLD 2019 para os anos iniciais

do ensino fundamental. Os resultados obtidos nos procedimentos desta etapa são apresentados em capítulo de análises desta tese.

No mês de setembro de 2019, iniciaram-se as observações das aulas de uma professora do 1º ano do ensino fundamental de uma das escolas, uma tarde por semana até o final do ano letivo, em meados de dezembro do mesmo ano, portanto, durante três meses e meio. A observação permitiu: avaliar de forma mais próxima como acontece uso dos recursos didáticos, ao menos em parte; perceber se e como os recursos indicados por elas estão presentes nas aulas; conhecer a forma de utilização dos recursos e ainda confirmar ou não a utilização dos livros didáticos, no caso os livros escolhidos a partir do edital do PNLD 2019, quando não mais houve produção e escolha dos livros do PNLD Campo. Para tanto foi utilizada, além da observação das aulas, a atividade de folhear os livros em uso pelos alunos para observar se as atividades estavam realizadas, já que são livros consumíveis e a observação ocorria já no último trimestre do ano.

O planejamento previa a observação das aulas em mais uma turma de alfabetização da outra escola participante da pesquisa, que seria realizada no ano de 2020. No entanto, devido à pandemia da Covid 19, que interrompeu as aulas presenciais já no início do mês de março, não foi possível realizá-la. No primeiro semestre de 2021, em meio à pandemia, solicitou-se de forma on-line, por meio do *WhatsApp*, a cópia dos planejamentos das atividades que eram enviadas para a casa dos alunos do 1º ano do ensino fundamental nesta escola. Elas nos permitem perceber quais recursos didáticos foram utilizados para a alfabetização neste período, mas não é possível comparar, já que é uma situação diferenciada, ou seja, não se pode afirmar que os mesmos recursos didáticos seriam utilizados em aulas presenciais.

Ainda quanto à coleta de dados, foram realizadas observações nos momentos de planejamento das aulas das professoras no período que vai desde a primeira visita nas escolas para autorização da pesquisa, no segundo semestre de 2018, até o início do ano letivo de 2020, quando as aulas presenciais foram interrompidas pela pandemia. Partindo destas observações realizadas em aulas presenciais anteriores à pandemia, foi possível localizar as fontes e, em parte, as concepções que orientam as professoras na escolha, na produção e no uso dos recursos didáticos.

Os fatores que levaram à construção da problemática da pesquisa estão ligados, primeiramente, à constatação empírica em estudo anterior (BOROWICC, 2016) de que algumas professoras alfabetizadoras das escolas participantes pouco utilizam os Livros Didáticos de alfabetização até o 3º ano do Ensino Fundamental, neste caso em específico os Livros do PNLD Campo 2016; ao mesmo tempo, elas selecionam e produzem um conjunto

diverso de materiais, utilizando diariamente outros recursos didáticos em suas aulas – e pouco se tem investigado sobre tais processos e produtos.

Em segundo lugar, a problemática deriva da constatação de que, apesar de ser uma permanência na cultura escolar e um objeto de grande circulação nas escolas, os livros didáticos ainda mantêm uma invisibilidade na vida da escola e na formação de professores (GARCIA, 2013; BOROWICC, 2016), decorrente da sua naturalização no cotidiano escolar. Em direção semelhante, o uso dos demais recursos didáticos nas aulas é um tema ainda mais ignorado.

Buscas foram realizadas no banco de teses e dissertações da Biblioteca da UFPR, banco de teses e dissertações da CAPES e de periódicos CAPES para identificar a produção existente sobre o tema, a qual foi registrada em parte neste texto de introdução, pois não há um capítulo específico para fundamentação teórica, uma vez que as elaborações teóricas para fundamentar as análises empíricas estão apresentadas ao longo de todo o texto; nem todas as pesquisas identificadas nos levantamentos são explicitamente mencionadas, mas servem como pano de fundo às questões levantadas. Trata-se de uma opção para construir o texto final em abordagens etnográficas, no qual se procura estabelecer a aproximação e o diálogo entre a teoria e empiria.

Foram utilizados inicialmente, na busca, descritores diretamente relacionados à seleção, ao uso e à produção de recursos e materiais didáticos pelos professores e sua utilização nas aulas, a partir dos quais constatou-se que há lacunas na pesquisa sobre o tema, especialmente quanto às escolas do campo. A maioria das pesquisas encontradas sobre a produção de material didático na escola ou por professores está relacionada com a produção de material de adaptação para a educação inclusiva de alunos com deficiência. Para ampliar as possibilidades de localizar pesquisas já realizadas, além do tema “recursos didáticos” foram também utilizados descritores de busca como: Livros didáticos e Alfabetização, Alfabetização e Escolas do Campo, de Assentamento, do MST ou Educação do Campo, produção, seleção e uso de recursos didáticos por professores alfabetizadores.

As buscas sobre Livros Didáticos e Alfabetização resultaram em quantidade expressiva de pesquisas, o que indica que o tema está presente de forma ampla nos debates acadêmicos atuais. Entre as contribuições para a construção teórica da pesquisa, foram selecionadas publicações como a de Teixeira (2014) – *As práticas cotidianas de alfabetização e o livro didático: um estudo etnográfico* –, na qual a pesquisadora constata a subutilização dos livros didáticos de alfabetização também em escolas urbanas, sugerindo uma

generalização neste aspecto, a ser estudada. Da mesma autora foi localizada também a dissertação intitulada *Relações professor e livros didáticos de alfabetização* (2009).

Entre trabalhos recentes, foi identificada a publicação de Albuquerque e Ferreira (2019) intitulada *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula*, contribuição para temas vinculados diretamente à problemática a ser investigada para a tese. Outras pesquisas sobre o tema estão identificadas em quadros organizados por Cordeiro (2020), em sua tese intitulada *A perspectiva do alfabetizar letrando nos Livros Didáticos de Alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático (1996-2019): relações entre as culturas político-institucional e acadêmica*. Este trabalho compõe um mapeamento bastante completo das pesquisas sobre tema.

Com o descritor “recursos didáticos e alfabetização” foram localizados poucos trabalhos, como *O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1º ano do Ensino Fundamental* (VIEIRA, 2016). Sobre alfabetização e recursos didáticos em geral foi encontrado o texto *Práticas cotidianas de alfabetização: O que fazem as professoras?* (ALBUQUERQUE; MORAIS; FERREIRA, 2008). A partir dos descritores “alfabetização e escola do campo/de assentamento/no MST ou Educação do Campo” foi encontrado o trabalho *Práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização e letramento: estudo em uma Escola do Campo* (SILVA, 2014).

Buscas em periódicos internacionais possibilitaram ampliar a visão sobre a produção, seleção e uso de recursos didáticos. Na revista *RELAdEI – Revista Latino-Americana de Educação Infantil* foi encontrado o artigo *Criterios para el análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil* (LÓPEZ; RIAL, 2015), que apresenta uma classificação dos tipos de materiais e recursos didáticos utilizados na educação infantil e a partir da qual se estruturou a categorização dos recursos neste caso em estudo. Na mesma edição do periódico encontrou-se o artigo *Educación histórica e a experiência de produção de materiais: contribuições para a aprendizagem na educação infantil*, de Ana Claudia Urban (2015), voltado especialmente à disciplina de História.

Ainda no mesmo periódico, a entrevista intitulada *Uma educadora de infância e sua paixão por jogos como recursos didáticos* (GARCIA; SOARES, 2015) explora diferentes materiais didáticos, especialmente jogos, e seu valor para o ensino. E, finalmente, *Medios, materiales y recursos tecnológicos en la Educación Infantil*, de María Del Pilar Vidal Puga (2015), explora elementos relacionados à presença de tecnologias no ensino de crianças ao

início da escolarização; e ainda *La elaboración de materiales didácticos en los contextos educativos municipales. El Proyecto educativo “ulla elemental”*, de autoria de Jesús Rodríguez Rodríguez e Iván García García (2011).

Na busca com os descritores “Livros Didáticos e Escola do Campo/Escola de Assentamento/Escola do MST ou Educação do Campo”, portanto, não vinculados estritamente à alfabetização, foram encontrados os seguintes trabalhos: *Livros Didáticos para Escolas do Campo: aproximações a partir do PNLD Campo-2013* (VIEIRA, 2013); *O livro didático de geografia (PNLD Campo) no processo de construção da Educação do Campo em Uberlândia-MG* (SILVA; CHELOTTI, 2015); *Processos de escolha de livros didáticos em escolas de assentamento: diálogos e tensões* (BOROWICC, 2016); *Diálogos com a Educação do Campo: o Livro Didático em questão* (BERBAT; FEIJÓ, 2016); *Jovens, escolarização e livros didáticos: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC)* (VIEIRA, 2018). Finalmente, foi localizado mais um texto que trata do apostilamento, mas envolve questões sobre os livros didáticos, localizado em área de assentamento da reforma agrária (SOUZA, 2017), intitulado *Sistema de apostilamento: uma das estratégias de intervenção do capital na educação e uma ofensiva contra a proposta de educação do MST*.

Com relação ao tema da pesquisa educacional sobre o MST e Educação do Campo, duas contribuições foram relevantes para a revisão bibliográfica realizada: *The Educational research on social movements and countryside education in Brasil*, de autoria de Maria Antônia de Souza (2020); e *Educação e Movimentos Sociais do Campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015*, da mesma autora (SOUZA, 2016), que recolhe pesquisas na área em todo este período.

Estas pesquisas contribuíram para a construção da tese, seja na definição da problemática, seja nas definições metodológicas e também na análise dos dados produzidos no trabalho empírico. Há um conjunto quantitativamente amplo de textos encontrados sobre alfabetização ligados a metodologias e métodos utilizados para a aquisição da leitura e escrita, vários textos incluindo alfabetização e letramento, que não foram listados aqui por não estarem diretamente relacionados aos recursos didáticos utilizados nas aulas de alfabetização, mas que trouxeram elementos para o desenvolvimento das análises.

Nos últimos anos produziram-se várias pesquisas relacionadas ao PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Relacionadas a este tema, foram localizadas análises dos materiais utilizados na formação dos professores de alfabetização, mas não foi encontrada nenhuma pesquisa sobre materiais e recursos produzidos e utilizados pelos professores em sala de aula. Dessa forma, a partir do acompanhamento das aulas em classes

de alfabetização e do acompanhamento do próprio processo de formação do PNAIC, ficou também evidenciada a relevância de pesquisar esta temática.

Para apresentar o percurso realizado e seus resultados, o texto está organizado, para além da apresentação e desta introdução, em capítulos e nas considerações finais. O primeiro capítulo apresenta os elementos que permitiram construir a problemática de pesquisa, buscando evidenciar as relações entre cultura, escolarização e manuais escolares. São abordados os recursos para alfabetizar e entre eles os livros, que se constituem em uma permanência na cultura escolar e, de forma geral, circulam nas escolas públicas brasileiras em decorrência de uma política nacional de avaliação, aquisição e distribuição.

O segundo capítulo inicia a aproximação com as escolas do assentamento, situando-as a partir de sua historicidade e existência legal, mas também trazendo elementos que resultaram do trabalho empírico realizado. Conceituações e proposições sobre alfabetização em escolas do MST são trazidas para apresentar as duas escolas, espaço no qual se realizou o trabalho de campo para a produção dos dados.

O terceiro capítulo descreve as estratégias desenvolvidas para a produção de dados, bem como as análises que permitiram trazer respostas a algumas das questões formuladas sobre os processos de seleção, uso e produção de recursos didáticos pelas alfabetizadoras de duas escolas de assentamentos de reforma agrária em Santa Catarina. Esses objetivos são retomados nas considerações finais para indicar avanços que foram possíveis na compreensão do tema, apesar das limitações trazidas pela necessidade de isolamento e dos cuidados sanitários impostos pela pandemia decorrente da Covid 19. Ao final, tomam-se alguns dos resultados para defender a tese construída como resultado do processo investigativo, de que, embora as concepções e práticas originadas no movimento de luta pela terra e educação no MST e reconfiguradas na Educação do Campo permaneçam presentes nos assentamentos como força política e cultural orientadora das ações de parte significativa dos sujeitos, incluindo professoras e professores, tal força não tem se transferido em igual intensidade para a experiência escolar vivida pelos alunos nas escolas, em particular na sua materialização nos recursos didáticos utilizados na alfabetização.

Por fim, apresenta questões em aberto, que precisam ser aprofundadas, relacionadas aos processos formativos e à organização do trabalho escolar em escolas de assentamentos, especialmente quanto à perda e à ausência de espaços formativos nos últimos anos, que necessitam ser fortalecidos, consolidados e ampliados, apontando como uma estratégia, dentre outras, a formação continuada de professores que atuam nas escolas de assentamento como forma de retomar princípios e pautar o ensino na vida local.

2 RECURSOS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAÇÃO EM ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS: ELEMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA PROBLEMÁTICA DE PESQUISA

As conceituações e elaborações presentes neste capítulo buscam articular relações entre os recursos didáticos de alfabetização e as escolas de assentamentos com os elementos que as compõem, tomando como referência as pesquisas sobre manuais e recursos didáticos produzidas no âmbito do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas (NPPD) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e inseridas em um campo acadêmico que tem sido denominado, de acordo com Escolano (2012), de *Manualística*.

Nesse campo acadêmico em constituição é que se inserem as questões orientadoras desta tese. Isto significa que o estudo dos recursos didáticos, incluindo-se os manuais escolares, terá como referência fundamental a relação entre as culturas escolares – em suas dimensões que estão conectadas com a vida social de forma ampla em seus processos de reprodução e produção – e os processos de escolarização em suas historicidades e, ainda, com a produção que se dá no âmbito da vida cotidiana das escolas, pelas ações dos sujeitos.

Em consequência dessas opções que serão exploradas ao longo da tese, também se apresentam ao final deste capítulo, como parte da construção da problemática, conceituações sobre a abordagem escolhida para a realização da pesquisa, caracterizada como etnográfica. Essa perspectiva permite fazer aproximações com os processos de produção que ocorrem no interior de cada escola, sem perder de vista os elementos que derivam das determinações estruturais (ROCKWELL, 2009; GARCIA, 2001).

2.1 MÉTODOS E RECURSOS DIDÁTICOS PARA ALFABETIZAÇÃO: PONTOS REFERENCIAIS

O tema da alfabetização no Brasil pode ser entendido como uma permanência nos debates e na produção do campo educacional. Contudo, ganhou importância nas últimas décadas, especialmente pela percepção das dificuldades encontradas no processo de alfabetização das crianças, bem como as dificuldades dos alunos brasileiros com leitura e escrita identificadas nas avaliações em grande escala, nacionais e internacionais. Com diferentes abordagens e perspectivas, estudiosos têm investido tempo e recursos em pesquisas relacionadas ao tema, governantes organizam projetos e programas de formação de

professores, como o Pró-Letramento, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Alfabetização no atual governo e ainda o mais recente curso de Práticas de Alfabetização disponibilizado de forma on-line no site do MEC, “Tempo de Aprender”, baseado no método fônico, e o curso “ABC – Alfabetização Baseada na Ciência”.

Soares (2019) afirma que estudos e investigações científicas mais relevantes sobre alfabetização no Brasil só acontecem a partir da década de 1960. Isso se daria pela democratização da educação na década de 1950, o que permitiu o acesso ampliado de crianças de classes populares à escola, socioeconômica e culturalmente diferenciadas das camadas privilegiadas que ocupavam os bancos escolares até então. Algumas análises apontam que a ampliação quantitativa de acesso não foi acompanhada da ampliação qualitativa da oferta de escolarização, resultando em dificuldades no ensino e na aprendizagem da língua escrita.

As teorias apontavam, então, que há uma diferença cultural e linguística que não é levada em conta no trabalho com as crianças das classes populares, o que resultaria em ampliação significativa de fracasso e evasão escolar na fase de alfabetização, fatores estes que pressionaram estudiosos e pesquisadores a buscar respostas e propor soluções para a problemática.

Em sua obra, Soares (2019) recoloca a problemática da alfabetização e traz respostas para questionamentos e rivalidades sobre os métodos de alfabetização. Trata-se de uma questão central e, nesta tese, embora a atenção seja focalizada em particular sobre os recursos didáticos de alfabetização, não se pode olhar para eles de forma isolada, por isso busca-se compreendê-los dentro do processo de alfabetização e de sua historicidade no Brasil. Para tanto, a revisão de literatura buscou situar os diversos recursos didáticos utilizados no decorrer da história da alfabetização no Brasil. Encontra-se em Soares (2019) uma contribuição significativa, quando examina a questão histórica dos métodos de alfabetização e apresenta alguns dos materiais e recursos didáticos utilizados em cada período.

A autora ressalta a confusão que muitas vezes se faz quando se fala em método de alfabetização, atribuindo a manuais didáticos, cartilhas e artefatos pedagógicos a função de método; e acrescenta que “entende por *método de alfabetização* um conjunto de procedimentos que, fundamentados em teorias e princípios, orientam a *aprendizagem inicial da leitura e da escrita*, que é o que comumente se denomina *alfabetização*” (p. 16, grifos no original). Nesta tese, se aceita também que cada método supõe o uso de recursos didáticos, específicos ou não, a serem utilizados para sua efetivação, mas sublinha-se que recursos não são métodos. São ferramentas para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem nos

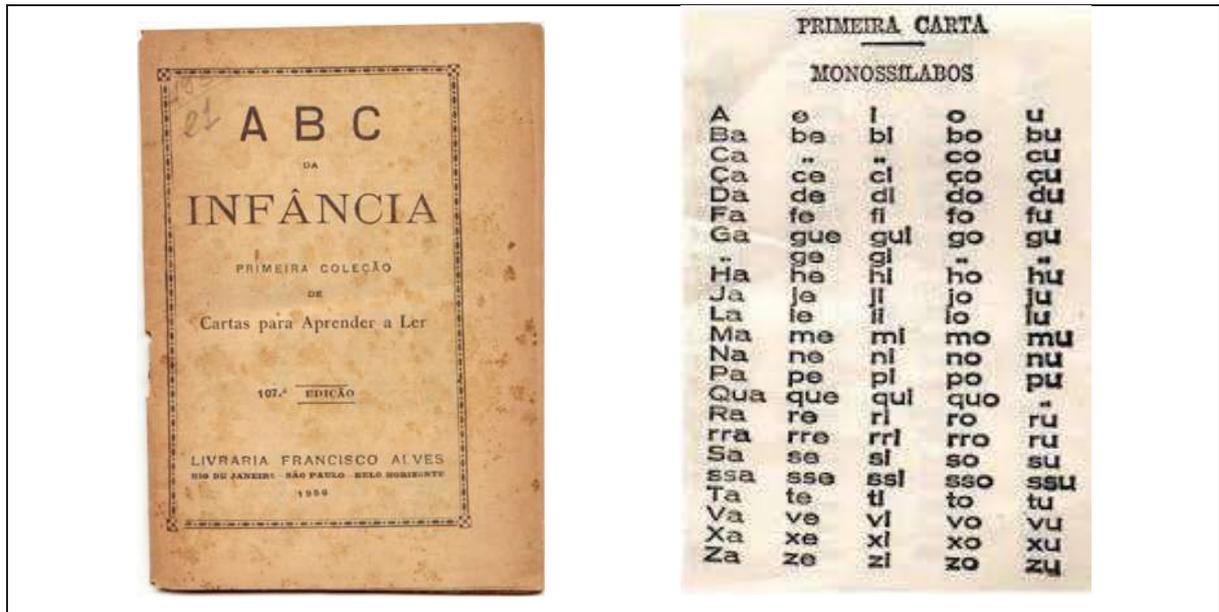
processos de alfabetização e, desta forma, podem representar diversas concepções pedagógicas ou métodos didáticos.

Soares (2019) aponta que a *questão* dos métodos de alfabetização é histórica, estando presente ao menos desde as décadas finais do século XIX, mesmo período em que começa a se consolidar no Brasil um sistema público de ensino, com a necessidade de propiciar às crianças o domínio da leitura e da escrita, processo que sempre esteve marcado por dificuldades para garantir este domínio, e constituindo-se como um objeto de controvérsias e contradições de como fazê-lo (grifo no original).

Em Soares (2019) podem ser identificados os diversos movimentos de alternância metodológica que ocorreram a partir das últimas décadas do século XIX, aos quais podem ser associados diferentes elementos pedagógicos, entre os quais os recursos didáticos sugeridos ou utilizados para cada método. Antes desse período, a *questão* da alfabetização não era relevante. Considerava-se que aprender a ler e a escrever dependia do conhecimento do nome das letras, depois se combinavam consoantes e vogais, formando sílabas para chegar às palavras e frases – o método da *soletração* – que se apoiava em recursos didáticos pedagógicos como as *Cartas do ABC*, nos abecedários, nos silabários (p. 17, grifos no original). A aprendizagem era centrada na grafia, ignorando as relações entre oralidade-escrita, relações estas que são entendidas atualmente como essenciais para a aprendizagem do sistema alfabético de escrita.

É possível encontrar imagens de recursos pedagógicos em algumas plataformas virtuais, principalmente em forma de cartilhas e livros didáticos, apontados por Soares em sua obra e que podem ser úteis para as elaborações nesta seção. Como não é possível acessar as fontes originais, foram selecionados em sites e blogs institucionais que sugerem maior confiabilidade; outro critério foi a presença repetida das imagens em vários deles. O procedimento utilizado foi cruzar informações de ao menos três documentos e escolher um deles para utilizar as imagens e informações neste texto; o critério de escolha da imagem e da informação foi que ela aparecesse ao menos em dois ou mais documentos na internet, com informações iguais ou semelhantes, aumentando a possibilidade de tratar-se de uma informação adequada e correta.

FIGURA 1 – CARTAS DO ABC



Cartas do ABC, autor desconhecido. A primeira edição é de 1905. Método de soletração, mais tradicional e antigo método de alfabetização.

FONTE: Secretaria de Educação da Bahia. **Cartilhas de Alfabetização**. Disponível em: <<http://secbahia.blogspot.com/2008/08/cartilhas-de-alfabetizao.html>>.

No final do século XIX e início do século XX, duas concepções metodológicas de alfabetização começaram a emergir e alternaram-se na prática pedagógica de alfabetização, perdurando até os anos de 1980, segundo Soares (2019). De um lado, iniciou-se a percepção do valor sonoro das letras e sílabas, avançando da soletração para métodos fônicos e silábicos, o *método sintético*. Recurso pedagógico importante deste método foi a *Cartilha Nacional*, de autoria de Hilário Ribeiro (Figura 2).

FIGURA 2 – CARTILHA NACIONAL

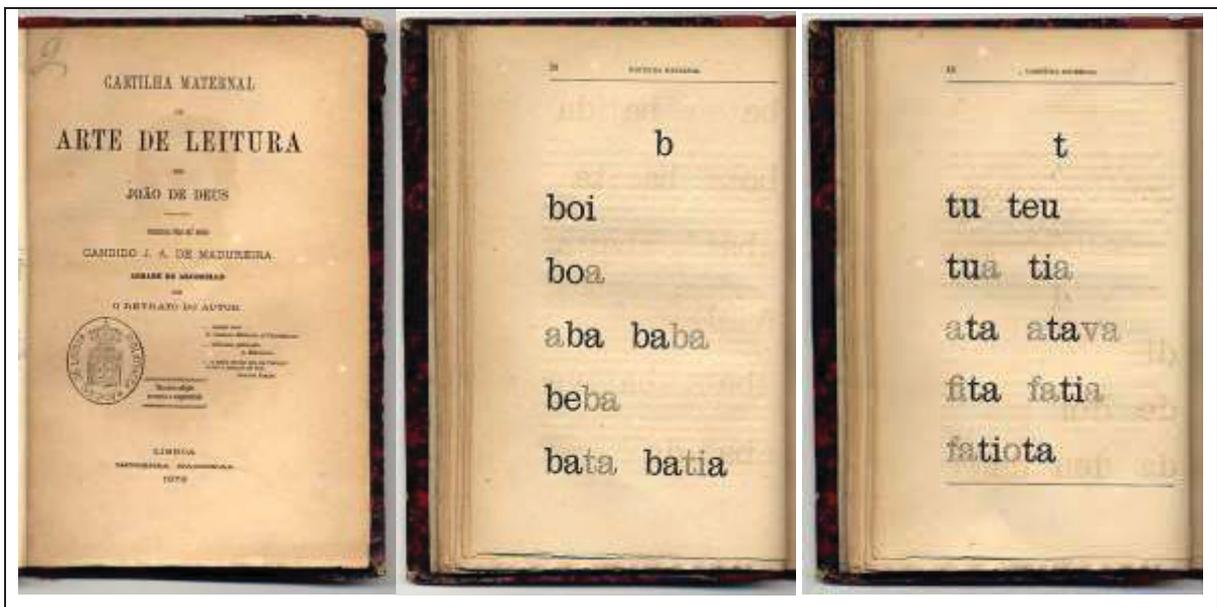


HISTEDBR. *Cartilha Nacional*. Autoria de Hilário Ribeiro. Primeira edição em 1885. Método fônico.

FONTE: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_cartilhas.htm>

Mas, por outro lado, a necessidade de tornar o processo de alfabetização significativo ao considerar a realidade psicológica da criança trouxe para o Brasil, nos anos de 1880, outro método que parte da compreensão da palavra escrita para depois chegar ao seu valor sonoro, chamado de *método analítico*, dentre eles o método de *palavração* (SOARES, 2019, grifo no original). Para este método, destacou-se como recurso pedagógico na história da alfabetização brasileira a *Cartilha Maternal de João de Deus*, publicada pela primeira vez em Portugal em 1876.

FIGURA 3 – CARTILHA MATERNAL DE JOÃO DE DEUS

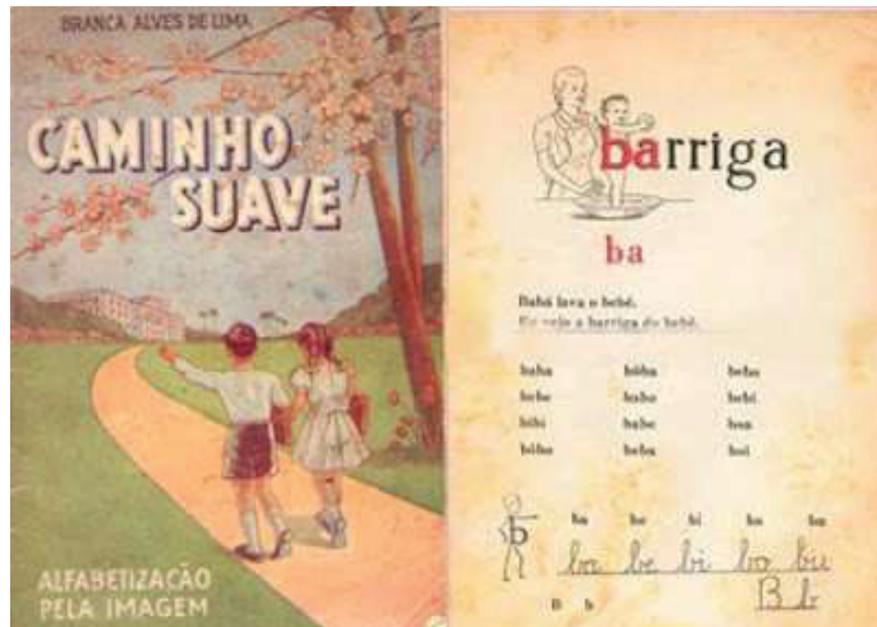


Cartilha Maternal ou *Arte de Leitura de João de Deus*, publicada em Portugal em 1876.

FONTES: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/22379/1/Ebook%20vol%201%20-%20Historias%20de%20Ensino%20no%20Brasil%20-%202016.pdf>>;

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cartilha_Maternal#/media/Ficheiro:Cartilha_maternal.jpg>

A cartilha *Caminho Suave*, de autoria da professora Branca Alves de Lima, cuja primeira edição data de 1948, é o destaque de material pedagógico utilizado para a junção dos dois métodos, sintético e analítico, chamado pela própria autora de “alfabetização pela imagem”, pois utiliza a letra dentro de uma imagem, como na figura abaixo, onde a palavra barriga, que inicia com a letra B, está dentro da barriga de um menino (informações extraídas de <<https://vejasp.abril.com.br/blog/memoria/a-inesquecivel-cartilha-caminho-suave/>>).

FIGURA 4 – EDIÇÃO DA CARTILHA *CAMINHO SUAVE*

FONTE: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/cartilhas-caminho-suave/>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

Partindo da defesa destes dois métodos, o sintético e o analítico, criou-se um forte movimento pendular, ora predominando a defesa de um, ora de outro, ou os dois métodos juntos, o que se denominou de método eclético (MORTATTI, 2006, p. 9).

Soares (2019) problematiza o fato de que ambos os métodos tinham como objetivo principal a aprendizagem do sistema alfabético-ortográfico, em um sistema que, primeiro, precisa aprender a ler e a escrever para somente depois desenvolver a habilidade de uso da leitura e escrita, como “ler textos, livros, escrever histórias, cartas...” (2019, p. 19). Conclui que, embora sejam considerados opostos, métodos sintéticos e analíticos se utilizam de estímulos externos, artificiais, para levar o estudante a se apropriar da tecnologia da escrita. Pertencem, portanto, ao mesmo paradigma psicológico: o associativismo (p. 20). Esta dinâmica de alternância de modelos perdurou até a década de 1980, quando começa a ser enfatizado o paradigma construtivista.

Pode-se afirmar, em síntese, que existiram diversos momentos na história da alfabetização brasileira, conforme apontado sucintamente, e duas grandes rupturas metodológicas: a primeira foi a ruptura entre a soletração e os métodos sintéticos e analíticos no século XIX; a segunda ocorreu em meados da década de 1980, entre aqueles métodos e o paradigma construtivista, na versão epistemológica de Piaget, introduzido e divulgado no Brasil pela obra de Emília Ferreiro e fortalecido por programas de formação de professores e em documentos de orientação pedagógica e metodológica (SOARES, 2019, p. 20).

Remetendo-se a Ferreiro e Teberosky (1986), Soares (2019) apresenta este novo paradigma, identificado como construtivista, opondo-se aos métodos sintéticos e analíticos a partir de suas características em comum. Para as autoras referidas, a principal diferença entre os métodos sintéticos e analíticos e o construtivismo é o fato de que os dois primeiros consideram a criança como um aprendiz passivo que *recebe* o conhecimento que lhe é *transmitido* por meio de método e de material escrito (grifos no original), no caso – de cartilhas e pré-livros – elaborados para atender ao método, ou seja, nestes métodos *o ensino prevalece sobre a aprendizagem* (grifo da autora, p. 20). Ao contrário, no construtivismo, que não é um método, mas uma forma de conceber a aprendizagem, há *a prevalência da aprendizagem sobre o ensino*, deslocando o foco do professor para o aprendiz (grifos da autora, p. 21).

Esta concepção de alfabetização considera o processo de aprendizagem da língua escrita pela criança como uma “construção progressiva do princípio alfabético, do conceito da língua escrita como um sistema de representação dos sons da fala por sinais gráficos” (SOARES, 2019, p. 21). Ao contrário dos materiais denominados artificiais utilizados anteriormente a essa nova compreensão, propõe-se que a criança construa o princípio e o conceito de aprendizagem da língua por meio da interação com materiais reais de leitura e escrita presentes na vida social, em seus mais diversos gêneros e suportes (SOARES, 2019, p. 21).

Desta forma, na forma como entendido até esta segunda ruptura, o método se torna irrelevante, por dar lugar à aprendizagem com foco na criança e uma “prática pedagógica de estímulo, acompanhamentos e orientação da aprendizagem, respeitadas as peculiaridades do processo de cada criança” (SOARES, 2019, p. 22). Esta mudança alterou o movimento pendular, que antes ocorria entre métodos sintéticos e analíticos agora considerados tradicionais, para a “desmetodização” no construtivismo, conceito que aparece em Mortatti (2010, p. 332), entendendo-a como “desvalorização do método como elemento essencial e determinante no processo de alfabetização”, segundo Soares (2019, p. 22).

A “desmetodização”, entendida desta forma, não significaria a ausência de métodos, mas o deslocamento do elemento essencial para a aprendizagem da criança, o que foi mal interpretado no período em decorrência da conotação negativa imposta aos métodos sintéticos e analíticos, afetando o processo de aprendizagem da língua escrita. Esta foi uma falha de interpretação do construtivismo, porque as concepções estavam ainda muito presas à ideia de um método único para resolver as dificuldades de alfabetização – e neste caso a rejeição de qualquer método, por compreender erroneamente que no construtivismo não deveria haver

métodos. Após duas décadas de predomínio do construtivismo, avaliações e estudos apontaram mais uma vez o fracasso na alfabetização.

A necessidade de pesquisadores em compreender o processo de alfabetizar e os seus resultados insatisfatórios fez com que fossem produzidos, na primeira década do século XXI, estudos como os que compõem a obra organizada por Morais, Albuquerque e Leal (2005), apontando que diversos métodos – e talvez não só um deles – precisavam caminhar juntos com a concepção construtivista de alfabetização para que se conseguisse resultados positivos. Considerando que questões sociais, econômicas, culturais e psicológicas devem ser levadas em conta no processo de aprendizagem, especialmente em uma sociedade tão desigual como a brasileira, sejam as questões relacionadas ao indivíduo, à família, à escola, à sociedade, confirma-se que o ensino da leitura e da escrita é uma questão complexa.

Magda Soares (2019) problematiza a função dos métodos na aprendizagem da língua escrita, de forma a compreender que essa aprendizagem tem diversas **facetas**, e para cada faceta há um **objeto** a ser aprendido, portanto, um **método** diferente. Para a autora, historicamente a alfabetização esteve centrada na aprendizagem da leitura e para isso havia cartilhas destinadas a ensinar a ler. A escrita era limitada à cópia ou ao ditado. A escrita real, a produção de textos, era considerada como posterior ao domínio da leitura (p. 25).

No construtivismo, leitura, escrita e seus usos sociais são processos que caminham juntos e precisam ser aprendidos em relação. São as facetas de inserção na língua escrita, apresentadas por Soares (2019), três principais segundo a autora: *linguística; interativa e sociocultural*. Elas geram três objetos de conhecimento diferentes a serem ensinados, que correspondem a domínios cognitivos e linguísticos também diferentes e a três categorias de competências a serem desenvolvidas.

São conhecidos os posicionamentos da autora quanto à necessidade de alfabetização e letramento caminharem juntos. Neste caso, a faceta linguística – “apropriação do sistema alfabético-ortográfico e das convenções da escrita” – pertence às técnicas de **alfabetização** propriamente ditas. As outras duas facetas, a interativa – “habilidade de produção e compreensão de texto” – e a sociocultural – que corresponde aos eventos sociais e culturais que envolvem a escrita, ou seja, as diferentes situações e contextos de uso da escrita – estão relacionadas ao processo de **letramento** (SOARES, 2019).

Desta forma, apontando para a necessidade pedagógica de fazer essa distinção no caso brasileiro, a autora destaca que o trabalho somente com os métodos sintéticos ou analíticos, ou mesmo os dois juntos, volta-se apenas para a faceta linguística, limitando a aprendizagem das competências de codificação e decodificação da língua escrita. Ao contrário, o trabalho

com as diferentes facetas da língua escrita apresentadas exige diferentes objetos no processo de aprendizagem, gerando controvérsias sobre os métodos e demandando a busca de diferentes caminhos para ensinar e aprender.

Nos últimos anos, nos programas de formação continuada de professores cresceu a compreensão da alfabetização na perspectiva do letramento, que se configura pela necessidade de reflexão contínua, articulando permanentemente teoria e prática, partindo sempre da prática social, perspectiva que trouxe para o centro das formações de professoras os pressupostos da teoria histórico-cultural.

Esta questão está posta em especial no caso das professoras alfabetizadoras participantes da pesquisa, pelas ações de formação continuada das quais participaram desde a construção coletiva da proposta curricular da rede municipal de ensino nos anos 2010 e 2011. As questões da alfabetização, da aquisição e do desenvolvimento dos processos de leitura e escrita foram estruturadas na perspectiva dos gêneros do discurso a partir de Bakhtin (1992), conforme se encontra na Proposta Curricular da Prefeitura Municipal de Abelardo Luz (2011, p. 121). A orientação aponta que o discurso como prática social é o conteúdo estruturante da Língua Portuguesa; e a linguagem é entendida como um fenômeno social e histórico, com “elementos linguísticos produzidos em contextos sociais reais e concretos” (PREFEITURA MUNICIPAL DE ABELARDO LUZ, 2011, p. 121).

Esta proposta curricular reafirma que a alfabetização e o letramento devem ser processos concomitantes, entendendo que o acréscimo do conceito de letramento refere-se à “prática social da leitura e escrita”; isso significa que, para além da capacidade de ler e escrever adquirida pela alfabetização, uma criança letrada é também capaz de usar socialmente a leitura e a escrita (PREFEITURA MUNICIPAL DE ABELARDO LUZ, 2011, p. 122).

Além das formações específicas para a construção da proposta curricular, aconteceram no mesmo período formações de professores específicas para orientação do trabalho pedagógico com ênfase nos gêneros textuais de uso social, salientando a importância da produção e da reestruturação de textos pelos alunos, nas mais diversas disciplinas, inclusive na matemática, com ênfase na utilidade do texto, ou seja, a produção de textos úteis socialmente. Neste sentido, foram construídos textos de diversos gêneros, como cartas trocadas entre alunos, poesias, fábulas, contos que viraram livros para a biblioteca escolar e são compartilhados entre os estudantes, entre outros.

Na sequência e continuidade destas formações, algumas professoras também participaram de formações continuadas na própria escola, orientadas por uma professora da

Universidade Federal do Paraná, a qual propôs reflexões internas da escola para a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) com temas como a formação dos seres humanos e contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica a partir de Saviani (1991 apud PPP E. B. M. José Maria, 2015). As reflexões demandaram tomada de decisão quanto à organização coletiva do planejamento anual e por temas da realidade, para a qual tiveram relevância as reflexões sobre a Psicologia Histórico-Cultural em Vigotski⁵ e os temas geradores de Paulo Freire. Estas perspectivas contribuíram também para pensar a formação das crianças e adolescentes, na educação infantil e no ensino fundamental.

Seguindo na mesma direção, os horizontes foram ampliados de forma significativa pelas formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, coordenado no Estado de Santa Catarina por especialistas da Universidade Federal de Santa Catarina. Em especial, em um de seus documentos é apresentada a perspectiva do *alfabetizar letrando*, sob a qual a formação foi organizada, a partir da corrente pedagógica sustentada na teoria histórico-social (SILVEIRA et al., 2016). Para os autores, alfabetizar na perspectiva do letramento é um desafio para os educadores, já que se configura pela necessidade de reflexão contínua, articulando teoria e prática, situação em que trabalhar a interdisciplinaridade passa a ser uma condição. Nesta perspectiva, a alfabetização assume como ponto de partida a prática social, entendendo que “o que une diferentes componentes curriculares é justamente a própria prática social, uma vez que, nela, os objetos da cultura que se dão a conhecer articulam sempre diferentes campos do conhecimento.” (SILVEIRA et al., 2016, p. 9).

Já para Silva, Velda e Mello (2015), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa fundamenta-se em uma abordagem epistemológica construtivista, o que se pode constatar pelo predomínio de autores desta corrente nas elaborações dos cadernos de estudo do Ministério da Educação elaborados especialmente para o curso. No entanto, sendo a pesquisadora uma das participantes da formação do PNAIC da rede municipal de ensino de Abelardo Luz, pode afirmar que as formações não se restringiam ao estudo dos cadernos, ao contrário, boa parte dos temas estudados era elaborada pelos monitores a partir das formações recebidas em nível estadual e trabalhadas com os professores no município.

Ao elaborar quadros de conteúdo, procedimentos e recursos sob a perspectiva histórico-crítica, para serem trabalhados com as crianças em processo de alfabetização, em cada fase do desenvolvimento do domínio da escrita, Martins (2015) diz não apresentar nenhuma grande invenção para o trabalho pedagógico, ou seja, são atividades que já estão no

⁵ Neste caso foi utilizado Vigotski com I, aderindo às traduções e sistematizações mais recentes, feitas especialmente por Zoia Prestes.

cotidiano das escolas. Poder-se-ia dizer, então, que está se fazendo a mesma coisa que se fazia com apoio no construtivismo? A própria autora elabora tal questionamento e afirma que, em aparência sim, mas em essência não é a mesma coisa, porque “as *finalidades* dirigem os procedimentos e a pedagogia histórico-crítica incorpora *por superação* os elementos da produção histórica” (MARTINS, 2015, p. 48, grifos no original). O diferencial não estaria em reinventar formas de ensino, mas em ter clareza quanto à qualidade dos meios escolhidos, os objetivos e conhecimentos necessários para uma pedagogia marxista. A análise dos documentos do PNAIC permite afirmar que a formação de professores proposta como parte deste programa se utiliza das duas abordagens, referindo-se a autores como Ferreiro, de corrente Piagetiana, mas utilizando também elementos trazidos das teorias de Vigotski, como o conceito de Zona de desenvolvimento proximal⁶ ou eminente, só para citar alguns autores de referência. Trata-se de uma questão polêmica, uma vez que para alguns autores as abordagens são entendidas como duas correntes que se complementam, mas para outros elas estão em oposição.

De qualquer forma, a partir das observações feitas nas escolas, pode-se afirmar que para as professoras participantes da pesquisa as questões epistemológicas não estão claramente definidas. As professoras trazem para suas ações as diversas teorias a elas apresentadas, escolhendo elementos que, segundo sua compreensão, melhor se adaptem às suas necessidades e às necessidades dos alunos para cada momento ou conhecimento trabalhado. Na maioria das vezes, nas práticas cotidianas não se questionam sobre consensos ou contradições entre o que lhes é apresentado ou utilizado nas aulas. Essa é uma das características da vida cotidiana (HELLER, 1992), diante da heterogeneidade das atividades que a constituem.

Aqui não se entrará no detalhamento dessa controvérsia, mas alguns elementos foram destacados para se entender as formas de compreender a alfabetização que circulam nas escolas colaboradoras e, portanto, que podem definir práticas relacionadas aos recursos didáticos, incluídos os livros didáticos de alfabetização. Anteriormente ou concomitantemente às formações citadas acima, organizadas pela Secretaria de Educação, as professoras também participaram de formações organizadas pelo setor de Educação do Movimento dos

⁶ Conhecido pelas professoras como Zona de Desenvolvimento Proximal, mas questionado e traduzido por Zoia Prestes como Zona de Desenvolvimento Eminente, ou seja, zona de possibilidades a serem desenvolvidas, mas não como obrigatoriedade. É o espaço onde o professor poderá atuar para impulsionar o desenvolvimento, mas não significa que o aluno vá se desenvolver de acordo com o que é proposto pelo professor. Na relação está presente a dimensão da liberdade da criança. (Zoia Prestes, oral) em: Nós da Educação – A teoria Histórico cultural de Vigotski – Bloco 1 (Vídeo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=i6NQ1S_SDUw>. Acesso em: 28 dez. 2021.

Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), sobre o qual apresentam-se a seguir, em particular, algumas considerações sobre a alfabetização considerando-se as orientações do projeto de educação deste movimento, uma vez que elas estão ou estiveram historicamente presentes nos planos das escolas e nos processos formativos oferecidos aos professores de escolas de assentamento.

2.2 ALFABETIZAÇÃO PARA O MST: PRESSUPOSTOS E ORIENTAÇÕES

A alfabetização tem sido uma preocupação constante para o MST, em especial pela baixa escolarização dos jovens e adultos presentes nos acampamentos e assentamentos. Para isso, o movimento tem organizado inúmeros cursos de EJA nas áreas de reforma agrária em todo o território brasileiro, com o objetivo de enfrentar o analfabetismo. Os projetos organizados pelo PRONERA em parceria com universidades públicas federais, mais recentemente o programa *Sim, eu posso* no nordeste brasileiro e outros tantos grandes e pequenos projetos, ampliaram significativamente o acesso ao conhecimento da leitura e escrita, direito conquistado junto com a luta pela terra. Exatamente por esta amplitude de ação do MST no que se refere ao ensino da leitura e da escrita também é possível encontrar vasta produção teórica sobre o tema da alfabetização, mais especificamente a alfabetização em EJA no conjunto das sistematizações do movimento.

A alfabetização das crianças, de forma direta e específica, é um tema menos frequente nas produções do MST; são encontradas sistematizações sobre a infância e uma vasta sistematização sobre educação e escolas, mas diretamente relacionado à alfabetização das crianças foi localizado um único texto, o Caderno de Educação nº 2 – *Alfabetização: teoria e prática, nova forma de aprendizado*. No entanto, durante os mais de 30 anos de luta pela terra, se construiu um projeto próprio de Educação, uma Pedagogia do Movimento, que vai para além da escola, mas está presente também nela. É neste amplo conjunto de sistematizações que se buscou localizar as ideias de como se concebe a alfabetização das crianças para o MST.

Os objetivos pelos quais o movimento luta estão alicerçados em três grandes pilares: as lutas pela terra, pela reforma agrária e pelo socialismo. Assim, a pedagogia do movimento está vinculada a “um projeto socialista de educação e de sociedade” (MST, 2017, p. 96). Nessa direção, o movimento produziu sua própria pedagogia, que é uma síntese de aprendizados da Educação Popular, especialmente nas elaborações de Paulo Freire, da

Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, com aportes, em certa medida, da Pedagogia Socialista a partir da experiência russa – na qual busca referências a serem adaptadas aos aprendizados para a vida na contemporaneidade, neste tempo histórico –, além da sistematização de suas próprias experiências enquanto movimento social.

Em Paulo Freire, os elaboradores dos documentos para a Educação buscaram o método de alfabetização, muito mais para os jovens e adultos, mas que também pode ser adaptado para as crianças; mais amplamente, o educador é referência para pensar a escola a partir dos temas geradores, com o objetivo de relacionar os conteúdos com a realidade. Pensar a escola a partir da realidade, trazer as questões da comunidade para dentro da escola e levar a escola para ajudar a trabalhar as questões da comunidade – esta é a direção que orienta as ações educativas, compreendendo o trabalho educativo e pedagógico vinculado ao conjunto dos assentamentos e todas as outras demandas para além da escola e da educação.

Com inspiração nas ideias de Paulo Freire e no exemplo do povo cubano, que transformou seu território em um espaço livre do analfabetismo, a Coordenação Nacional do MST, reunida em Salvador, no ano de 2007, publicou o texto *Nossos compromissos com a alfabetização*, no qual se compromete a colocar todas as suas energias para contribuir com a eliminação do analfabetismo, entendendo que esta é uma condição necessária para uma sociedade democrática e um povo livre. Apesar de tratar em especial da educação de jovens e adultos, o texto defende o direito ao conhecimento para todos, a democratização do acesso à escola em todas as comunidades rurais, o que é demanda discutida para todos os níveis de ensino no conjunto de debates sobre educação no movimento (MST, 2017, p. 121).

O compromisso do MST com a alfabetização e seu reconhecimento como direito de todos chama também os professores ao compromisso com o enfrentamento do problema e para a busca de soluções. Apesar do acesso quase universalizado das crianças à escola, o mesmo não se pode dizer quanto ao aprendizado da leitura e da escrita, que ainda é um desafio. No caso da problemática desta tese, este desafio remete à discussão sobre os recursos didáticos usados para o ensino e como poderiam contribuir para a superação desta realidade.

Ao pensar a alfabetização pelo viés da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, o MST considera o aprendizado da leitura e da escrita como um dos conhecimentos históricos socialmente acumulados, essenciais às novas gerações, sendo elas mesmas a prática social inicial e a prática social final deste aprendizado e imprescindíveis para todos os demais conhecimentos escolares subsequentes.

Ligadas a esta dimensão teórica estão definições como a necessidade de pensar o pedagógico com o movimento da realidade, o tempo histórico, a necessidade de estar em

movimento; a relação teoria e prática, produção coletiva e crítica do conhecimento; a prática social como fonte do processo de conhecimento; a educação para a transformação da realidade (MST, 2017, p.11). Assume-se uma pedagogia que se preocupa com todas as dimensões da pessoa humana, ambiente educativo baseado na ação e na participação democrática, na dimensão educativa do trabalho, da cultura e da história do povo (p. 43).

O MST construiu princípios pedagógicos e filosóficos de educação que devem ser examinados atentamente para compreender a alfabetização a partir das orientações derivadas desse movimento social. O primeiro texto escrito sobre o assunto é de 1996. Sua elaboração identifica como princípios filosóficos cinco pontos sintetizados abaixo e mais treze princípios pedagógicos. Eles foram reproduzidos de forma sintetizada nesta seção, pois as escolas de acampamentos e assentamentos – como as que colaboraram com esta pesquisa – produzem suas propostas levando em consideração esses princípios, a par de limites, dificuldades e embates que marcam a concepção e o desenvolvimento dessas propostas, ao longo de todo o tempo e ainda hoje.

Portanto, em síntese, estes são os **“Princípios filosóficos de educação no MST”** (MST, 2005, p.160-164):

- 1) Educação para a transformação social. Deste ponto derivam subitens: a) Educação de classe; b) Educação massiva, direito de todos à educação; c) Educação organicamente vinculada ao movimento social; d) Educação aberta para o mundo; e) Educação para a ação; f) Educação aberta para o novo;
- 2) Educação para trabalho e a cooperação;
- 3) Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana;
- 4) Educação com/para valores humanistas e socialistas;
- 5) Educação como um processo permanente de formação e transformação humana.

E estes são os **“Princípios pedagógicos de educação no MST”** (MST, 2005, p.165-176):

- 1) Relação entre teoria e prática;
- 2) Combinação metodológica entre processos de ensino e de capacitação;
- 3) A realidade como base da produção do conhecimento;
- 4) Conteúdos formativos socialmente úteis;
- 5) Educação para o trabalho e pelo trabalho;
- 6) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos;
- 7) Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos;

- 8) Vínculo orgânico entre educação e cultura;
- 9) Gestão democrática;
- 10) Auto-organização dos/das estudantes;
- 11) Criação de coletivos pedagógicos e formação permanente dos educadores/das educadoras;
- 12) Atitude e habilidade de pesquisa;
- 13) Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais.

Estes princípios foram retomados diversas vezes no decorrer dos anos, algumas vezes sintetizados, mas permanecem vigentes em suas pressuposições essenciais. Permanecem como pano de fundo de toda a educação pensada no MST e apontam a forma de pensar a educação e a alfabetização pela ótica deste movimento.

Um dos princípios básicos do MST, que contribuem para olhar as escolas dos assentamentos na atualidade, é o *planejamento coletivo*, a formação de coletivos pedagógicos, definindo-se que não é o professor sozinho que organiza a escola ou a sala de aula. Se não há planejamento coletivo em uma escola, poder-se-ia considerar, avaliando de forma ampla, que não há Educação do Campo, Educação Popular ou do MST.

A construção do Projeto Político-Pedagógico das duas escolas participantes da pesquisa é reconhecida como trabalho realizado de forma coletiva e democrática; oficialmente ambas se configuram como escolas do campo de acordo com a Resolução CNE/CEB N1, de 3 de abril de 2002, e o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, com princípios filosóficos e pedagógicos pautados na proposta pedagógica da Educação do Campo. Reafirmam a garantia de educação nas áreas rurais brasileiras de acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 206, que prevê igualdade de condições e acesso à educação para todos os brasileiros; e no Art. 28 da LDB 9.394/96, que prevê adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural e de cada região (PPP, E. B. M. JOSÉ MARIA, 2019, p. 4); (PPP, E. B. M 25 DE MAIO, 2019, p. 11).

Como professora participante do processo que deu origem à construção do Projeto Político-Pedagógico de uma das escolas, a pesquisadora pode reconhecer que houve efetivamente espaços de elaboração coletiva que podem ser identificados como processos democráticos, com levantamento amplo da realidade e a participação das diversas instâncias – pais, professores, demais trabalhadores da escola e inclusive dos estudantes. O conteúdo presente no PPP das duas escolas explicita que elas estão localizadas no campo, se baseiam nas diretrizes e princípios da Educação do Campo e da formação integral do ser humano de

acordo com a perspectiva histórico-cultural de educação; no entanto, mesmo não havendo alterações no documento, percebem-se alterações significativas nas formas de conduzir estes processos a cada troca de administração municipal, que resulta também em troca de gestão das escolas, já que estas são cargos em comissão.

Nas sistematizações mais recentes do MST encontram-se contribuições para compreender a dimensão da coletividade, que exige capacidade de relação com as pessoas, maturidade emocional, cuidado com a vida de si, do outro, da natureza. A vinculação entre o trabalho e os processos pedagógicos pela agroecologia é essencial para o momento histórico, não apenas para a população do campo, mas todo o planeta. O cultivo de valores como a solidariedade, a indignação pelas injustiças, o respeito, o respeito com o diferente, a entreatajuda, o gosto por aprender – em particular aqui pensando nas crianças que iniciam o caminho de aprender a ler e a escrever – são questões atuais presentes nos temas e debates do movimento.

A pedagogia do MST entende o conhecimento como apropriação e produção, processos que devem estar intencionalmente relacionados com a realidade. Ainda que não defina um método único para que esses processos ocorram nas comunidades, aponta caminhos mais favoráveis e adequados, entre os quais os temas geradores, a proposição de conteúdos vinculados às dimensões da formação humana, complexos da realidade, entre outros. Essas diretrizes também se estendem aos processos de ensino de leitura e escrita para as crianças.

O movimento social aqui destacado defende o direito à educação pública, financiada pelo estado, mas assumida pela comunidade em seu processo de gestão pedagógica (MST, 2017, p. 44). Defende uma proposta de educação que combine a luta pelo acesso à escolarização com a construção de uma pedagogia adequada para os desafios da realidade específica e o projeto social (p. 55).

Como texto específico sobre a alfabetização das crianças em idade escolar ou em escolas de ensino fundamental, cita-se o Caderno de Educação nº 2, *Alfabetização: teoria e prática, nova forma de aprendizado*. O exemplar encontrado está em 3ª edição no ano de 1998. Caracteriza-se como texto instrucional, assim como a maioria dos documentos publicados pelo MST, que servem de orientação para os militantes agirem nas atividades cotidianas na base. O título por si só já coloca em foco um dos princípios básicos da alfabetização defendida no Caderno, a relação teoria e prática. O texto inicia com uma pequena história da escrita, sinalizando a importância do processo histórico de construção da escrita, que acontece em cada sujeito enquanto aprende a ler e a escrever.

O texto é diretivo e vai se ocupando de detalhes, entre os quais: como a escola/sala de aula precisa ser um espaço de criatividade, curiosidade e aprendizagem; o que fazer nos primeiros dias de aula para que as crianças se sintam acolhidas e seguras; como organizar a escola, como planejar as aulas para não matar a vontade das crianças de estudarem, orientando para que os próprios estudantes ajudem na sua organização. Para isso, o documento defende o planejamento coletivo, feito na escola com a participação dos estudantes, mas para além dela com os pais e a comunidade (MST, 1998, p.8).

A importância da relação com a vida e o trabalho se expressa no documento por meio de uma concepção de educação que reconhece que:

É vivenciando a prática do trabalho que as crianças aprendem a fazer reuniões para discutir os problemas, buscar soluções para as dificuldades, a se organizar para o trabalho, pois, para a criança, não adianta só dizer como faz: ela precisa experimentar, usando todos os seus sentidos (MST, 1998, p.8)

Com relação ao aprendizado da escrita, o documento orienta que uma das primeiras coisas a ensinar para a criança é que existem outras formas de comunicação para além da fala que a criança já domina, e uma delas é a escrita (MST, 1998, p. 9). Para os objetivos específicos desta, em torno da problemática da seleção, da produção e da utilização por professoras de recursos e materiais em classes de alfabetização, o *Caderno* analisado também traz orientações. Elas permitem identificar elementos de abordagens teóricas que são privilegiadas no entendimento dos processos de ensino da leitura e da escrita.

Como material de apoio para a alfabetização, o documento sugere que a criança precisa estar em contato com as mais diferentes formas de leitura e escrita, incentivando, assim, a iniciativa pela pesquisa. *Textos* e *cartazes* expostos na sala de aula, o *alfabeto* na parede (indispensável), que deve ser confeccionado com a participação das crianças, em cartazes, sendo complementado com palavras e imagens. *Cartazes das famílias silábicas*, que devem ser apresentadas todas juntas, sugerindo que não há diferença para a criança entre sílabas simples e complexas. *Cartazes com os números*, em que constem os números e os nomes dos números por escrito, “ressaltando que os números precisam ser trabalhados de forma concreta (pedrinhas, palitos, fichas, tampinhas...)”. *Calendário* para que a criança vá percebendo como contar os dias, semanas de meses. Ter na sala ao alcance das crianças, *material com atividades extras* que as crianças com mais facilidade e que terminam primeiro possam fazer sozinhas, enquanto o professor dá atenção para quem precisa de ajuda (MST, 1998, p. 11-12, grifos da pesquisadora).

Segundo o documento (MST, 1998), o professor deve dar liberdade para a criança construir suas hipóteses de escrita – expressão que identifica contribuições também das abordagens construtivistas piagetianas – e, ao mesmo tempo, ser um constante questionador, desafiando a criança a pensar e repensá-las. Para a construção da leitura e da escrita, o *Caderno* orienta que se deve sempre partir do conhecimento que a criança já traz – relembrando aqui a relação com a vida social e cultural em que vive – e ampliar esse universo. Sugere outros recursos didáticos, como: *entrevistas, cartaz de aniversários, mapas do lugar onde nasceu, desenho do mapa do assentamento, literatura infantil*.

A sugestão é partir das histórias das crianças e das famílias, contar histórias, ouvir histórias, dramatizar, desenhar, escrever – deixar que a criança escreva da forma que souber, rabiscos, grafismos, desenhos, letras aleatórias. Depois o professor escreve em cartaz, para cumprir seu papel de questionador/desafiador e vai mostrando as formas de escrita oficial. Isto é importante para que a criança gradativamente perceba que existe uma forma oficial de escrever e possa se interessar por ela. Orienta e defende a importância de trabalhar com texto na alfabetização, evitando ficar somente na análise das palavras – que devem ser trabalhadas a partir de textos, pois a palavra dentro do texto não fica solta, tem significado, sentido (MST, 1998, p. 15).

Ao relacionar as orientações do MST para a alfabetização e para as escolas dos acampamentos e assentamentos, apreendidas a partir dos documentos, com as concepções pedagógicas utilizadas pelas professoras atualmente nas escolas, as últimas formações de professores como Pró-Letramento e PNAIC em que as mesmas participaram, pode-se identificar similaridades quanto à forma de trabalhar a leitura e a escrita propriamente dita, a relação com os gêneros textuais da vida cotidiana, os recursos didáticos utilizados.

No entanto, há um diferencial importante na proposta de educação do MST, que é a forma como se liga o trabalho da sala de aula com o trabalho real dos estudantes e na comunidade, a forma como se organiza os estudantes para realizarem as tarefas da escola e para além da sala de aula. Ajudar na organização e no embelezamento da escola, nas necessidades que a escola tem, vinculando estas atividades com o estudo, por exemplo, são práticas que não são explicitadas em outras orientações e em outras práticas escolares na atualidade.

O planejamento para o aprendizado da leitura e da escrita com gêneros textuais que circulam na sociedade é uma temática amplamente trabalhada nas formações de professores organizadas pela própria Secretaria Municipal de Educação entre os anos de 2008 e 2015, quando a rede implantou um planejamento por projetos com temas da realidade, e

posteriormente nos cursos de formação do PNAIC, com planejamento por sequências didáticas a partir do texto. Estas orientações estão presentes na proposta curricular da rede municipal de ensino e, portanto, já são de conhecimento das professoras alfabetizadoras e de alguma forma estão em suas práticas cotidianas.

Assim, deve-se registrar que as relações entre o trabalho das professoras que colaboraram com a pesquisa e a proposta de alfabetização do MST devem ser examinadas a partir da compreensão de que orientações dadas pelo movimento também estão presentes em diferentes concepções que circularam nas escolas nos últimos anos. Aqui se coloca em foco o conceito de apropriação entendido a partir das contribuições de Rockwell (2001); ao citar Chartier (1999), a autora destaca que se trata de um conceito central da obra do autor e explica sua forma de entender o termo “en el sentido de la pluralidade de usos, de la multiplicidad de interpretaciones, de la diversidad de comprensión de los textos...” (CHARTIER, 1999, p. 162 apud ROCKWELL, 2001, p. 23). Essa conceituação contribui para analisar os processos pelos quais professores incorporam diferentes elementos didáticos e metodológicos aos seus modos de ensinar, sem estarem, contudo, cotidianamente conscientes de tal processo.

Na atualidade, apesar de não haver formações específicas para o trabalho de ensinar e aprender a leitura e a escrita que ofereçam subsídio para os professores trabalharem diretamente nas aulas, de não se organizarem, como antes, em momentos de planejamento coletivo, as professoras colaboradoras – como se retomará nas análises dos dados produzidos – continuam utilizando estes conhecimentos em suas aulas, o que pode ser um indício de que são conhecimentos valorizados pelas professoras, que se tornaram parte de seu *habitus* professoral, conceito usado em Paquay et al. (2001), referenciado nos trabalhos de Bourdieu, para além das opções políticas de cada uma dessas profissionais.

Ao observar a ação das professoras alfabetizadoras nas escolas, foi possível obter indícios de que elas se utilizam de elementos das abordagens construtivistas e das abordagens histórico-culturais no cotidiano das aulas, e essa afirmação será aprofundada ao analisar o planejamento e as atividades em sala de aula com os alunos. No entanto, já se pode explicitar que não somente as duas abordagens convivem em sala de aula, como também concepções tradicionais de educação e ensino, principalmente nas relações de convivência e com o aprendizado, sejam permitidas ou não pela professora, as quais também produzem efeitos educativos e pedagógicos.

Nesta perspectiva, amplia-se a ideia de recursos didáticos úteis à alfabetização, muito além das apostilas e pré-livros com textos artificiais, produzidos somente com o objetivo de

serem utilizados para o processo de alfabetização, abrindo-se um horizonte de possibilidades que incluem a diversidade de textos e suportes de textos utilizados socialmente nas práticas cotidianas para além da sala de aula, como rótulos, livros de literatura infantil, histórias, cartas, receitas, bilhetes, convites, entre outros. Mas não apenas esses, impressos, uma vez que a perspectiva que se fortaleceu no país nas últimas décadas, na esteira dos conceitos e autores referidos na seção inicial deste capítulo e em especial Soares (2019), aponta para a necessidade de trabalhar para *alfabetizar letrando* (CORDEIRO, 2020).

É neste ponto que se pode retornar ao tema da pesquisa para a tese, que tem como um de seus objetivos mapear os recursos didáticos de alfabetização utilizados pelas professoras alfabetizadoras nas escolas de assentamento, no diálogo com elementos da história da alfabetização no Brasil, na direção de compreender as dinâmicas nessas escolas específicas. A perspectiva não é somente mapear recursos didáticos presentes no cotidiano das escolas, mas compreender os processos de seleção, escolha, produção e utilização de recursos, bem como as concepções ou intenções que justificam as ações, destacando-se a especificidade do caso em estudo.

Nesse sentido, no conjunto de recursos tradicionalmente usados, merece atenção especial o livro didático para classes de alfabetização. Como um recurso de presença universalizada nas escolas brasileiras, pode-se assumir que é um instrumento cultural relevante para o trabalho escolar, e em especial para o ensino da leitura e da escrita, não apenas na perspectiva da alfabetização, mas também do letramento. Assim, a seção que segue trará elementos para que esse objeto da cultura escolar possa ser incorporado à problemática da pesquisa em construção neste capítulo.

2.3 O LIVRO DIDÁTICO COMO RECURSO PARA ALFABETIZAR

Os estudos sobre manuais, livros e recursos didáticos vêm ganhando visibilidade no espaço acadêmico, fortalecendo a presença do tema nas atividades de diferentes grupos de pesquisa. Os diferentes recursos didáticos também são objeto de atenção nos programas de governo, como o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que distribui gratuitamente livros didáticos a todas as escolas públicas de Educação Básica brasileiras, com seus diversos desdobramentos e ampliações na última década e meia para materiais digitais, biblioteca escolar, entre outros recursos.

Reconhecendo-se a presença dos livros didáticos mesmo antes da República (BITTENCOURT, 2008; ALVES, 2015), a distribuição de livros didáticos no Brasil pode ter seu início situado no ano de 1937, com a criação do Instituto Nacional do Livro (INL) pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937. No ano seguinte foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático, com a função de estabelecer a política de legislação, controle de produção e circulação do livro didático. O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que vigorou até 2017, teve suas origens no ano de 1985, com o Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985, substituindo o até então Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), que havia sido implantado pelo INL no ano de 1971.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) trouxe diversas mudanças, relacionadas especialmente a estes pontos:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

Segundo informações disponíveis no site do FNDE, no ano de 1992 a distribuição dos livros foi comprometida pelas limitações orçamentárias e houve um recuo na abrangência da distribuição, restringindo-se o atendimento até a 4ª série do ensino fundamental. Uma tentativa de regularizar a situação foi a Resolução CD FNDE nº 6 de julho de 1993, que vinculou recursos para a aquisição dos livros didáticos destinados aos alunos das redes públicas de ensino, estabelecendo-se, assim, um fluxo regular de verbas para a aquisição e a distribuição do livro didático. Mas somente em 1995 voltou de forma gradativa a universalização da distribuição do livro didático no ensino fundamental.

Um ponto a destacar é o fato de que nos anos de 1993/1994 foram estabelecidos critérios para avaliação dos livros didáticos, com a publicação da “Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos” pelas instituições MEC/FAE/UNESCO; e no ano de 1996 é iniciado o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos para o PNLD, com a publicação do primeiro “Guia de Livros Didáticos” de 1ª a 4ª série. Os livros foram avaliados pelo MEC conforme critérios previamente discutidos, procedimento que foi aperfeiçoado e aplicado em todos os editais de escolha até o presente momento. Os livros que apresentam

erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceito ou discriminação de qualquer tipo não são aprovados e, em consequência, não são incluídos no Guia para a escolha das escolas, professores ou sistemas.

Chaves (2015) e Chaves e Garcia (2013) apresentam a forma como a avaliação dos livros didáticos foi conduzida no contexto das reformas educativas ocorridas na década de 1990. Segundo os autores, os livros didáticos a serem escolhidos e comprados para distribuição gratuita começaram a ser avaliados dentro de um projeto específico. Em um primeiro momento o “Governo brasileiro instituiu uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade dos livros mais solicitados pelos professores e estabelecer critérios gerais de avaliação, que foram tornados públicos em 1994” (CHAVES, 2015, p. 29).

Em 1996, a política de avaliação dos livros didáticos para o ensino fundamental começou a ser feita por especialistas convidados e em 2002 foram chamadas as universidades para fazer parceria com o Ministério da Educação nos processos de avaliação. A abertura para a participação das instituições universitárias, por meio de editais, foi considerada um avanço no processo, já que é também no interior das universidades que são feitas pesquisas relacionadas ao ensino, aos componentes curriculares e aos próprios livros didáticos, abrindo o leque de contribuições para melhoria do processo de produção dos livros a serem distribuídos às escolas públicas brasileiras.

A partir do ano 2000, o PNLD foi ampliado com a distribuição de dicionários e livros didáticos em Braile e em 2005 foi criado o PNLEM, para aquisição e distribuição de livros didáticos para os alunos do Ensino Médio – posteriormente incorporado ao PNLD, medidas que definem, assim, a universalização de acesso de toda a educação básica aos livros didáticos, na maioria das disciplinas escolares. Em 2007, o programa foi ampliado para a EJA – Educação de Jovens e Adultos. Em 2010 foi criado o PNBE – Programa Nacional de Biblioteca na Escola, com o objetivo de distribuir livros de literatura às escolas públicas brasileiras e ainda livros para os professores.

Livros didáticos específicos para escolas do campo, no programa denominado PNLD Campo, começaram a ser produzidos no cenário do Programa Nacional do Livro Didático em 2011, com a aprovação da Resolução nº 40 de 26/07/2011, com o objetivo de produção e distribuição de livros didáticos específicos para essas escolas. No entanto, esta nova ação teve somente dois editais – em 2013, quando atendeu escolas do campo de até 100 alunos, e em 2016, quando atendeu a todas as escolas do campo que a ele fizeram adesão. No PNLD de 2019 não houve edital para o PNLD Campo, o que leva a questionar os motivos pelos quais o

MEC deixou de atuar na direção que vinha seguindo, com apoio de especialistas ligados à Educação do Campo.

A pesquisa de Vieira (2013) contribui para a compreensão do surgimento do PNLDCampo, a partir do programa Escola Ativa, lançado pelo governo federal na década de 1990, financiado pelo Banco Central; o programa previa formação de professores e material didático, com o objetivo de elevar os índices de avaliação das escolas brasileiras, e apontava as escolas do campo como as grandes responsáveis pelos baixos números nos resultados nas provas aplicadas em larga escala. O objetivo da ação governamental era atender especificamente os anos iniciais do ensino fundamental, especialmente das escolas multisseriadas do campo, incluindo o ciclo de alfabetização.

De acordo com Vieira (2013), o material didático do Programa Escola Ativa era importado da Colômbia, traduzido para o português de forma simples e sem adaptações, e enviado às escolas brasileiras de ensino fundamental multisseriadas. Desta forma, o programa foi alvo de muitas críticas que, atreladas às lutas dos movimentos por materiais didáticos específicos, levaram à entrada da Educação do Campo no PNLDCampo (2011). Ambas as propostas tinham como foco os anos iniciais do ensino fundamental, que compõem o ciclo de alfabetização, e especialmente o Programa Escola Ativa representava interesse do governo em elevar os índices de desempenho nas avaliações em larga escala. Em razão da estrutura do edital, da forma tradicional e institucional que foi implementado, o PNLDCampo não foi positivo na escola, com diversos limites apontados. Avaliações sobre o programa têm sido objeto de pesquisas e estão presentes em trabalhos como os de Vieira (2013), Carvalho e Martins (2014), Borowicc (2016), dentre outros.

O Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, transformou o PNLDCampo em Programa Nacional do Livro e do Material Didático, ampliando o programa para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Com relação à avaliação pedagógica dos livros e materiais, o decreto devolveu ao Ministério da Educação a responsabilidade de coordenar a comissão técnica específica de especialistas das áreas correlatas, afastando as universidades – enquanto instituições – do processo. Os caminhos que o programa vem seguindo no novo governo são motivo de preocupações e as mudanças vêm sendo analisadas por pesquisadores e professores em todo o território nacional.

Na seção anterior evidenciou-se que, junto com cada novo método, nova teoria ou forma de organizar a alfabetização, em geral se pode constatar a presença associada de um novo material pedagógico. Não é diferente com os livros didáticos do PNLDCampo. A cada

mudança significativa relacionada à educação, as editoras que produzem livros didáticos são convocadas a se adaptarem e produzirem livros adequados às novas proposições. Assim foi com os PCNs, ao final da década de 1990, com as formações de professores para a alfabetização, Pró-Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que se estenderam dos anos de 2008 até 2017. E assim também se observa o movimento de reformulação dos livros com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressaltando-se que os editais para a produção de livros didáticos já previam as adaptações mesmo antes da aprovação final do documento normativo para os currículos brasileiros:

Em abril de 2017, considerando as versões anteriores do documento, o Ministério da Educação (MEC) concluiu a sistematização e encaminhou a terceira e última versão ao Conselho Nacional de Educação (CNE). A BNCC pôde então receber novas sugestões para seu aprimoramento, por meio das audiências públicas realizadas nas cinco regiões do País, com participação ampla da sociedade (BRASIL, 2018).

Ao mesmo tempo, o Edital do PNLD 2019 já previa adaptações nos livros didáticos, como se observa neste fragmento:

Este edital tem por objeto a convocação de editores para participar do processo de atualização das obras didáticas adquiridas no âmbito do Edital de Convocação nº 01/2017 – CGPLI (PNLD 2019) à versão homologada da Base Nacional Comum Curricular, destinadas aos estudantes e professores dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil (FNDE, 2019).

E no interior do edital, destaca-se:

As editoras que tiverem coleções aprovadas de Língua Portuguesa e Matemática deverão entregar um conjunto de itens que auxiliem no desenvolvimento de habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), dos referidos componentes disciplinares, para constituição de um banco de itens do Ministério da Educação (BRASIL, 2017).

A publicação da versão consolidada do edital é de 27 de julho de 2017 e a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da BNCC tem data posterior – 22 de dezembro de 2017 – e sua publicação final ocorreu no ano de 2018. Estes documentos revelam parte dos movimentos que projetam e definem as adaptações para os livros didáticos a cada mudança nos planos e orientações educacionais. Relembra-se aqui a dificuldade que o Brasil enfrenta na configuração de Políticas Públicas de Educação e de ações que sejam garantidas independentemente das mudanças de partido político que ocorram nas diferentes instâncias de governo. No momento em que se realiza a pesquisa para esta tese, há uma nova proposta de alfabetização pelo MEC, com o lançamento do curso de formação continuada

para professores alfabetizadores, denominado Práticas de Alfabetização “Tempo de Aprender”, disponível no site do MEC⁷.

A proposta é sustentada pelo método fônico, perspectiva defendida hoje no interior do Ministério da Educação, mas baseada em projeto restrito às atividades do atual Secretário de Alfabetização Carlos Nadalin, com curta e limitada experiência em alfabetização, que se resume a aulas em uma escola e à ação em um blog particular. Portanto, a nova proposta é o resultado de uma opção individual, imposta ao sistema em função do alinhamento com o governo vigente, o que a diferencia de outras que resultaram de embates educacionais acontecidos no Brasil, que geralmente tinham grupos de intelectuais/educadores em campos “opostos”, mas não se caracterizavam como propostas individualizadas e limitadas às poucas experiências de uma única pessoa. A proposta de alfabetização divulgada nos canais oficiais do MEC caminha em direção oposta aos debates das últimas décadas que consolidaram, inclusive junto às práticas escolares, a perspectiva de letramento e alfabetização, com toda a discussão sobre os métodos tradicionais e seus limites. Esta questão foi explorada por Cordeiro (2020), que analisou livros de alfabetização do PNL D.

A metodologia proposta para o curso desperta, portanto, questionamentos. O primeiro deles é que a proposta parece não levar em consideração a realidade das escolas públicas brasileiras. Os vídeos produzidos para formação de professores apresentam salas de aula ideais, com um número reduzido de alunos, todos atenciosos, muito dispostos a aprender; embora sejam encenações produzidas para fazer a divulgação do curso, permitem supor que é assim que os responsáveis pela educação no Brasil, neste momento político, imaginam serem as salas de aula. A realidade indica que não são possíveis salas de aula neste formato, pois eles mesmos, responsáveis pelas políticas educativas, têm reduzido os recursos, aumentando cada vez mais o número de alunos por turma, precarizando as condições das escolas e a educação em sua totalidade.

Do ponto de vista do conteúdo, o curso tem foco na pré-escola, primeiro e segundo anos do ensino fundamental e é organizado em oito módulos: Introdução; Aprendendo a ouvir; Conhecimento alfabético; Fluência; Vocabulário; Compreensão; Produção da escrita e Avaliação. Utiliza-se de fundamentos e práticas do método fônico, segundo seus produtores, “baseadas nas melhores evidências científicas”. Traz estratégias de ensino prontas para cada aula a ser aplicada pelo professor, com quatro etapas de aplicação bem definidas: 1. Professor explica e demonstra (o que deve ser falado pelo professor está descrito no material, bem como

⁷ Curso “Tempo de Aprender”. Disponível em:
<<http://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/visualizar>>.

o que o professor deve fazer, considerando que alunos aprendem pelo exemplo); 2. Professor e alunos praticam juntos (professor fala, alunos repetem); 3. Alunos praticam em conjunto (professor propõe a prática e os alunos respondem); 4. Prática individual (aluno). São exercícios de repetição e memorização, em sua maioria para serem feitos oralmente.

E que materiais são apresentados no curso? Todos são materiais padrão a serem copiados pelos professores, na perspectiva de seguir o modelo. Certamente não tão fácil assim, pois este material precisa ser impresso, recortado, colado em papel mais firme para transformá-lo em fichas, etc. Isso demanda tempo, material de impressão, recorte e colagem, o que permite pensar que professores de escolas públicas, em geral com carga horária plena e integral de trabalho, com poucos recursos financeiros e materiais escassos, encontrariam muitas dificuldades para reproduzir o material. Pode-se inclusive perguntar se, com base nas mudanças realizadas no PNLD em 2017, e consideradas as concepções defendidas para a alfabetização, nos próximos meses/anos as escolas receberão estes materiais prontos. E, ainda, pode-se perguntar, com base em todas as experiências anteriores e estudos realizados que apontaram outra direção para *alfabetizar letrando*, se este método irá resolver os problemas da alfabetização brasileira.

Parece que a proposta atual de alfabetização obriga a retornar a metodologias antigas e procedimentos mecânicos, que foram referidos na seção anterior, e que comprovadamente apresentaram suas deficiências e – justamente por isso – demandaram esforço de estudiosos em diferentes centros acadêmicos do país para buscar alternativas a eles. Finalmente, isso leva a uma pergunta: os próximos livros didáticos de alfabetização, previstos para 2023, virão adaptados ao método fônico? Se a resposta for positiva, então já não serão iguais aos que estão em uso nas escolas, adaptados minimamente à BNCC, mas ainda marcados em grande parte pelas elaborações construídas nas últimas décadas, no Brasil, sobre alfabetização.

Um dos objetivos principais da Política Nacional de Alfabetização materializada no programa *Tempo de Aprender*, no eixo 2, título 2.3, é a reformulação do PNLD para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental para, segundo o site do programa, “elevar a qualidade e adequar as evidências científicas mais recentes da Ciência Cognitiva da Leitura aos materiais do PNLD para esta fase da escolarização” (BRASIL, 2019). O documento oficial ainda destaca que:

O Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – é uma das ferramentas mais importantes para a melhoria da aprendizagem das crianças. Os materiais de alfabetização que chegam às escolas precisam estar alinhados com os normativos que regem esse programa, o que inclui as diretrizes estabelecidas pela PNA (BRASIL, 2019).

Estas colocações apontam para o fato de que a defesa de uma educação de qualidade, posta nos termos do programa, baseada em evidências científicas – que não estão explicitadas –, desconsidera as facetas da alfabetização apresentadas por Soares (2019); prioriza a Ciência Cognitiva da Leitura, como exposto na citação destacada, que se refere apenas à parte da faceta linguística da alfabetização, que deve contemplar a escrita sempre em relação com a leitura, desde o início do processo, sem esquecer as demais facetas – a interativa e a sociocultural.

No Módulo 6 do curso, sobre compreensão leitora, começam a aparecer correlações com os componentes de aprendizagem da BNCC. A partir do quinto módulo, a sala de aula mostrada no vídeo também aparece modificada – o número de crianças ainda é reduzido, mas parecem apresentar maiores dificuldades, estarem inquietos, um pouco diferente da turma dos módulos anteriores.

Até o Módulo 6, Aula 5, em nenhum momento do curso, que a princípio representa uma sala de aula de alfabetização de uma escola pública, são utilizados livros didáticos como recurso para as atividades propostas pelo curso e utilizados pelos professores e alunos nas gravações. Sempre são recursos avulsos, como fichas, textos em folhas de papel ofício. Em nenhum momento se apresenta qual é o gênero textual que está sendo estudado e o professor sempre identifica o texto lido como “história”. Somente na Aula 6 do Módulo 6 se realiza uma atividade específica para apresentar os gêneros textuais em sua estrutura e sua função, também em uma folha ofício avulsa, realizada de forma oral, sem evidenciar atividade de produção escrita pelos alunos.

Percebe-se nitidamente nos vídeos, em várias partes do curso, que as crianças decoraram anteriormente as atividades a serem encenadas na aula para gravar, neste caso ficando a incógnita – memorizar as respostas faz parte do método ou é uma necessidade para a gravação do vídeo? A memorização certamente faz parte do método utilizado para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas deve-se indagar sobre quando e para que ela deve ser estimulada.

Uma das poucas atividades escritas realizadas no curso foi um mapa da história lida, também utilizando folha avulsa: o professor dá as respostas, escreve-as no mapa e os alunos copiam. Entende-se que é uma estratégia típica dos métodos anteriores ao construtivismo, nos quais se considera importante a aquisição da leitura, enfatizando as repetições e o treinamento, mas não se privilegia a produção de texto pela criança, “limitando a escrita ao ditado ou cópia” (SOARES, 2019, p. 25).

Todo o curso dá ênfase à oralidade na resolução de atividades e está ausente a discussão sobre a necessidade de encontrar o equilíbrio entre oralidade e produção escrita. No curso *Tempo de Apresentar*, de responsabilidade do MEC, fica explicitada a predominância absoluta da oralidade como objetivo da alfabetização. Nessa direção, entende-se também a pouca – quase nenhuma – atenção dada ao livro didático nos procedimentos apresentados no curso. Pode-se também avaliar que os livros disponibilizados ainda mantêm as marcas de outra concepção de linguagem e outros modos de ensinar a ler e escrever, o que explicaria a omissão desse recurso – disponível nas escolas e financiado com recursos públicos – no curso que ensina como alfabetizar na concepção da proposta governamental.

As considerações feitas nesta seção e o espaço aqui dedicado aos livros didáticos estão justificados pela presença universalizada desse recurso nas escolas brasileiras, incluindo-se sua distribuição no PNLD Campo. Também se justifica dada a relação que o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) estabeleceu de como o livro didático pode ser utilizado, estimulando seu uso na produção das aulas de alfabetização. Análises sobre essa questão foram desenvolvidas em pesquisas como a de Cordeiro (2020), que também analisa questões presentes em livros de alfabetização do PNLD nas últimas décadas e em especial nas últimas edições do PNLD para anos iniciais do ensino fundamental, portanto, para a alfabetização (2013, 2016, 2019).

Mas a justificativa principal para esta seção está relacionada ao fato de que, nas escolas participantes da pesquisa, pôde-se observar em etapas anteriores, em especial durante o desenvolvimento da dissertação, que os professores utilizam os livros didáticos do PNLD juntamente com outros materiais que foram selecionados em sites educativos na internet, ou ainda com materiais de sua própria produção. Portanto, o livro didático não é o único recurso utilizado, ainda que não seja também totalmente ignorado. Observaram-se, ainda, referências das professoras alfabetizadoras a gêneros textuais em uso na vida social, bem como a preocupação em trabalhar os textos em seus suportes específicos, com seus nomes, suas características e sua função social.

Estas referências dialogam com as propostas oficiais de alfabetização das últimas décadas, com orientações gerais do MST para suas escolas, com orientações no âmbito da Educação do Campo, com orientações da Rede Municipal de ensino que administra as escolas e, por fim, com as proposições gerais para os livros didáticos de alfabetização, até o último edital de 2019. Assim, a construção teórica e metodológica que se traz para esta tese é de um trabalho de ensino de leitura e escrita que se afasta daquele apresentado no curso de formação atualmente disponibilizado pelo MEC.

Essa constatação é feita para estabelecer a relação entre as seções iniciais deste capítulo e a que segue, na qual são apresentados elementos que permitem compreender funções e significados dos livros didáticos nas práticas cotidianas das escolas. A permanência desse recurso na cultura escolar ao longo de séculos tem produzido interesse de professores pesquisadores e um número significativo de estudos em diferentes países, o que resultou na configuração de um campo específico de pesquisa, identificado como Manualística.

Assim, a seguir são situados elementos desse campo acadêmico que contribuíram para a elaboração da problemática da tese, em especial pelas relações estabelecidas entre as culturas e a escolarização as quais iluminam a compreensão sobre os artefatos que circulam na escola e que também ali são produzidos com a finalidade de ensinar e aprender, em particular, neste caso, a leitura e a escrita.

2.4 MANUALÍSTICA: CONTRIBUIÇÕES ACERCA DAS RELAÇÕES ENTRE CULTURAS ESCOLARES, MANUAIS E RECURSOS DIDÁTICOS

Esta seção traz algumas contribuições de teóricos acerca de cultura e escolarização, os manuais, livros e outros recursos didáticos e a construção de um novo campo de pesquisa, a Manualística. Segundo Escolano (2012), trata-se de um campo acadêmico em constituição, que deriva do interesse crescente dos pesquisadores pelos manuais escolares, especialmente a partir da década de 1970/80, quando os estudos históricos começaram a se destacar.

Nesse campo de estudo, destacam-se conceitos que permitem compreender a trama de relações na qual os manuais – e outros recursos didáticos – estão inseridos e onde ganham significado e existência material. Em particular, destaca-se o conceito de cultura, do qual derivaram discussões e outras conceituações, que serão aqui apontadas por constituírem a base conceitual utilizada para a elaboração da problemática da tese.

A Manualística aparece temporalmente em paralelo às mudanças mediáticas e por isso, para Escolano (2006), o novo campo intelectual está conectado a correntes etno-históricas que dominam os estudos sobre a cultura da escola. Mas, segundo ele, ao mesmo tempo pode ser uma reação de sobrevivência e legitimação do impresso frente às tecnologias que ameaçam substituí-los. Ainda segundo Escolano (2006), a manualística afirma-se como prática acadêmica e investigativa, configurando como verdadeiro campo intelectual em um dos eixos centrais, a cultura da escola em todas as dimensões e relações desta com a vida.

No campo das relações entre cultura e escolarização, contribuições foram dadas por Forquin (1992), autor que propõe uma sociologia da educação construída para ir além de outras vertentes que se voltam à análise dos processos de interação social no interior das escolas e salas de aula, ou seja, em microsociedades. Para o autor, é necessário ir ao encontro daquilo que se constitui em objetivo central da escolarização, ou seja, a transmissão de conteúdos cognitivos e de símbolos, portanto, de conhecimentos, para as novas gerações.

Nesse sentido, o autor procura analisar as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Essa proposição se sustenta na compreensão de que existem diferenças entre o que é pretendido – aquilo que aparece nos documentos oficiais, nas normas e manuais escolares – e o que é ensinado realmente, traduzido em planos dos professores e em suas aulas. E, ainda, há outra distância a ser compreendida: o que é realmente aprendido, retido e compreendido pelos alunos não corresponde ao que os docentes ensinam, pois, de acordo com o autor, a recepção da mensagem pedagógica depende do contexto social e cultural de cada um.

Se aceito esse entendimento, se aceita também a importância de que a pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem se proponha a adentrar a sala de aula, observar o seu cotidiano e também o da escola, para poder captar o movimento da realidade em relação ao que se pretende e que está documentado e também o planejamento do professor, que é a última instância antes da atividade em sala. É necessário compreender, a partir da conceituação trazida na esteira dos franceses Verret e Chevallard sobre a transposição didática, se o que ocorre na sala de aula corresponde em alguma medida ao que foi planejado e como os estudantes absorvem aquilo que o professor tentou lhes ensinar (FORQUIN, 1993). A partir dessas considerações do autor, pode-se colocar em relevo a importância dos estudos etnográficos e os estudos de casos.

O autor afirma ainda que existe uma seleção cultural escolar para definir o que deve ser ensinado de todo o material cultural disponível, processo a partir do qual uma parte do que é produzido de conhecimento pela humanidade cai no esquecimento. Ao longo do tempo, acontece uma decantação e cristalização dessas escolhas que dependem de fatores sociais, políticos e ideológicos, os sistemas de relação de forças que definem em cada época o que será preservado. Parte dessa seleção é herança do passado e parte dela tem interferência do que se pensa ser importante ensinar no presente – portanto, há um embate permanente entre o que deve ficar porque é valioso e o que pode ser deixado, excluído, esquecido (FORQUIN, 1992).

Para o autor – e essa é uma constatação que se faz na vida escolar também – a seleção é necessária, uma vez que nem tudo que se considera importante ensinar é possível: falta tempo. As escolhas podem ser diferentes, dependendo da hierarquia de valores de cada escola e dos docentes, mas todos precisam fazer e fazem escolhas. Assim, existe um currículo oficial/formal que aponta o que deve ser ensinado, que difere do que realmente acontece em sala de aula, ou seja, o currículo real (FORQUIN, 1992).

Portanto, para o autor, existem reorganização, reestruturação, hierarquização e uma “transposição didática” de saberes e materiais culturais a serem transmitidos (FORQUIN, 1992, p. 32), que ocorrem em função do que ele denomina de “imperativos” e, entre estes, os “imperativos didáticos”. A princípio, poder-se-ia pensar que na escola não existiria a preocupação com a produção de conhecimentos, pois o que se transmite são pesquisas exitosas das ciências de referência sobre as quais se apoiam as disciplinas escolares. No entanto, alerta-se para o fato de que na escola não só se transmite conhecimentos já consolidados e transpostos nos livros, mas se constrói conhecimento, criam-se formas tipicamente escolares, e as formas educam.

Na perspectiva desse autor, com base em outros autores da Sociologia, como Pierre Bourdieu, há uma cultura hegemônica, privilegiada pela escolarização, que, para além dos conteúdos valiosos para serem transmitidos como herança, indica o que precisa se formar na escola. Rituais de reconhecimento e consagração social, então, ultrapassam os limites da escola e transbordam para a sociedade, onde determinados saberes conferem *status*. Desta forma, práticas escolares criam hábitos de vida.

Nesse processo de seleção e organização do conhecimento para o ensino, historicamente ocorre a configuração de disciplinas ou matérias escolares. O autor problematiza a sua criação e pergunta: a compartimentação seria por necessidade epistemológica e didática ou resultaria de motivações sociais? Segundo Forquin (1992), a compartimentação que se faz com docentes diferentes e especializados gera hierarquização. A delimitação supõe e induz relações de poder, define tempos diferenciados para cada disciplina conforme a classificação como mais ou menos importante. A especialização constrói identidade profissional e cultural, e assim o currículo ensina ao sujeito o que ele é, pela classificação de importância das disciplinas em que se especializou.

Forquin (1992) sugere que um código integrado traria relações menos autoritárias, mais abertas, menos hierarquizadas. No entanto, o ensino não compartimentado exige cooperação entre docentes, coesão ideológica, ideia diretora e integradora a que todos devem se subordinar. Pelas experiências nas escolas, e pelos estudos que abordam tal tema, sabe-se o

quanto isso é difícil de fazer. Neste sentido, a maneira pela qual uma sociedade distribui os saberes revela as relações de poder e controle social dos comportamentos dos indivíduos.

Os saberes escolares são, portanto, produto de seleção cultural e elaboração didática, e também de processos de hierarquização e estratificação. O que define a importância de uma disciplina ou de um conhecimento em detrimento de outro? Para Forquin (1992), na perspectiva de enfatizar a abordagem sociológica dos processos escolares de seleção e organização dos conhecimentos a ensinar, trata-se de um arbitrário cultural. Tais processos se estendem, pois onde os saberes têm forte hierarquização, há também forte hierarquização entre docentes e alunos, que transborda para outras relações sociais. A manutenção da hierarquização na escola corresponde à manutenção da hierarquização social: saberes nobres são ensinados aos filhos de quem tem origem social mais elevada (FORQUIN, 1992).

Com essas questões apontadas, o autor conclui que se faz necessária uma desnaturalização do currículo, pois ao contrário as questões de poder podem passar despercebidas. Assim, é preciso perguntar se aquilo que é ensinado vale o esforço realizado. O que é realmente fundamental na cultura? Assim, a escola e os professores, mas também as comunidades escolares, necessitam fazer escolhas pedagógicas e justificá-las.

Trata-se de uma conceituação valiosa para a construção da problemática da tese e para o desenvolvimento da pesquisa, pois a temática entrelaça as escolas de assentamento e os processos de ensinar a ler e a escrever na perspectiva de levar em conta a vida e a cultura dos alunos, bem como os diferentes gêneros textuais situados na vida social, para que o aprendizado tenha significado e sentido. Entre os elementos didáticos, a temática focaliza os recursos que são usados nesse processo, levando-se em conta que eles provêm de diferentes fontes e podem corresponder a diferentes concepções pedagógicas.

Entre tais recursos, situam-se os manuais escolares, identificados neste caso como livros didáticos. Para Forquin (1993), eles fazem parte da cultura da escola e, assim, estão estreitamente vinculados aos processos de seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados, submetendo-se também aos diferentes imperativos didáticos. Ele é também um dos recursos significativos para o trabalho de alfabetização que foram apontados pelas professoras que têm colaborado com as pesquisas realizadas, como já se anunciou anteriormente.

Escolano (2006) apresenta o manual escolar como objeto de pesquisa, fonte de conhecimento nas dimensões práticas, discursivas e sociopolíticas. É considerado pelo autor como o instrumento principal de transmissão do saber, uma mediação essencial da sociedade do conhecimento. Destaca que as transformações no pensamento pedagógico, como a escola nova e atualmente as tecnologias, podem ter mudado a forma do livro, mas não o

substituíram; há uma relação de complementaridade entre o livro e outros recursos, inclusive aqueles derivados das tecnologias de informação e comunicação. Na opinião do autor, a internet pode substituir dicionários e enciclopédias, mas não o material que orienta, ordena e organiza as estruturas cognitivas.

Na relação com a cultura, o livro escolar é um sintetizador da cultura escolar. Está presente prolongada e universalmente, de diferentes formas, nas escolas em todos os tempos. É um meio representativo, real e simbólico, de modos de conceber e realizar a educação formal. Pode ser considerado um registro de escrita que revela teorias pedagógicas implícitas; os sistemas de valorização vigentes; os códigos curriculares canônicos. É um microssistema instrutivo, integrado de conteúdos, programa e métodos. Para a pesquisa é objeto-fonte, indiciário da cultura pedagógica.

Mas o livro didático é também suporte curricular, forma de materialização dos programas e propostas, e Escolano (2012) se refere a ele como currículo editado. Não se pode ver nele todo o programa escolar, mas é a versão impressa do currículo normativo e a proposta de conhecimentos e ações que pode orientar a prática de ensino em grande número de escolas.

Mesmo presente de forma universal nas escolas brasileiras, por meio do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, que distribuiu livros gratuitos a todas as escolas, o livro didático se mantém em situação de “invisibilidade” (GARCIA, 2013, p. 90), especialmente quando se observa que o tema ocupa ainda pouco espaço em pesquisas sobre as práticas escolares, especialmente sobre seu uso nas aulas, e pouco aparece nos currículos e atividades de formação de professores, seja inicial ou continuada.

Por outro lado, Escolano (2006) também apresenta o livro como espelho da sociedade que o produz, uma vez que reflete o que a sociedade está pensando em determinado período histórico, e isto pode ser inferido pelos pesquisadores a partir da análise de livros didáticos. Além disso, o livro escolar pode ser regulador da gestão do currículo pelo governo e um símbolo da identidade cultural das nações (CHOPPIN, 1993 apud ESCOLANO, 2006).

Com essas características e conceituações, que não se esgotam naquelas que foram aqui selecionadas para destacar, enfatiza-se a relevância de incluir, nas análises realizadas nesta tese, os livros de alfabetização ao lado de outros recursos didáticos, acrescentando-se que muitos desses outros recursos *orbitam em torno do livro*, expressão usada por Choppin (2000). Relembra-se aqui os cadernos de atividades, tradicionais na cultura escolar, e mais recentemente encartes de CD com músicas, jogos, imagens, entre outros em formato digital.

Em direção semelhante, também Viñao (2006) apresenta algumas conceituações relacionadas ao “currículo editado”, isto é, os manuais escolares, livros didáticos ou livros de texto – as denominações são muitas, seja no Brasil ou em outros países. A primeira é a multimídia que contempla a diversidade de meios tecnológicos e de comunicação que compõem os processos de ensino e aprendizagem, e esta relação interessa de forma central aos objetivos da tese, uma vez que a problemática se volta ao estudo do conjunto de recursos que circulam em classes de alfabetização, em escolas de assentamento.

Viñao (2006) também chama a atenção para a cultura da escola em dois sentidos diferentes e relacionados, centrais para definir o olhar da pesquisadora: o caráter relativamente autônomo da escola, que não se limita a reproduzir o saber que está fora dela, mas o adapta e transforma, criando um saber e uma cultura próprios, produtos próprios, sendo um deles as disciplinas escolares; e o sentido de cultura escolar que está nas práticas docentes e discentes na aula e na escola: “Se trata de formas de hacer y pensar, de mentalidades y comportamientos, de tradiciones y rutinas sedimentadas in el tiempo”, transmitidas de uma geração a outra de professores que “constituyen el núcleo básico del saber artesanal del oficio de professor o maestro” (VIÑAO FRAGO, 2006, p. 109).

Para o autor, as disciplinas acadêmicas são configurações de cultura, saberes e formas de ver o mundo, recriadas e transformadas para se tornarem acessíveis ao ensino dentro da escola. Estes saberes sistematizados e sequenciados, escritos dentro de um programa ou livro de texto, organizados em disciplinas, tornam-se o conhecimento a ser ensinado no espaço social da escola. Assim se configura o papel fundamental do livro de textos, de tornar acessíveis as disciplinas e seus respectivos códigos para a transmissão do conhecimento. Viñao (2006) afirma que a história dos manuais escolares só tem sentido em perspectiva com a cultura escolar e em relação às disciplinas escolares – o que se constitui um alerta aos pesquisadores no sentido de não analisar apenas os livros, mas atentar ao conjunto de relações que o sustentam como objeto das culturas escolares.

Escolano (2006) define manual escolar como o texto mais universal das comunidades letradas, portanto, um dos instrumentos básicos da socialização da cultura de todos os indivíduos e grupos, e a manualística é entendida como campo de interesse que afeta a todas as ciências humanas e sociais, pois o livro está presente em todas elas; o campo da manualística é, pois, uma construção cultural (p. 31).

Este campo está ligado à compreensão e à interpretação dos modos de produção e normalização cultural e dos dispositivos pedagógicos e políticos de controle que as culturas criam para assegurar a governabilidade. E, nesse sentido, a pesquisa nesse campo volta-se aos

livros e à leitura, especialmente no âmbito das culturas escolares. A produção e a circulação de livros, em todas as suas faces, se colocam como dimensão a ser compreendida também quando se trata de manuais escolares.

Manguel (1997) trata do surgimento e da história dos livros como suportes da escrita, desde a escrita em argila e papiros, que eram formas inadequadas para o manuseio e o transporte, passando pelos pergaminhos até chegar à forma do livro atual. Existiram na idade média livros luxuosos, que davam *status* a quem os possuía. Os processos de transformação na forma dos livros sempre se deram no sentido de melhorar o manuseio e o transporte, para ser mais confortável para os leitores. Assim, para cada ocasião o livro pode tomar um formato diferenciado, como livros de bolso ou livros didáticos; na atualidade, há os livros digitais para ler em aparelhos eletrônicos.

Para ser um leitor é necessário adquirir a capacidade de ler. Para algumas civilizações que nunca entraram em contato com a escrita, esta não é, segundo Manguel (1997), uma atividade automática – vejo alguém lendo e escrevendo e aprendo a ler; não acontece desta forma. Faz-se necessário primeiro conhecer os códigos de escrita comuns para determinada sociedade. Experiências contadas por Manguel demonstram que até a Idade Média, e ainda posteriormente a ela, o acesso a uma escola ou alguém que ensinasse a ler, especialmente para os pobres, era muito difícil, quase uma aventura. Não havia muitas escolas para quem não tinha recursos para pagá-la e outra dificuldade era manter alimentação e moradia no lugar onde se estudava.

Na atualidade, ser um leitor ainda é um desafio, apesar da quase universalidade do acesso à escola. Ainda existe analfabetismo, não só de pessoas com mais idade, mas de crianças que estão na escola ou recém passaram por ela e não conseguiram adquirir o código da leitura e da escrita. Existem ainda diferentes tipos de escolas e de leituras, da elementar às mais complexas, e chegar a níveis mais elevados de leitura depende, para a maioria das pessoas, das condições de financiamento ou do acúmulo de educação e conhecimento que teve desde a infância, além de esforço e gosto pessoal em fazê-lo. Nesse sentido, a pesquisa sobre os manuais escolares se projeta também para as práticas de leitura, o que estabelece conexões com a problemática desta tese.

Para Chartier (1999), “a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados”. O texto, ao ser lido, não é mais apenas aquilo que seu autor escreveu, o leitor tem a liberdade de subverter aquilo que o livro quer lhe impor, mas esta liberdade também é condicionada por “limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam em suas convenções as práticas de leitura” (p. 77).

As leituras mais antigas, ao menos as que foram representadas por artistas, eram feitas de forma restrita, em espaços fechados, quase sempre os leitores sentados. Com o decorrer do tempo foram representadas leituras com mais liberdade, na natureza, em praça pública, caminhando. Chartier (1999) afirma que “[...] várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão” (p. 77). A leitura escolar assume especificidades que se relacionam ao livro, mas também aos modos de ler.

Ao analisar a presença dos livros didáticos na cultura escolar brasileira, Bittencourt (2008, p. 36) aponta que já em 1878 a escola era obrigatória a todas as crianças entre 7 e 14 anos, mas as diferenças entre brancos, negros, meninos, meninas, pobres, ricos, órfãos eram tomadas como critérios para definir programas e tempo de escolarização. Assim, a escola cumpria o papel de consolidar as diferenças sociais, “conservando cada um no seu devido lugar” (BITTENCOURT, 2008, p. 42), questão esta que, segundo a autora, tem estreita relação com os manuais escolares nos diferentes momentos históricos. Os livros nem sempre estiveram nas mãos de todos os alunos, independentemente de sua classe social.

A presença dos manuais escolares na escola brasileira é marcada, desde 1985, pelo Programa Nacional do Livro Didático. A redemocratização após o período de Ditadura Militar também projetou a necessidade de maiores investimentos do Estado nos livros para as escolas públicas, de forma a garantir de forma ampliada o acesso dos alunos a esse recurso. Gradualmente, como se anunciou antes, o programa se consolidou e, de certa forma, universalizou a presença desse recurso nas escolas de Educação Básica.

Paralelamente, a pesquisa realizada em outros países também foi difundida no Brasil, estimulando estudos sobre os manuais escolares, com a elaboração de critérios baseados nos PCNs. Entre os autores que se tornaram referenciais, destaca-se Choppin (2000), em especial pela forma como definiu as diferentes funções dos livros didáticos. Aponta ele que os livros ou manuais didáticos são uma *ferramenta pedagógica* destinada a facilitar a aprendizagem; *são suporte de verdades*, depositário dos conhecimentos e das técnicas que a humanidade supõe necessárias transmitir às novas gerações – os programas oficiais constituem a estrutura à qual os manuais devem conformar-se; são *meios de comunicação* eficazes por sua abrangência, que transmitem sistemas de valores, a ideologia e a cultura, de forma explícita ou implícita.

Por último, em Choppin (2004) encontra-se ainda referência à função *documental*: “acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a

desenvolver o espírito crítico do aluno”. No entanto, alerta o autor, essa função “surgiu recentemente na literatura escolar e não é universal”; ela “só é encontrada [...] em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores” (p. 553).

Os conhecimentos universais são culturalmente passados de uma geração a outra, mas existem rupturas, nas situações em que as novas gerações precisam aprender por si mesmas o novo conhecimento. Pode-se entender que a leitura digital se caracteriza como uma destas mudanças bruscas na história da leitura e da escrita, que tem trazido alterações significativas na relação com o suporte, na postura corporal para a prática da leitura, na liberdade de ler, nas possibilidades de acesso a materiais e nos modos de ler. Não é possível ler em um computador em movimento, mas já há outros suportes digitais, portáteis, que podem alcançar infinitas possibilidades de acesso a leituras diversificadas, nos mais variados espaços e tempos. Esta seria uma fase de transição, para substituir o uso do livro, do impresso no papel, pela leitura e escrita digital? Ou sempre haverá pessoas que preferirão o livro? Ou formas de leitura em que será mais adequado o uso do livro ou da escrita impressa em papel?

Vivemos em tempo acelerado de transformações, mas parece se confirmar a necessidade ou a reinvenção da necessidade para cada uma das formas, impresso e digital, que se complementam. Pode-se ponderar que se o digital substitui em parte o uso de livros, tanto didáticos como de literatura e outros, criam-se novas formas e necessidades de uso dos livros impressos.

Ainda sobre a função do livro didático, relacionado aos processos de ensino da leitura e da escrita com a constituição da escola moderna, Vincent, Lahire e Thin (2001) destacam que as escolas criadas na Europa, no final do século XVII, tinham a função de ensinar a “submissão, a obediência e as civilidades” em contraposição aos textos sagrados utilizados até então no contexto familiar (p. 14). Fazia-se isso na relação pedagógica, não de pessoa a pessoa, mas na forma de “submissão de mestres e alunos a regras impessoais”, organizadas externamente.

Criaram-se as disciplinas escolares e com elas os manuais, onde estavam escritas as regras que deveriam ser seguidas por todos na escola, professores e alunos, de forma a não haver tempo e espaço para “nenhum movimento imprevisto” (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2001, p. 15). Ensinava-se pelo exemplo, o silêncio do professor era educativo. Não havia liberdade de comunicação para nenhuma das partes. As instruções eram dadas pelos manuais e deveriam ser seguidas por ambos.

A forma da escola é “forma de exercício de poder”, que estabelece relações sociais. Ao mesmo tempo em que se transmite saberes e conhecimentos, se exercita a aprendizagem das relações de poder. Ao obedecer, não se obedece a pessoas, mas a regulamentos impessoais. É a regra geral que mediatiza as relações entre mestre e aluno. A forma gera autodisciplina, não é uma pessoa que impõe, cada um aprende a obedecer à regra geral imposta (VINCENT; LAHIRE, THIN, 2001, p. 17).

Para Vincent, Lahire e Thin (2001), os manuais cumprem, naquele contexto, um papel que corresponde à necessidade de transmitir simultaneamente os mesmos conhecimentos para grupos de alunos em qualquer escola onde eles estivessem. Assim, se garantiria a distribuição uniforme dos conhecimentos em todas as classes, com qualquer professor que estivesse a ensinar. Deve-se destacar que os conhecimentos veiculados pelos manuais correspondem, então, desde sua origem e acima de tudo, a meios para comunicar regras de conduta social.

Justifica-se, nessa direção, a importância dos estudos de manualística para as intenções da pesquisa proposta para a tese. Tais estudos permitiram ampliar o olhar para os recursos didáticos usados em classes de alfabetização, em uma situação específica que são as escolas de assentamento, entendendo-os como elementos que se articulam às culturas escolares em suas múltiplas dimensões, as quais não se reduzem às dimensões didáticas e intraescolares.

Portanto, a manualística aponta para a necessidade de decisões sustentadas para a escolha dos procedimentos metodológicos, de forma a criar condições para compreender os manuais – e outros recursos didáticos – no conjunto das relações em que eles se inserem e pelas quais são, em parte, determinados.

2.5 UMA FORMA DE CONCEBER/FAZER PESQUISA: ETNOGRAFIA, O OLHAR A PARTIR DO COTIDIANO E A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

Considerando-se a relação das questões iniciais da pesquisa com a vida escolar e o desafio de compreender os processos de seleção e produção de recursos didáticos pelas professoras em classes de alfabetização, incluindo-se o livro didático, desde o projeto foi definida a adequação de uma abordagem etnográfica ao compreender que os recursos e os materiais didáticos, mesmo “materializando” elementos centrais da cultura escolar, não podem, por si só, responder às perguntas sobre as relações complexas que ocorrem dentro das escolas – é preciso entender melhor os seus “usos” e, para isso, a etnografia escolar parece ser um caminho coerente.

Assim, a pesquisa se propôs a observar as escolas em seu cotidiano (HELLER, 1992), compreendendo teoricamente a escola como uma “construção social” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007), em parte determinada pelas estruturas, mas produzida também pela ação dos sujeitos (SCHMIDT; GARCIA, 2008). Dessa forma, define-se também que as análises devem ser desenvolvidas em níveis que incluem o cotidiano, mas não se limitam a ele.

Para tanto, utiliza-se a abordagem etnográfica, com base em Rockwell (2009) e Garcia (2001). A perspectiva adotada indica a necessidade de permanência mais prolongada no espaço da escola e da sala de aula para observar o cotidiano e a ação dos sujeitos que a constroem, buscando fazer com que ao longo do tempo a presença do pesquisador se torne habitual e possa minimizar seus efeitos nas ações, possibilitando, assim, observar com maior proximidade os processos que acontecem na escola.

Para Rockwell e Ezpeleta (2007), “construir um objeto de estudo é um problema fundamentalmente teórico” (p. 12). Este é um desafio para a elaboração da tese: olhar a escola, mas compreendê-la em relação às teorias educacionais e às ações dos sujeitos que a construíram até aqui, na história, juntamente com as correlações de forças que em parte a definem. Dessa forma, olhar o cotidiano não significa o esgotamento da análise nesse nível da realidade, captando as categorias usadas pelos sujeitos para explicar o que ocorre nesse espaço social e descrevendo processos e ações; implica confronto com grandes categorias teóricas, como classes, Estado, sociedade civil, entre outros. É preciso relacionar o local com o global – identificando o que do global interfere e explica, em parte, a construção dos processos locais.

Na concepção adotada, e como expressam Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 13), a escola não é a mesma em todos os lugares; “mesmo imersa em movimento histórico amplo, é sempre uma versão local e particular desse movimento”. Existe uma história documentada da escola, geralmente aquela que está nos documentos oficiais, nas normas do sistema educativo e da própria escola, e ela é de grande interesse nas pesquisas que se apoiam em teorias tradicionais, para as quais a escola é uma instituição ou um aparelho ideológico do estado.

Contudo, na perspectiva assumida nesta tese, existe também uma história não documentada. A presença estatal se entrecruza com as ações dos sujeitos civis que constroem a escola na vida cotidiana. Nas palavras das autoras, ao olhar para a história não documentada, a versão documentada “torna-se parcial e produz efeito ocultador do movimento real” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 13). Para este tipo de pesquisa que se realiza no NPPD/UFPR, no qual se insere esta tese, inverte-se a lógica: é preciso situar a

função da escola dentro do estado e da sociedade civil, e importa buscar a presença estatal e civil na realidade cotidiana da escola (p. 14).

Outro grande desafio é a adequação metodológica aos problemas definidos. Tornar o cotidiano, a realidade social, investigável. É preciso cuidado para não cair no empirismo; realizar a aproximação entre o desenvolvimento teórico e realidades desconhecidas; usar categorias claras e adequadas, produzindo fundamentação teórica coerente ao tipo de pesquisa que se objetiva fazer. Destaca-se que as categorias da burocracia estatal fazem com que as escolas precisem adaptar dados para se ajustar aos modelos e normativas e, em consequência, de forma automática, as respostas iniciais dos professores em uma entrevista, por exemplo, podem vir no mesmo sentido. Também podem dizer o que pensam que os pesquisadores querem ouvir. Dessa forma, observar a vida escolar durante um tempo mais prolongado, ouvir os sujeitos e acompanhar os processos podem abrir possibilidades de enxergar além do que se apresenta de forma imediata.

Apesar de a pesquisa estar relacionada aos recursos didáticos de alfabetização em geral, não se limitando aos livros didáticos para esta fase da escolarização, tem como base os princípios teórico-metodológicos a partir de autores que têm construído historicamente a pesquisa com manuais, livros e recursos didáticos. Neste contexto, participa ativamente do NPPD/UFPR, que anualmente se faz presente nos eventos organizados pela *International Association for Research on Textbooks and Educational Media* (IARTEM). Os diálogos com outros pesquisadores e outras culturas trazem contribuições para ampliar os horizontes e para a elaboração de novas problematizações.

Sobre as pesquisas específicas com livros didáticos, Choppin (2004) aponta duas dificuldades principais: a primeira é de definição do objeto, uma vez que o livro didático é designado de inúmeras maneiras e nem sempre é possível explicitar suas características específicas; a segunda dificuldade é o caráter recente deste tipo de pesquisa, e outras dificuldades derivadas, como o crescimento acelerado, chamado por Choppin de “inflação” de publicações que se interessam por livros didáticos. Uma última dificuldade é a barreira da língua, que dificulta conhecer pesquisas em âmbito mais ampliado (p. 549-550).

A importância das pesquisas no campo da manualística se relaciona, certamente, à onipresença do livro didático pelo mundo, seu papel na economia dos países e a grande quantidade de recursos públicos destinados à aquisição de livros didáticos em alguns sistemas educativos, como acontece no Brasil; estes fatores fizeram crescer o interesse de pesquisadores pelo assunto em diversas partes do mundo.

Objeto que resulta de uma série de fatores conjunturais, o livro didático é considerado um objeto complexo pela “multiplicidade de suas funções, a coexistência de outros suportes educativos e a diversidade de agentes que ele envolve” (CHOPPIN, 2004, p. 552). O autor aponta duas categorias de pesquisa sobre os manuais escolares realizadas nas últimas décadas: as que tomam o livro didático como documento histórico e que analisam os conteúdos e as que tomam o livro didático como objeto físico, produto fabricado, comercializado ou distribuído, negligenciando os conteúdos (p. 554). A análise científica dos conteúdos dos livros didáticos é marcada por duas grandes tendências: a crítica ideológica e cultural e a análise dos conteúdos dos livros segundo uma perspectiva epistemológica ou propriamente didática (p. 555). Esta última perspectiva ainda é considerada incipiente pelo autor.

Destaca-se a afirmação de Choppin (2004) que o livro didático não é o único instrumento que faz parte da educação na atualidade, pois coexiste com outros instrumentos de ensino e aprendizagem, dentro dos estabelecimentos escolares, e entre eles podem ser estabelecidas relações de concorrência ou de complementaridade (p. 553). Esta questão interessa e tem relação com o tema e com os objetivos da pesquisa desenvolvida nas escolas do campo. Quais recursos didáticos coexistem com os livros, em que fontes são encontrados? E mais especificamente, dos materiais utilizados nas aulas, quais são produzidos pelos professores, como são produzidos, com que recursos e em que concepções? As respostas buscadas na pesquisa privilegiam as análises epistemológicas e didáticas, justamente as que Choppin considerou menos frequentes nas pesquisas.

Segundo o autor, há três condições que favoreceram, na atualidade, a abertura de campos de pesquisa: 1. O recurso a técnicas informatizadas para coleta, tratamento e difusão de informações; 2. A constituição de programas de pesquisa coletiva, interuniversitárias, nacionais ou internacionais; 3. A acumulação e formas de compartilhar experiências e habilidades em congressos internacionais ou, mais diretamente, pelas trocas de correspondência (CHOPPIN, 2004, p. 562).

No caso brasileiro, cita-se Batista (1999), que coloca em destaque a “efemeridade do livro didático” e seu “pequeno valor social”, mas assinala que isso não justifica a falta de atenção dada a ele, já que é “a principal fonte de informação impressa utilizada por parte significativa de alunos e professores brasileiros”. A utilização intensiva deste material acontece justamente nas situações em que as pessoas têm menos acesso a bens econômicos e culturais e, assim, os livros didáticos são, para parte significativa da população, o principal impresso sobre o qual sua escolarização é organizada (p. 531).

O autor também ressalta que os altos recursos públicos, no caso do Brasil, investidos nestes materiais justificariam uma maior atenção por parte de pesquisadores. Segundo Batista (1999), as investigações têm demonstrado que os livros didáticos e a escola estabelecem relações complexas com o mundo da cultura. Pensa-se que é da cultura que vem o conhecimento para a escola, mas muitas vezes acontece o efeito contrário, é a escola e seus livros que constroem conhecimentos que são posteriormente apropriados pelo conhecimento erudito e científico (p. 533).

Também para este autor o livro pode ser “apenas um dos muitos suportes de textos presentes na sala de aula” (BATISTA, 1999, p. 535), demonstrando que existem outros materiais utilizados pelos professores que podem concorrer ou complementar o uso dos livros didáticos. Para ele, devido à variedade de formas de materiais impressos existentes na escola no decorrer do tempo, fica inclusive difícil conceituar o que pode ser chamado de livro didático.

No caso em pesquisa, a percepção inicial e empírica sobre a pouca utilização dos livros didáticos nas classes de alfabetização das escolas participantes da pesquisa, em especial os livros do PNLD Campo 2016, converge para a afirmação de Batista e estimulou a produção das perguntas orientadoras. Elas apontam para o desejo e a possibilidade de compreender como se dão as formas de uso do livro didático na relação com os demais recursos e materiais, questão que constitui uma das seções no capítulo de apresentação dos resultados e as análises decorrentes do trabalho empírico realizado.

Esclarecedor quanto aos desafios teórico-metodológicos para a pesquisa em curso é o texto de Garcia (2013). A autora apresenta os livros didáticos como materiais que afetam a vida cotidiana da escola, em especial no caso do Brasil, onde existem programas de avaliação e distribuição gratuita dos livros a todos os alunos de ensino fundamental e médio em quase todas as disciplinas. Isto transforma o debate político e educativo sobre o livro didático em assunto da maior relevância. Afirma a autora que “os livros didáticos são artefatos culturais que afetam a experiência escolar em suas diferentes dimensões, mas especialmente na dimensão do ensino” (p. 70). Apesar disso, ainda há lacunas nas pesquisas sobre o uso destes materiais em sala de aula, na formação de professores e nas escolas, que ainda não incorporaram em sua prática a análise e o debate sobre os livros, desafios estes a serem incorporados pela pesquisa educacional.

A definição teórico-metodológica remete ainda a Schmidt e Garcia (2008), que propõem a necessidade e a possibilidade de analisar as relações entre indivíduos, sociedade e escolarização a partir de microdimensões do processo educacional, mas levando em

consideração “os significados estruturais da atuação simbólica ou das representações da realidade que toda ação revela” (p. 31). Por isso, “a análise de qualquer dos elementos constitutivos do trabalho escolar supõe estabelecer sua conexão com a vida social em sua totalidade” (GARCIA, 2013, p. 71). Assim, as questões teóricas e metodológicas para a pesquisa na abordagem escolhida supõem relação com determinada abordagem da Teoria Social, articulando categorias analíticas derivadas de grandes teorias e o uso de “malhas mais finas” para captar as particularidades e as especificidades da vida escolar (p. 72).

Para a autora, é preciso olhar o trabalho escolar na tensão entre as imposições da tradição e novas demandas que se colocam a cada movimento histórico. Cultura escolar e cultura da escola situam o debate entre as forças nos espaços que contribuem para a reprodução e a produção cultural. Neste contexto, o livro didático pode ser considerado *objeto da cultura escolar*, conceito citado por Garcia (2013) a partir de Forquin (1993), suporte do que a sociedade em determinado tempo considera valioso ensinar.

No entanto, na perspectiva aqui assumida em razão dos argumentos apresentados, não basta olhar o livro como objeto material, os conteúdos que nele estão inseridos; esta é uma parte relevante do trabalho a ser feito, mas o grande desafio para a pesquisa educacional é perceber a sua presença nas aulas, as formas pelas quais é incorporado às práticas de ensino dos professores, o que deriva de seu uso nas aulas, em que situações e como é utilizado, como professores e alunos se apropriam dos conteúdos ali apresentados. Para compreender estas dimensões, a pesquisa precisa estar inserida na escola e na sala de aula. É preciso estar presente no cotidiano da vida escolar, onde se abre a possibilidade de perceber a escola como uma *construção social* (ROCKWELL; EZPELETA, 2007) – porque há a presença de estruturas do sistema que determinam parte do trabalho escolar, mas também há a ação dos sujeitos que constroem e reconstroem a escola.

Com Choppin (2000), a autora aponta caminhos para a pesquisa com livros didáticos. É importante que seja histórica e comparativa, há historicidade nas práticas do uso do livro, por isso é necessário considerar práticas para além das que estão sendo observadas. E considerar a temporalidade das experiências escolares (GARCIA, 2013, p. 82). Esta forma de pesquisa demanda tempo prolongado de presença na escola, o que nem sempre é possível nos curtos períodos de formação dos pesquisadores. Outra questão importante é superar pesquisas em que o professor é somente informante, colaborador, mas não se sente sujeito. Para ser sujeito, precisa que o professor seja também produtor de conhecimento, junto com o pesquisador (p. 83).

Na configuração dos estudos e debates sobre as pesquisas de manuais didáticos e escolarização, no âmbito do NPPD/UFPR, organizam-se quatro eixos com temas específicos: 1. Pesquisas sobre produção e circulação de manuais escolares, que incluem editoras, autores, avaliadores; 2. Pesquisas sobre conteúdos e processos de avaliação de manuais e outros materiais; 3. Pesquisas sobre seleção, avaliação e usos de livros e outros recursos; 4. Pesquisas sobre Manuais para Professores.

Alguns dos textos relacionados a esses temas podem ser citados: Cassiano (2007); Cardoso (2013); Schmidt e Garcia (2006); Garcia e Maciel (2011); Chaves (2014); Borowicc (2016); Talamini e Garcia (2008); Teixeira (2009); Bufrem, Schmidt e Garcia (2006); Garcia e Nascimento (2009); Vieira (2013; 2018). Tais estudos ajudam a conhecer os caminhos já percorridos com a pesquisa sobre Manuais Didáticos e a Escolarização, perceber as lacunas existentes que demandam outras pesquisas, compreender os procedimentos teóricos metodológicos utilizados, além de afirmar a importância do tema para a pesquisa educacional.

Colocar-se no caminho da pesquisa demanda postura ética, de respeito ao espaço e aos sujeitos colaboradores, além de responsabilidade na construção do conhecimento científico. Bourdieu (1998), em texto que faz parte da obra *A miséria do mundo* e intitulado *Compreender*, analisa experiências sobre as relações de pesquisa entre os sujeitos envolvidos, pesquisadores e colaboradores ou participantes. Destaca que a relação de pesquisa é uma relação social que exerce efeitos sobre os resultados obtidos. Alerta para o fato de que as pessoas podem aceitar participar da troca implicada na relação, mas que na maioria das vezes os colaboradores controlam as informações dadas, por isso a importância de um longo período de presença no espaço de realização da pesquisa e a atenção reflexiva do pesquisador. Conviver, respeitar, criar confiança, compartilhar são atitudes essenciais para que as pessoas se sintam participantes e possam trazer suas posições e experiências para a pesquisa.

Bourdieu (1998) afirma que, nessa relação, é o pesquisador quem determina os objetivos e as formas de conduzir a pesquisa, não há negociação prévia. A relação fica mais difícil quando “o pesquisador ocupa uma posição superior ao pesquisado na hierarquia das diferentes espécies de capital” (p. 695), o que acontece quase sempre na realidade, pois, no ideário social, alguém que chegou ao patamar de um curso de mestrado ou doutorado se encontra em posição diferenciada comparativamente com a maioria dos professores em escolas de educação básica. Por mais que isso seja reconhecido pelo pesquisador, que esteja explicitamente assumida a posição de que um professor com experiência e que se dedica à profissão é portador de conhecimentos, às vezes diferentes, mas tão importantes quanto

outros, é difícil a relação, porque na sociedade se sobrevaloriza alguns saberes em detrimento de outros.

Por outro lado, na vida social as relações são sempre de aprendizado, principalmente quando cada um se coloca, na relação com o outro, na posição de aprendiz, uma vez que as outras experiências são valiosas – pensamento que está fortemente associado às contribuições de Paulo Freire. Os anos de experiência tornam o professor mais competente para resolver um conjunto significativo de situações que compõem o ato de educar. Cada um tem um caminho, tem suas experiências, que podem ser outras em relação ao pesquisador, mas isto não o torna nem melhor, nem pior, apenas são conhecimentos diferentes que precisam ser aprendidos, valorizados e colocados em diálogo para que as relações se tornem mais tranquilas e equilibradas.

Se parece simples, sabe-se que não é: nem sempre há essa compreensão e isso pode tornar a relação do pesquisador com os participantes, colaboradores da pesquisa, um pouco difícil, o que, segundo Bourdieu, deve ser enfrentado pelas atitudes do pesquisador, que precisa esforçar-se para se colocar diante dos sujeitos que constroem também a pesquisa, buscando minimizar os efeitos de hierarquização nas relações, a partir de conceitos sociais predefinidos.

No caso desta tese, a aproximação da pesquisadora com as escolas – por ser professora na localidade – foi tomada como elemento de reflexão durante todo o percurso, respeitando a aceitação ou a recusa, bem como as limitações e dificuldades de estranhamento derivadas das relações preexistentes, por força da vida e do trabalho – e aqui o desafio foi teorizar, para superar alguns limites e construir o conhecimento que a abordagem etnográfica permite.

Por outro lado, por compartilhar problemas e questões no ensino, na alfabetização e na vida das comunidades dos assentamentos, as aproximações foram mais efetivas e permitiram o olhar compartilhado sobre o tema em pauta. Novamente aqui, a reflexividade sugerida por Bourdieu se apoia na teorização para que o distanciamento conceitual traga luzes sobre a problemática investigada.

No próximo capítulo, tem início o resultado desse caminho para a apresentação da pesquisa desenvolvida, colocando em diálogo as elaborações teóricas e os elementos da empiria no caso em estudo. Ainda que limitada pelas condições de realização da parte final do trabalho empírico na escola em 2020 e 2021, em função da suspensão das atividades presenciais pela COVID 19, a abordagem etnográfica não foi abandonada pela compreensão de que os elementos empíricos trazidos até aquele momento eram ricos e complexos e poderiam sustentar respostas às questões formuladas. Foram ainda incluídas nas análises

imagens de atividades de alfabetização recolhidas no início do ano de 2021, em meio à pandemia, repassadas à pesquisadora através do planejamento de aulas remotas por uma professora, de forma on-line, via e-mail e WhatsApp, e que serão assim identificadas no texto quando utilizadas.

O trabalho empírico realizado incluiu diferentes procedimentos e estratégias, como a análise documental, a realização de entrevistas e o uso de instrumentos de pesquisa para coleta e sistematização de informações, e a observação participante em escolas e salas de aula. Ainda, a perspectiva que se assume defende que, além do trabalho empírico, a abordagem etnográfica está sustentada conceitualmente em uma forma específica de construir a problemática e de teorizar sobre ela, com os pressupostos que foram apresentados ao longo deste capítulo inicial.

Ao finalizar, ficam delimitados os elementos que estão no centro da investigação realizada e que definem a problemática em estudo: a) o ensino da leitura e da escrita em um contexto em que os fundamentos consolidados nas últimas décadas, com apoio na produção acadêmica de centros de excelência, estão fragilizados por uma proposta nacional de alfabetização de base fônica; b) o trabalho de ensino em escolas localizadas em assentamento de reforma agrária, nas quais se entrecruzam diferentes propostas de alfabetização, mas com elementos teórico-metodológicos comuns que valorizam as várias dimensões ou faces desse processo, enfatizam a importância dos gêneros textuais que circulam na vida social e consideram a participação ativa dos alunos na produção do conhecimento escolar; c) a presença de livros didáticos nas escolas, distribuídos pelo PNLD, considerados como inadequados ou incompletos por professoras alfabetizadoras, mas ainda assim utilizados em situações específicas, mas associados a um conjunto diverso de outros recursos selecionados, produzidos e utilizados por essas professoras; d) e, finalmente, a necessidade de aproximação entre a pesquisa e a vida cotidiana das escolas, para conhecer os processos didáticos no ensino da leitura e da escrita, no caso em estudo.

Tem-se nesse entrecruzamento, portanto, a enunciação da problemática da pesquisa que gerou as questões iniciais, os objetivos e os procedimentos indicados na introdução, e que se encontram detalhados no capítulo de apresentação dos resultados desse processo de pesquisa de natureza etnográfica. Contudo, considerando-se que é no campo empírico que se produz efetivamente a construção da pesquisa etnográfica, pelo diálogo entre a teoria e a empiria, o capítulo a seguir conduz a atenção para a localidade em que se realiza o estudo, situando as escolas em sua historicidade, e desenvolvendo as primeiras análises sobre o trabalho ali desenvolvido.

3 A LUTA POR TERRA E OS CAMINHOS EM DIREÇÃO ÀS ESCOLAS: APROXIMAÇÕES COM A EDUCAÇÃO EM ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA DO MST

A história de luta e resistência pela terra no Brasil tem seu início há mais de 500 anos, com a apropriação do território brasileiro pelos portugueses. O conflito entre indígenas e colonizadores é uma disputa desigual. Segundo Darci Ribeiro (1995, p. 145), estima-se que mais de cinco milhões de indígenas viviam aqui antes da colonização, muito mais que a população de Portugal – na época, um milhão de habitantes. Usurpados de sua terra, sua cultura, foram obrigados a trabalhar na condição de escravizados, a adorar um deus estranho, a fugir para o interior do continente. Por fim, foram dizimados. Dados do IBGE mostram um total de 502.783 indígenas vivendo no Brasil em 2010.

Toda colonização, ocorrida em qualquer parte do mundo, é um processo invasivo, de dominação e expropriação dos territórios, exploração humana e imposição por parte do colonizador de sua cultura, seus costumes. Em toda a história de expansão da colonização brasileira, em suas diversas formas, desde grandes a pequenos colonizadores europeus, o índio nunca foi considerado como pessoa, com direito sobre um território que já habitava quando os estrangeiros aqui chegaram. Apesar das demarcações de terras indígenas ocorridas nas últimas décadas e em todo o território nacional, os grupos ainda precisam lutar constantemente contra o genocídio, as invasões, o preconceito, a destruição de seu território e, como se verifica na atualidade, quanto às intenções de se instalar usinas de minério em terras indígenas.

A formação dos quilombos é outro exemplo de luta em defesa de um território comum, onde os negros poderiam viver livres da escravidão, da dominação, da alienação, viver sua fé, suas crenças e sua cultura. Apesar de perseguidos e mortos, resistiram e ainda resistem. A Fundação Cultural Palmares mapeou 3.524 comunidades quilombolas no Brasil e diz que “de acordo com outras fontes, o número total de comunidades remanescentes de quilombos pode chegar a cinco mil” (BRASIL, 2008, s/p.).

Deve-se sublinhar que a lei de terras de 1850 restringiu o direito de posse da terra. Por esta lei somente poderia ter posse quem as comprasse ou legalizasse mediante o pagamento de uma taxa à coroa. Isso impedia que escravizados, brasileiros pobres, posseiros e imigrantes pudessem se tornar proprietários, mas forçava-os a constituírem um exército de mão de obra assalariada necessária aos latifundiários, significando “o casamento do capital com a propriedade da terra”, estabelecendo de forma inequívoca a forma de posse de terras no

Brasil, garantindo a sua concentração “nas mãos dos latifundiários de sempre e de seus herdeiros” (MORISSAWA, 2001, p. 70-71).

Houve muitas outras formas de luta e resistência pela posse da terra no Brasil, como as lutas messiânicas de Canudos e do Contestado, as Ligas Camponesas, entre outras. Todos esses processos se caracterizam como lutas de resistência, mas desiguais, entre os trabalhadores camponeses e o capital.

Quando parecia haver a possibilidade de mudanças, com as reformas anunciadas pelo governo de João Goulart, que acreditava na reforma agrária como uma das soluções para a economia brasileira, foi instaurado o golpe militar de 1964, tendo entre seus objetivos – e com o apoio da classe latifundiária que o apoiava – impedir que a reforma agrária acontecesse.

No período de 1964 a 1984, uma longa noite escura se instaura no país. Com relação à reforma agrária, já no primeiro ano o presidente Marechal Castelo Branco promulgou o Estatuto da Terra (em 30 de novembro de 1964). Segundo Morissawa (2001, p. 99), apesar de ser um bom projeto, nunca foi implantado. Escrito por técnicos competentes, de mentalidade avançada, desejosos de fazer um projeto que favorecesse os interesses dos trabalhadores rurais, o Estatuto da Terra se tornou um “instrumento estratégico para controlar as lutas sociais e desarticular os conflitos por terra” (p. 100). Poucas foram as desapropriações, feitas somente sob pressão para diminuir os conflitos ou para projetos de colonização, principalmente na Amazônia e no Centro-Oeste, regiões ainda pouco exploradas.

Pode-se afirmar que o que aconteceu neste período foi uma política agrícola e agrária dos militares, que promoveu a modernização tecnológica das grandes propriedades, a entrega de mais terras aos comerciantes e industriais e a entrega de grandes extensões de terras públicas da Amazônia a grupos empresariais e a multinacionais. A violência contra grupos de trabalhadores organizados foi tanta que conseguiu bloquear as formas de organização e interromper os processos de luta (MORISSAWA, 2001, p. 100).

Em tempos sombrios, a escuridão parece impedir o nascimento de qualquer tipo de vida, mas é no escuro que as sementes se preparam para germinar, escondidas – ninguém as percebe, mas elas estão ali. Então, após alguns anos, no final da década de 1970 e início de 1980, ocorreram as primeiras ocupações de terra no Brasil durante o período da ditadura militar e, com elas, o nascimento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que vai se tornar um dos mais significativos movimentos sociais de luta pela terra do mundo.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra tem sua origem enquanto movimento social de luta pela terra, organizado, no 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, em Cascavel, Estado do Paraná, no ano de 1984, cinco anos após a

primeira ocupação de terras no Brasil, no ano de 1979, em plena ditadura militar, na Fazenda Macali, Ronda Alta, no Rio Grande do Sul. Após esta primeira ocupação, muitas outras lutas e ocupações de terra aconteceram em vários lugares do território nacional, formando lideranças que começaram a se preocupar com a necessidade da reforma agrária no país (MORISSAWA, 2001, p. 123).

Desse 1º Encontro participaram representantes de trabalhadores rurais de 12 estados brasileiros: Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, São Paulo, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, Bahia, Pará, Goiás, Rondônia, Acre e Roraima, além de representantes da ABRA (Associação Brasileira de Reforma Agrária), da CUT (Central Única dos Trabalhadores), do CIMI (Conselho Indígena Missionário) e da Pastoral Operária de São Paulo. Sublinha-se o significado desta “união de intelectuais, operários, indígenas e trabalhadores rurais em torno da formação de um movimento voltado à unificação das lutas dos sem-terra em âmbito nacional” (MORISSAWA, 2001, p. 138).

Em Santa Catarina, estado onde se localizam as escolas colaboradoras desta pesquisa, a história de luta pela terra, na forma de ocupações de latifúndios improdutivos, teve início no ano de 1980, na fazenda Burro Branco, em Campo Erê-SC, antes mesmo de o MST existir como movimento organizado. Naquela situação, camponeses de vários municípios da região foram ocupando a área de forma espontânea. Mais tarde, a Igreja Católica da diocese de Chapecó, dirigida pelo Bispo D. José Gomes, juntamente com a Comissão Pastoral da Terra (CPT), também da igreja católica, e o Sindicato dos Trabalhadores Rurais, foram agentes que contribuíram significativamente na organização dos agricultores (ONGHERO; ARGENTA; ROCHA, 2015, p. 15).

Anos depois, no dia 25 de maio de 1985, aconteceu a primeira ocupação de terras em Santa Catarina organizada pelo MST, em dois locais – São Miguel do Oeste e Abelardo Luz. Foi na madrugada deste dia que se iniciou a luta por terra nesse território que se torna, então, cenário da história que se relata brevemente e apenas em parte a seguir, história de luta da qual se originam as escolas participantes da pesquisa realizada para esta tese.

Mas o que fez com que trabalhadores rurais brasileiros precisassem enfrentar os riscos de uma ocupação de terra, as dificuldades de viver em um acampamento, em barracos de lona, sujeito a intempéries (calor, frio, tempestades), enfrentamentos, despejos, sem garantias de necessidades básicas como alimentação, vestuário, saúde, moradia, escola e da própria vida? A partir das escolas em suas historicidades e de seus significados atuais, pode-se recuperar parte das respostas a esta pergunta, evidenciando a estreita relação entre os processos de ocupação de terras e a conquista da escolarização para as populações do campo no Brasil. É

esta a finalidade deste capítulo, construído no diálogo entre a teoria e as contribuições das escolas, bem como de colaboradores das comunidades locais.

3.1 AS ESCOLAS DE ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS: A ORIGEM E OS DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA “DIFERENTE”

Ensinar a ler e a escrever tem se constituído em um desafio e uma tarefa árdua para a escola brasileira. No diálogo com a produção acadêmica de diferentes áreas do conhecimento, em especial os estudos da Linguística, o sistema público privilegiou ao longo das três últimas décadas uma concepção de trabalho cientificamente sustentada, que se espraiou em diferentes ações educativas, programas e materiais destinados aos professores e aos alunos. Pode-se afirmar que, no país, se construiu uma posição hegemônica em relação aos caminhos para enfrentar os desafios, perspectiva esta que está presente inclusive na produção dos livros didáticos. Certamente isso não significa a ausência ou a negação de outras experiências e proposições que foram registradas em estados e municípios do país, nem implica uma visão ingênua ou acrítica das dificuldades que permanecem.

Contudo, como referido anteriormente, a problemática desta tese está relacionada, entre outros elementos, com os estudos realizados anteriormente pela pesquisadora e com as experiências vivenciadas e analisadas em escolas localizadas em áreas rurais, na direção de construir práticas de alfabetização e letramento que valorizam a produção de conhecimento pelos alunos em seu processo de aprendizagem.

A pesquisa, portanto, foi situada empiricamente em escolas de assentamentos não somente pelo fato de elas se localizarem neste espaço, mas pelo significado que esta localização tem na vida, na formação e nos projetos profissionais da pesquisadora. Escolas de assentamentos não são escolas comuns, com uma história comum. Aliás, na perspectiva de pesquisa assumida na tese e de forma geral nos estudos do NPPD/UFPR, cada escola é uma expressão local, particular, de um movimento mais amplo (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 133) e assim deve ser estudada e compreendida, em sua história oficial, documentada e normatizada, mas também em sua história não documentada – aquela que é produzida em cada uma delas, pela ação dos sujeitos em suas condições de existência.

Seria possível afirmar que todas – ou quase todas – as escolas de assentamentos iniciaram em processo de luta no acampamento, a princípio de luta pela terra e em seguida de luta por educação e por melhorias nos processos pedagógicos, no sentido de suprir déficits

históricos de educação para os povos do campo, de acesso ao conhecimento científico e de formação dos trabalhadores do campo como sujeitos, capazes de transformar sua vida e seus territórios. Mas, entende-se, formar para além do que quer o sistema – mão de obra com habilidades e competências suficientes para geração de lucro ao capital.

Ao nascer em processo de luta, a luta mesma se torna aprendizado para a vida. A educação não se faz somente na escola, mas a escola é espaço de debate, de questionamentos, de reflexão, de construção coletiva de conhecimento diferenciado. É, assim, a escola “diferente”, como expressaram os primeiros sem-terra ao colocá-la em discussão coletiva, desde os primeiros acampamentos, nas ocupações em finais da década de 1970 e início da década de 1980, das fazendas Macali e Brillhante, em Ronda Alta e na Encruzilhada Natalino, no Rio Grande do Sul (MST, 2005, p. 13).

As primeiras professoras de escolas assim construídas – na luta – participaram de cursos sobre educação popular com a “Equipe de Paulo Freire”. Inspiradas por estas ideias e pelas necessidades dos acampamentos e depois dos assentamentos, fazendo reuniões com os pais, iniciam a experiência da escola que assim foi denominada inicialmente de “diferente” (MST, 2005, p. 13). O documento citado, *Nossa luta é nossa escola: educação das crianças nos acampamentos e assentamentos*, publicado em 1990, chama a atenção para o significado da história da educação no MST, pelo fato de que ela vai muito além do contexto dos acampamentos e assentamentos e do próprio movimento: “Se pensarmos bem, estamos diante de um capítulo especial da educação popular em nosso país” (MST, 2005, p. 11).

A luta pela escola e educação caminha junto à luta pela terra organizada pelo MST. Junto com a história de cada ocupação, de cada acampamento, há sempre a história da escola, ou se não foi possível construir ali uma escola, a história da mobilização junto ao poder público local para que as crianças tivessem um lugar digno para estudar, no qual fosse respeitado seu direito ao conhecimento e enquanto ser humano. Mas a escola nos acampamentos é também muitas vezes lugar de dificuldades, de precariedades e incertezas. A ocupação, o acampamento, é um lugar incerto. Muitas vezes não é possível assegurar que ele continuará ali por muito tempo, que aquele acampamento se transformará em assentamento. Assim, pela necessidade de continuar a luta mesmo em situações adversas e para diminuir o impacto das mudanças que muitas vezes haviam interrompido os processos de educação e o ano letivo para muitos estudantes, foram pensadas as Escolas Itinerantes.

Aprovada legalmente, pela primeira vez, pelo Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, no dia 19 de novembro de 1996 (MST, 2005, p. 185), a Escola Itinerante se caracteriza pelo forte vínculo com a Reforma Agrária. É itinerante porque caminha junto com

o acampamento, ou com os sem-terra nos processos de luta, “é uma ferramenta de luta, fator mobilizador das famílias para participar da ocupação, para permanecer nos acampamentos e no campo pedagógico ela é sementeira da escola que estamos construindo” (MST, 2017, p. 103).

As Escolas Itinerantes têm uma escola pública de base em cada estado, na qual é registrada a vida escolar dos estudantes e por isso podem estar “onde o povo está em luta – no acampamento, nas marchas, embaixo das árvores, na beira dos rios, na beira das estradas, nas ocupações, nas lutas, nos congressos, nos encontros, enfim, nas várias situações onde o MST se encontra” (MST, 2017, p. 104). A partir de sua implementação, a proposta se ampliou em todos os estados brasileiros onde o MST está organizado.

A origem das escolas de assentamentos do município de Abelardo Luz-SC, local da pesquisa para a tese, também se dá em processo de luta, nas ocupações, nos acampamentos e junto à construção dos assentamentos, história esta que será relatada com maiores detalhes ao longo do texto, em suas diferentes seções. Essa história é construída com grandes desafios. Tais desafios e conquistas devem ser compreendidos de forma articulada às teorizações que este texto apresenta, sustentando a construção da problemática e dirigindo as análises a partir do trabalho empírico desenvolvido, de forma parcial e limitada em função da pandemia.

As teorizações referem-se a aspectos da educação do MST, da Educação do Campo e às contribuições de autores que ajudam a pensar a educação e a escolarização da classe trabalhadora, para além do território dos acampamentos e assentamentos e do meio rural brasileiro. Também incluem os temas específicos da alfabetização e letramento, assim como sobre os livros e outros recursos didáticos, que constituem o foco de atenção em casos específicos, que são as escolas de assentamento, em que se buscam materialidades a partir das quais se possa analisar processos de escolha, de produção e de uso dos recursos para ensinar a leitura e a escrita.

Das conquistas, pode-se destacar sinteticamente que foi a partir das discussões do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), em 1997, que se organizou o Movimento *Por uma Educação Básica do Campo*, debatido na I Conferência Nacional em Luziânia (1998). Mais tarde, no Seminário Nacional de Brasília, em 2002, e reafirmado na II Conferência Nacional, em 2004, o movimento passa a ser identificado como Educação do Campo (CALDART, 2015, p. 258).

Outra conquista a destacar como resultado das lutas são os cursos de educação básica, graduação e pós-graduação, realizados através do PRONERA⁸, programa desenvolvido em parceria com universidades públicas, em áreas da reforma agrária, destinado à formação de milhares de camponeses, desde a alfabetização até a profissionalização de técnicos agrícolas, administradores, agrônomos, veterinários, professores, advogados, entre outros. Avaliando-se o estado de abandono em que se encontrava a educação em áreas rurais, a realização desses programas foi um estímulo à continuidade das lutas, ainda que reconhecida a existência de problemas e tensões em seu desenvolvimento.

A Educação do Campo é também um capítulo especial na história da educação brasileira, que merece ser destacada não somente como uma forma de educação para os povos do campo, mas como uma forma de se pensar a educação para a classe trabalhadora. Originada na luta por uma educação pensada a partir dos sujeitos do MST, se amplia inicialmente para todos os sujeitos que vivem no campo, acampados e assentados da reforma agrária, trabalhadores da agricultura familiar, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, povos das florestas. Para além dessa focalização, os debates enriquecem e alimentam a discussão da própria escola pública brasileira, em sua totalidade, como destacado por Souza e Cruz (2018).

O MST construiu, durante toda a sua história, um projeto de educação com princípios filosóficos e pedagógicos, já mencionados em capítulo anterior e que podem ser encontrados em uma obra específica (MST, 2005, p. 159-176), que o caracterizam como um movimento de luta por educação para os povos acampados e assentados da reforma agrária. Mas, para além disso, o movimento sempre trabalhou junto com os demais movimentos sociais do campo pela construção da proposta pedagógica da Educação do Campo, em seus princípios, que estão presentes inclusive no Decreto que instituiu a política de Educação do Campo e o PRONERA, nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, da seguinte forma:

- I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

⁸ PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, iniciado em 1998 a partir da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social; ampliado pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010). Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. Desde então, milhares de jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras das áreas de Reforma Agrária têm garantido o direito de alfabetizar-se e de continuar os estudos em diferentes níveis de ensino (UNOCHAPECÓ, 2007).

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;
IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e
V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Houve um período, no entanto, em que os princípios da Educação do Campo precisaram ser reafirmados para que os dois movimentos pudessem continuar a caminhar juntos. A amplitude que o movimento de Educação do Campo alcançou no território nacional, a instituição de políticas públicas com recursos específicos, fez com que ela passasse a ser disputada por outros agentes, instituições privadas e empresas do agronegócio, que nada têm a ver com sua origem, pautada na luta dos movimentos sociais camponeses. Neste contexto, inicialmente as políticas públicas apropriadas pelo sistema S⁹ e grandes empresas do agronegócio passaram a ser utilizadas, como na antiga educação rural, para formar mão de obra assalariada e para atender ao capital.

A publicação do *Dicionário da Educação do Campo*, em 2012, é um dos instrumentos que buscou retomar e reafirmar a identidade de origem da Educação do Campo nos movimentos sociais. Segundo Caldart (2012, p. 259), na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, primeira década do século vinte e um, houve um debate acalorado pela reentrada do campo na agenda nacional. Seria necessária uma transição de modelos econômicos que implicava um rearranjo do papel da agricultura na economia brasileira. No entanto, esta mudança não veio pela lógica dos camponeses e sim pela do agronegócio na década seguinte, promovendo uma marginalização ainda maior da agricultura camponesa e da Reforma Agrária, conseqüentemente também dos sujeitos originários da Educação do Campo, situação que vem se agravando cada vez mais, especialmente pela face reacionária de governos atuais.

Cherobim (2015) compara os períodos e o contexto desta construção histórica a partir dos princípios da educação no MST, a proposta e legislação da Educação do Campo e a

⁹ Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest). Fonte: Agência Senado.

instituição de políticas públicas, em que expõe como mudanças de propostas educativas aconteceram em cada uma das situações, o que se pode ver no quadro que segue (Quadro 1):

QUADRO 1 – PERÍODOS E CONTEXTO DA CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.

Princípios educativos do MST, das Conferências da EdC e da Política de EdC		
Educação do MST	Proposta da EdC	A Política de EdC
1. Educação para a transformação social: (educação de classe, massiva, orgânica ao MST, aberta para o mundo, voltada para a ação, aberta para o novo); 2. Educação para o trabalho e a cooperação; 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5. Educação como um processo permanente de formação/transformação humana.	1. Escola enquanto formadora de sujeitos articulados a um projeto de emancipação humana; 2. Valorização dos diferentes saberes no processo educativo; 3. Espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; 4. Escola vinculada à realidade dos sujeitos; 5. Educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável; 6. Autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional.	1. Respeito à diversidade do campo nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia; 2. Projetos político-pedagógicos específicos das escolas do campo, com estímulo ao desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável; 3. Políticas de formação de professores que atendam as especificidades das escolas do campo; 4. Valorização da identidade da escola do campo com conteúdo, currículo e metodologias adequadas aos alunos do campo, com calendário escolar adequado às fases do ciclo agrícola e ao clima; 5. Controle de qualidade da educação escolar, com participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo.

FONTE: Cherobin (2015, p. 161).

Se para o contexto anterior as dimensões originais da luta de classe foram se perdendo a cada legislação e a cada política pública, no atual momento o que se percebe são medidas para inviabilizar a própria existência da Educação do Campo: por um lado, com a interrupção na esfera do governo federal de programas e políticas, como o PRONERA e o PNLD Campo; por outro, com uma posição que ignora a existência da Educação do Campo, já que não é contemplada nem em ações, nem em recursos.

A educação da classe trabalhadora, de onde se originam os movimentos de luta da Educação Popular e Educação dos povos do campo, tem suas raízes em Paulo Freire, na *Pedagogia do Oprimido*, onde se aprende com ele o “método de conscientização”, segundo o qual se “[...] pensa e pratica um método pedagógico que procura dar ao homem a oportunidade de redescobrir-se através da retomada reflexiva do próprio processo em que vai ele se descobrindo, manifestando e configurando” (FREIRE, 1987, p. 10). Para o autor, é a conscientização que possibilita ao ser humano “inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação” (p. 15).

É uma pedagogia que busca compreender a partir de Paulo Freire (1987) o sentido da libertação que “não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros” (p. 34), se realiza na coletividade. Aprende-se também que “a libertação

autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens” (p. 43), mas é “afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (p. 19).

Não somente no período da pesquisa, mas durante sua vida nos assentamentos de Abelardo Luz, que se iniciou em 2003, a pesquisadora pôde perceber, por meio do depoimento das pessoas, que os processos de luta pela terra e com ela por educação, moradia, melhores condições de vida, fizeram com que ali se viva o sentido da verdadeira liberdade. Como diz Freire, “é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca, que só existe no ato responsável de quem a faz”. Ainda, “ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem” (FREIRE, 1987, p. 22). Assim, pode-se afirmar que somente as pessoas que lutam ou já lutaram por algo conseguem sentir em si a experiência e o prazer de ter conquistado, conhecem o sentido da luta e da liberdade.

A educação, tanto a da escola como a da sociedade, da vida, tem neste processo de luta um caráter pedagógico, revolucionário, afirmado por Freire (1987, p. 84) ao citar Marx e Engels:

[...] uma ação livre somente o é na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas, se a luta por uma sociedade livre não o é a menos que, através dela, seja criado um sempre maior grau de liberdade individual (MARX; ENGELS, 1962 apud FREIRE, 1987, p. 84).

Também são de Paulo Freire (2004) as lições de que ao mesmo tempo em que se ensina, também se aprende; a importância de valorizar os conhecimentos das comunidades, dos estudantes; compreender o educando como ser autônomo, além de lhe ensinar a autonomia; saber olhar para a realidade e buscar transformá-la; e finalmente que para ensinar é preciso ter ética, generosidade, compromisso, ser tolerante, curioso, criativo e tantas outras qualidades, todas elas também um desafio do ponto de vista da construção do ser humano, individual e coletivamente.

Do ponto de vista específico, ressalta-se que o projeto de educação do MST busca referenciar-se na Pedagogia Socialista, a partir de leituras de autores russos da época da Revolução Socialista (1917) e da década seguinte. O texto *Escola, Trabalho e Cooperação* (MST, 2005), afirma que o trabalho educa e utiliza-se do que diz Krupskaya¹⁰ para definir o que seria educação nesta perspectiva:

Educar é preparar pessoas integralmente desenvolvidas, com instintos conscientes e organizados, possuidores de uma visão de mundo refletida e

¹⁰ Pedagoga revolucionária, participou ativamente da primeira Revolução Socialista na Rússia, 1917-1928.

íntegra, que tenham clara compreensão de tudo que ocorre ao seu redor, na natureza e na vida social; pessoas preparadas na teoria e na prática para todo o tipo de trabalho, tanto manual como intelectual, que saibam construir uma vida social racional, plena, bonita e alegre [...] (KRUPSKAIA, 1986, p. 52 apud MST, 2005, p. 90).

Nessas contribuições é que se baseavam os primeiros educadores e educadoras da reforma agrária, na origem da construção do projeto de educação, para orientar e construir as escolas, organizando-as para que conciliassem o estudo com o trabalho, priorizando as práticas de cooperação nos acampamentos e assentamentos. Compreende-se que a escola tem uma função social específica, que é a “socialização dos conhecimentos científicos necessários à vida pessoal e à vida social”, mas defende que a escola não pode ser um lugar só de teorias, pode ser também de prática, propondo “que sejam teorizações sobre práticas sociais concretas em que os alunos estejam envolvidos” (MST, 2005, p. 93).

Uma das fontes para a compreensão do que significa o trabalho na escola e na educação são as traduções dos escritos de Pistrak¹¹, inicialmente com *Fundamentos da Escola do Trabalho* (2000), obra na qual o autor apresenta sua própria experiência como professor no período da Revolução Socialista na Rússia, trata da importância da relação entre teoria e prática nos processos de aprendizagem e problematiza como pode ser organizado o trabalho na escola, sinalizando a existência de uma didática socialista.

Em especial sobre a relação teoria e prática, o autor relata que a grande maioria dos professores primários da época se apaixonava principalmente por questões práticas, mas que a teoria os deixava “indiferentes, frios”. Relata que os professores não eram indiferentes às teorias, mas consideravam-nas uma criação da psicologia, da pedologia e da pedagogia experimental, não associando o seu desenvolvimento com a prática (PISTRAK, 2000, p. 22).

Pistrak (2000, p. 24) diz que, para que o trabalho na nova escola soviética fosse útil, era necessário compreender que “sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária”, pois o autor afirma que: “Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas” (p. 24).

Estas questões colocadas por Pistrak no início do século 20 mantêm sua atualidade, pois na prática cotidiana, ao não planejar e organizar de forma adequada a escola a partir de

¹¹ Educador do povo russo. Suas reflexões pedagógicas, elaboradas a partir de sua própria prática de professor e militante socialista, tiveram bastante influência na educação da República Soviética, especialmente no final da década de 1920 (PISTRAK, 2000, p.7).

teorias consistentes, nós continuamos, como dizíamos – coordenadores e professores da escola de assentamento – há algum tempo atrás, a “juntar macaquinhos” a toda hora, alguns por dia, mas eles novamente nos fogem e temos que iniciar tudo de novo, a cada novo processo de planejamento.

A preocupação das famílias Sem Terra, no início da construção do seu projeto de educação, parecia ser diferente. Percebiam uma escola muito desligada da prática da vida, somente “teórica” – aqui teoria não parece ser usada no sentido de uma teoria da educação, mas talvez usassem a palavra para apontar que a escola era *conteudista*. Seria uma referência ao trabalho com o conteúdo por si mesmo, sem ligação com a prática, com o cotidiano, com a vida social dos estudantes e, por isso, as famílias também questionavam a escola e queriam uma escola “diferente”.

Mais tarde o MST acolhe e busca aprendizados nas traduções de obras russas referentes à Pedagogia Socialista, feitas por Luiz Carlos de Freitas: *A escola comuna* (Pistrak, 2009); *Ensaio sobre a escola politécnica* (Pistrak, 2015); e *Rumo ao Politecnismo* (Shulgin, 2013). Todas elas são utilizadas no interior das discussões do setor de educação do MST, buscando compreender e atualizar a escola do trabalho para pensar caminhos na construção de uma escola que possa, mesmo nas contradições da sociedade capitalista, fazer a diferença na vida dos estudantes camponeses, nos acampamentos e assentamentos espalhados pelo Brasil.

No contexto atual brasileiro, práticas de educação como estas – Educação do Campo e do MST – estão sob censura, talvez como sempre estiveram em graus e níveis diferenciados, em diferentes momentos da história do país. Isso acontece justamente por serem experiências de educação pensadas pela classe trabalhadora, ligadas a teorias socialistas de educação que, de diferentes formas e por diferentes motivos, estão sempre sujeitas às pressões, interferências e intervenções do poder político, dependendo ainda de que os agentes estejam situados em campos políticos mais à direita ou à esquerda.

As escolas participantes da pesquisa podem contribuir para a compreensão dessa situação. A partir de relatos feitos por professores colaboradores, registrou-se que em vários momentos da história das escolas dos assentamentos de Abelardo Luz foi necessário ter cautela com relação a posicionamentos decorrentes do projeto de Educação do MST. Muitas vezes foi preciso utilizar expressões mais aceitas no contexto educativo e social, como a proposta pedagógica da Educação do Campo – aceita e justificada pelas políticas públicas conquistadas como consequência das reivindicações dos movimentos sociais e de outros agentes que assumiram a causa (como as universidades, por exemplo).

Mesmo assim, havia demonstrações de desconfiança e pouca vontade política por parte de alguns professores de assumirem as concepções de Educação do Campo como proposta da escola. As escolas são vinculadas administrativamente aos sistemas (municipal, estadual ou federal) e questões como concursos, planejamentos, escolha dos livros são afetadas pela dimensão política, inclusive partidária.

Por outro lado, como será retomado mais adiante, existe também uma pertença cultural dos habitantes dos assentamentos locais, as formas de lutas e organização do movimento social que trouxeram à comunidade as conquistas que hoje podem ser comemoradas. Professores identificados com os processos de conquista das escolas podem estar mais dispostos a assumir publicamente as concepções de Educação do MST, ainda que não necessariamente isto aconteça em função de outras pressões.

No início, as escolas dentro dos acampamentos e assentamentos de Abelardo Luz, apesar de passarem por muitas dificuldades, falta de recursos ou mesmo de espaço adequado para funcionar, eram geridas pelos próprios Sem Terra, com poucas influências externas. Toda a comunidade ajudava a construir a escola. Isso fazia com que interferências políticas externas não tivessem grande influência sobre a forma como a escola era organizada.

Contudo, mudanças significativas ocorreram a partir da nucleação nos dois polos de escolas e ampliação para a educação básica até a 8ª série, quando as escolas passaram a ter direções indicadas como cargos comissionados pelas administrações municipais. Nesse processo, escolas menores são desativadas por serem consideradas como um gasto não justificado em função do pequeno número de alunos, os quais passam a ser deslocados para a sede da nucleação ocorrida, uma escola maior e com melhores instalações, segundo se diz, por meio de transporte escolar e sem considerar outros aspectos, como a relação entre a comunidade e a escola, o tempo gasto em deslocamento, ou ainda as condições das estradas e dos próprios veículos.

A nucleação é, portanto, uma interferência da política nacional vigente no período, endossada por muitas administrações estaduais, e em concordância com a forma de administrar do novo governo municipal que se instalou no município no ano de 1996, na coligação formada pelo Partido da Frente Liberal (PFL) e Partido Progressista (PP).

Este processo coincide com o início de uma colisão de centro-direita que introduz no Brasil um movimento pelas “referências nacionais curriculares” (FREITAS, 2018), nos anos de 1990, ou seja, orientações curriculares que visaram à implantação de processos de avaliação em larga escala na educação e com eles um sistema de responsabilização pelos resultados educativos em modelo que incentiva a meritocracia. Esta forma de pensar a

educação está baseada em princípios do pensamento neoliberal que, segundo o autor, nos anos 2000 foi adotado pela reforma empresarial da educação nos Estados Unidos e iniciado no Brasil pelo governo Fernando Henrique Cardoso, enfraquecido nos governos do Partido dos Trabalhadores, mas voltando com força no governo atual.

É neste processo que se institui o programa Escola Ativa nas escolas do campo brasileiro, já citado anteriormente, inclusive em duas escolas multisseriadas de Abelardo Luz¹² que ainda estavam em funcionamento naquele período. Foi na esteira dos resultados negativos na avaliação desse programa, mas aceitando a necessidade de material específico para escolas situadas em áreas rurais, que se produziu mais tarde, em 2011, o Edital para o PNLD Campo, cujos livros circularam nas escolas por um período que se encerrou em 2019.

Durante o período de governo popular no Brasil, de 2003 a 2015, o processo de implantação da educação pelo pensamento liberal foi de certa forma freado por uma proposta de capitalismo desenvolvimentista, mas que, segundo Freitas (2018), não foi extinto. O autor salienta que não é possível até o momento avaliar quanto do processo iniciado com a coalizão centro-direita foi alterado no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), mas afirma que a “nova coalizão petista não foi uma linha reta e nem célere em direção à reforma empresarial da educação” iniciada no governo anterior. Afirma ainda que, com o golpe jurídico de 2016, acontecimento que representa o momento em que sai de cena o desenvolvimentismo, se inicia a retomada do liberalismo econômico, trazendo com ele o retorno da reforma empresarial da educação no Brasil (FREITAS, 2018, p. 10).

O liberalismo econômico precisa garantir a lei do livre comércio, na qual a ordem social é garantir a liberdade para que cada um individualmente possa construir sua trajetória a partir do mérito e esforço pessoal, a meritocracia. Nesse caminho o indivíduo se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes. O sistema derruba as proteções trabalhistas, fazendo com que o trabalhador seja obrigado a aceitar as imposições do mercado. Elimina direitos sociais, como o da educação, e os transforma em “serviços a serem adquiridos”, pela lógica empresarial da geração de lucro (FREITAS, 2018, p. 24), o que se dá, segundo o autor, pela reforma empresarial, pela privatização da educação, quando o dinheiro público é repassado diretamente a empresas privadas, pela terceirização para a gestão empresarial ou em forma de *vouchers* aos pais que pagam a educação dos filhos, repassando dinheiro público a escolas privadas.

¹² No período da pesquisa de mestrado (BOROWICC, 2016), de 2014 a 2016, ainda estavam em funcionamento e participaram da pesquisa professoras de duas escolas multisseriadas localizadas nos assentamentos da reforma agrária em Abelardo Luz-SC. As mesmas foram fechadas pela administração municipal nos anos de 2018 e 2019.

Freitas (2018) afirma ainda que é através da educação pública que se dão as possibilidades de formas democráticas de gestão da educação. Ao contrário, escolas privatizadas não são nada democráticas em suas formas de gestão, uma vez que são empresas, mesmo quando filiadas a ordens religiosas ou outras organizações, se baseiam na disciplina, os alunos precisam alcançar as médias para poder se manter nelas, com diferentes formas de controle relacionadas ao bom desempenho. A reforma empresarial, nas experiências de outros países, trouxe graves consequências, como a ampliação da segregação racial e de classe nas escolas, a evasão escolar em massa, a ampliação de jovens negros e pobres nas prisões.

Apesar da situação atual exposta, Caldart (2020, manifestação oral) reafirma a função social da escola do campo como portadora da missão de estabelecer vínculo entre o projeto educativo que acontece, que se realiza em cada escola, com a grande questão da atualidade, que é a emergência, a construção e a consolidação da agroecologia, conectada com a base camponesa. Segundo a autora, esta tarefa é um desafio, pois vai além do preparo atual dos profissionais. Aliás, o vínculo da escola com seu entorno e com as questões mais amplas da sociedade que interferem na vida das pessoas da comunidade é função de todas as escolas, pois, segundo Caldart (2020), estamos em um fio de navalha para perder a escola, enquanto função social. Pensar a função da escola significa pensar as questões que nos ocupam no dia a dia escolar, na relação com as questões do tempo histórico, questões “epocais” – conceito que a autora busca em Paulo Freire.

Hoje a grande questão que o tempo histórico coloca a todos é a possibilidade de transformação do sistema social. Para Caldart (2020), a crise estrutural do modo de produção capitalista é a grande questão da realidade atual. São questões latentes ligadas ao trabalho, à natureza, à saúde, que fazem com que a transformação do sistema se torne uma necessidade social, ética, de sobrevivência do próprio planeta. Mas esta necessidade não é vista por todos e, portanto, ainda não é passível de transformação. Não se trata de humanizar o capitalismo, isto não é possível. É preciso mudar a lógica de produção capitalista, de exploração do trabalho e da natureza.

Para a autora, a novidade histórica é o lugar do campo, da agricultura camponesa vinculada à agroecologia. Esta é uma força subversiva da forma de produção de alimentos que pode fazer diferença na vida das pessoas em qualquer sistema social. A construção da agroecologia ainda não é possível, porque ainda não se trata de uma perspectiva de totalidade, mas somente de experiências localizadas, porque a lógica do capital não permite (CALDART, 2020).

Caldart (2020), se dirigindo a educadores das escolas do campo, afirma que uma de suas funções prioritárias no momento é a necessidade de conscientizar que agroecologia e agronegócio são coisas diferentes, fazem parte de projetos de vida e de sociedade diferentes. As relações de trabalho no campo, as formas de cooperação e respeito à natureza são lições contrárias à individualização na sociedade capitalista. Ressalta-se a necessidade de perceber o que significa o trabalho humano na relação com a natureza ao transcender o capitalismo, uma relação com a natureza para suprir as reais necessidades humanas e não para o acúmulo de lucro ao capital.

As escolas do campo têm uma tarefa educacional de grande exigência em relação ao conhecimento das ciências naturais e sociais que devem estar em seus planos para compreender a realidade. É necessário compreender, na escola, que é justamente a lógica do capital que impede que a agroecologia se realize neste modo de produção e por que isto acontece; conhecer que o modo de produção capitalista não é compatível com a reconstrução ecológica verdadeira, tanto na agricultura como nas indústrias; entender que não basta apelar para a consciência das pessoas, pois a lógica impede maior conscientização e ação. Ainda segundo Caldart (2020), “a visão de agroecologia e agricultura camponesa é a visão que consegue conectar com a realidade mais ampla e entender as forças que impedem a sua realização enquanto estamos sob o modo de produção capitalista”. As escolas do campo precisam contribuir para ampliar esta compreensão, contribuindo para que as experiências agroecológicas possam se massificar.

Caldart (2020) conclui que esta forma de pensar a escola está muito distante de medidas como testes de avaliação, de aulas a distância que estão previstas para compor as práticas nas escolas, em todas elas, não somente nas do campo. Para a autora, isso não é educação, é mera preparação de mão de obra servil e explorada. Segundo ela, a construção de outra escola é urgente, não se pode esperar ter as condições favoráveis, pois elas não virão se não forem forjadas na prática que acontece dentro da escola. E para que essa outra escola aconteça, o vínculo com a comunidade é vital. A comunidade precisa perceber o real papel da escola para a vida e a resolução de seus problemas.

Não é possível construir outra forma de sociedade na lógica em andamento, justamente porque só será possível outra forma social se a lógica mudar. Por isso, se faz tão importante a defesa da escola pública, onde ainda é possível se contrapor ao modelo, cultivar a gestão democrática, os direitos coletivos e humanos, a solidariedade, a participação da comunidade na escola e da escola na comunidade. Também nela se pode ensinar a

agroecologia, a produção de alimentos saudáveis, o cuidado com a saúde e os bens da natureza, tão necessários para a continuidade da vida no planeta.

Essas considerações sobre a escola do campo, estabelecendo conexões entre suas origens em acampamentos e assentamentos e suas demandas atuais, constituem um dos elementos centrais na construção da problemática da pesquisa. Em trabalho anterior (Borowicc, 2016), a partir do pensamento de diversos autores como Enguita (1989), Vincent, Lahire e Thin (2001), Bourdieu (2015) e Caldart (2015), foram apontadas questões sobre a forma e a função social da escola, desde sua produção como instituição republicana até a modernidade.

Embora reconhecidas as suas funções clássicas, os embates e as transformações que marcaram a história da escolarização permitem dizer que, dependendo da lógica em que se sustenta a questão, a escola pode ter tanto a função de perpetuar a lógica do sistema como ser um espaço de transformação da vida das pessoas através do conhecimento, como desejam os movimentos sociais por educação, em especial o movimento da Educação do Campo.

Estas são questões que nos ajudam a compreender a função social da escola, em especial das escolas do campo, e problematizar as dificuldades enfrentadas na atualidade para conseguir mantê-las no caminho da construção social e coletiva da proposta da Educação do Campo. Entre os elementos que podem colaborar para a realização do trabalho escolar na direção desejada, ou dificultar sua efetivação, podem-se destacar os recursos didáticos usados no desenvolvimento do ensino dos conhecimentos e, em particular, aqueles que são utilizados para ensinar a leitura e a escrita. Como se evidenciou em seções anteriores, e a partir das conceituações aceitas, trata-se de buscar alfabetização e letramento, perspectiva que indica a direção de um domínio gradativo de níveis cada vez mais complexos de leitura e escrita, desejável para todos os cidadãos.

Tal perspectiva coloca os livros didáticos e outros recursos para o ensino no centro da atenção de educadores e pesquisadores. Para enfatizar a importância dessa temática no caso das escolas do campo, destacam-se aqui de forma breve dois trabalhos que focalizam a questão. O primeiro é de autoria de Marlene Sapelli (2016), no qual a autora problematiza as cartilhas do agronegócio que são distribuídas gratuitamente nas escolas públicas e que têm grande aceitação em algumas localidades, difundindo o que a autora denomina “a pedagogia do capital”. O segundo é a tese de doutoramento de Rosângela C. R. Lima (2020), que problematiza dois programas que distribuem materiais didáticos gratuitamente para as escolas do campo analisando-os como parte de projetos do capital, “na contramão” do projeto da educação do campo”, configurando a disputa entre dois projetos sociais antagônicos que

acabam por se encontrar no interior das mesmas escolas do campo, nem sempre com a percepção clara e crítica dos educadores e educadoras.

Portanto, é a compreensão da importância dos materiais e das concepções que os sustentam que conduz a tese na direção desses objetos centrais nas culturas escolares, constituindo uma diversidade de recursos que circulam, adquiridos ou distribuídos gratuitamente, produzidos por diferentes agentes, por indivíduos ou instituições para a escola e também por ela mesma, a partir de diferentes referenciais e fontes. Sobre eles e esses processos ainda pouco se sabe. Nas seções que seguem serão abordados alguns aspectos relacionados às pesquisas sobre manuais, livros e recursos didáticos, que constituem um campo acadêmico específico em constituição, no qual se encontram instrumentos conceituais para analisar a problemática de pesquisa e, em consequência, para a definição dos caminhos para a investigação.

Esses elementos conceituais vêm ao encontro da compreensão da escola como construção coletiva, resultante em parte da ação de seus sujeitos. A perspectiva é olhar a escola a partir do seu cotidiano, entendendo-a como uma construção social, para assim compreender os processos que acontecem dentro dela, pela ação dos sujeitos escolares, mas também na relação com as demais instâncias da vida social com suas determinações e como parte de processos históricos que também precisam ser explicitados.

3.2 SITUANDO A LUTA POR TERRA E EDUCAÇÃO NOS ACAMPAMENTOS E ASSENTAMENTOS DA REFORMA AGRÁRIA EM ABELARDO LUZ-SC

A história do município de Abelardo Luz se confunde, desde seu início, nos fins do século XVIII, com os conflitos e lutas originados pela posse e demarcação das terras da região localizada entre os rios Iguaçu e Uruguai. Nessa época, a área era habitada por índios Guarani e Kaingang, povos que ainda vivem em alguns pontos da região, com uma área demarcada entre os municípios de Abelardo Luz (SC) e Palmas (PR).

A área demarcada dos índios Kaingang faz divisa com os assentamentos da reforma agrária e fica bem próxima às escolas participantes da pesquisa. Outro território indígena no município é a área Toldo Imbu, fazendo divisa com a cidade de Abelardo Luz, e que ainda vive atualmente em constante disputa com fazendeiros da região por ser uma terra agricultável, desejada para o agronegócio.

A proximidade (cerca de 12 km) da área indígena Kaingang com a Escola José Maria – Ensino Fundamental, a Escola Paulo Freire – Ensino Médio e o Instituto Federal Catarinense – IFC (que oferta curso técnico em agropecuária e graduação em Pedagogia), possibilitou que estas escolas recebessem em seus cursos, em diversos períodos, e atualmente em especial no IFC, estudantes indígenas.

O atual município de Abelardo Luz, no início do século XX, era passagem obrigatória para a colônia de Xanxerê, ponto de parada na estrada das Missões, por onde passavam militares e tropeiros. Integrante da antiga Colônia Militar de Chapecó, denominada Chapecó Grande, a localidade fazia parte do distrito de Diogo Ribeiro (hoje São Domingos), com o nome de Passo das Flores (PREFEITURA MUNICIPAL DE ABELARDO LUZ, s.d.).

Em 1922, o município foi elevado à categoria de distrito, com o nome de Abelardo Luz, em homenagem ao filho de Hercílio Pedro da Luz (político de destaque na época, senador da república e governador de Santa Catarina por três vezes). Em 21 de junho de 1958 foi desmembrado do município de Xanxerê, conquistando a emancipação pela Lei Estadual nº 348/58, com sua instalação oficial em 27 de julho de 1958.

Segundo documentos oficiais, a família de João de Oliveira foi a “primeira” que habitou a região, deixou marcas na Fazenda Alegre do Marco, seguida depois pelas famílias de Messias de Souza e de Leocácio dos Santos. Ainda segundo documentos oficiais, o povoamento efetivo ocorreu nas últimas cinco décadas com a chegada de migrantes paulistas, paranaenses e gaúchos, de origens principalmente italiana e alemã. As famílias vinham atraídas pela grande quantidade de madeira existente na região e também pela qualidade do solo para a agricultura e pecuária (PREFEITURA MUNICIPAL DE ABELARDO LUZ, s.d.).

A palavra “primeira” foi colocada entre aspas no parágrafo acima como forma de questionamento aos documentos oficiais que, na perspectiva das teorizações feitas por Rockwell e Ezpeleta (2007) sobre as escolas, apontam que esta história relatada, oficial, desconsidera que há a história não contada dos indígenas, dos caboclos que estiveram no território antes dos colonizadores, mas que não foram incluídos, tanto na posse da terra quanto na história oficial. Também não constava nos registros oficiais, na ocasião da construção deste texto, a história das ocupações de terra no território, a partir de 1985, forçando as desapropriações de latifúndios improdutivos para fins de reforma agrária, gerando os assentamentos onde habita atualmente ao menos a terça parte da população do município.

Foi no dia 25 de maio de 1985 que teve início uma nova fase na ocupação do território abelardense, pelas ações dos movimentos de luta pela terra. Desse período até o final da década de 1990 amplia-se significativamente a população do município por esta nova leva de

imigrantes sem-terra, que vieram em busca de um lugar para trabalhar, plantar alimentos e viver com suas famílias. Como resultado desse processo se formaram 22 assentamentos da reforma agrária em Abelardo Luz, os quais contribuem de forma significativa para a economia local, e nos quais muitas famílias produzem sua existência a partir do trabalho na terra.

3.2.1 A ocupação de 25 de maio de 1985: o fogo na ponte e o início de uma história que continua...

O município de Abelardo Luz, conhecido pela grande concentração de terras, foi palco da primeira ocupação de terras do MST enquanto movimento social organizado no Estado de Santa Catarina. Na madrugada do dia 25 de maio de 1985, caminhões cobertos de lona, vindos de diversos municípios da região oeste de Santa Catarina, se encontraram em Abelardo Luz, mais especificamente na serra da Ponte Alta, em direção à fazenda Papuã. Guardavam o sonho de muitas famílias sem-terra em busca de seu pedaço de chão, para viver e trabalhar. Crianças, jovens, mulheres, homens, idosos que se aventuravam, sem saber muito bem para onde, sem saber o que os esperava.

Haviam tido uma longa jornada de preparação, participaram de várias reuniões nas quais lideranças do MST lhes haviam explicado como seria viver em um acampamento, as dificuldades, os enfrentamentos com os fazendeiros e seus capatazes e, na pior das hipóteses, um despejo. No entanto, no imaginário nada é como experimentar na carne a realidade. Além do que era esperado, encontraram também frio, fome, doenças, dificuldades de acesso. Seu Luiz conta¹³:

Não tinha lenha, estávamos no meio do mato, somente árvores verdes, era frio e não conseguíamos fazer fogo. Quando acharam uma árvore seca e a cortaram, foram dez segundos e não sobrou nenhum graveto (depoimento dado à pesquisadora em 17/01/2020).

Saíram para a jornada sem saber para onde, por segurança não se podia contar o destino, pois poderia vazar a informação e serem barrados no caminho. Somente algumas lideranças tinham a tarefa de conduzir os caminhões, cheios de gente, de famílias inteiras, um pouco de comida, o que deu para levar; algumas tralhas, era pouco o que tinham; alguns

¹³ Alguns colaboradores expressaram seu desejo de que seu nome verdadeiro fosse registrado na tese e outros preferiram o uso de pseudônimos; dessa forma, as duas opções serão respeitadas ao longo do texto, sem distingui-las.

animais de estimação, tudo junto, em cima do caminhão. Era abafado embaixo da lona, mas precisavam ficar ali, quietos, não podiam ser vistos, alguém poderia desconfiar. Estavam apreensivos, cheios de medos, mas uma força maior os impulsionava; não estavam sozinhos, eram milhares, prevalecia a esperança e no horizonte o sonho da “terra prometida”. Era assim que eram preparados nas comunidades de origem, antes da ocupação, entre luta e fé, mística e organização.

Chegaram na madrugada do dia 25 de maio e eram 1.500 famílias. Desceram a serra da Ponte Alta, rumo à fazenda Papuã, onde organizariam o acampamento. Segundo depoimentos das pessoas que participaram da primeira ocupação, contados e recontados muitas vezes ao longo dos anos, logo na ponte já encontraram a primeira barreira: capatazes e pistoleiros, contratados para vigiar a fazenda. Vendo os caminhões que se aproximavam e eram muitos, atearam fogo na ponte para que os caminhões não pudessem passar.

Mas os Sem Terra não se deram por vencidos; atentos à melhor estratégia para vencer a batalha, organizaram as mulheres para apagar o fogo. Naquele momento o enfrentamento com os homens poderia ser mais violento. Então, bravas mulheres – não sem medo, mas impulsionadas pela fé e no fervor da luta – desceram dos caminhões, juntaram galhos da vegetação à beira da estrada e, acostumadas com o trabalho cotidiano da lavoura, se colocaram a apagar o fogo, assim como faziam quando na roça uma queimada passava dos limites até onde deveria ir.

Os pistoleiros recuaram, eram poucos diante de uma multidão de homens e mulheres dispostos a ir até o fim na empreitada que haviam assumido naquela noite. Entraram na fazenda e logo depois da ponte, onde havia um riacho do qual poderiam se utilizar para as necessidades diárias, montaram acampamento. Seu Luiz, em depoimento à pesquisadora, conta que não sabiam fazer barracos, mas “viramos especialistas”, por tantos acampamentos que tiveram que levantar e montar novamente, até chegar o dia de desapropriar e demarcar o pedaço de chão. “Ganhado? Mas não de graça”, dizem os Sem Terra. Muita luta, sofrimentos e algumas vidas tombadas no caminho até que o sonho se concretizasse.

Fato muito lembrado, além do fogo na ponte, é a ida de parte do acampamento da fazenda Papuã para a fazenda Sandra. Havia uma corrente com guardas, que limitavam o acesso para além da fazenda em que estavam acampados. Havendo sinalização de possível desapropriação da fazenda Sandra, parte do acampamento iria se mudar para lá; no entanto, precisavam passar por outras fazendas no caminho. Negociaram com os guardas que haviam montado guarita na divisa e a passagem foi autorizada. Mas no dia do deslocamento, para segurança das outras fazendas, havia no caminho um verdadeiro exército de homens armados,

à beira da estrada por onde deveriam passar. O clima de tensão tomou conta de todos, que iam caminhando e cantando para driblar o medo e dar coragem às crianças que juntas caminhavam (depoimento dado à pesquisadora no dia 17/01/2020).

O MST, por meio de seus autores, afirma e reafirma a importância do aprendizado na luta, diz que a escola deve participar ativamente da luta, porque a luta é educativa. Caldart (2004) aponta a luta como a primeira matriz pedagógica na formação dos sujeitos Sem Terra e afirma: “Tudo se conquista na luta e a luta educa as pessoas” (p. 331). Quanto as crianças e os jovens aprenderam, caminhando juntos na luta? Certamente muito, aprendido na escola da vida. Quantos traumas também carregam, não somente destes momentos marcantes, mas da luta da vida cotidiana para driblar a fome, o frio, a falta, o preconceito. Muitas vezes, crianças, jovens e adultos não gostam de comentar as experiências vividas.

Isso foi constatado pela pesquisadora que, como professora, participou de pesquisa realizada na EBM José Maria para resgatar a história dos assentamentos da região a que pertence a escola. A intenção da proposta era transmitir para as novas gerações, que não viveram a ocupação, um pouco de conhecimento sobre como foi o processo de luta e conquista da terra onde vivem hoje. No entanto, uma das moradoras do assentamento José Maria, na ocasião falou: – *“Eu nem gosto de falar disso, tenho trauma, não sei para que ficar lembrando estas coisas. Foi muito sofrido, nem é bom lembrar.”* Para compreender um pouco do que diz esta senhora, é importante salientar que ela e sua família viveram por quase 10 anos em acampamentos até conquistar a terra onde vivem hoje.

Depois das ocupações da fazenda Papuã e da Fazenda Sandra, foram mais dois deslocamentos, dois novos acampamentos e, assim, novas construções de barracos. Segundo relato de moradores dos assentamentos, o INCRA retirou as famílias da área para que os fazendeiros pudessem extrair e vender a madeira antes de desapropriar as terras. Isto não aconteceu somente nesta fazenda, mas em todas as desapropriações na região: primeiro o fazendeiro, já em negociação com o INCRA para a venda do terreno, tirava toda a madeira; somente depois é que ocorriam a liberação e a demarcação dos lotes e o assentamento das famílias.

Nem todas as famílias que acamparam naquele dia 25 de maio foram assentadas em Abelardo Luz. Não havia, naquele momento histórico, condições para desapropriação de terras suficientes para assentar todas as famílias no município. Das 1.500 famílias que ali acamparam, somente algumas foram assentadas no local. Dessa ocupação derivaram desapropriações de terras em diversos outros lugares no estado. Conforme as terras iam sendo desapropriadas, as famílias eram assentadas, segundo contou seu Luiz, escolhidas por meio de

sorteio. Mas havia critérios para participar do sorteio: primeiro as famílias maiores, as com filhos e, se sobrassem vagas, vinham os casais sem filhos e por fim os jovens solteiros que haviam se cadastrado para receber um lote.

Na história do MST, foram muitas madrugadas parecidas com aquele 25 de maio, que é um marco da luta pela terra no país. Em Abelardo Luz, das muitas ocupações e acampamentos – nas palavras do Pe. Genuíno, pároco da paróquia local durante 20 anos, de 1985 a 2005 não houve um único dia que não houvesse um acampamento instalado no município – resultaram 22 assentamentos, com 1.447 lotes demarcados e cerca de seis mil pessoas vivendo em terras da reforma agrária na localidade.

O dia 25 de maio, feriado municipal em Abelardo Luz, data fixada no Calendário Oficial do Município pelo Poder Executivo por meio da aprovação da Lei nº 2.279 pela Câmara de Vereadores, que passou a vigorar desde 15 de maio de 2013, é comemorado na atualidade como um marco entre o antes e o depois na vida de muitas famílias que vivem em Abelardo Luz e em diversos outros assentamentos da reforma agrária em Santa Catarina. A ocupação sempre é uma estratégia para mostrar que existem famílias Sem Terra que buscam um pedaço de chão para viver e trabalhar.

A partir do relato de Seu Luiz, colaborador da pesquisa e morador do Assentamento 25 de Maio, foi possível registrar elementos de sua memória sobre o processo de luta pela terra, desde antes da ocupação. Ele participou no dia 25 de maio de 1985 da primeira ocupação de terras, junto com seu pai. Antes de vir para o acampamento, morava com sua família no município de Campo Erê-SC, onde eram pequenos agricultores. Tinham um pequeno pedaço de terra, mas não era suficiente para “colocar”¹⁴ todos os filhos. Como havia sido seminarista, lembra que em 1984 a CPT – Comissão Pastoral da Terra – organizava as famílias sem-terra para os acampamentos. Tudo era feito em segredo, de forma sigilosa, com reuniões à noite.

Seu Luiz lembra que somente do município de Campo Erê saíram para a primeira ocupação de terras 53 caminhões, 16 famílias de uma única comunidade onde ele vivia, além das demais, sobre as quais não se lembra outras informações. Ele conta que, ao todo, 1.500 famílias saíram de seus locais entre as quatro e cinco horas da tarde de sábado, dia 24 de maio de 1985, sem saber para onde estavam sendo levadas. Quando já estavam no caminhão viajando é que algumas lideranças comunicaram sobre o local para onde iriam, mas eles não sabiam onde ficava Abelardo Luz. O caminhão em que Luiz e seu pai estavam se perdeu dos

¹⁴ Expressão utilizada pelos agricultores, em especial os mais antigos, para dizer que poderia dar ou não dar um pedaço de terra a seus filhos, onde pudessem viver com suas famílias e trabalhar para conseguir seu sustento.

demais, entraram em uma estrada de taquaras, e no vento frio andaram toda a noite. Eram 12 famílias, entre 40 e 50 pessoas, animais domésticos, comida e a mudança, algumas poucas coisas que puderam levar, tudo junto no caminhão. Quatro horas da manhã, só silêncio, não sabiam para onde estavam indo.

Já estava apontando o sol quando desceram a serra da Ponte Alta – lembra ele que era uma manhã fria e havia geada. Pararam onde está localizada hoje a comunidade dos Lavratti. Os que haviam chegado primeiro já estavam iniciando o preparo dos barracos, dando forma ao primeiro acampamento no território de Abelardo Luz. Já havia acontecido o primeiro enfrentamento, o fogo na ponte, episódio que só ficaram sabendo pelas histórias contadas pelos demais.

Cada família fez o seu barraco. Seu Luiz lembra que o deles ficou “bem caprichado”. O acampamento ocupou os dois lados da estrada. Era época de frio e chuvas, não havia lenha seca, somente mato, árvores verdes. Logo começou a faltar lenha para o aquecimento e para fazer a alimentação – foram tempos difíceis, diz ele.

Ele havia vindo somente com o pai, os demais membros da família ficaram em Campo Erê aguardando para ver como as coisas se encaminhariam, mas em algumas famílias todos tinham vindo, como a família de Dona Tereza, mãe do popular Tatu – lembra seu Luiz. Para ela tudo se tornava mais difícil, como o cuidado com os filhos, aquecimento, alimentação, roupas. Lavar roupa e banho era no rio, com água fria, gelada.

Logo depois da construção dos barracos, todos se reuniram para organizar um espaço para a comunidade, um local onde se costumava realizar as reuniões/assembleias e as celebrações religiosas. Limparam todo o mato e construíram um barraco grande. Também organizaram as comissões para cuidar das tarefas de água, saúde, segurança, limpeza, entre outras. Ficaram todos no primeiro acampamento durante um mês, quando parte das famílias resolveu mudar para a Fazenda Sandra, atual Assentamento 25 de Maio, pois sabiam haver negociação com o INCRA para desapropriação daquela propriedade.

Seu Luiz conta que quando amanheceu, no dia do deslocamento para o novo acampamento, havia pistoleiros armados dos dois lados da estrada em todo o caminho. “*Não põe a mão na corrente que morre, de criança pra mais*”, foi o que ouviram quando estavam chegando perto da barreira (depoimento dado à pesquisadora no dia 17/01/2020).

Seu Luiz conta que isso amedrontou a todos, mas não se deram por vencidos. Com medo, mas cheios de fé e esperança, foram andando, todos, crianças, mulheres e homens, desde o acampamento na fazenda Papuã até o local do próximo acampamento, onde estão

localizadas atualmente as escolas no Assentamento 25 de Maio. No caminho iam cantando e rezando para disfarçar e enfrentar o medo.

Depois de chegarem à fazenda Sandra, o acampamento precisou mudar por duas vezes. As autoridades fizeram negociação para retirar as famílias das áreas, com a condição de que, se ficassem, não poderia haver desapropriação. Então, primeiro levaram todos para Criciúma, onde ficaram acampados em um potreiro, com muita gente em pouco espaço. Depois foram levados para Faxinal dos Guedes. Durante o período em que os Sem Terra ficaram fora das áreas onde seriam assentados, foi retirada e vendida toda a madeira ali existente.

No dia 9 de novembro de 1985, cinquenta e oito (58) famílias foram assentadas na fazenda Sandra, que passou a ser chamada de Assentamento Sandra, mas que é popularmente conhecido como Assentamento 25 de Maio. Antes ainda desta data haviam sido assentadas as primeiras famílias no Assentamento 25 de Maio, município de Ponte Serrada. No tempo que ficaram acampados no último município, os moradores fizeram plantações de feijão e milho. Quando as primeiras famílias saíram do acampamento, as que ficaram colheram os produtos e mandaram parte para os que haviam saído, demonstrando compromisso coletivo e solidariedade.

O Assentamento Sandra (25 de Maio) foi dividido em quatro grupos, organizados pelo INCRA. O senhor Luiz conta que em três dias organizaram a Igreja, feita de taquaras, espaço que durante a semana também servia como escola. Pode-se considerar que a desapropriação da fazenda ocorreu de forma bem rápida, se comparada a outros assentamentos no município. O mais longo processo de luta pela terra foi no local em que se situa o Assentamento Santa Rosa III – ali foram 10 anos de luta, de enfrentamento com pistoleiros e de vida em construção.

Com a história contada pelo seu Luiz, que aqui foi registrada na forma de narrativa, pode-se conhecer parte dos elementos que, como memória, compõem a história do Assentamento Sandra, onde está localizada uma das escolas participantes de nossa pesquisa, a Escola Básica Municipal 25 de Maio. Considerando-se as propostas educativas do MST, deve-se perguntar se as marcas dessa história estão presentes nos processos de ensino dessa escola, nos conteúdos de ensino, nas práticas cotidianas e, em particular, nos recursos e materiais didáticos produzidos para a leitura e a escrita.

A ocupação na fazenda Saldanha, mais conhecida como Congonhas, onde se formou o Assentamento José Maria e está localizada a Escola Básica Municipal José Maria, é bem mais recente. Ocorreu na madrugada do dia 24 de dezembro de 1996, data significativa pela

véspera natalina, que, segundo relato de Dona Ceni, militante e dirigente do MST na época, mobilizou toda comunidade abelardense com a doação de doces, com a intenção de oferecer às crianças do acampamento um Natal com um pouco mais de esperança.

O período histórico em que aconteceu a ocupação do que seria no futuro o Assentamento José Maria determinou algumas diferenças no processo, não pela forma de organização dos Sem Terra e pela situação da luta, que é sempre um processo difícil – a ocupação, a vida em barracos de lona, a falta de recursos básicos, como moradia, alimentação, vestuário, trabalho, mas quanto ao tempo de desapropriação da terra, cerca de um ano; em um tempo mais curto, logo se seguiu a construção da escola e das moradias, resultando no que se poderia chamar de menor sentimento de pertença ao movimento social por parte da maioria das pessoas que participaram da ocupação.

A energia elétrica demorou um pouco mais, demandando luta para consegui-la. Os assentados contam que precisaram acampar na praça da cidade em frente à Prefeitura para que as autoridades aprovassem a instalação da energia elétrica, que ficou pronta somente no ano de 2004. A instalação da rede até cada casa precisava ser paga pelas famílias, muitas sem condições para isso. Somente mais tarde, com o programa *Luz para Todos*, do governo federal, e com a melhoria das condições financeiras das famílias, foi possível universalizar o acesso a este bem, tão necessário para a vida das pessoas.

A maioria das famílias que veio para a ocupação da terra que se tornou mais tarde o Assentamento José Maria já estava acampada provisoriamente em Passos Maia, no Acampamento Maria Rosa, uma fazenda pequena que não conseguiria acomodar a todos. Sabendo que o dono da fazenda Saldanha tinha interesse em vendê-la – e na época a venda para o INCRA para fins de reforma agrária era uma realidade, um grupo de cerca de 300 famílias acampadas, organizadas pelo MST, saiu de Passos Maia em caminhões, na noite do dia 23 de dezembro de 1996, rumo ao que se tornaria o Assentamento José Maria. Na frente vinham as lideranças do acampamento em um fusca.

Sobre a ocupação ocorrida em 1996, Dona Nina, funcionária da fazenda Saldanha na época, relatou para a pesquisadora (em conversas que aconteceram em 2003-2004) que ela e seu esposo foram acordados de madrugada pelos ocupantes de um fusca que pediam passagem pela porteira. Ao abrirem a porteira, os caminhões que vinham logo atrás adentraram também na fazenda, sem que eles pudessem impedi-los, fato confirmado recentemente em conversa com participantes da ocupação.

Uma característica importante dos assentamentos que se formaram nesta época é que os funcionários das fazendas eram convidados pela organização do MST a ficarem no local

para serem assentados junto com os Sem Terra; assim, Dona Nina e sua família, assim como várias outras famílias, foram assentadas nas fazendas onde anteriormente eram empregados.

O primeiro acampamento foi montado próximo e bem em frente à sede da fazenda, onde há um trevo que liga a estrada de Abelardo Luz a Palmas, em direção à sede da fazenda Congonhas, onde estão localizadas atualmente as escolas de ensino Fundamental e Médio, o Instituto Federal Catarinense (IFC) – Campus Avançado de Abelardo Luz – e o Posto de Saúde, que atende as pessoas de todos os assentamentos da região. Nos dias seguintes, o acampamento mudou para outro local da fazenda, próximo da área onde está localizada a comunidade Santa Luzia, local que possuía melhores condições de acesso à água. Neste local foi construída a primeira escola do Acampamento, em um barraco de lona preta, assim como eram as moradias dos Sem Terra naquele momento.

O assentamento José Maria é o maior em extensão de terra e número de famílias assentadas no município de Abelardo Luz e também no Estado de Santa Catarina; por esta característica – a grande quantidade de pessoas –, logo se transformou em centro, onde foi construída a escola de Educação Básica e nucleadas as escolas que existiam na região. Na época havia escolas multisseriadas de 1ª a 4ª séries na própria fazenda e outras nos assentamentos já existentes no entorno (Assentamento Indianópolis, Assentamento 13 de Novembro e Assentamento Roseli Nunes, que se formou no mesmo período). A Escola de Educação Básica até a 8ª série pode ser considerada uma grande conquista para todos que viviam na região. Marcas desse período histórico influenciaram fortemente também as formas de organização pedagógica e gestão da escola que se constituiu neste assentamento, o que será apresentado e analisado em uma seção específica.

Estabelecidas essas primeiras ligações entre a luta pela terra, sua conquista e a criação das escolas nos assentamentos, a próxima seção contribui com elementos trazidos pelos colaboradores da pesquisa sobre as escolas, produzindo elementos que são acrescentados aos registros feitos nos documentos legais nos quais se encontra a sua história oficial.

Em consonância com a perspectiva teórica assumida na pesquisa, optou-se por buscar recuperar a historicidade das escolas, das práticas de alfabetização e do uso de recursos didáticos nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária do município de Abelardo Luz ouvindo professores e moradores da comunidade que participaram da construção inicial dessas escolas.

3.2.2 A Escola Básica Municipal 25 de Maio

O senhor Luiz, professor e liderança do MST durante o acampamento e no início do Assentamento 25 de Maio, relatou como foram organizadas as escolas logo na chegada da ocupação da fazenda Sandra, como referido na seção anterior. Segundo ele, foram organizadas quatro escolas multisseriadas de 1ª a 4ª série no local. As escolas se chamavam Vila Nova, Santo Dias, Nossa Senhora Aparecida e 25 de Maio. Nas palavras do Senhor Luiz, primeiro as escolas funcionaram em locais coletivos feitos pelos acampados logo na chegada, utilizados também como igreja e local de reuniões e assembleias. Algum tempo depois, as escolas passaram por transformações:

[eram] *Escolinhas de madeira construídas pela prefeitura, medidas de 5,8x8m, cozinha e uma areazinha. O banheiro era uma privada, feita pela comunidade fora do prédio escolar. Não havia água instalada, os alunos ajudavam a buscar de balde em uma fonte que ficava um tanto longe da escola. As escolas eram multisseriadas* (Notas de campo, 2020).

Luiz relata que “o professor na escola era tudo: merendeiro, limpeza que fazia com ajuda dos alunos. Precisava fazer curativos quando os alunos de machucavam”. Ele mesmo foi professor de uma destas escolas durante seis a sete anos, segundo informou. Lembra que em um ano teve 58 alunos de todas as idades, de 1ª a 4ª série, e precisava ensinar os da 1ª série a ler. Pegava na mão dos alunos para trabalhar coordenação motora. Em 90 dias já sabiam ler e escrever. Trabalhava com o método Paulo Freire, a partir da realidade. Na época, segundo conta, o MST reunia todos os professores do estado, de 70 escolas dos acampamentos e assentamentos em Chapecó, para aperfeiçoamento e troca de experiências. Seu Luiz participou também de um encontro nacional de educadores durante 15 dias.

Quando perguntado sobre como seria o método que utilizava para alfabetizar, disse que trabalhava primeiro a coordenação motora, as vogais e o alfabeto. Repetia as letras no caderno até a criança saber fazer bem. Depois, no quadro escrevia LA – TA. Lia com os alunos e eles copiavam. Utilizava materiais e orientações recebidas nas formações estaduais do Movimento Sem Terra, que aconteciam mensalmente em Chapecó. História e Geografia trabalhavam de forma falada/contada. Utilizavam um método igual em toda Santa Catarina. E formavam com espírito coletivo e de luta, para o aluno ser alguém na vida. Os professores eram fiéis ao trabalho com o MST, que também era uma indicação dos pais.

O Senhor Luiz contou que havia necessidade de trabalhar com os alunos as questões da ocupação da terra. Por causa das questões religiosas, precisava explicar que ocupação não

é roubo, portanto, não é pecado, para os alunos não acharem que seus pais eram culpados. Diz que a religião ajudava a segurar o povo unido. Todos tinham fé e isso ajudava para que não desanimassem com as dificuldades. Alimentar a fé das pessoas tornou-se também função das lideranças dos acampamentos e assentamentos. Ele mesmo era liderança, professor e ministro da comunidade.

No ano de 1988, a escola em que seu Luiz era professor foi destaque no estado e recebeu uma placa que ele guarda em casa até hoje.

IMAGEM 1 –PLACA DE DESTAQUE RECEBIDA PELA ESCOLA



FONTE: Arquivo pessoal do colaborador. Foto da pesquisadora (2020).

Precisou desistir da tarefa de professor por não ter formação, estudou por algum tempo no Projeto LOGOS¹⁵ em Xanxerê, fez as etapas 1 e 2. Era difícil, não tinha transporte. Dia de chuva tinha que ir a pé até o Araçá, comunidade a alguns quilômetros, pegar ônibus, ir até a cidade, pegar outro ônibus da Reunidas para ir a Xanxerê. Preferiu priorizar o cuidado do lote e da família e não concluiu sua formação para ser professor.

Segundo seu Luiz, as lideranças do MST queriam que o assentamento fosse organizado em grupos coletivos, mas as famílias não aceitaram, então, no dia da distribuição, cada um escolheu seu lote. Lembra que ele e seu pai ajudaram na organização e foram ficando por último. Ficaram exatamente com o lote onde estava localizado o acampamento (a maioria queria se distanciar mais do centro). Alguns escolheram o lote por ter mais mato/madeira para fazer carvão, uma das poucas fontes de renda na época, entre outras razões.

¹⁵ LOGOS era um projeto de qualificação para professores leigos que existia na época em Xanxerê-SC.

O tamanho dos lotes de terra do assentamento 25 de Maio é de aproximadamente 20 hectares, em média, maiores do que os demais que foram organizados depois. Como Luiz era solteiro¹⁶, não recebeu lote; somente o seu pai. Em uma etapa posterior ele teria sido assentado no município de Taiópolis, mas, por ser professor no assentamento, ele não quis ir. Tinha salário e preferiu ficar morando com os pais, local onde vive até hoje. Quando casou, construiu uma casa própria ao lado, onde vive com sua família. Parou de trabalhar na escola quando houve a nucleação para a escola básica, em 1998. Na época exigiram maior formação; então, percebendo que não conseguiria dar conta de estudar, trabalhar no lote e na escola, desistiu de ser professor.

Seu Luiz relembra que mesmo depois de assentados a vida continuava difícil: falta de estradas, demora no recurso para a moradia, falta de atendimento de saúde, dificuldades na educação. Faltava comida e as terras estavam cobertas por florestas, que precisaram ser preparadas para depois poder cultivar. Seu pai tinha um caminhão e puxava carvão para a venda nas cidades vizinhas. Com o salário de professor e o trabalho do pai, dava para a sua família uma condição um pouco melhor que os demais, mas, mesmo assim, foram tempos difíceis.

Sobre a nucleação das escolas, Luiz entende o processo como uma forma de centralizar para ter mais controle do estado/município. Foi o que se sentiu na época, na relação da escola com a administração municipal. A necessidade de controle também ficou evidenciada na escolha dos diretores da escola, que passaram a ser indicados pela administração e não mais pela comunidade. Segundo sua avaliação, a indicação feita pela administração é sempre uma escolha política, de alguém que tenha apoiado a campanha para eleição do prefeito. Relata que, a partir da eleição de 1996, a administração municipal desmontou a organização do MST e da educação que existia nas escolas.

A professora Mari, outra colaboradora da pesquisa, iniciou sua vida profissional como professora em 1988, na Escola Isolada São Francisco, no Assentamento Papuã, localizada do lado direito da Ponte Alta, vindo da cidade de Abelardo Luz (a escola foi destruída por um temporal e não foi mais reconstruída).

Ela conta que a primeira escola no acampamento, atual assentamento Papuã I, era um barraco de lona, depois um pavilhão de madeira. Mais tarde a prefeitura construiu escolinhas

¹⁶ O INCRA, juntamente com a organização do MST, costumava organizar as famílias para assentar começando pelas maiores. Em quase todos os acampamentos havia mais famílias do que capacidade para assentá-las. Os solteiros sempre ficavam por último e muitas vezes precisavam ir para assentamentos em outras localidades. Havia também sorteios quando não houvesse lotes suficientes para as famílias maiores ou quando não houvesse acordo na escolha dos lotes.

de madeira que, após a nucleação, se tornaram as igrejas das comunidades (uma delas existia até início de 2019, na comunidade dos Lavratti). No decorrer do processo, o governo do Estado de Santa Catarina passou a administrar as escolas e construiu escolas de alvenaria, existentes ainda nas comunidades, mas nenhuma mais em atividade. Algumas se tornaram moradias de famílias que não tinham outro lugar para viver.

Com relação aos aspectos pedagógicos, a professora relatou que nos primeiros anos após a primeira ocupação de terras em Abelardo Luz, ocorrida em 1985, a Secretaria Municipal de Educação realizava uma reunião por mês e uma atividade de formação no início do ano letivo, sobre algum tema da educação. Na atividade de formação anual, os professores do interior ficavam na cidade durante os dias do curso e podiam se alojar no antigo colégio agrícola da cidade.

As reuniões mensais iniciavam às 9 horas, horário de chegada dos ônibus do interior. Pela manhã normalmente faziam uma rodada de conversa, quando os professores falavam sobre como estavam trabalhando o que haviam planejado no início do ano. À tarde eram feitos encaminhamentos e a entrega de merenda e material para a escola, que os professores precisavam levar de ônibus. Muitas vezes, por causa da chuva e das más condições das estradas, o ônibus não ia até os assentamentos, então os professores precisavam caminhar, levando nas costas o material e a merenda, desde a comunidade do Araçá até os assentamentos. Segundo a professora, era normal na época os moradores dos assentamentos fazerem este trajeto a pé, tanto por falta de transporte quanto por falta de recursos financeiros para pagar a passagem de ônibus.

A professora Mari lembra que, na década de 1990, uma das preocupações era a alfabetização por um método único – o método da Abelhinha (método fônico). Antes, cada professor trabalhava com a alfabetização do seu jeito, conforme havia aprendido. Na matemática era ensinado o básico, as quatro operações. Com as atividades de formação pela secretaria, aos poucos outros conteúdos foram inseridos.

Quando consultada se havia formações de professores pelo MST, a professora relatou que, por organização dos próprios professores, eles se reuniam um sábado por mês, para estudo e planejamento, sempre com a preocupação de pensar as “*Escolas do Campo*”¹⁷. Nestes encontros, planejavam assuntos diferenciados para trabalhar com os alunos, com a intenção de mostrar o valor da conquista da terra, de ensinar como se manter nos assentamentos e analisavam como conciliar os conteúdos com a realidade.

¹⁷ Termo utilizado pela professora para falar da metodologia e do tipo de escola que estavam buscando construir, para além daquilo que o estado, através da Secretaria de Educação, orientava.

Essa necessidade de relação com a realidade também foi apontada pelo senhor Luiz, que relatou que os alunos ajudavam nos afazeres da escola e na organização das aulas práticas, com objetivo de vincular conteúdo com a realidade. Ele contou que em sua turma chegaram a carrear um porco na escola, para estudar os órgãos que formam os sistemas.

No mês de maio, por ocasião da comemoração da data da primeira ocupação de terra, havia mais oportunidade de formação e vinham pessoas do MST de outras localidades. A professora Mari conta que essa experiência deu certo:

Todos tentavam fazer o melhor, trabalhavam unidos para as escolas continuarem. Graças a isso tem força a educação das escolas do campo até hoje. Fomos conseguindo tudo o que temos hoje pela união dos professores antigos. Tudo se consegue só na luta (Notas de campo, 10/12/2019).

Diz ainda que enquanto os professores estavam reunidos nos assentamentos se conseguiu mais coisas, destacando que os concursos de professores mudaram muito a realidade das escolas – alguns saíram, vieram outros de fora, muitos também lutadores. “*Pensando bem, hoje mudou, não é o mesmo de 20 anos atrás*” (Notas de campo, 2019). Nos primeiros anos os professores eram admitidos por contrato com a prefeitura municipal, selecionados pelos cursos que haviam feito – 20 horas de curso de alfabetização ou da disciplina que pretendia trabalhar bastavam para ser contratado. Era considerado também o fato de morar na comunidade da escola. Vários professores tinham somente a quarta série do ensino fundamental.

Com a LDB 9.394/96 e a Constituição Federal de 1988, foi exigida maior formação e as escolas multisseriadas tiveram algum tempo para se adaptar. Começaram a estudar no LOGOS – projeto de qualificação para professores leigos – que existia em Xanxerê. Pegavam um livro da disciplina a ser cursada, faziam as atividades em casa e ao final de cada livro iam até Xanxerê fazer uma prova. Vários professores que estão atualmente na rede municipal, ou se aposentaram nela, realizaram seus estudos assim.

Entre os anos de 2002 e 2004 houve a oferta de um curso de pedagogia presencial, ofertado pela UNOESC em Abelardo Luz, com aulas nas quintas e sextas-feiras à noite e no sábado durante o dia todo. Vários professores dos anos iniciais que ainda não tinham graduação fizeram este curso. Outra forma de estudo para os professores das áreas específicas foram as “semanadas” (semana intensiva), ofertadas na UNICS de Palmas (PR). Durante uma semana por mês, os professores deixavam substitutos na escola para ir estudar. Vários professores dos assentamentos viajavam em uma *Kombi*, que muitas vezes estragava na estrada. No ano de 2009 encerrou o prazo para adequar a formação e os professores que por

algum motivo não foram estudar, mesmo já efetivos na rede, foram aposentados ou necessitaram trocar de função, passando a atuar em serviços gerais, por exemplo.

A professora Mari também conta que nas escolas multisseriadas, assim como em diversas escolas em áreas rurais no país, não havia diretores, nem servidores; os professores é que cuidavam da merenda e da limpeza da escola, com auxílio dos alunos. Mais tarde, quando foi inaugurada a escola de educação básica, na metade da década de 1990, o diretor já era contratado, assim como atualmente, pelo município, como cargo em comissão. No caso dos professores, o primeiro concurso realizado no município foi no ano de 1990, quando ocorreu a efetivação da maioria dos professores que já trabalhavam nas escolas. Desde então, segundo a professora, há uma luta no município para efetivação dos professores, mas ainda há muitos com contrato temporário. Um fato a salientar é que a totalidade dos professores efetivados na época residia na comunidade da escola, o que ajudava na compreensão da realidade de conflito a que estavam expostas muitas famílias e suas crianças.

Ao lado dessa história não documentada, mas agora registrada como memória de professores que ali atuaram, a história oficial da EBM 25 de Maio tem início no ano de 1994, com a implantação da escola básica, ampliando gradualmente o ensino fundamental nos assentamentos para 5ª a 8ª série. Nos primeiros anos funcionavam nesta escola somente os anos finais e as “escolinhas” multisseriadas de 1ª a 4ª série continuavam funcionando nas comunidades. Em 1998, com a nucleação das escolas multisseriadas, passou a funcionar o transporte escolar e os professores podiam se deslocar de um local para outro com mais facilidade. Isso possibilitou que a professora Mari iniciasse seu trabalho nesta escola, na qual lecionou até se aposentar.

Com a nucleação das escolas multisseriadas para a Escola Básica, houve mudanças na forma de organização das aulas: não havia mais um único professor para todas as disciplinas, além de terem sido contratados professores de educação física, por exemplo, também para os anos iniciais. Muitos vieram de fora, o que mudou a relação inicialmente existente entre a comunidade escolar e os moradores da localidade.

Quanto aos recursos didáticos, a professora Mari conta que no início, ainda nas escolas multisseriadas, usavam poucos materiais, somente cadernos, lápis, borracha – vindos da Secretaria da Educação – e alguns livros que sobravam das escolas da cidade. Às vezes o professor só tinha um livro para ele. Passavam muitas atividades no quadro para os alunos copiarem. A Secretaria de Educação produzia apostilas e encaminhava para as escolas. Os temas das apostilas incluíam a história do município, português e matemática básica, com as quatro operações e problemas matemáticos, por exemplo. A professora diz que contava a

história de acordo com a apostila e depois resumia para passar no quadro para os alunos terem o conteúdo no caderno.

Para alfabetização existia uma cartilha produzida pela Secretaria de Educação, “*com letras e números pontilhados para passar por cima com o lápis, o que depois era feito também no caderno*”. Os professores apagavam o que o aluno havia feito e ele repetia quantas vezes fosse necessário, “*até aprender a fazer certo*”. As crianças não frequentavam a educação infantil, então precisavam aprender o básico, como segurar o lápis, na 1ª série: “*No passar do tempo, caiu a moda de mostrar muitas vezes para o aluno que estava errado. Não podia mais corrigir muito com vermelho para não constranger a criança*” (Notas de campo, 2019). A professora entende que estas mudanças não foram somente locais, faziam parte de um sistema mais amplo de ensino.

Com o passar dos anos, ainda nas escolas multisseriadas, começaram a vir livros de algumas disciplinas para todos os alunos. Segundo a professora, “*eram livros muito bons, bem objetivos*”. Em Português, por exemplo, eram estudados primeiro os substantivos, adjetivos, para depois produzir textos. “*Hoje é diferente o que se estuda*”. As apostilas produzidas pela Secretaria eram bem organizadas, com o conteúdo a ser trabalhado em cada série. “*No geral se ensinava o básico, português e matemática, não se dava muita ênfase às demais disciplinas*” (Notas de campo, 2019).

Pode-se perceber a presença da cultura imaterial na escola, principalmente por ocasião das comemorações do 25 de Maio, em referência à primeira ocupação de terras em 1985. Nesta data costuma-se, desde os primeiros anos, organizar atividades diferenciadas nas escolas, momento em que se convidam pessoas da comunidade que vivenciaram todo o processo para contar a história das ocupações de terra, de como viviam nos primeiros acampamentos e assentamentos.

Segundo a professora, cada professor deve encontrar estratégias para levar a história ao conhecimento das gerações mais novas. Assim era no início, “*cada professor tinha por obrigação particular contar esta história. As famílias também ajudavam a passar a história adiante. Todos fizeram parte da história. Foi difícil conquistar, agora precisa garantir a continuidade*” (Notas de campo, 2019). Também se identifica a presença da cultura imaterial quando a professora conta que costumava ensinar várias cantigas de roda para os alunos. Não havia professores de educação física, então ela trabalhava com as cantigas. Outras brincadeiras, como pega-pega, pular corda, eram deixadas para o recreio.

A entrevista com Natália, outra professora da EBM 25 de Maio, deixa visível a existência de mais conflitos no processo histórico do que foi apontado por outros colegas, o

que sugere algumas hipóteses para explicar as diferentes percepções. Um destes conflitos pode estar ligado às condições de exercício da profissão, como profissional efetivo ou com contrato provisório, na rede municipal de Abelardo Luz, o que produz maior ou menor preocupação com emprego e renda e sua vida profissional e, assim, produz mais tensões e conflitos. Um segundo fator pode ser associado às diferenças pessoais entre os profissionais da escola, em especial quanto às formas de compreender as questões sociais e políticas, e suas formas de agir em relação a essas questões, no caso em estudo particularmente à participação em movimentos sociais e no MST, bem como sua relação com os processos eleitorais locais e nacionais.

A professora Natália conta que, quando iniciou o trabalho nas escolas, somente o contrato era feito diretamente com a prefeitura e os professores eram escolhidos por indicação da comunidade ou da direção da escola; mas, como faltavam professores, ao final era necessário somente apresentar a formação solicitada: *“No meu caso, eu tinha ensino médio, o diretor me procurou e pediu se eu queria trabalhar e eu aceitei”*. Naquele momento, havia uma única professora efetiva na escola. No ano seguinte iniciaram os testes seletivos com prova. Os diretores, assim como atualmente, tinham cargo comissionado da administração municipal (Notas de campo, 2020).

No início, diz a professora, *“a maioria dos professores da escola era dos assentamentos, havia somente uma professora que era da cidade por não haver ninguém daqui com esta formação”*. Com a nucleação das escolas multisseriadas e o início do transporte escolar, segundo ela, *“o número de alunos aumentou muito e aí sim teve um período que vieram mais professores de fora por falta de professores das áreas específicas nos assentamentos”*. A professora ainda conta que:

Nos anos iniciais, os professores vieram junto com os alunos das escolas multisseriadas, então todos eram dos assentamentos. Com o passar do tempo, mais professores assentados foram se formando, diminuíram os alunos, voltando a maioria dos professores a serem daqui. No ano passado todos os professores da escola eram dos assentamentos (Notas de campo, 2020).

A professora relata que, quanto à formação, havia poucos professores formados e muitas dificuldades para estudar. *“Iniciei como professora de [...] sem ter a formação. Fui secretária da escola por um curto período de três meses”*. Um grupo de professores, inclusive o diretor naquela época, iniciou o ensino superior na antiga faculdade de Palmas (PR). No início, iam com um fusca que era de um dos assentados que morava perto da escola e depois organizaram uma associação e compraram uma kombi para o transporte.

Tinham que ir para a aula todas as noites, a kombi era velha, estragava no caminho, as estradas eram ruins, ficavam atolados. Um dia a kombi estragou e os professores, junto com o diretor, amanheceram no caminho. Quando os alunos chegaram na escola, a encontraram fechada, pois não havia ninguém para abri-la. Acabei desistindo de estudar e somente mais tarde fui fazer [um curso] de final de semana em Xanxerê. Então tinha que ficar todo o final de semana lá (Entrevista à pesquisadora, em 17/01/2020).

A professora relatou ainda que houve uma intensa briga entre os assentados pela localização da escola 25 de Maio. Um grupo queria que ela fosse construída no assentamento Santa Rosa I (conhecido como Vargem Bonita), onde havia grande número de famílias assentadas, uma escola multisseriada de 1ª a 4ª série e já havia iniciado turmas de Anos Finais do Ensino Fundamental. Outro grupo queria que a escola fosse construída no assentamento 25 de Maio, onde havia outro polo de escolas multisseriadas no entorno e também turmas já iniciadas de Anos Finais do Ensino Fundamental. Este grupo defendia a localização no Assentamento 25 de Maio por ser mais centralizado em relação ao conjunto de famílias e dos assentamentos. Esta proposta acabou vencendo a disputa.

Com relação à organização dos processos pedagógicos da escola, planejamentos, formação de professores, definição de concepções pedagógicas utilizadas, relação com a Secretaria de Educação, a professora relata que houve um período (final da década de 1990) em que havia muita política [partidária] na escola. *“O MST [as pessoas da liderança do movimento] não podia chegar à escola, eram barradas pela administração municipal”*. As pessoas eram escolhidas a dedo. *“Mudou somente nos seletivos [concursos] feitos no governo do PT, a partir do ano de 2009, isso melhorou muito”*. Segundo a professora, mesmo quando havia concursos seletivos antes desse período, eles não eram transparentes.

Sobre essa questão ainda, a professora destaca que *“para com os alunos, havia questionamentos por parte da direção e alguns professores sobre o vestuário. Quando vinham com camisetas, bonés do MST para a escola, tentavam proibir, alguns alunos resistiam, aconteciam discussões, brigas, enfrentamentos”*.

Outras explicações são dadas pela professora para evidenciar mudanças que ocorreram na escola que produziram um distanciamento em relação às formas de trabalho que a escola utilizava desde sua origem como escola de Assentamento:

Nos anos de 1994 e 1995, a administração ainda era de acordo com as formações e o método de trabalho do MST na escola. Neste período, foi quando iniciei as aulas (...), participei de uma semana de formação pela secretaria no Pequeno Príncipe (escola de educação infantil) na cidade. Após 1996, com nova administração municipal, mudou tudo, bloqueio total. Trocou direção e a comunidade do assentamento não pôde mais opinar na contratação dos diretores, vieram pessoas

da cidade que não conheciam e não aceitavam a educação do MST. Houve perseguição dos professores que não podiam se manifestar com relação ao movimento social e à política dentro da escola (Entrevista à pesquisadora, em 17/01/2020).

A professora diz que nesta época, iniciada em 1997, não havia muitos cursos de formação para os professores, não havia orientações da Secretaria de Educação, “*cada professor tinha que se virar, então os professores se ajudavam entre si, trocavam material e conhecimentos, experiências*”. Aponta ainda que desde que ela começou a trabalhar na escola:

Formação e planejamento coletivo somente na administração do PT¹⁸. Na administração atual¹⁹ voltou cada um tendo que se organizar, professores se ajudam, mas não há orientação adequada. Ainda bem que aprendemos muito, os professores continuam trabalhando muito do que aprenderam durante a administração passada (Entrevista à pesquisadora, 17/01/2020).

A professora relata que no período anterior a relação era ruim, perseguição política, grupos favorecidos. “*Houve um período de melhora, não houve perseguição para nenhum lado no tempo do PT. Isto foi uma conquista que permanece*” (Entrevista à pesquisadora, 17/01/2020). Nesse aspecto, é possível atribuir a permanência e a estabilidade ao fato de que atualmente a maioria dos professores das escolas dos assentamentos é efetiva, garantindo-lhe maior tranquilidade.

Para a professora, as questões pedagógicas foram influenciadas pelas trocas de governo municipal.

Como já disse, houve um período, bem no início, que o MST ajudava na formação, este tempo eu não participei muito. Quando comecei na escola, logo trocou a administração e mudou tudo, cada professor tinha que se virar. No tempo do PT, que iniciou em 2009, teve muita formação, orientações, planejamentos coletivos, foram contratados orientadores pedagógicos para todas as escolas. Foi um tempo bom. Foram construídos documentos, o plano municipal de educação, o plano de cargos e salários. Agora voltou tudo como era antes. Querem tirar direitos, não tem mais orientadores nas nossas escolas do assentamento, cada professor precisa se virar. O bom é que os professores se ajudam [repetindo fala anterior]” (Entrevista à pesquisadora, 17/01/2020).

Quanto aos recursos didáticos disponíveis e utilizados, a professora relata que sempre foi professora dos alunos dos anos finais e para eles no início não havia livros. Somente livros para os professores e insuficientes, com faltas. “[*Para*] a disciplina que

¹⁸ Administração do PT – 2009-2016.

¹⁹ Administração atual – 2017-2020.

trabalhei a maior parte do tempo, vieram os livros didáticos recentemente. Eu tinha alguns materiais e busquei com professoras mais experientes, escrevia tudo no quadro para os alunos copiarem. O Pe. Genuíno também me ajudou com materiais (...) que trouxe da paróquia”.

A professora destaca que a enciclopédia Barsa era o único material de pesquisa que havia na escola: *“Era nos livros da Barsa que se faziam pesquisas sobre todos os assuntos. Dava uma atividade, um tema e os alunos iam para a biblioteca pesquisar”.* Segundo ela, em uma situação levou os alunos à biblioteca *“para mostrar os livros da Barsa, que ainda estão lá. Eles não conheciam”.* E finaliza destacando mudanças positivas: *“O acesso à informação, a possibilidade do uso da internet, no geral foi o que deu um salto de qualidade muito grande na educação”* (Notas de campo, 2020).

Quando perguntado a ela se percebia diferenças entre as escolas do campo e da cidade no processo de conhecimento, a professora diz:

Teve diferença e tem até hoje, mas como preconceito e não na realidade. Eu estudei na escola da cidade e sei como era lá. Não havia diferença no conhecimento. Aqui os professores não tinham formação, mas se esforçavam, se ajudavam. Na verdade, nem os professores da cidade na época não tinham formação de ensino superior (Entrevista à pesquisadora, 2020).

Segundo a professora, a diferença é que *“a maioria dos nossos jovens não continuava os estudos porque a escola era longe, não tinha ensino médio aqui. Depois que iniciou o ensino médio e que os jovens começaram a ir para a faculdade, percebemos que não tem diferença de conhecimento. São até melhores”.* As contribuições dadas pelos colaboradores permitiram uma aproximação com a escola que ainda será acrescida de outros resultados produzidos a partir do trabalho empírico, no próximo capítulo da tese.

3.2.3 A Escola Básica Municipal José Maria

A Escola Básica Municipal José Maria faz parte da história de vida da pesquisadora, que trabalhou e trabalha nela desde o ano de 2005. Assim, para além de duas entrevistas e conversas informais com os professores registradas em diário de campo durante a pesquisa, a opção foi historicizar alguns elementos a partir do conhecimento adquirido pela pesquisadora durante os 15 anos que trabalhou na escola, a convivência com a comunidade local desde 2003, quando passou a residir no assentamento, além de entrevistas com professores e pessoas da comunidade e o uso de documentos e registros que fazem parte do acervo escolar.

Durante os anos que a pesquisadora esteve na escola, diversas atividades de pesquisa com os alunos e alunas foram realizadas, das quais infelizmente há poucos registros escritos ou gravados, já que há uma tradição na cultura escolar de privilegiar a história oral, e de pouca ênfase no registro das atividades didáticas, para a constituição de arquivos escolares. No entanto, alguns áudios foram encontrados nos arquivos da escola e puderam ser utilizados neste relato.

As conversas com pessoas da comunidade, ao longo do tempo, também contribuíram para a construção desta história que será relatada, portanto, a partir de memórias pessoais, de alguns registros encontrados no acervo escolar, dos documentos oficiais, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP), e também de alguns estudos já sistematizados sobre a história e os processos pedagógicos e de gestão da escola, como os de Fabris (2017), Fabris e Borowicc (2015) e Borowicc e Zotti (2018).

Como toda ocupação e acampamento do MST, a educação neste que seria o Assentamento José Maria não poderia ser diferente. Ao empreender a luta pela terra, as demais demandas são também colocadas em pauta. A organização da escola e dos processos de aprendizagem para as crianças é uma das primeiras preocupações dos Sem Terra quando estão em processo de luta. Assim, a história da escola se inicia junto à história do acampamento e se constrói junto com o assentamento.

Feita a ocupação da terra no final do ano de 1996, já no início de 1997 é organizada a escola, ali mesmo no acampamento, para as crianças do ensino fundamental, Anos Iniciais, 1ª a 4ª série. Os estudantes maiores, de Anos Finais, 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, necessitaram se deslocar do acampamento para estudar fora, nessa etapa da vida da comunidade.

Em um barraco feito de tarimba (trançado de taquara que servia para deixar as paredes mais firmes) e coberto de lona, de chão batido, a escola funcionava; as carteiras ficavam bambas porque o chão era em desnível. As carteiras eram pesadas, nada modernas e não havia mesas suficientes para todos. Muitas vezes os estudantes tinham que sentar com outro colega, pois as turmas eram grandes, de 30 a 35 alunos e alunas em cada uma.

Não havia energia elétrica na escola, então quando chovia ficava escuro e era difícil enxergar o quadro. A água entrava por baixo da lona, fazendo um lamaçal no chão, obrigando muitas vezes, nestas situações, a cancelar as aulas. Esse relato é parte das memórias de um ex-aluno (Almir, registro feito em atividades da escola), que na época frequentava a 1ª série do ensino fundamental e agora relembra a fase inicial da história da escola. Não havia transporte escolar e quem morava mais distante, como Almir, precisava ir caminhando. A maioria das

famílias, no início, vivia no acampamento junto à escola, por isso, neste primeiro período não precisavam se locomover por grandes distâncias. Mais tarde teve início o transporte escolar com um único ônibus para todas as linhas e, apesar disso, conta que preferia ir caminhando por três quilômetros até sua casa, porque chegava mais rápido.

A merenda era feita em um barraco ao lado da escola. Segundo o colaborador, os alimentos vinham do governo municipal e eram preparados por merendeiras voluntárias, mães dos alunos, que se revezavam em escala. Os professores eram contratados pela prefeitura, mas havia somente um professor para todas as disciplinas. Não havia professores para educação física, artes, inglês, filosofia, como agora. Almir conta que só teve mais professores quando passou para a 5ª série. Lembra que sua professora era formada, ou seja, tinha a formação necessária na época para dar aulas, os demais professores das outras turmas ainda estavam estudando, se profissionalizando. Apesar das dificuldades, gostava das aulas no acampamento e lembra com carinho de sua professora. Agradece a todos, pois, segundo ele, *“foram voluntários para o processo de formação em tempos difíceis”* (Almir, registro feito em atividade da escola).

Com relação à organização pedagógica, Almir lembra que os alunos maiores estudavam de manhã e os menores à tarde. Havia reforço no final do ano para quem tinha dificuldades, para que todos pudessem passar de ano, medida necessária, pois ele mesmo teria reprovado no primeiro ano, já que teve algumas dificuldades. No primeiro ano não havia materiais cedidos pelo município para os alunos, cada um tinha que se virar como podia. Viviam de doação. Lembra que alguns colegas apagavam o caderno para poder escrever novamente.

Mais à frente, receberam do governo municipal uma pasta (sacola) e alguns materiais. Referindo uma prática muito comum entre as comunidades rurais e também nas comunidades vulneráveis das periferias urbanas, contou que a maioria dos alunos carregava os materiais em sacos de açúcar. Lembra que, mesmo tendo uma mochila, pediu a sua mãe para fazer uma sacola de plástico para ele, por ver os colegas levarem os materiais assim. Os professores utilizavam mimeógrafos e máquinas de escrever para produzir os materiais de estudo.

Como dito anteriormente, a construção do prédio da escola demorou menos tempo do que em outros locais em condições semelhantes. A fundação oficial da escola data de 27 de fevereiro de 1998, um ano após seu início no acampamento em 1997 e a inauguração do prédio no ano seguinte. Assim, narra o colaborador que no segundo ano a escola mudou do barraco para as estruturas existentes na sede da antiga fazenda que já havia sido liberada pelo INCRA para o assentamento:

Começamos no barraco, depois no casarão²⁰, ocupamos também o antigo abatedouro, a antiga igreja que era primeiro uma sala de aula. Todos os cômodos e estruturas que tinha eram usados para escola. Quando passou para cá [se referindo à escola atual] já havia diretora. Onde está a estrutura da escola agora, era o campo de futebol, onde fazíamos educação física. A única coisa que não mudou é o pé de imbuia que tem ali fora, esta árvore é uma árvore centenária. Não havia ginásio de esportes, foi sendo construído por etapas, a escola, depois o ginásio. A Escola desde o início era Escola Básica Municipal José Maria (Almir, registro feito em atividade da escola).

Ao ser questionado sobre sua opinião a respeito de como e por que surgiu a escola, o ex-aluno relata que foi pela necessidade. Havia muitas crianças que precisavam estudar, alguns adultos que não puderam fazer seus estudos antes e que também queriam voltar à escola. Então a comunidade foi em busca da escola e os alunos fizeram parte da construção, não só desta, mas também da escola de Ensino Médio, pois também ela iniciou as atividades sem a estrutura necessária, que só veio depois. Foi necessário utilizar novamente os mesmos antigos espaços da fazenda para poder começar. *“Hoje tem um instituto federal aqui no assentamento, conquistado a duras penas pela comunidade”*, conta Almir. Na conversa, ele lembra que existem muitos espaços no campo brasileiro que não têm ensino médio, os estudantes precisam se deslocar para a cidade e que esta realidade no José Maria veio somente com muita luta.

Como dito, no primeiro ano, no acampamento, foram atendidos somente os alunos de 1ª a 4ª série, por isso as maiores dificuldades foram enfrentadas pelos estudantes de 5ª a 8ª série para poder estudar. Inicialmente foram deslocados com transporte escolar até a cidade de Palmas, onde enfrentaram muitos preconceitos por serem acampados. A comunidade do acampamento, ao perceber as dificuldades dos alunos, reivindicou que eles fossem transferidos para a escola do Assentamento 25 de Maio. Ali a relação com os demais colegas era mais tranquila, pois todos passaram pelo mesmo processo de luta pela terra. No entanto, as más condições das estradas fizeram com que muitas vezes, em dias de chuva, os estudantes chegassem de volta ao acampamento tarde da noite por atolamento ou por ter o ônibus quebrado. Assim relatou Bernardo, outro ex-aluno da 6ª série na época, entrevistado pela pesquisadora em 2021.

²⁰ Casarão é como era chamada a antiga casa da sede da fazenda Saldanha, onde atualmente está localizado o Assentamento José Maria, moradia do fazendeiro, que ele e sua família utilizavam somente para veraneio. Símbolo de poder e dominação, no processo de luta e conquista da terra, se tornou lugar de encontro, das assembleias da comunidade e por duas vezes foi utilizada como escola – em 1998, pela EBM José Maria, até a construção do prédio próprio, e em 2003, 2004 e 2005 pelos estudantes do Ensino médio até a inauguração da Escola de Ensino Médio Paulo Freire em 2006. A construção, que era de madeira, degradada pelo tempo, foi desmanchada pela comunidade no ano de 2018. Atualmente o terreno onde ela se localizava pertence ao IFC.

Registros no Projeto Político-Pedagógico da escola informam como a comunidade se mobilizou para a conquista da escola de ensino fundamental para todos, até a 8ª série, no assentamento:

Foi então que, após um ano de dificuldades, ao ver iniciar um novo ano letivo, sem perspectivas de melhora, no dia 6 de janeiro de 1998, uma comissão de líderes do Assentamento José Maria, representando os pais, nas pessoas dos senhores Valdemar da Silva Paz, Valdevino Alves Paz, Leno de Sá e Edson Padilha, deslocaram-se até a prefeitura municipal para pedir a criação de uma escola Básica de Ensino Fundamental no Assentamento José Maria, que atendessem toda a região (PPP, E.B.M. JOSÉ MARIA, 2019).

A partir desta primeira audiência, foram feitas diversas negociações até que o INCRA liberasse o antigo casarão da fazenda, que foi adaptado pelos moradores do assentamento para que todos pudessem estudar ali. Para atender todos os alunos foram utilizados, inclusive, um abatedouro de animais da antiga fazenda e a igreja da comunidade como sala de aula neste período. Então, no dia 27 de fevereiro de 1998, passou a funcionar oficialmente a ESCOLA BÁSICA MUNICIPAL JOSÉ MARIA, uma homenagem ao líder da luta pela terra na Guerra do Contestado, Monge José Maria, oferecendo toda a educação básica de 1ª a 8ª séries (PPP, EBM JOSÉ MARIA, 2019).

Ainda assim algumas dificuldades continuaram, pois no início não havia transporte escolar e todos necessitam ir à escola, “*com chuva, sol ou frio, caminhando*” (Bernardo). É preciso destacar que o Assentamento é o maior do Estado, com 272 lotes demarcados, o que fazia com que a distância entre as casas e a escola, para alguns alunos, fosse de cinco a seis quilômetros.

Nos anos seguintes, as escolas multisseriadas que existiam na região – nos Assentamentos 13 de Novembro, Indianópolis, Novo Horizonte, Roseli Nunes e Capão Grande – foram nucleadas na Escola José Maria, definindo a implantação do transporte escolar, que no início era bastante reduzido e circulando com superlotação. No ano de 2005, quando a pesquisadora iniciou trabalho profissional na escola, havia somente quatro ônibus fazendo o transporte para um número elevado de matrículas, que chegava a 610 estudantes, divididos em dois turnos, matutino e vespertino, 99% deles utilizando transporte escolar.

Para levantamento dos processos de organização da gestão, das questões pedagógicas e dos recursos didáticos utilizados nas aulas, o trabalho de campo planejado incluía uma entrevista com a única professora que esteve na Escola José Maria desde o início e que ainda trabalhava ali. No entanto, a professora se aposentou e, por causa da pandemia e por querer se distanciar um pouco da escola após aposentadoria, o contato planejado não pôde ser realizado.

Em razão das dificuldades decorrentes do isolamento social imposto pela pandemia, a etapa final do trabalho empírico foi reformulada, de forma a trazer as contribuições possíveis nessas condições. Em busca de colaboradores, encontramos a disponibilidade do Senhor Darci, que foi professor nas escolas multisseriadas da região, na fazenda Saldanha e no Assentamento Indianópolis, e atuou tanto nos anos iniciais como nos anos finais do Ensino Fundamental nos primeiros anos de funcionamento da EBM José Maria; mas, assim como o Senhor Luiz, não pôde continuar exercendo a profissão de professor pelas dificuldades de estudar e hoje contribui exercendo as atividades de agente de serviços gerais da escola.

Suas contribuições foram entrecruzadas com informações presentes em relatos de assentados, ouvidos pela pesquisadora em mais de uma década de trabalho na comunidade, e ainda foram acrescidas das contribuições trazidas por Bernardo, ex-aluno que participou dos processos de construção da escola enquanto estudava nos anos finais do ensino fundamental e que se dispôs a dar entrevista à pesquisadora. Documentos disponíveis também foram consultados.

Pode-se dizer que o processo de organização pedagógica desta escola, a partir do segundo ano de sua existência, foi bastante diferenciado dos processos observados nas escolas multisseriadas nos primeiros acampamentos e assentamentos, bem como na Escola 25 de Maio. O principal motivo que explica as diferenças está no fato de a Escola José Maria ter sido criada exatamente durante a administração que assumiu a prefeitura em 1997 e que proibiu as lideranças do MST de interferir no processo educativo das escolas. Em 1998 foi fundada como escola de Educação Básica, nucleada, tendo assim um diretor com cargo comissionado, escolhido pela administração municipal e que seguia as diretrizes emanadas da Secretaria de Educação naquele período.

Comparado a períodos anteriores, são outras as características do período histórico em que aconteceu a ocupação da terra que seria o Assentamento José Maria e os demais assentamentos ao redor, comunidades que compõem a população de alunos e alunas da Escola Básica Municipal José Maria. Como já mencionado anteriormente, as diferenças não estão relacionadas à forma de organização dos Sem Terra e à situação da luta, que é sempre um processo difícil – a ocupação, a vida em barracos de lona, a falta de recursos básicos, como moradia, alimentação, vestuário, trabalho, mas pelas transformações ocorridas na vida social e nos processos de poder local. Os assentamentos que se instalaram nesta região tiveram a participação não somente do MST como movimento organizado, mas de políticos locais, que também se colocaram na direção de organizar acampamentos.

O momento histórico era outro. O início das ocupações em 1985 foi marcado por enfrentamento mais acirrado. Em meados da década de 1990, além dos interesses de políticos envolvidos, vender terras improdutivas para o INCRA havia se tornado um bom negócio. Quando aconteceu a ocupação pelo MST na Fazenda Saldanha, a propriedade já estava em negociação e, segundo relatos populares, o prefeito do município já havia iniciado a organização de famílias para assentar no local. Eram famílias selecionadas a partir de interesses políticos da administração, o que causou conflitos, atritos entre o movimento social e os políticos locais. Dessa forma, ao mesmo tempo o assentamento se constituía com famílias organizadas pelo MST e outras famílias organizadas por dirigentes políticos, gerando disputas de poder entre movimento social e alas de políticos locais, cujos efeitos ainda são sentidos até agora nos assentamentos desta região.

A desapropriação da terra neste período – meados da década de 90 em diante – é um processo que ocorre de forma muito mais rápida, em cerca de um ano, e no caso do Assentamento José Maria logo se seguiu a construção da escola e das moradias. A menor dificuldade na luta, somada às influências políticas, resultaram no que já foi apontado anteriormente como um menor sentimento de pertença ao movimento social por parte das pessoas que participaram desta ocupação, as quais também atuam na forma de organização da escola.

Conforme se pode observar nas contribuições dos ex-alunos, outros relatos e em documentos, no primeiro ano, enquanto a escola ainda era no acampamento e funcionava de forma improvisada, a organização era feita pelas famílias assentadas, juntamente com a prefeitura. Mas, assim que foi oficialmente criada para atender o ensino fundamental até a 8ª série, e com a contratação de diretor, as mudanças foram iniciadas.

Para ampliar as informações disponíveis, perguntou-se ao colaborador da pesquisa, Bernardo, sobre como era a participação dos assentados e do MST na escola naquele período. Segundo ele, com a primeira diretora, que era residente no assentamento apesar de a comunidade não participar mais tão ativamente na organização da escola, havia certa concordância com relação a atividades propostas pelo assentamento em que os estudantes participavam, como, por exemplo, a liberação para participar de mobilizações fora da escola em dias de aula. Após o período eleitoral para escolha do Prefeito, no ano de 1999, cada vez mais a escola se distanciou da coordenação dos assentamentos e passou a ser totalmente gerida por diretores escolhidos pela administração municipal: os diretores vinham da cidade e alguns deles não tinham formação de professor ou ligada à educação, conforme seria desejável para um gestor educacional. Estes novos gestores demonstravam contrariedade com

relação às lutas do MST, o uso de símbolos do movimento por estudantes na escola e não os liberavam para participarem de atividades organizadas pelo movimento social fora da escola sem que houvesse prejuízo para os estudantes.

O Senhor Darci confirmou a informação de que os diretores passaram a ser indicação do prefeito municipal e que, após a primeira diretora, moradora do assentamento, todos os demais até o ano de 2005, quando houve nova troca na administração municipal, eram diretores vindos da cidade. No entanto, ao ser perguntado, diz não ter registrado naquele período conflitos de ideias ou de interesses entre a gestão escolar e o movimento social, revelando uma opinião distinta em relação a outros colaboradores e a relatos populares de moradores da comunidade.

A partir desse depoimento, nova entrevista foi realizada com Bernardo para aprofundar a compreensão sobre essas tensões. O relato permite avaliar que o movimento social, ao perder a hegemonia na coordenação da escola, se retirou da luta, não lutou para manter sua orientação na gestão. Para o colaborador, “*não havia pessoas do MST preparadas para assumir as escolas*”, pois o setor de educação, ao menos no município, passava por dificuldades e não tinha força de ação para intervir.

Ainda segundo o ex-aluno, no pleito eleitoral citado, militantes do MST foram candidatos da coligação que disputou a eleição contra o prefeito, que se reelegeu. Leituras da situação podem ser feitas no sentido de que, ao se juntar ao pleito político eleitoral, o MST deixou de ser um movimento independente neste local e nesta situação específica. Reconhecida sua vinculação ao partido político, disputando e perdendo a eleição, o movimento perdeu também espaço de articulação social nos assentamentos.

A análise desta situação permite inferir que, ao misturar disputa eleitoral com a luta mais ampla do movimento social, além de perder a autonomia defendida pelo MST em sua origem – no Encontro Nacional de 1984, no Paraná –, abriu-se espaço para que a luta se tornasse uma disputa de rivalidade político-partidária, trazendo prejuízos à construção feita a duras penas, em anos de caminhada dos primeiros lutadores Sem Terra no município.

Essas contribuições, trazidas na discussão dessa questão particular, trouxeram elementos para esclarecer e confirmar registros feitos em pesquisa anterior (BOROWICC, 2016). Em entrevistas, colaboradoras informaram que a partir de 1997, durante a gestão de administração municipal de perfil conservador que permaneceu no poder por oito anos, os professores foram proibidos de usar símbolos do MST na escola; neste caso, não havia interesse da direção e professores em assumirem posição favorável, uma vez que os próprios estudantes eram recriminados ao utilizarem estes símbolos em seu vestuário. Dessa forma,

viviam realidades diferentes na escola e fora dela. Por um lado, fora da escola haviam passado por um processo de luta organizado pelo MST e percebiam cotidianamente a necessidade da luta para conseguir outras conquistas, como foi o caso da escola, das moradias, da energia elétrica; por outro lado, no entanto, dentro da escola a luta e a vida local eram assunto proibido.

Existem relatos de que alguns estudantes mais velhos fizeram vários enfrentamentos com professores e direção para poderem participar das lutas da comunidade, pois eram prejudicados na transmissão de conteúdos e nas avaliações quando faltavam às aulas para participar das atividades de reivindicação, definidas nas suas comunidades. Fizeram também enfrentamentos para poder usar as camisetas e bonés com símbolos do MST na escola, mas isso sempre era um processo bastante desgastante.

Quanto às questões pedagógicas, a escola já iniciou no período a transição/troca de professores com experiência nas escolas multisseriadas, mas que não tinham a formação em nível de graduação, por professores que iniciavam seus cursos de graduação, no entanto sem experiência. Estes professores não passaram por processos específicos de formação dentro do movimento social. Ao chegar ao assentamento para ali viver, a pesquisadora também pôde observar e acompanhar processos em que os estudantes e a comunidade denunciavam preconceito por parte de alguns professores.

O Senhor Darci, que informou ter continuado a atuar como professor até o ano de 2002 ou 2003, não se recorda bem desse problema e, depois desse período, foi obrigado a parar por “exigência de formação”. Segundo ele, a contratação de professores desde os primeiros anos era por teste seletivo, mas no começo havia mais professores que moravam no próprio assentamento, porque, além de não ser exigida formação em nível superior, não havia muitos professores de fora que queriam vir para os assentamentos.

O mesmo também afirmou que não havia influência do MST na organização pedagógica da escola. Segundo ele, as orientações eram dadas pela Secretaria de Educação, que fazia formação para os professores; enquanto professor das escolas multisseriadas no início da carreira, ele também participou das formações organizadas pela Secretaria de Educação no início do ano, em que professores “*ficavam durante uma semana inteira reunidos na cidade*”. Quanto à organização dos conteúdos, o colaborador relatou que recebiam uma lista de conteúdos da Secretaria, os quais deveriam seguir. Também informou que o planejamento era individual; cada professor pegava a lista de conteúdos e, com as orientações que a secretaria passava, planejava e ministrava suas aulas.

Observa-se, portanto, elementos que confirmam a existência de mudanças significativas na forma de organizar o trabalho escolar naquele momento, identificando-se uma direção oposta aos princípios básicos de planejamento orientado pela proposta de Educação do Movimento Sem Terra, que já tinha suas elaborações no período, em especial o que se destaca a seguir quanto ao valor e ao significado do trabalho coletivo:

A educação dos sem-terra do MST começa com seu *enraizamento* em uma coletividade, que não nega o seu passado e projeta um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir. Saber que não está mais *solto no mundo* é a primeira condição da pessoa se abrir para esta nova experiência de vida. Não é este o sentimento que diminui o medo numa ocupação, ou faz enfrentar a fome num acampamento? Por isso para nós o coletivo não é um detalhe, é o fundamento de nossa pedagogia (MST, 2005, p. 238, destaques no original).

O texto destacado evidencia, para além da importância, a necessidade do fazer coletivo para os Sem Terra, indicando ainda a participação da comunidade como o caminho para “um futuro que eles mesmos poderão ajudar a construir”. Este é um elemento relevante para a pesquisa que se volta aos recursos didáticos de alfabetização utilizados atualmente nestas escolas, localizadas em assentamentos da reforma agrária, que foram construídos pela luta dos Sem Terra. Se esta é a perspectiva defendida, interessa compreender o quanto a produção coletiva e enraizada na vida da comunidade está presente nos processos de seleção, de produção e de uso de recursos didáticos nas classes de alfabetização. A conexão que se faz é com a concepção de alfabetização que privilegia os textos que circulam na vida social, os diferentes gêneros textuais, em práticas significativas de ensino da leitura e da escrita.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, construído entre os anos de 2009 e 2012 e retomado posteriormente em diferentes momentos, é uma construção coletiva, perspectiva que está fundamentada nos princípios da Educação do Campo. No entanto, a cada mudança de administração política municipal, as formas de gestão, de orientação pedagógica e de planejamento mudam radicalmente, mesmo com o documento construído de forma coletiva e que existe para fundamentar e sustentar os processos da escola. O documento está lá, não teve mudanças substanciais desde que foi construído, no entanto, a forma da escola muda por ações internas e externas a ela. Apesar disso, é preciso considerar que as práticas cotidianas preservam elementos das construções realizadas, especialmente aquelas que foram produzidas pelos professores nas apropriações que realizaram, com destaque para aquelas geradas em ações coletivas e colaborativas, como proposto pelas orientações do MST para as escolas do campo.

Estudos sobre os processos de gestão política e pedagógica da Escola José Maria foram realizados por Fabris (2017), em trabalho intitulado *A função da escola do campo e os princípios do MST: o caso da E.B.M. José Maria*; estudos como este podem contribuir para a compreensão da construção histórica da escola e dos elementos que a definem. A autora organiza o percurso histórico da Escola José Maria em três períodos. O período inicial foi identificado como “A conquista da escola”, tempo que se estende da primeira escola de lona até a conquista do prédio próprio, em 1998.

O segundo período identificado por Fabris (2017) vai de 1999 a 2005, chamado de “Estagnação do processo”, referindo-se a uma escola conquistada pelas lutas dos trabalhadores do campo dentro do projeto de educação do MST e da Educação do Campo, e que neste intervalo de tempo não obteve avanços em suas propostas de educação. O terceiro período, de 2006 a 2016, a autora chama de “Uma nova fase”, caracterizada pela retomada de uma educação preocupada “em trabalhar em suas temáticas, assuntos abordando as questões de dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais, que contemplam os princípios apresentados pelo MST, por entender que esses consideram o ser humano em sua plenitude” (FABRIS, 2017, p. 133).

A autora considera importante que a escola mantenha o vínculo com as lutas da comunidade e a organização do MST, participando de atividades como os encontros de educadores que aconteciam todos os anos e que as crianças participem de atividades, como são os Encontros dos Sem Terrinha²¹, com o objetivo de “manter a identidade destes espaços viva e pedagogicamente trabalhada” (FABRIS, 2017, p. 133). Apresenta os valores e princípios da educação no MST como importantes para serem seguidos nas escolas de assentamento, pois estão pautados em uma educação para a transformação social, partindo da realidade e estendendo para as questões mais amplas da sociedade que interferem na vida das pessoas, no âmbito local.

Este último período apresentado pela autora (Fabris, 2017) encontra correspondência em nível nacional, e não somente no município de Abelardo Luz, como uma fase de conquistas com a ampliação das políticas públicas de educação, as Diretrizes Nacionais da Educação do Campo. A Educação do Campo torna-se visível, com recursos específicos para escolas do campo. No nível municipal, com uma administração politicamente mais popular,

²¹ Os Encontros de Sem Terrinha, citados pela autora, são atividades realizadas todos os anos no mês de outubro, coincidindo com o Dia das Crianças, e fazem parte da cultura imaterial que vai se construindo com os estudantes. Contribui para a formação de sua identidade vinculada à história do movimento social de luta pela terra, mas nem sempre consegue envolver todas as crianças das escolas dos assentamentos, por não ser uma atividade específica das escolas e sim do MST, e por ser realizada quase sempre fora da escola.

foi concedido ao MST participar das discussões e da escolha das direções das escolas de assentamentos.

Em 2008, teve início em Abelardo Luz a construção do Plano Municipal de Educação, de forma democrática, com reuniões em cada comunidade do município. Nos anos seguintes, foram realizadas atividades de formação de professores de forma sistemática e consistente, com diversos encontros com temáticas que continuavam e se completavam, voltadas à educação popular e ao conhecimento necessário nas diversas áreas para o trabalho em sala de aula, algumas delas já mencionadas no capítulo inicial desta tese.

Houve também, no período, a reelaboração do PPP de todas as escolas, com participação democrática, embora reconhecidas as limitações que marcam esses processos de discussão curricular, dadas as condições materiais em que o trabalho escolar se realiza. Nos anos de 2010 e 2011 foi construída a proposta curricular da rede municipal de ensino, com atividades de formação e com participação de todos os professores no processo. Estes foram anos intensos, que deixaram um legado importante para a educação no município de Abelardo Luz e para as escolas dos assentamentos.

No ano de 2012 foi liberado um recurso adicional para as escolas pelo Programa Dinheiro Direto na Escola – PDE Interativo, recurso este destinado diretamente às escolas públicas. Com ele, as escolas precisavam fazer um plano de ação e executá-lo, tanto de cunho pedagógico com formação de professores, aquisição de material pedagógico, quanto de estrutura. A EBM José Maria se diferenciou das demais escolas do município pela elaboração de um programa de formação de professores, o qual resultou em experiência significativa dentro da própria escola, no planejamento coletivo por temas e em avanços na avaliação descritiva.

Durante o ano de 2012, por meio deste programa, foram feitas atividades de formação na escola, com assessoria externa de especialistas sobre conceitos e prática de alfabetização, letramento e matemática. Nos anos de 2013 a 2016 foi implantado um processo de formação mais ampla e continuada, com assessoria de uma professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Dra. Adriana D’Agostini, a partir do qual foi reelaborado o PPP, foram definidos novos objetivos, reformulados conceitos com base na proposta de Educação do Campo e foram reorganizados o planejamento e a avaliação escolar.

Esta experiência perdurou e foi ampliada nos anos de 2014 e 2015 quando, por contradições conceituais e políticas nas ações dos professores, da gestão da escola e do processo, a avaliação descritiva, que havia mudado a forma de perceber o ensino na escola, entrou em crise e foi encerrada. O planejamento por temas perdurou ainda até o final de 2016.

No início de 2017 houve a troca de administração municipal e novas mudanças foram geradas. O registro das experiências realizadas na escola neste período está feito no trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação do Campo no IFC concluído em 2015, em Fabris e Borowicc (2015) e Borowicc e Zotti (2018).

Quanto aos recursos didáticos utilizados na Escola José Maria e nas escolas multisseriadas da região, o Senhor Darci, colaborador da pesquisa e professor na fase inicial da escola, relatou que, quanto ao material pedagógico para o nível de alfabetização, lembra-se que utilizava um livro de cor branca que tinha escrito ABC na capa. Para os alunos maiores conta que, como não havia muitos materiais, a maioria das atividades era elaborada pelos professores e escrita no quadro de giz para os alunos copiarem. Algumas disciplinas tinham livros somente para o professor, que então escrevia os conteúdos do livro no quadro para os alunos copiarem.

Utilizavam ainda apostilas produzidas pela Secretaria de Educação, o que confirma as informações dadas por outras professoras. Existiam alguns livros didáticos novos e usados. Diz que quase nunca havia livros para todos os estudantes, por isso precisavam sentar em duplas ou grupos na sala de aula para fazerem as atividades. O Senhor Darci observa que atualmente, embora um pouco melhor, ainda faltam livros didáticos, que não são suficientes para todos os alunos e turmas.

Para alfabetização, o colaborador relata que, por orientação da Secretaria de Educação, utilizava o método da abelhinha, que corresponde a um método de base fônica. A Secretaria também preparava apostilas e materiais com o método para serem aplicados aos alunos nas aulas. *“Fazia as letras do alfabeto em cartolina e colava na parede, parecido com o que as professoras têm agora”* (Darci, entrevista, 01/05/2021). Ensinava primeiro as vogais e depois todas as demais letras do alfabeto, para então começar a juntar em sílabas e palavras simples.

Disse ele que quando trabalhava nas escolas multisseriadas e tinha poucos estudantes, até a metade do primeiro ano todos estavam alfabetizados, ou seja, conheciam letras, sílabas e já conseguiam formar palavras simples e lê-las. Consequiam também ler pequenos textos. Contou ainda que alguns tinham mais dificuldades que outros, mas que com ajuda – e ele conseguia ajudar individualmente a todos, pois eram poucos alunos – conseguiam aprender a ler. Depois que mudou para a Escola José Maria, seriada, com muitos alunos por turma, ficou bem mais difícil, começou a ver alunos e alunas chegarem à 4ª série sem saber ler ainda, e que isso o preocupava.

O Senhor Darci relatou ainda que com o passar dos anos e atualmente a educação nas escolas está muito melhor, tanto no acesso a materiais diversos, como livros de literatura,

jogos pedagógicos, materiais pedagógicos, e também quanto à melhor qualidade no ensino. Reconheceu a importância de professores formados, que estudaram bastante, e disse que a escola atualmente tem um grupo de professores muito bem qualificados, mas, mesmo assim, algumas dificuldades continuam, em especial com estudantes que não conseguem aprender a ler. Ele atribui as dificuldades à quantidade de alunos por turma, pois os professores não conseguem atender individualmente a todos.

Outra professora colaboradora, que sempre trabalhou em escola multisseriada até seu fechamento em 2018, relatou que também se lembra de ter usado o mesmo livro citado anteriormente por Darci e que, como método de alfabetizar, primeiro trabalhava coordenação motora (passar o lápis em linha pontilhada), o que se fazia necessário porque os alunos não frequentavam a educação infantil. Com as letras do alfabeto fazia da mesma maneira, os alunos passavam o lápis na linha pontilhada e repetiam até aprender a fazer correto, depois escolhia palavras do cotidiano das crianças para trabalhar as sílabas. A professora lembra a palavra “cavalo”, que escrevia no quadro da sala de aula e trabalhava com as sílabas desta palavra, remetendo de certa forma a ensinamentos de Paulo Freire, que sugere usar palavras da cultura dos alunos.

A professora é reconhecida pelos colegas como uma tradicional, pois, como ela mesma explica, “*utiliza ainda os mesmos métodos de 20 anos atrás*”. Ela diz que aprendeu a dar aulas em cursos de formação, na graduação e pós-graduação que fez no início da carreira e que agora, quando frequentou cursos como os do PNAIC, por exemplo, percebeu que as coisas parecem estar “*voltando todas como já era antigamente*”. Dentre as colaboradoras, a professora foi a única que, na entrevista realizada para levantamento de recursos didáticos utilizados nas aulas para alfabetizar, relatou não ter utilizado livros didáticos até aquele momento (no ano de 2019), nas turmas dos anos iniciais em que era regente.

Relatou a professora que suas aulas são realizadas com textos dos mais diversos assuntos, tanto científicos (sobre planetas, sistema solar, seres vivos, etc.), que sabe de memória, como pequenas histórias, que ela mesma cria, escreve no quadro, lê com os alunos e depois pede a eles que copiem. Esclarece que dá bastante ênfase neste ano escolar (2º ano) para o aprendizado da letra cursiva, perfeita, uso de parágrafos e letra maiúscula no início das frases. Repete esta forma de ensinar diariamente (Notas de campo, 2020).

Pelo relato destes dois professores, pode-se fazer uma aproximação com a forma de organizar as aulas e com os recursos didáticos na EBM José Maria, em especial nas turmas de alfabetização, etapa da escolarização focalizada na pesquisa. Em 2005, quando a pesquisadora iniciou o trabalho docente na escola, já havia livros didáticos para os alunos das disciplinas de

português, matemática, história, geografia e ciências, que eram bastante utilizados pelos professores dos anos finais. Contudo, nos anos iniciais os professores em geral utilizavam mais os livros de português e matemática; nas demais disciplinas, a memória registra que alguns professores preferiam livros mais antigos, dos quais faziam fotocópias, às vezes, ou reproduziam no quadro para os alunos copiarem. Diziam que eram mais simples e fáceis de entender. Portanto, utilizando livros didáticos que estão em uso pelos alunos, ou livros mais antigos, estes eram os principais recursos didáticos naquele período.

Com o passar dos anos, diversos fatores possibilitaram que os professores se tornassem autores de suas aulas, criando autonomia em relação aos livros didáticos. A elaboração da proposta curricular da rede municipal de ensino talvez seja o principal deles, pelo fato de que a relação de conteúdos a ensinar listados na proposta curricular nem sempre estava presente nos livros, fazendo-se necessário procurar outros materiais para além do livro, ou mesmo produzi-los.

Outro fator que contribui para explicar a autoria sobre as aulas são os planejamentos coletivos, iniciados a partir de 2009. No primeiro momento eles eram realizados por projetos, proposta de toda a rede municipal, e na sequência por temas da realidade, em especial a partir das formações internas na E.M. José Maria. O fato de reorganizar coletivamente os temas e assuntos mobiliza também decisões sobre os recursos a serem usados, bem como ações de colaboração para pesquisar, localizar, selecionar e, quando necessário, produzir materiais mais apropriados para o trabalho que se deseja fazer.

A partir de 2008 tiveram início os cursos do governo federal do Pró-Letramento e na sequência o PNAIC, e com ele o planejamento por sequências didáticas, que orientava os professores dos anos iniciais a produzirem aulas interdisciplinares que não estavam prontas nos livros. O Programa Biblioteca na Escola, juntamente com o planejamento por projetos e sequências didáticas, incentivou e possibilitou aos professores a ampliação no uso de obras de literatura infantil. Mais recentemente, a ampliação do acesso à internet abriu o campo de possibilidades para as atividades pontuais, copiadas ou reorganizadas a partir do que se encontra em sites de organizações educativas, de escolas e também sites pessoais de educadores na rede. Estes últimos fatores podem ser identificados nas duas escolas participantes da pesquisa, a EBM José Maria e a EBM 25 de Maio.

Em síntese, ao finalizar esta seção, destaca-se que, como se pode depreender dos relatos sobre as duas escolas dos assentamentos – mas que certamente remetem a elementos que podem ser encontrados em outras escolas –, as formas de organização do trabalho escolar sofreram os efeitos da história de conquista e de criação das escolas. Práticas cotidianas e

concepções que as sustentam guardam traços e marcas dos processos vividos pelas famílias e seus filhos, bem como por professores e professoras participantes da conquista da terra e da escola e, portanto, sujeitos que significam o trabalho escolar a partir da experiência vivida.

Por outro lado, os relatos trazem elementos para compreender como o trabalho escolar responde a outras condições e limites que foram estabelecidos para o desenvolvimento dessas escolas, para sua reorganização, para a presença dos profissionais e sua formação, para as relações com a comunidade local. Assim, foi possível situar as tensões derivadas da relação que as escolas estabelecem com o sistema educacional por meio das administrações, em suas dimensões técnicas, mas também políticas. Interesses que se articulam ou que estão em oposição produzem efeitos de confirmação da autoridade da escola na definição de seus rumos, ou restringem a autonomia para decidir e organizar o trabalho – os relatos evidenciaram aspectos e dimensões dessa questão.

Finalmente, em busca de elementos para ampliar a compreensão quanto ao foco da pesquisa, também foram colhidas informações sobre alguns materiais e recursos que circularam nessas escolas para os processos de alfabetização. Rememorando tempos de cadernos que faltavam – e eram carregados em sacos plásticos de arroz para não molhar na chuva – e livros inexistentes ou insuficientes, os relatos também registraram que os últimos anos foram mais abundantes em recursos – livros didáticos, livros de literatura e jogos foram referidos pelos colaboradores. Estratégias e procedimentos para ensinar a ler e a escrever também foram lembrados.

Com esses elementos situados, a pesquisa caminhou na busca de aproximação com as classes de alfabetização que estavam em funcionamento no período de trabalho empírico (entre 2018 e 2021), nas duas escolas colaboradoras. A escolha dessas escolas se deu pelos pressupostos da abordagem etnográfica assumida e pelos objetivos traçados para o trabalho empírico, bem como foi definida pelas condições de acesso e permanência da pesquisadora nesses espaços, formalmente autorizada pela aceitação em colaborar com a pesquisa.

De um lado, a abordagem assumida implica a necessidade de olhar os processos escolares em estudo a partir de sua historicidade, na perspectiva de compreendê-los como produzidos pelas dinâmicas culturais que se organizam na escola, mas também na sua relação com outros processos e dinâmicas sociais. Assim, entendeu-se que a escola mais antiga do Assentamento poderia dar acesso a elementos da história inicial da escolarização neste espaço social específico, desde a ocupação das terras na década de 1980.

Por outro lado, reconhecendo que os processos de ocupação sofreram transformações na década de 1990, tomou-se a decisão de analisar as dinâmicas culturais produzidas a partir

da conquista da terra e da escola em outra temporalidade. A opção cria possibilidades de identificar e analisar especificidades que, em situações diferenciadas, influenciaram e influenciam ações dos sujeitos escolares em suas relações com as comunidades locais, com a administração do sistema educativo local, com o MST e ainda com questões socioculturais mais amplas.

As duas escolas, portanto, foram objeto de atenção da pesquisadora e os resultados do trabalho de campo foram incorporados nas diversas seções deste capítulo e serão analisados de forma mais densa no capítulo final, que focaliza em particular os processos relacionados aos recursos didáticos, na sua relação com outros processos e dinâmicas culturais.

3.3 AS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO E AS PROFESSORAS COLABORADORAS DA PESQUISA

Estudar os recursos didáticos de alfabetização em escolas de ensino fundamental remete ao trabalho pedagógico realizado com crianças e provocou a pesquisadora a problematizar qual é o lugar delas na escola e na sociedade. Algumas considerações são trazidas para estabelecer referências que guiaram as análises dos recursos didáticos para alfabetizar.

Em suas reflexões e orientações, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) concebe a criança como um sujeito de direitos, protagonista enquanto criança e, portanto, não como um projeto de adulto. Questiona sobre o lugar da Infância Sem Terra e no II Seminário Nacional da Infância Sem Terra sistematiza: “lugar da infância é no MST, no acampamento, no assentamento, na luta” (MST, 2017, p. 173), ou seja, em todos os espaços.

A discussão da infância no MST também está vinculada à necessidade da luta das famílias Sem Terra pelo direito à terra e à vida. Para o movimento, o lugar da infância é em todo o lugar, pois as crianças são parte de sua organização, sua vida e sua história. Assim como os adultos, as crianças também se reúnem, discutem suas necessidades e realidade.

Desde a colonização brasileira, de forma similar ao que ocorreu em outros tempos e lugares, as crianças ocuparam o lugar de mão de obra explorada – como mostra Enguita (1989), por exemplo, ao descrever *a face oculta da escola* em relação ao trabalho na Inglaterra, na Revolução Industrial, quando as crianças ocuparam postos de atividade laboral insalubre junto com as mulheres.

No modelo capitalista de sociedade, além da exploração do trabalho infantil, as crianças são valorizadas por sua potencialidade como consumidoras. Problematizando o lugar atribuído às crianças pelo capital, o movimento busca construir outras relações (MST, 2017, p. 175) no que se refere à infância. Deve-se sublinhar que os assentamentos e acampamentos do MST não são um lugar à parte na ordem capitalista e, dessa forma, sofrem suas influências, apesar das proposições e lutas no enfrentamento do modelo.

Nesse sentido, é preciso articular o tema da infância com as questões de gênero, pois é com a participação das mulheres na luta que primeiramente ficaram demarcadas as necessidades de incluir também as crianças nos projetos e reivindicações do movimento, na busca de transformações nas relações e na participação ativa de todos os sujeitos sociais (MST, 2017, p. 175).

As Cirandas Infantis são um marco na história do MST. O registro da primeira Ciranda Infantil Nacional data do ano de 1997, no I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), mas muito antes já se pensava na organização das crianças Sem Terra, em especial para que as mulheres/mães pudessem participar das atividades do movimento, como podemos constatar no fragmento: “A história do lugar da infância no MST está diretamente vinculada à luta e à organização das mulheres e surge inclusive antes do MST, com as companheiras que se tornaram lideranças da luta da classe trabalhadora [...]” (MST, 2017, p. 175).

Na década de 1990, tem início no Ceará o trabalho mais qualificado com as crianças, porque o número de mulheres na direção era grande. Em 1996, a organização do movimento começa a refletir de maneira mais sistemática sobre a participação das crianças cria a Frente da Infância Sem Terra e as crianças passam a fazer parte de todas as atividades realizadas pelo movimento (MST, 2017, p. 175). Ou seja, em todas as situações de luta, há lugar organizado e planejado para a participação das crianças. Trata-se de um lugar junto dos adultos e da atividade em realização, mas também próprio para atender as crianças em suas especificidades, porque elas não são entendidas como projeto de adulto e nem são *adultizadas*. São entendidas como capazes de participação ativa e de pensar sobre sua realidade, a partir de sua existência como criança.

No II Seminário Nacional da Infância Sem Terra, foram também sistematizadas matrizes formativas para pensar e fazer a infância no MST, colocadas aqui em forma de síntese (MST, 2017, p. 177), que apontam elementos a serem considerados nos espaços que atendem as crianças, incluindo-se as escolas:

- participação na luta social como experiências concretas da classe das crianças, vivenciadas de forma sistemática e intencional;
- a cultura é importante e a infância também produz suas expressões culturais;
- cultivar a memória histórica, como uma *vacina contra a morte*;
- ter intencionalidade e estratégia nas ações. Pensar sempre, “qual é o lugar estratégico da Infância? Qual é a tarefa dos Sem Terrinha hoje na sociedade”? (p. 177);
- agroecologia, soberania alimentar e saúde na formação de base;
- internacionalismo, solidariedade, princípios e valores na formação de base;
- princípio educativo do trabalho.

Estas são questões que perpassam as elaborações sobre educação nos documentos do MST, algumas delas perceptíveis também nas histórias contadas pelas pessoas nos assentamentos, e especialmente nas primeiras escolas, onde as lutas de ocupação estão mais fortemente marcadas nas memórias dos assentados. Os relatos registrados sobre a escola mais antiga do assentamento mostram as dificuldades em organizar um espaço para as crianças iniciarem o trabalho escolar, mas também evidenciam o valor atribuído ao atendimento desse direito.

Algumas carências e dificuldades foram resolvidas ao longo do tempo, mas há ainda necessidades não atendidas, como ficou evidente no momento em que a pandemia impediu a presença física de alunos e professores fisicamente nas escolas. Desde questões de alimentação até a falta de recursos para atender demandas novas no ensino das crianças, especialmente aquelas relacionadas ao mundo digital, às redes virtuais, ao acesso a bases virtuais e, portanto, outras práticas, outras formas de ler e escrever que compõem o universo cultural das novas gerações e que – apesar das suas mazelas – não podem ser direito de apenas alguns. “De leitor a navegador”, como sublinha Chartier (1999), pontuando novas formas e novos suportes de leitura, temática que guarda estreita relação com o trabalho de alfabetização e com os recursos didáticos para o ensino.

No momento em que se realizou a pesquisa, eram oito turmas de alfabetização nas duas escolas participantes. Elas são compostas por crianças entre seis e oito anos, todas filhas/filhas de famílias que vivem nos assentamentos da reforma agrária de Abelardo Luz. No ano de 2019, período de início da realização das atividades empíricas para a produção dos dados, eram três turmas da Escola Básica Municipal 25 de Maio: uma do 1º ano, uma do 2º ano e uma do 3º ano; e mais cinco turmas da Escola Básica Municipal José Maria, duas de 1º ano, duas de 2º ano e uma de 3º ano. Em média, as turmas tinham em torno de 20 alunos/as,

mas nas duas turmas do mesmo ano (caso do 1º e 2º anos da Escola José Maria) a média era de 15 crianças por turma.

Para cada turma há uma professora regente que trabalha as disciplinas de português, matemática, história, geografia e ciências, todas elas com graduação em pedagogia e especialização na área de atuação e que serão aqui denominadas de professoras alfabetizadoras, oito no total. Destas, sete são colaboradoras da pesquisa, porque em uma destas turmas de 2º ano a pesquisadora era a professora regente no período da pesquisa.

Trabalham ainda com cada turma um professor de educação física, um professor de inglês, um de filosofia e um da disciplina de artes, nem todos formados na área específica em que atuam. Nas duas escolas há pelo menos um professor formado em cada área, mas muitas vezes estes não conseguem atender todas as turmas, fazendo com que outros professores completem a carga horária nas turmas em que faltam professores. Desta forma, a maioria dos professores das áreas específicas dá aulas de mais de uma disciplina para completar a carga horária e atender a todas as demandas das disciplinas escolares.

A tabela a seguir relaciona a formação das professoras alfabetizadoras. Embora algumas tenham autorizado a sua identificação, a opção foi por não utilizar seus nomes, mas sim tornar públicas as informações que contribuem para explicitar a qualificação das colaboradoras para o trabalho que realizam, inclusive evidenciando uma questão relevante, relativamente a períodos anteriores lembrados pelos colaboradores, no que se refere à presença de professores *leigos*. Aqui também se pode pensar em conquistas, no sentido da profissionalização para ensinar as crianças dos assentamentos.

Pode-se observar que, para além da formação em Pedagogia, em nível de graduação, pré-requisito para atuar como professora destas turmas, há uma professora com formação em magistério, nível médio, que posteriormente também cursou Pedagogia, e uma professora que, além da graduação em Pedagogia, possuía também graduação em Pedagogia da Educação Especial.

As professoras têm formação em nível de especialização na área de atuação, como Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização e Letramento. Mas também aparece com expressividade a Especialização em Educação do Campo, realizada por quatro professoras, e uma professora com formação em nível de Mestrado em Educação.

TABELA 1 – FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E TEMPO DE TRABALHO NAS ESCOLAS DE ASSENTAMENTOS.

Professora	Turma em que atuava	Formação		Tempo de trabalho em Escolas dos Assentamentos
		Graduação	Pós-Graduação	
1	1º Ano	Magistério e Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação do Campo	11 anos
2	1º Ano	Licenciatura em Pedagogia	Especialização (não informou em que)	13 anos
3	2º Ano	Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Pedagogia da Educação Especial	Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Especialização em Educação do Campo	18 anos
4	3º Ano	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Pedagogia Gestora; Especialização em Educação de Jovens e Adultos do Campo; Especialização em Educação do Campo; Mestrado em Educação	8 anos
5	1º Ano	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Neuropsicopedagogia; Especialização em Educação do Campo	9 anos
6	3º Ano		Especialização em Alfabetização e Letramento	8 anos
7	2º Ano	Licenciatura em Pedagogia	Especialização (não informou em que)	25 anos
8	2º Ano	Licenciatura em Pedagogia	Especialização em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	20 anos

FONTE: Pesquisa da autora, 06/2021.

Outro ponto importante a se observar é o tempo de trabalho das professoras com turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de assentamentos: oito anos para as professoras que menos atuaram nessas turmas e escolas e mais de vinte anos para as que mais tempo atuaram. Esse é um fator importante na estabilidade do grupo e certamente afeta as condições pelas quais o ensino se realiza na localidade. Recupera-se aqui a segurança manifestada por uma das colaboradoras, que referiu cursos realizados ao longo de sua carreira e sua avaliação de que muitas orientações recebidas correspondem a práticas que ela desenvolve e conhecimentos que ela domina.

Certamente há pontos a discutir no que se refere às fases da carreira docente e os ciclos de vida profissional de professores, com base em estudos como os de Huberman (1992), que permitem pensar em tempos de “consolidação de repertórios pedagógicos” na primeira década de exercício profissional, em tempos de “serenidade” após duas décadas de

trabalho, mas também na fase de “desinvestimento (sereno ou amargo)”, ao final da carreira. Contudo, o próprio autor alerta para as dificuldades de estabelecer etapas e fases universais.

Assim, aqui se opta por salientar que as professoras mais antigas têm experiência desde as escolas multisseriadas de 1ª a 4ª séries e posteriormente de 1º ao 5º ano, as quais aos poucos foram sendo fechadas e nucleadas nas duas escolas participantes de nossa pesquisa. Seguramente as experiências acumuladas nessas turmas, que demandam uma atenção distribuída entre os alunos/as de diferentes níveis, produzem efeitos na forma como as colaboradoras organizam seu ensino, processo formativo que nem todas puderam vivenciar.

Esta questão é destacada, aqui, pela força que tem na tradição de escolas localizadas nas áreas rurais em todo o país e pelo fato de que os processos de nucleação atuaram na transformação das práticas dessas professoras na direção da seriação. Ainda que a pesquisa não se dirija a buscar efeitos desse processo, a opção foi por registrar uma problemática que poderá ser objeto de atenção por pesquisadores e pelas próprias escolas, trazendo contribuições para verificar esses efeitos, que poderão ser positivos em relação às orientações pedagógicas consensuais de que é necessário atender cada criança em seu processo de aprender a ler e a escrever. Ainda nesse tema, retoma-se a fala de um dos colaboradores já referidos quanto às diferenças entre seu trabalho com turmas menores, em dado momento da história da escola, e os desafios para ensinar a ler e a escrever quando as turmas se tornaram maiores – um dos efeitos da nucleação.

A atenção aos alunos, suas características, sua cultura e sua vida é primordial. Lembra-se aqui que as famílias que vivem nos assentamentos organizam sua vida em torno do trabalho com a agricultura familiar, com predomínio da produção de gado leiteiro e grãos, como soja e milho e também o cultivo de fumo para a renda, juntamente com o cultivo variado de produtos para alimentação da própria família, como feijão, arroz, mandioca, batatas, frutas e verduras. Animais como porcos, galinhas, patos, ovelhas, bezerros são criados para o consumo da carne, além de outros animais domésticos de estimação, que também fazem parte desse universo.

Todas as professoras alfabetizadoras vivem nos assentamentos da reforma agrária e por isso conhecem a realidade dos estudantes, a história e a vida das comunidades. A convivência com as famílias assentadas faz com que as professoras, de forma geral, compartilhem das questões cotidianas dos estudantes, quanto ao trabalho, às lutas para garantir produção e renda, às dificuldades das estradas que ligam os assentamentos à cidade, quase sempre em más condições, às dificuldades de atendimento de saúde – existem postos de

saúde nos dois núcleos de assentamentos, próximos às escolas, mas eles ficam abertos menos de oito horas diárias.

Contudo, essa aparente homogeneidade deve ser colocada em discussão. Esta é uma questão relevante quando se trabalha com a ideia de que os sujeitos do universo escolar são sujeitos sociais, como aponta Edwards (1997). A perspectiva que se destaca aqui se refere ao fato de que o sujeito “constitui-se sempre em relação a outros, mediado pelas significações sociais de seu mundo” (p. 13). Dessa forma, apesar de se aproximarem quanto a algumas características, as alfabetizadoras têm experiências sociais diferenciadas de formação, tempo de magistério e outros elementos que resultam em identidades diferenciadas.

Segundo Edwards (1997, p. 15), “a identidade do sujeito é multifacética e incoerente”, o que sugere que os sujeitos são sempre heterogêneos entre si, “ainda que pertençam ao mesmo grupo social e se considere que estão *determinados pelas mesmas estruturas*” (grifos no original). Portanto, ainda que compartilhando parte das experiências de vida e de relação com as comunidades, as decisões sobre o que fazer em suas aulas, sobre o material que irão utilizar ou criar são resultado do conjunto de suas experiências nas diferentes dimensões da vida, das elaborações particulares que elas realizam, das múltiplas determinações.

Apesar dessa heterogeneidade, certamente – e concordando com Edwards – não se assume aqui que existem “tantas realidades quantos sujeitos numa dispersão inapreensível, já que, do ponto de vista social, os sujeitos compartilham significações comuns desse mundo construído” (EDWARDS, 1997, p. 17). É necessário ir em busca dos significados compartilhados, na heterogeneidade das experiências.

Essa construção teórica é relevante para as análises realizadas a partir do material empírico produzido e que serão apresentadas no capítulo a seguir, finalizando a discussão dos resultados e criando as condições para a enunciação da tese, nas considerações finais.

4 PROCESSOS DE PRODUÇÃO, SELEÇÃO E USO DE RECURSOS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DA LEITURA E DA ESCRITA EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

O processo de desenvolvimento de uma pesquisa etnográfica na abordagem escolhida (ROCKWELL, 1987; GARCIA, 2001) supõe a presença de alguns elementos que são recuperados aqui ao início do último capítulo. A intenção é detalhar o caminho percorrido, explicar os procedimentos e estratégias utilizados, mas especialmente situar os contextos locais onde o trabalho empírico foi realizado e as contribuições trazidas pelos sujeitos para a construção do objeto.

Segundo Rockwell (1987, p. 4), a etnografia é entendida como “minimamente, o processo de documentar o não documentado”, e a base desse processo é o trabalho de campo, acompanhado dos registros de campo. Para a autora, isso significa estar em uma localidade, participar como pesquisadora, observar o cotidiano e conversar o que se possa sobre ele, e “conservar por escrito a maior parte possível dessa experiência” (1987, p. 4). Outros procedimentos podem ser utilizados para além da observação, como mapeamentos, enquetes, consulta a documentos, que são mais estruturados e organizados em categorias prévias.

Na concepção assumida, o objeto de estudo é transformado pela análise etnográfica. A conceitualização inicial do objeto é transformada pela construção de novas relações que agregam ao processo em estudo elementos da ordem local, tornando sua descrição final “mais rica, mais densa”, denominação extraída de Geertz (1973, apud ROCKWELL, 1987, p. 11).

Para isso, recomenda-se que o texto final para relatar os resultados seja descritivo-analítico, analisando os processos estudados e preservando a riqueza dos elementos coletados no âmbito local, incluindo as contribuições dos sujeitos colaboradores. Nessa direção, desde o capítulo inicial da tese foram incorporados tais elementos do caso particular em estudo, desde a descrição resultante das observações realizadas até os relatos sobre a vida local, no passado e no presente, na forma de memórias e também a partir de documentos oficiais.

Essas descrições contribuíram para situar o campo empírico, as relações entre a conquista da terra e da escola, relações com o sistema administrativo escolar, mas também forneceram instrumentos para a compreensão de como as escolas produziram e produzem formas de organização para ensinar, apontaram questões relativas aos modos de ensinar e, ainda, sobre materiais que circularam e circulam nesse espaço social dos Assentamentos.

Reafirma-se que a temática da tese teve origem em pesquisa anterior (BOROWICC, 2016), quando a análise de processos de seleção e uso do livro didático de Alfabetização em

Escolas de Assentamento evidenciou baixa frequência de atividades com este recurso nas aulas. Ao mesmo tempo, foi possível coletar informações preliminares sobre outros recursos utilizados.

Diante desses resultados é que foram formuladas as questões iniciais que orientaram o caminho para a construção do objeto de estudo da tese, relacionado aos recursos didáticos para ensinar em classes de alfabetização, em uma situação particular: escolas em áreas rurais, que foram conquistadas em lutas pela terra organizadas pelo MST, estão localizadas em Assentamentos e que, assim, carregam as marcas das orientações educacionais do movimento social, mas também são regulamentadas pelo sistema municipal de ensino, na localidade de Abelardo Luz (SC).

A particularidade, neste caso, gerou perguntas sobre os efeitos do entrecruzamento desses elementos na seleção, na produção e no uso de recursos didáticos nos processos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita que – com base em perspectivas sociointeracionistas hegemônicas nas culturas escolares brasileiras nas últimas décadas – pressupõem o uso de diferentes gêneros sociais, a valorização de textos que circulam na vida social e sugerem *alfabetizar letrando*.

Diante dessas questões e da problematização inicial sobre o tema foram definidos os objetivos para guiar o início do trabalho de campo, estruturado com as seguintes estratégias que são indicadas de forma sintética:

a) Definição das escolas que seriam convidadas a colaborar e realização das primeiras visitas às escolas para contatos iniciais e autorização da pesquisa. Foi obtida a adesão das duas escolas selecionadas, especialmente pelas suas características do ponto de vista da temporalidade de sua criação, em momentos diferenciados da organização do MST.

b) Consulta para localizar professoras e classes que poderiam oferecer possibilidades para estudo. Em especial, para além de entrevistas e conversas, a consulta teve por finalidade verificar a disponibilidade das professoras para abrir espaço das suas aulas para a realização de observações pela pesquisadora. Duas professoras abriram inicialmente essa possibilidade, ainda que, em função da pandemia de Covid 19, apenas as atividades em uma das turmas tenham sido efetivamente acompanhadas por meio de observações sistemáticas.

c) Aplicação de instrumento junto às professoras alfabetizadoras para identificar os recursos didáticos utilizados por elas nas aulas. O levantamento ocorreu em conversas previamente agendadas e o instrumento cumpriu a função de roteiro, aberto a complementações pelas colaboradoras.

d) Análise documental para exame dos Livros Didáticos de alfabetização disponíveis na escola, escolhidos no PNLD Campo 2016, e de documentos oficiais das escolas, em especial o PPP, onde são encontradas informações sobre a criação das escolas e as finalidades do trabalho pedagógico por elas realizado.

e) Observação e participação no processo de escolha dos Livros Didáticos do PNLD 2019, procedimento que se justificou pelo fato de que esse processo estava em andamento no período de início do trabalho empírico e considerou-se procedente participar desse processo, pela importante presença desse recurso nas escolas em decorrência do PNLD. Nesta edição do Programa, já não foram ofertados livros específicos para escolas do campo, como havia acontecido em edições anteriores.

f) Entrevistas e conversas informais foram realizadas ao longo do trabalho de campo, em datas previamente agendadas ou quando uma situação específica se apresentava e havia condições para conversar sobre ela.

g) Observações de atividades escolares diversas, dos planejamentos das professoras e observação sistemática do trabalho em uma turma, com registro em diário de campo, entre os meses de setembro e dezembro de 2019. A observação prevista para o primeiro semestre de 2020 não se efetivou, em razão do isolamento social imposto pela pandemia.

Portanto, as aproximações com o campo empírico permitiram fazer um mapeamento dos mais diversos recursos didáticos utilizados pelas professoras nas classes de alfabetização das escolas dos assentamentos em Abelardo Luz. Foi também possível acompanhar alguns elementos do uso dos livros didáticos do PNLD Campo 2016 e o processo de escolha e uso dos livros do PNLD 2019, este um recurso que tem presença nas práticas escolares, em uma heterogeneidade de formas e funções.

A partir dos dados derivados do trabalho empírico em diálogo com os referenciais teóricos assumidos, foram produzidos os resultados finais, que são apresentados nas seções deste capítulo.

4.1 QUAIS RECURSOS DIDÁTICOS CIRCULAM NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO DAS ESCOLAS COLABORADORAS?

Após os contatos iniciais com as escolas e professoras, e com a concordância para colaborar com a pesquisa, foi realizado um levantamento por meio de instrumento construído com base nos poucos trabalhos acadêmicos localizados sobre o tema dos recursos didáticos e

também sobre alfabetização, de forma mais ampla. Por outro lado, a experiência da pesquisadora como alfabetizadora também contribuiu para a elaboração de uma lista de recursos que circulam nas escolas, que foram organizados em categorias, como se observará no Quadro 2.

Apesar de ser um instrumento previamente elaborado, ele foi utilizado com as professoras na forma de um guia, com a presença da pesquisadora em uma sessão de conversa com cada uma das colaboradoras, orientando a direção das perguntas, mas sem limitar a possibilidade de acréscimos, considerações e mesmo a inclusão de outros recursos não listados. Durante a conversa, o instrumento era preenchido em conjunto, com apoio nos pressupostos de um trabalho empírico de aproximação com os sujeitos, em especial as professoras, evitando-se a opção por questionários.

O preenchimento do instrumento foi seguido de conversa sobre as seguintes questões abertas, feitas pela pesquisadora a cada uma das professoras colaboradoras da pesquisa, cujas respostas foram registradas em diário de campo:

1. Qual sua forma de planejamento das aulas?
2. Como define e onde busca os conteúdos a serem trabalhados nas aulas?

Essas perguntas pretendiam contribuir para identificar as fontes e concepções pedagógicas utilizadas pelas professoras para definir os conteúdos a serem trabalhados e selecionar os recursos didáticos a serem utilizados nas classes de alfabetização, além de detectar a presença de relações entre o planejamento realizado pelas escolas e professoras e os referenciais do MST e da Educação do Campo, que estão marcadas na origem dessas escolas. As respostas das professoras foram analisadas em seção específica sobre as fontes e concepções pedagógicas utilizadas pelas professoras para a produção dos recursos didáticos para suas aulas.

A aplicação do instrumento permitiu mapear a diversidade de recursos e materiais didáticos usados cotidianamente nas escolas, para além dos Livros Didáticos do PNLD. Eles foram categorizados com base nos poucos trabalhos de pesquisa que estão disponíveis sobre esse tema, entre os quais Castro Rodríguez (2019). Também serviram de apoio trabalhos que orientam processos de análise pelos professores como, por exemplo, Parcerisa Aran (2006). Estas pesquisas fazem levantamento de materiais e outros recursos didáticos utilizados para o ensino em escolas na região da Galícia, Espanha.

Os resultados quantitativos do levantamento de recursos didáticos citados pelas professoras para uso nas classes de alfabetização das duas escolas do campo, localizadas em área de assentamento da reforma agrária em Abelardo Luz (SC), foram organizados no quadro

a seguir. Para melhor compreendê-lo, é importante levar em consideração que as professoras colaboradoras da pesquisa são regentes de turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental e o trabalho que desenvolvem nestas classes, consideradas do ciclo de alfabetização, envolve os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências. Considera-se portanto, de forma ampla, alfabetização e letramento, nas diversas dimensões e facetas que os compõem e não somente para aquisição da habilidade de leitura e escrita.

É importante salientar ainda que predomina entre as professoras o planejamento por sequências didáticas de forma interdisciplinar e que no momento da pesquisa não foi pedido a elas que diferenciasssem os recursos didáticos utilizados especificamente para a aprendizagem da leitura e da escrita, mas sim que nos apresentassem o conjunto de recursos didáticos que utilizam em suas aulas.

A lista de recursos didáticos apresentada no quadro abaixo não esgota a totalidade de recursos realmente utilizados, já que a vida da escola é dinâmica, entendendo que não é possível no tempo da pesquisa, pelo instrumento utilizado, em conversa com as professoras e observações realizadas, levantar todo o conjunto de recursos didáticos presentes no contexto da escola, em específico nas classes de alfabetização, mas é possível afirmar que parte significativa dos recursos, os que estão mais presentes no cotidiano e na memória dos professores, foi levantada.

QUADRO 2 – LEVANTAMENTO DE RECURSOS DIDÁTICOS CITADOS PELAS PROFESSORAS ALFABETIZADORAS PARA USO NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO.

TIPO DE RECURSO DIDÁTICO CITADOS PELAS PROFESSORAS									
CATEGORIA	TIPO	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Impressos	Livro Didático PNLD 2019	X	X	X	X	X	X	X	X
	Livros didáticos antigos*	X	X	X	X	X	X	X	
	Livros de atividades*		X		X	X			
	Livros de literatura infantil	X	X	X	X	X	X	X	X
	Livros do SEBRAE ²²	X	X		X	X	X		
	Revistas								X
	Jornais	X							
	Fichas de leitura				X				
	Cópia de livros/xerox								X

(Continua)

²² No período da pesquisa, ano de 2019, estava acontecendo em todas as escolas da rede municipal de educação de Abelardo Luz o projeto JEPP – Jovem Empreendedor Primeiros Passos, coordenado pelo SEBRAE, com material/livro didático para todos os alunos e manual do professor (1º ao 9º anos) que deveria ser utilizado para desenvolver as atividades do projeto.

QUADRO 2 – CONTINUAÇÃO

Digitais/Internet	Atividades pontuais e de conteúdos	X	X	X	X	X	X		X
	Sequências didáticas**	X					X		X
	Vídeos da internet**	X			X				X
	Jogos		X						X
	Textos – diversos gêneros		X			X	X		
	Filmes						X		
	Livros de literatura digitalizados					X			
	Pesquisa de conteúdo (alunos)			X					X
Audiovisuais	Vídeos de conteúdos**	X	X	X	X	X	X		X
	Músicas infantis	X						X	
	Músicas de diferentes gêneros		X						
	Filmes		X	X	X		X		X
	Documentários		X	X	X				X
	Slides prontos			X					
Jogos comprados	Ábaco	X				X			X
	Alfabeto móvel	X							
	Damas				X				
	Dominós**	X	X		X	X		X	X
	Formas geométricas				X				
	Quebra-cabeças		X	X					X
	Jogos da memória**	X	X						
	Jogos de alfabetização	X							
	Jogos de comparação	X							
	Material dourado		X	X	X	X		X	X
	Mercadinho		X						
	Silabários/montar palavras	X				X			X
Tabuada							X		
Trilha				X				X	
Jogos produzidos na escola pelo conjunto dos professores	Jogo da memória**	X	X						
	Diferentes tipos de letras	X							
	Dominós**		X						
	Bingo		X						
	Trilhas pedagógicas		X						
	Jogos emborrachados				X				
	Dados				X				
Brinquedos comprados	Motoca		X						
	Piscina de bolinha		X						
	Escorregador		X						
Brinquedos produzidos na escola pelo conjunto dos professores	Máscaras			X					
	Boliche			X					
	Jogo da argola			X					
	Bola de meia			X					
	Brinquedos de recicláveis				X				
	Resgate de brinquedos antigos								X
	Carrinhos								X
	Bonecas de pano								X
	Bilboquês								X
	Telefone sem fio								X
	Petecas de palha e pena								X

(Continua)

QUADRO 2 – CONCLUSÃO

Objetos de parede e sala de aula	Alfabeto	X	X	X	X	X	X	X	X
	Números	X	X	X	X	X	X	X	X
	Silabário	X	X	X	X	X	X		
	Calendário	X	X	X	X	X	X	X	
	Cartazes de conteúdos	X		X				X	X
	Mapas			X					X
	Globo						X		X
	Atividades dos alunos		X	X	X				
	Relógio				X				
	Tabuada				X				
Objetos e materiais disponíveis na comunidade	Fotos	X	X					X	
	Roupas antigas***		X						
	Material de reciclagem	X	X		X		X		
	Ervas medicinais	X		X					
	Temperos, mudas e sementes						X		
	Brinquedos tradicionais				X				
	Objetos antigos							X	
Materiais produzidos pelo professor para uso nas aulas	Atividades no quadro	X		X	X		X	X	X
	Sequências didáticas** ²³	X							
	Pasta de produções dos alunos				X				
	Material para contar histórias		X						
	Painéis		X	X					
	Cartazes explicativos			X	X				
	Ditados					X			
	Dinâmicas					X			
Montagem de atividades da internet**								X	
Materiais produzidos pelo professor para uso dos alunos	Problemas matemáticos	X				X	X		
	Diário pessoal (Gênero textual)****				X				
	Bingos variados		X						
	Sacola da leitura		X						
	Trilhas		X						
Cultura Imaterial	Cantigas de roda (comunidade)	X							
	Lendas, mitos	X							
	História das famílias	X							
<p>*Livros de atividades e livros didáticos antigos não são de uso dos alunos, as professoras os utilizam para extrair ideias de atividades que são escritas no quadro para cópia ou para xerocar atividades para os alunos. Livros didáticos antigos são utilizados pelos alunos para atividades de recorte.</p> <p>**Alguns recursos didáticos aparecem na tabela de forma repetida, por pertencerem a diferentes categorias.</p> <p>***Roupas antigas - para teatro e contação de histórias.</p> <p>****Caderno preparado pelo professor, para que os estudantes do 3º ano do ensino fundamental de uma das escolas registrassem diariamente os conhecimentos e vivências significativas vivenciados na escola. Esta atividade veio em conjunto/após estudo com os alunos dos componentes e das características do gênero textual diário pessoal.</p>									

FONTE: Borowicc e Garcia (2019).

O quadro evidencia que há uma diversidade de recursos didáticos, o que é um elemento interessante a ser apontado como resultado da pesquisa. Nele estão identificados mais de 90 tipos de materiais e recursos didáticos utilizados pelas professoras alfabetizadoras

²³ Somente uma professora citou sequências didáticas como produção sua; no entanto, ao serem questionadas sobre a forma de planejamento, seis professoras citam as sequências didáticas. Conhecendo, pelas observações dos planejamentos, a forma como as sequências são organizadas, podemos classificá-las, na maioria das vezes, como produções das professoras, com exceção de algumas poucas vezes em que foram utilizadas sequências didáticas prontas da internet.

nas aulas. Observa-se que estão presentes tanto materiais impressos como os que foram categorizados como audiovisuais, filmes e músicas, jogos, brinquedos e brincadeiras, materiais de parede, entre outros.

Há recursos que são comprados, mas também há recursos que são construídos na escola, produzidos certamente pelas professoras, mas também eventualmente com participação dos alunos, como foi observado em algumas aulas. Aqui pode-se destacar o recorte de notas e moedas para trabalhar composição de quantidades, atividade registrada no diário de campo. Registram-se ainda recursos pertencentes à cultura imaterial, como as cantigas de roda tradicionais da comunidade, lendas, mitos e histórias orais contadas (02/10/2019).

O instrumento também permitiu levantar a frequência de uso de cada um deles, segundo as professoras colaboradoras. Essa síntese está apresentada no quadro a seguir e sua categorização permite discutir sua relevância nas aulas de alfabetização.

QUADRO 3 – FREQUÊNCIA DE USO DOS RECURSOS, SEGUNDO AS COLABORADORAS

TABELA DE RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS CITADOS PELAS PROFESSORAS		
MAIS UTILIZADOS	POUCO UTILIZADOS	RARAMENTE UTILIZADOS
Livros didáticos	Filmes e documentários	Objetos e materiais disponíveis na comunidade
Cópia de atividades de livros didáticos antigos	Consulta de curiosidades e jogos pedagógicos na Internet	Material de reciclagem
Livros de literatura infantil	Mapas e globos	Revistas e jornais
Cópias e montagens de atividades pontuais da internet	Jogos educativos e brinquedos produzidos na escola	Fotos
Atividades produzidas pelas professoras no quadro	Brinquedos comprados e materiais esportivos (Ed. Física)	
Vídeos de conteúdos da internet	Áudio de Músicas infantis e cantigas de roda	
Jogos educativos comprados	Fichas de leitura	
Cartazes de parede: alfabeto, sílabas, números, palavras, calendário...	Sequências didáticas da internet	

FONTE: Reformulado pela pesquisadora, a partir de Borowicc e Garcia (2019).

O mapeamento realizado, que evidenciou uma diversidade de recursos didáticos, também pode ser uma referência que permite inferir algumas diferenças e semelhanças na forma como cada professora planeja suas aulas, seleciona, produz e utiliza os recursos didáticos. Estas diferenças ou semelhanças podem estar ligadas à concepção de educação que

cada uma assimilou em seu período de formação inicial, seu *habitus* professoral, e como cada uma incorpora ao cotidiano das aulas as formações continuadas ofertadas pelo Estado ou que elas mesmas procuram para se atualizar, além das mudanças de legislação educacional, entre outros fatores.

Pode-se destacar a maior frequência de uso de materiais impressos e aponta-se a relevância do dado obtido sobre a baixa frequência de uso de materiais disponíveis na comunidade. Este resultado coloca em pauta e problematiza um dos princípios referenciais da Educação do Campo e do MST e defendido por Paulo Freire no âmbito da Educação Popular. Trata-se da perspectiva que defende a necessidade de tomar a realidade local e a cultura dos alunos como ponto de partida para o desenvolvimento do ensino.

Tal perspectiva, portanto, sugere uma maior presença de materiais disponíveis na comunidade, o que não se verificou do ponto de vista das colaborações recebidas. Talvez seja possível, aqui, estabelecer algumas relações na direção do que apontou Escolano (2006, 2012) quanto às dimensões das culturas escolares. Se por um lado as escolas são orientadas a estabelecer tais relações a partir das políticas institucionais e da produção acadêmica, por outro lado a cultura pragmática pode estar exercendo maior influência quanto a esse aspecto.

Os registros de memórias relatados por professores que atuaram na criação das escolas informam sobre a ausência de materiais – inclusive livros – e destacam a preocupação e o esforço das comunidades em obter esses recursos, mostrando um alívio com a situação nos últimos anos, que trouxe maior abundância de livros, didáticos e de literatura, ao lado de jogos comprados – um recurso também apontado como de uso frequente.

Há uma tradição de valorização desses materiais que parece marcar as escolhas das colaboradoras, em detrimento dos materiais que circulam na comunidade e, possivelmente, menos relacionados à leitura e escrita de palavras, foco de atenção das alfabetizadoras. O uso frequente de cópias e do quadro colaboram para essa interpretação.

4.2 OS RECURSOS DIDÁTICOS EM USO NA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO QUE ACOLHEU A PESQUISADORA.

Conforme os objetivos da pesquisa etnográfica na abordagem escolhida, uma das estratégias definidas foi a observação em sala de aula, além de observações das atividades de planejamento e de outras rotinas escolares. Nesta seção, foram privilegiadas análises decorrentes desse trabalho.

Em função de necessidades de organização do campo empírico, as observações em sala de aula que estavam previstas para o início do segundo semestre de 2019 somente puderam começar no mês de setembro e perduraram até final do mesmo ano. As observações foram realizadas uma vez por semana, durante o período da tarde, em uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Básica Municipal José Maria, nas aulas da professora Ana.

Estavam previstas para o ano de 2020 as observações em uma turma de alfabetização da Escola Básica Municipal 25 de Maio, o que não foi possível devido à pandemia do Covid 19 (Corona Vírus), que fez com que as aulas presenciais fossem interrompidas na escola já no início do mês de março.

O período mais curto de observação em uma classe de alfabetização, estratégia central na pesquisa etnográfica, limitou as possibilidades de análise de parte dos processos planejados, ajustes nas formas e objetivos da produção de dados. Apesar do tempo mais restrito, avalia-se que os alunos e alunas não estranharam a presença da pesquisadora em sala, agindo naturalmente no desenvolvimento das atividades. Por trabalhar na escola e circular nesse espaço, a pesquisadora foi recebida com naturalidade na sala de aula, onde foi possível acompanhar as aulas.

Durante todos os dias de observação, a pesquisadora realizou registros em seu caderno de campo, descrevendo as dinâmicas observadas no trabalho escolar. Em particular, a atenção esteve voltada para o registro de todos os tipos de recursos didáticos utilizados pela professora nas aulas. Ao término das observações, no mês de dezembro, os registros foram finalizados e foi realizado o mapeamento, cujo resultado está sintetizado no quadro a seguir (Quadro 4).

Os recursos foram categorizados em recursos materiais e recursos imateriais, situando-se também o tipo de atividade proposta para cada um dos recursos identificados.

QUADRO 4 – RECURSOS DIDÁTICOS EM USO OBSERVADOS EM UMA CLASSE DE ALFABETIZAÇÃO

RELAÇÃO DE RECURSOS DIDÁTICOS UTILIZADOS NAS AULAS – 1º ANO ENSINO FUNDAMENTAL	
Recursos Materiais	Atividades
Caderno do aluno	Cópia e produção escrita (sílabas, palavras, pequenas frases, pequenos textos coletivos, desenhos)
Quadro-negro	Escrita da professora e por vezes dos alunos
Livros de literatura infantil	Leitura silenciosa e em voz alta dos alunos para a professora e colegas
Gêneros textuais (parlendas, bilhete, poema)	Leitura, declamação, produção de texto
Livros didáticos velhos para recorte de palavras	Atividade de recorte e colagem
Atividades da Internet (Alfabetização/português, ciências, matemática)	Alfabetização silábica, textos, pintura dos desenhos das atividades, operações e problemas matemáticos, lista de palavras, medida de tempo
Livros didáticos – matemática, português, ciências, geografia.	Leitura, interpretação e realização das atividades
Alfabeto móvel	Formação de palavras
Alfabeto na parede	Leitura
Cartaz de sílabas na parede	Leitura
Caderno de leitura (fichas com letras do alfabeto, textos, sílabas e palavras tirados da internet)	Leitura
Papel em branco	Desenho
Jogos – Dominó de sílabas	Formação de palavras
Recursos Imateriais	Atividades
Conhecimentos cotidianos	Questionamentos, diálogo sobre o que as crianças sabem sobre o assunto estudado, ligação do conteúdo dos livros didáticos com a realidade
Aplicação e explicação de conteúdo oral (professora), sem nenhum recurso material.	Números, operações matemáticas, contagem, sistema monetário, ditados de palavras e frases
Ditado	Escuta, interpretação, escrita de palavras e frases
Conhecimentos sobre agricultura, cultivo da horta, de alimentos	Diálogo (na sequência os alunos produzem desenho)
Oralidade	Apresentação de trabalho (desenho) pelos alunos para os colegas
Cantigas infantis	Cantadas

FONTE: Produzido pela pesquisadora com base nas notas de campo (setembro a dezembro, 2019).

O quadro mostra as diversas atividades que foram observadas na sala de aula durante o período de acompanhamento do trabalho e os materiais que foram utilizados para a realização dessas atividades. Observa-se que as atividades e recursos didáticos são diversos, dinâmicos quanto à sua variabilidade. Por outro lado foi possível perceber que há uma rotina na organização diária das atividades em sala de aula, que corresponde de certa forma às orientações que foram dadas nos cursos de formação de professores no PNAIC, que via o “estabelecimento de rotinas como forma de garantir a variedade de experiências e o atendimento aos diferentes componentes curriculares”, caderno do PNAIC 5 (BRASIL, 2015, p. 53).

As fotos a seguir mostram como estava organizada a sala de aula da turma do 1º ano do ensino fundamental. Nas paredes da sala se encontravam os números, cartazes com as

letras do alfabeto e sílabas simples, os quais eram utilizados constantemente pela professora e pelos estudantes para leitura. Principalmente no período de observação, último trimestre do ano, eram usados para relembrar letras, sílabas e números já estudados, mas que por vezes eram esquecidos pelas crianças. As paredes eram utilizadas ainda para colar as atividades realizadas nas aulas, que ficavam à mostra durante um período, depois eram retiradas e substituídas por outras. Aqui se trata de recursos diversos, inclusive produzidos pelos alunos e alunas, nem sempre identificados como tal.

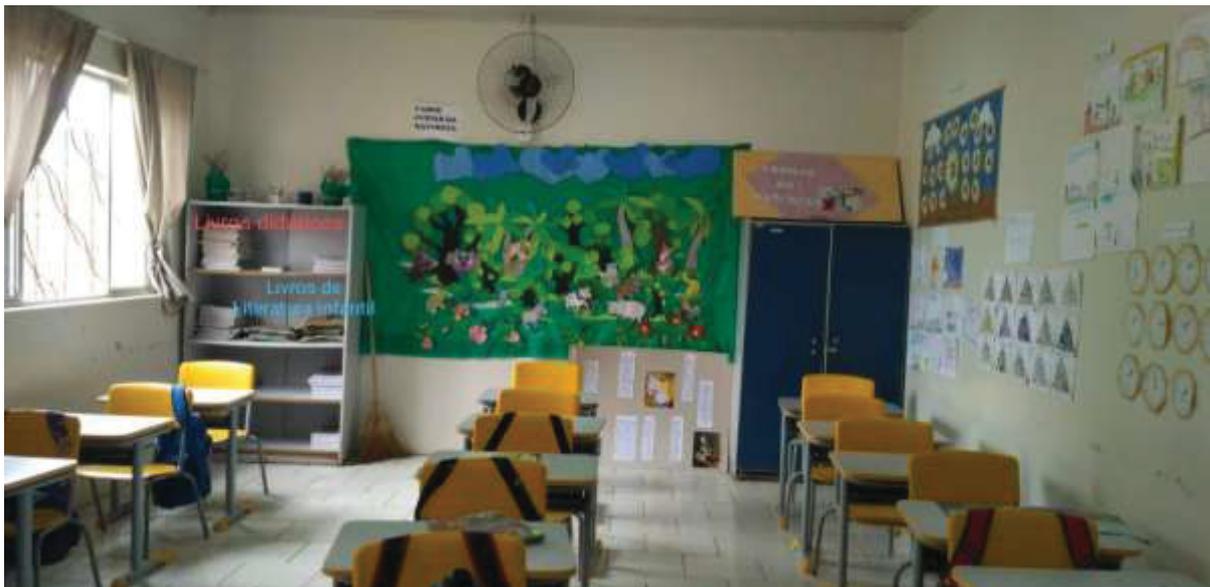
IMAGEM 2 – RECURSOS DIDÁTICOS EXPOSTOS NAS PAREDES – SALA DE AULA DE 1º ANO.



FONTE: Foto feita pela pesquisadora. Outubro, 2019.

A fila de crianças havia se formado para que a professora corrigisse as atividades realizadas por elas em seus cadernos. Esta foi uma rotina observada praticamente em todos os dias de observação. A professora introduzia a atividade, os alunos e alunas a realizavam e, ao terminar, iam à frente na mesa da professora para realizar a correção com ela. Após tudo pronto e corrigido, enquanto a professora corrigia as atividades dos demais, os que haviam terminado a atividade costumavam pegar livros de literatura infantil que se encontravam em uma estante no fundo da sala para ler, conforme é possível observar na foto a seguir. Às vezes a professora orientava esse procedimento, mas às vezes as crianças tomavam a iniciativa de pegar os livros e ler, indicativo da incorporação de uma rotina e talvez um hábito relacionado à leitura na sala de aula.

IMAGEM 3 – ESTANTE COM LIVROS DIDÁTICOS, LIVROS DE LITERATURA INFANTIL, ATIVIDADES DOS ALUNOS NA PAREDE. SALA DE AULA DE 1º ANO



FONTE: Foto feita pela pesquisadora. Outubro de 2019.

Na fotografia, além das atividades expostas na paredes, feitas pelas crianças, pode-se observar uma estante no fundo da sala, com os livros didáticos das diversas disciplinas e os livros de literatura infantil utilizados para leitura. Os livros didáticos, na maioria das vezes, eram utilizados em sala de aula e posteriormente guardados nesta estante. Em uma única situação observada, a professora encaminhou e solicitou uma atividade do livro para casa. No armário também se encontravam livros didáticos velhos, utilizados para recorte, jogos pedagógicos, materiais que eram disponibilizados aos alunos e alunas conforme a necessidade, como cadernos, lápis, borrachas, colas, tesouras, etc. e outros de uso da professora.

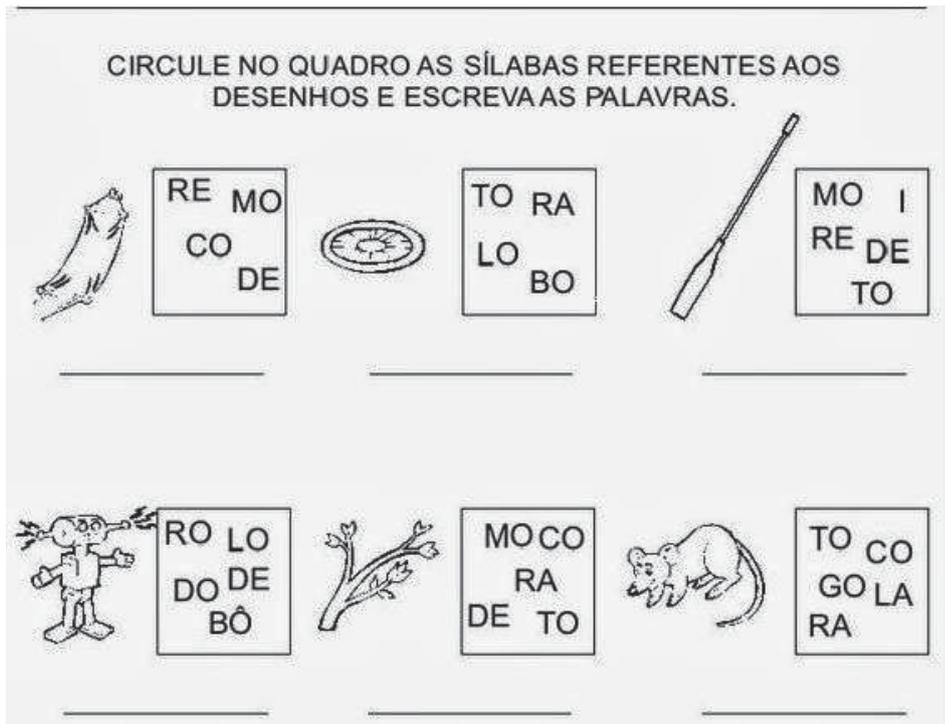
Na sequência, são apresentadas algumas imagens de atividades tiradas da internet que foram realizadas em aula durante as observações da pesquisadora. A maioria destas atividades era de alfabetização, relacionada a alguma letra do alfabeto, com as sílabas que estavam sendo trabalhadas, para formar ou completar palavras. Mas também foram observadas atividades sobre as horas e calendário, entre outras. A seguir, foram reproduzidas cópias de algumas atividades, porém sem as fontes, pois elas foram coletadas em sala, na forma como estavam preparadas para os alunos utilizarem. As atividades foram realizadas e posteriormente coladas no caderno de uso dos alunos. Sabe-se, contudo, que foram extraídas da internet.

IMAGEM 4 – REPRODUÇÃO DE ATIVIDADE 1, EXTRAÍDA DA INTERNET E REALIZADA EM AULA.



FONTE: Atividade com as sílabas da letra R. Observação e coleta da pesquisadora, 23/10/2019.

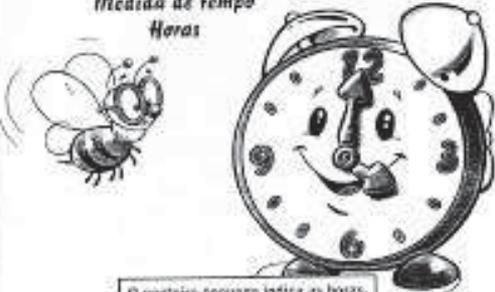
IMAGEM 5 – REPRODUÇÃO DE ATIVIDADE 2, EXTRAÍDA DA INTERNET E REALIZADA EM AULA.



FONTE: Atividade com as sílabas da letra R. Observação e coleta da pesquisadora, 23/10/2019.

IMAGEM 6 – REPRODUÇÃO DE ATIVIDADE 3, EXTRAÍDA DA INTERNET E REALIZADA EM AULA.

Medida de tempo
Horas



O ponteiro pequeno indica as horas.
O ponteiro maior indica os minutos.


 horas


 horas


 horas

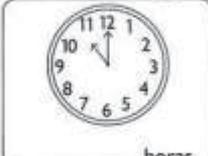

 horas


 horas


 horas

QUE HORAS SÃO?

1) Que horas cada relógio está marcando?


 _____ horas


 _____ horas


 _____ horas


 _____ horas

2) Agora é a sua vez de marcar nos relógios as horas pedidas.

8 horas

9 horas

1 hora









FONTE: Atividades sobre horas – observação e coleta da pesquisadora, 30/10/2019.

IMAGEM 7 – REPRODUÇÃO DE ATIVIDADE 4, EXTRAÍDA DA INTERNET E REALIZADA EM AULA.

CALENDÁRIO 2019

OUTUBRO



COMO ESTÁ O TEMPO?









D	S	T	Q	Q	S	S
		01	02	03	04	05
06	07	08	09	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

NOME _____

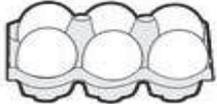
FONTE: Atividade sobre calendário. Observação e coleta da pesquisadora, 2019.

IMAGEM 8 – REPRODUÇÃO DE ATIVIDADE 5, EXTRAÍDA DA INTERNET E REALIZADA EM AULA.

ATIVIDADES DE MATEMÁTICA

1) DESCUBRA QUAL O TROCO QUE DONA SANDRA IRÁ RECEBER AO PAGAR AS COMPRAS:



	1 KG FEIJÃO	1 KG ARROZ	1 LITRO DE LEITE	MEIA DÚZIA DE OVOS
VALOR	R\$ 6,00	R\$ 9,00	R\$ 3,00	R\$ 2,00
PAGAMENTO	R\$ 10,00	R\$ 20,00	R\$ 5,00	R\$ 2,00
OPERAÇÃO	10 - 6	___ - ___	___ - ___	___ - ___
TROCO	R\$ 4,00			

FONTE: Observação e coleta da pesquisadora, 2019.

Um caderno de leitura foi produzido pela professora, que selecionou os textos com sílabas e palavras para cada letra do alfabeto e colou em um caderno. Fez um para cada criança. As atividades não tinham um padrão, pois foram retiradas de diferentes sites. Contudo, observou-se que elas foram selecionadas por estarem relacionadas com as necessidades de aprendizagem da turma, no nível de alfabetização para o 1º ano.

IMAGEM 9 – EXEMPLOS DE FORMATOS DE ATIVIDADES ENCONTRADAS NO CADERNO DE LEITURA.

N n

NAO NERISSO NINHO NINHA NINHA

na ne ni no nu
na ne ni no nu
NA NE NI NO NU
na ne ni no nu

• LEIA COM ATENÇÃO!

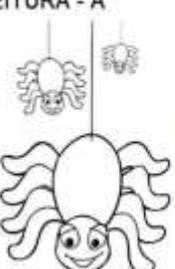
BONECA	BANANA	JANELA	CANO
MENINA	CANUDO	CANELA	NAVIO
ANO	JANE	NADA	CANA
NENÉM	BONÉ	NÃO	NANÁ

N

APARECE NO NAVIO,
 NA NUVEM E NO NINHO,
 NA NOITE E NO NATAL
 NO NARIZ E NA NATÁLIA.

FICHA DE LEITURA - A

A dona aranha subiu
 pela parede
 Veio a chuva forte e
 a derrubou
 Já passou a chuva o
 sol já vai surgindo
 E a dona aranha
 continua a subir



ÁGUA	ALHO	AGORA
AMORA	ÁGUIA	AMIZADE
AMIGO	AMOR	ALEGRIA
ABELHA	ARMÁRIO	ABACAXI
ANEL	ALICATE	ALTO
ABACATE	AMEIXA	ARARA
AVIÃO	ASTRONAUTA	AVENTAL
ANJO	AZUL	AJUDA

FONTES: <https://br.pinterest.com/pin/290411875949415569/> e <https://cucasuperlegal.com/23-05-2020-atividades-domiciliares-1o-ano-alfabetizacao-fichas-de-leitura-e-atividades-com-cada-letra-do-alfabeto/>

Quanto ao uso do livro didático, em outubro ocorreu a primeira aula observada pela pesquisadora em que a professora orientou atividades com esse recurso. Depois que os alunos escreveram o nome da escola e a data no caderno, atividade de rotina que era feita todos os dias, a professora pediu que lembrassem qual família silábica estavam estudando e lembrou com eles oralmente: “*Professora falando, e os estudantes repetem: A família do S. SA, SE, SI, SO, SU*” (Notas de campo, 09/10/2019).

Em seguida, a professora organizou quatro grupos de crianças, entregou para cada grupo letras de um alfabeto móvel e pediu que formassem palavras com as sílabas da letra S e as copiassem no caderno; depois, cada grupo escreveu suas palavras no quadro, cuidando para que não se repetissem, leram as palavras juntos e cada um copiou as que ainda não havia escrito em seu caderno, aumentando o repertório de palavras trabalhadas.

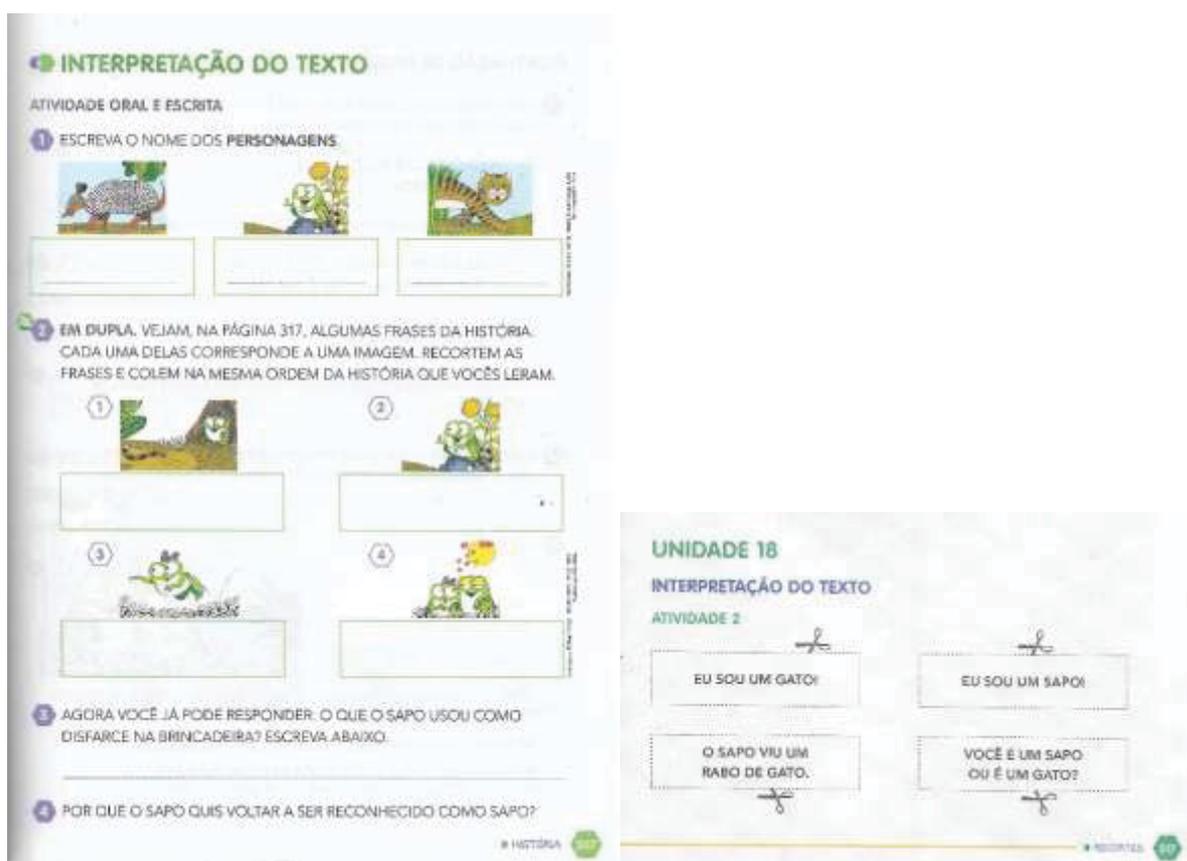
IMAGEM 10 – ATIVIDADE DE FORMAÇÃO E ESCRITA DE PALAVRAS COM A LETRA INICIAL S. USO DE ALFABETO MÓVEL, CADERNO E LIVRO DIDÁTICO.



FONTE: Foto feita pela pesquisadora. Aula do dia 09/10/2019.

Quando todos terminaram de copiar as palavras, nos mesmos grupos, a professora entregou um livro didático de língua portuguesa para cada aluno e aluna, pedindo que o abrissem na página 205. E pergunta: “*Como faz o número 205?*”. Alguns deles respondem: “*Com o dois, o zero e o cinco*”. E começaram a procurar. Esta foi uma prática observada que se repetia ao trabalhar com os livros didáticos ou com matemática – a professora pedia

IMAGEM 12 – REPRODUÇÃO DE PÁGINAS DO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS.



FONTE: Livro didático de língua portuguesa - 1º ano - Editora Ática, PNLD 2019-2022 (TRINCONI, 2017). Cópia feita pela pesquisadora.

Ressalta-se a forma como a professora trabalhou com o livro de geografia em um dia de aula. Pediu que os estudantes abrissem o livro na página 39, título: “Brincadeiras pelo mundo”, e foi relacionando os temas das atividades com a vida das crianças. Passando várias páginas subsequentes, lendo os títulos, alguns trechos e textos e perguntando: “O que tem nas imagens?” “É igual onde vocês moram?” Trabalhando mais na oralidade do que na realização de atividades, em uma única tarde falaram sobre brincadeiras, o lugar onde eles viviam, as diferenças em relação a outros lugares que eram apresentados nas imagens do livro, as características de cada lugar, profissões das pessoas que vivem no campo e na cidade; ao final, conforme pedia o livro, já na página 53, pediu que as crianças desenhassem a sua escola e continuou ainda na oralidade, explorando conhecimentos sobre o nome da escola, o que significava, suas características, cores, quem trabalhava na escola, como era o nome da diretora, da secretária, das cozinheiras, de quem fazia a limpeza e dos demais professores (Diário de campo, 27/11/2019).

A observação das aulas com uso dos livros didáticos merecerá atenção em uma seção específica, a seguir. No caso da colaboradora regente dessa turma, na qual foi possível realizar as observações de aula, pode-se dizer que, ao utilizar os livros, não segue a sequência proposta e também não realiza todas as atividades ali apresentadas. Ela seleciona unidades, sequências e atividades de acordo com os conteúdos a serem trabalhados por ela, evidenciando que o livro didático se constitui em um dos recursos que ela incorpora ao seu modo de ensinar.

Considerando-se que o trabalho empírico evidenciou um uso mais frequente dos livros no ano de 2019, comparativamente ao que foi observado entre 2016 e 2018, entendeu-se que seria relevante dedicar uma seção específica à presença deste recurso de ensino nas classes de alfabetização das escolas colaboradoras, bem como ao processo de escolha no interior da escola, que ocorria naquele momento do trabalho de campo.

4.3 OS LIVROS DIDÁTICOS DO PNLD: UM RECURSO FREQUENTE NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO

A literatura disponível sobre os livros didáticos, no Brasil e em muitos outros países, permite indicar um consenso dos pesquisadores em relação ao fato de que os livros didáticos são recursos muito utilizados nas aulas de diferentes disciplinas escolares e em diferentes níveis de ensino. Embora não se possa falar de uma forma homogênea de uso, a presença desse recurso é frequente e apoia a realização de diferentes atividades (GARCIA, 2013; TEIXEIRA, 2014; CHAVES, 2015).

Os resultados da aplicação dos instrumentos de pesquisa indicaram que, segundo a avaliação das professoras colaboradoras, o livro didático é um recurso utilizado com mais ou menos frequência em todas as classes de alfabetização e foi referido por todas as alfabetizadoras. Assim, justifica-se a decisão de destinar uma seção específica para analisar este recurso, retomando algumas contribuições da pesquisa anterior em função da existência do Edital PNLD Campo 2016 e avançando nas análises a partir do trabalho empírico realizado entre 2018 e 2021, parte final dele realizada de forma virtual em razão da pandemia. Os livros do PNLD Campo 2016 ainda estavam em uso no ano de 2018. Sublinha-se que em 2018 ocorreu um novo processo de escolha de livros didáticos para os anos iniciais do ensino fundamental, o PNLD 2019, que foi acompanhado pela pesquisadora e será também analisado nesta seção.

Embora os livros didáticos tenham sido citados por todas as professoras, no levantamento realizado, como um dos recursos usados com frequência, o trabalho de campo contribuiu para entender algumas questões relativas aos usos. Na etapa de aproximação com as escolas e turmas, no segundo semestre de 2018, foi possível examinar os livros nas salas de aula. Com autorização das professoras, ao folhear os livros do PNLD Campo em uso pelos alunos e alunas, verificou-se que estavam apenas parcialmente utilizados.

Os livros de alfabetização são consumíveis e, portanto, as atividades podem ser realizadas pelos alunos/as diretamente nele e no caso em estudo continuavam com a maioria dos espaços em branco, sem registro de respostas. A observação motivou conversas com as professoras, que expuseram o motivo de pouco uso, relacionado à insatisfação com os conteúdos, que elas consideram insuficientes e inadequados aos seus alunos/as. Mesmo as professoras que relataram maior frequência de uso, com mais atividades realizadas, ressaltam que precisam produzir muito material extra, pela insuficiência de conteúdo dos livros.

Pesquisas anteriores, feitas por Vieira (2013) e Borowicc (2016), analisaram características dos livros didáticos do PNLD Campo, produzidos especificamente para as escolas do campo, e, na mesma direção indicada pelas colaboradoras, constataram que, apesar de haver um edital com critérios de avaliação, os livros desse programa permanecem com alguns problemas graves como, por exemplo, a presença de estereótipos com relação à vida e ao trabalho dos povos do campo e da população indígena – um problema que, pelos critérios, definiria sua reprovação.

Por outro lado, também confirmando resultados de outras pesquisas, as colaboradoras destacam que há falta de conteúdo, “livros muito resumidos”, segundo depoimentos de professoras que receberam o livro para trabalhar em suas aulas (BOROWICC, 2016, p. 128). Este fator é apontado como o maior limitador de seu uso nas aulas pelas professoras e, segundo se entende, pode ter relação com a perspectiva de simplificação e integração de conteúdos que, de alguma forma, se constitui em permanência do paradigma da Educação Rural que a Educação do Campo procura superar.

A pesquisa apontou que o PNLD Campo foi considerado uma conquista por parte do movimento de luta por Educação dos Movimentos Sociais. Mas a implementação do Programa apresentou problemas. Do ponto de vista dos processos de escolha, observou-se redução da autonomia de escolas e professores. Enquanto no PNLD o registro da escolha, no sistema, é feito por escola, dando autonomia a estas para escolherem livros de acordo com sua realidade, seu projeto pedagógico, no caso do PNLD Campo o registro é feito por rede, obrigando as escolas a entrarem em consenso sobre uma única opção.

No caso das escolas colaboradoras da pesquisa, o registro foi feito pelo voto da maioria das escolas, o que aponta duas questões: a escolha pela maioria, aparentemente uma forma democrática, na verdade retira de parte das escolas o direito de escolher um recurso mais adequado ao trabalho que realiza, e abre-se a possibilidade do risco de que escolas – todas ou algumas – nem sejam consultadas nesse processo, diminuindo ainda mais a participação democrática dos professores (BOROWICC, 2016).

Em relação ao distanciamento entre os livros produzidos comercialmente e as propostas educativas, Molina (2014, p. 30), após discorrer sobre quais seriam as características de uma Escola do Campo e dos livros didáticos para a construção do conhecimento nestas escolas, afirma que é preciso enfrentar a questão da autoria dos livros, que continuam sendo produzidos exclusivamente por editoras comerciais, que o tratam como mercadoria. Pode-se concluir, desta forma, que as propostas do PNLD Campo não corresponderam à concepção pedagógica que sustenta a perspectiva da Educação do Campo. Para a autora, posição que foi sustentada anteriormente por Vieira (2013) e reafirmada por Borowicc (2016), uma forma de superar os problemas dos livros didáticos seria sua produção feita pelos próprios sujeitos da Educação do Campo, princípio básico de sua concepção.

A pesquisa anterior demonstrou ainda que fatores como as diversas propostas educacionais que circulam em uma mesma escola podem influenciar na escolha e no uso dos Livros Didáticos, neste caso, principalmente: as orientações do Setor de Educação do MST; a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino; as orientações do PNAIC – Programa de Alfabetização na Idade Certa. Assim, essa questão foi considerada como relevante na observação e na análise dos processos de escolha e uso dos livros didáticos do PNLD 2019, que ocorreu durante o período de realização da pesquisa atual.

Em 2017, ano em que o novo edital PNLD para os anos iniciais do ensino fundamental foi divulgado, não houve edital para o PNLD Campo, tendo sido interrompido o processo de produção de livros específicos para as escolas do campo. Pode-se relacionar esta mudança à nova legislação do PNLD levada a efeito no Governo de Michel Temer, em 2017. Sabe-se que o Brasil tem, hoje, um governo federal de posições conservadoras, contrárias ao projeto diferenciado de Educação do Campo proposto pelo programa, e essa deve ser a explicação para esta interrupção do PNLD Campo. Embora se reconheça a necessidade de revisões e ajustes de qualquer ação ou política pública, esses processos devem ser sustentados em acompanhamento e avaliação dos resultados e, em uma democracia, com o envolvimento da sociedade de forma ampla e dos sujeitos envolvidos, por meio de suas instâncias de representação.

a) Processo de escolha dos Livros Didáticos do PNLD 2019

Reconhecendo-se a presença dos livros de alfabetização na escola, referido como de uso frequente pelas colaboradoras – apesar das críticas aos seus conteúdos –, o trabalho empírico incluiu o acompanhamento de processos de escolha em uma das escolas, ocorrido no último trimestre do ano de 2018.

Nos meses de outubro e novembro de 2018, a pesquisadora participou do processo de escolha dos livros didáticos do PNLD 2019, na escola e em uma reunião que houve na Secretaria de Educação entre todas as escolas seriadas para discutir e entrar em consenso por uma das coleções disponíveis para toda a rede. Por meio de observação participante, pôde-se constatar que todos os professores das escolas seriadas da rede municipal participaram de alguma forma da escolha dos livros didáticos, mas a professora de uma escola isolada, multisseriada, ainda em atividade na época, não foi convidada a participar, o que é indicativo da existência de dificuldades ou problemas de comunicação entre a Secretaria de Educação da rede municipal e as professoras dessas escolas, em geral mais distanciadas da sede do município. Também se confirma a permanência de mecanismos de exclusão dessas escolas nos processos de formação e de decisão – a escolha de livros é entendida, inclusive pelo MEC, como uma oportunidade de aperfeiçoamento dos professores.

Alguns aspectos no processo de escolha dos livros se apresentaram relevantes, como o fato de algumas coleções dos livros produzidos pelas editoras não terem chegado a todas as escolas da rede municipal e estarem disponíveis para consulta dos professores somente pela internet. A maioria dos professores, em pesquisa anterior (BOROWICC, 2016) e também neste processo de escolha, afirmaram preferir o manuseio do livro à consulta na internet – na reunião da rede, das sete escolas seriadas que participaram do processo de escolha, somente professores de duas escolas relataram terem feito consulta aos livros digitais. Algumas escolas receberam um número reduzido de coleções das editoras e, nestes casos, houve limites de possibilidades de escolha.

Após a escolha dos livros didáticos nas escolas, no mês de novembro de 2018 houve uma reunião da Secretaria de Educação municipal com representantes de cada escola para definir uma única coleção em 1ª e 2ª opções para todas as escolas da rede. O registro no sistema foi feito nas escolas, mas com escolha na rede. Esta é uma prática recorrente no município, mesmo quando as escolhas eram mais abertas às decisões individuais por escola. Se por um lado isso contribui para um debate mais amplo na localidade sobre os livros, suas funções e possibilidades, por outro algumas escolas podem se sentir prejudicadas – ou efetivamente ser – por diferentes razões: por receber um material que não foi de sua escolha;

por não ser um livro tão adequado à sua realidade ou proposta pedagógica – que muitas vezes é diversa no conjunto das escolas da localidade; ou simplesmente porque precisam acatar a decisão da maioria, que não corresponde à sua opção, em um tema que supõe respeito ao que a escola apresenta em seu projeto educativo.

Na reunião acompanhada pela pesquisadora, houve forte debate entre os professores sobre os conteúdos dos livros didáticos, demonstrando preocupação em escolher livros que tivessem maior quantidade de conteúdos, o que resultou em escolhas, pelos professores, de coleções disciplinares em detrimento das coleções interdisciplinares – estas bastante valorizadas no PNLD Campo e com redução sensível na quantidade de conteúdos. A preocupação dos professores, segundo relato dos mesmos, advém justamente da experiência com os livros do PNLD Campo, que eram interdisciplinares e *muito resumidos* – expressão usada pelas colaboradoras. Evidencia-se, assim, que os professores atribuíram à interdisciplinaridade a falta de conteúdo nos livros.

Por outro lado, as professoras das escolas colaboradoras afirmaram que, mesmo usando os livros disciplinares – que têm os conteúdos necessários em quantidade suficiente –, elas mesmas podem organizar suas aulas de forma interdisciplinar. E nessa direção podem ser estabelecidas relações entre os usos dos livros didáticos e a necessidade de produção de outros recursos pelas professoras, como evidenciado no levantamento realizado, com uma presença acentuada de recursos voltados à leitura e à escrita e, em grande parte, recursos impressos.

É necessário pontuar que, para a pesquisadora, em tese não há problemas com o investimento na compra de livros para a educação pública, muito pelo contrário, é dever do estado, desde que eles atendam às necessidades de conhecimento demandadas pelos alunos em cada etapa de ensino. Por outro lado, também se assume que os professores devem ser ouvidos em suas demandas para que o uso dos livros em suas aulas tenha algum espaço, uma vez que é dinheiro público que sustenta o PNLD, no caso brasileiro.

Reconhecendo também que os livros são produzidos para distribuição nacional, parece improvável pensar que os livros possam atender às especificidades de cada localidade, de cada sistema, de cada professor e classe de alfabetização. Os manuais foram criados, como se apontou anteriormente, para garantir que os mesmos conhecimentos fossem transmitidos a todos os alunos, independentemente de onde estudassem e de quem fosse o professor. Essa marca de generalidade é própria da caracterização de manual escolar e define suas conceituações na literatura do campo (como em VINCENT; LAHIRE, THIN, 2001; CHOPPIN, 2000).

Para que as especificidades possam ser atendidas, faz-se a defesa (na esteira de outros autores) que, para além da produção de livros didáticos nacionais adequados, sejam enviados diretamente às escolas recursos financeiros específicos para a produção de materiais complementares ao uso dos livros, abrindo espaços para a presença de outros recursos didáticos pelos professores nas aulas.

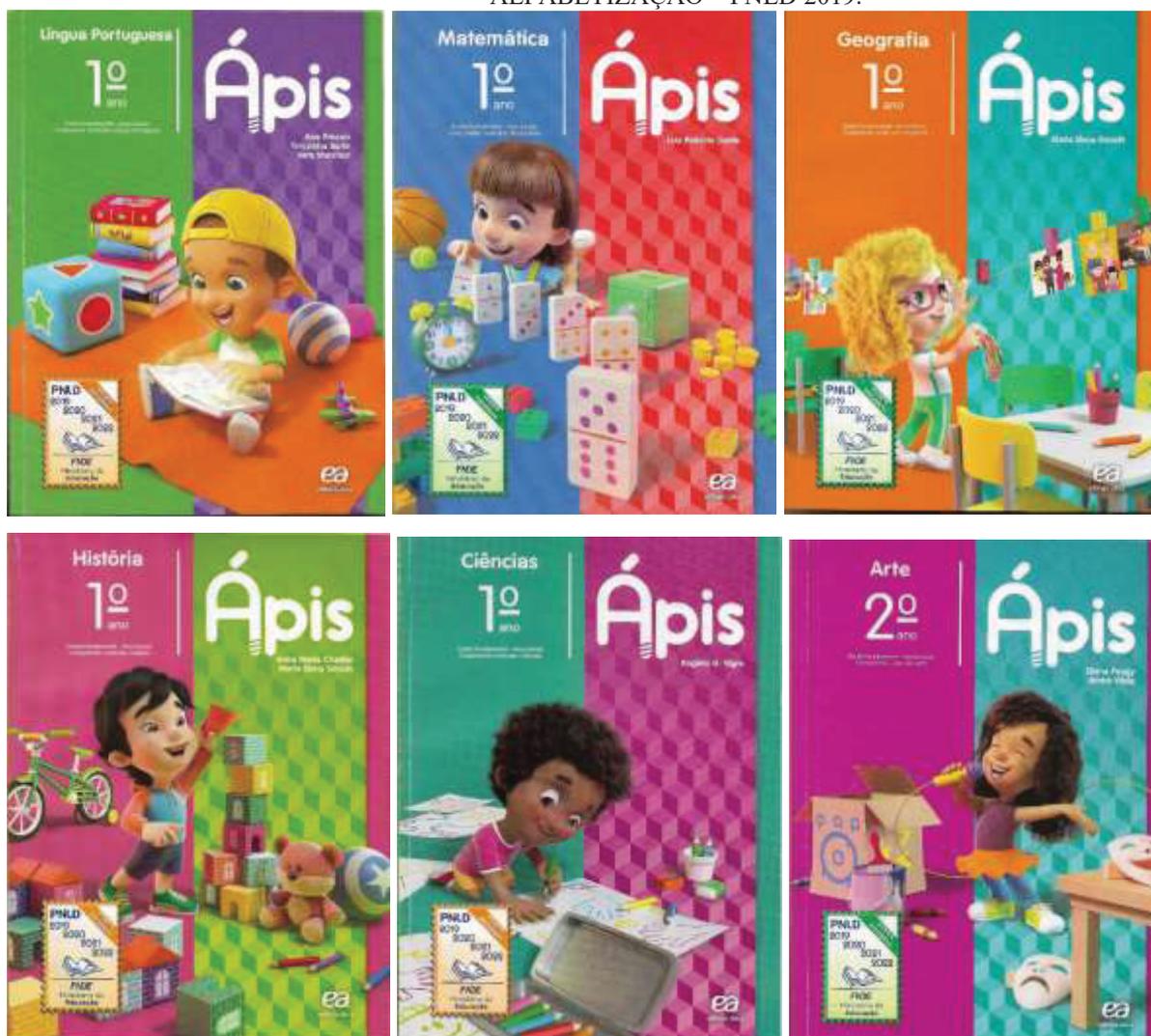
Essa defesa também se justifica a partir do mapeamento realizado, que evidencia a diversidade de recursos didáticos utilizados pelas professoras nas classes de alfabetização, nas duas escolas colaboradoras da pesquisa. Os livros didáticos aparecem no quadro como um dos materiais mais citados, demonstrando que continua sendo útil para o trabalho das professoras, mas juntamente com uma diversidade de outros recursos e materiais didáticos, selecionados e produzidos por eles, que poderiam ser valorizados e aperfeiçoados continuamente se houvesse recursos para sua produção.

b) O livro didático de alfabetização em uso: algumas questões

Os livros didáticos de alfabetização em uso nas duas escolas colaboradoras da pesquisa, no período em que se realizou o trabalho de campo em sala, ano de 2019, são da *Coleção Ápis*, da Editora Ática. Foram solicitados estes livros para todos os anos iniciais e todas as disciplinas. A Escola Básica Municipal 25 de Maio, apesar de haver registrado no sistema a escolha de toda a coleção, havia recebido no ano de 2019 somente os livros de Língua Portuguesa e Matemática; já a Escola Básica Municipal José Maria recebeu a coleção completa de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Arte.

Como se pode observar nas imagens a seguir, a coleção é disciplinar, com livros consumíveis para todos os anos iniciais do ensino fundamental. Observa-se a nomenclatura de Língua Portuguesa para o componente curricular desta disciplina e não mais Alfabetização e nem Letramento e Alfabetização, como eram os livros da Coleção Novo Girassol – Saberes e Fazeres do Campo – do PNLD Campo 2016. Essas mudanças já estavam anunciadas na análise realizada por Cordeiro (2020). Observa-se também a referência à mudança de número de anos do ciclo, que até 2017 era de três anos para cada edição do programa e passou a ser de quatro anos.

IMAGEM 13 – FOTOCÓPIA DAS CAPAS DOS LIVROS DIDÁTICOS EM USO NAS CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO – PNLD 2019.



FONTE: Capas dos livros didáticos da coleção Ápis, Editora Ática, em uso no 1º ano do Ensino fundamental nas duas escolas colaboradoras da pesquisa. Fotocópia feita pela pesquisadora.

O edital do PNLD 2019, além das questões já anunciadas, traz como ponto central a necessidade de as coleções estarem adaptadas à Base Nacional Comum Curricular. Ao analisar os livros, é possível perceber que, quanto às adaptações à BNCC, pode-se dizer de forma geral que as atividades no Livro do Aluno são muito semelhantes às do livro do PNLD anterior. No entanto, no Manual do Professor que acompanha o Livro do Aluno há indicações de quais habilidades e competências são trabalhadas em cada atividade. O quadro abaixo, produzido por Cordeiro (2020), sintetiza mudanças no Programa Nacional do Livro Didático no período de 2017 a 2019, que resultam no material recebido pelas escolas.

QUADRO 5 – SÍNTESE DO PERÍODO DE 2017-2019 DAS AÇÕES RELACIONADAS AO LIVRO DIDÁTICO

Ano/período	Governo presidencial	Ministério da Educação	Ação
2017	Michel Temer	José Mendonça Bezerra Filho	Mudança no PNLD: nomenclatura, abrangência, ciclo de duração do livro ampliado, expansão dos anos que recebem livros consumíveis, foca na alfabetização nos dois primeiros anos do EF.
			Homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC.
2018		Rossieli Soares da Silva	PNLD/2019. Sem a coordenação de universidades, com critérios específicos de Língua Portuguesa exclusivamente pautados na BNCC.
2019	Jair Bolsonaro	Ricardo Vélez Rodrigues	Criação da Secretaria de Alfabetização (SEALF).
		Abraham Weintraub	Instituição da Política Nacional de Alfabetização (PNA) – Decreto n. 9.765. Conferência Nacional de Alfabetização Baseada em Evidências (CONABE) – Portaria n. 1460.

FONTE: Reproduzido de Cordeiro (2020, p. 136).

A coleção utilizada nas escolas colaboradoras fez parte do *corpus* de análise de Cordeiro (2020) em um dos seus estudos exploratórios, a partir do qual chama a atenção para alguns elementos trazidos aqui, na direção de contribuir com a descrição da coleção em uso das escolas, em sua historicidade no PNLD. O primeiro diz respeito ao fato de que se trata de uma das três coleções de trajetória consolidada no programa em suas três últimas edições, sem mudança na autoria e mantendo-se publicada pela mesma Editora, como destacado a seguir em quadro reproduzido da tese de Cordeiro. A questão da mudança de nome fica também evidenciada.

QUADRO 6 – COLEÇÕES QUE PERMANECERAM NAS EDIÇÕES DE 2013/2016/2019

PNLD 2013	PNLD 2016	PNLD 2019
Ápis – Letramento e Alfabetização Ana Trinconi Terezinha Bertin Vera Marchezi Editora Ática	Ápis – Letramento e Alfabetização Ana Trinconi Terezinha Bertin Vera Marchezi Editora Ática	Ápis - Língua Portuguesa Terezinha Bertin Vera Marchezi Ana Trinconi Editora Ática
Projeto Buriti – Português Org. Marisa Martins Sanchez Editora Moderna	Projeto Buriti Português – Letramento e Alfabetização Org. Marisa Martins Sanchez Editora Moderna	Buriti Mais – Português Org. Marisa Martins Sanchez Editora Moderna
Porta Aberta – Letramento e Alfabetização Angiolina Bragança Isabella Carpaneda Editora FTD	Porta Aberta – Edição Renovada – Letramento e Alfabetização Isabella Carpaneda Angiolina Bragança Editora FTD	Encontros – Língua Portuguesa Isabella Carpaneda Angiolina Bragança Editora FTD

FONTE: produzido pela autora, adaptado de Cordeiro (2020).

Outro dado apresentado por Cordeiro (2020) também contribui para se compreender de que livro se trata. Foi reproduzido, a seguir, um quadro apresentado na tese em relação às coleções mais distribuídas pelo PNLD, por componente curricular. Chama a atenção o fato de que, nas duas edições, a coleção Ápis foi a mais escolhida, lembrando-se ainda que em 2016 as escolas colaboradoras participaram do PNLD Campo, agora extinto.

QUADRO 7 – COLEÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO MAIS ESCOLHIDAS NAS TRÊS ÚLTIMAS EDIÇÕES DO PNLD

Posição em número de exemplares distribuídos	PNLD 2013	PNLD 2016	PNLD 2019
1.º	Porta Aberta	Ápis	Ápis
2.º	Ápis	Projeto Coopera	Buriti Mais
3.º	A Escola é Nossa	Porta Aberta	Aprender juntos
4.º	Projeto Buriti	Projeto Buriti	Encontros
5.º	Projeto Prosa	Eu gosto	Vem voar

FONTE: Adaptado de Cordeiro (2020), que tomou como fonte os dados do FNDE.

Quanto às atividades nos livros didáticos dos alunos, não há mudanças significativas em seu formato, são bastante parecidas com as do PNLD anterior, portanto, atividades que estão de acordo com o *alfabetizar letrando*, assim caracterizados por Cordeiro (2020). A principal diferença está nas referências que o livro faz à Base Nacional Comum Curricular. Nas primeiras páginas do Manual do Professor há uma elaboração teórica para explicar como o livro está vinculado aos componentes curriculares, habilidades e competências propostos pela BNCC. Na página de introdução de cada unidade aparecem todas as referências que serão utilizadas. Nas laterais de cada página, além das explicações de como pode ser realizada aquela atividade, aparecem novamente as referências segundo a BNCC, como se pode observar nas imagens que seguem:

IMAGEM 14 – PÁGINA DE INTRODUÇÃO DE UNIDADE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA – MANUAL DO PROFESSOR - 1º ANO – COM DESTAQUE ÀS HABILIDADES DA BNCC

Introdução

Estimular os alunos a formular hipóteses sobre por que motivos a leitura pode ser um presente. Os alunos devem mobilizar suas experiências em leitura, mesmo que em diferentes suportes – histórias vistas na televisão e no cinema; histórias lidas em livros e em gibis; textos verbais e textos não verbais diversos; textos ouvidos. Acatar várias possibilidades antes de dar continuidade à leitura desta página.

Explorar a imagem quanto:

- à caixa de presentes aberta com diferentes livros colocada sobre uma mesa;
- ao mar de letras e palavras que avança para a outra página, onde um barco de papel leva crianças a navegar;
- ao avião de papel que realiza um voo em um céu azul.

Observar que o contraste entre a realidade do suporte – mesa, caixa de papelão, livros – leva à criação de uma situação imaginada.

Ler para os alunos os diferentes significados que a leitura tem nesta página: conhecer, aprender e saber.

Solicitar que observem as capas dos livros que compõem a ilustração e estimular que falem sobre o possível conteúdo de cada um deles.

Estimular os alunos a observar que, entre esses livros, há um texto escrito e ilustrado em uma folha de caderno e perguntar que relação eles veem entre a leitura dos livros e daquilo que está registrado pela escrita e pelo desenho.



Principais habilidades abordadas na unidade

BNCC_EF1SLP01	BNCC_EF01P05
BNCC_EF1SLP15	BNCC_EF01LP07
BNCC_EF1SLP18	BNCC_EF01LP10
BNCC_EF1ZLP17	BNCC_EF01LP11
BNCC_EF01LP01	BNCC_EF01LP12
BNCC_EF01LP04	

FONTE: Ápis, Língua Portuguesa, 1º ano, Manual do professor, PNLD 2019 (TRINCONI, 2017, p. 60).
Fotocópia e destaque da pesquisadora.

IMAGEM 15 – PÁGINA DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA – MANUAL DO PROFESSOR - 1º ANO – COM DESTAQUE ÀS REFERÊNCIAS DA BNCC

● Agora, um presente para você

Na Parte específica do Manual do Professor encontram-se as orientações do **Projeto de leitura** presente no Livro do Estudante, com todas as informações de trabalho em formato de oficina, desde a antecipação (motivação) da leitura do livro até a ampliação (produção final do projeto).

Sugere-se iniciar a realização da **Oficina 1 – Livro: um presente** (Antecipação de leitura), presente no Manual do Professor – Parte específica.

Chamar a atenção dos alunos para os recursos gráficos que diferenciam as palavras do título das outras palavras que aparecem na capa: cores diferenciadas; impressão clara de algumas e esmaecida da maioria; o fato de as palavras que formam o título parecerem aflorar da coleção de palavras que compõem o fundo da capa.

Essa atividade dá continuidade às habilidades de leitura exercitadas nas páginas anteriores.

A exploração da capa do livro estimula o desenvolvimento da habilidade de identificar fonemas e sua representação gráfica, ao desafiar os alunos a encontrar palavras na capa do livro. (Referência: BNCC – EF01LP07)

Ainda durante a exploração da capa do livro, solicitar aos alunos, por exemplo, que contem o número de palavras que aparecem na capa. Dessa forma, os alunos serão estimulados a reconhecer na escrita a separação das palavras por espaços em branco. (Referência: BNCC – EF01LP12)

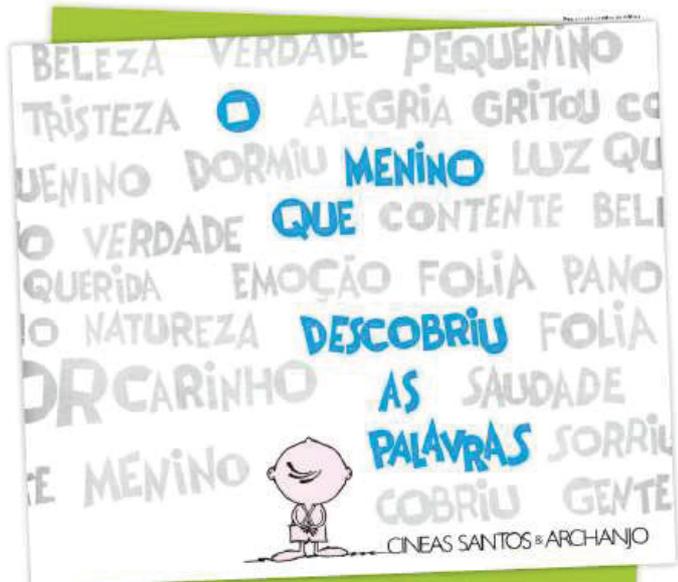
Chamar a atenção dos alunos para a posição do menino que aparece no desenho: olhando para as palavras, com os braços para trás.

Destacar a diferença de apresentação das letras que formam o nome do autor do texto.

▶ AGORA, UM PRESENTE PARA VOCÊ

VAMOS LER, OBSERVAR E OUVIR?

● CONVERSE COM OS COLEGAS SOBRE O QUE OBSERVAM NESTA CAPA DE LIVRO.



O QUE SERÁ QUE VAI ACONTECER NESTA HISTÓRIA?
ACOMPANHE A LEITURA DE PARTES DESSE LIVRO A PARTIR DA PÁGINA 283.

12 INTRODUÇÃO

Reprodução do Livro do Estudante em tamanho reduzido.

12 MANUAL DO PROFESSOR - INTRODUÇÃO

FONTE: Ápis, Língua Portuguesa, 1º ano, Manual do professor, PNLD 2019 (TRINCONI, 2017, p. 62). Fotocópias e destaques da pesquisadora.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo decreto nº 9.735 em 2019, que defende a alfabetização com o método fônico, “baseada em evidências”, não tem influência sobre este material, mesmo porque o edital é anterior a ela. Como já referido, o método também não havia entrado nos planejamentos dos professores no ano de 2020 e nem estava em debate. No entanto, tendo a força de política pública, é possível que aos poucos comece a fazer parte da cultura escolar, entrando em contato com as ideias e práticas de

alfabetização, as reflexões dos professores e, no caso das escolas participantes da pesquisa, em específico, comecem a fazer parte das atividades de alfabetização que as professoras buscam na internet para trabalhar com os estudantes, como tem ocorrido no ano de 2021.

Como referido, a pandemia da Covid 19 não permitiu que no ano de 2020 a pesquisa continuasse a ser desenvolvida por meio de observações participantes, pois os alunos e alunas não estavam nas escolas. As professoras passaram a planejar e produzir atividades que as famílias retiravam nas escolas de forma impressa ou eram enviadas através de grupos de *WhatsApp* das turmas. Por este motivo, na fase final da pesquisa, a opção foi por solicitar à professora da turma de alfabetização do 1º ano de uma das escolas que enviasse, por meio digital, as atividades que havia planejado para serem realizadas em casa. Assim, alguns dados significativos puderam ser levantados em relação a estas atividades.

O primeiro é de que já começaram a surgir atividades mescladas com o método fônico, ou ao menos uma tentativa em adaptá-las às atividades que as professoras utilizavam antes, conforme se observa a seguir. Ao realizar uma busca nos sites que as professoras costumam consultar, já citados anteriormente, observou-se que houve neste período transformações nos mesmos tipos de atividades utilizadas anteriormente. Nelas, foram acrescentadas as “boquinhinhas”, que podem representar a ênfase no som das letras.

FIGURA 5 - ATIVIDADE COM REFERÊNCIA AO MÉTODO FÔNICO, EM COMPARAÇÃO COM ATIVIDADE SEMELHANTE PRESENTE ANTERIORMENTE NOS PLANEJAMENTOS DAS PROFESSORAS

• COLORIR OS DESENHOS QUE COMEÇAM COM A LETRA EM DESTAQUE

A					
E					
I					
O					
U					

FONTE:
<https://br.pinterest.com/pin/480407485249941949/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

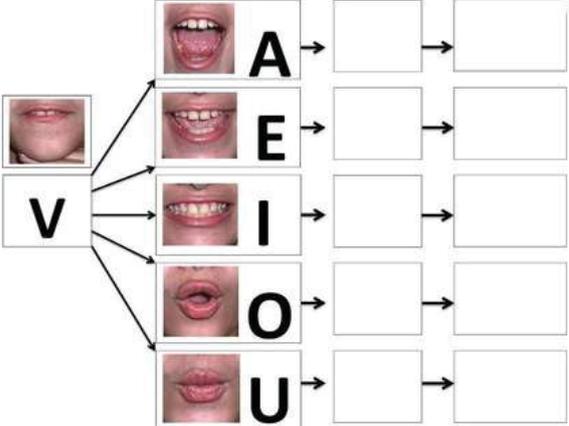
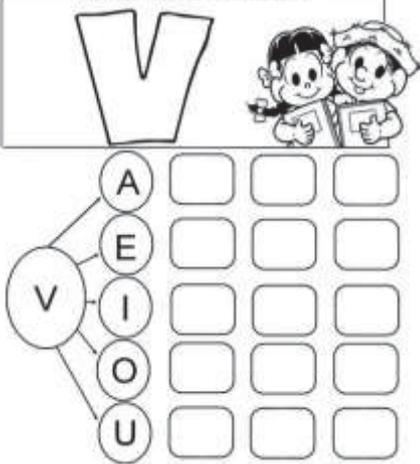
	A				
	E				
	I				
	O				
	U				

FONTE: Planejamento da professora, 1º ano, para atividade remota dos dias 19/04 à 30/04 de 2021, enviado a pesquisadora por WhatsApp

A atividade à direita estava presente no planejamento de atividades remotas de uma das professoras, sendo que em observações de planejamentos anteriores costumava-se encontrar atividades sem referência ao método fônico, no formato que está ao lado esquerdo da Figura 5.

Foram identificadas ainda atividades como estas que seguem, com a letra V e a formação de sílabas com as vogais, entre outras, presentes no mesmo planejamento enviado para casa para as crianças resolverem.

FIGURA 6 – ATIVIDADE COM REFERÊNCIA AO MÉTODO FÔNICO EM COMPARAÇÃO COM ATIVIDADE SEMELHANTE SEM REFERÊNCIA AO MÉTODO FÔNICO

	
<p>FONTE: Planejamento da professora, 1º ano, para atividades remotas dos dias 31/05 a 11/06 de 2021, enviado a pesquisadora por WhatsApp.</p>	<p>FONTE: Planejamento da professora A, encontrado pela pesquisadora em: https://www.aprenderebrincar.com/2012/09/juntando-as-letras-com-o-chico-bento-e.html. Acesso em: 16 jul. 2021</p>

Também se observou a permanência do estudo com sequências didáticas que partem de gêneros textuais, de acordo com o que era orientado nas formações do PNAIC, com atividades como a apresentada no Quadro 8. Pode-se perceber, a partir do quadro, a forma como as professoras orientavam a realização das atividades.

QUADRO 8 – INÍCIO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA COM ATIVIDADES QUE PARTEM DE UM GÊNERO TEXTUAL

BOA TARDE, ESSA SEMANA VAMOS TRABALHAR O TEXTINHO: **A VACA REBECA**.

VAMOS TRABALHAR A FAMÍLIA SILÁBICA DA **LETRA V**;

1 - DEPOIS, LER A HISTÓRIA.

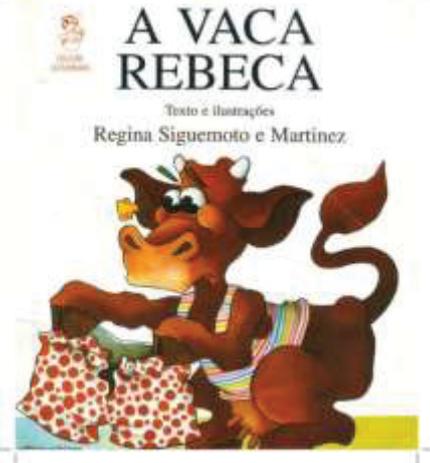
OBSERVAR A COMPREENSÃO DO TEXTO:

A) QUAIS AS PERSONAGENS DA HISTÓRIA?

B) O QUE SIGNIFICA GANHAR NA LOTECA?

C) QUAL É A TROCA QUE O JACARÉ ZECA PROPÕE?

D) A VACA CONCORDA COM O JACARÉ? COMO SABEMOS, SE NÃO ESTÁ ESCRITO?

	<p style="text-align: center;">A VACA REBECA</p> <p>TEXTO DE REGINA SIGUEMOTO E MARTINEZ REBECA SAPECA GANHOU NA LOTECA UMA LINDA CUECA. - O QUE VOU FAZER COM ESTA CUECA? - GOSTARIA MESMO DE UMA BONECA SONECA! ZECA CARECA VIU A CUECA E GRITOU: - REBECA! QUER TROCAR SUA CUECA... PELA MINHA BONECA SONECA?!?</p>
--	---

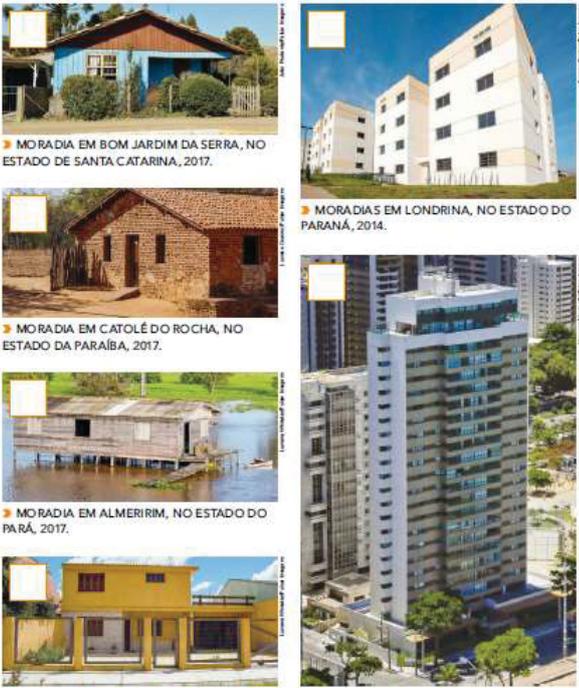
FONTE: Planejamento da professora, 1º ano, para atividade remota dos dias 31/05 a 11/06 de 2021, enviado à pesquisadora por *WhatsApp*.

Outra atividade encaminhada para realização no período de aulas remotas, portanto, em meio à pandemia, a se destacar é a que segue na imagem abaixo. Nesta atividade, a professora copiou uma página do livro didático e reformulou as atividades juntamente com outras na apostila que foi enviada para os estudantes realizarem em casa, demonstrando que o livro didático continuou sendo fonte de conteúdo e atividades durante a pandemia de forma adaptada. Mesmo com os estudantes não tendo os livros disponíveis em suas casas, juntamente com a preocupação das professoras de elas mesmas prepararem atividades com as explicações aos pais de como realizá-las, fatores que levaram à diminuição do uso dos livros didáticos, eles foram utilizados de alguma forma.

IMAGEM 16 – CÓPIA DE PÁGINA DO LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA EM APOSTILA DE ATIVIDADES REMOTAS

▶ MINHA MORADIA

NOSSA MORADIA NOS DÁ ABRIGO. NELA CONVIVEMOS COM NOSSOS FAMILIARES E AMIGOS. OBSERVE AS FOTOS.



▶ MORADIA EM BOM JARDIM DA SERRA, NO ESTADO DE SANTA CATARINA, 2017.

▶ MORADIAS EM LONDRINA, NO ESTADO DO PARANÁ, 2014.

▶ MORADIA EM CATOLÉ DO ROCHA, NO ESTADO DA PARAÍBA, 2017.

▶ MORADIA EM ALMERIM, NO ESTADO DO PARÁ, 2017.

▶ MORADIA EM OURO FINO, NO ESTADO DE MINAS GERAIS, 2016.

▶ MORADIAS EM RECIFE, NO ESTADO DE PERNAMBUCO, 2017.

20 UNIDADE 1

FONTE: Planejamento da professora, 1º ano, para atividades remotas nos dias 17/05 a 28/05 de 2021. Cópia do livro didático de Geografia feita pela professora e reproduzida aqui pela pesquisadora, coleção Ápis, Editora Ática, PNLN 2019 (SIMIELLI, 2017, p. 20).

Ao finalizar, esta seção, sublinha-se a presença dos livros como um recurso que as professoras utilizam na produção de suas aulas, de diferentes formas e associados a outros recursos impressos ou não, que elas selecionam em diferentes lugares e com intencionalidades específicas, inclusive atuando sobre atividades e modificando-as. A seguir, apresentam-se alguns elementos que contribuem para entender as fontes utilizadas para obter os recursos, atendendo a um dos objetivos estabelecidos para a pesquisa realizada.

4.4 AS FONTES: ONDE AS PROFESSORAS BUSCAM OS RECURSOS E MATERIAIS DIDÁTICOS PARA SELEÇÃO, PRODUÇÃO E USO NAS AULAS.

A intenção desta seção é analisar as fontes dos recursos didáticos utilizados pelas professoras nas classes de alfabetização. Interagindo com as professoras no momento de coletar as informações sobre quais recursos elas utilizam e observando o planejamento e as aulas, foi possível perceber alguns elementos relacionados à forma como as professoras decidem seu caminho para ensinar – por onde e como iniciar o planejamento e quais recursos didáticos usar.

As observações realizadas permitem afirmar que a definição sobre qual conteúdo e procedimento usar nas aulas tem como primeira referência, ou ponto de partida, a consulta à proposta curricular da rede municipal de ensino. A partir da consulta a este documento, as professoras planejam sequências didáticas, que são construídas com diversos recursos didáticos. Percebe-se certa constância em relação a certos procedimentos – frequentemente (pode-se dizer que quase sempre) iniciam uma sequência com a leitura de uma história encontrada em obras da literatura infantil. Às vezes são retiradas de livros impressos presentes na biblioteca da escola e outras, por falta dos impressos, são localizadas pelas professoras em arquivos em PDF, que correspondem a livros escaneados e compartilhados na internet.

Partindo da história inicial, na perspectiva que é identificada como a preparação de uma sequência didática, as professoras estabelecem relações com conteúdos ou temas de aulas – que podem ser os mais variados e dentro das diversas disciplinas escolares –, buscando interligá-los de forma interdisciplinar. Aliás, a contação ou leitura de história inicial é o ponto de referência na maioria das vezes para se fazer as ligações e tornar a aula mais dinâmica, permitindo a interdisciplinaridade. Outras vezes, o início de uma sequência didática pode ser um vídeo apresentado, cantigas infantis, a leitura de uma poesia ou qualquer outro gênero textual de forma ampla e variada.

Para as atividades pontuais, as professoras utilizam as mais diversas estratégias: produções próprias escritas no quadro para os alunos copiarem, baseadas em conhecimentos anteriores, atividades copiadas ou ressignificadas da internet (impressas na escola), as atividades dos livros didáticos, livros didáticos antigos (a maioria das vezes usados para recorte), jogos, entre outros.

Após definirem o conhecimento a ser trabalhado, as professoras vão em busca de fontes onde possam encontrar os conteúdos necessários. Algumas professoras relataram que consultam os livros didáticos disponíveis na escola para o período. Caso o livro contenha o

conteúdo e de forma satisfatória para o que elas pretendem trabalhar, elas o incluem no planejamento das aulas, juntamente com outros recursos. Mas, quando não ficam satisfeitas com o que está no livro em relação ao que precisam, buscam outros materiais.

Ao observar as aulas e o planejamento das professoras, foi possível perceber que os livros didáticos do PNLD não são os primeiros a serem procurados por algumas delas, na maioria das vezes elas recorrem primeiro à internet ou a outros livros de atividades adquiridos por elas mesmas. Nestes casos há um predomínio de atividades retiradas da internet, nos mais variados meios, como se apresentará adiante. Ainda que todas as professoras tenham afirmado utilizar o livro didático para seus planejamentos e uso nas aulas, a intensidade e a forma como cada uma o faz são bem variadas.

Em síntese, pode-se dizer que as professoras produzem sequências didáticas nas quais algumas vezes incluem os livros didáticos e outras não. Em algumas sequências podem predominar o uso dos livros e em outras o uso de outros recursos e atividades encontradas em outros meios. Uma sequência didática pode-se utilizar dos livros didáticos para incluir conteúdos de uma ou mais disciplinas específicas, como Geografia e História, mas para Português e Matemática, por exemplo, utiliza atividades produzidas pela professora ou que resultaram de uma busca na internet ou em outros materiais.

Com base nos dados produzidos, pode-se afirmar que os livros didáticos não definem os conteúdos a serem trabalhados pelos professores nas classes de alfabetização destas escolas, portanto, o livro didático tem sua função programática (CHOPPIN, 2004) reduzida nessa situação particular em estudo. Dialogando com Escolano (2012), pode-se dizer que, embora seja de forma geral entendido como currículo editado, as práticas não correspondem a tudo que ali está presente, pois não são os livros didáticos que, de forma imediata e explícita, orientam a elaboração dos programas, definindo de início o conhecimento que predomina na escola.

Isto não significa que a afirmação seja válida para todas as situações no caso em estudo. Se fosse analisado, nas mesmas escolas, o uso do livro didático em outras classes, nos anos finais do ensino fundamental, em algumas disciplinas específicas, talvez fosse possível encontrar situações em que o livro didático e a sequência de conteúdos que ele contém definem, sim, o conhecimento e a forma pela qual são trabalhados os conteúdos nas aulas.

Na realidade pesquisada, as professoras alfabetizadoras não tomam os livros escolares como objeto principal de trabalho, mas como uma das ferramentas utilizadas. O que define a construção do conhecimento e possibilita a compreensão dos modos de socialização cultural, pelo que se pôde identificar no trabalho de campo, é a forma como as professoras planejam as

suas aulas, juntando uma grande diversidade de recursos didáticos diferenciados, organizando-os, seja em forma de sequências didáticas ou não.

Desta forma, pode-se concluir que ao olhar somente os livros utilizados nas aulas, sem observar o planejamento das professoras e as próprias aulas, ou seja, o cotidiano da escola e as formas como são organizadas as experiências de ensino, não será possível conhecer de forma mais próxima ao real os modos de socialização da cultura presentes nestes espaços.

Foi possível constatar que os conteúdos/conhecimentos presentes nos livros didáticos ou escolares, como conceituado por Escolano (2012), são somente uma pequena parte do que é transmitido e construído com os estudantes de alfabetização nestas escolas – lembre-se a observação da aula com o livro de Geografia. Por isso, tanto para conhecer como e o que dos livros é utilizado, como para perceber/compreender a cultura da escola, são essenciais as pesquisas com as abordagens etnográficas, que permitem olhar teoricamente o cotidiano escolar e as ações dos sujeitos em relação à organização da vida e da experiência que ali acontece.

Para além dos livros didáticos, livros de literatura infantil impressos existentes na escola, dos jogos comprados prontos, constatou-se que há um predomínio de atividades advindas da internet das mais diversas formas. Não se trata de classificar por importância, mas pode-se ter a informação de que talvez o primeiro a ser consultado pelas professoras é o site do *Google* – portanto, um buscador. Nele, elas podem encontrar os PDFs das histórias infantis, as atividades pontuais, quando digitam termos de busca como “atividades de alfabetização com a letra A”. Como resultado da busca, aparece não só uma quantidade e diversidade de atividades já prontas, como também há indicativos de sites e blogs onde encontrá-las. Os sites e blogs podem, ainda, dar ao professor sugestões de planejamento de aulas e sequências didáticas inteiramente prontas para serem trabalhadas em sala de aula.

Na observação dos planejamentos das professoras não se observou a presença desses planejamentos prontos, mas foram identificadas atividades que elas selecionam e incluem em seus planejamentos e sequências didáticas, conforme a necessidade do conteúdo a ser trabalhado; ou seja, observou-se que as professoras constroem seus planejamentos. Somente uma das professoras, ao enumerar os diversos recursos didáticos utilizados por ela, informou buscar sequências didáticas na internet – mas observando ela mesma que precisa adaptá-las as suas necessidades.

Outra fonte de atividades utilizada pelas professoras são os grupos em redes sociais, como *WhatsApp* e *Facebook*. As colaboradoras relataram participar de grupos de professores em redes sociais, formados por colegas da escola, da rede municipal e grupos mais amplos,

abertos, em que estão presentes professores das diferentes localidades do Brasil, espaços onde se compartilham atividades pedagógicas, histórias infantis, cantigas, brincadeiras, dinâmicas, jogos, entre outros.

Algumas professoras citaram sites específicos onde costumam buscar atividades: Site Só Escola; [alfabetizacao.cefaproponteselacerda.blogspot](http://alfabetizacao.cefaproponteselacerda.blogspot.com); portaldoprofessor.mec.gov.br; br.pinterest.com. Neste último, podem ser copiadas atividades prontas em forma de imagens, mas ele também remete para a origem das atividades, a maioria disponibilizada em blogs de professores; no *YouTube* as professoras buscam vídeos sobre o conteúdo das aulas, documentários, músicas.

Relatando desta forma, poder-se-ia concluir de forma imediata que as professoras alfabetizadoras destas escolas trabalham de forma solta, desestruturada e desorganizada, buscando na internet e nos livros didáticos qualquer atividade, de forma aleatória, e aplicando aos seus alunos. No entanto, não foi o que a pesquisa evidenciou.

As observações realizadas e o acesso aos planos e materiais de ensino permitem afirmar que existem concepções e práticas pedagógicas específicas que as orientam. Pode-se afirmar que o planejamento feito se baseia em um conjunto de condições e instrumentos teóricos e práticos que lhes foram dados nos últimos anos através da formação continuada de professoras, como o PNAIC, outras propostas anteriores e ainda outras formações, como as que resultaram na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas, da Proposta Curricular da rede municipal de ensino em que elas participaram e construíram como apropriações individuais e coletivas, que dão consistência ao seu trabalho.

É esta questão focalizada na seção a seguir, não de forma exaustiva, mas na direção de se compreender algumas das concepções pedagógicas que as orientam, as quais já têm sido encontradas de forma indiciária desde a pesquisa de mestrado e que aqui estão em parte incorporadas tomando por base a produção anteriormente realizada (BOROWICC, 2016).

4.5 AS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS QUE ORIENTAM AS BUSCAS DAS PROFESSORAS

Ao acompanhar o planejamento das professoras das turmas de alfabetização, foi possível perceber que todas elas organizam suas aulas pelos conteúdos da proposta curricular da rede municipal de ensino, mas não de forma linear. Buscam contemplar os conteúdos da proposta organizando sequências didáticas que contemplem a interdisciplinaridade, partindo

sempre de um gênero textual com predomínio de histórias da literatura infantil. No início de 2020, algumas professoras demonstraram esforços por compreender a BNCC e utilizá-la na elaboração de suas aulas, no entanto, há muitas dúvidas ainda.

Neste sentido, para compreender as concepções pedagógicas que orientam as professoras alfabetizadoras na construção de seus planos de aula, faz-se necessário compreender de início quais concepções estão presentes nos meios que utilizam, ou seja: a proposta curricular da rede municipal de ensino de Abelardo Luz; as últimas formações de professores na área de alfabetização – Pró-letramento e Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – que se ainda não é de domínio das professoras das escolas, já está presente de forma ampla nos livros didáticos do PNLD 2019, nas atividades buscadas nos meios digitais, como sites educativos, blogs, trocas em grupos de *WhatsApp* e *Facebook*, que, como se constatou, são amplamente utilizados por elas nas aulas.

Para além destas influências, cada professora tem um conjunto de conhecimentos acumulados a partir de sua formação e experiência pessoal, que pode diferir de uma para outra e que precisam ser levados em conta quando se pretende compreender as decisões e as escolhas que um profissional faz para realizar seu trabalho. Também interfere nesse processo o ano escolar e a turma em que a professora atua, na qual se pode utilizar certos materiais e metodologias ou não.

Algumas professoras são mais criativas, gostam de atividades práticas de confecção de materiais e brinquedos que fazem com os alunos, que muitas vezes criam do seu próprio imaginário e às vezes buscam nos meios digitais, nos livros e outros materiais. Outras professoras são mais sistemáticas e conservam práticas tradicionais, preferem a escrita, o uso do caderno ou dos livros, jogos tradicionais. Trabalham o mesmo conteúdo, mas de formas diferentes – o que coloca questões interessantes sobre a relação didática entre conteúdo e forma.

No primeiro capítulo apontou-se preocupação com relação ao programa de alfabetização Tempo de Aprender, lançado no ano de 2020 pelo Ministério da Educação, que utiliza o método fônico. A preocupação se coloca no sentido de perguntar-se como virão os próximos livros didáticos e demais recursos para esta fase de ensino, uma vez que todos os materiais e programas anteriormente desenvolvidos para as alfabetizadoras caminhavam em direção contrária aos pressupostos do método fônico. Deve-se ressaltar que até o momento não se percebeu nas escolas participantes da pesquisa nenhum movimento para seguir essas novas orientações de forma oficial.

Na sequência, apresentam-se de forma breve as concepções pedagógicas que orientam os documentos e formações utilizados pelas professoras alfabetizadoras das escolas, iniciando pela proposta curricular da rede municipal de ensino de Abelardo Luz.

Como analisado em pesquisa anterior sobre os processos de escolha dos livros didáticos do PNLD por professores dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas de assentamento no mesmo município (BOROWICC, 2016), a proposta foi construída coletivamente com orientação da Secretaria Municipal de Educação de governo popular e com assessoria educacional específica para tal, de cunho bastante democrático. Isto transparece na forma como ela foi elaborada, com a participação de todos os professores organizados nos coletivos de cada disciplina e no coletivo dos professores pedagogos.

Segundo o que consta na apresentação da proposta curricular, “buscou-se respeitar as peculiaridades de cada disciplina”, mas de forma que pudesse ao final dar a unidade necessária à proposta, produzindo-se textos que deveriam minimamente contemplar os seguintes itens: “dimensão histórica da disciplina, fundamentos teórico-metodológicos, conteúdos estruturantes e avaliação”. Ao final, incluiu-se uma organização de conteúdos por anos/série considerando todo o ensino fundamental (PREFEITURA MUNICIPAL DE ABELARDO LUZ, 2011, p. 9).

Durante o processo, foram observadas propostas pedagógicas de outras localidades, em especial as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica do Estado do Paraná, com conteúdos estruturantes que têm como base “os conhecimentos de grande amplitude que identificam e organizam os campos de estudo de uma disciplina escolar, considerados fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo e ensino” (PARANÁ, 2008 apud PREFEITURA MUNICIPAL DE ABELARDO LUZ, 2011, p. 9).

De forma geral, pode-se afirmar que os elementos teóricos presentes na proposta curricular se fundamentam na Pedagogia histórico-crítica e na Teoria histórico-cultural, os quais foram amplamente analisados e escritos por grupos de professores da rede municipal de ensino, coordenados e orientados pela Secretaria de Educação e pela Associação Rede de Educação, Gênero, Agroecologia, Trabalho, Geração de Renda e Cidadania – REGAR.

A apresentação termina por salientar que a proposta curricular não se encerra na sua elaboração final e não se fecha em si mesma, mas se amplia para reflexões futuras e sistematizações do processo vivido. Para isso, afirma ser necessária a formação continuada de professores e a avaliação constante no processo. Na sequência, cada disciplina apresenta a sua fundamentação teórica, com preocupação sobre sua constituição histórica e os conteúdos (PREFEITURA MUNICIPAL DE ABELARDO LUZ, 2011, p. 10).

Ao acompanhar o processo de implementação da proposta curricular desde seu início, foi possível perceber que, apesar do amplo esforço feito em sua elaboração, restaram algumas lacunas, como falta dos conteúdos da disciplina de Arte para os anos finais do ensino fundamental e, na disciplina de Ciências, faltou uma elaboração mais detalhada dos conteúdos estruturantes. Isto não foi revisto até o momento na localidade.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, pelo fato de os professores estarem encontrando dificuldades em se organizar da forma apresentada na proposta, foi elaborada uma tabela com os mesmos conteúdos da proposta, porém com maior detalhamento, anexada ao documento principal, tabela esta que desde sua elaboração é utilizada todos os anos pelos professores. A maioria dos professores pede no início do ano uma cópia impressa desta organização dos conteúdos para a série/ano que irá trabalhar, colando-a em seu caderno de planejamento. Há, portanto, uma tradição instituída nesse sentido.

O curso do programa federal Pró-Letramento, que teve adesão da Secretaria Municipal de Abelardo Luz, teve início no ano de 2008. O programa tinha como objetivo melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Foi realizado pelo MEC em parceria com as Universidades que integravam a Rede Nacional de Formação Continuada, com adesão dos estados e municípios. O formato do curso era semipresencial, com material impresso e em vídeo, do qual poderiam participar todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em exercício.

No município de Abelardo Luz eram realizados encontros mensais com os professores, coordenados por professores vinculados à Secretaria de Educação, que recebiam formação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e transmitiam os cursos aos colegas. O estudo era feito principalmente em material impresso do programa, um livro de Alfabetização e Linguagem e outro de Matemática, com capas amarela e verde. Durante o curso, principalmente na disciplina de Matemática, foram produzidos, de forma coletiva pelos professores, muitos jogos e materiais lúdicos para aulas práticas, alguns deles ainda existentes nas escolas participantes da pesquisa.

O material do curso de Alfabetização e Linguagem está organizado em torno de dois objetivos: a) apresentar conceitos e concepções fundamentais ao processo de alfabetização; b) sistematizar as capacidades mais relevantes a serem atingidas pelas crianças, ao longo dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. A partir deles estão organizadas duas unidades no fascículo, a primeira que trata dos pressupostos, ou seja, as concepções relacionadas à aprendizagem e ao ensino da alfabetização; a segunda apresenta as capacidades

que devem ser desenvolvidas pelos estudantes nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (SEB, 2008).

Assim, para o programa, o ensino de língua deve valorizar o seu uso em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar, rejeitando uma tradição de ensino apenas transmissiva. O conceito de alfabetização está ligado às contribuições dos estudos sobre a psicogênese da aquisição da língua escrita, particularmente com os trabalhos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. Para o uso escrito da língua, defende a apropriação do sistema alfabético e problematiza os diversos métodos utilizados até o momento, afirmando que:

não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar; trata-se de alfabetizar letrando. Também não se trata de pensar os dois processos como sequenciais, isto é, vindo um depois do outro, como se o letramento fosse uma espécie de preparação para a alfabetização, ou, então, como se a alfabetização fosse condição indispensável para o início do processo de letramento (SEB, 2008, p. 13).

Transmite, assim, aos professores que a “ação pedagógica mais adequada e produtiva é aquela que contempla, de maneira articulada e simultânea, a alfabetização e o letramento”. Defende ainda que o desenvolvimento das capacidades linguísticas de ler e escrever, falar e ouvir com compreensão, em situações diferentes das familiares, não acontece espontaneamente. Elas precisam ser ensinadas sistematicamente, com intervenções dos professores. Esta concepção vem transformar o que vinha sendo entendido até o momento por construtivismo e se torna uma das bases sólidas de entendimento sobre sua tarefa para com o ensino e a aprendizagem dos estudantes na escola (SEB, 2008, p. 15).

No ano de 2010, foi aprovada a Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010 (BRASIL, 2010), que concedia bolsa de estudo e de pesquisa a participantes dos cursos de formação inicial e continuada para professores e demais profissionais de educação, implementados pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, da qual os professores das escolas municipais de Abelardo Luz participaram. O recurso era um incentivo à participação dos professores nas formações e ajudou para que todos se engajassem de forma efetiva no projeto.

Entre os anos de 2012 e 2013 chegaram às escolas as formações do Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Pode-se reconhecer como uma ação com força política, uma vez que se caracterizava como compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de alfabetizar todas as

crianças, no máximo, até oito anos de idade ou até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

Este curso, da mesma forma que o Pró-Letramento, era ministrado por um professor da rede municipal, que recebia formação na UFSC e transmitia os conteúdos aos colegas. No primeiro ano participaram os professores do 1º ano ao 3º ano do Ensino Fundamental das escolas seriadas e multisseriadas do município, em encontros realizados na cidade no período noturno.

Devido às dificuldades de deslocamento dos professores do interior para a cidade no período da noite, especialmente dos assentamentos, que eram mais distantes, eles reivindicaram que fossem realizados encontros nas escolas dos assentamentos. Então, a partir do segundo ano do curso, foram feitos encontros na área urbana com os professores da cidade e das escolas do campo mais próximas e encontros com os professores das escolas dos assentamentos no período diurno, revezando um encontro em cada escola, a EBM José Maria e a EBM 25 de maio. Nas escolas de assentamentos, todos os professores dos anos iniciais até o 5º ano puderam participar das formações, mas somente os do 1º ao 3º ano recebiam a bolsa destinada à formação continuada, enquanto na área urbana somente os professores do 1º ao 3º ano participaram.

Este curso gerou muitas polêmicas devido às mudanças na forma de planejamento por sequências didáticas. Apesar de a maioria dos professores gostar do formato e do conteúdo das formações, alguns não gostavam da obrigatoriedade em apresentar, como resultado, atividades prontas realizadas pelos alunos de acordo com as orientações do curso, demonstrando que os professores reagem quando forças externas provocam tensões com as práticas que estão incorporadas ao seu *habitus* profissional, entendido aqui a partir do conceito usado por Paquay et al. (2001), com base em Bourdieu. Nas escolhas de aulas no início do ano letivo, alguns professores preferiam escolher as turmas de 4º e 5º anos para não estarem obrigados a participar do PNAIC, enquanto outros, ao contrário, preferiram as turmas de 1º, 2º e 3º anos por dois motivos: para poder participar da formação e aprender mais e/ou para receber a bolsa.

O PNAIC seguiu a mesma linha de concepções pedagógicas do Pró-Letramento e ampliou enormemente a prática, para que os professores pudessem entender como levar efetivamente aos alunos o que se apresentava como desejável a partir das teorias assumidas, trazendo assim contribuições mais efetivas para o processo de alfabetização e letramento nas escolas. As formações, que aconteciam de forma teórica e prática, com planejamentos que deveriam ser realizados em sala de aula, fizeram com que o curso construísse maior

consistência de conhecimento durante o processo. O tempo de duração do curso, iniciado em 2012, com atividades de formação todos os anos seguintes, e perdurando até o ano de 2017, foi um fator determinante para que seus pressupostos fossem assimilados pelas professoras e se constituíssem em orientações para as práticas pedagógicas que seguiram acontecendo nos anos posteriores. A definição de direitos de aprendizagem, que vinha sendo construída desde o Pró-Letramento, possibilitou uma avaliação mais clara de como os alunos estavam conseguindo avançar no processo. Assim, os professores saberiam onde intervir para ir adiante.

O PNAIC trouxe uma nova forma de planejamento das atividades por sequências didáticas, interdisciplinares, e estas ampliaram as possibilidades de articular recursos didáticos dos mais diversos tipos em um só planejamento e tema de estudo. Isso ficou evidenciado no levantamento realizado com as professoras alfabetizadoras das escolas do assentamento, onde uma lista extensa de recursos foi apontada, entre os quais livros de literatura, livros didáticos, filmes, vídeos, documentários, cantigas infantis, atividades pontuais extraídas de meios digitais, como sites, blogs, compartilhadas em grupos de relacionamento e ainda produções das próprias professoras, entre outros.

Ao analisar as atividades presentes nos meios digitais que foram citados pelas colaboradoras, constatou-se que estes seguem sempre as principais tendências e que se apoiam nas orientações mais recentes. Portanto, neste momento esses veículos apontam para a necessidade de as atividades estarem adaptadas ao desenvolvimento das habilidades e competências apresentadas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Muitas delas já são apresentadas inclusive com os códigos que correspondem ao proposto na Base. Assim também estão organizados todos os manuais dos professores do PNLD 2019 apresentados para o processo de escolha e os recebidos nas escolas para uso dos professores.

A Base Nacional Comum Curricular é neste momento objeto de preocupação para as professoras. Como adaptar seus planejamentos a ela? Quando a rede municipal de ensino adaptará seu currículo à base? Já devemos segui-la ou precisamos esperar? Estas são algumas das indagações das professoras alfabetizadoras, mas também de todos na escola no início do ano de 2020. Observações participantes do planejamento das professoras mostraram que algumas já tentavam se adaptar à base. Buscaram no documento o que corresponde a sua série/ano, imprimiram, colaram no caderno de planejamento e consultavam constantemente.

Outras professoras ainda preferiam seguir a proposta curricular do município com a qual estavam mais habituadas, em razão também de ainda não ter havido uma organização da rede municipal em sua proposta curricular de acordo com a BNCC. No entanto, os livros

didáticos do PNLD 2019 utilizados nas aulas pelas professoras já vêm com adaptações e indicações da Base Curricular Nacional – embora ainda sejam poucas, como evidenciado por Cordeiro (2020), e como se esperaria, dado o curto tempo de preparação pelas editoras de livros ajustados à BNCC. Assim, mesmo estas professoras que optaram por não utilizá-la diretamente, acabam de alguma forma trabalhando os componentes curriculares das aulas a partir dela, pelo que os livros didáticos já incorporaram.

A BNCC propõe-se a ser um currículo nacional comum. Ainda que a defesa de um currículo básico, universal, já tenha sido feita no Brasil desde a década de 1980, após a redemocratização e com apoio em pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica proposta por Saviani e outros intelectuais naquele momento, o que se observa é que a BNCC não se constitui em um currículo básico – ou mínimo, como defendem alguns. No caso das escolas participantes da pesquisa, e nesse momento em que a pesquisa para a tese era finalizada, no segundo semestre de 2020, ainda não foram realizados estudos, em nível municipal, para a inclusão dos 40% de conteúdos locais. Há alguma indicação da Secretaria Municipal de Educação no sentido de utilizar a proposta construída pelo Estado de Santa Catarina, mas as questões ainda não estão resolvidas.

É preciso, então, lembrar as discussões sobre a produção de currículo e as reformas educativas, que muitos autores têm colocado em debate. Especialmente se destaca a questão das tensões que esses processos geram no espaço escolar, uma vez que professores são, de certa forma, obrigados a mudar suas formas de organizar o ensino para atender as orientações emanadas dos documentos oficiais, nem sempre produzidos com plena participação e concordância dos docentes.

É no entrecruzamento dessas questões que os professores escolhem os recursos que usarão em suas aulas. Portanto, a identificação das concepções que guiam suas escolhas não se mostra uma tarefa simples, mas alguns indícios foram apresentados nas descrições de suas ações, reconhecidos os limites produzidos pela redução do tempo de trabalho de observação participante e também de oportunidades de conversar para compreender os significados das ações, limites estes impostos pela necessidade de isolamento social e pela sobrecarga de trabalho que a forma remota impôs a todas as colaboradoras.

Assim, a partir do caminho construído ao longo do texto, encaminham-se as considerações finais para enunciar a tese elaborada como resultado do processo desenvolvido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados para esta tese tomaram como tema central a seleção, a produção e o uso de recursos didáticos por professoras alfabetizadoras de escolas do campo, localizadas em assentamentos da reforma agrária, portanto, em uma realidade específica, no município de Abelardo Luz-SC, Sul do Brasil. A escolha do campo empírico está ligada ao processo de luta e construção das escolas neste território, espaço social com uma grande concentração de pessoas vivendo em áreas de assentamentos da reforma agrária, resultantes da luta pela terra organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) nas décadas de 1980 e 1990. Neste local se encontram espaços educativos, institucionalizados, que foram conquistados a partir da luta e da construção coletiva.

A focalização da pesquisa nos recursos didáticos de alfabetização derivou de pesquisa anterior de mestrado, *Processos de escolha de livros didáticos em escolas de assentamentos: diálogos e tensões* (BOROWICC, 2016), na qual foi possível registrar a presença dos livros e materiais didáticos na vida escolar, utilizados cotidianamente pelos professores e alunos nas aulas, ao mesmo tempo em que se evidenciou que as professoras alfabetizadoras pouco utilizavam os livros didáticos nos processos de alfabetização, no caso em específico, os livros do PNLD Campo 2016. Um dos objetivos iniciais era pesquisar as percepções das professoras sobre este material, os livros didáticos de alfabetização, e mais especificamente sobre os livros que haviam sido produzidos para escolas do campo a partir da Resolução nº 40, de 26/7/2011. No entanto, esta perspectiva foi abandonada ao perceber que não houve edital para o PNLD 2019, portanto, os livros específicos para escolas do campo provavelmente não estariam mais em uso nas escolas no tempo da pesquisa.

Outro resultado da pesquisa anterior que motivou o projeto de tese foi a constatação de que havia, naquele momento, diversas propostas educativas que circulavam ao mesmo tempo nas escolas e influenciavam as decisões dos professores sobre a escolha dos livros didáticos e, portanto, no planejamento das aulas. Nas escolas se encontravam a Proposta Curricular da rede municipal de ensino, elementos das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e elementos decorrentes dos princípios da Educação do MST e da Educação do Campo.

Com tais referências, foi construída a problemática do projeto de doutorado, que articulava questionamentos sobre a utilização ou não dos livros didáticos com problemas de alfabetização identificados na escola e com as orientações derivadas das formações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Por outro lado, problematizavam-se

também essas questões considerando a existência de material diferenciado para escolas do campo, distribuído pelo PNLD Campo, um Edital diferenciado no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) que atende as escolas públicas brasileiras, com obras para todas as disciplinas escolares.

Com a interrupção do PNLD Campo no edital do PNLD 2019, e com o desenvolvimento do processo formativo do curso de doutorado nas disciplinas de Pesquisa Avançada I e II e no Seminário de Tese, as questões gerais foram reformuladas e orientadas para estes questionamentos a serem respondidos pela pesquisa: se as professoras não utilizam o Livro Didático existente na escola, que materiais utilizam para alfabetizar? Onde são encontrados, em que fontes? O que as motiva a selecionar e construir materiais didáticos de alfabetização? Suas propostas estão ligadas a alguma concepção pedagógica em particular? Se sim, que concepções pedagógicas as orientam? Como as diversas propostas educacionais encontradas na escola durante a pesquisa para a dissertação de mestrado se relacionam com os processos de produção, seleção e uso dos materiais que as professoras utilizam para alfabetizar?

O processo formativo e as mudanças no campo empírico, portanto, produziram uma ampliação da pesquisa em direção aos recursos didáticos que as professoras utilizam para alfabetizar, entendendo que o que sustenta o trabalho de alfabetização e a construção do conhecimento em aula inclui outros elementos, para além dos livros e materiais didáticos. Como recurso didático de alfabetização entendeu-se, aqui, todo e qualquer recurso utilizado no processo pedagógico para a alfabetização das crianças em aula – eles podem ser materiais e imateriais.

Para além do significado geral da problemática, no caso em estudo, tratando-se de escolas localizadas em assentamentos, portanto, em áreas rurais, o tema abriria possibilidades de verificar relações entre recursos e materiais que circulam nas classes de alfabetização e a cultura local, dada a particularidade da Educação do Campo.

A pesquisa se desenvolveu, então, a partir do trabalho empírico realizado em classes de alfabetização de escolas em assentamentos da reforma agrária originadas no processo de luta pela terra, organizado pelo MST nas décadas de 1980-1990. Em especial, privilegiou o olhar da pesquisadora aos sujeitos escolares, uma vez que estão em foco processos de produção, seleção e uso de recursos didáticos de alfabetização por professoras dessas escolas no município de Abelardo Luz-SC. Portanto, estes foram os elementos principais para a definição do tema, questões e foco da pesquisa.

No capítulo inicial foram elaboradas conceituações relativas aos eixos que sustentaram a construção da problemática de pesquisa: a) o ensino da leitura e da escrita em um contexto em que os fundamentos consolidados nas últimas décadas, com apoio na produção acadêmica de centros de excelência, estão agora fragilizados por uma proposta nacional de alfabetização de base fônica; b) o trabalho de ensino em escolas localizadas em assentamento de reforma agrária, nas quais se entrecruzam diferentes propostas de alfabetização, mas com elementos teóricos e metodológicos comuns que valorizam as várias dimensões ou faces desse processo, enfatizam a importância dos gêneros textuais que circulam na vida social e consideram a participação ativa dos alunos na produção do conhecimento escolar; c) a presença de livros didáticos nas escolas, distribuídos pelo PNLD e PNLD Campo, considerados como inadequados ou incompletos pelas professoras alfabetizadoras, mas ainda assim utilizados em situações específicas e associados a um conjunto diverso de outros recursos selecionados, produzidos e utilizados por essas professoras; d) e, finalmente, a necessidade de aproximação entre a pesquisa e a vida cotidiana das escolas, para conhecer os processos didáticos no ensino da leitura e da escrita, no caso em estudo.

Para a construção da pesquisa foi definido o objetivo geral de analisar os recursos didáticos utilizados em salas de aula de alfabetização em Escolas de Assentamentos da Reforma Agrária, no município de Abelardo Luz-SC, para compreender possíveis relações entre esses recursos e as diversas propostas educacionais que circulam nas escolas, dentre elas os princípios do Projeto de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e da Proposta Pedagógica da Educação do Campo que sustentam os processos de construção da escola.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa se propôs a observar as escolas em seu cotidiano (HELLER, 1992), compreendendo-a teoricamente como uma “construção social” (ROCKWELL; EZPELETA, 2007), em parte determinada pelas estruturas, mas produzida também pela ação dos sujeitos (SCHIMIDT; GARCIA, 2008). Para tanto, optou-se pela abordagem etnográfica, com base em Rockwell (2009) e Garcia (2001). A opção pela etnografia exige atenção às culturas locais e construções dos processos que ocorrem nesta realidade específica, neste caso, escolas de assentamento da reforma agrária, permeada pelas dimensões da luta pela terra e pela escola.

A etnografia indica a necessidade de permanência mais prolongada no espaço da escola e da sala de aula para observar o cotidiano e a ação dos sujeitos que a constroem, buscando fazer com que ao longo do tempo a presença do pesquisador se torne habitual e possa minimizar seus efeitos nas ações, possibilitando, assim, observar com maior

proximidade os processos que acontecem na escola, o que foi um desafio importante por duas circunstâncias. A primeira, o fato de a pesquisadora ser também professora de uma das escolas, demandou a necessidade de distanciar-se das situações cotidianas para analisar e para teorizar sobre as dinâmicas escolares. A segunda desafiou a redefinição dos caminhos metodológicos em desenvolvimento, em função das dificuldades impostas pela pandemia da Covid 19. Quando a pandemia iniciou, em março de 2020, a pesquisa de campo, conforme planejada, havia sido realizada somente em parte.

Iniciado em 2018, com os primeiros contatos para apresentar a pesquisa e solicitar a colaboração, o trabalho empírico se desenvolveu com observações de aulas, planejamentos e outras atividades, como a escolha de livros didáticos, conversas informais, análise documental e entrevistas. Mas, a partir de 2020, algumas estratégias deixaram de ser possíveis, mantendo-se as que podiam ser realizadas de forma virtual. Apesar dos limites impostos pela situação, foi possível ajustar o processo de produção de dados e, assim, buscar uma aproximação entre os objetivos específicos propostos e os resultados obtidos.

Assim, para responder ao objetivo de localizar e historicizar particularidades da experiência escolar que ocorrem na localidade, relacionadas à problemática da pesquisa, foi possível conversar com pessoas da comunidade e da escola, antes e mesmo de forma limitada durante a pandemia, recolhendo depoimentos de colaboradores que participaram do processo de construção, registrando memórias que não estavam documentadas desta forma em outros lugares; elas permitiram fazer aproximações com a origem da escola, além de incorporar registros de atividades que haviam sido realizadas, mas não estavam incluídas nas documentações oficiais dessas escolas. Sublinha-se, com apoio em Rockwell e Ezpeleta (2007, p. 13), que, ao olhar para a *história não documentada*, compreende-se que a versão documentada “torna-se parcial e produz efeito ocultador do movimento real”.

Com relação ao objetivo de identificar e categorizar os recursos didáticos utilizados para alfabetizar, especialmente aqueles produzidos pelas próprias professoras para suas aulas, a pesquisa permitiu mapear os recursos usados nas escolas e pelas professoras para alfabetizar. Instrumentos para mapear os recursos foram usados em conversas com as colaboradoras e foi possível identificar e categorizar uma ampla variedade de recursos materiais e imateriais, que vão desde os livros didáticos do PNLD, livros de literatura infantil, materiais para copiar e ressignificações de atividades da internet, jogos, brinquedos e brincadeiras, audiovisuais. As cantigas de roda e brincadeiras da cultura popular, contação de histórias orais da vida, dos processos de luta e conquista da terra e construção dos assentamentos também foram indicados pelas colaboradoras, entre outros. Eles permitem

compreender, em parte, como acontece a construção do conhecimento nas aulas de alfabetização.

A observação das aulas foi realizada apenas em uma turma de alfabetização, em função do isolamento social imposto pela pandemia, mas contribuiu para descrever processos em que os materiais e recursos foram utilizados. A situação demandou da pesquisadora decisões para concluir a pesquisa de cunho etnográfico em que a observação teria um espaço maior na produção de dados, incluindo o acompanhamento de mais uma classe, em outra escola, na qual haviam sido acompanhados processos de planejamento do trabalho pedagógico e de algumas atividades escolares. Contudo, foi possível contatar e conversar com alguns colaboradores professores e pessoas da comunidade, ex-estudantes, preenchendo algumas lacunas e ampliando a compreensão sobre as dinâmicas escolares naquele caso.

Em relação ao objetivo de situar fontes de consulta e de referência utilizadas pelas professoras para selecionar e preparar recursos didáticos e explicitar concepções pedagógicas que sustentam escolhas de recursos para as aulas, as sistematizações e análises foram feitas a partir da observação dos planejamentos das professoras, da observação em sala de aula do 1º ano de uma das escolas, da análise dos livros didáticos e de atividades que circularam nas escolas. Para relacionar os recursos com concepções pedagógicas que sustentariam a seleção, a produção e o uso dos recursos, as referências foram buscadas nas propostas que circularam nas escolas nos últimos anos, que incluem os processos e documentos de formação do Pró-Letramento, do PNAIC, da proposta curricular da rede municipal de ensino, de formações organizadas pela Secretaria de Educação e pelo Setor de Educação do MST. Por ter participado também desses processos, ao acompanhar os planejamentos das professoras, a pesquisadora pôde relacionar os elementos selecionados por elas e alguns elementos constitutivos dessas propostas.

Como parte desta síntese que encerra o relato do processo desenvolvido, foram escolhidos alguns resultados que contribuem para responder às perguntas de pesquisa formuladas e que sustentam a formulação e defesa da tese a ser enunciada na finalização desta seção.

Primeiramente, destaca-se que foi possível problematizar a relação entre a realidade local, a cultura, as histórias locais e a seleção de recursos didáticos, no caso em estudo. Tratando-se de escolas do campo, foi possível concluir que, do ponto de vista dos recursos didáticos situados na categoria *material*, foi pouco frequente a relação direta com a vida da comunidade com a realidade de quem vive e trabalha no campo, vinculação esta que se constitui em princípio básico da educação do MST e da Educação do Campo.

Contudo, recursos didáticos de natureza *imaterial* tiveram presença para marcar o resgate das histórias de luta e conquistas, a construção dos assentamentos e das escolas nesta realidade. A relação com a vida local, da comunidade camponesa, assentada, é apontada nos planejamentos e também acontece em algumas aulas – a descrição de uma aula de Geografia é uma evidência de como isso ocorre. As crianças são, muitas vezes, estimuladas a falar sobre acontecimentos, atividades e questões da vida local, o que se categorizou como recursos de natureza imaterial.

Mas, apesar disso, não foi no cotidiano escolar que se constatou sua maior força. Pode-se sublinhar que os elementos que constituem a cultura da localidade – em particular as lutas passadas, a realidade da vida atual que derivou dos processos vividos – se manifestam com maior força em situações específicas, especialmente em comemorações relacionadas à ocupação das terras e outros eventos que marcaram a história local, ou nos encontros dos Sem Terra, que acontecem na escola e na comunidade. Tratando-se de escolas localizadas no campo, que foram conquistadas a partir dos processos de luta pela terra, este resultado se desdobra em outras e novas problematizações.

Em segundo lugar avalia-se que, com relação aos recursos didáticos categorizados como parte da cultura material, evidenciou-se pouca relação direta com a proposta de educação do MST. Mas outros elementos analisados, como o planejamento de sequências didáticas a partir de gêneros textuais reais, trouxeram evidências que essas orientações estão presentes na forma metodológica do planejamento de ensino e do trabalho nas aulas. Por isso, pode-se afirmar que, apesar de as professoras pouco incorporarem diretamente a vida da comunidade, e assim a cultura dos alunos à seleção, à produção e ao uso de recursos didáticos materiais nas aulas, questões e elementos essenciais da proposta pedagógica defendida nos documentos sobre educação, escola e alfabetização no MST estão presentes nos planejamentos e aulas das professoras, como a presença de textos reais, os gêneros discursivos, a produção de textos pelos alunos. Os dados e as análises permitem atribuir a presença desses elementos ao conjunto das atividades de formação continuada de professores, organizadas por diversos agentes, nos períodos históricos mencionados na pesquisa.

Podem-se apontar elementos de convergência entre as orientações do MST e as concepções difundidas nas ações de formação de professores ao longo de quase duas décadas, como o Pró-Letramento, o PNAIC, as formações de professores pela rede municipal e a proposta curricular da rede municipal, inclusive difundidas pelos livros didáticos que gradualmente fortaleceram a perspectiva do alfabetizar letrando – ensinar a ler e a escrever na e pela prática social. As concepções convergem na atenção à cultura do aluno e aos seus

processos cognitivos, bem como aos conhecimentos que traz ao chegar à escola, ponto de referência para o ensino e, por decorrência, para a produção de materiais e para a seleção de recursos de ensino.

Em terceiro lugar, foi possível registrar efeitos das mudanças políticas que decorrem das administrações locais que se sucedem e se alternam no poder municipal, que produzem crises e tensões quanto ao valor e ao significado de determinadas orientações que eram consensuadas nos primeiros anos de vida das escolas – no acampamento e em seguida no assentamento. Situações relativas à presença de símbolos e rituais do MST na escola e à redução de espaços de decisão da escola – por exemplo, na escolha dos livros – são efeitos das mudanças nas esferas política e administrativa.

A menor frequência de cursos organizados pelo Setor de Educação do MST e cursos de formação continuada de professores organizados pela escola e pela administração municipal, a diminuição de espaços de discussão mesmo em nível de planejamento escolar, reduzem a circulação da vida e da cultura local na escola e nas aulas, reforçando e combinando aspectos metodológicos comuns às concepções presentes nas formações anteriores, que de alguma forma se sobrepõem às decisões filosóficas e sociológicas sobre o ensino e a aprendizagem desejada. É plausível, assim, atribuir o distanciamento com a vida da comunidade local, evidenciado em diferentes resultados produzidos, à carência de espaços coletivos de diálogo – que reforcem consensos da comunidade escolar – e à falta de planejamentos coletivos das escolas e das aulas – que tragam os consensos para os objetivos, os procedimentos de ensino e para os recursos didáticos.

Com base no processo de pesquisa e nos resultados obtidos neste estudo de caso, pode-se defender a tese de que as relações entre os conhecimentos escolares e a cultura local, bem como a preservação da história do assentamento e das lutas pela terra, encontram maior espaço e condições de materialização na produção de recursos imateriais utilizados pelas professoras, em situações de oralidade nas aulas, nas quais há maior autonomia de trabalho e redução dos mecanismos de controle. Sustenta-se, portanto, que as concepções e práticas originadas no movimento de luta pela terra e pela educação do MST, reconfiguradas na Educação do Campo, permanecem presentes nos assentamentos como força política e cultural orientadora das ações dos sujeitos, incluindo professoras e professores, mas não têm se transferido em igual intensidade para todos os tipos de recursos utilizados no ensino da leitura e da escrita, uma vez que, nesse âmbito, a dimensão pragmática das culturas escolares define com maior autonomia e propriedade as ênfases, as prioridades, as finalidades, os limites e as opções do trabalho pedagógico e, conseqüentemente, da experiência escolar ali produzida.

Essa afirmação se explicita de forma mais completa a partir da retomada de alguns pontos principais:

1. Os recursos didáticos materiais usados para ensinar a ler e escrever se mostraram carentes de vínculos com a realidade e a cultura dos alunos que vivem no campo, em áreas de assentamentos da reforma agrária, conquistadas no processo de luta pela terra. Tais vínculos se mostraram mais fortalecidos no âmbito da cultura imaterial, socializados na escola e na comunidade, especialmente em momentos de comemoração das conquistas que resultaram da luta pela terra.

2. Para efeitos de entendimento de tal situação, sugere-se que os recursos materiais estão mais sujeitos ao controle do Estado, enquanto os recursos imateriais circulam em situações de menor possibilidade de controle, observando-se mais liberdade de expressão para problematizar a realidade da vida local. A pesquisa registrou situações decorrentes de divergência de pensamento entre dirigentes políticos e professores, e mesmo entre professores, com a identificação de momentos de censura a expressões ligadas ao MST, como o uso de bonés ou a realização de místicas.

3. Os processos de seleção e produção de recursos didáticos mostraram-se marcados por elementos de natureza metodológica, portanto, tipicamente pertencentes ao âmbito das culturas escolares, elementos estes sustentados em propostas identificadas com o alfabetizar letrando, perspectiva consolidada nos últimos anos que não se contrapõe à pedagogia histórico-cultural, mas que não contempla a totalidade de elementos formativos que demandam as propostas do MST e da Educação do Campo, em particular quanto à inegociável relação entre o conhecimento escolar, a vida e a cultura da população do campo.

4. Parte significativa do distanciamento da escola com a vida, a cultura e a população local, que vive no campo, está relacionada às rupturas nos processos de desenvolvimento da própria escola, no âmbito da cultura pragmática, em razão de mudanças administrativas que limitam as contribuições da história construída e do conhecimento acumulado quanto às formas de organizar os processos de planejamento colaborativo da escola, de produzir as aulas e os recursos didáticos necessários ao ensino nas classes de alfabetização, levando em conta uma localidade específica.

A pesquisa deixa abertas questões relevantes que necessitam ser aprofundadas, entre elas aquelas relacionadas aos processos formativos e à organização do trabalho escolar em escolas de assentamentos, especialmente quanto à perda e à ausência de espaços formativos nos últimos anos, que necessitam ser fortalecidos, consolidados e ampliados. A fragilização das propostas da Educação do Campo, neste momento histórico, alerta para a necessidade e a

urgência de retomar discussões e propostas que se mostraram valiosas e que produziram efeitos práticos na conquista de direitos fundamentais, entre os quais a educação das populações do campo, respeitando-as em sua identidade, sua história e em suas demandas.

Destaca-se, enfim, a relevância de se retomar estudos quanto aos caminhos que possibilitam explicitar as relações entre as dimensões metodológicas e outras dimensões – como as filosóficas e sociológicas – das propostas educativas e de formação continuada de professores que atuam nas escolas de assentamento, como forma de retomar princípios e pautar o ensino na vida local. Nesse sentido, as propostas de produção coletiva de recursos didáticos seriam uma estratégia para contribuir na superação do distanciamento entre o conteúdo dos materiais didáticos e a cultura local, trazendo a vida cotidiana dos alunos para dentro das escolas.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, São Paulo: Associação de Leitura do Brasil: Fapesp, 1999.
- ALBUQUERQUE, E. B. C.; MORAIS, A. G. de; FERREIRA, A. T. B. As práticas cotidianas de alfabetização: o que fazem as professoras? **Revista Brasileira de Educação**, Pernambuco, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008.
- _____; FERREIRA, A. T. B. Programa Nacional do livro didático (PNLD): mudanças nos livros de alfabetização e os usos que os professores fazem desse recurso em sala de aula. **Ensaio**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 250-270, abr./jun. 2019.
- ALVES, G. L. **Textos escolares no Brasil: clássicos, compêndios e manuais didáticos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado das Letras, 1999. p. 529-575.
- BERBAT, M. da C.; FEIJÓ, G. de C. Diálogos com a Educação do Campo: o livro didático em questão. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 476-494, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p476>>.
- BITTENCOURT, C. **Livro didático e saber escolar: 1810-1910**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- BOROWICC, R. **Processos de escolha de livros didáticos em escola de assentamentos: diálogos e tensões**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.
- _____; GARCIA, T. M. F. B. Processos de escolha de livros didáticos em escolas de Assentamento: diálogos e tensões. In: MENDOZA, M. A. G.; GARCIA, T. M. F. B.; RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (Orgs.). **Balance y análisis de la investigación sobre el libro de texto escolar y los medios digitales**. 1. ed. Pereira, Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira, 2016. v. 1, p. 216-227.
- _____; _____. The selection of textbooks by educators of settlement schools: criteria, dialogues and tensions. In: BRUILLARD, E.; ANICHINI, A.; BARON, G.-L. (Eds.). **Changing media? Changing schools?** 1. ed. Kongsberg, Norway: IARTEM, 2019. v. 1, p. 96-101.
- _____; ZOTTI, S. A. Planejamento coletivo por temas e avaliação descritiva em escola do campo - a experiência da Escola Básica Municipal José Maria. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 55-79, 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723819392018055>>. Acesso em: 09 out. 2021.

BOURDIEU, P. Compreender. In: _____ et al. **A miséria do mundo**. 2. ed. Trad. Mateus Azevedo e outros. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. P. 693-732.

_____. Escritos de Educação. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de Educação**. 16. ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 91.542, de 19 de agosto de 1985**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91542-19-agosto-1985-441959-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 maio 2020.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. PRONERA. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 19 jun. 2020.

_____. **Resolução CD/FNDE nº 24 de 16 de agosto de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7044-resolucao-24-16-082010&category_slug=novembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 21 jul. 2020.

_____. **Resolução nº 40, de 26 de julho de 2011**. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legislacao/item/510-legisla%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 20 maio 2020.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC: SEB: DICEI, 2013.

_____. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm>. Acesso em: 20 maio 2020.

_____. **Edital PNLD 2019**. Minuta 8ª Retif. - 20.09.2018 - MEC FNDE – V. 7, consolidado. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/10521-pnld-2019>>. Acesso em: 14 maio 2020.

_____. FNDE. **Programa do Livro Didático**. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/index.php/programas-livro-didatico>>. Acesso em: 19 maio 2020.

_____. Fundação Cultural Palmares. **Quilombos ainda existem no Brasil**. Novembro de 2008. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=3041>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. PNA – Política Nacional de Alfabetização. **Programa tempo de aprender**. Disponível em: <<http://alfabetizacao.mec.gov.br/tempo-de-aprender>>. Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

_____. Dicionário da Educação do Campo. In: _____; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

_____. Pedagogia do Movimento e complexos de estudo. In: SAPELLI, M. L. S.; FREITAS, L. C. de; CALDART, R. S. (Orgs.). **Caminhos para a transformação da escola: organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo – ensaios sobre complexos de estudo**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **A função social da escola do campo**. Live TV Fonec. 2020. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oOr53f4Lvju>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

CARDOSO, C. J. Cartilha Ada e Edu: de produção regional à circulação nacional (1977-1985). **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 54, p. 589-781, jul.-set. 2013.

CARVALHO, G. T.; MARTINS, M. F. A. (Orgs.). **Livro Didático e Educação do Campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014.

CASSIANO, C. C. de F. **O mercado do Livro Didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)**. Tese (Doutorado em História, Política e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2007.

CASTRO RODRÍGUEZ, M. M. Los materiales usados en escuelas de Educación Infantil proyectados en sus webs y blogs. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 77, p. 95-116, set./out. 2019.

CHARTIER, Roger. O leitor: entre limitações e liberdade. In: _____. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo C. C. de Moraes. 1. reimpr. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 1999. p. 75-95.

CHAVES, E. A. **A presença do livro didático de história em aulas do ensino médio: estudo etnográfico em uma escola do campo**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

_____; GARCIA, T. M. F. B. Avaliação de livros de História por alunos do Ensino Médio. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**, v. 1, p. 15492-15501, 2013.

_____.; _____. Avaliação de livros de História por alunos de ensino Médio. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, RS, v. 21, n. 1, p. 336-357, 2014.

CHEROBIM, F. **A Educação do Campo e sua normatização como Política Pública: uma demanda dos Trabalhadores ressignificada pelo Estado.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2015.

CHOPPIN, A. Pasado y presente de los manuales escolares. In: RUIZ BERRIO, J. (Ed.). **La cultura escolar de Europa: tendencias históricas emergentes.** Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 107-165.

_____. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CORDEIRO, H. F. B. F. **A perspectiva do alfabetizar letrando nos Livros Didáticos de Alfabetização do Programa Nacional do Livro Didático (1996-2019):** relações entre as culturas político-institucional e acadêmica. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

EDWARDS, V. **Os sujeitos no universo da escola.** Tradução de Josely Vianna Baptista. São Paulo, Ática, 1997.

ENGUIITA, M. F. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESCOLANO BENITO, A. Texto, multimedialidad y sociedad del conocimiento. Consecuencias para la nueva educación. In: _____. (Ed.). **Curriculum editado y sociedad del conocimiento.** Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

_____. El Manual como Texto. **Pro-Posições**, v. 23, n. 3(69), p. 33-50, Centro Internacional de la Cultura Escolar, Universidad de Valladolid, España, set./dez. 2012.

FABRIS, F. **A função social da escola do campo e os princípios filosóficos do MST: o caso da EBM José Maria.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Comunitária da Região de Chapecó (UNOCHAPECÓ), 2017.

_____; BOROWICC, R. Formação de professores em serviço, organização do planejamento por temas e avaliação descritiva na Escola Básica Municipal José Maria. In: D'AGOSTINI, A.; TITTON, M. **Escolas de assentamentos em Santa Catarina: experiências e desafios que inter cruzam a educação vinculada à luta pela terra.** Tubarão: Copiart; Florianópolis: UFSC, 2015.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita.** Tradução de Diana Myriam Lichtenstein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FNDE. Programa do Livro. **Edital PNLD 2019** – atualização da BNCC. Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/consultas/editais-programas-livro/item/12998-edital-pnld-2019-atualizacao-bncc>>. Acesso em: 14 maio 2020.

FORQUIN, J.-C. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria da Educação**, v. 5, p. 28-49, 1992.

_____. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da Educação: nova direita, velhas ideias.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARCIA, T. M. F. B. **Origens e questões da etnografia educacional no Brasil: um balanço de teses e dissertações (1981-1998).** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

_____. Cotidiano escolar, livros didáticos e formação docente. In: FONSECA, S. G.; GATTI JÚNIOR, D. (Org.). **Perspectivas do Ensino de História: ensino, cidadania e consciência histórica.** v. 1. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011. p. 359-369.

_____. Os livros didáticos na sala de aula. In: _____; SCHMIDT, M. A.; VALLS, R. **Didática, História e manuais escolares: contextos ibero-americanos.** Ijuí: Unijuí, 2013. p. 69-102.

_____; SOARES, M. T. C. Uma educadora de infância e sua paixão por jogos como recursos didáticos. **RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 4, p. 349-361, 2015.

HELLER, Á. **Teoría de los Sentimientos.** México: Fontamara, 1987.

_____. **O cotidiano e a história.** 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HISTEDBR. **Cartilha Nacional.** Autoria de Hilário Ribeiro. 1ª edição em 1885. Método fônico. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_cartilhas.htm>.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1992.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indígenas.** Disponível em: <<https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

LIMA, R. C. R. **Na contramão da Educação do Campo: programas de interesse do capital em disputa nas escolas públicas.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

LOPES, A. R.C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: Eduerf, 1999.

LÓPEZ, M. J. D.; RIAL, R. F. Criterios para el análisis y elaboración de materiales didácticos coeducativos para la educación infantil. **RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 4, n. 1, p.105-124, abr. 2015.

MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. 1ª reimpr. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 85-103; 149-173.

MARTINS, L. M. **As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

_____.; DUARTE, N. (Orgs.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2010.

MOLINA, M. C. Políticas Públicas em Educação do Campo. In: CARVALHO, G. T.; MARTINS, M. F. A. (Orgs.). **Livro didático e educação do campo**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2014. p. 25-51.

MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C.; LEAL, T. F. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/arquivos/20.pdf>>. Acesso em: 20 maio 2020.

MORISSAWA, M. **A história de luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência. Seminário Alfabetização e Letramento em Debate. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação. Brasília, 27/04/2006. p. 1-16.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, maio/ago. 2010.

MST. **Caderno de Educação nº 2**. Alfabetização, teoria e prática: nova forma de aprender. Com Escola, Terra e Dignidade. 3. ed. São Paulo, 1998.

_____. **Dossiê MST Escola**. Documentos e Estudos 1990 – 2001. Curitiba: Iterra e Secretaria do Estado de Educação do Paraná, 2005.

_____. **Caderno de Educação nº 14**. Educação no MST. Memória. Documentos 1987-2015. 1. ed. São Paulo, 2017.

NEAD – Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural. **Impacto dos assentamentos**: um estudo sobre o meio rural brasileiro. Coordenadores: Sérgio Leite, Beatriz Heredia, Leonilde Medeiros et al. Brasília: Instituto de Interamericano de Cooperação para a Agricultura: Núcleo de Estudos Agrários e Desenvolvimento Rural; São Paulo: Editora Unesp [coeditora e distribuidora], 2004).

ONGHERO, A. L.; ARGENTA, D.; ROCHA, D. S. da. **Ocupar, resistir, produzir**: o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no Oeste catarinense e a construção da cidadania. Chapecó, SC: CEOM/UNOCHAPECÓ, 2015.

PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. **Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PARCERISA ARAN, A. **Materiales curriculares: cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.** Barcelona: Editorial Graó, 2006.

PEDAGOGIA AO PÉ DA LETRA. História das cartilhas de alfabetização: as mais antigas. Disponível em: <<https://pedagogiaaopedaletra.com/historia-das-cartilhas-de-alfabetizacao-as-mais-antigas/>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

PISTRAK, M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

EBM JOSÉ MARIA. PPP – Projeto Político-Pedagógico, 2019.

EBM 25 DE MAIO. PPP – Projeto Político-Pedagógico, 2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ABELARDO LUZ. **Proposta Curricular da Rede Municipal de Educação de Abelardo Luz: Ensino Fundamental.** Produção coletiva dos educadores. Assessoria da Regar (Assoc. Rede de Educação, Gênero, Agroecologia, Trabalho, Geração de Renda e Cidadania). Abelardo Luz, 2011.

_____. **Apresentação.** Disponível em: <<https://www.abelardoluz.sc.gov.br/municipio/index/codMapaItem/13568>>. Acesso em: 27 jan. 2020.

PUGA, M. del P. V. Medios, Materiales y Recursos Tecnológicos en la Educación Infantil. **RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 4, n. 1, p. 161-192, abr. 2015.

RIBEIRO, D. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCKWELL, E. Como observar la Reproducción. **Revista Colombiana de Educación**, 1987.

_____. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. **Educación e Pesquisa** [en línea], v. 27, n. 1, p. 11-26, 2001 [fecha de Consulta 29 de diciembre de 2021]. ISSN: 1517-9702. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29827102>>.

_____. **La experiencia etnográfica: historia y cultura em los procesos educativos.** 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2009.

_____; EZPELETA J. A Escola: relato de um processo inacabado de construção. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, jul./dez. 2007.

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J.; GARCÍA GARCÍA, I. La elaboración de materiales didáticos em los contextos educativos municipales. El proyecto educativo “ULLA ELEMENTAL”. **Bordón**, v. 63, n. 3, p. 133-149, 2011.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e do ensino fundamental do território catarinense**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2019.

SAPELLI, M. L. S. As cartilhas do agronegócio nas Escolas do Campo: a pedagogia do capital. In: GARCIA, T. M. F. B.; BUFREM, L. S.; GEHRKE, M. (Orgs.). **Leituras, escola do campo e textos: propostas e práticas**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. p.263-283, v. 1.

SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B. Recriando história: a produção de materiais de ensino a partir da história local. In: RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, J. (Coord.). **A elaboración y adaptación de materiales curriculares**. Santiago de Compostela: Concello de Santiago de Compostela, 2006. p. 113-137.

_____; _____. História e Educação: diálogos em construção. In: _____. _____. HORN, G. B. (Orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2008. 336 p.

SEB – Secretaria de Educação Básica. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem**. Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Cartilhas de Alfabetização**. Blog: Educação em Destaque. Disponível em: <<http://secbahia.blogspot.com/2008/08/cartilhas-de-alfabetizao.html>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

SILVA, E de S. **Práticas pedagógicas na perspectiva da alfabetização e letramento: estudo em uma Escola do Campo**. 164 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná - UTP. Curitiba: UTP, 2014.

SILVA, L. M. da; CHELOTTI, M. da S. O livro didático de geografia (PNLD Campo) no processo de construção da Educação do Campo em Uberlândia-MG. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 16, n. 56, p. 37-48, dez. 2015.

SILVA, T. A. da; VELEDA, N. Z.; MELLO, G. B. Concepções epistemológicas: uma reflexão acerca dos processos formativos do PNAIC. In: EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., Curitiba, 2015. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015.

SILVEIRA, E. et al. **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente**. Vol. I. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

SIMIELLI, M. E. **Ápis Geografia**. 1º ano: ensino Fundamental, anos iniciais. 2. ed. São Paulo: Ática, 2017.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed., 3. reimpr. São Paulo: Contexto, 2019.

SOUZA, E. L. **Sistema de Apostilamento: uma das estratégias de intervenção do capital na educação e uma ofensiva contra a proposta de educação do MST**. Dissertação (Mestrado em

Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

SOUZA, M. A. de. **Educação e movimentos sociais do campo**: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2015. 2. ed. atual., ampl. e rev. Curitiba: Ed. UFPR. 2016.

_____. Pesquisa educacional sobre MST e Educação do Campo no Brasil. **Educ. Rev.**, Belo Horizonte, v. 36, 2020. E-pub, 30 mar. 2020.

_____; CRUZ, R. A. da. Educação do Campo e escola pública: experiência e resistência. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE, Brasil, ano 1, v.1, n. 3, set/dez. 2018. ISSN: 2595-2803. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/debatesinsubmissos/>>. Acesso em: 30 out. 2020.

TALAMINI, J.; GARCIA, T. M. F. B. O uso do livro didático de história nas séries iniciais do Ensino Fundamental. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL (ANPEd-SUL), 7., Itajaí, SC, 2008. **Anais...** Itajaí, 2008.

TEIXEIRA, R. F. B. **Relações professor e livro didático de alfabetização**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

_____. **As práticas cotidianas de alfabetização e o Livro Didático**: um estudo etnográfico. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2014.

TRINCONI, A. **Ápis Língua Portuguesa**. 1º ano: ensino fundamental, anos iniciais. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017.

URBAN, A. C. Educação histórica e a experiência de produção de materiais: contribuições para a aprendizagem na educação infantil. **RELAdEI - Revista Latinoamericana de Educación Infantil**, v. 4, n. 1, p.73-86, abr. 2015.

UNOCHAPECÓ. **O programa nacional de educação na reforma agrária - PRONERA, é uma política pública de educação no campo**. 2007. Disponível em: <<https://www.unochapeco.edu.br/noticias/o-que-e-o-pronera>>.

VIEIRA, E. A. **Livros didáticos para escolas do campo**: aproximações a partir do PNLD campo-2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

_____. **Jovens, escolarização e livros didáticos**: estudo etnográfico em uma escola de assentamento (SC). Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, Universidade Federal do Paraná – UFPR, Curitiba, 2018.

VIEIRA, É. S. **O uso de recursos didáticos e os direitos de aprendizagem de apropriação do sistema de escrita alfabética por professores do 1º ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2016.

VIÑAO FRAGO, A. El libro de texto y las disciplinas escolares: una mirada a sus orígenes.
In: ESCOLANO BENITO, A. (Ed.) **Curriculum editado y sociedade del conocimiento**.
Valencia: Tirant lo Blanch, 2006. p. 110-140.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-48, jun. 2001

APÊNDICE 1

LEVANTAMENTO INICIAL DE RECURSOS DIDÁTICOS USADOS EM CLASSES DE ALFABETIZAÇÃO – 1º, 2º E 3º ANOS - ENSINO FUNDAMENTAL - 2019

Escola: _____

Professora: _____

Ano/Turma: _____

Indique até cinco recursos didáticos de cada categoria que considera interessantes para usar nas aulas das turmas de alfabetização:

Categorias	Tipo	Disciplina/área	Frequência de uso (Muito, pouco, raramente)
Materiais impressos			
Materiais Digitais			
Audiovisuais			
Jogos comprados			
Jogos produzidos na escola			

(Continua)

(Conclusão)

Objetos de parede e sala de aula			
Objetos e materiais disponíveis na comunidade			
Brinquedos comprados			
Brinquedos construídos na escola			
Materiais produzidos pelo professor			
Outros			

Questionário:

1. Como você define o conteúdo que vai trabalhar nas aulas?

2. Como é sua forma de planejamento?

3. Aonde vai primeiro para encontrar o conteúdo selecionado?

4. Você utiliza sites da internet para encontrar os conteúdos? Algum site específico?

Observações:

APÊNDICE 2**Questões para levantamento histórico (entrevista)**

1. Nome: _____
2. Formação: _____
3. Escola em que atua: _____
4. Localização da escola: _____
5. Data de início da escola (oficial e não oficial): _____
6. Como se originou a escola? _____
7. Desde que ano trabalha nesta escola? _____
8. Iniciou seu trabalho como professor(a) nesta escola? _____
9. Se não, onde já trabalhou anteriormente? _____
10. Como estava organizada a escola quando o senhor(a) iniciou seu trabalho nela, com relação às Direções, Professores (contrato, formação, onde residiam). Houve mudanças nesta organização no decorrer do tempo? Em que aspectos? Por que as mudanças ocorreram?
11. Como eram organizados os processos pedagógicos da escola, planejamentos, formação de professores, as concepções pedagógicas (a forma, o jeito de se trabalhar as aulas) utilizadas, a relação com a Secretaria de Educação? Houve formas diferentes de organização destas atividades no decorrer dos tempos?
12. No início, quais eram os recursos didáticos disponíveis e utilizados para ensinar a ler e a escrever, como eram organizados os conteúdos e atividades das aulas? Havia livros? De que tipo?
13. Existiu algum momento em especial, que possa ser destacado na história da educação no município e na escola, que tenha impactado a educação de forma positiva ou negativa?
14. Como o(a) senhor(a) percebe o desenvolvimento dos estudantes na escola? Pensa haver diferenças nos processos de aprendizagem pelo fato de os estudantes da escola serem de assentamentos ou do interior? Antigamente isso era diferente?