

EDUCAÇÃO DO CAMPO: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA A ALFABETIZAÇÃO NO MUNICÍPIO DE JEQUIÉ

Adriano da Silva e Silva

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Fernanda Kelly Barros Lago

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Thais Guimarães Moreira

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Nádia Adriana de Andrade Moreira

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Resumo: Este artigo pretende discutir acerca das políticas públicas de formação docente para a alfabetização e letramento nas escolas do campo do município de Jequié, no qual, por meio de dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) analisamos os resultados dessas políticas públicas no desenvolvimento educacional do município. Metodologicamente o trabalho parte da contextualização do percurso vivenciado pela população do campo, no que diz respeito ao processo de lutas sociais por uma educação do/no campo de qualidade, acessível e para todos, considerando todas as especificidades dos sujeitos atuantes no campo, bem como, perpassa um dos campos de discussões deste trabalho que é a alfabetização e letramento para a educação do/no campo. Contatou-se a necessidade de afirmação das especificidades do campo e dos seus sujeitos, no caso a valorização da cultura campestre dentro dos espaços educacionais do/no campo, em conformidade notou-se a necessidade de políticas públicas educacionais que também considerassem em suas ações essas especificidades existentes, além é claro, de uma formação docente específica que compreenda os valores culturais campestres para uma atuação docente na educação do/no campo.

Palavras chave: Educação do/no Campo; Alfabetização e Letramento; Políticas Públicas.

Introdução

É notório o percurso histórico vivenciado pela educação do/no campo no que diz respeito ao processo de lutas sociais, pela valorização da população do campo, e do campo. A saber, esses movimentos de lutas emergidos desde o século XX, lutaram contra as propostas educativas estatais para o meio rural, desenvolvidas desde o ano de 1930, marcadas pelo modelo de ensino urbano-industrial, tendo em vista na perspectiva do governo de Getúlio Vargas que o povo do campo era uma parcela da sociedade brasileira atrasada, no que se dizia respeito à economia, desenvolvimento industrial, desenvolvimento educacional, etc.; que naquela conjuntura, a educação era marcada por um modelo técnico-industrial.

Nesta tentativa de destituir a população do campo de sua vivência, com o intuito de urbanizar o homem e a mulher do campo aos modelos consumistas proposto pelo capital, surge todo um movimento de estereotipar a população do campo, no qual, para além de serem considerados uma população atrasada economicamente, passa-se a entender que este público é extremamente preguiçoso, comumente doente, iletrado e ingênuos, sem perspectiva de vida, desinformados e de pobreza intelectual, etc. Estes são alguns estereótipos criados como projeto perverso para destituir essa população da sua vivência, como também, fazê-la acreditar que estes estereótipos eram verdadeiros através do modelo educacional ora proposto pelos interesses dos grandes senhores e detentores do capital, com o discurso de propor desenvolvimento ao país, ao campo, e à população do campo.

Desta forma, os movimentos sociais foram extremamente fundamentais contra essa perversidade em forma de proposta educacional para o meio rural, bem como, contra o processo de estereotipação criado acerca da população do campo, através das lutas travadas pelos movimentos, em busca de políticas públicas para a educação do/no campo. Assim, movimentos sociais como, as Ligas Camponesas nos anos de 1950 que reivindicavam a reforma agrária, iniciando uma prática pedagógica importante, compartilhada por outros movimentos sociais, também, destaca-se na década de 1960, o Movimento de Educação de Base (MEB), que junto ao método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, foram importantes para as ações dos movimentos sociais e sindicais, além destes, as Comunidades Eclesiais de Bases (CEB's), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Conferência Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), a Pedagogia da Alternância, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um dos movimentos mais ativos e com um processo de reivindicação extremamente importante para a população do campo e a educação do/no campo.

Para esses movimentos sociais, faz-se necessário uma educação com um sistema de ensino que tenha uma prática pedagógica de desenvolvimento do indivíduo em formas de cooperação, atendendo todas suas especificidades, de acordo sua vivência no campo. Assim,

Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade. (CAMARGO, D. Q., et al. pág. 182. 2019. apud ARROYO; CALDART; MOLINA, 2009,p.13).

Nesta perspectiva, este trabalho propõe-se a apresentar e dialogar acerca das políticas públicas de formação docente para a alfabetização nas escolas do campo, do sistema municipal de ensino de Jequié-BA. A saber, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC),

o Programa Mais Alfabetização (PMALFA), e o Programa Tempo de Aprender, criado a partir da Política Nacional de Alfabetização (PNA), etc. Visando assim, discutir acerca dos resultados divulgados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), como forma de identificar se as políticas públicas de alfabetização e letramento, executadas pelo município, foram efetivas no desenvolvimento educacional, como forma de promover um direito constitucional de educação (inclui-se Ler e Escrever), bem como um direito humano para usufruir de tudo o que o processo de viver em sociedade implica.

Assim, entendemos que, a alfabetização e letramento do/no campo, também não pode ser a mesma da cidade. As representações precisam ser diferentes, pois é necessário trazer o cenário ao qual a criança estabelece relações para que haja uma melhor compreensão, já que de acordo a epistemologia genética de Jean Piaget, nos primeiros anos do estágio Operatório-Concreto (o qual se inicia aos seis ou sete anos e se estende até os doze anos de idade) a criança aceita bem mais o concreto, como a sua realidade. Então alfabetizar no campo é trazer para sala de aula os frutos da terra, e assim também afirma Paulo Freire (1994) “é relevante a associação da vida às atividades escolares” (Apud, PEREIRA, 2021, p.53).

Depreende-se então que, no decorrer deste trabalho, trataremos das políticas públicas de formação docente para a alfabetização e letramento nas escolas do campo no município de Jequié, que, para os autores deste trabalho, trata-se de uma discussão de grande relevância para os estudos da Educação do Campo, bem como da Alfabetização e Letramento, entrelaçando os dois campos de conhecimentos aqui postos. Desta forma, a metodologia de pesquisa adotada, foi a bibliográfica, entendendo-a como uma fonte inesgotável de informações, contribuindo para o conhecimento cultural em todas as formas do saber, tornando necessário um olhar sensível, crítico e reflexivo dos autores acerca dos estudos realizados. Assim, utilizamos da análise das produções acerca do campo do conhecimento da Educação do/no Campo, já produzidas, e do campo de conhecimento da Alfabetização e Letramento, buscando minuciosamente bibliografias que corroboram com a proposta que pretende-se expor no decorrer deste trabalho.

Alfabetização e Letramento para a Educação do/no Campo

No Brasil, possuímos diversos estudos acerca da Alfabetização e do Letramento, nos quais ocorrem diversas posições diante das duas facetas aqui postas. Em princípio, decidimos nortear nossos leitores para a conceituação destes dois termos, bem como, deixaremos nítida a posição tomada por nós autores acerca de ambos, a partir da bibliografia selecionada.

Por conceituação, entende-se a alfabetização como o processo de aprendizagem da leitura e da escrita do nosso sistema de linguagem. Enquanto o alfabetizado é aquele capaz de codificar e decodificar esse sistema de linguagem. Já no letramento, entende-se que é um processo do qual o sujeito vai além da codificação e decodificação do nosso sistema de leitura e escrita, cujo processo espera-se um desenvolvimento do uso competente da leitura e escrita nas práticas sociais.

Desta forma, autores como Brotto (2008) nos diz que, o letramento é um neologismo desnecessário, nos fazendo corroborar com autores como Soares (2003), quando diz sobre a alfabetização e letramento tratar-se:

“... da aquisição de uma tecnologia - o sistema de escrita e as técnicas para seu uso”. Para a autora, esse âmbito envolve, dentre outras, habilidades de decodificação de grafemas em fonemas; habilidades motoras de manipulação dos instrumentos de escrita; habilidades de ler e escrever segundo orientação convencional; habilidades de uso disposição espacial do texto na página; habilidades de manipulação correta dos suportes de escrita. Ao desenvolver práticas educativas relacionadas a essas habilidades estamos no âmbito da alfabetização. Por outro lado, “trata-se do desenvolvimento de competências para o uso dessa tecnologia em práticas sociais”, que envolvem capacidade de ler e escrever diferentes gêneros de textos, para atingir diferentes interlocutores e objetivos; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita; atitudes que demonstrem prazer e interesse em ler; habilidades de uso da leitura e escrita para encontrar informações, etc. Ao desenvolver práticas educativas relacionadas a essas habilidades, estamos no âmbito do letramento” (SOUZA, CARDOSO. p.3. 2012. *Apud* SOARES, 2003, p.14-15).

Contudo, alertamos também para o equívoco que ocorre acerca da alfabetização e do letramento, a saber, a supervalorização de um, em detrimento do outro, bem como, a dissociação entre ambos. Assim, Soares (2004) diz que:

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

Desta forma, a alfabetização e letramento do/no campo devem caminhar junto ao processo de valorização e conhecimento da cultura campesina. Uma vez que, a educação do/no campo traz em sua essência uma pedagogia de reconhecimento, uma “Pedagogia libertadora”. Além disso, alfabetizar também é construir a si mesmo, assim como traz Ernani Fiori (1987), no prefácio do livro *Pedagogia do Oprimido*: “[...] Talvez seja este o sentido mais exato da

alfabetização: aprender a escrever a sua vida, como autor e como testemunha de sua história, isto é, biografar-se, existenciar-se, historicizar-se [...]”.

O historicizar-se, faz lembrar as lutas travadas pelos movimentos do campo em busca de uma educação omnilateral, sendo esta uma educação que deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, uma educação que afirme a importância da população do campo na conjuntura da sociedade e que possibilite ao sujeito reconhecer-se historicamente nesse processo. Para isso, no processo de escrever sua história, a criança do campo precisa, também, ter contato com as práticas agrícolas da sua comunidade, além do contato com sua cultura e suas raízes. Portanto, ao caminhar junto à realidade de seus alunos, o professor trará essas visões de mundo, para serem trabalhadas junto ao processo de alfabetização e letramento na sala de aula. Essa necessidade de pertença é tão essencial que está presente nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CBE nº 1 de 2002 que institui:

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (SILVÉRIO, ISOBE, p.9, 2020. *apud* BRASIL, 2002)

Nessa perspectiva, Arroyo (2005) nos mostra que “Historicamente, a educação só evolui quando cresce a consciência dos direitos políticos e sociais e é isso que está acontecendo no campo”. No entanto, por mais que essa conscientização de direitos políticos e sociais estejam ocorrendo, são notórios os elevados descasos com a educação do/no campo, que acaba por corroborar com a evasão de muitos alunos e um elevado índice de analfabetismo. É importante ressaltar, que o fechamento de boa parte das escolas situadas no campo, contribui para desmotivação gerada no alfabetizando, criando assim, uma grande distância entre sua casa e a localidade de ensino, e muitos desses alunos acabam por enfrentar quatro, ou até mesmo cinco horas de viagem exaustiva, para chegar em sua escola e não encontrar uma prática docente contextualizada na sua vivência, em desconexo com a valorização e reconhecimento da sua cultura, tornando a escola um local em que sua realidade não é reconhecida.

Desta forma, é imprescindível dizer que “quanto mais se conhece os educandos, maior a possibilidade dos educadores de promover intervenções didáticas que os auxiliem a superar suas dificuldades” (FEITOSA, 2019, p. 36, apud, PEREIRA, 2020, p.468).

Assim, os discursos acerca de um currículo pautado na valorização cultural campesina, se repetem. Logo, enquanto esta valorização cultural não acontece bem como a manutenção necessária para uma educação do/no campo de qualidade ocorra, o índice altíssimo de analfabetismo entre as crianças, jovens e adultos do campo só tende a crescer, conforme aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) estava em 6,6% em 2019, esse valor corresponde a 11 milhões de brasileiros que não sabem ler, nem escrever. Desta forma, problemas como, a falta de recursos e materiais didáticos, a infraestrutura, alimentação, bem como as práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, descontextualizadas da sua vivência, etc; corroboram para que as crianças, jovens e adultos não percebam as particularidades que os representam, além, é claro, das condições necessárias para continuarem estudando em consonância com sua sobrevivência.

Entretanto, para que a educação do campo seja integradora e não segregadora como ainda acontece, há à necessidade de se pensar no "glocal", um termo utilizado para unir o global com o local, já que muito se fala em valorização, a qual é fundamental, por outro lado, não podemos deixar de interagir com o mundo que está cada vez mais conectado, neste caso, o processo educacional deve-se também valorizar o conhecimento científico pertencente a nós seres humanos e de direitos de todos apropriarem-se dos mesmos, desde que, não coloque em detrimento às especificidades e os valores campesinos. Assim, o currículo do campo junto às suas práticas alfabetizadoras precisa conter as particularidades de onde se localiza a escola, visto que são muitos os desafios encontrados por esta criança até que consiga ser alfabetizada. Por isso, à Lei de Diretrizes de Base da Educação - LDB, em seu artigo 28, estabelece as seguintes normas para educação no meio rural:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (CAMARGO, et al. pág. 444. 2019. *Apud* BRASIL, 1996).

Portanto, através do exposto até aqui, evidenciamos a necessidade de uma formação docente nos cursos de licenciatura em Pedagogia, e Educação do Campo, em específico, uma formação para professores alfabetizadores de qualidade e eficaz, que compreenda a complexidade do processo de alfabetização e a complexidade das especificidades do campo,

que seja sério e de comprometimento com a educação e a vida dos sujeitos-alunos envolvidos nesse percurso formativo, de aprendizagem, humano e de direitos de todos. Assim, a formação inicial desses professores alfabetizadores por si só não se torna suficiente, há uma necessidade de implementação de políticas públicas de formação continuada para professores alfabetizadores, de modo a integralizar o compromisso do Governo Federal e Entes Federativos menores, bem como a comunidade, a família e a escola, de modo a pôr em evidência que o “fracasso” escolar é uma responsabilidade de todos, cuja superação do mesmo envolve o compromisso de todas as entidades sociais para uma educação pública de qualidade e de direito de todos.

Políticas Públicas de Formação Docente para Alfabetização e Letramento no Município de Jequié

Neste tópico, como processo de aprofundamento dos objetivos deste trabalho, estaremos abordando as políticas públicas de formação docente para a alfabetização e letramento adotados pelo sistema municipal de ensino de Jequié, sendo estas as selecionadas pelos autores: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Mais Alfabetização (PMALFA), e o Programa Tempo de Aprender, criado a partir da Política Nacional de Alfabetização (PNA). Desta forma, ressaltamos que não temos como objetivo apontar se as metodologias e práticas de formação adotadas pelos programas são ideais ou não, como também, não pretendemos discutir, através de análises, se as propostas favorecem a formação docente para uma prática alfabetizadora que tanto se almeja através das discussões existentes no âmbito educacional.

Portanto, estaremos nos reservando a apresentar cada programa e suas propostas, correlacionando-as, no fim deste tópico, aos resultados obtidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), das etapas iniciais de alfabetização, para que assim, através da análise e exposição dos dados obtidos, possamos compreender se as políticas públicas de formação docente, adotadas pelo município de Jequié, obtiveram bons resultados de desenvolvimento educacional, através das avaliações realizadas pelo IDEB.

No que se refere ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), trata-se de um compromisso assumido formalmente pela União, Estados, Distrito Federal, e Municípios, desde 2012, cujo programa tem por objetivo a alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, bem como, a finalidade de atender à Meta 5, do Plano Nacional da Educação (PNE), no qual estabeleceu-se a obrigatoriedade de alfabetizar todas as crianças, até no máximo o final do 3º(terceiro) ano, do Ensino Fundamental das escolas municipais, estaduais, urbanas

e rurais brasileiras, tendo em vista o foco do direito e objetivos de aprendizagem. Com isso em vista, o município de Jequié, em busca de atingir a meta do PNE, no seu sistema educacional municipal, bem como, de propor uma formação docente de qualidade, crítica e reflexiva acerca das práticas alfabetizadoras de modo que transformasse a realidade educacional do município, faz a adesão ao programa dentro dos espaços educacionais, que se estendeu até o ano de 2018.

De acordo a portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, o PNAIC caracteriza-se sobretudo, pela integração e estruturação das ações de formação continuada, presencial, para professores alfabetizadores, materiais e referenciais curriculares e pedagógicos que contribuam com a alfabetização e letramento articulados pela formação (PNLD, PNBE, Jogos Pedagógicos); pelo compartilhamento da gestão do programa entre a União, Estados, Distrito Federal e Municípios; pela garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a serem aferidos por meio de avaliações externas, incentivo aos professores a participar da formação, e o monitoramento e acompanhamento pelos conselhos de educação e escolares.

Como oferta de formação, o PNAIC tinha o desenvolvimento do Pró-Letramento elaborado para o programa, pela UFPE/CEEL, e para a implementação da estratégia de formação, através da rede de Universidades Públicas que atuassem em parceria com o MEC, na formação de professores alfabetizadores do 1º, 2º, 3º anos, das classes multietapa e multisseriadas, através do Pró-Letramento. Nesse processo de formação, as avaliações eram contínuas na sala de aula, conduzidas pelos próprios professores, como instrumento de acompanhamento e registro de aprendizagem, com a ocorrência também, da avaliação do mês anterior, nos encontros mensais de formação de professores alfabetizadores, acompanhados pelos orientadores de estudos, com avaliações também mensais, entre orientador de estudo, diretor de escola, coordenador pedagógico e coordenador local PNAIC, por fim, a aplicação da Provinha Brasil, pelas próprias redes, no início e no final do 2º ano do ciclo de alfabetização, e a aplicação da avaliação externa anual pelo INEP, ao fim 3º ano. Entretanto, em 2019 houve ainda mudanças na nomenclatura das avaliações e a Prova Brasil passou a se chamar Sistema de avaliação da educação básica (SAEB). Também, houve mudanças acerca da aplicação que passa para o fim do 2º ano do ensino fundamental, o qual de acordo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) passa ser estabelecido como fim do ciclo de alfabetização.

Desta forma, percebe-se o comprometimento do programa com a educação, em especial o processo de alfabetização, através da sua organização e propostas de formação dos docentes, entendendo que este é o processo primeiro para uma mudança no desenvolvimento educacional, levando, para além das condições necessárias, a uma prática pedagógica efetiva, uma formação continuada efetiva, que ressignifique a formação e a prática do professor alfabetizador, de

modo a mudar essa realidade cruel da educação brasileira, em especial, dos dados referentes ao analfabetismo no Brasil.

Referente ao Programa Mais Alfabetização (PMALFA), instituído por meio da Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, e iniciado no município de Jequié, neste mesmo ano, surgiu como uma estratégia do Ministério da Educação (MEC) perante os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que cujo objetivo avaliar o índice de alfabetização de crianças, no 3º ano do ensino fundamental, o qual apresentou alto índice de crianças em níveis insuficientes de Alfabetização. Por este motivo, o PMALFA surgiu, enquanto política pública, com o intuito de fortalecer e dar apoio às unidades escolares no processo de alfabetização de crianças do 1º e 2º ano do ensino fundamental, levando em consideração a importância de se construir, efetivamente, saberes básicos de leitura, escrita e cálculos matemáticos, uma vez que estes são considerados os pilares para que as crianças continuem desenvolvendo habilidades necessárias para a produção do conhecimento autônomo, capaz de emancipá-los, além disso, o programa também reafirma a importância do professor alfabetizador no complexo processo que constitui a alfabetização e o letramento. Assim, dentre as finalidades do programa, sobretudo, a alfabetização (leitura e escrita e matemática) bem como, a prevenção à reprovação e o abandono, etc.

O PMALFA foi estruturado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual determinava o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Ademais, em prol do fortalecimento do processo de alfabetização, por meio de acompanhamento pedagógico específico para estudantes dos primeiros anos do ensino fundamental, o programa oferecia apoio técnico e financeiro às unidades escolares.

O apoio técnico oferecido pelo programa era efetivado por meio de seleção para assistentes de alfabetização, promovida pelas secretarias de educação. Esses assistentes prestavam trabalho voluntário e têm por finalidade auxiliar o professor alfabetizador na realização do planejamento de atividades e assistência aos alunos, junto à coordenação do programa na escola, fazendo com que houvesse um acompanhamento e um envolvimento maior para com as crianças, regularmente matriculada no 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental, visando garantir a efetividade no processo de alfabetização.

O apoio financeiro efetiva-se por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e tinha por finalidade a cobertura de despesas referentes ao transporte e alimentação dos assistentes dos professores alfabetizadores e para aquisição de materiais de consumo e contratação de serviços para as atividades referentes ao programa. Além do desenvolvimento

das unidades escolares, através de apoio técnico e financeiro, o programa apresentava em suas Diretrizes Operacionais os seguintes itens:

I - fortalecer o processo de alfabetização dos anos iniciais do ensino fundamental, por meio do atendimento às turmas de 1º ano e de 2º ano; II - promover a integração dos processos de alfabetização das unidades escolares com a política educacional da rede de ensino; III - integrar as atividades ao Projeto Político Pedagógico - PPP da rede e das unidades escolares; IV - viabilizar atendimento diferenciado às unidades escolares vulneráveis; V - estipular metas do Programa entre o MEC, os entes federados e as unidades escolares participantes, no que se refere à alfabetização das crianças do 1º ano e do 2º ano do ensino fundamental, considerando o disposto na BNCC; VI - assegurar o monitoramento e a avaliação periódica da execução e dos resultados do Programa; VII - promover o acompanhamento sistemático pelas redes de ensino e gestão escolar, da progressão da aprendizagem dos estudantes regularmente matriculados no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental; VIII - estimular a cooperação entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios; IX - fortalecer a gestão pedagógica e administrativa das redes estaduais, distrital e municipais de educação e de suas unidades escolares jurisdicionadas; e X - avaliar o impacto do Programa na aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de gerar evidências para seu aperfeiçoamento. (BRASIL, 2018).

Desse modo, o PMALFA também colaborou por meio de parceria com o MEC, na capacitação de assistentes de alfabetização, professores alfabetizadores, técnicos gestores e outros profissionais através de formação à distância, encontros presenciais para formação e orientações, e disponibilização de matérias do sistema de monitoramento do programa (CAED), contribuindo ainda mais para o processo de formação docente no processo de alfabetização, assim como para a troca de experiências e conhecimentos entre professor alfabetizador, assistente de alfabetização e coordenação escolar, a qual proporcionou, de forma significativa e efetiva, uma prática alfabetizadora eficiente e integradora, uma vez que o assistente de alfabetização auxiliava o professor alfabetizador no diagnóstico das dificuldades dos educandos e juntos buscavam superá-las. Percebe-se, então, que o Programa Mais Alfabetização teve uma importância extremamente significativa para o processo de alfabetização na idade estipulada pelo MEC, como meta a ser atingida, para escolas situadas no campo, das quais muitas se encontram em situação de vulnerabilidade.

Por fim, a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019, pelo atual governo e implantado no município de Jequié no mesmo ano, surge como proposta do Ministério da Educação (MEC), o qual tem intuito de promover melhorias aos processos de alfabetização e combater o analfabetismo absoluto e funcional considerando o método fônico como sendo a única prática alfabetizadora eficaz, além disso, pretende estruturar os programas criados a partir da PNA, como o Tempo de Aprender, por meio da ciência cognitiva da leitura. Assim, em suas evidências traz a valorização da primeira infância e a importância dos conhecimentos cognitivos no processo de alfabetização, também

traz a relevância da família e a inclusão desta no desenvolvimento da literacia (termo utilizado em substituição ao letramento). Para isso, dá ênfase em 6 componentes básicos para a alfabetização, são eles: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita.

O programa Tempo de Aprender foi instituído pela Portaria nº 280, de 19 de fevereiro de 2020 e apresenta um conjunto de dez ações organizada em quatro eixos que são: I- Formação continuada de profissionais da alfabetização que compreende a formação de professores alfabetizadores e da educação infantil, gestores da rede pública de ensino e intercâmbio de formação continuada para professores alfabetizadores; II- Apoio pedagógico para a alfabetização que compreende sistema com suporte pedagógico online e materiais de suporte às práticas de alfabetização, financiamento de assistência para alfabetização entre outras despesas previstas em resolução, além do aprimoramento do Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD para educação infantil e 1º e 2º anos do ensino fundamental; III- Aprimoramento das avaliações da alfabetização que compreende a aplicação de diagnóstico formativo sobre o processo de desenvolvimento da leitura e escrita, melhoramento das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), voltadas à alfabetização e avaliação do impacto do programa nos processos de alfabetização dos estados, municípios e distritos que adotaram o mesmo; IV- Valorização dos profissionais da alfabetização, por meio da instituição de premiação para professores alfabetizadores. O programa tem o propósito de alcançar a alfabetização de crianças até o 2º ano do ensino fundamental, melhorar a qualidade da aprendizagem no âmbito da alfabetização, literacia e numeracia, além de alcançar a META 5 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2020).

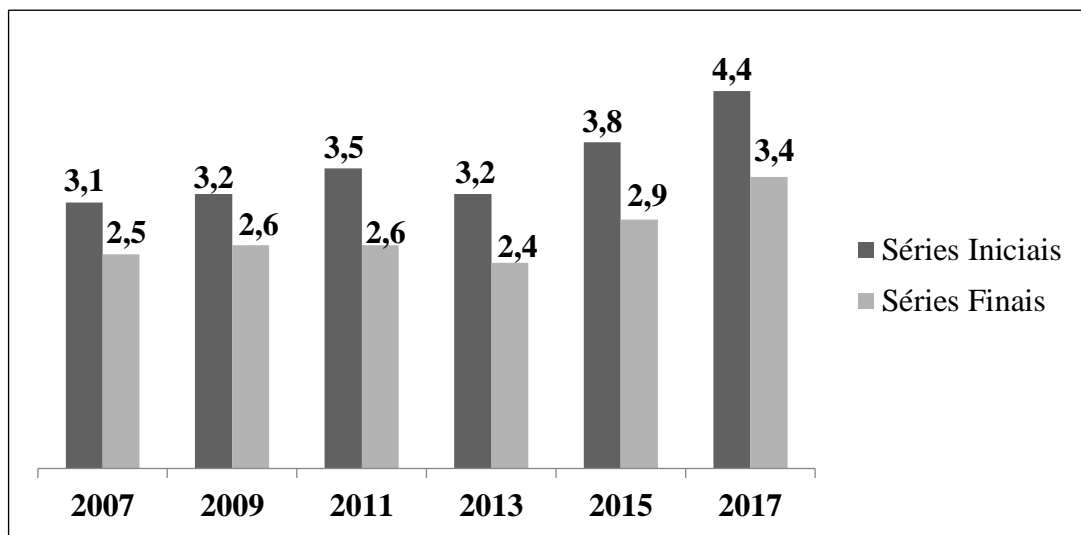
Desta forma, como meio de efetuar a formação desses professores alfabetizadores, foi disponibilizado o curso de formação continuada em práticas de alfabetização na plataforma online do Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação (AVAMEC), enfatizando nesta formação os componentes considerados necessário pela PNA para o processo de alfabetização, que como apresentado anteriormente são: consciência fonêmica; instrução fônica sistemática; fluência em leitura oral; desenvolvimento de vocabulário; compreensão de textos; e produção de escrita.

No entanto, infelizmente, mesmo que o programa tenha sido aderido no município de Jequié, não pode ter início às suas atividades de implementação nas escolas, devido à Pandemia do Covid-19, que interrompeu as atividades escolares presenciais em 2020, mantendo-se ainda em 2021, sem estimativa de retorno presencial em virtude do seu alto contágio, fazendo com que, o programa dê continuidade ao processo de formação de professores alfabetizadores,

através do curso disponibilizado, mesmo que o momento não evidenciasse o retorno das aulas presenciais.

Portanto, como finalização desta etapa, e como forma de expor em que implicou essas políticas públicas de alfabetização, os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da cidade de Jequié, nos mostra que, de forma geral, abarcando todas as escolas do domínio municipal jequiense, a cidade alcançou o maior índice de qualidade da educação de sua história, em 2017.

GRÁFICO 1 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB, DE JEQUIÉ



Fonte: Os autores (2021)

Assim, percebe-se a efetividade que as políticas de formação de professores para a alfabetização no município favoreceram, para a obtenção desse resultado, através de todo um comprometimento municipal nessa nova política educacional a qual se comprometeram.

Segundo a professora e secretária de educação Graça Bispo (2018):

Este é o resultado de um trabalho sério e árduo que a Prefeitura de Jequié está desenvolvendo, através da Secretaria de Educação, com o preenchimento do quadro de professores, através do processo seletivo REDA, para atender todas as demandas, sem deixar nenhuma sala de aula sem professor, a equipe pedagógica da Secretaria, que trabalhou para mobilizar os alunos para que fizessem a Prova Brasil, e, nesse sentido, desenvolveu diversos mecanismos como simulados, por exemplo, a fim de incentivar os estudantes, entre muitas outras atividades. O que comprova o comprometimento, o respeito e a dedicação com a educação, o envolvimento dos nossos professores, funcionários e, principalmente, o compromisso com a construção de um futuro para os nossos estudantes, porque tudo começa na escola, dentro do universo das nossas unidades de ensino. (BISPO, 2018. Prefeitura de Jequié).

Dessa forma, nota-se como as políticas públicas de formação de professores, entrelaçadas através do compromisso de todos os setores e sujeitos responsáveis pela educação municipal, resultaram em índices de desenvolvimento significativos para o município. Assim,

instigados na busca dos resultados, especificamente, das escolas do campo, de 2012, ano no qual o PNAIC foi aderido pelo município, até 2019, ano da última avaliação constatado no IDEB. Buscamos, assim, os resultados de algumas escolas do campo no IDEB de forma a verificar seu desenvolvimento educacional, e se as políticas públicas e o compromisso com a qualidade da educação municipal chegaram também a esses espaços de forma equitativa, com qualidade e de acordo com os compromissos assumidos com a população jequieense. Abaixo, temos a tabela com alguns resultados, ressaltamos a observação para os espaços marcos com (x) que significa que não constava em registro no IDEB as metas, e os espaços marcados em (*) para constar que a escola não participou das avaliações por não cumprirem os requisitos necessários de participação nas avaliações.

TABELA 1 - ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB, ESCOLAS DO CAMPO DE JEQUIÉ

Escolas	Meta IDEB (2013)	Resultado IDEB (2013)	Meta IDEB (2015)	Resultado IDEB (2015)	Meta IDEB (2017)	Resultado IDEB (2017)	Meta IDEB (2019)	Resultado IDEB (2019)
Escola A	3.5	*	3.8	2.8	4.1	*	4.4	X
Escola B	X	4.1	4.4	*	4.7	X	5.0	2.9
Escola C	3.4	2.4	3.7	*	4.0	3.3	4.3	4.1
Escola D	X	*	X	*	X	3.8	4.1	4.4
Escola E	X	2.0	2.3	2.9	2.5	4.1	2.8	X

Fonte: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, os autores (2021)

Portanto, após essa longa exposição dos dados de algumas escolas do campo de Jequié no IDEB, percebe-se em alguns momentos um desenvolvimento educacional, no que diz respeito às avaliações realizadas que examinam os níveis de aprendizado nas etapas iniciais e finais de alfabetização, noutros nem tanto, além de se tornar notória, as diversas vezes, que as escolas não participaram das avaliações externas, por motivos do número de participantes insuficientes ou por não possuírem os requisitos mínimos para participação, segundo os programas de avaliação externa. Assim, podemos concluir que por mais que o processo

formativo dos professores alfabetizadores possa ter sido efetivo, ocorre à necessidade de políticas públicas de alfabetização que levem em conta as especificidades do campo, sendo uma destas, anteriormente apresentada, a falta de participantes nas avaliações, sendo este um dos requisitos necessários.

Considerações Finais

Compreende-se que a população do campo possui inúmeras especificidades, são sujeitos de uma cultura rica em valores, compostos de lutas pela terra e por sua população, sujeitos que constroem suas trajetórias, em busca de uma educação omnilateral, e também da valorização do homem e da mulher do campo como um todo. Essa busca evidenciou-se através dos movimentos sociais que tanto lutaram e ainda lutam pelos direitos do/no campo, fortalecendo os ideais da população camponesa dentro da nossa sociedade.

Percebe-se também, como é necessário promover uma alfabetização em acordo com as especificidades e realidade dos sujeitos do campo, adequando-os aos contextos em que estão inseridos, e não tão somente a uma valorização e visão interna, mas que o externo seja exposto sem que comprometa as especificidades destes sujeitos camponeses, dito por nós autores, através do termo “glocal” os aprendizados locais e globais, sem que ocorra a supervalorização de um em detrimento do outro.

Portanto, depreende-se através deste trabalho, que as políticas públicas de formação docente, implementadas e executadas pelo município, significaram e ressignificaram as práticas pedagógicas de alfabetização dos docentes, do município de Jequié, envolvidos nesse percurso formativo, fazendo-os refletir sobre as informações já existentes em confronto com as novas informações aos quais ora foram envolvidos em seu percurso formativo, através destes programas implementados.

Nota-se também que, o desenvolvimento educacional, de forma generalizada (todas escolas) teve grandes resultados, através destes programas implementados e do compromisso do município, setores e sujeitos responsáveis pela educação municipal. Todavia, quando analisamos especificamente as escolas do campo, a partir dos dados apresentados, o desenvolvimento ocorreu em poucos momentos, e a falta de dados, por não atender aos requisitos necessários de acordo com o SAEB, comprometeu uma análise mais ampla da situação exposta neste trabalho. No entanto, as pesquisas realizadas não se esgotam aqui, podendo ser exploradas de acordo com o interesse e necessidade a quem sentiu-se instigado a explorar o tema apresentado.

Referências

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. **Alfabetização: um tema, muitos sentidos**. Faculdade de Educação, Tese de Doutorado: Universidade Federal do Paraná. Nov. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, PNAIC**. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de alfabetização, PNA**. Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Mais Alfabetização, PMALFA**. Portaria MEC nº 142, de 22 de fevereiro de 2018. BRASIL.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Tempo de Aprender**. Portaria MEC nº 280, de 19 de Fevereiro de 2020. BRASIL.

CAMARGO, Darlene Queiroz; ET al. **Políticas públicas em educação do campo no Brasil: tecendo fios**. cap. 15. Coleção Educação Popular e do Campo. V1. DOI -10.29388/978-85-53111-56-5-0. Navegando Publicações. Uberlândia - Minas Gerais. 2019.

FIORI, Ernani. Pedagogia do oprimido. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido. Prefácio**. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Terra e Paz. 1987.

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (**IDEB**). Disponível em: <<http://idebescola.inep.gov.br/ideb/consulta-publica>>. Acesso em: 24/03/2021.

MORETTI, Isabella. VIACARREIRA. Quadros, Figuras e Tabelas no TCC: o que diz a ABNT?. 10 de dezembro de 2020. Disponível em: <<https://viacarreira.com/quadros-figuras-e-tabelas-abnt/>>. Acesso em: 06 de Abril de 2021.

MORETTI, Isabella. VIACARREIRA. **Regras da ABNT para TCC 2021: guia completo com as normas**. Disponível em: <<https://viacarreira.com/regras-da-abnt-para-tcc-conheca-principais-normas/>>. Acesso em: 06 de Abril de 2021.

PEREIRA, Sonilda Sampaio S. **Educação: movimentos e abrangências a partir da casa Taylor- Egídio**. Jaguaquara-BA. Edições Taylor-Egídio. Jan.2021.

PEREIRA, Sonilda Sampaio S. **Crianças Camponesas e Urbanas são Alfabetizadas com Paulo Freire na Contemporaneidade.** "Como Alfabetizar com Paulo Freire". Livro 1º ed. São Paulo. Instituto Paulo Freire. 2020.

Prefeitura de Jequié. **Jequié alcança o maior índice de qualidade da Educação na sua história.** 4 de Set, 2018. Disponível em: <<http://www.jequie.ba.gov.br/noticias/jequie-alcanca-o-maior-indice-de-qualidade-da-educacao-de-sua-historia/>>. Acesso em: 28, Mar. 2021.

SILVÉRIO, L.D., Isobe, R.M.R. **Educação do Campo em perspectiva: história, política pública e formação continuada de professores/as do ensino básico.** Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC).v.5, ISSN: 2525-4863. Tocantinópolis/Brasil. 2020.

SOUZA, Ivânia Pereira Midon de; CARDOSO, Cancionila Janzkovski. **Práticas de Alfabetização e Letramento: o fazer pedagógico de uma alfabetizadora bem sucedida.** ANPED - Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - Rio de Janeiro. 2012.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** 26º Reunião anual da ANPED - Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Poços de Caldas, MG. Revista Brasileira de Educação. 2004.

TOKARNIA, Mariana. **Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever.** Agência Brasil, 2020. Disponível em:<<https://www.google.com/amp/s/agenciabrasil.etc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos%3famp>>. Acesso em: 20, Mar. 2021.

SOBRE O (A/S) AUTOR (A/S)

¹ **Adriano da Silva e Silva**, Graduando Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Aluno adjunto do Grupo de Estudos em Formação, Políticas e Práticas Educativas e Curriculares - GEFORPEC, na linha de pesquisa em Didática e Formação de Professores - DiFoP. Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. E-mail: adriano.profissional00@hotmail.com

² **Fernanda Kelly Barros Lago**, Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. E-mail: lagofernandakelly@gmail.com

³ **Thais Guimarães Moreira**, Graduada em Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. E-mail: guimaraesmthais@gmail.com

⁴ **Nádia Adriana de Andrade Moreira**, Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC. Especialização em Leitura e Literatura Infanto-Juvenil pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Bolsista/Supervisora do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID e Professora do Sistema Municipal de Ensino, em Jequié – BA. E-mail: nadia.moreira@uesb.edu.br