

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA (UERR)
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA (IFRR)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)**

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS BENEFICIÁRIOS
DO PROGRAMA AUXÍLIO BRASIL EM UMA ESCOLA DO CAMPO DA
REDE MUNICIPAL DE BONFIM/RR**

LUCIMAR PEREIRA LIMA

Boa Vista/RR

2023



LUCIMAR PEREIRA LIMA

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS BENEFICIÁRIOS
DO PROGRAMA AUXÍLIO BRASIL EM UMA ESCOLA DO CAMPO DA
REDE MUNICIPAL DE BONFIM/RR**

Boa Vista/RR

2023

TERMO DE CIÊNCIA E AUTORIZAÇÃO PARA PUBLICAÇÃO DE TCC, TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS NO SITE DA UERR

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Estadual de Roraima – UERR a disponibilizar gratuitamente através do site institucional <https://www.uerr.edu.br/multiteca/>, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico:

() Trabalho de Conclusão de Curso (X) Dissertação () Tese

2. Identificação do TCC, Dissertação ou Tese

Autor: LUCIMAR PEREIRA LIMA **E-mail:** may-ll@hotmail.com

Agência de Fomento: NÃO HOUVE

Título: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA AUXÍLIO BRASIL EM UMA ESCOLA DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE BONFIM/RR

Palavras-Chave: ALFABETIZAÇÃO; AUXÍLIO BRASIL; EDUCAÇÃO NO CAMPO.

Palavras-Chave em outra língua: LITERACY; BRAZIL AID; FIELD EDUCATION.

Área de Concentração: EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE

Grau: Mestrado

Programa de Pós-Graduação: PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Orientador: SÉRGIO LUIZ LOPES

E-mail: serlupez@yahoo.com.br

Membro da Banca: LEILA MARIA CAMARGO

Membro da Banca: ARTHANE MENEZES FIGUEIREDO

Membro da Banca:

Data de Defesa: 31/03/2023 **Instituição de Defesa:** UERR

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O referido autor: 1. Declara que o documento entregue é seu trabalho original, e que detém o direito de conceder os direitos contidos nesta licença. Declara também que a entrega do documento não infringe, tanto quanto lhe é possível saber, os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade; 2. Se o documento entregue contém material do qual não detém os direitos de autor, declara que obteve autorização do detentor dos direitos de autor para conceder à Universidade Estadual de Roraima os direitos requeridos por esta licença, e que esse material cujos direitos são de terceiros está claramente identificado e reconhecido no texto ou conteúdo do documento entregue.

Informações de acesso ao documento:

Liberação para disponibilização: (x) Total () Parcial

Em caso de disponibilização parcial, assinale as permissões: () Capítulos. Especifique. ()

Outras restrições. Especifique. _____

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF e DOC ou DOCX da dissertação, TCC ou tese.

Assinatura da autora: _____ Data: 02/06/2023

Lucimar Pereira Lima

LUCIMAR PEREIRA LIMA

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS BENEFICIÁRIOS
DO PROGRAMA AUXÍLIO BRASIL EM UMA ESCOLA DO CAMPO DA
REDE MUNICIPAL DE BONFIM/RR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Orientador: Sérgio Luiz Lopes.

Boa Vista /RR

2023

**Copyright © 2023 by
Lucimar Pereira Lima**

Todos os direitos reservados. Está autorizada a reprodução total ou parcial deste trabalho, desde que seja informada a **fonte**.

Universidade Estadual de Roraima –
UERR Coordenação do Sistema de
Bibliotecas Multiteca Central
Rua Sete de Setembro, 231 Bloco – F Bairro
Canarinho CEP: 69.306-530 Boa Vista - RR
Telefone: (95) 2121.0946
E-mail: biblioteca@uerr.edu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732p Lima, Lucimar Pereira
O Processo de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil em uma escola do campo da rede municipal de Bonfim/RR [manuscrito] / Lucimar Pereira Lima. – 2023.
171 f.

Orientador: Sérgio Luiz Lopes.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Roraima (UERR) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima (IFRR) Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)

1. Interculturalidade 2. Educação do Campo – Bomfim (RR) 3. Programa Auxílio Brasil 4. Alfabetização I. Lopes, Sérgio Luiz (orient.) II. Universidade Estadual de Roraima – UERR

UERR. Dis.Mes.Ed.2021 CDD – 323.40981

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Letícia Pacheco Silva – CRB 11/1135 – RR

LUCIMAR PEREIRA LIMA

**O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS BENEFICIÁRIOS DO
PROGRAMA AUXÍLIO BRASIL EM UMA ESCOLA DO CAMPO DA REDE
MUNICIPAL DE BONFIM/RR**

Dissertação apresentada ao Mestrado Acadêmico da Universidade Estadual de Roraima e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima, avaliada e aprovada por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Sérgio Luiz Lopes.

Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes
(Presidente da Banca)
Universidade Estadual de Roraima – UERR

Leila Maria Camargo

Profa. Dra. Leila Maria Camargo
(Membro Titular)
PPGE/UERR/IFRR

Arthane Menezes Figueiredo

Profa. Dra Arthane Menezes Figueiredo
(Membro Titular)
UNIFAP

Boa Vista /RR

2023

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Francisco Cardoso Lima e Tereza Pereira Lima, que, mesmo longe, me incentivam e me apoiam; e ao meu esposo, Josimar da Silva Lira, por sempre acreditar em mim e por estar do meu lado nos momentos mais difíceis durante essa caminhada.

Não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho.

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

A Deus, por permitir que continuasse trilhando esse caminho, apesar de todas as dificuldades encontradas ao longo desse trajeto;

À minha família, em especial aos meus pais e meu esposo, por estarem sempre presentes, apoiando-me, incentivando, acreditando e torcendo por mim;

Ao meu orientador, Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes, por dividir seu conhecimento e me acompanhar durante toda a estruturação e a construção desta dissertação;

À coordenação do mestrado e a todos os professores do programa;

A todos os parceiros do município de Bonfim/RR que se dispuseram a contribuir, bem como os participantes que de forma voluntária participaram dessa pesquisa.

Aos amigos queridos e presentes, que sempre tiveram uma palavra de incentivo durante a elaboração deste trabalho.

Aos colegas de turma de mestrado, em especial Nádía de Paula Pessoa Paludo, por cada palavra de apoio no decorrer desse percurso.

Quero também agradecer, a disponibilidade da banca em ler e avaliar esta dissertação, às professoras Dra. Leila Maria Camargo e Dra. Arthane Menezes Figueiredo.

A todos, agradeço e fico feliz em poder compartilhar grandes momentos, sentimentos e palavras.

RESUMO

O presente estudo objetivou analisar o processo de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil no 1º semestre de 2022 em uma escola do campo da rede municipal de Bonfim/RR. Para tanto, foi necessário identificar o processo de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil na escola campo pesquisada, investigar os níveis de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil na escola-campo e correlacionar o recebimento do benefício do Programa Auxílio Brasil com o processo de alfabetização na escola campo pesquisada. Esta pesquisa busca responder a seguinte questão-problema: De que forma o Programa Auxílio Brasil tem contribuído para o processo de alfabetização na Educação no Campo no município de Bonfim/RR? Para a elaboração dos capítulos que compõem esse trabalho, foi realizada a pesquisa bibliográfica baseada nas teorias de alguns autores, e documental, mediante a utilização de documentos legais e normativos sobre o objeto de estudo. O trabalho situa-se no campo das investigações qualitativas, de natureza exploratória e descritiva. A construção dos dados foi realizada em uma escola do campo, localizada na região da Vila São Francisco no município de Bonfim/RR, a partir das percepções dos docentes e dos pais, utilizando 02 (dois) instrumentos, sendo eles: questionário direcionado para os professores alfabetizadores das turmas de 1º ao 3º do Ensino Fundamental e entrevistas *in-loco* com pais dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil. Por meio da pesquisa de campo, foram analisados os dados escolares referentes ao 1º semestre do ano de 2022 sobre o processo de alfabetização, os níveis de alfabetização desses alunos específicos e a correlação do recebimento do benefício do Programa Auxílio Brasil com o processo de alfabetização. Contudo, foi possível analisar a realidade educacional no contexto do processo de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil nessa Escola do Campo da rede municipal de Bonfim, em Roraima, visando apresentar fundamentos que possam embasar pesquisas relacionadas à educação no campo.

Palavras-Chave: alfabetização; auxílio Brasil; educação no campo.

ABSTRACT

The present study aims to analyze the literacy process of beneficiary students of the Brazil Aid Program in the 1st semester of 2022 in a field school of the municipal network of Bonfim/RR. To do so, it was necessary to identify the literacy process of the beneficiary students of the Brazil Aid Program in the field school researched, investigate the literacy levels of the beneficiary students of the Brazil Aid Program in the field school and correlate the receipt of the Brazil Aid Program benefit with the literacy process in the field school researched. This research seeks to answer the following question-problem: In what way has the Programa Auxílio Brasil contributed to the literacy process in rural education in the municipality of Bonfim/RR? To elaborate the chapters that make up this work, a bibliographical and documental research was carried out, through the use of legal and normative documents about the object of study. The work is situated in the field of qualitative research, of an exploratory and descriptive nature. The data construction was carried out in a rural school, located in the region of Vila São Francisco in the municipality of Bonfim/RR, based on the use of 02 (two) instruments, namely: a questionnaire directed to the teachers of literacy classes from 1st to 3rd grade of elementary school and on-site interviews with parents of students who are beneficiaries of the Brazil Aid Program. The field research analyzed the school data from the first semester of the year 2022 about the literacy process, the literacy levels of these specific students and the correlation of receiving the Brazil Aid Program with the literacy process. However, it was possible to analyze the educational reality in the context of the literacy process of the students who are beneficiaries of the Brazil Aid Program in the field school of the municipal network of Bonfim, in Roraima, aiming to present grounds that can support research related to education in the field.

Keywords: literacy; Brazil aid; field education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Esquema de organização da análise de conteúdo.....	91
Figura 2	- Mapa de Bonfim/RR, identificando a Vila de São Francisco e a escola pesquisada.....	96
Figura 3	- Escola Municipal Josias Guerreiro Saldanha/RR.....	100
Figura 4	- Relatório de Desenvolvimento do 2º Bimestre 1º e 2º anos.....	111
Figura 5	- Trajeto realizado pelos alunos até a escola.....	113
Figura 6	- Registros dos cadernos dos alunos beneficiários do PAB em processo de alfabetização.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Levantamento de dissertação e artigos científicos.....	21
Quadro 2	- Concepções sobre alfabetização.....	31
Quadro 3	- Níveis de alfabetização.....	34
Quadro 4	- Linha do tempo sobre os marcos normativos.....	48
Quadro 5	- Histórico de Programas de transferência de renda.....	72
Quadro 6	- Diferenças entre PBF e AB.....	83
Quadro 7	- Categorias de análises.....	86
Quadro 8	- Amostra da pesquisa.....	98
Quadro 9	- Perfil da escola-campo.....	100
Quadro 10	- Perfil dos professores alfabetizadores.....	105
Quadro 11	- Perfil dos pais de alunos em alfabetização.....	106
Quadro 12	- Perfil das turmas em alfabetização.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	- Base Nacional Comum Curricular
CADUNICO	- Cadastro Único
EAD	- Educação a Distância
ENERA	- Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	- Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFRR	- Instituto Federal de Roraima
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	- Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	- Ministério de Desenvolvimento Social e Cidadania
MEC	- Ministério da Educação
MST	- Movimento Sem Terra
PAB	- Programa Auxílio Brasil
PBF	- Programa Bolsa Família
PNA	- Política Nacional de Alfabetização
PND	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	- Plano Nacional Decenal de Educação
PNEIC	- Plano Nacional de Educação na Idade Certa
PROFA	- Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRONERA	- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEF	- Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SICON	- Sistema de Condicionalidades
SUAS	- Sistema Único de Assistência Social
SMEC	- Municipal de Educação-SMEC de Bonfim/RR
TAC	- Taxa de Atualização cadastral
TAFE	- Taxa de Acompanhamento da Frequência Escolar
TCLE	- Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)
UERR	- Universidade Estadual de Roraima

- UFRR** - Universidade Federal de Roraima
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
- UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL.....	26
2.1	Concepções sobre a alfabetização.....	26
2.2	Principais métodos de alfabetização.....	33
2.2.1	Caracterização dos métodos.....	34
2.3	Letramento e alfabetização.....	43
2.4	Marcos normativo sobre a alfabetização.....	48
2.4.1	Linha do tempo sobre a alfabetização.....	48
3	A EDUCAÇÃO NO CAMPO E AS POLÍTICAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA.....	56
3.1	Educação do campo.....	56
3.2	Políticas Públicas.....	65
3.3	Transferência de renda.....	68
3.4	Políticas de transferência de renda.....	71
3.5	Programa bolsa família.....	74
3.6	Programa Auxílio Brasil.....	76
3.6.1	As condicionalidades de educação do Programa Auxílio Brasil.....	80
4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	85
4.1	Desenho da pesquisa.....	85
4.2	Tipos de pesquisa.....	86
4.3	Fontes, procedimentos e etapas.....	89
4.3.1	Fontes da pesquisa.....	89
4.3.2	Procedimentos e etapas da pesquisa.....	89
4.4	Análise de conteúdo.....	90
4.5	Construindo a pesquisa de campo.....	92
4.5.1	Bonfim/RR: características locais.....	94
4.5.2	<i>Locus</i> da pesquisa e seus sujeitos.....	97
5	O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL JOSIAS GUERREIRO SALDANHA.....	103
5.1	Os aspectos locais na escola do campo pesquisada.....	103
5.1.1	Níveis de alfabetização na escola campo do pesquisada.....	108

5.1.2	Métodos de alfabetização na escola do campo pesquisada.....	114
5.1.3	A correlação do recebimento do Programa Auxílio Brasil na Escola campo do pesquisada.....	119
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICE A – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....	145
	APÊNDICE B – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS.....	147
	APÊNDICE C – CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	149
	APÊNDICE D – MATRIZES IDEOGRÁFICAS.....	150
	APÊNDICE E – MATRIZES IDEOGRÁFICAS.....	153
	APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO DE LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	157
	APÊNDICE G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	159
	APÊNDICE H – DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO.....	164
	APÊNDICE I – TERMO DE CONFIABILIDADE.....	165
	ANEXO A – QUADRO BIMESTRAL DE RENDIMENTO.....	166
	ANEXO B – REGISTRO DE CALIGRAFIA.....	169

1 INTRODUÇÃO

Nasci numa cidade do interior do estado do Pará, sou filha de agricultores e passei toda a minha infância no campo¹. Meus pais tiveram poucos estudos e mal sabem ler e escrever o nome completo e não chegaram a concluir a antiga 4ª série do Ensino Fundamental, mas se preocuparam em proporcionar aos filhos o que eles não tiveram: a oportunidade de ter uma escolarização básica. Sempre estudei em escola pública e, ao concluir o ensino médio, tinha um sonho que parecia bem distante: cursar um curso de nível superior, por acreditar na possibilidade de uma transformação da minha história de vida por meio da Educação.

Vivendo numa cidade pequena, os alunos quando concluíam o ensino médio precisavam sair para outra cidade para poder se formar, mas, naquele período, meus pais não tinham condições financeiras para isso, e ali as oportunidades eram poucas. Quando concluí o ensino médio fiz dois cursos: - um de auxiliar e um de técnico de enfermagem, mas logo percebi que não iria exercer tal profissão e permaneci por mais de 05 (cinco) anos sem estudar. Ingressei no mercado de trabalho por meio do serviço privado, trabalhava, mas não estudava.

Em 2008, cheguei no Estado de Roraima a convite de uma das minhas irmãs que já morava em Boa Vista/RR com objetivo de terminar os estudos e cursar o tão sonhado curso de nível superior. Fui aprovada na Universidade Federal de Roraima, mas não concluí o curso, porque naquele período eu trabalhava ou estudava e, mais uma vez, minha opção foi trabalhar, pois minha família não tinha condições de ajudar a custear todas as minhas despesas básicas. Foi quando decidi ingressar em uma universidade particular. As mensalidades da faculdade foram custeadas por pouco tempo, até ser contemplada com bolsa de estudo pelo Governo do Estado, e assim me formei em Bacharelado em Serviço Social, conciliando os estudos com o trabalho no setor privado. Atualmente sou pós-graduada na área de Saúde Coletiva e especialista na área de Educação, Pobreza e Desigualdade Social. E aqui estou concretizando mais um sonho: a conclusão do mestrado.

¹ Ainda que o termo seja usado no passado seja rural, neste trabalho será utilizado o termo campo. As populações do campo em sua maioria são de agricultores familiares, os assentados e acampados da reforma agrária, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os extrativistas, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

No decorrer desses anos, tive a oportunidade de atuar como assistente social em vários municípios do Estado de Roraima, até conseguir passar no primeiro concurso público em 2019, e, atualmente, sou servidora pública do município de Boa Vista/RR. Estou aqui contando um resumo da minha história para mostrar que a educação pode transformar vidas, e quem tem oportunidade de estudar tem mais chances de se desenvolver.

Vale destacar que o Estado de Roraima possui aproximadamente 652.713 mil habitantes, com 5,2% da taxa de analfabetismo da população com 15 (quinze) anos ou mais. Nessa região, as características são muito diferenciadas em relação aos demais Estados do cenário nacional e por isso, é considerado um Estado multiétnico². Com uma população representada por diferentes povos, dentre eles: população do campo, indígenas, com línguas, costumes, tradições e ocupação territorial próprio, além da constituição populacional fortemente marcada por movimentos migratórios de diversas regiões do país (RORAIMA, 2022).

O interesse pela temática teve sua origem a partir de reflexões e, principalmente, de inquietações vivenciadas no âmbito de trabalho. O tema passou a fazer parte da minha atuação profissional, durante a minha trajetória enquanto assistente social, quando iniciei meu trabalho no âmbito da política pública de Assistência Social. Nesse contexto, diariamente me deparo com várias expressões da questão social, fazendo-me vários questionamentos, dentre eles os motivos pelos quais famílias que são beneficiárias de programas de transferência de renda não conseguem sair do contexto de vulnerabilidade social no qual estão inseridos.

O contato inicial com objeto de estudo surgiu quando cursei uma especialização na área de Educação Pobreza e Desigualdade Social pela Universidade Federal de Roraima (UFRR) em 2016. Neste período, atuava no município de Bonfim/RR. Durante a especialização, pude refletir sobre os processos de educação envolvendo sujeitos que vivenciam a experiência da pobreza ou a extrema pobreza. A partir desse período, despertou em mim uma postura mais reflexiva no sentido compreender o processo de alfabetização escolar, percebendo que existe um paradigma que precisa ser analisado, principalmente quando se trata de alunos que são oriundos de famílias em situação de vulnerabilidade social,

² “Relativo a várias etnias, grupos étnicos, pessoas que apresentam semelhanças próprias de uma mesma raça”. Ver em **Dicio**: dicionário online de Português. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/multieticos/>. Acesso em: 15 abr. 2023.

residentes no campo e que recebem o benefício do Programa Auxílio Brasil (PAB) como incentivo para se manterem na escola.

No decorrer da atuação profissional percebi que os beneficiários de programas de transferência de renda são segmentos que se fazem presentes cotidianamente no meu espaço de trabalho, e assim decidi prosseguir com a temática, submetendo esse projeto à linha de pesquisa de Educação do Campo, Educação Indígena e Interculturalidade, do Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Roraima. A pesquisa aqui apresentada possui especificidade com as relações sociais ao convergir conhecimentos em áreas distintas para melhor intervir nas demandas que se apresentam no ambiente de trabalho que são comuns e se relacionam com o contexto educacional.

Conforme Mortatti (2010), ao longo dos anos, a concepção de alfabetização foi sendo ajustada de acordo com os interesses do desenvolvimento econômico mundial. Para o autor, ser alfabetizado, apesar de constituir um direito fundamental, requer esforços sustentados, intensivos e focalizados, além de programas e políticas públicas que favoreçam a identidade cultural, e a especificidade do contexto regional nas áreas mais afastadas, como a educação no campo.

Um estudo realizado em 2021 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) indica que 1,4 milhões de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos estão fora da escola no Brasil. Um dos fatores que precisam ser analisados dentro do contexto das relações sociais, está relacionado ao processo de alfabetização de alunos oriundos de famílias em vulnerabilidade social, beneficiários do Programa Auxílio Brasil, programa social recentemente aprovado por uma medida provisória do Governo Federal que substitui o Programa Bolsa Família, com novas regras impostas para o recebimento do benefício e com limite para o aumento de renda.

É importante frisar que o Programa Bolsa Família (PBF) já objetivava reduzir as desigualdades sociais, buscando a superação do ciclo intergeracional de pobreza nas famílias, além de possuir expressiva visibilidade e abrangência e estar articulado com as políticas públicas de educação e saúde, por meio de determinantes de condicionalidades que precisam ser cumpridas pelos seus beneficiários, levando em consideração a educação, que se torna a porta de entrada principal para as mudanças ocorridas na vida desses sujeitos, já que a educação é um direito social, e permanece como condicionantes após a criação do Programa Auxílio Brasil.

É notório que o Brasil é marcado historicamente por questões sociais que envolvem subalternidade e má distribuição de renda, reproduzindo e reforçando a pobreza e as desigualdades sociais. Assim, faz-se necessário reconhecê-la em sua complexidade e totalidade, e compreender o contexto social de vida desses sujeitos, principalmente os que residem no campo.

Conforme Amorim (2022), é preciso levar em consideração os índices extraídos de pesquisas do IBGE, entre 2019 e 2021, que constam dez milhões de brasileiros passaram a viver na linha da pobreza. Segundo as pesquisas, hoje, sessenta e três milhões de pessoas se encontram na linha da pobreza, vivendo em lares onde a renda por pessoa não ultrapassa R\$ 497,00 (quatrocentos e noventa e sete reais). Esse número equivale a 27,4% (vinte e sete e quatro por cento) da população brasileira. Vale destacar que os números analisados consideraram que a pandemia se instalou no país, em 2020, trazendo vários reflexos econômicos e sociais. Estima-se que isso tenha levado a uma taxa de pobreza e de desigualdade mais alta em 2021 do que em 2020, e conforme o banco mundial, estes indicadores permanecem estagnados em 2022.

De acordo com o autor, esses dados mostram uma preocupação em relação às políticas públicas que são consideradas como um instrumento estatal necessário à redução das desigualdades sociais e todos esses fatores criam uma ampla população socialmente vulnerável, que precisa ser abarcada pelas políticas públicas.

O Programa Auxílio Brasil (PAB) foi criado pelo Governo Federal e aprovado pela Câmara dos Deputados através da Medida Provisória (MP) n. 1.061/21, substituindo o Programa Bolsa Família (BRASIL, 2021). De acordo com a referida MP, foram destacadas 09 modalidades de benefícios, unificando-se a todos os programas sociais de redistribuição de renda do governo federal, tais como: o auxílio esporte escolar, o auxílio criança cidadão, a bolsa de iniciação científica júnior, o auxílio-inclusão produtivo rural e o auxílio-inclusão produtivo urbana. O Programa Auxílio Brasil (PAB) integra as mesmas políticas públicas de assistência social, saúde, educação, emprego e renda. Porém, o que o diferencia do programa anterior é que o novo programa busca simplificar a cesta de benefícios e estimular a emancipação dessas famílias para que alcancem sua autonomia e superem as situações de vulnerabilidade social (BRASIL, 2021).

Nesse sentido, uma das grandes desigualdades sociais apresentadas em todas as instâncias da sociedade brasileira é aquela que se refere à educação, isto

é, à origem social dos alunos, por estar associada ao desempenho escolar, bem como à atuação dos professores alfabetizadores e à qualidade dos serviços prestados. O Brasil possui várias políticas públicas relacionadas à educação, mas que são contraditórias e não garantem a promoção da autonomia desses indivíduos que são beneficiários de programas de transferência de renda, principalmente os que residem no campo, pois não se percebe a efetividade de políticas públicas voltadas para a alfabetização por meio de ações e programas desenvolvidos pelo Estado que garantam os direitos básicos que são previstos pela Constituição Federal.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Ministério da Educação (MEC) apontam que grande parte dos jovens que se encontram fora da escola é de baixa renda. Eles são forçados precocemente a ingressarem no mercado de trabalho e a se evadirem da escola para trabalhar e ajudar seus pais no sustento familiar, pois, geralmente, são sujeitos sem perspectiva de um futuro melhor. Tal fato ocasiona um impacto das questões sociais na vida desses sujeitos, o que significa que sonhos são interrompidos na medida em que abandonam facilmente a escola (BRASIL, 2021).

Conforme dados do IBGE, o índice de analfabetismo no campo é alarmante: atinge cerca de 20% da população, tornando-se comum a persistência de pessoas que residem em territórios rurais que não têm oportunidades adequadas para alfabetizar-se, sem mencionar que a taxa de abandono escolar em áreas rurais é quase 70% maior do que na área urbana. Em face dessa realidade, são vários os questionamentos que precisam ser analisados em relação ao processo de alfabetização na educação no campo, principalmente no que se referem aos alunos que são filhos de famílias com baixo poder aquisitivo, beneficiários do Programa Auxílio Brasil.

O espaço do campo possui suas particularidades que são apresentadas no contexto escolar, uma vez que a escola tem a função de fomentar a relação do homem do campo com a educação ofertada e, ao mesmo tempo, fortalecer a identidade desse trabalhador camponês. O Estado deve proporcionar uma educação do campo que apresente diferentes faces, começando pelo contato inicial do aluno com a leitura e a escrita ainda na alfabetização e trazendo consigo diferentes saberes que perpassam a família e a convivência social, até chegar ao ambiente escolar, onde essas informações são sistematizadas.

Dessa forma, um dos pontos elencados ao longo desse estudo refere-se justamente às condições de vulnerabilidade social dos sujeitos residente no campo, pois, cabe-nos indagar, em que medida os recebimentos dos benefícios dos programas têm contribuído para a melhoria do processo de alfabetização desses alunos no sentido da manutenção das necessidades básicas da família, mediante a compra de material escolar ou alimentação? Além disso, o monitoramento da frequência e da matrícula escolar garante, de fato, a alfabetização desses alunos?

Esta pesquisa busca responder a seguinte questão-problema: Como o Programa Auxílio Brasil tem contribuído para o processo de alfabetização na Educação no Campo no município de Bonfim/RR? Esse estudo tem por objetivo analisar o processo de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil no 1º semestre de 2022 em uma escola do campo da rede municipal de Bonfim/RR. Para alcançar esse objetivo, será necessário: identificar o processo de alfabetização de alunos beneficiários no Programa Auxílio Brasil na Escola do Campo pesquisada; investigar os níveis de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil na Escola do Campo pesquisada e correlacionar o recebimento do Programa Auxílio Brasil na Escola do Campo pesquisada.

A pesquisa foi direcionada para o município de Bonfim/RR por ser um local onde tive oportunidade de atuar como Assistente Social, conhecendo um pouco da realidade dessa região. Nesse município, as desigualdades sociais se tornam bem evidentes: por ser um município de fronteira, possui diversidades sociais entre população rural, indígenas e guianenses, além de ser comum encontrar falantes de língua portuguesa e do inglês guianense. Atualmente, metade da população da sede do município é guianense ou descendente.

Bonfim/RR é um município do estado de Roraima, localizado no extremo norte do Brasil, está organizado em área rural e urbana, com população estimada de 12.701 pessoas (IBGE, 2022). A área rural do município possui quatro (04) vilas: Tucano, Nova Esperança, São Francisco e Vilena; além de dezessete (17) comunidades indígenas (FRANCELINO, 2019). Conforme informações disponibilizadas no Portal do MDS, o Município de Bonfim/RR é considerado um município de pequeno porte, com 6.319 famílias inseridas no Cadastro Único. Destas, 4.298 recebem o benefício do Programa Auxílio Brasil, equivalente a 33% da população do município (BRASIL, 2022).

Foram realizadas algumas buscas sobre pesquisas relacionadas à temática proposta, sendo identificado que poucos estudos se dedicam a analisar o processo de alfabetização no contexto da Educação no Campo de famílias beneficiárias de programas de transferências de renda em contexto de vulnerabilidade social, como prevê o objeto deste estudo, conforme segue:

Quadro 1 – Levantamento de dissertação e de artigos científicos

Autores	Descritores	Ano	Título	Objetivo
SANTOS	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	2018	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Análise Crítica da Concepção de Alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo. Disponível em: https://ufrb.edu.br/ppgeducampo .	Analisar a concepção de alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, apontando limites e contradições.
OLIVEIRA	Alfabetização e Letramento	2020	Alfabetização e Letramento: um estudo de caso nas classes multisseriadas no município de Nova Mamoré-RO, defendida pela Universidade Federal de Rondônia. Disponível em: https://www.ri.unir.br/jspui/handle .	Analisar as dificuldades da prática pedagógica encontradas pelos docentes das escolas multisseriadas da área rural do município de Nova Mamoré-RO.
LIMA	Programa Bolsa Família e Vulnerabilidade Social	2020	O programa Bolsa Família: Os efeitos na trajetória de crianças da Escola Esperança, defendida pela Universidade Federal do Pará. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/handle .	Analisar a influência do Programa Bolsa Família na trajetória escolar dos alunos beneficiários, do ensino fundamental, na Escola Estadual Esperança, no município de Santarém, no período de 2011 a 2014.
RODRIGUES	Práticas de letramento e Letramento literário.	2018	Letramento Literário em Escola do Campo: Um olhar sobre as percepções docentes de uma escola pública da Região Norte do Estado de Roraima. Disponível em: https://uerr.edu.br/ppge	Compreender as possíveis práticas de letramento literário como possibilidade de formação social do indivíduo, além de verificar o uso da literatura infantil numa perspectiva de letramento literário.
SILVA; FRANCO; SILVA	Alfabetização e letramento na educação no campo	2019	Alfabetização e Letramento na Educação no Campo: Jogos Didáticos e Atividades Contextualizadas com os Saberes.	Averiguar as contribuições da ludicidade mediada pelos jogos didáticos no progresso da alfabetização e letramento de crianças do 3º ano do ensino fundamental de uma escola do campo, em 2017.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Dentre os escritos encontrados nos bancos das universidades, alguns se tornaram relevantes no decorrer da escrita desse trabalho, percebendo aspectos em comum com a temática propostas, dentre eles: a dissertação de Santos (2017), que estuda sobre Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e faz uma análise crítica da Concepção de Alfabetização nos Cadernos de Educação no Campo, objetivando analisar a concepção de alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, apontando limites e contradições. Oliveira (2020) aborda sobre Alfabetização e Letramento e analisa as dificuldades da prática pedagógica encontradas pelos docentes em escolas multisseriadas em área rural e Lima (2020) aborda o Programa Bolsa Família e os efeitos na trajetória de crianças ao analisar a influência do Programa Bolsa Família na trajetória escolar dos alunos beneficiários. Os demais foram utilizados para leituras para complementar a compreensão do objeto proposto.

Ao analisar os trabalhos apresentados, apenas a dissertação de mestrado de autoria de Luciana Aires Rosa de Lima faz uma análise em relação a Programas de Transferência de Renda e é intitulada: “O Programa Bolsa Família: os efeitos na trajetória de crianças da Escola Esperança” tendo sido defendida na Universidade Federal do Pará (LIMA, 2020), teve por objetivo analisar os efeitos do PBF na trajetória escolar dos beneficiários que cursaram o Ensino Fundamental II, na Escola Esperança, fazendo uma análise sobre Programa Bolsa Família em um escola no município do Pará. Entretanto, o trabalho não situa o processo de alfabetização no contexto da educação no campo a beneficiários de programas de transferência de renda, como o Programa Auxílio Brasil, da forma como está delimitado nesta pesquisa.

Neste trabalho, a autora realiza um levantamento documental sobre o Programa Bolsa Família e as demais legislações pertinentes e destaca que a família deve ser parceira da escola, contribuindo para o acompanhamento do estudante, pois os efeitos dos programas de transferência de renda na vida dos beneficiários contribuem insuficientemente no alívio das necessidades materiais, uma vez que a escassez de recursos é um dos motivos que leva à falta e à inconclusão da escolarização. Isto é, as condicionalidades do Programa se tornam uma contrapartida para a permanência na escola, mas não são suficientes para que o aluno permaneça em atividade escolar até a conclusão.

Diferentemente do que propõe esta pesquisa, não foi abordado especificamente o processo de alfabetização como objeto de estudo na educação no campo como aborda nesse trabalho, trazendo os principais aspectos teóricos e históricos sobre alfabetização, concepções, métodos e técnicas, diferenças entre alfabetização e letramento e o modo como o processo de alfabetização se apresenta no contexto da educação no campo, trazendo uma amostra de uma escola-campo, localizada no município de Bonfim/RR, tendo como público-alvo os alunos das turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental beneficiários do Programa Auxílio Brasil, referente às informações do primeiro semestre de 2022.

Outro ponto relevante ao objeto de estudo desta pesquisa é o fato de que muitos estudiosos e pensadores, dentre eles Freire (1987) e Ferreiro (2001), enaltecem a importância da alfabetização para a construção de experiências na vida humana, considerando que os fundamentos da leitura e da escrita somam valores e poderes em uma sociedade. Autoras como Mortatti e Frade (2014) destacam que o homem é um ser que nasce falante pela oralidade e vai aprendendo a ler e a entender baseado na escuta das palavras ao longo da infância.

Ferreiro (2017) traz uma discussão sobre o processo de construção da leitura e escrita: a autora mostra que a criança elabora uma série de hipóteses produzidas por meio da construção de princípios organizadores, resultantes não somente de vivências externas, mas também de um processo interno, no qual a criança assimila seletivamente as informações disponíveis e interpreta textos escritos antes de compreender a relação entre as letras e os sons da linguagem. Ferreiro (1999, p 17) defende “que, de todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizáveis e estão em processo contínuo de aprendizagem [...]”. Isto significa dizer que a criança inicia seu processo de alfabetização no seio familiar, porém é sistematizado no ambiente escolar mediante a leitura e escrita, usando essas habilidades para se comunicar, interpretar, compreender e produzir conhecimento.

Alguns passos foram seguidos para a realização desta pesquisa, dentre eles a realização de um levantamento bibliográfico, objetivando construir a fundamentação teórica e a estrutura dos possíveis assuntos que darão embasamento à pesquisa. A etapa seguinte foi realizada mediante a pesquisa de campo, após aprovação do parecer nº 5.630.147 - Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima (UERR) com termo de anuência apresentado à Secretaria Municipal de Educação (SMEC) de Bonfim/RR, bem como os seguintes

documentos à escola do campo participante da pesquisa, carta de anuência para a autorização da pesquisa, parecer do Comitê de Ética e Pesquisa e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, os quais foram apresentados e assinados por todos participantes da pesquisa.

Este estudo está organizado da seguinte forma: no primeiro capítulo apresenta um breve contexto histórico sobre alfabetização no Brasil, as principais concepções ao longo de sua história e evolução, trazendo uma linha do tempo dos eventos mais importantes e os principais marcos normativos, além da caracterização dos métodos e as diferenças existentes entre alfabetização e letramento. Esse aparato teórico foi necessário para se conhecer como o processo de alfabetização foi construído no Brasil, mostrando os principais avanços e modificações ao longo dos períodos. Para a construção deste capítulo, teve-se como base teórica alguns autores, quais sejam: Amorim (2019), Freire (1987), Ferreiro (2001), Ferreiro e Teberosky (1985), Mortatti (2010), Magalhães (2014), Soares (2004), Santos (2017), Oliveira (2020), dentre outros a, além dos principais documentos normativos que abordam a alfabetização.

O segundo capítulo aborda a Educação no Campo e os Programas de Transferência de Renda, apresentando uma contextualização histórica acerca da Educação no Campo com base em concepções teóricas, conceitos e diferenças de educação no campo e/do campo, educação rural e alfabetização na Educação no Campo. Neste capítulo, se aborda ainda os conceitos sobre Políticas Públicas, Transferência de Renda e Políticas de Transferência de Renda, caracterizando os Programas Bolsa Família e Auxílio Brasil e as principais diferenças existentes entre os Programas Bolsa Família e Auxílio Brasil, baseadas nas mudanças que ocorreram nas normativas e legislações atuais. Para a construção deste capítulo, utilizaram-se, como base teórica, alguns autores, tais como: Arroyo (2004), Azevedo (2003), Caldart (2001), Souza (2010), Yazbek (2012), Souza (2007), Souza (2010), Oliveira (2010), além de normativas e legislações que abordam a educação no campo.

O terceiro capítulo apresenta a metodologia desenvolvida no trabalho, trazendo um recorte sobre o desenho da pesquisa; o percurso metodológico seguido; as formas como a pesquisa foi realizada; os tipos de pesquisas utilizadas, suas definições e suas abordagens; as fontes informacionais e os procedimentos; a apresentação da análise de conteúdo do método de Bardin (1977), que foi utilizado

para a análise e a exploração dos dados coletados. Posteriormente, fez-se um recorte sobre o município de Bonfim/RR, apresentando sua caracterização regional e, por fim, os caminhos que foram percorridos para a realização da pesquisa de campo, com a caracterização da escola-campo pesquisada.

O quarto e último capítulo foi elaborado após a execução da pesquisa de campo com a apresentação da análise dos resultados, abordando o processo de alfabetização na escola municipal Josias Guerreiro Saldanha, os aspectos da alfabetização da escola-campo pesquisada, os níveis de alfabetização e os métodos de alfabetização e a correlação do benefício do Programa Auxílio Brasil com o processo de alfabetização na escola-campo pesquisada. A análise dos dados foi realizada baseada na análise de conteúdo de Bardin, que se deu em três fases: realização da pesquisa mediante a utilização dos instrumentos, sistematização das informações coletadas, exploração e análise dos conteúdos, utilizando alguns autores para o embasamento teórico, sendo eles: Marinho, Linhares e Campelo (2011), Souza (2007), Freire (1987), Ferreiro e Teberosky (1985), Mortatti e Frade (2014), Gil (2002), Bardin (1977) e Trivinões (1987), visando identificar os níveis dos alunos beneficiários dessa pesquisa, na escola do campo investigada, correlacionando o recebimento do Programa Auxílio Brasil.

2 CONTEXTO HISTÓRICO SOBRE A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

O presente capítulo apresenta uma breve contextualização histórica sobre o processo de alfabetização no Brasil, para que se possam entender as principais concepções teóricas ao longo de sua evolução histórica, bem como os principais métodos e sua caracterização, as diferenças entre letramento e alfabetização e os instrumentos normativos e legislações que subsidiaram a construção de um novo conceito para termo alfabetização, fazendo uma reflexão dos períodos mais importantes da educação e seu viés com a alfabetização até a promulgação da Constituição de 1988.

A partir dessa reflexão sobre alfabetização, também se apresentam concepções teóricas com o intuito de entender desafios e contribuições para a alfabetização brasileira, pelo que o leitor terá a oportunidade de construir conhecimentos que poderão levá-lo a compreender a educação para a construção de metodologias com vistas a garantir uma formação integral do sujeito, inclusive no aspecto que envolve a alfabetização, numa perspectiva de garantia de direitos sociais, dentre as quais a educação pública, desencadeando o acesso à alfabetização. É possível considerar o processo de alfabetização vinculado aos períodos históricos da educação, tendo em vista que, em cada um deles, houve uma concepção da necessidade de formar o indivíduo para o modelo de sociedade vigente, atrelado sempre a um modelo econômico, social, cultural e político.

2.1 Concepções sobre a alfabetização

No Brasil, o processo histórico se iniciou em 1876, quando ocorreram algumas tentativas de organizar a educação do país com os movimentos pela formação da República. Nesse período, a alfabetização foi marcada pela implementação dos primeiros métodos de ensino de leitura, com base em abordagens sintéticas como o método alfabético. A segunda fase da alfabetização no Brasil começou em São Paulo depois de 1890, quando os professores defendiam a importância da pedagogia e dos métodos analíticos (AMORIM, 2019). No entanto, “o termo alfabetização foi criado, mas o foco permaneceu em ensinar os alunos a ler, pois a escrita ainda estava muito ligada à caligrafia” (AMORIM, 2019, p. 5). Segundo o referido autor, a terceira fase da

alfabetização começou por volta de 1920, período em que os professores começaram a rejeitar abertamente os métodos analíticos que se tornaram obrigatórios na segunda fase. Foi nesse período que nasceram os métodos mistos e os testes ABC para medir o desempenho dos alunos.

Dessa forma, o conceito de alfabetização foi se ampliando e se modificando no decorrer dos períodos: “até o censo de 1940 no Brasil, era considerada alfabetizada a pessoa que fosse capaz de escrever o seu próprio nome; a partir do censo de 1950, o critério passou a se basear em uma definição mais ampliada de alfabetização como a capacidade de a pessoa conseguir ler e escrever um simples bilhete” (MORTATTI, 2010, p. 57). De acordo com a autora, desde os primeiros censos populacionais, já se buscava conhecer o número de pessoas que sabiam ou não ler e escrever, o que resultava em dados sobre o analfabetismo da população.

No Brasil, a história da alfabetização passou por grandes mudanças até os dias atuais, as quais influenciaram o conceito de alfabetização e aos métodos utilizados no decorrer da sua evolução (MORTATTI, 2010). Nessa direção, Magalhães (2014) afirma que a história da alfabetização é, por consequência, um contributo para conhecer, comparar e explicar as diferentes taxas de analfabetismo. Desde a segunda metade do século XIX, os indicadores e o uso de estatísticas de analfabetismo são considerados elementos comparadores e fatores de estímulo às políticas de alfabetização e escolarização, marcados por uma transição do século XIX, no qual o analfabetismo tem se tornado incultura e motivo de exclusão. Ao longo da segunda metade do século XIX, “a alfabetização escolar era considerada como um processo que assegurava um grau de suficiência na respectiva língua materna e nos domínios da leitura e da escrita” (MAGALHÃES, 2014, p. 20).

A alfabetização é comprovada e documentada através da sua evolução histórica da relação entre alfabetização e escolarização. Soares (2004, p. 02) afirma que “uma vez garantida a escolarização básica, os indivíduos prosseguiram com formação em modalidades curriculares alternativas, entre alfabetização e escolarização”. Nesse contexto, Soares (2004) considera que a escolarização está relacionada à aprendizagem por meio de habilidades básicas de leitura e de escrita, enquanto a alfabetização vai além dessa aprendizagem básica, conceituada através de conhecimentos e do uso efetivo e competente da leitura nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

No aspecto nacional e mundial, o conceito de alfabetização foi se modificando

e se ampliando. “Houve alguns eventos que tiveram destaque no período de 1945 a 2000, relativos à concepção de alfabetização” (SANTOS, 2017, p. 73). Santos afirma que esse período foi marcado pela realização das Campanhas de Alfabetização em massa; no entanto, a alfabetização era vista predominantemente como capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos. Ou seja, alfabetizar era sinônimo de decodificar e codificar a linguagem escrita.

Ainda conforme Santos (2017), em 1965 ocorreu o Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a Erradicação do Analfabetismo, realizado em Teerã – Irã. Nesse período, a alfabetização era vista como resposta à demanda econômica com foco nas capacidades de leitura e de escrita. Em 1970, com a apresentação dos resultados da pesquisa de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985), as cartilhas, que por muito tempo fizeram parte do processo de alfabetização, foram transformadas em livros com leituras restritas que partiam de palavras-chave, principalmente substantivas, e priorizavam os métodos de alfabetização, ou seja, as autoras trouxeram outros elementos para esclarecer o processo vivido pelo aluno que está aprendendo a ler e a escrever (BITTENCOURT; LUIZ, 2017). Em 1975, a alfabetização era vista como resposta à demanda econômica, com o aumento da produtividade na agricultura, na produção industrial ou em outras atividades relacionadas (SANTOS, 2017).

Nesse sentido, passou a ser defendido que esse processo deveria superar a memorização de palavras sem nenhum significado para as crianças, com a introdução do conceito de letramento no contexto educacional da alfabetização, conforme citado por Freire (2011, p. 28):

Freire já criticava o processo de alfabetização mecânica quando trabalhou no projeto de alfabetização de adultos em Angicos, no Rio Grande do Norte (1964). Como podemos constatar em suas palavras, defendia que o processo de alfabetização tem no alfabetizando o seu sujeito e que a realidade da criança permite a construção da aprendizagem.

Esse resgate histórico apresenta várias modificações sobre os conceitos de alfabetização ao longo dos anos. Porém, durante o período que antecedeu os anos de 1980, foi instalado no país um cenário político marcado por forte presença dos movimentos populares, que buscavam a redemocratização política no Brasil. No entanto, somente foi de fato efetivada em 1988 com a chegada da Constituição Federal. Nesse período, o índice de analfabetismo dos cidadãos “chegava a 25,41%,

além do fracasso escolar, que afligia 19,9% da população que frequentava os anos iniciais do Ensino Fundamental” (MORTATTI, 2010, p. 21).

Nota-se que, com a chegada da Constituição Federal de 1988, houve avanços significativos para esse processo ao assegurar a educação como direito do cidadão e dever do Estado e da família, preconizando a participação da sociedade no exercício da cidadania e na preparação para o mercado de trabalho. Entretanto, com a Constituição de 1988, torna-se observável que a concepção de escola e currículo passou a visar não somente a formação da mão de obra, mas também a formação do sujeito para o exercício de sua cidadania (OLIVEIRA, 2020).

A autora aborda os avanços significativos que obtiveram com a chegada da Constituição Federal, que passou a assegurar a educação como direito do cidadão. Porém, ainda assim, os aspectos constitucionais não foram suficientes para que a educação seja efetivada com qualidade. Entretanto, precisa-se pensar sobre as formas em que a educação está sendo ofertada para a população do campo, quais os métodos de alfabetização estão sendo aplicados para o aluno que reside na área rural e se a aplicabilidade desses métodos tem contribuído para a alfabetização desses alunos, principalmente os que são de famílias em vulnerabilidade social, que dependem de benefícios sociais para se manterem na escola.

Um dos eventos mais importantes no decorrer desse processo histórico foi a Conferência Mundial sobre Educação, realizada em 1990, conforme segue:

O evento reiterou o discurso acerca da alfabetização como um direito humano fundamental vinculado ao desenvolvimento econômico mundial. Em 1990, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien – Tailândia, Ano Internacional da Alfabetização, a alfabetização era considerada um instrumento essencial das necessidades básicas de aprendizagem, a saber, leitura, escrita, expressão oral, cálculo e problemas matemáticos. Em 2000, o Fórum Mundial de Educação reafirmou o compromisso de que a criança, o jovem ou o adulto tem o direito a uma educação que atenda suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a fazer, a conviver e a ser. (SANTOS, 2017, p. 74).

No ano de 1990, com a Conferência Mundial de Educação para todos, em Jomtien, na Tailândia, surgiu uma nova concepção sobre a alfabetização, ou seja, a alfabetização passa a ser entendida como instrumento eficaz para a aprendizagem, o acesso, a elaboração de informação, a criação de novos conhecimentos e a participação na própria cultura. Partindo desse entendimento, podemos concluir que

fica explícita a ideia de que o uso social da leitura e da escrita possibilita ao sujeito o acesso à informação e à construção de novos conhecimentos (BRASIL, 2003). Nessa mesma perspectiva, há a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/96, que está pautada no princípio universal da educação para todos e que trouxe significativos avanços para a educação brasileira, dentre os quais podemos citar alguns:

A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: I – avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental; II – carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional; III – atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral; IV – controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas; V – expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança. (BRASIL, 1996, p. 61).

Com a aprovação da LDBEN 9.394/96, a alfabetização tomou novos rumos e são retomados os ideais de escola pública, gratuita e de qualidade para todos, pensando no formato de inclusão social da Educação Infantil como primeira etapa para a Educação Básica, com obrigatoriedade do ensino fundamental: “O processo de alfabetização e acesso à escola passou a ser assegurado mais cedo, com a inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica” (MORTATTI, 2010, p. 55).

Segundo a autora, com a aprovação da LDB, surge uma melhoria na qualidade de educação, ao assegurar de fato a alfabetização, de forma que fosse ofertada para contribuir com a vida dos seus sujeitos. Houve alguns questionamentos sobre concepção de alfabetização, conforme as evidências históricas deixam claro que a escola não vinha dando conta de preparar o sujeito para se apropriar da leitura e da escrita, de modo a utilizá-las no cotidiano e atender as necessidades da sociedade atual. Sendo assim, alguns estudiosos buscaram conceituar o que era alfabetização, dentre eles: Ferreiro e Paulo Freire, tendo em vista que a definição acerca do aprender a ler e escrever vinha sofrendo revisões significativas associadas às produções das várias áreas do conhecimento.

Vale salientar que as pesquisas de Ferreiro e Teberosky foram fundamentais para inserir a concepção construtivista no processo de alfabetização da educação

brasileira. Desse modo, a partir da aprovação da LDBEN/1996, são implantadas políticas públicas de alfabetização, e vários programas de formação continuada de professores são criados na perspectiva de melhorar a qualidade educacional no país, principalmente no que tange à alfabetização. Conforme Magalhães (2014, p. 42), ao associar alfabetização e leitura, “fica comprovado que, ao longo da segunda metade do século XX, os conceitos têm emergido e difundido, de forma massiva, focalizada no letrismo escolar e orientada para o público infantil.” A autora ressalta ainda:

No entanto, se a escolarização, enquanto modelo e através de linhas de uniformização, não impediu um horizonte de diversidade cultural, antes se tornando condição para tal, a alfabetização, assentando na pluriculturalidade, manteve a uniformização. A escola e, em consequência, a escolarização são meio e processo. Na generalidade das circunstâncias, é na escola que ocorre a alfabetização. O padrão escolar é aferidor de literacia. A literacia escolar integra distintas literacias e a escolarização constitui para as sociedades contemporâneas, letradas e desenvolvidas, condição para a diversidade cultural. (MAGALHÃES, 2014, p. 42).

A escola e a escolarização, conforme destaca Magalhães (2014), são meios e processos. Porém, na escola ocorre o processo de alfabetização em linhas de uniformização e pluriculturalidade, o que significa dizer que possui relação com a cultura. Esta é considerada um conjunto de conhecimentos, crenças, tradições e costumes, ocorrendo o fenômeno de pluriculturalidade a partir do momento em que diferentes grupos sociais convivem no mesmo território, formando uma situação social heterogênea. É importante destacar as concepções de alfabetização na perspectiva da UNESCO, trazendo um panorama de eventos realizados mundialmente sobre alfabetização que foram realizados no decorrer de algumas décadas para definir conceitos específicos de alfabetização, seguindo as principais concepções:

Quadro 2 – Concepções sobre Alfabetização.

Período	Evento	Concepções sobre Alfabetização
1945	Período de realização das Campanhas de Alfabetização em massa (pessoa alfabetizada).	A alfabetização era vista predominantemente como capacidade de ler, escrever e fazer cálculos aritméticos. Alfabetizar era sinônimo de decodificar e codificar a linguagem escrita.
1965	Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre a Erradicação do Analfabetismo realizado em Teerã - Irã.	A alfabetização era vista como resposta à demanda econômica, com foco nas capacidades de leitura e escrita necessárias ao aumento da produtividade na agricultura, na produção industrial ou em outras atividades.

1975	Simpósio Internacional sobre Alfabetização em Persépolis – Irã.	Surgimento da concepção de alfabetização crítica, fundamentada no método de Paulo Freire partindo de palavras-chave. O evento reiterou o discurso acerca da alfabetização como direito.
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien - Tailândia (Ano Internacional da Alfabetização).	A alfabetização era considerada um instrumento essencial das necessidades básicas de aprendizagem, a saber, leitura, escrita, expressão oral, cálculo e problemas matemáticos.
2002	Fórum Mundial de Educação em Dakar – Senegal.	O Fórum Mundial de Educação reafirmou o compromisso de que “toda criança, jovem ou adulto tem o direito de se beneficiar de uma educação que atenda suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser.” (BRASIL, 2001, p. 8).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Santos (2017, p. 73).

Diante das afirmativas apresentadas no quadro, compreende-se que a alfabetização escolar passou por inúmeras controvérsias teóricas e metodológicas, exigindo que a escola e, sobretudo, os profissionais, que lidam com o desafio de alfabetizar, posicionam-se diante das imposições, o que se torna um desafio, na medida em que surgem as consequências para as práticas pedagógicas que irão adotar. Dessa forma, percebe-se o quanto a educação básica faz diferença na vida dos sujeitos, sendo uma base para o desenvolvimento do ser humano. Como afirma Mortatti (2010), nos estudos relativos à alfabetização é comum associar a alfabetização, a educação ao desenvolvimento social, cultural, econômico e político.

Um dos eventos considerados importantes ao longo desse período foi o Fórum Mundial de Educação que reafirmou o compromisso da educação enquanto direito (UNESCO, 2001). Nessa perspectiva, Santos (2017) afirma que há contradição no discurso da UNESCO ao defender a alfabetização como um direito humano fundamental, na medida em que se torna um instrumento que pode conferir aos indivíduos voz, participação e liberdade no exercício da cidadania. Ao analisar o panorama dos eventos internacionais relativos à alfabetização, o autor constata que a prioridade não é garantir o pleno desenvolvimento dos indivíduos a partir da aquisição da linguagem, mas garantir o básico, o elementar.

Conforme apresentado no quadro, a década das Nações Unidas para a Alfabetização visa assegurar o bem-estar presente e futuro dos seres humanos, uma vez que o interesse básico dos indivíduos é sua preocupação central. A alfabetização serve como instrumento vital para permitir que uma pessoa empregue conhecimento e informação para sua vida próspera e feliz, oferecendo, portanto,

uma oportunidade generosa para o exercício consciente dos direitos humanos e liberdades fundamentais proclamados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. Todavia, a alfabetização além de ser um direito fundamental, contribui para uma educação construtiva de bases intelectuais e para a aquisição dos conceitos científicos através da possibilidade de desenvolvimento. Isto é, na medida em que as pessoas despertam o interesse para desenvolver a leitura, a escrita, a comunicação, as ideias e os pensamentos, podem facilitar suas práticas sociais na vivência do cotidiano.

O próximo tópico apresenta a caracterização dos métodos utilizados no processo de alfabetização, com o objetivo de facilitar a alfabetização, utilizando-se da escrita e leitura, que foram se construindo historicamente e se modificando no decorrer da história da alfabetização.

2.2 Principais Métodos de Alfabetização

Para compreender os debates históricos sobre a caracterização dos métodos de alfabetização, serão apresentados nesse tópico os principais conceitos dos métodos, as diferenças existentes entre eles, os desafios e a sua contribuição para a alfabetização no Brasil. Destaca-se que a criação dos métodos se iniciou no século XIX, período histórico no qual foram debatidas as questões sobre as dificuldades da leitura e da escrita, o que constitui ainda hoje uma condicionante a ser estudada e pesquisada no processo de alfabetização das crianças (MORTATTI, 2010).

Durante décadas, predominou a discussão acerca da eficácia dos métodos de alfabetização no Brasil (LIMA; SOUZA, 2018). A história da alfabetização esteve atrelada aos métodos de ensino, principalmente desde o final do século XIX, o que tem gerado várias teorias para um mesmo problema: a dificuldade das crianças em aprender a ler e a escrever, principalmente em escolas públicas. Assim sendo, na história da alfabetização do Brasil, há momentos marcantes em relação aos métodos de ensino inicial da leitura e da escrita, pois, ao contrário de aplicação de métodos, temos a teoria da aprendizagem construtivista para a alfabetização desenvolvida por Ferreiro e Teberosky (1985).

2.2.1 Caracterização dos Métodos

Ferreiro e Teberosky (1985) realizaram vários estudos na tentativa de entender como as crianças se apropriam da cultura escrita com o intuito de questionarem e considerarem o que as crianças sabem antes da alfabetização. Ou seja, para as autoras, as crianças com seis anos de idade sabem distinguir textos através dos desenhos, já aquelas que leem desenhos e não letras, na maioria das vezes, não possuem contato com a escrita. Além disso, as autoras criticam os métodos tradicionais de alfabetização, que perduraram por muito tempo. Nesse método, o alfabetizado precisava saber as letras, juntar sílabas e formar palavras. Isto é, no método tradicional se aprendia através da repetição de sons, sendo comum o uso das cartilhas nas escolas, chamado atualmente de método sintético, principalmente utilizando a fonação e a soletração (FERREIRA; TEBEROSKY, 1985). Segue abaixo um quadro com os desenhos identificando os principais níveis de alfabetização.

Quadro 3 – Níveis de alfabetização

Nível 1 - pré-silábico	Nível 2 – silábico	Nível 3 – Silábico-alfabético	Nível 4 - Alfabético

Fonte: Elaborado pela autora com base em Ferreira e Teberosky (1985).

As autoras afirmam que, nos níveis 1 e 2 de alfabetização, a criança apresenta traços típicos como linhas em formas de desenhos, e apenas a criança que escreveu sabe compreender o que significa. Nesses níveis, a criança pode distinguir os desenhos da escrita em seus registros. No nível 3, ocorre a passagem da hipótese silábica para a alfabética. Nessa fase, a criança, ao escrever, percebe

que representa progressivamente as partes sonoras das palavras. Já no nível 4, a criança desenvolve uma análise fonética, produzindo escritas com hipóteses alfabéticas, partindo para enfrentar os desafios da ortografia.

De acordo com Mortatti (2006, p. 06), “as primeiras cartilhas brasileiras se baseavam nos métodos sintéticos³, iniciando assim o ensino da leitura e da escrita com a apresentação das letras e seus nomes”. Em seguida, eram ensinadas as famílias silábicas e a ler palavras formadas com essas sílabas em forma de frases isoladas, conforme exemplificado abaixo:

Em relação à escrita, eram enfatizados a caligrafia, a cópia, os ditados e a formação de frases, a ortografia e o desenho correto das letras. Observa-se que a partir do início da década de 1980, essa tradição passou a ser sistematicamente questionada, em decorrência de novas urgências políticas e sociais que se fizeram acompanhar de propostas de mudança na educação, a fim de se enfrentar, particularmente, o fracasso da escola na alfabetização de crianças. (MORTATTI, 2016, p. 7-8).

Nesse sentido, conforme pontuado por Mortatti (2016), os anos de 1990 foram considerados de concretização de alguns direitos pelos quais se vinha lutando desde os anos de 1980: “Após os anos de 1990, além da formação inicial, os professores, principalmente da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, foram incentivados com a realização de cursos de capacitação” (MELO; MARQUES 2017, p. 9). Nesse contexto, passou a ser atribuída a responsabilidade do Estado sobre os problemas vivenciados pela educação, visto que, com sua vertente neoliberal, empenhava-se por responsabilizar o professor que, na visão estatal, era malformado e incapacitado.

Tecnicamente, por isso, o professor não conseguia alfabetizar as crianças que tinham acesso aos bancos escolares. A esse respeito, Ferreiro (2000) pressupõe que a criança precisa lidar com aspectos gráficos e construtivos durante o processo de apropriação da língua escrita. Referente aos aspectos gráficos, a autora cita ainda a qualidade do traço, sua distribuição espacial, bem como a orientação da escrita, que são aspectos que contribuem durante o período de

³ Os métodos sintéticos apoiam-se na ideia de que a língua portuguesa é fonética e silábica, de modo que a dedução é a melhor maneira de dominar a leitura e que a aprendizagem da escrita se dá por meio de um processo que atente para essa característica (CASTRO, 2019, p. 1).

² Se outros métodos incentivam os alunos a ler textos muito simples ou simplificados para fins didáticos e a escrever textos também muito curtos e bem simples para evitar erros, na alfabetização construtivista os alunos serão incentivados a interagir com textos simples, porém autênticos (CURY, 2019, p. 1).

alfabetização da criança.

Conforme afirma Mortatti (2010, p. 15), saber ler e escrever e utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano é imprescindível tanto para o exercício pleno da cidadania quanto no plano individual. Como se sabe, historicamente a leitura e a escrita eram restritas a poucas pessoas. Como podemos constatar, a escrita data de cerca de 5.000 anos antes de Cristo. O processo de difusão e adoção dos sistemas escritos pelas sociedades antigas, no entanto, foi lento e sujeito, é óbvio, a fatores político-econômicos (OLIVIERA, 2020). Tfouni (2006) apresenta os tipos de códigos escritos e criados pelo homem, dentre eles, o pictográfico, o ideográfico ou fonético, os quais simbolizam diretamente os referentes concretos, que representam o pensamento ou ideias ou os sons da fala, não sendo produtos neutros, mas possuindo o resultado das relações de poder e dominação que existem em toda a sociedade. Nas palavras da autora, constata-se que a leitura e a escrita estão estabelecidas dentro de uma relação de poder e da dominação política e social existente em uma determinada sociedade.

Silva (2015) afirma que as primeiras manifestações gráficas das crianças como precursoras da escrita, como desenhos, contato informal, brincadeiras, devem ser vistas no momento que antecedem a escrita, ou seja, toda criança que vive num ambiente que desde cedo encoraja a escrita será capaz de propor sua própria ortografia. Segundo Cagliari (2009, p. 96), “a escrita é uma atividade nova para a criança e, por isso mesmo, requer um tratamento especial na alfabetização, espera-se que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever e não que saiba escrever tudo e com correção absoluta.” Entretanto, a criança precisa chegar nessa fase com a capacidade de decodificar sinais gráficos, transformando-os em sons (LIMA; SOUZA, 2018).

Conforme afirma Freire (1987), o processo de alfabetização é caracterizado no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando de afirmar sua própria voz, pois, segundo o autor, a alfabetização não é um jogo de palavras, mas sim a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos. Isto é, a alfabetização é definida para o modo como o contexto social, cultural e político molda a forma de as pessoas se alfabetizarem e utilizarem a leitura e a escrita. Para prevenir as inevitáveis diferenças individuais na aprendizagem inicial da leitura e da escrita e evitar os eventuais fracassos que os métodos em si não eram capazes de contornar, elegeru-

se um conjunto de pré-requisitos para uma alfabetização bem-sucedida, privilegiando-se, principalmente, uma maturidade dos aspectos perceptuais e motores, aliada a um domínio da linguagem oral.

Para Freire (1996), a alfabetização se inicia quando a pessoa sem escolarização apreende criticamente a necessidade de ler e escrever, preparando-se para ser o agente dessa aprendizagem. E ele consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Segundo o autor, a alfabetização compreende o entendimento do que se lê e se escreve, além de comunicar-se graficamente, implicando não uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculada de um universo existencial, mas uma atitude de criação e recriação.

Freire (1996) afirma que a perspectiva da alfabetização cresceu como uma árvore, tanto para baixo como para cima. Nessa direção, ela vitalizou-se, envolvendo competências e habilidades que a vida social exige cada vez mais, até porque a subescolaridade era resultado intrínseco de determinadas situações sociais injustas. Noutra direção, aprofundou as suas raízes para integrar-se e diversificar-se segundo as condições e as necessidades dos alfabetizandos. A alfabetização é considerada uma etapa fundamental na vida escolar. Não se deve pensar numa vertente como um processo mútuo da sociedade, por isso é de responsabilidade de todos os elementos envolvidos (SILVA; SANTOS; SANTOS, 2015).

A alfabetização passou a enfatizar, em sua abordagem, exercícios preparatórios para o estudo. Cagliari (2009) ressalta que a escrita e a leitura têm muitos usos, que podem ser apresentados e discutidos no decorrer do processo de alfabetização. Para o autor, a escola parte do princípio de que o professor é quem decide o que é bom e o que deve ser excluído do processo educacional. Porém, é importante perguntar aos alunos sobre seus anseios, deixando de lado os conteúdos específicos que fazem parte da alfabetização plena.

O autor destaca que ensinar a norma culta nesse processo de alfabetização é dever da escola, já que os alunos são falantes nativos do português, cada qual usufruindo o dialeto da região em que nasceu e vive. Trata-se de um processo que não interfere na alfabetização, por ter uma característica secundária, tecnicamente falando, tanto no âmbito da leitura quanto da escrita, pelo fato de que a alfabetização independe do modo de falar de um determinado dialeto. Na visão de Cagliari (1998, p. 210):

Logo se vê que os alunos farão apenas pequenos textos no começo, com uma ou duas frases, depois irão tentando escrever mais, à medida que ficarem mais fluentes na escrita. Certamente, os primeiros textos vêm sobrecarregados de erros de todos os tipos. O que vale é o trabalho, não o resultado em si. Por isso, o professor não irá corrigir esses primeiros textos. Irá simplesmente analisá-los, discuti-los com os alunos, mostrando algumas coisas interessantes e guardá-los no dossiê de material de cada aluno. Algumas anotações serão feitas tendo em vista a programação de aulas futuras.

De acordo com Cherry (2000), a linguagem é inseparável do homem, o que significa que o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade e seus atos. Ou seja, para o autor, o homem influencia e é influenciável. O contexto da escrita pictográfica retrata o homem primitivo, que se utilizou e serviu-se de diversos meios de comunicação ao longo de sua história. Porém, nenhum deles tinha a finalidade de representar a língua oral. Para o autor, a escrita pictográfica consiste em transmitir uma ideia, um conceito ou um objeto através de um desenho figurativo e estilizado. Cherry (2000) ressalta que a escrita pictográfica se originou a partir de todas as escritas e, apesar dos milênios, a pictografia continua a ser utilizada, principalmente na sinalização do trânsito e de locais públicos, sendo utilizada na infografia e em várias representações do *design* gráfico, pois é autoexplicativa e universal. Conforme o autor:

A escrita ideográfica, provavelmente, evoluiu a partir de formas de escrita pictográfica, que consiste num sistema de escrita que se manifesta através de ideogramas, símbolo gráfico ou desenho ou signos pictóricos, formando caracteres separados e representados, objetos ou palavras completas e representado ideias e objetos ou palavras completas, associados aos sons, com que tais objetos ou ideias são nomeados no respectivo idioma. Já a escrita Fonética é todo aquele sistema de escrita que se baseia na representação dos sons da fala. (CHERRY, 2000, p. 2).

As formas tradicionais de alfabetização inicial consistem num método no qual o professor transmite seus conhecimentos aos seus alunos. Porém, muitos desses professores não estão capacitados para compreender algumas dificuldades que a criança enfrenta antes de entender o verdadeiro sentido da leitura e da escrita (FERREIRO, 1996). Segundo a autora, os professores precisam se apropriar de técnicas que facilitem a aprendizagem inicial da criança, pois, quando a criança chega à escola, já traz muitos conhecimentos adquiridos no seio familiar. É nesse ambiente social que ela os amplia e sistematiza através da leitura e da escrita.

A autora destaca que é na aprendizagem inicial que são utilizadas práticas,

na maioria das vezes, baseadas em junção de sílabas simples, memorização de sons, decifração e copiar. Tais maneiras fazem com que a criança se torne um espectador passivo ou receptor mecânico, pois nelas a criança não participa do processo de construção do conhecimento. Isto é, a leitura e a escrita são sistemas construídos paulatinamente. As primeiras escritas feitas pelos educandos no início da aprendizagem devem ser consideradas como produções de grande valor (FERREIRO, 1996). A autora destaca que essas práticas utilizadas não facilitam o aprendizado da criança, tornando-a apenas um receptor mecânico, ou seja, as primeiras produções dos educandos devem ser produzidas tendo em vista seu grande valor para contribuir no desenvolvimento do processo de alfabetização.

Nesse sentido, o desenvolvimento da alfabetização ocorre em um ambiente social. Porém, as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças, razão pela qual, para a autora, muitos professores ainda definem erroneamente o processo de alfabetização como sinônimo de uma técnica. A criança passa por estágios de aprendizado para compreender a ler e escrever (FERREIRO, 1996). A autora defende que os alunos ainda analfabetos devem ter contato com diversos textos, pois, quando são estimulados ainda em casa, terão um desenvolvimento melhor na sala de aula. Ou seja, esse estado de aprendizado é mais um processo que inicia cedo e nunca termina, já que, para ela, não somos alfabetizados da mesma maneira para qualquer uso da língua escrita, de modo que esse conceito pode variar de acordo com épocas, culturas e períodos diferentes. A autora defende que, de todos os grupos populacionais, as crianças são as mais facilmente alfabetizadas e estão em processo contínuo de aprendizagem, enquanto que os adultos já fixaram formas de ação e de conhecimento mais difíceis de modificar. Ressalta ainda:

Há crianças que chegam à escola sabendo que a escrita serve para escrever coisas inteligentes, divertidas ou importantes. Essas são as que terminam de alfabetizar-se na escola, mas começaram a alfabetizar muito antes, através da possibilidade de entrar em contato, de interagir com a língua escrita. Há outras crianças que necessitam da escola para apropriar-se da escrita. (FERREIRO, 1999, p. 23).

Sobre essa passagem de diferentes métodos para um momento de desmetodização, Mortatti (2010) afirma que há modelos relativamente objetivos e definidos apenas no nível teórico, pois, no nível das apropriações e concretizações didático-pedagógicas, e mesmo em inúmeras pesquisas acadêmicas, assim como

no âmbito de documentos que condensam políticas públicas, dificilmente se constatam ocorrências e aplicações puras de um ou outro modelo. Além do construtivismo e do interacionismo linguístico, podem-se ainda observar, nas práticas alfabetizadoras, atividades didáticas baseadas nos antigos métodos de alfabetização – sintéticos, analíticos e mistos – utilizados no Brasil desde o século XIX.

Conforme Mortatti (2010), no Brasil, em meados do século XIX, a educação adotou um método tradicional de ensino, e a escola assumiu um papel de caráter político-social para esclarecer as massas iletradas sobre a necessidade da alfabetização. Nesse período, saber ler e escrever era considerado privilégio, pois tal saber permitia o acesso ao desenvolvimento social, considerado ainda como cultura de poucos. A alfabetização que era ministrada apenas nos lares passou a ser pautada como obrigação dentro das escolas, gerando objetos de aprendizagem para poder atingir a universalização do letramento com métodos facilitadores que pudessem alcançar a todos. De acordo com o autor, as práticas de leitura e escrita passaram a ser submetidas ao ensino organizado, sistemático e intencional, demandando para isso a preparação de profissionais especializados (MORTATTI, 2010). Conforme segue:

No decorrer do processamento da leitura e da escrita, a criança passa por um estágio de escolarização que a capacita para as situações reais de interação social, de conhecimento do eu e do outro e do engajamento à cultura letrada, uma vez que isso traz novos contornos de ligação dos sujeitos com seu entorno. (RANGEL; SOUZA; SILVA, 2017, p. 2).

De acordo com os autores, os métodos tradicionais de alfabetização, o analítico e o sintético, explicitam sua eficácia no processo de alfabetização e no atendimento às necessidades do sujeito enquanto ser de construção identitária.

O método sintético é o mais antigo, com mais de 2000 anos de existência. Perdurou por toda a Antiguidade e chegou também na Idade Média, quando foi adotado também em países da Europa, como, por exemplo, a França, que utilizava esse método para ensinar inicialmente o Latim, para depois inserir a língua materna. Os métodos sintéticos seguem a marcha que vai das partes para o todo, ou seja, primeiro a criança internaliza as unidades menores (fonemas), para depois gradativamente chegar às unidades maiores (RANGEL; SOUZA; SILVA, 2017).

Conforme os autores, esse método se divide em três processos: alfabético,

fônico e silábico. No método alfabético ou de soletração, a criança aprende o nome das letras nas formas maiúsculas e minúsculas, a sequência do alfabeto, e encaixa as letras entre si, formando sílabas ou palavras. Caracteriza-se pela aplicação através de uma sequência fixa baseada nos estímulos auditivos e visuais, sendo a memorização o único recurso didático utilizado. De acordo com Carvalho (2010, p. 22), “o nome das letras é associado à forma visual, as sílabas são aprendidas de cor, e com elas se formam palavras isoladas. Esse método tem como objetivo a combinação entre letras e sons”.

O método fônico é o processo pelo qual a criança começa pelo som das letras, unindo som da consoante ao da vogal, pronunciando a sílaba formada de modo que a atenção está direcionada à dimensão sonora da língua. Assim, inicia-se o processo ensinando a forma e o som das vogais, depois das consoantes. Em seguida, cada letra é aprendida como um fonema que, unindo-se a outro, forma as sílabas e, depois, as palavras (MORTATTI, 2010). No processo silábico ou silabação, a criança aprende a fazer a análise das sílabas para formar as palavras. São propostas palavras-chave em cartilhas com a finalidade de apresentar as sílabas e, conseqüentemente, formar as frases, conforme segue:

Explica que o desenvolvimento dessa técnica “segue uma sequência com base em uma ordem de apresentação das sílabas mais fáceis para as mais difíceis, destacadas de palavras-chave e estudadas sistematicamente em famílias silábicas que, ao juntá-las, formam novas palavras”. Já o método analítico teve uma grande influência da pedagogia norte-americana, baseando-se em princípios didáticos derivados de uma nova concepção — de caráter biopsicofisiológico da criança, cuja forma de apreensão do mundo era entendida como sincrética. (FONTES; BENEVIDES, 2013, p. 3).

A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processar do método analítico, o ponto comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança. A esse respeito, Mortatti (2016, p. 7) destaca:

O desenvolvimento do método analítico é pautado a partir do processo intuitivo, ou seja, iniciando-se do simples para o esse método, têm-se como ponto de partida unidades linguísticas maiores como palavras, frases ou pequenos textos para depois conduzir a análise das partes menores que as constituem, como as letras e as sílabas, supondo que, no reconhecimento global como estratégia inicial, defendendo que a leitura é um ato global e audiovisual [...].

Contudo, saber ler e escrever nas diferentes situações do cotidiano são habilidades imprescindíveis no processo de alfabetização, tendo os métodos como fundamental eficácia facilitando o processo de aprendizagem. Mortatti (2016) destaca que o método analítico é considerado um dos mais importantes e parte de um processo intuitivo iniciado de forma mais simples para as unidades linguísticas que, depois de decodificados, podem produzir a análises de partes menores para um todo, tendo como reconhecimento global a estratégia das leituras. O próximo item apresenta algumas considerações sobre as políticas públicas e seu processo de avaliação de alfabetização.

Em relação às políticas públicas voltadas para a educação, o Brasil passou por alguns marcos em alguns aspectos específicos da alfabetização, dentre eles o que vem a reduzir esse processo aos aspectos técnicos. Para atender a essa demanda, vários métodos foram criados, o que ocasionou algumas disputas de métodos. É importante destacar esse ponto, tendo em vista que as decisões políticas estão na base de políticas públicas como manifestações sintéticas das relações entre teoria e ação do Estado (MORTATTI, 2010).

No início da década de 1980, é notório o olhar diferenciado no período de alfabetização, visto que, nessa etapa, concentrava-se a maior parte da população das classes menos favorecidas e que vinha fracassando na escola pública. Com isso, buscou-se focar nas ações públicas para melhorar a educação nessa etapa. Nesse período, foi oficializado, no âmbito de políticas públicas para alfabetização, o modelo teórico com base no construtivismo, acarretando uma desmetodização da alfabetização. Outras duas teorias também configuraram o campo teórico da alfabetização nessa época, a saber: o interacionismo linguístico e o letramento, como propostas didático-pedagógicas (OLIVEIRA; PINHO; SENNA, 2022).

Esses autores afirmam que, para avaliar a qualidade da educação, é preciso analisar hipóteses com fatores imateriais, como as expectativas e as interações que se passavam na escola ou em casa. A avaliação externa da aprendizagem dos alunos propicia informação, diagnóstico, regulação, monitoramento e controle do indivíduo e do sistema educacional e legitimação das políticas. A atual política de avaliação da alfabetização configura-se como uma ação altamente regulatória, haja vista que reduz a autonomia do professor, pelos mecanismos de controle ao qual se vincula, principalmente no que se refere ao planejamento cotidiano da prática pedagógica.

A avaliação, segundo a autora, apresenta-se como meio de alcançar qualidade na educação. No entanto, possui fundamentos na redução de seu sentido e na simplificação das análises sobre a produção dos resultados escolares, vindo, por conseguinte, a diminuir as discussões em aspectos para além dos resultados da avaliação em larga escala, conforme citado abaixo:

Em contrapartida, há aqueles que defendem a avaliação nesse ciclo, entendendo que é um instrumento que propicia um diagnóstico precoce da aprendizagem na alfabetização e um monitoramento das práticas de alfabetização, colaborando para a definição de políticas de formação continuada e de práticas de ensino inclusivas. (OLIVEIRA; PINHO; SENNA, 2022, p. 5).

Dessa forma, a avaliação se torna essencial para o monitoramento precoce de alfabetização, o que facilita o diagnóstico precoce de aprendizagem dos alunos. No ensino fundamental, é um dos instrumentos de diagnóstico na aprendizagem e na alfabetização. E aqui devemos nos referir à Provinha Brasil. A Provinha Brasil é considerada uma avaliação que diagnostica o nível do desempenho do aluno, aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental, em dois momentos – no início e no final do mesmo ano letivo. A avaliação contempla provas de Língua Portuguesa, para avaliar habilidade de leitura, e de Matemática. É aplicada anualmente e tem caráter opcional, pois fica a critério de cada Secretaria de Educação das unidades federadas. De acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), a Provinha Brasil (BRASIL, 2014) tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A intenção é oferecer aos professores e aos gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicialmente oferecidos às crianças. O item a seguir apresenta o Plano Nacional de Alfabetização da idade certa, conceituando e trazendo objetivos baseados nas metas que foram delineadas nesse plano, visando a melhoria na qualidade de educação.

2.3 Letramento e Alfabetização

O termo 'letramento' é recém-chegado nos vocabulários da Educação e das ciências linguísticas e o que explica o surgimento dessa palavra são as novas

palavras criadas, quando emergem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos (SOARES, 2004). Conforme a autora, o termo surgiu como uma maneira de compreender a escrita no mundo social, pois, para muitos, essa palavra causa estranheza, como muitas outras palavras do mesmo campo semântico, dentre eles: analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização, letrado e iletrado.

A autora apresenta alguns conceitos relacionados aos referidos termos. Para Soares (2004), o analfabetismo é nada mais do que a condição de analfabeto, já o analfabeto é aquela pessoa que não sabe ler ou escrever. Soares (2004) ressalta ainda que a alfabetização é a ação de alfabetizar, ou seja, ensinar a ler e a escrever. Já o alfabetizado é aquele que sabe ler. Letrado é aquele versado em letras, erudito, enquanto iletrado é aquele que não têm conhecimentos literários.

Soares (2004, p. 5) afirma que a palavra 'letramento' é caracterizada como "ant. que significa antiga, antiquada, atribui o significado da escrita, o verbete remete para o verbo letrar que como transitivo direto atribui a acepção de investigar". Ou seja, 'letramento' é o resultado da ação de ensinar e de aprender a ler e a escrever, sendo o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita. A mudança de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita no Brasil resultou no aparecimento do termo letramento ao lado do termo alfabetização, fato que sinaliza bem essa mudança, embora de maneira tímida, com a alteração do critério utilizado pelo censo para verificar o número de analfabeto e alfabetizados.

Nesse sentido, é significativo o fato de não ser de uso corrente a palavra 'analfabetismo', que significa estado ou qualidade do alfabetizado. Já 'alfabetizado' é o estado ou condição de quem sabe ler e escrever, isto é, quem responde adequadamente às intensas demandas sociais, quanto à mudança de considerar significados do acesso à leitura e à escrita em nosso país da mera aquisição da tecnologia do ler e do escrever. A inserção nas práticas sociais de leitura e de escrita resultou no aparecimento do termo 'letramento' ao lado do termo 'alfabetização'. Um fato que sinaliza bem essa mudança é a alteração do critério utilizado pelo censo para verificar o número de analfabetos e de alfabetizados (SOARES, 2004).

Para Soares (2004), a avaliação do nível de letramento não é apenas a presença ou não da capacidade de escrever ou de ler. A escolaridade básica, em

países desenvolvidos, é obrigatória e universal, presumindo que toda a população terá adquirido a capacidade de ler e escrever. Segundo a autora, esses países tomam como critério para avaliar o nível de letramento da população o número de anos de escolaridade completados pelo indivíduo.

A autora destaca ainda as diferenças existentes entre alfabetização e letramento, ficando clara na área das pesquisas em Educação, História e Antropologia. As pesquisas direcionadas ao número de alfabetizados e de analfabetos possuem variáveis que se voltam para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita, na série inicial. Entretanto, são as pesquisas sobre a alfabetização que buscam identificar os usos de práticas sociais de leituras e escrita em determinado grupo social, como, por exemplo, comunidade de nível socioeconômico desfavorecido entre crianças, ou entre adolescentes.

Uma última inferência sobre o conceito de letramento é que o indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, pode ser analfabeto, mais, ainda assim, de certa forma letrada, atribuindo a esse objetivo um sentido vinculado ao letramento. Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura e a escrita de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas de outros que outros leem para ele, se pede alguém que leia avisos ou indicações afixadas, mas ainda assim letrado, porque faz uso de escrita, se envolvendo em práticas sociais e de escrita (SOARES, 2004).

Para a autora, a criança que ainda não foi alfabetizada já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e sua função. Essa criança é ainda analfabeta, porque não aprendeu a ler e a escrever, mas já penetrou o mundo do letramento. Esses exemplos evidenciam a existência desse fenômeno chamado de letramento e sua diferença em relação ao fenômeno chamado de alfabetização, bem como aponta para a importância e a necessidade de se partir, nos processos educativos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita voltados para crianças ou para adultos, de uma clara concepção desses fenômenos e de suas diferenças e relações.

Soares (2004) afirma que existe uma articulação das várias facetas do processo de aprendizagem inicial da língua escrita, o que é, sem dúvida, o caminho

para a superação dos problemas que estão sendo enfrentados nessa etapa da escolarização. Os descaminhos serão tentativas de voltar a privilegiar essa ou aquela faceta, como se fez no passado e como se faz ainda hoje. Conforme a autora, surge a necessidade de se reinventar a alfabetização, pensando a partir dos processos de alfabetização e letramento que, embora distintos, são indissociáveis, sendo o letramento o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.

Para Soares (2004, p. 40), “um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica usar socialmente a leitura e a escrita e responder às suas demandas sociais”. Desse modo, a alfabetização é um longo processo circunscrito entre duas vertentes indissociáveis: a aquisição do sistema de escrita e a sua efetiva possibilidade de uso no contexto social. Mais do que conhecer as letras, as regras ortográficas, sintáticas ou gramaticais, o ensino da língua escrita requer a assimilação das práticas sociais de uso, contribuindo, assim, para a conquista de um novo *status* na sociedade.

Desde a infância, as crianças já mostram as primeiras manifestações gráficas e são capazes de produzir sua própria ortografia. Nesse sentido, percebe-se o quanto se requer um tratamento especial nessa fase inicial. Contudo, se pensarmos no processo de alfabetização dos últimos 20 anos, as mudanças ocorridas nas duas últimas décadas são suficientes para comparar com a alfabetização conceituada anos atrás. Isto significa que ensinar uma criança no passado era um processo mais lento, muitas vezes exclusivo do ambiente da sala de aula, principalmente nas regiões mais isoladas, onde as famílias mais carentes, na maioria das vezes, possuíam pouco ou até mesmo nenhum acesso à educação.

Na atualidade, estamos diante da implementação de avanços das novas tecnologias. Porém, ao mesmo tempo em que o processo de alfabetização ganhou novos aliados, também pode ter ganhado inimigos com a chegada de celulares e tablets. Todavia, as informações chegam de forma facilitada, mas ocorre a distração com o acesso às redes sociais ou os jogos que podem ser acessados a qualquer momento.

Contudo, ao mesmo tempo em que a leitura se tornou mais dinâmica, pode ser dificultada, conforme Soares (2004), pois quem lia um livro no passado em revistas ou em quadrinhos não tinha elementos para distração, distração que hoje se torna um desafio, pois as intervenções precisam de atividades diferenciadas de

acordo com a necessidade de cada educando, o que, para o alfabetizador, pode demandar tempo, empenho e formação continuada. Nesse contexto, visando responder aos objetivos propostos por esta pesquisa, o item a seguir traz algumas concepções sobre as discussões teóricas que giram em torno das concepções históricas de alfabetização baseadas em conceitos trazidos por alguns autores.

A leitura exerce papel fundamental na formação de todas as pessoas, sendo considerada um instrumento de estudo que pode se tornar uma ferramenta de aperfeiçoamento profissional. Ou seja, a leitura é um dos caminhos que mais favorecem o processo de produção textual, sempre aliada da escrita, considerando-se uma forma de mediação entre o locutor e interlocutor (CARDOSO; KIMURA; RODRIGUES, 2016). Nesse sentido, ressalta-se que tanto a escrita como a leitura são fundamentais para o processo de aprendizagem da criança, pois, no início da alfabetização, a criança se aproxima das primeiras palavras que irão servir para transmitir uma mensagem nos diálogos, facilitando a comunicação e a interação tanto em sala de aula como no seio familiar. Dessa forma, as crianças, ao iniciarem o ciclo de alfabetização, já trazem de casa noções que irão contribuir para o processo de aprendizagem. Para os autores, uma pessoa considerada alfabetizada deve ter a capacidade de falar, ler e escrever de forma competente.

Gadotti (2003) considera que o grande desafio das instituições públicas está em garantir uma educação de qualidade, respeitando as diversidades locais e regionais, bem como as condições socioeconômicas dos alunos que podem interferir no processo de ensino e aprendizagem e levar ao fracasso escolar. Segundo o autor, esse fracasso está ligado diretamente ao insucesso escolar, que contribui para a desigualdade social, gerando pobreza e desqualificando os sujeitos para inserção no mercado de trabalho, no sentido de obter uma qualificação profissional. Portanto, alfabetizar se torna um desafio, pois o fracasso escolar tem sido um agravante no sistema educacional na medida em que atingem as famílias com baixo poder aquisitivo, principalmente as residentes em regiões mais afastadas. Diversas são as consequências do insucesso escolar que produz números crescentes e pode afetar valores sociais, afetivos e morais do indivíduo.

Conforme Soares (2004), a alfabetização passou a ser diferenciada do letramento, sendo a principal teoria adotada de forma oficial na formação inicial e continuada. Ao contrário da anterior, a teoria histórico-cultural ainda não fundamentou a política nacional de alfabetização no Brasil, embora pesquisas

apontem para seu potencial crítico. Assim, observa-se que, embora se tenha substituído o embate teórico entre diferentes métodos de alfabetização pelo discurso construtivista ou do letramento, ao longo da história da alfabetização sempre prevaleceu o ensino-aprendizagem do código em detrimento do significado da língua escrita. A teoria do letramento tornou-se hegemônica no discurso oficial a partir da segunda metade da década de 2000. Gontijo (2012) afirma que livros didáticos aprovados pelo MEC passaram a ser distribuídos à rede pública de ensino de todo o território nacional, e que precisava fazer uso do termo 'letramento'.

2.4 Marcos Normativos sobre a Alfabetização

Nesta seção, serão apresentadas as principais legislações educacionais com base nas normativas e documentos aprovados após a Constituição de 1988, as quais contribuíram para o processo de alfabetização na educação. A linha do tempo a seguir permite uma visão mais ampla da legislação e dos marcos históricos.

2.4.1 Linha do tempo sobre os marcos normativos.

O quadro a seguir apresenta uma linha do tempo dos principais marcos normativos sobre a alfabetização:

Quadro 4 - linha do tempo sobre os marcos normativos.

Período	Legislação	Objetivos
1996	A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Determina que, no ensino fundamental, a formação básica do cidadão ocorra mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, e estabelece a educação de jovens e adultos.
2001	Aprovado o Plano Nacional de Educação, referente ao decênio 2001-2010.	Esse plano revelou o cenário da educação brasileira e propôs os objetivos e metas para todas as modalidades de ensino, tendo como um dos principais objetivos alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade.
2003	Criado o Programa Brasil Alfabetizado.	Com o intuito de contribuir para a universalização da alfabetização de jovens, adultos e idosos e elevar sua escolaridade.
2005	Foi divulgado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA).	Esse Programa foi lançado com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização.
2012	Instituído o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).	Com o intuito de cumprir a meta 5 do PNE então vigente.

2014	Aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), referente ao decênio 2014-2024.	Com o intuito de alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do ensino fundamental.
2017	Promulgada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).	A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que a alfabetização das crianças deverá ocorrer até o segundo ano do ensino fundamental, com o objetivo de garantir o direito fundamental de aprender a ler e escrever.
2018	Programa Mais Alfabetização.	Dirigido a educadores de escolas que aderiram ao programa, já pode ser feito pela internet mediante inscrição na plataforma on-line.
2019	Política Nacional de Alfabetização	A elaboração da PNA surge como um esforço do Ministério da Educação para melhorar os processos de alfabetização no Brasil e os seus resultados.

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Com base no quadro apresentado é necessário contextualizar, apresentando alguns documentos que contribuíram de modo importante para o processo de alfabetização no Brasil, entre eles o Plano Nacional Decenal de Educação:

Em 2001, foi lançado o primeiro Plano Nacional Decenal de Educação, doravante PNE, com força de lei. O PNE 2001-2010. Esse plano revelou o cenário da educação brasileira e propôs os objetivos e metas para todas as modalidades de ensino. O segundo PNE, 2011-2020, propunha 20 metas. (BRASIL, 2010, p. 1).

Em documento publicado pelo Ministério da Educação (MEC), está posto que, a fim de que o PNE não redunde em uma carta de boas intenções incapaz de manter a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação, é preciso associar a cada uma das metas uma série de estratégias a serem implementadas pela União, pelos estados e pelos municípios em regime de colaboração (BRASIL, 2010), tendo como um dos seus principais objetivos alfabetizar todas as crianças até oito anos de idade (OLIVEIRA; PINHO; SENNA, 2022).

De acordo com os autores na avaliação técnica dessa meta, declara-se que, apesar do processo de alfabetização e de letramento serem longos, é possível que, após cinco anos de escolarização formal, as crianças, aos oito anos, teriam atingido “um domínio satisfatório do sistema ortográfico e desenvolvido habilidades de escrita como, por exemplo, escrever um bilhete ou anotar um recado (OLIVEIRA; PINHO; SENNA, 2022, p. 01).”.

Para que essa meta seja atingida, foram elencadas cinco estratégias, dentre as quais a criação de um instrumento de avaliação periódica para aferir a

alfabetização das crianças e estimular que os demais níveis de governo construam meios para monitorar e avaliar as medidas pedagógicas para a alfabetização de todos os estudantes ao final do 3º ano do Ensino Fundamental.

Entre o período de 2001 e 2005, foi divulgado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA). Esse programa foi lançado em dezembro de 2000. Porém, passou a ser divulgado, a partir de 2021, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC) com o objetivo de oferecer novas técnicas de alfabetização, originadas a partir de estudos realizados por uma rede de educadores de vários países. O estado de São Paulo foi o primeiro a se apropriar desse material e o reimprimiu com o nome 'Letra e Vida', que foi difundido a partir dos anos de 2006 (BRASIL, 2001).

Outro documento apresentado no quadro é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no ano de 2012. O PNAIC passou a difundir um novo curso de formação continuada para professores que ministram aulas no Ciclo de Alfabetização, 1º ano e 3º ano do Ensino Fundamental de nove anos. A formação dos professores ficou a cargo da iniciativa privada, especialmente através da Educação a Distância (EAD), bem como a continuidade de seus estudos restringida à iniciativa privada com cursos de pós-graduação *lato-sensu* ou com aqueles como o PNAIC, oferecidos pelo poder público com o aval de universidades públicas, as quais deveriam primar pela formação de qualidade dos profissionais através de cursos de graduação, de mestrado e de doutorado (MELO; MARQUES, 2017).

Conforme Gutemberg (2013, p. 2), “os ciclos de alfabetização dos anos iniciais do Ensino Fundamental é um período sequencial de três anos, que se pensa ser eficaz para que a criança aprenda a ler o sistema alfabético de escrita”. No entanto, a autora afirma que a criança, no primeiro dia de aula, já traz consigo uma visão de mundo e, de certa forma, um contato prévio com a leitura e a escrita, acreditando que já deu início ao que antecede o sistema alfabético. Entretanto, o nível do contato com leitura e a escrita e sua experiência de visão de mundo variam de acordo com o meio socioeconômico em que está inserida. Assim, dificilmente uma criança chegará a uma escola sem nunca ter manuseado um lápis, ou de ter lido ao seu modo. Esse contato espontâneo influencia o processo de alfabetização.

As normativas que abordam a alfabetização nas séries iniciais, com base em alguns documentos norteadores para escolaridade obrigatória de crianças de até

nove anos, estão dentro do público prioritário que esta pesquisa pretende alcançar. Freire (1996), ao situar o homem como criador da história e da cultura, realça sua capacidade de conviver com a pluralidade manifestada pela realidade. No que se refere às orientações formuladas pelo Ministério da Educação relativas à alfabetização no contexto de implantação do ensino fundamental de nove anos, Contijo (2012) realizou uma análise durante um estudo sobre os documentos que orientaram a implantação do ensino fundamental de nove anos, instituído pela Lei n. 11.27445/2006, a qual concretizou a prioridade prevista no Plano Nacional de Educação (2001) de extensão da escolaridade obrigatória para crianças de seis anos de idade.

O objeto de análise da autora teve por orientação expressa o documento de ensino fundamental de nove anos incluindo orientações gerais (2004) e textos da coletânea, a criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos, bem como orientações para o trabalho com a linguagem escrita com crianças de seis anos de idade (2009). De acordo com essas orientações, a ampliação do ensino fundamental para nove anos partiu da necessidade de melhorar a utilização do tempo escolar, beneficiando a aprendizagem e o desempenho dos alunos, sobretudo no tempo destinado à alfabetização.

Desse modo, a ampliação do tempo de escolaridade significou a ampliação das oportunidades da criança de seis anos para aprender a linguagem escrita, iniciando seu processo de alfabetização nessa faixa etária. Essa Lei alterou “a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394/96, e estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade” (BRASIL, 2006). Além disso, segundo a autora, a implantação do ensino fundamental de nove anos está relacionada ao fato do Ministério da Educação considerar que os níveis satisfatórios de aprendizagem estão subordinados à classe social dos estudantes, tendo em vista que as políticas educacionais no campo da alfabetização fundamentam-se no argumento de que as crianças pobres possuem carências que precisam ser suprimidas pela escola no momento inicial da alfabetização:

Assim, [...], o documento do MEC aponta as características psicológicas ideais das crianças de 6 anos de idade e afirma que as experiências anteriores são determinantes da aprendizagem. Como as crianças pobres

vivem em meios sociais e culturais “pobres de estímulos”, a ampliação do ensino fundamental poderá contribuir para o sucesso escolar dessas crianças. (CONTIJO, 2012, p. 40).

Nessa perspectiva, ao considerar que grande parte das crianças brasileiras não convive com pessoas letradas e não participam de eventos de letramento, o Ministério da Educação recomenda que o trabalho pedagógico destinado à alfabetização de crianças de seis anos seja estruturado considerando as seguintes dimensões: 1. letramento; 2. habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; 3. aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica; e 4. o desenho e a brincadeira como formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

A primeira dimensão da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita é o letramento. De acordo com Contijo (2012), os conceitos de alfabetização e de letramento, expressos nos documentos do Ministério da Educação, fundamentam-se na proposta de alfabetização e letramento desenvolvida por Magda Soares. Conforme os materiais analisados pela referida autora, a alfabetização é definida como o processo de aquisição do código escrito relacionado à aprendizagem da técnica da escrita, e o letramento é definido como a capacidade de fazer uso dessa técnica em práticas sociais.

Quanto à segunda dimensão, que trata do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos na sala de aula, considera-se que o desenvolvimento da leitura e da escrita de palavras exige tempo e treino e que, por isso, o professor deve elaborar atividades de alfabetização que levem a criança a ler e interpretar textos e escrever palavras e frases (CONTIJO, 2012).

O detalhamento das atividades específicas de alfabetização é considerado a terceira dimensão do trabalho com a linguagem escrita, encontrando-se disponível no texto intitulado “A aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica” (BRASIL, 2009). Isto é, os pressupostos da Psicogênese da Língua Escrita, que orienta que sejam desenvolvidas atividades para cada nível de evolução da escrita, possibilitando que as crianças adquiram, primeiro, consciência da unidade sílaba e, depois, do fonema, orientando os professores a elaborarem inicialmente atividades para a fase silábica, enfatizando o estudo das sílabas, e, posteriormente, atividades para a fase silábico-alfabética e alfabética, incluindo o trabalho com sílabas, fonemas, palavras, frases, uso do caderno e cópia

(FERREIRO; TEBEROSKY, 1985).

As autoras assinalam que o desenho e a brincadeira se tornam a última dimensão da alfabetização, sendo abordados superficialmente pelo documento analisado, evidenciando que “essas atividades são consideradas menos relevantes” e que, portanto, “o ensino da técnica da escrita tem lugar privilegiado nas situações de aprendizagem analisadas” (CONTIJO, 2012, p. 46). Nesse sentido, a autora concluiu que os documentos orientadores da inclusão das crianças de 6 anos no ensino fundamental, em especial, a proposta pedagógica de alfabetização, enfatizam a proposta de alfabetizar letrando em sintonia com atividades em torno do estudo de palavras e sílabas, por considerá-las indispensáveis para suprimir as carências das crianças das classes populares que, supostamente, ingressam na escola “sem ter consciência das unidades fonológicas essenciais que proporcionam a aquisição do sistema alfabético de escrita, [...] antecipando as atividades antes propostas na primeira série” (CONTIJO, 2012, p. 47).

Contudo, para a autora, as orientações contidas no material do Ministério da Educação assemelham-se com as atividades propostas pelas cartilhas de marcha sintética utilizadas, durante o século XX, revestidas, porém, de um caráter inovador, com base nos estudos da Psicogênese da Língua Escrita e da consciência fonológica, confirmando a tese defendida por Francioli (2012) de que a proposta de alfabetização e de letramento se constituiu a partir da combinação de duas facetas: a do método fônico e da concepção construtivista de alfabetização.

Em 2014, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE) referente ao decênio 2014-2024. Entre suas metas, está alfabetizar todas as crianças até o fim do 3º ano do ensino fundamental, elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional em 50% (meta 9) (BRASIL, 2014). Em 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um normativo para os currículos das escolas públicas e privadas que propõe conteúdos mínimos para cada etapa da escolarização (BRASIL, 2017). Conforme a BNCC, “espera-se que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do ensino fundamental, processo que será complementado por outro, a partir do 3º ano, denominado ‘ortografização’. Isto é, trata-se de um processo complementar que busca a fixação das regras da língua escrita” (BRASIL, 2019, p. 1).

Em 2019, foi instituída a Política Nacional de Alfabetização, visando exigir

cada vez mais dos governantes e gestores públicos um maior cuidado e empenho na formação básica de qualidade de todos os cidadãos, mas que também é consequência de uma realidade educacional que revela a urgência de mudança na concepção de políticas voltadas à alfabetização, à literacia e à numeracia (BRASIL, 2019). Marreiros (2011) afirma que a alfabetização por muito tempo foi atribuída como responsabilidade da família, a qual se encarregava dos primeiros ensinamentos, ou seja, por ser o primeiro grupo ao qual a criança está inserida. Paulo Freire traz um exemplo a respeito disso: “Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, o meu giz” (FREIRE, 1987, p. 16). Paulo Freire traz, nessa citação, a importância do processo de alfabetização inicial, como o ato de ler, o que deve ser incentivado inicialmente no seio familiar, pois, quando a criança chega à escola, ela o sistematiza.

Segundo Freire, a liberdade da consciência individual esclarecida é o germe que permite alguma esperança. Para justificar esse processo, ele busca explicitar a manifestação de algumas formas de consciência. Em segundo lugar, a educação básica também pode ser um instrumento importante para ajudar as pessoas a inserir-se no mercado de trabalho e em empregos lucrativos. Essa conexão, apesar de sempre presente, é particularmente criticada em um mundo globalizado, no qual o controle de qualidade é produzido de acordo com especificações estritas, que podem ser cruciais. Qualquer país que negligencia a educação fundamental tende a fadar as pessoas analfabetas ao acesso inadequado às oportunidades do comércio global. Uma pessoa que não consegue ler instruções, entender demandas apuradas e seguir os pleitos de especificação estará com enormes desvantagens para conseguir um trabalho no mundo globalizado (MAGALHÃES, 2014).

No ano de 2012, o então ministro da educação instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), conforme consta:

Essa ação do Ministério da Educação, com a participação dos governos federal, estaduais e municipais, tinha o objetivo de combater os altos índices de analfabetismo entre as crianças brasileiras em idade escolar. O PNAIC está organizado em quatro eixos: formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; avaliações sistemáticas; gestão, controle social e mobilização. Dentre esses, foi destacado como eixo principal “a formação continuada de professores alfabetizadores.” (BRASIL, 2015, p. 10).

De acordo com o documento, trata-se, portanto, de apresentar, em sentido amplo, encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. No que se refere às avaliações sistemáticas, o documento prevê a criação de um instrumento de avaliação para aferir os níveis de alfabetização de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 2015).

Ferreira e Fonseca (2011) afirmam que os textos apresentados no caderno do programa são prescritivos, tendo em vista que direcionam para diretrizes do fazer e do agir docente. Dessa forma, desconsidera-se a capacidade e a formação do professor, diminuindo o seu trabalho intelectual e lhe conferindo uma função de mero executor de tarefas. O PNE revelou o cenário da educação brasileira e propôs os objetivos e metas para todas as modalidades de ensino, propondo 20 metas que redundem em uma carta de boas intenções incapaz de manter a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação (BRASIL, 2010). O próximo item apresenta diferenças e conceitos sobre letramento e alfabetização, partindo de concepções de compreender como essas palavras são utilizadas e têm causado estranheza no vocabulário da educação e das ciências linguísticas.

O segundo capítulo apresenta a caracterização histórica sobre a Educação no campo, com bases em concepções teóricas, conceitos e diferenças de educação no campo, e do campo e educação rural, os principais aspectos normativos e as legislações pertinentes, relacionados à alfabetização na educação, se fazendo necessário compreender o surgimento da educação no campo para poder analisar o processo de alfabetização que é objeto de estudo dessa pesquisa, tendo como público os alunos que são beneficiários do PBF, justamente para verificar se o contexto social de famílias mais vulneráveis pode interferir ou não no processo de aprendizagem.

3 A EDUCAÇÃO NO CAMPO E AS POLÍTICAS DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA

Este capítulo apresenta a caracterização histórica sobre a Educação no campo, com base em concepções teóricas, conceitos e diferenças de educação no campo, e do campo e educação rural, baseada nos principais aspectos normativos e as legislações pertinentes. Ao longo deste capítulo, os interesses coletivos do qual emergem as demandas correspondentes da realidade em que a escola se constitui como lugar possível de articulação do cotidiano do sujeito que ali reside, valorizando os conhecimentos científicos como um processo de humanização que não deveria estar descartado da história da humanidade.

Ainda nesse capítulo, serão abordadas a caracterização sobre as políticas públicas e as políticas de transferência de renda. É importante conceituar as políticas públicas e compreender as relações com as políticas de transferência de renda, já que estamos diante de um programa social que tem seu arcabouço legal, tendo como público beneficiário famílias de baixa renda que se utilizam dessa renda monetária para manter as necessidades básicas de vida.

3.1 Educação do Campo

Ao longo da história da educação no campo, foi percebida como um modelo importado de educação urbana, na qual os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade, marcado por campo estigmatizado pela sociedade brasileira, que multiplicava, cotidianamente, preconceitos e estereótipos (LEITE, 2002). Conforme o autor, a produção do conhecimento nas escolas do campo pode ressignificar memórias, identidades e histórias vividas pelos sujeitos que se articulam para superar a opressão e as diversas cercas do analfabetismo, da fome e da falta de projetos emancipadores para com o homem e a mulher do campo.

Somente com a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, consideradas como marco legal nesse processo de afirmação da educação no campo dos direitos humanos e sociais, a legislação Brasileira passou a contemplar as especificidades das populações do campo. A Constituição Federal de 1988 destaca, no artigo 205, que a educação pública é um direito de todos. Contudo, o projeto de educação pensado para a população do

campo no Brasil é carregado de interesses, contradições e negação de direitos (BRASIL, 1988). Esse contexto leva os movimentos sociais a reivindicarem uma educação emancipadora, crítica e que valorize as especificidades do homem do campo (MOREIRA; SANTOS, 2021). Isto é, ainda são necessários métodos específicos voltados para o modelo de educação rural que atendam o homem do campo, no contexto de vida em que vive, qual seja: dificuldade de acesso a diferentes bens e serviços, precarização do trabalho, falta de moradia, ou instalação inadequada em assentamentos, má alimentação e o acesso à educação que se torna fragilizado nas regiões isoladas.

Um dos marcos para o surgimento da Educação no Campo no Brasil foi a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo, realizada em 1998 em Luziânia/GO, que teve como objetivo discutir acerca dos questionamentos que ocorreram no 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA). Como resultado, surge o conceito da Escola do Campo conceituada diferentemente⁴ da Escola Rural que propõe o ensino no Brasil para aqueles que habitavam em áreas do campo (CALDART, 2001). A autora destaca que as discussões ocorridas a partir da década de 1990 buscaram consolidar a resolução dos dilemas relativos à vida no campo, e a escola tem seu papel primordial na educação, considerada um dos caminhos para um mundo sem perspectivas de melhoria para a população campestre.

Conforme Caldart (2001), esse processo foi marcado pela presença de conflitos acerca da reforma agrária, assim como a falta de conscientização sobre a importância de uma educação específica que atenda o contexto dos sujeitos residentes no campo. Essas discussões que aconteceram na década de 1990 são decorrentes de muitas lutas realizadas pelos trabalhadores por busca de seus direitos e valorização da população campestre, sendo a educação o meio que se determinou para a garantia de direitos dos trabalhadores campestres. A história da Educação do Campo reflete aspectos culturais, sociais e políticos e não há como mencionar sua história sem se deparar com as questões que envolvem as lutas sociais. Dessa forma, a Educação do Campo se constituiu vinculada à luta dos movimentos sociais do campo. Segundo Arroyo (2004):

⁴ A Educação Rural pode ser entendida como aquela elaborada para atender às necessidades do capital, enquanto que a Educação do Campo representa os movimentos organizados do campo, a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios (BARROS; LIHTNOV, 2016, p. 16).

O movimento social no campo representa uma nova consciência do direito a terra, ao trabalho, à justiça, à igualdade, ao conhecimento, à cultura, a saúde e à educação. O conjunto de lutas e ações que os homens e mulheres do campo realizaram, os riscos que assumem, mostra quanto reconhecem sujeitos de direitos. (ARROYO, 2004, p. 73).

O movimento social traz uma representatividade para luta por direitos, dentre eles, a Educação no Campo. A jornada de lutas sociais dos camponeses, que, por muito tempo, tiveram seus direitos silenciados, começa a apresentar resultados. Nessa direção, Caldart (2009) ressalta que esse modelo de educação nasceu vinculado aos trabalhadores pobres do campo, isto é, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, disposto a reagir, a lutar, a se organizar contra a situação em que se encontravam, ampliando o olhar para o conjunto dos trabalhadores do campo.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo é conceituada diferentemente da educação rural, pois a Educação do Campo possui concepção de educação elaborada pelos trabalhadores do campo, formulada como resultado de suas lutas, dos movimentos sociais populares, com a finalidade de constituir uma educação voltada ao contexto camponês. A Educação do Campo propõe uma escola no/e do campo, feita pelos sujeitos que nela vivem e trabalham (SANTOS, NEVES, 2012). Conforme Caldart (2001):

Quase ao mesmo tempo em que começaram a lutar pela terra, os sem-terra do MST também começam a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo seu acesso a ele. No começo não havia muita relação de uma luta com a outra, mas aos poucos a luta pelo direito à escola passou a fazer parte da organização social de massas de luta pela Reforma Agrária, em que se transformou o Movimento dos Sem Terra. (CALDART, 2001, p. 3).

Na educação do campo, é preciso considerar as diversidades contidas nos espaços do campo, contemplando no currículo escolar as características de cada local, bem como os saberes ali presentes. Conforme a referida autora, é necessário compreender as diferenças e concepções relacionadas à Educação no campo e do campo, na medida em que a educação no campo é uma modalidade de educação que ocorre em espaços denominados rurais, nas regiões consideradas de acesso limitado e fragilizado, dentre elas: espaços educativos que se dão em meio a uma floresta, ou a agropecuária, espaços pesqueiros, populações ribeirinhas, caiçaras e extrativistas, dentre outras populações que residem no campo. Assim, o termo

‘Educação do Campo’ é destinado às populações rurais nas diversas produções de vida já citadas, assim como serve também como denominação da educação para comunidades quilombolas, em assentamento ou indígenas (BRASIL, 2013).

São notórios os paradigmas da educação do campo ao longo de sua história, o quanto foi marginalizada, em sua grande maioria com a reafirmação de que o homem do campo é um sujeito atrasado e, por exercer um trabalho braçal, não necessitaria de educação, e parte dessa ideia esteve acompanhada do controle da elite, visto que, quanto menos esses sujeitos do campo souberem, mais fácil será a sua exploração. Em meio a todo esse resgate teórico colocado sobre a educação desde o período colonial até a atual conjuntura, embora com suas problemáticas, ocorreu uma educação rural, mas de forma que essa educação não valorizasse o campo e os sujeitos que o representam. A educação pensada para o campo esteve atrelada ao desenvolvimento do país de maneira que a elite agrária pudesse exercer um controle sobre os povos do campo. A proposta da educação do campo vem acompanhada não somente de uma educação que reconheça o camponês preservando suas crenças, modo de vida e costumes (BRASIL, 2007).

Os dados oficiais do IBGE, INEP e IPEA apresentam uma diferença acentuada entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e as que vivem nas cidades, com clara desvantagem para as primeiras. Isso indica que as políticas públicas para essas populações não são suficientes para garantir uma equidade educacional entre campo e cidade (BRASIL, 2007). Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses sujeitos. Para garantir o direito de todos os cidadãos, a escola precisa estar inserida onde os indivíduos estão.

A escola tem que ser construída e organizada no campo. O fato de estar no campo também interfere na produção dos conhecimentos, porque não será uma escola descolada da realidade dos sujeitos. Construir a Educação do Campo significa também construir uma escola do campo, significa estudar para viver no campo, buscar desconstruir a lógica de que se estuda para sair do campo (BRASIL, 2003). A escola deve ser construída para os sujeitos, ao mesmo tempo em que atenda práticas sociais, territórios e culturas que compõem a diversidade que constitui o campo, além da garantia de ampliação das possibilidades de os camponeses criarem e recriarem as condições de existência no campo. Assim, a

educação é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos sujeitos do campo em todas as suas dimensões – sociais, ambientais, culturais, econômicas, éticas e políticas.

De acordo com Leite (2002), as dimensões da Escola do Campo são problemáticas, complexas, considerando o histórico de negação vivenciada pelo povo brasileiro, especialmente pelo homem do campo. O autor afirma que a escolaridade campesina serviu de suporte para uma sociedade desigual, vinculada ao sistema produtivo, com preparação de mão de obra que atendesse aos interesses econômicos. Atualmente, um dos problemas vivenciados pela população do campo está relacionado à ausência de políticas públicas visando a melhoria da qualidade de vida das pessoas que ali vivem e trabalham. No contexto atual em que vive nosso país, é necessário defender políticas públicas específicas para o campo, buscando romper com o processo de discriminação e fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, além de garantir atendimento diferenciado em suas especificidades (BÖNMANN, 2015). Vale destacar que:

Uma das características da educação do campo é considerar a realidade, os interesses, valorizando os diferentes “grupos identitários” e a sua produção da existência. Dentre esses grupos, estão os ribeirinhos, os indígenas, os quilombolas, os assentados da reforma agrária, os agricultores e os assalariados rurais – todos formam a categoria de sujeito histórico. O que os particulariza é a prática social, cultural. O que os une são as relações de trabalho com a terra e a pertença à classe trabalhadora, em oposição à classe latifundiária. (SOUZA, 2010, p. 54).

Conforme Souza (2010), a diversidade identificada no campo tem como norteadores os interesses coletivos que emergem das demandas correspondentes da realidade em que a escola se constitui como lugar possível de articulação do cotidiano dos sujeitos que ali residem, valorizando os conhecimentos científicos como um processo de humanização que não deveria estar descartado da história da humanidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, trouxe um avanço e proporcionou conquistas voltadas às políticas educacionais para o campo. Cabe ressaltar no artigo 28 da LDB que:

Na oferta de educação básica para a população do campo, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses

dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996, p. 23).

Em geral, as legislações abordam a escola no espaço do campo, determinando a adaptação dos currículos e de metodologias que atendam o ensino rural de acordo com as necessidades e características de sua região, além da determinação de medidas que valorizem o professor que atua no campo e a proposição de formas de efetivá-la. Na verdade, os legisladores não conseguem o devido distanciamento do paradigma urbano. Ou seja, a idealização da cidade ainda persiste e inspira a maior parte dos textos legais, concentrando na palavra 'adaptação', utilizada repetidas vezes, a recomendação de tornar acessível ou de ajustar a educação escolar nos termos da sua oferta na cidade às condições de vida do campo (BRASIL, 2012). Alguns estados apenas preveem, de forma genérica, o respeito às características regionais, na organização e operacionalização de seu sistema educacional, mas sem incluir em suas normas diretrizes especificamente para o ensino rural. Conforme Caldart (2002):

A sociedade como um todo tem o dever de construir tanto escolas do campo como escolas da cidade, quer dizer, escolas inseridas na dinâmica da vida social de quem dela faz parte, e ocupadas pelos sujeitos ativos deste movimento. Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se for assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. (CALDART, 2002, p. 7).

Conforme a autora, o conceito de educação do campo é fruto de políticas educacionais marcadas por um processo de humanização advindo de um conjunto da sociedade que se originou pela influência das lutas dos MST, ocupadas por sujeitos ativos que vieram de um movimento que busca uma escola que reconheça e fortaleça a história dos povos do campo. Essa escola precisa ser pensada, baseada em conhecimento científico e fundamentação teórica, levando em consideração a historicidade e as especificidades desses sujeitos.

Segundo Caldart (2001), a educação no campo possui forte relação com Movimento Sem Terra-MST, que exerceu influências significativas para que o poder público pudesse ter um olhar diferenciado para a escola rural. Para a autora, o movimento contribuiu para compreender e conceituar as particularidades da educação no campo. Isto quer dizer que os vínculos que constituem a existência escolar devem trazer para a realidade de cada aluno, contemplando as diversidades socioculturais. Trata-se de um olhar especificamente preocupado em estudar o processo educativo que perpassa o conjunto de ações do MST e a vivência de cada sem-terra e sua própria história.

Entretanto, construir uma política de educação do campo referenciada na grande diversidade das populações rurais brasileiras se tornou uma tarefa do Ministério da Educação, juntamente com os sistemas públicos de ensino, os movimentos sociais e sindicais do campo, tentando garantir o direito dos povos do campo à educação (BRASIL, 2021). A educação no campo teve sua trajetória marcada pelo MST, em busca do direito à educação para a população camponesa. Conforme Caldart (2001), essa luta passou por toda uma trajetória histórica, pela qual a família sem-terra se mobilizou pelo direito à educação e por uma escola que fizesse a diferença ou fizesse sentido na vida do aluno no campo. As primeiras mobilizações ocorreram pelas próprias mães, pelas professoras e, posteriormente, com as crianças do campo que passaram a ser inseridas nesse processo, garantindo sua própria escola (CALDART, 2001).

A autora afirma que a escola passou a ser vista como uma questão política, como parte estratégica da luta pela reforma agrária, pela qual os camponeses passaram a ter traços produzidos pelas suas vivências em uma cultura escolarizada, vivenciada pelas tensões e conflitos. A autora traz várias questões relacionadas à educação do campo com o MST, e destaca a questão do modelo de desenvolvimento que gera os sem-terra e, ao mesmo tempo, os exclui dos direitos sociais, entre eles o de ter o acesso à escola. Outro ponto trazido por Caldart (2001) está relacionado à escolaridade dos MST, que possuem baixo nível de escolaridade e uma experiência de escola que os próprios camponeses não desejam para os seus filhos. Nesse sentido, se os pais possuem um baixo nível de escolaridade, a escola precisa estar preparada para receber os filhos para que esse modelo não gere jovens e adultos analfabetos. Conforme segue:

A vitalidade dos movimentos sociais não deixa dúvidas de que o atendimento educacional dos povos do campo não se fará pela transposição de modelos instituídos a partir da dinâmica social e espacial urbana. Esta constatação, aliada à compreensão da grande diversidade de ambientes físicos e sociais de que se constitui o universo rural brasileiro, impõe importantes desafios que vão desde o reconhecimento de formas alternativas de organização de tempos e espaços escolares até a definição de estratégias específicas de formação de profissionais e de elaboração de material. (BRASIL, 2012, p. 4).

Neste contexto, a demanda escolar que se vai constituindo é predominantemente oriunda das chamadas classes médias emergentes que identificavam, na educação escolar, um fator de ascensão social e de ingresso nas ocupações do embrionário processo de industrialização. Para a população residente no campo, o cenário era outro. A ausência de uma consciência a respeito do valor da educação no processo de constituição da cidadania, ao lado das técnicas arcaicas do cultivo que não exigiam dos trabalhadores rurais. Não havia nenhuma preparação, nem mesmo para a alfabetização, pelo que contribuíram para a ausência de uma proposta de educação escolar voltada aos interesses dos camponeses (BRASIL, 2012).

No que se refere à concepção de alfabetização para as escolas do campo, esta é baseada no PNAIC e está presentes nos Cadernos de Educação do Campo que abordam temas como: currículo, alfabetização e letramento, planejamento, apropriação do sistema de escrita, trabalho com gêneros textuais, projetos didáticos, organização didática, diversidade, avaliação e heterogeneidade.

Conforme a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, o “Art. 1º aborda a política de educação do campo destinada à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios” (BRASIL, 2012, p. 81), sendo destacado em um dos seus objetivos:

Art. 3º São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica VII - ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social. (BRASIL, 2012, p. 75).

Dessa forma, é notório que precisa ser pensado um modelo de alfabetização que atenda as especificidades da educação no campo, pensando justamente no contexto de famílias em situação de vulnerabilidade que dependem de programas de transferência de renda para a manutenção familiar, e que geralmente estão inseridas em um contexto social que precisa ser pensado e analisado nos fatores que possam interferir na aprendizagem e no processo de alfabetização dos alunos do campo, principalmente quando se trata de famílias extensas com baixo poder aquisitivo.

Conforme Ferreiro e Teberosky (1985), a alfabetização, na perspectiva do letramento, inclui uma segunda dimensão, a da inserção do aprendiz nas práticas de leitura e de escrita. Conforme as autoras, tal dimensão é que pode garantir que as crianças, os jovens e os adultos do campo consigam fazer uso real da leitura e da escrita em seu cotidiano, nas diferentes situações políticas e sociais. No decorrer do processo de alfabetização, é imprescindível que as crianças entrem em contato, manipulem, utilizem e criem diferentes textos que circulem em sua comunidade de maneira não simulada e que tenham sentido para elas. É importante que compreendam os objetivos dos diferentes gêneros textuais e suas características particulares.

Conforme Souza (2010), para o movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), cada vez mais a educação no campo tem conquistado o seu lugar no debate e na construção da política educacional. O autor destaca que a educação do campo tem conquistado lugar na agenda política nas instâncias municipal, estadual e federal nos últimos anos. Fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais, a educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação.

Para o autor, a visão de camponês e de rural é considerada como sinônimo de arcaico e atrasado, enquanto a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável. Em razão de especificidades e características próprias da vida no campo, consideramos de suma importância que os professores que atuam em escolas do campo tenham uma formação continuada específica. (SOUZA, 2010).

No contexto do PNAIC, há cadernos de formação específicos para a educação do campo que são de suma importância para os formadores dessa classe. Esses cadernos foram conquistados pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, ao mesmo tempo em que reivindicavam a terra, também buscavam por melhorias no âmbito educacional do campo. O Movimento dos Sem Terra ou MST, é fruto de uma questão agrária que é estrutural e histórica no Brasil (CALDART, 2001). De acordo com a autora, há conhecimentos específicos relacionados à escolarização em contexto campestre que dão, conjuntamente, uma formação continuada aos professores do campo.

Contudo, entendo que a educação do campo precisa de um projeto pedagógico diferente do meio urbano, pois são culturas distintas. Os cadernos do PNAIC abordam sobre a necessidade de formação continuada dos professores alfabetizadores que atuam na educação do campo, em especial, focalizando como as concepções de alfabetização e de letramento são explicitadas e quais práticas são propostas para o contexto do campo.

O tópico a seguir apresenta a contextualização, os principais conceitos teóricos sobre a transferência de renda, a caracterização das políticas públicas, e as diferenças existentes entre políticas públicas e sociais, baseada em concepções teóricas de autores que abordam o assunto.

3.2 Políticas Públicas

De acordo com Oliveira (2010), a política pública é uma expressão que visa definir uma situação específica da política. Assim, é importante destacar que, de modo geral, as políticas públicas são atravessadas e se traduzem em políticas econômicas, políticas externas, políticas administrativas com referência nas ações do Estado (YAZBEK, 2012). Desse modo, conforme a autora, as políticas públicas que mais se aproximam da vida cotidiana são as políticas sociais, comumente organizadas em políticas públicas setoriais, como, por exemplo, saúde, educação, saneamento básico, transporte, segurança etc. A melhor forma de compreender essa definição é partirmos do que cada palavra, separadamente, significa:

Política é uma palavra de origem grega, *politikós*, que exprime a condição de participação da pessoa que é livre nas decisões sobre os rumos da cidade, a *pólis*. Já a palavra pública é de origem latina, pública,

e significa povo, do povo. Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade e do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Conforme Oliveira (2010), as políticas públicas estão diretamente associadas às questões políticas e governamentais que mediam a relação entre Estado e sociedade. Compreender o que são políticas públicas também implica o entendimento do processo de elaboração, execução e avaliação. Dito isto, de forma didática, é possível compreender o desenvolvimento das políticas públicas como o ciclo de políticas públicas baseado em um esquema de visualização que organiza as fases envolvidas nesse processo.

De acordo com Souza (2007), as políticas públicas são as ações realizadas pelo governo nas esferas municipal, estadual e federal, por meio de ações, programas ou decisões tomadas por um governo independente, com o objetivo de trazer melhorias para a vida dos cidadãos, realizadas nas diferentes áreas de atuação dos governos, como habitação, saúde, educação, saneamento, transporte etc. Além disso, são direcionadas para atender um grupo específico ou para atender a população em geral.

Souza (2007, p. 69) define a política pública como um “campo do conhecimento que busca colocar o ‘governo em ação’ ou analisar essa ação e propor mudanças no rumo ou curso dessas ações”. Para o autor, “a formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações, que produzirão resultados ou mudanças no mundo real”. Ou seja, a intervenção do governo através de políticas públicas busca a melhoria da qualidade de vida da população, regulando e facilitando o acesso aos direitos do cidadão como resposta às demandas específicas da sociedade.

Nesse contexto, Rua (2009, p. 74) define as demandas como uma expressão de “necessidades e aspirações quanto à solução de um problema”. Isso significa dizer que as políticas públicas são o resultado das relações de poder entre Estado, sociedade e mercado, síntese dos conflitos, consensos e coalizões dos segmentos sociais e políticos interessados em realizar suas preferências em regimes democráticos. Conforme o autor, as constantes transformações históricas são permeadas por mediações de natureza variada, materializadas por meio de políticas,

programas, ações, estratégias, que implicam coordenação, capacidade administrativa e burocrática, financiamento, e podem ser executadas diretamente ou mediante outras agências e, inclusive, em parceria com organizações privadas e do terceiro setor.

Conforme Azevedo (2003), existem três tipos de políticas públicas: as redistributivas, as distributivas e as regulatórias. As políticas públicas redistributivas consistem em redistribuição de “renda na forma de recursos e/ou de financiamento de equipamentos e serviços públicos” (Azevedo, 2003, p. 38). São exemplos de políticas públicas redistributivas os programas de bolsa-escola, bolsa-universitária, cesta básica, renda cidadã, dentre outros, que surgiram com a finalidade da redução das desigualdades sociais.

O autor ressalta que as políticas públicas distributivas implicam ações cotidianas que todo e qualquer governo precisa fazer. Elas dizem respeito à oferta de equipamentos e serviços públicos, mas sempre feita de forma pontual ou setorial, de acordo com a demanda social ou a pressão dos grupos de interesse. São exemplos de políticas públicas distributivas as podas de árvores, os reparos em uma creche, a implementação de um projeto de educação ambiental ou a limpeza de um córrego, dentre outros. Por último, há as políticas públicas regulatórias. Elas consistem na elaboração das leis que autorizaram os governos a fazerem ou não determinadas políticas públicas redistributivas ou distributivas. Se estas duas implicam no campo de ação do poder executivo, a política pública regulatória é, essencialmente, campo de ação do poder legislativo.

No contexto educacional, as políticas públicas educacionais são tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais são um foco mais específico do tratamento da educação, que, em geral, se aplica às questões escolares (OLIVEIRA, 2010). Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar que vai além do ambiente escolar. Isto é, tudo o que se aprende socialmente, seja na família, na igreja, na escola, no trabalho, na rua, no teatro, etc. se torna resultado do ensino, da observação, da repetição, reprodução, inculcação, é educação.

Oliveira (2010) destaca que a educação escolar deve ser um sistema fruto de políticas públicas. Nesse sistema, é imprescindível a existência de um ambiente próprio do fazer educacional, que é a escola, que funciona como uma comunidade,

articulando partes distintas de um processo complexo: alunos, professores, servidores, pais, vizinhança e Estado. Por outro lado, enquanto sociedade política que define o sistema através de políticas públicas, as políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

O autor afirma ainda o que distingue política pública da política, de um modo geral, é que é praticada pela sociedade civil e não apenas pelo governo. Isso quer dizer que política pública é condição exclusiva do governo, já as políticas públicas educacionais são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar. Dito isto, o próximo item aborda os principais conceitos e o histórico dos programas de transferência de renda.

3.3 Transferência de Renda

Os programas de transferência de renda foram implantados na Europa a partir de 1930, mas só ganharam uma significativa visibilidade a partir dos anos 1980 como resposta à situação agravante de empobrecimento e desemprego da população diante das transformações econômicas, sociais e no mundo do trabalho (MAIOR, 2010). Conforme Kono (2016), é válida a afirmação de que, após a retomada do processo democrático no final da década de 1980, a pobreza tem sido alvo de preocupação do Governo Brasileiro.

Kono (2016) afirma que, no Brasil, essa questão adentra a agenda pública a partir de 1991 com o debate sobre Programas de Transferência de Renda, sendo aprovado um Projeto de Lei para o Programa de Garantia de Renda Mínima. Desde então, as políticas sociais foram evoluindo, tendo sido criados diversos programas como o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, o Benefício de Prestação Continuada, o Auxílio Gás, o Bolsa Escola o Bolsa Alimentação, o Programa Fome Zero, o Programa Bolsa Família e o Programa Auxílio Brasil que é objeto desta pesquisa.

Enfrentar a pobreza e as desigualdades sociais é um dos grandes desafios da sociedade brasileira. Para superá-las, precisamos de políticas e programas que garantam direitos sociais e o pleno exercício da cidadania. Essas políticas são de responsabilidade do Governo Federal, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, e devem contar também com a participação dos cidadãos (BRASIL, 2013).

Segundo Monteiro (2014), nas últimas décadas, as questões referentes ao enfrentamento da pobreza e da desigualdade de renda têm ocupado um espaço importante nas discussões dos problemas mundiais. Para esse autor, no caso da América latina, os desafios são enormes, principalmente considerando o crescimento populacional ainda persistente. Entre 1980 e 1990, o número de pobres cresceu de 136 milhões para 204 milhões de pessoas. Até a década de 1990, aproximadamente 48% da população latino-americana estava em condição de pobreza, sendo quase a metade desses indigentes.

No Brasil, a ausência de políticas sociais efetivas em escala nacional fez com que a desigualdade permanecesse praticamente intocada até o final do século XX (CARDOSO, 2004). A partir dos anos 2000, o país observou reduções significativas nos indicadores de pobreza e desigualdade, suscitando discussões teóricas importantes relacionadas às causas desse novo comportamento. Além de mudanças no mercado de trabalho e aumentos reais no salário mínimo, alguns autores atribuem esse comportamento à adoção de programas de transferência de renda.

A atuação dos programas de transferência de renda consiste, basicamente, na transferência de bens ou serviços às famílias beneficiárias com a exigência de compromissos, geralmente nas áreas de saúde e educação, chamadas condicionalidades. Com essa atuação em duas frentes, estes programas pretendem, ao mesmo tempo, reduzir a desigualdade e a pobreza no curto prazo e aumentar o capital humano das famílias beneficiárias. Espera-se que, com a melhoria dos níveis de vida, especialmente das crianças e adolescentes, essas famílias superem, no longo prazo, as condições desfavoráveis de oportunidades que se repetem ao longo das gerações, promovendo a ruptura do chamado ciclo intergeracional de pobreza (MAGALHÃES, 2014), conforme segue:

Os Programas de Transferência de Renda são entendidos como aqueles que atribuem uma transferência monetária aos indivíduos ou às famílias, mas que também possuem outras medidas situadas principalmente no campo das políticas de educação, saúde, assistência social e trabalho, representando, portanto, elementos estruturantes, fundamentais, para permitir o rompimento do ciclo vicioso que aprisiona grande parte da população brasileira nas amarras da reprodução da pobreza. (SILVA; YAZBEK; DI GIOVANNI, 2004, p. 19).

Os Programas de transferência de renda são destinados a realizar uma transferência monetária, sem necessariamente uma contribuição prévia, destinados às famílias pobres, consideradas a partir de uma determinada renda *per capita* dos

membros que constituem a família (SILVA; YAZBEK; DI GIOVANNI, 2004). Para os autores, os programas de transferência de renda foram elaborados em um momento histórico cuja conjuntura socioeconômica estava marcada pelo grande crescimento do desemprego, com formas de ocupações precárias e instáveis, sem proteção social que garantida pelos benefícios da Previdência Social e ainda pela queda da renda oriunda do trabalho, o aumento da pobreza e da desigualdade social, conforme segue:

As estratégias para o enfrentamento da pobreza têm refletido as concepções que dela temos e a forma como a compreendemos no contexto onde ela se insere. A pobreza “não se reduz às privações materiais.” (YAZBEK, 2012, p. 73-74).

Dessa forma, conforme a autora, a transferência de renda é considerada um incentivo ao acesso a políticas universais estruturantes, principalmente nas áreas da saúde, educação e trabalho. Além disso, a família beneficiária precisa cumprir determinadas contrapartidas, tais como: a frequência mínima escolar para crianças e adolescentes e as condicionalidades da saúde, como o cumprimento das vacinas e, ainda, o acompanhamento médico para gestantes e nutrízes. Essas contrapartidas são o mínimo que as famílias precisam cumprir para poder continuar a participar dos programas e receber a renda oriunda deles. Mas somente a transferência de renda não é o suficiente para que essas famílias superem a condição de pobreza em que se encontram, pois são necessárias outras ações que, paralelamente às contrapartidas, possam garantir condições de superação da pobreza.

Entretanto, a autora afirma ainda que esses programas apresentam dupla face, uma que é a compensatória, pela transferência de renda para a sobrevivência imediata destas famílias, garantido a aquisição de alimentos e a redução da pobreza, e outra que se refere ao acesso a políticas universais, que devem ser ofertadas a todos os participantes dos programas de transferência de renda, a fim de que estes ofereçam condições de autonomização destas famílias. O próximo item aborda as principais políticas de transferência de renda.

3.4 Políticas de Transferência de Renda

As políticas de transferência de renda foram adotadas para a população mais vulnerável com o propósito de combater a miséria institucionalizada. Para o Governo Federal, a política de transferência de renda também é considerada estratégica no enfrentamento da pobreza e na inclusão social de milhares de famílias. Por isso, o Governo Federal criou uma política que potencializa a proteção social, sendo ofertada pelos Programas de transferência de renda. De acordo com Bichir (2010), os programas de transferência de renda são inseridos em um padrão de programas sociais que se voltam à população mais pobre: “É com o objetivo de promover igualdade de oportunidades e desenvolvimento econômico e social que surgem os programas de transferência de renda (NEME *et al.*, 2013, p. 291).

Soares (2010) afirma que o Brasil aderiu aos programas de transferência de renda principalmente como estratégia majoritária de redução da pobreza no país, buscando amenizá-la, e isso se relaciona a um modelo de proteção social vigente no país. E, nesse sentido, esses programas foram formados com o intuito de que o beneficiário tenha a liberdade para escolher como melhor utilizar tal benefício por ter conhecimento de suas necessidades mais urgentes, embora alguns deles já tragam no próprio nome a destinação.

A transferência de renda é uma das iniciativas que a Política de Assistência Social deve garantir. É um direito social que assegura a sobrevivência de famílias em situação de pobreza, por meio do acesso à renda e da promoção da autonomia dessas famílias. Para o governo federal, a política de transferência de renda também é considerada estratégia no enfrentamento da pobreza e na inclusão social de milhares de famílias e, por isso, criou uma política que potencializa a proteção do Programa Bolsa Família por meio do Plano Brasil sem Miséria para que as famílias alcancem uma renda mínima de até R\$100 *per capita* (BRASIL, 2014).

De acordo com Bichir (2010), os programas de transferência de renda surgiram como ações de garantia de renda mínima. Criou-se, em 1996, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil e, no ano de 2001, teve início, no governo de Fernando Henrique Cardoso, o Programa Bolsa Escola (2001). Criou-se também o Benefício de Prestação Continuada, o Auxílio Gás, Bolsa Alimentação, Cartão Alimentação e o Fome Zero. E depois com a unificação das diversas ações surge o

Programa Bolsa Família em 2003. A seguir, observa-se um panorama histórico dos programas de transferência de renda no Brasil.

Quadro 5 - Histórico de Programas de transferência de renda

Período	Programas	Condicionais
1991	O Projeto de Lei nº80, que instituía o Programa de Garantia de Renda Mínima, apresentado pelo Senador, por São Paulo, Eduardo Suplicy (PT), visava a orientação transformadora e redistributiva.	Tratava-se de um benefício de renda negativo para beneficiar todos os residentes do país maiores de 25 anos que auferirem menos de 45 mil cruzeiros, moeda da época, correspondendo a cerca de 2,25 salários mínimos.
1993	O Benefício de Prestação Continuada, comumente chamado de BPC, é um benefício criado pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) e tem por objetivo principal amparar pessoas à margem da sociedade que não podem prover seu sustento.	Garantia de um salário mínimo mensal para pessoas com deficiência e idosos que comprovem não ter condições de se manter financeiramente ou tê-la provida pela sua família.
1996	Nesse período, foram iniciadas as primeiras experiências de iniciativa do governo federal, com o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil-PETI (SILVA, 2007).	O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil – PETI, segundo a LOAS, é um Programa de caráter intersetorial, integrante da Política Nacional de Assistência Social – PNAS, que compreende: 1. Transferência de renda; 2 - Trabalho social com as famílias e 3 – Oferta de serviços socioeducativos para crianças e adolescentes que se encontram em situação de trabalho infantil.
2001	No governo de Fernando Henrique Cardoso, foram ampliados os programas federais com a criação do Programa Bolsa Escola e Bolsa Alimentação (SILVA, 2007).	O Programa Bolsa Escola concedia um benefício monetário às famílias com renda <i>per capita</i> mensal de até meio salário mínimo que mantivessem seus filhos matriculados e frequentando a escola.
2003	Em outubro de 2003, houve um passo decisivo para a ampliação e articulação da rede de proteção social brasileira com a criação do PBF. O PBF promoveu a unificação de quatro programas federais (Bolsa Escola, Bolsa Alimentação, Vale Gás e Cartão Alimentação).	O auxílio gás era uma ajuda financeira concedida a cada dois meses pelo governo federal às famílias beneficiárias da rede de proteção social que, dois anos após sua criação, foi incorporado ao Bolsa Família.
2004	Processo de unificação dos programas federais de transferência de renda, sendo, inicialmente, unificados quatro programas, como: Bolsa-Escola, Bolsa-Alimentação, Vale-Gás e Cartão-Alimentação.	O novo programa, denominado de Bolsa-Família, atende aproximadamente 17 milhões de brasileiros em situação de pobreza ou extrema pobreza. Os valores dos benefícios pagos pelo PBF no país variam de R\$ 32,00 a R\$ 306,00 de acordo com a renda mensal da família por pessoa, com o número de crianças e adolescentes de até 17 anos e número de gestante e nutrizas componentes da família, com cumprimento de condicionais de saúde e educação (BRASIL, 2003).
2016	O Programa Bolsa Família, de acordo com Campello e Neri (2013), nasceu com a ideia de contribuir para que a pobreza e a extrema pobreza, de grande parte das famílias no Brasil, sofressem uma real redução.	As pessoas atendidas pelo Programa Bolsa Família, em 2016, recebiam um benefício financeiro mensal, que pode variar de R\$ 35,00 a R\$ 230,00, de acordo com cada critério estabelecido (BRASIL, 2016).

2021	O Programa Auxílio Brasil foi aprovado pela Câmara dos Deputados por meio da Medida Provisória (MP) nº 1.061/21 que cria o Auxílio Brasil e substitui o Programa Bolsa Família (BRASIL, 2021).	Os compromissos são os mesmos já assumidos no PBF. De acordo com a Medida Provisória 1061/21, o Programa Auxílio Brasil prevê três tipos de benefícios: o Benefício Primeira Infância que será pago para crianças de até 03 anos de idade; o Benefício Composição familiar, destinado a famílias que têm em sua composição gestantes, nutrízes ou pessoas com idades entre 03 a 21 anos. Transferência de renda na educação no campo ⁵ .
------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

O quadro acima apresentou um panorama histórico sobre os Programas de Transferência de Renda e as mudanças ocorridas ao longo do percurso, deixando entrever, assim, que esses programas surgiram visando garantir a autonomia dos indivíduos contra os efeitos mais perversos da pobreza e da desigualdade social, considerando o crescimento do desemprego e a distribuição de renda com oferta de renda monetária.

Esses programas de Transferência de Renda foram criados por meio das iniciativas da política de Assistência Social para garantir um direito social que assegura a sobrevivência de famílias em situação de vulnerabilidade social por meio do acesso à renda e da promoção da autonomia dessas famílias, inseridos no âmbito da proteção social básica, tendo como uma das principais condicionalidades a educação para manutenção do benefício como frequência e matrícula escolar.

A seguir, apresentamos uma breve caracterização sobre o Programa Bolsa Família para melhor compreender as mudanças ocorridas na atualidade para o Programa Auxílio Brasil.

⁵ Em relação à transferência de renda na educação no campo, Ferreira e Lanjouw (2001) estudaram a região Nordeste do Brasil, observaram que a incidência da pobreza é bem maior nas áreas rurais do que nas áreas urbanas. Constataram que 48,8% das famílias rurais eram pobres, enquanto nas áreas urbanas esse percentual era de apenas 30% da população. De acordo com Neder e Silva (2004), as políticas de combate à pobreza devem considerar a importância da renda não agrícola na composição da renda das famílias pobres. Os autores apontam que as atividades não agrícolas podem servir como estratégia para reduzir o número de famílias que estão abaixo da linha da pobreza e em condições de indigência. A criação do programa Bolsa Família e a ampliação dos programas sociais como o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e as aposentadorias - permitiram maior focalização das políticas públicas nas camadas mais pobres da população, com efeitos significativos na redução da pobreza rural e urbana em todo o País e, de forma particular, na região Nordeste, onde os indicadores da pobreza são mais perversos. Hoffmann (2006) destacou a importância desses programas na redução da desigualdade de renda e da pobreza, principalmente na região Nordeste, entre os anos de 2002 e 2004.

3.5 Programa Bolsa Família

O Programa Bolsa Família é considerado uma das iniciativas da política de Assistência Social que assegura a sobrevivência de famílias em situação de pobreza por meio do acesso à renda e da promoção da autonomia de família em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2020). É notório que o Programa Bolsa Família foi considerado um dos programas mais destacados no decorrer desse contexto histórico por ser um programa de transferência direta de renda com condicionalidades, voltado para famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. É necessário analisar as concepções do Programa Bolsa Família, que integra em apenas um programa várias políticas públicas de assistência social, saúde, educação, emprego e renda.

Com base na Instrução Operacional nº 001/2009 do Ministério da Educação, para a família receber esse benefício, os filhos entre 6 e 15 anos devem estar matriculados em escola pública de educação básica. A condição inclui o esforço para que as crianças e adolescentes não apenas sejam matriculados, mas mantenham frequência mínima de 85% da carga horária, enquanto o patamar exigido na rede de ensino é de 75%, sendo o mesmo percentual mínimo para estudantes de 16 e 17 anos que recebem o Benefício Variável Jovem BV. Esse benefício é uma modalidade de benefício do Programa Bolsa Família, assim como o benefício básico e o benefício variável, e será concedido a todas as famílias que já fazem parte do PBF e que tenham adolescentes entre 16 e 17 anos matriculados na escola.

Conforme Barros e Mendonça (2001) afirmam, no Brasil, a combinação de um sistema educacional público precário com graves imperfeições no mercado de crédito tem feito com que o nível de investimentos em capital humano esteja sistematicamente abaixo dos padrões, o que torna preocupante o fato de ser tão mais acentuado quanto mais pobre é a família. Como o grau de pobreza de um indivíduo é fortemente determinado por seu nível educacional, essa natureza diferenciada do subinvestimento em educação leva à transmissão intergeracional da pobreza. Assim, os indivíduos nascidos em famílias pobres hoje tendem a ter escolaridade inferior e serão, com maior probabilidade, os pobres de amanhã.

Nesse sentido, de acordo com o Ministério de Desenvolvimento Social (2010), essas condicionalidades reforçam o acesso a direitos sociais básicos e contribuem

para que as famílias consigam romper, via educação, o ciclo de pobreza entre gerações. A referida Lei ampliou os direitos sociais com Política de Saúde, da Previdência Social e da Política de Assistência Social, representando uma conquista no campo da proteção social. Nesse sentido, constitucionalmente, a educação é um direito previsto nos Art. 205 e 206 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). As políticas públicas elaboradas no país contribuem para uma melhor qualidade da educação e a permanência dos alunos de origem pobre na escola.

Desse modo, é necessário visualizar a situação de pobreza sob uma perspectiva ampliada e ultrapassar as relações instrumentais, compreendendo-a em sua natureza e características. No contexto das políticas sociais, de responsabilidade estatal, que visam minimizar os efeitos das desigualdades geradas socialmente, encontra-se o Programa Bolsa Família (PBF), com expressiva visibilidade e abrangência no âmbito da assistência social e com razoável articulação com outras políticas, como educação e saúde (BRAGA; TAVARES, 2018).

De acordo com os dados oficiais do IBGE (2019), o PBF tem causado uma redução considerável dos índices de pobreza entre as famílias brasileiras, em especial, nos estados do Norte e Nordeste, permitindo a ultrapassagem da linha da pobreza ou extrema pobreza, e ainda, conseguindo abranger todos os municípios do país. No entanto, pouco se tem pesquisado sobre o potencial emancipador das ações complementares a serem desenvolvidas em articulação com o PBF e que ultrapassam o viés monetário, porque se vinculam à autonomia das famílias beneficiárias (IBGE, 2019).

Braga e Tavares (2018) evidenciam que é relevante apreender as particularidades existentes no Programa Bolsa Família sob uma perspectiva que supere a visão monetária de distribuição de renda, com destaque para teorias que valorizem o caráter emancipador que pode ser gerado por essa política de transferência de renda e sua intersetorialidade com outras ações, programas e políticas, para a superação da desigualdade e pobreza vivenciada por expressiva parcela das famílias brasileiras.

O próximo tópico aborda a caracterização do Programa Auxílio Brasil, apresentando as principais diferenças, os critérios de inclusão e a permanência no Programa, bem como as mudanças que ocorreram após aprovação da medida provisória.

3.6 Programa Auxílio Brasil

O Programa Bolsa Família está passando por uma nova roupagem, pois foi criado pelo Governo Federal e aprovado pela Câmara dos Deputados por meio da Medida Provisória (MP) nº 1.061/21, que cria o Auxílio Brasil e substitui o programa Bolsa Família (BRASIL, 2021). De acordo com a Medida Provisória 1.061/21, o Programa Auxílio Brasil prevê três tipos de benefícios: o Benefício Primeira Infância, que será pago para crianças de até 03 anos de idade; o Benefício Composição Familiar, destinado a famílias que têm em sua composição: gestantes, nutrizes ou pessoas com idades entre 03 e 21 anos de idade incompletos e o Benefício de Superação de extrema pobreza, pago às famílias em situação de extrema pobreza.

As condições do Programa Auxílio Brasil basicamente têm as mesmas condicionantes e compromissos já assumidos anteriormente, como Educação, Saúde e Assistência Social no Programa Bolsa Família para a continuidade do recebimento do Auxílio Brasil. Na exigência de frequência escolar mínima de 60% para beneficiários de 4 e 5 anos, 75% beneficiários de 6 a 15 anos e 75% para beneficiários de 16 a 21 anos incompletos que estejam matriculados na educação básica, em que o descumprimento impacta o benefício da família. As famílias que descumprirem os compromissos assumidos com o Programa Auxílio Brasil podem sofrer efeitos gradativos, que vão desde Advertência, Bloqueio, Suspensão até o Cancelamento do Benefício (BRASIL, 2021).

Vale ressaltar que o Auxílio Brasil será pago a famílias nas seguintes situações:

Extrema pobreza: caracterizada pela renda familiar mensal por pessoa no valor de até R\$ 100,00; **pobreza:** caracterizada pela renda familiar mensal por pessoa entre R\$ 100,01 e R\$ 200,00. Além disso, também terão direito a receber o benefício as famílias em condições de emancipação. São aquelas famílias que recebem o benefício, mas, em algum momento, a renda superou o limite permitido pelo programa social. Nesse caso, elas continuam a receber os valores por um período. (BRASIL, 2021, p. 3, grifo nosso).

Conforme consta na Medida Provisória 1.061/2021, além das condições de renda familiar, os beneficiários do Programa Auxílio Brasil terão direito a 09 (nove) modalidades diferentes de benefícios, que são eles: o Benefício Primeira Infância, a qual contempla famílias com crianças entre 0 e 36 meses (3 anos) incompletos e o Benefício Composição Familiar, direcionado também a jovens de 18 a 21 anos

incompletos. O objetivo é incentivar esse grupo a permanecer nos estudos para concluir pelo menos um nível de escolarização formal. Ambos os benefícios contemplam um público específico de crianças e de jovens em vulnerabilidade social, tendo como foco principal a escolarização formal, porém, diferentemente do PBF, foi estendida a idade até 21 anos incompletos (BRASIL, 2021).

No que tange ao esporte escolar, foi criado o benefício de Auxílio Esporte Escolar, destinado a estudantes com idades entre 12 e 17 anos incompletos que sejam integrantes de famílias beneficiárias do Auxílio Brasil e que se destacarem em competições oficiais do sistema de jogos escolares brasileiros. A transferência do valor será feita em 12 parcelas mensais. Não há número máximo de beneficiários. O Programa Auxílio Brasil também contemplou as modalidades do benefício Auxílio Criança Cidadã, direcionado ao responsável por família com criança de 0 a 48 meses incompletos que consiga fonte de renda, mas não encontre vaga em creches públicas ou privadas da rede conveniada. O valor será pago até a criança completar 48 meses de vida, e o limite por núcleo familiar ainda será regulamentado (BRASIL, 2021).

Uma das diferenças em relação à PBF é a criação do Auxílio Inclusão Produtiva Rural, pago por até 36 meses aos agricultores familiares inscritos no Cadastro Único, e também o Auxílio Inclusão Produtiva Urbana. Quem estiver na folha de pagamento do Auxílio Brasil e comprovar vínculo de emprego formal receberá o benefício. Benefício Compensatório de Transição: para famílias que estavam na folha de pagamento do Bolsa Família e perderem parte do valor recebido em decorrência do enquadramento no Auxílio Brasil será concedido no período de implementação do novo programa e mantido até que haja aumento do valor recebido pela família ou até que não se enquadre mais nos critérios de elegibilidade (BRASIL, 2021). Cada benefício ofertado possui requisitos e exigências baseados na referida Medida Provisória. Vale destacar que, nessa nova modalidade, foi criado o Auxílio Inclusão Produtiva Rural, especificamente voltado para agricultores familiares inscritos no Cadastro Único, recebendo por até 36 meses esse benefício.

Nesse sentido, o Programa Auxílio Brasil contemplará as mesmas famílias já beneficiadas no PBF, o que ocorrerá de maneira automática sem que essas famílias precisem fazer um novo cadastro. Vale ressaltar que o valor a ser recebido no Auxílio Brasil é, aproximadamente, 18% maior do que todos os benefícios do Bolsa

Família. Isto é, os valores devem chegar a R\$ 400 mensais para todas as famílias segundo as projeções do governo federal. O novo programa social e transferência direta e indireta de renda é destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. Além de garantir uma renda básica a essas famílias, o programa busca simplificar a cesta de benefícios e estimular a emancipação dessas famílias para que alcancem autonomia e superem situações de vulnerabilidade social (BRASIL, 2022).

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 203, estabelece que “a assistência social será prestada a quem dela necessitar, independente de contribuição à seguridade social” (BRASIL, 1988). O Auxílio Brasil integra em um só programa várias políticas públicas de assistência social, saúde, educação, emprego e renda. Constitui-se no novo programa social de transferência de renda destinado às famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. Além de garantir uma renda básica às famílias, visa promover o acesso aos direitos sociais básicos e romper com o ciclo intergeracional da pobreza, para que as famílias alcancem sua autonomia superando, assim, a situação de vulnerabilidade vivenciada.

Vale lembrar que todos os beneficiários do Bolsa Família foram automaticamente contemplados com o Auxílio Brasil. Por isso, não foi necessário fazer novo cadastro, de modo que todos aqueles que estão no Cadastro Único do Governo Federal e estão elegíveis ao programa, por se enquadrarem nas faixas de pobreza e extrema pobreza, são contemplados para receber o novo benefício, o que terá uma estimativa ainda maior de beneficiários de programas de transferência de renda no município (BRASIL, 2021).

O Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) é o órgão responsável por coordenar as atividades assistenciais no município com o objetivo de atender e acompanhar as famílias em situação de vulnerabilidade que precisem desse benefício, ou seja, as famílias que desejam se inscrever no Programa Auxílio Brasil ou em outros programas do governo devem se dirigir ao CRAS e solicitar o atendimento. A unidade conta com assistentes sociais e agentes da prefeitura para auxiliar na realização do Cadastro Único (BONFIM, 2022). Além disso, também fica a cargo do CRAS transmitir as orientações necessárias para o cumprimento das condicionalidades do Programa Bolsa Família, que vão desde a atualização cadastral até a frequência escolar e a vacinação de crianças e adolescentes.

As famílias prioritárias precisam de atendimento diferenciado em relação aos serviços de acompanhamento social, educação e saúde. Isto é, a família, quando ingressa no programa assume, juntamente com o poder público, compromissos para reforçar o acesso de crianças e adolescentes beneficiários à saúde e à educação. Esses compromissos são conhecidos como condicionalidades. Assim, o município gestor dessa política precisa enviar mensalmente as informações para o governo federal por meio do Sistema de Condicionalidade (SICON), que é uma ferramenta de apoio à gestão intersetorial que integra as informações do acompanhamento de condicionalidades nas áreas de Saúde, Educação e Assistência Social (BRASIL, 2022). O pagamento do Programa Auxílio Brasil é operado pela Caixa Econômica Federal (CAIXA), responsável pela emissão e entrega dos cartões e pelo atendimento aos beneficiários. O município possui, atualmente, 4 (quatro) canais de pagamento em seus canais de pagamento: agências, lotéricas, correspondentes Caixa Aqui e postos de atendimento bancário.

As famílias que descumprem as condicionalidades podem sofrer efeitos gradativos, que variam desde uma advertência, passando pelo bloqueio e suspensão do benefício e podendo chegar ao cancelamento em casos específicos. Esses efeitos são considerados sinalizadores de possíveis vulnerabilidades que as famílias estejam vivenciando, pois demonstram que elas não estão acessando seus direitos sociais básicos à saúde e à educação. Nesses casos, é necessário que o poder público atue no sentido de auxiliar essas famílias a superar a situação de vulnerabilidade e a voltar a acessar esses serviços, retornando a cumprir as condicionalidades. Por isso, as famílias em descumprimento de condicionalidades, em especial aquelas que estão em fase de suspensão, são prioritárias no atendimento/acompanhamento pela assistência social no município (BRASIL, 2022).

O próximo tópico traz um levantamento sobre as condicionalidades de educação do Programa Auxílio Brasil, matrícula, frequência escolar e frequência diferenciada na educação do campo e alfabetização, com a finalidade de apresentar os principais requisitos e exigências do Programa Auxílio Brasil referentes à condicionalidade de educação com base nos instrumentos normativos e dispositivos legais.

3.6.1 As Condicionalidades de Educação do Programa Auxílio Brasil

Inicialmente serão apresentadas as formas de matrícula, frequência dos beneficiários e frequência diferenciada na educação no campo, no sentido de sintetizar como esses dados são informados pelo órgão gestor municipal ao Governo Federal, visto que essas informações precisam ser informadas e atualizadas no cadastro único para garantir o recebimento da bolsa dos seus beneficiários.

As condicionalidades do Programa Auxílio Brasil basicamente são as condicionalidades já exigidas pelo PBF, que são os compromissos assumidos pelas famílias e pelo poder público nas áreas de Educação, Saúde e Assistência Social para a continuidade no recebimento dos benefícios do Auxílio Brasil. Essas condicionalidades são assumidas tanto pelas famílias quanto pelo poder público nas áreas de Educação, de Saúde e de Assistência Social.

Na área de educação, exigência de frequência escolar mínima de 60% para beneficiários de 4 e 5 anos. Nesse caso, o descumprimento impacta o benefício da família 75% para beneficiários de 6 a 15 anos, 75% para beneficiários de 16 a 21 anos incompletos, que estejam matriculados na educação básica, cujo descumprimento impacta somente o benefício do adolescente e/ou jovem. A verificação e o monitoramento da frequência escolar dos beneficiários são feitos pelo sistema Presença do Ministério da Educação (MEC) e não estava sendo realizada desde o primeiro semestre do ano de 2020, período em que os alunos foram afastados da sala de aula por conta da pandemia (BRASIL, 2021).

O economista Ricardo Henriques, responsável por coordenar a implantação inicial do Bolsa Família no Ministério de Desenvolvimento Social, destaca que esse tipo de controle em programas de caráter assistencial é fundamental para evitar a perpetuação da pobreza. Para outros pesquisadores, o acompanhamento da frequência escolar, com dados precisos e confiáveis, é ainda mais urgente neste momento para que seja possível tentar reverter os recentes retrocessos que aconteceram no campo da educação nos últimos dois anos (BRASIL, 2021).

O Novo Sistema Presença passou a ser alimentado com a frequência dos beneficiários a partir de 01/04/2022. De acordo com o Ministério da Cidadania, para as crianças que possuem entre quatro e cinco anos de idade, essa frequência escolar mensal precisa ser de no mínimo 60%, ou seja, ele não pode ultrapassar o

limite de 40% de faltas. Se passar disso, o cidadão pode acabar perdendo o direito de receber o Auxílio Brasil. Para as crianças e jovens que tenham entre seis e 21 anos de idade, a regra muda. A exigência de frequência passa a ser de 75%. Então, esses estudantes não podem ter mais de 35% de faltas na escola. Se isso acontecer, então não vai ter mais como receber esse benefício segundo consta nas regras do programa.

Conforme o Ministério da Cidadania, a condicionalidade na educação é a contrapartida na qual os estudantes devem estar matriculados na Educação Básica e cumprir frequência mínima acompanhada em cinco períodos, com dois meses cada, por ano (fevereiro/março, abril/maio, junho/julho, agosto/setembro e outubro/novembro) e por idade (5 e 4 anos - 60% de Frequência - 6 até 21 anos - 75% de Frequência). É essencial fazer o registro do motivo da baixa frequência corretamente quando algum fator esteja prejudicando, desestimulando ou impedindo a ida do estudante à escola (BRASIL, 2021).

Consta ainda na normativa que o Benefício da Primeira Infância não atende a faixa etária do processo de alfabetização da educação infantil e que, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o processo de alfabetização infantil deve-se iniciar no 1^a ano do Fundamental, por volta dos 6 anos de idade. Isto é, espera-se que a alfabetização integral dos estudantes seja finalizada até o 2^o ano do Ensino Fundamental. Outro benefício contemplado pelo Auxílio Brasil e o Benefício de Superação da Extrema Pobreza atende famílias com a renda mensal *per capita* que não supera a linha da extrema pobreza, dará direito a um apoio financeiro sem limitações relacionadas ao número de integrantes da família.

O MEC disponibiliza, para a rede de profissionais do programa na educação, o Sistema Presença para facilitar o processo de identificação dos estudantes, a coleta e o registro de frequência e para subsidiar as atividades vinculadas aos períodos de pré-coleta e pós-coleta em suas localidades. O Sistema Presença é aberto para inserção dos registros por dias determinados a cada período de acompanhamento. Contudo, não está impedida a realização de outras ações no sistema, tais como: cadastramento da rede de profissionais, transferência de estudantes, atualização de dados ou ações de busca ativa aos estudantes em situação de vulnerabilidade para evitar a evasão escolar (BRASIL, 2021).

Segundo o Ministério da Cidadania, devido à pandemia da COVID-19 no país, como medida de proteção e enfrentamento da emergência em saúde pública, e

considerando não haver prejuízo para as instituições envolvidas, incluindo as famílias beneficiárias, foi suspenso o efeito do descumprimento das condicionalidades na educação do Programa Bolsa Família (PBF) e do Programa Auxílio Brasil (PAB). O Ministério da Educação informa que, após atualizações, o Novo Sistema Presença encontra-se disponível para a rede de profissionais do Programa Auxílio Brasil na Educação. Em 2021, o cronograma de coleta e registro de frequência foi retomado normalmente e, no corrente ano, obedece ao Calendário de Acompanhamento, sendo importante para identificar a causa da baixa frequência, de modo a evitar o abandono escolar.

Destaco que o Programa Auxílio Brasil é o sucessor do Programa Bolsa Família e contempla novos aspectos das famílias que se encontram em situação de pobreza e extrema pobreza, associado ao direito à educação básica e permanência na escola. Ressalto que não existe frequência escolar diferenciada na Educação no Campo, pois as exigências são as mesmas para todos os brasileiros, independentemente se residem na zona rural ou urbana. A exigência do Governo Federal é apenas que o cadastro dessas famílias esteja atualizado no CadÚnico.

A atualização do Cadastro Único deve ser feita pelo Responsável Familiar obrigatoriamente a cada dois anos ou então quando alguma das informações abaixo for alterada: nascimento ou morte de alguém na família, saída de um integrante para outra casa, mudança de endereço, entrada das crianças na escola ou transferência de escola, aumento ou diminuição da renda, entre outros. Porém, durante a pandemia, a atualização cadastral foi suspensa por um período. Contudo, todas as famílias já beneficiadas pelo Bolsa Família serão incluídas automaticamente no Auxílio Brasil sem a exigência de recadastramento, independentemente da região onde residem (BRASIL, 2021).

O Programa Auxílio Brasil possui como requisito de recebimento que as famílias estejam em situação de extrema pobreza ou situação de pobreza e famílias em regra de emancipação. As famílias em situação de extrema pobreza são aquelas que possuem renda familiar mensal *per capita* de até R\$ 105,00, e as em situação de pobreza renda familiar mensal *per capita* entre R\$ 105,01 e R\$ 210,00. A frequência escolar mínima exigida para o pagamento do Auxílio Brasil é de 60% para crianças de 4 e 5 anos e 75% para estudantes de 6 a 21 anos. A frequência e a matrícula são exigidas no contexto geral, não possuindo especificidade para educação no campo (BRASIL, 2022).

O Quadro 6 a seguir apresenta algumas diferenças entre os referidos programas, conforme segue:

Quadro 6 - Diferenças entre PBF e AB

PBF	AB
<ul style="list-style-type: none"> • Os valores dos benefícios pagos pelo PBF no país variam de R\$ 32,00 a R\$ 306,00, número de crianças e adolescentes de até 17 anos e número de gestante e nutrízes componentes da família, com cumprimento de condicionalidades de saúde e educação. • Seus efeitos são gradativos, primeiro a família é notificada, persistindo o problema o benefício é bloqueado, e só depois o benefício é suspenso, somente em casos de reiterados descumprimentos a família é notificada e o benefício é cancelado. • Frequência mínima de 85% da carga horária, o patamar exigido na rede de ensino é de 75%, mesmo percentual mínimo para estudantes de 16 e 17 anos que recebem o Benefício Variável Jovem BV. 	<ul style="list-style-type: none"> • O Programa Auxílio Brasil possui 09 (nove) modalidades diferentes de benefícios, entre elas, 03 (três) formam núcleo básico. • O Auxílio Brasil pretende contemplar um maior número de famílias, com agregação de mais valores financeiros aos benefícios concedidos. Além disso, o Programa Auxílio Brasil contemplará as mesmas famílias já beneficiadas no PBF, o que ocorrerá de maneira automática, sem que essas famílias precisem fazer um novo cadastro. • O valor recebido no Auxílio Brasil é, aproximadamente, 18% maior do que todos os benefícios do Bolsa Família. Isto é, os valores devem chegar a R\$ 400 mensais para todas as famílias. • Efeitos gradativos, que vão desde Advertência, Bloqueio, Suspensão até o Cancelamento do Benefício. • A frequência escolar mínima exigida para o pagamento do Auxílio Brasil é de 60% para crianças de 4 e 5 anos e 75% para estudantes de 6 a 21 anos. • Auxílio Inclusão Produtiva Rural: pago por até 36 meses aos agricultores familiares inscritos no Cadastro Único. Auxílio Inclusão Produtiva Urbana: quem estiver na folha de pagamento do Auxílio Brasil e comprovar vínculo de emprego formal receberá o benefício. • Educação no campo⁶

Fonte: Elaborado pela Autora (2022).

O quadro mostra que ocorreram poucas mudanças entre o Programa Bolsa Família e o Programa Auxílio Brasil, percebendo que o Auxílio Brasil pretende contemplar um maior número de famílias, com agregação de 09 modalidades de benefícios e mais valores financeiros concedidos, com aproximadamente, 18% maior do que todos os benefícios do Bolsa Família. Isto é, os valores devem chegar a R\$ 400 mensais para todas as famílias.

Em relação ao monitoramento da frequência escola, ela teve alteração no que concerne à frequência mínima, que, no PBF, era de 85% da carga horária, enquanto

⁶ Nessa nova modalidade, foi criado o **Auxílio Inclusão Produtiva Rural**, pago por até 36 meses aos agricultores familiares inscritos no Cadastro Único (BRASIL, 2021).

o patamar exigido na rede de ensino é de 75%, percentual mínimo para estudantes de 16 e 17 anos que recebiam o Benefício Variável Jovem BV, no Auxílio Brasil é de 60% para crianças de 4 e 5 anos e 75% para estudantes de 6 a 21 anos. No que se refere à educação no campo, para perceber uma especificidade diferentemente do PBF, foi destacada uma especificidade para os agricultores em relação ao Auxílio Inclusão Produtiva Rural, que, no Programa Auxílio Brasil, passou a ser pago por até 36 meses aos agricultores familiares inscritos no Cadastro Único e no Auxílio Inclusão Produtiva Urbana. Assim, quem estiver na folha de pagamento do Auxílio Brasil e comprovar vínculo de emprego formal receberá o benefício (BRASIL, 2022).

Ressalto que essas alterações que foram impostas no programa aconteceram sem qualquer diálogo nas instâncias das políticas envolvidas, notadamente as de Assistência Social e Educação, o que promete um enfraquecimento, ainda maior, das políticas sociais, descaracterizando um programa já amplamente avaliado, além de resgatar a velha fórmula da meritocracia. Com a substituição pelo Programa Auxílio Brasil, o programa passa por uma nova roupagem, após a aprovação da Medida Provisória (MP) nº 1.061/21, que cria o Auxílio Brasil. O novo programa inclui o benefício da primeira infância, o benefício da composição familiar e o benefício de superação da extrema pobreza. Houve uma expansão na oferta dos benefícios e aumento dos valores recebidos, bem como contemplação de um número maior de beneficiários.

No próximo capítulo, será apresentado o percurso metodológico da pesquisa, mediante a apresentação dos tipos de pesquisas, sujeitos da pesquisa, local da pesquisa, etapas, fontes e procedimentos que foram utilizadas para a construção dos resultados obtidos a partir dos instrumentos que foram objetivando responder ao objeto de estudo, buscando alcançar os objetivos propostos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Esse capítulo descreve o percurso metodológico aplicado nesta pesquisa, objetivando responder os objetivos propostos pelo objeto de estudo. Inicialmente, será apresentado o desenho da pesquisa, caracterizando a definição dos métodos e técnicas escolhidas pela pesquisadora e as principais etapas do estudo.

É importante apresentar os tipos de pesquisa que foram utilizados, trazendo os conceitos de cada uma delas e a importância de sua utilização, além das abordagens que foram utilizadas no decorrer desse processo, bem com a caracterização do local onde a pesquisa foi desenvolvida, a definição dos sujeitos participantes, fontes, procedimentos e etapas percorridas durante todo o trajeto de realização da pesquisa.

4.1 Desenho da Pesquisa

Para a realização desta pesquisa, necessitou-se fazer a construção da fundamentação para a estruturação dos assuntos que trouxeram o embasamento teórico. A pesquisa de campo foi realizada após aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima (UERR) com base no Parecer n. 5.630.147. Buscou-se analisar o Processo de Alfabetização com base nas percepções dos docentes e dos pais de alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil das turmas de 1º ao 3º ano no 1º semestre de 2022 em uma Escola do Campo da Rede Municipal de Bonfim/RR. Os documentos necessários para a efetivação deste trabalho foram: a carta de anuência, o parecer do Comitê de Ética e Pesquisa e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Esses documentos foram apresentados inicialmente à Secretaria Municipal de Educação (SMEC) de Bonfim/RR e, posteriormente, à escola do campo escolhida pela pesquisadora (Escola Municipal Josias Guerreiro Saldanha), localizada na Vila São Francisco, área rural do município de Bonfim/RR.

Para a realização da pesquisa de campo, seguiram-se alguns passos, dentre eles: 02 visitas institucionais à unidade escolar e 02 visitas *in loco* para realização das entrevistas com pais dos alunos em processo de alfabetização. Para maior entendimento sobre essa pesquisa, segue um quadro das categorias que foram analisadas, os procedimentos de coletas de dados e os instrumentos que foram

utilizados, sendo eles: questionários e entrevistas. Esses instrumentos foram fundamentais para subsidiar a análise dos resultados.

Quadro 7 - Categorias de análises

Categorias	Eixos Temáticos	Procedimentos de Coleta de Dados	Tipos de Pesquisas
<p>Processo de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil;</p> <p>Níveis de alfabetização dos alunos beneficiários PAB na escola de campo pesquisada.</p>	<p>Métodos de alfabetização utilizados pelo professor alfabetizador;</p> <p>Prática de trabalho do professor alfabetizador;</p> <p>Formação continuada voltada para o professor alfabetizador na educação no campo;</p> <p>Níveis de alfabetização.</p>	<p>Para responder essas questões, foram aplicados questionários com os professores alfabetizadores e entrevistas semiestruturadas com os pais dos alunos em processo de alfabetização;</p> <p>Documentos disponibilizados pela secretaria escolar, relatórios de rendimento e notas bimestrais e relação de pais de alunos.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, descritiva, documental e de campo;</p> <p>Questionários e entrevistas.</p>
<p>A correlação do recebimento do Programa Auxílio Brasil com o processo de alfabetização.</p>	<p>Perfil dos sujeitos beneficiários (Quem são, de onde vieram, se as condições socioeconômicas provêm da terra);</p> <p>Acompanhamento das atividades escolares pelos pais dos alunos em alfabetização na escola do campo;</p> <p>Contribuições do PAB (Alimentação e compra de materiais escolares).</p>	<p>Para responder a essa questão, foi feito um aparato das normativas do programa e análise das mudanças ocorridas na atualidade.</p>	<p>Pesquisa qualitativa, descritiva, documental e Pesquisa de campo;</p> <p>Questionários e entrevistas.</p>

Fonte: elaborado pela autora (2022).

O quadro acima apresenta as principais categorias que foram analisadas ao longo da pesquisa, citando os procedimentos de coletas e os tipos de abordagens, visando responder os objetivos e o objeto de estudo proposto.

4.2 Tipos de Pesquisa

Para analisar o Processo de Alfabetização dos Beneficiários do Programa Bolsa Auxílio Brasil no primeiro semestre de 2022 das turmas de 1º ao 3º do ensino fundamental, na Escola Campo da Rede Municipal de Bonfim/RR, usou-se, como base inicial, o embasamento teórico concentrado nas teorias de alguns autores, dentre eles: Freire, Ferreira, Soares, Mortatti. Esse estudo foi necessário para conhecer com profundidade o objeto da pesquisa.

Esta pesquisa constitui-se em pesquisa qualitativa documental, descritiva e de campo. A pesquisa de campo visa aprofundar as questões propostas, segundo Gil (2002). Nesse tipo de estudo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente e é enfatizada a importância de o pesquisador ter uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado, o que justificou as 04 visitas *in loco* no campo na região de localização da escola pesquisada.

Através da pesquisa de campo, os dados foram coletados mediante a utilização dos instrumentos de pesquisa, que foram a aplicação dos questionários voltados para os professores alfabetizadores docentes na escola e as entrevistas realizadas com os pais de alunos em processo de alfabetização, beneficiários do Programa Auxílio Brasil das turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental, tendo sido definida uma amostra baseada nas informações do primeiro semestre de 2022. Segundo Gil (2002), o questionário pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (GIL, 2002, p. 128).

O questionário foi utilizado visando identificar o processo de alfabetização, investigar os níveis de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil e correlacionar o recebimento do Programa Auxílio Brasil na escola campo pesquisada com o processo de alfabetização do primeiro semestre de 2022, as informações foram coletadas pelos professores alfabetizadores das turmas de 1ª ao 3º ano do ensino fundamental, tendo participado da pesquisa todos os professores alfabetizadores da referida Escola, sendo eles: 02 (duas) professoras e 01 (um) professor, totalizando 03 (três) participantes. As entrevistas foram realizadas com 06 (seis) pais de alunos estudantes na escola, matriculados nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, sendo eles: 06 (três) pais residentes na área rural da região da vila São Francisco.

As entrevistas realizadas foram semiestruturadas. Segundo Gil (2002), nesse tipo de entrevista há um roteiro prévio das perguntas, mas elas podem sofrer modificações (ou inversões) no decorrer da entrevista. Foi necessário, no decorrer

das entrevistas, realizar algumas alterações no questionário para obter as informações pertinentes aos pais, pois alguns pais apresentaram dificuldade de compreensão das perguntas. Nesse sentido, foi necessário trazer exemplos ou situações cotidianas para melhor entendimento das questões. Na análise dos resultados, foi utilizada a pesquisa de abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa não requer o uso de modelos matemáticos e estatísticos, pois o pesquisador interpreta os fenômenos e lhes atribui significados. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados, e o pesquisador é o instrumento-chave (RICHARDSON, 1999).

A análise dos dados se iniciou após embasamento teórico, fundamentada nas informações adquiridas no decorrer da pesquisa de campo, disponibilizadas nos documentos fornecidos pela escola e durante a aplicação dos questionários e as entrevistas realizadas com os sujeitos participantes. A amostra analisada foi relacionada ao primeiro semestre de 2022, versando sobre o processo de alfabetização dos beneficiários do Programa Auxílio Brasil das turmas de 1º ao 3º do ensino fundamental da referida escola. Após a coleta, foi realizado um estudo exploratório e investigativo da realidade. Conforme Gil (2002), esse tipo de estudo tem como objetivo se inteirar sobre as possíveis contribuições que esse programa proporciona à escola através dos benefícios ofertados.

Os documentos disponibilizados pela escola foram a lista de notas, o quadro bimestral de rendimento escolar e a relação de endereços de pais. De acordo com Gil (2002, p.62-63), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser “fonte rica e estável de dados”, e não implica altos custos, pois não exige contato com os sujeitos da pesquisa, enquanto possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ela é semelhante à pesquisa bibliográfica, segundo o autor, e o que as diferencia é a natureza das fontes, sendo material que ainda não recebeu tratamento analítico.

Nessa etapa, tornou-se necessária uma aproximação com a pesquisa descritiva no intuito de oferecer uma maior visão e compreensão do problema (REIS, 2010). Sua base alicerça-se na percepção do fenômeno dentro de um contexto, buscando capturar, além de sua aparência, suas essências, procurando explicar sua origem, suas relações e suas consequências. Ela decide através de certa intencionalidade, pois considera as condições obedecendo a pontos de vista do investigador que deseja esclarecimento sobre o assunto abordado e também preza

questões como a facilidade de encontrar as pessoas que participarão das entrevistas (TRIVIÑOS, 1987). Para Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno e estabelecem relações entre as variáveis.

No entendimento do autor, são inúmeros os estudos que podem ser classificados sob esse título, e uma de suas características mais significativas está na utilização de técnicas padronizadas de coleta de dados, tais como o questionário. Vale salientar que, nessa fase, será necessário estudar as características de um determinado grupo, que, no caso específico desta pesquisa, são os alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil. O próximo item apresenta uma descrição do local da pesquisa, quem são os sujeitos da pesquisa, principais fontes, procedimentos e etapas.

4.3 Fontes, Procedimentos e Etapas

Alguns procedimentos e etapas foram seguidos, visando analisar o Processo de Alfabetização dos Beneficiários do Programa Auxílio Brasil na referida Escola do Campo da Rede Municipal de Bonfim/RR. As informações analisadas foram referentes ao primeiro semestre de 2022 das turmas de 1º ao 3º ano do ensino fundamental.

4.3.1 Fontes da pesquisa

Dentre as fontes de coleta de dados, foram utilizadas, nesta pesquisa, as informações disponibilizadas nos documentos fornecidos pela escola do campo referente às informações dos alunos matriculados nas turmas de 1ª ao 3º ano do Ensino Fundamental, beneficiários do Programa Auxílio Brasil, e as informações disponibilizadas nos questionários aplicados aos professores alfabetizadores no decorrer das entrevistas semiestruturadas aplicadas aos pais desses alunos.

4.3.2 Procedimentos e etapas da pesquisa

Esta pesquisa se iniciou de forma bibliográfica, através da busca por obras literárias e/ou artigos científicos que abordassem o processo de Alfabetização no

Brasil, especificamente na educação no campo em Bonfim/RR. A pesquisa foi realizada apenas com os professores alfabetizadores das turmas que estão em processos de alfabetização que são beneficiários do Programa Auxílio Brasil, ou seja, as turmas do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, baseada nas informações escolares do primeiro semestre de 2022. Foram realizadas também entrevistas com os pais desses alunos em processo de alfabetização, beneficiários do Programa Auxílio Brasil.

Não foram inseridos na amostra da pesquisa os demais professores da escola, nem os pais de alunos que não estão em processo de alfabetização. Os sujeitos envolvidos receberam esclarecimento prévio sobre a pesquisa através da leitura do TCLE e dos questionários e entrevistas elaboradas.

4.4 Análise de Conteúdo

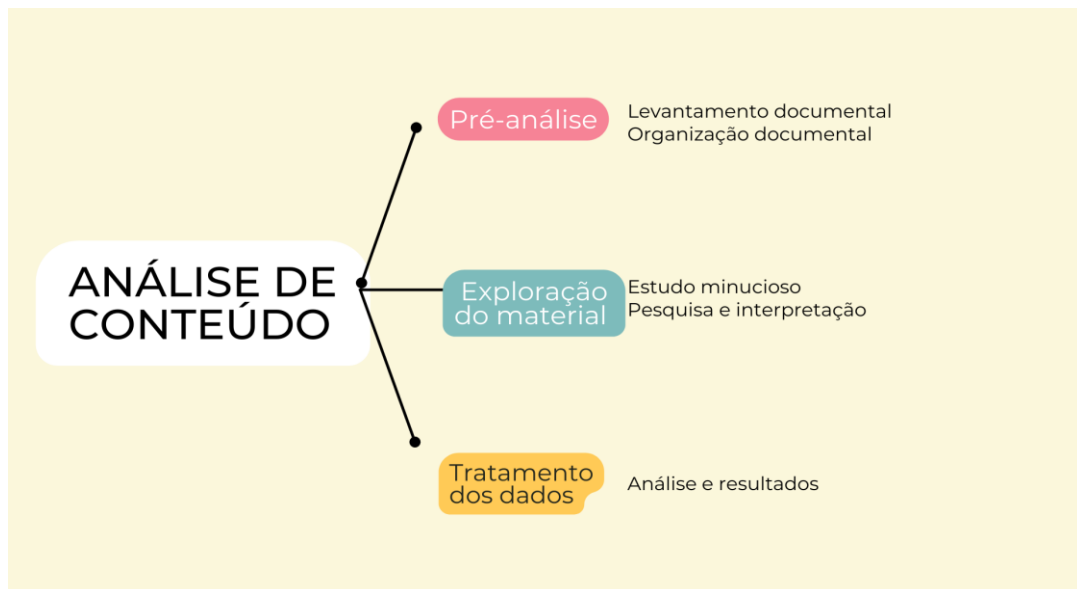
Para a análise dos dados, foi usada a proposta de Bardin (1977). Essa proposta de análise é uma das técnicas mais utilizadas em pesquisas qualitativas. Segundo Gil (2002), a Análise de Conteúdo de Bardin nos permite analisar as comunicações ou os textos, possibilitando ao pesquisador identificar os inúmeros sentidos contidos no material em análise, que se desenvolve em três fases, conforme segue:

A primeira fase está relacionada à pré-análise, em que se procede à escolha dos documentos a serem coletados, bem como à formulação de hipóteses e à preparação do material. A segunda fase é a exploração do material, que envolve a escolha das unidades, a enumeração e a classificação. A terceira fase é constituída pelo tratamento, inferência e interpretação dos dados. Esta é uma pesquisa de natureza qualitativa, pois considera que existe uma relação dinâmica entre o ambiente e o sujeito da pesquisa. Para Gil (2002), a análise qualitativa depende de fatores, tais como:

A natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (GIL, 2002, p. 133).

Para Bardin (1977), é necessário que haja organização na hora de executar o trabalho que está alicerçado no método de análise de conteúdo, pois só assim o pesquisador terá ampla e real dimensão do material que se propôs a responder dentro de sua pesquisa. Por esse motivo, é essencial que o pesquisador coloque em ordem o material que deseja tratar e busque o máximo de materiais possíveis que lhe deem subsídios para elencar uma boa e interessante pesquisa, e que, após isso, faça um estudo atencioso de cada documento, comparando datas, falas, objetivos e execução de cada dado fornecido pela fonte informacional. Segue abaixo um esquema de organização da análise de conteúdo, por Bardin (1977):

Figura 1 – Esquema de organização da análise de conteúdo



Fonte: elaborada pela autora com base em Bardin (1977).

É importante entender que a análise de conteúdo, enquanto método, proporciona ao pesquisador uma ampla variedade de possibilidades no que diz respeito ao tratamento de dados, pela veracidade e pela precisão de informações dos documentos pesquisados, considerando que o pesquisador deve ser atencioso o bastante para que haja fidelidade em cada análise que ele fará dos documentos que se propõe a analisar. Bardin (1977) divide o método “análise de conteúdos” em duas principais etapas, que são a organização dos documentos a serem analisados e, em segundo lugar, a codificação, que está dividida em três etapas, que incluem a unidade de registro (“aquilo que se decide analisar”) dentro do documento após observar o contexto em que foi produzido. Após isso, a autora indica a importância

da categorização dos dados e salienta ainda ser uma das partes de grande relevância, uma vez que possibilita respostas para o problema elencado. Conforme segue:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes as quais reúnem um grupo de elemento (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo), sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (BARDIN 1977, p. 177).

Segundo Bardin (1977), a categorização dos dados envolve um tipo de leitura considerada flutuante. Ou seja, no primeiro contato com os documentos, estes serão submetidos à análise e, posteriormente, haverá a formulação das hipóteses e dos objetivos e, por fim, a elaboração dos indicadores que orientarão a interpretação e a preparação formal do material. Dessa forma, a análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. Este sentido nem sempre é manifesto, e o seu significado não é único, o que poderá ser focado em função de diferentes perspectivas.

4.5 Construindo a Pesquisa de Campo

A escola pesquisada fica localizada na área rural do município de Bonfim/RR e antes de iniciar esta seção, é importante descrever uma breve caracterização sobre Roraima no contexto educacional.

Roraima é um Estado situado no extremo norte do Brasil, com aproximadamente 652.713 habitantes. Conforme os dados do (IBGE), de 2021, ele possui uma população com características físicas muito diferenciadas em relação ao cenário nacional. Apresenta também a maior população indígena do país, com mais de 50 mil pessoas que se declararam indígenas, compreendendo diferentes povos, os quais demonstram sua própria identidade cultural, como a língua, os costumes, as tradições e a ocupação territorial. Destes, 23,4% residem em áreas rurais (RORAIMA, 2022).

O Estado faz fronteira com a Guiana e com a Venezuela, o que propicia a vinda de estrangeiros com a perspectiva de firmarem residência em seus 15 municípios (RORAIMA, 2022).

Segundo o Censo Escolar de 2021, a Rede Estadual de Educação de Roraima conta, atualmente, com 381 escolas, dentre as quais, 258 são indígenas, distribuídas entre as 32 Terras Indígenas homologadas, que representa 46,2% do território, ou seja, quase $\frac{2}{3}$ dos estabelecimentos de ensino em Roraima estão localizados na área rural dos municípios, o que equivale 65% das escolas do Estado.

De acordo com dados do INEP, de 2022, o ensino fundamental no estado de Roraima, no ano de 2020, ofertou matrículas em 640 escolas. Dessas, 522 ofereceram vagas nos anos iniciais e 118 nos anos finais. Outro aspecto importante é a migração dos venezuelanos. Os dados obtidos pela Secretaria Estadual de Educação destacam que entre 2017 e 2018, gerou uma demanda de atendimento de mais de 1300 alunos nas classes de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, representando cerca de 1,7% do total de matrículas (RORAIMA, 2022).

De acordo com o Documento curricular de Roraima, esta breve descrição faz-se necessária para que se tenha noção, de forma mais clara, sobre as demandas e os desafios das Redes de Ensino. No que tange à responsabilidade do poder público em atender e em incluir a diversidade que caracteriza suas unidades escolares, bem como dos diversos elementos a serem considerados nos processos de construção de seus Currículos e de seus Projetos Políticos-Pedagógicos escolares.

O próximo tópico apresenta os traços geográficos e históricos do Município de Bonfim/RR, bem como a descrição de localização da escola campo pesquisada, a qual a pesquisa se propõe investigar. É importante conhecer o objeto pesquisado e sua história, fase fundamental para o pesquisador, que ocorre através da aproximação, o que proporciona para ambas as partes expectativas relacionadas ao conhecimento. Dentro desse processo se torna essencial, para o bom desenvolvimento da pesquisa, conhecer seu objeto e os caminhos que foram traçados.

Dito isto, este item traz, em seu escopo, as características locais e históricas do município de Bonfim-RR, seus limites geográficos, seu perfil econômico, suas formas de vida e sua subsistência, bem como a trajetória traçada no que diz respeito à educação no campo.

4.5.1 Bonfim/RR: características locais

O município de Bonfim/RR foi criado pela Lei Federal nº 7.009/1982, sendo um município do estado brasileiro de Roraima, o quinto maior município em população segundo a estimativa de 2005 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. A sede de Bonfim faz fronteira com a cidade guianense de Lethem, constituindo uma aglomeração urbana transnacional. As duas manchas urbanas encontram-se separadas pelo rio Tacutu, sobre o qual passa a ponte Brasil e Guiana, uma extensão da BR-401. No município, é comum ouvir diálogo nas fronteiras dos dois idiomas: o português e o inglês. Atualmente, metade da população da sede é guianense ou descendente (FRANCELINO, 2019).

A principal fonte de economia gerada pelo município são os serviços públicos, denominada como a economia do contracheque. O município apresenta um crescimento perceptível da produção agropecuária (gado de corte), do plantio de grãos (soja e arroz), da fruticultura, da piscicultura e do comércio varejista. O município de Bonfim é um dos principais produtores de melancia e de melão no estado de Roraima e, desde 2020, vem exportando melão produzido na região do Tucano (AMILCAR JUNIOR, 2017).

Em relação à gestão pública municipal, o município de Bonfim/RR já passou por oito gestores públicos municipais, sendo o cargo de prefeito eleito pelo voto direto do colégio eleitoral do município. O município está organizado em zona rural e urbana, com população estimada de 12.701 pessoas (IBGE, 2021). A zona rural do município possui quatro (04) vilas: Tucano, Nova Esperança, São Francisco e Vilhena, com quatro (04) projetos de assentamentos: Caju, Vilena, Alto Arraia, e Taboca, além de dezessete (17) comunidades indígenas (FRANCELINO, 2019).

Em relação à prestação de serviços, a sede do município dispõe de um (1) Hospital Público Estadual (desde 2019, encontra-se em obra de reforma e ampliação), com 25 leitos, duas (2) Unidades Básicas de Saúde e três (3) Unidades Básicas de Saúde distribuídas por uma em cada vila. Possui uma (1) equipe de SAMU, com duas (2) ambulâncias e uma (1) unidade de Centro de Atendimento Psicossocial (CAPS), de responsabilidade da prefeitura de Bonfim. Nas comunidades indígenas, os serviços de saúde são administrados pelo Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI-LESTE), mantido pela Fundação Nacional do Índio (SILVA; SILVA, 2021).

No tocante à distribuição dos serviços de água e esgoto sanitário, dispõe de uma infraestrutura com o sistema de distribuição de água potável, que atende bairros da sede e vilas. A rede de esgoto e sistema de drenagem não consegue atender a todos os bairros, por isso, o controle e a manutenção desse serviço são realizados pela Companhia de Águas e Esgotos do Estado de Roraima (CAER). O município conta com os serviços de energia elétrica fornecidos pela Boa Vista Energia e dispõe de uma (1) Agência dos Correios e Telégrafos, além dos serviços bancários das Agências do Banco Bradesco e do Banco do Brasil e da Loteria da Caixa Econômica Federal (SILVA; SILVA, 2021).

Dentre outros aparelhos de serviço público, possui um estádio de futebol; um ginásio de esportes; um mercado municipal, que serve de apoio para os indígenas venderem seus produtos, como farinha, mandioca, goma, entre outros. Dispõe, também, de uma Rodoviária Municipal, para atender os transportes terrestres de passageiros (SILVA; SILVA, 2021). Para complementar, apresentaremos, a seguir, um levantamento sobre a rede de Educação Escolar Indígena no município de Bonfim/RR.

Na área educacional, foi implantado, através do Governo Federal, o *Campus Avançado de Bonfim* do Instituto Federal de Roraima (IFRR), localizado na sede do município, que oferta cursos Técnicos Subsequentes em Administração e Comércio Exterior (RORAIMA, 2015). Ambos os cursos são de modalidade presencial e atendem alunos de territórios rurais. O município dispõe de um (1) polo-base da Universidade Virtual de Roraima (UNIVIRR), que desenvolve atividades pedagógicas como oferta de cursos de Extensão, Graduação e Pós-Graduação para o município, para 19 escolas de ensino fundamental e para 01 escola de ensino médio, sendo esta, militarizada.

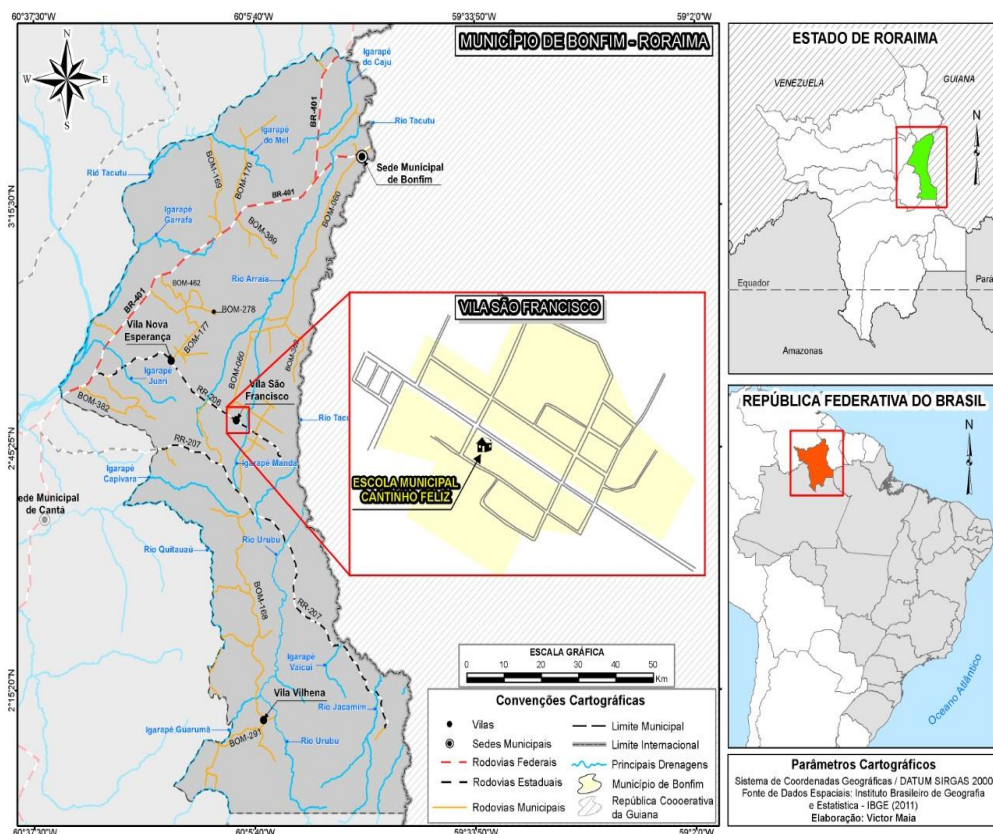
O município possui um polo da Universidade Aberta do Brasil (UAB), um programa do MEC (Ministério da Educação). Alguns cursos são ofertados por meio do sistema UAB que tem por objetivo ampliar e interiorizar a oferta de cursos e de programas de Educação Superior por meio da Educação a Distância, tendo como prioridade oferecer formação inicial a professores em efetivo exercício na Educação Básica pública ainda sem graduação, além de formação continuada aos que já são graduados (BRASIL, 2021).

O município tem uma (1) Escola Estadual Militarizada, que se chama Aldebaro José Alcântara, localizada na sede. Ela possui uma estrutura com

desenvolvimento educacional que inclui internet, biblioteca, laboratório de ciência, laboratório de informática, sala de leitura, pátio coberto, área verde, sala de professores e espaço para alimentação (ESCOLA..., 2021). O município também conta com uma (01) Biblioteca Municipal, localizada no centro de Bonfim. Essas duas instituições atendem alunos indígenas que residem na sede.

Geograficamente, o município de Bonfim está localizado em uma área de fronteira, justificando a existência de um 1º Pelotão Especial, que visa a proteção da zona de fronteira brasileira. Além disso, na área de segurança pública, dispõe de duas (2) Delegacias de Polícia, sendo uma militar e outra civil, e de uma equipe da Guarda Municipal responsável pela prefeitura do município (IBGE, 2021). Segue Mapa de Roraima mostrando a localização do município de Bonfim/RR:

Figura 2 – Mapa de Bonfim/RR identificando a Vila São Francisco e a escola pesquisada



Fonte: Elaborado por Victor Maia (2022)⁷.

O processo de investigação e análise dos dados desta pesquisa foi realizado em uma Escola do Campo da rede municipal de Bonfim/RR. No entanto, para a formalização da pesquisa foi entregue a documentação na Secretaria de Educação

⁷ Com base nos dados espaciais coletados do site do IBGE de 2021.

Municipal de Educação e Cultura. A secretaria está localizada na Sede Rua Silvio França Silvio (Antiga C3) s/n no bairro Cidade Nova S/N em Bonfim/RR. O processo tópico descreve o *locus* da pesquisa e seus sujeitos, caracterizando a escola campo e apresentando os caminhos percorridos durante o trajeto da pesquisa.

4.5.2 *Locus* da pesquisa e seus sujeitos

O processo de investigação e análise dos dados desta pesquisa foi realizado na Escola Municipal Josias Guerreiro Saldanha, localizada na Vila São Francisco, Escola do Campo da rede municipal de Bonfim/RR, também conhecida como Cantinho Feliz (antigo nome escolar). De acordo com a Lei Municipal nº 348/2021, o nome da Escola foi substituído de Escola Municipal Cantinho Feliz para Escola Guerreiro Saldanha, e é uma escola que atende ensino infantil e fundamental. A escola fica na avenida principal da Vila São Francisco, área rural do município de Bonfim/RR, e atende 07 (sete) vicinais e três (03) comunidades indígenas, sendo elas Novo Paraíso e Alta Arraia, e atende também alunos venezuelanos (PREFEITURA MUNICIPAL DE BONFIM, 2022).

Foram realizadas 04 visitas *in loco*. Inicialmente, foi realizado o contato com o diretor da escola para dar ciência da pesquisa e para a assinatura do Termo de Anuência, assinado pelo secretário municipal de educação. O contato inicial se deu através do whatsapp e, posteriormente, foram realizadas as visitas institucionais à escola. Na segunda visita, o gestor solicitou que a coordenadora pedagógica acompanhasse a pesquisadora no decorrer da pesquisa, pois estava ausente na data prevista. Nessa visita, foi realizada uma breve reunião com os professores alfabetizadores, a fim de convidá-los, esclarecê-los e orientá-los sobre a temática, os objetivos da pesquisa e os procedimentos das fases da pesquisa de campo. Nessa visita, foram disponibilizados os questionários impressos aos participantes que se dispuseram a participar da pesquisa, sendo também agendado retorno posterior para o recolhimento do material.

Nessa visita também dialogou com a secretária escolar, a qual prestou algumas informações importantes relacionadas às turmas e disponibilizou alguns documentos que subsidiaram a coleta de dados. Sobre as informações disponibilizadas pela profissional, constatou-se que a escola conta com 07 (sete) docentes, sendo desses 03 (três) professores alfabetizadores, 01 (um) gestor, 01

(vice-gestor), 01 (um) orientador pedagógico e 01 (um) coordenador pedagógico, que possuem 11 (onze) turmas, sendo 02 (duas) de educação infantil, 03 (três) do 1º ao 3º ano ensino fundamental, anos iniciais, e 06 (seis) turmas do 4º ao 9º ano, ensino fundamental, anos finais (PREFEITURA MUNICIPAL DE BONFIM, 2022) Posteriormente à visita, manteve-se contato, via Whatsapp, com a coordenadora pedagógica para o posterior recolhimento do material e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para a realização dessa pesquisa, contou-se com o apoio de alguns parceiros que também contribuíram para a realização da pesquisa, entre eles, funcionários do Posto de Saúde da Vila São Francisco e uma servidora da Secretaria Municipal de Saúde, que forneceram informações relacionadas às referências de endereços, para que a pesquisadora chegasse até os pais dos alunos, pois os pais não residem próximos um dos outros, e as localidades também eram distantes.

O próximo Quadro apresenta uma amostra da pesquisa sobre os sujeitos participantes, os instrumentos e os documentos disponibilizados, conforme segue:

Quadro 8 - Amostra da pesquisa

Grupo	Instrumentos de coleta de Dados	Quant.	Total
Professores Alfabetizadores	Questionários	03	03
Secretária escolar	Disponibilização de documentos escolares (relatórios de rendimento, lista de notas, relação de pais e endereços).	03	03
Pais de alunos	Entrevistas semiestruturadas	06	06

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Da amostra analisada, foram aplicados questionários somente com os 03 (três) professores alfabetizadores dos alunos das turmas de 1º ao 3º ano, e foram realizadas entrevistas com 06 (seis) pais desses alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil. As informações analisadas foram referentes ao primeiro semestre de 2022, visando atender os objetivos propostos por esta pesquisa com os documentos apresentados. A coleta de informações permitiu esboçar novas linhas de inquirição, ou seja, vislumbrar outras perspectivas de análise e de interpretação no aprofundamento do conhecimento do problema (TRIVIÑOS, 1987).

Segundo Gil (2002, p. 115), “a entrevista é aplicável a um número maior de pessoas, inclusive às que não sabem ler ou escrever.” O questionário consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem

redigidos. Ambos os instrumentos serão necessários para analisar o Processo de Alfabetização e identificar quem são os alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil, matriculados na Escola do campo e investigar os níveis de alfabetização desses alunos beneficiários.

A participação dos pais e dos professores aconteceu de forma voluntária, não havendo riscos mínimos envolvidos em sua participação. No entanto, foi destacada a importância da realização do estudo para melhor analisar o processo de alfabetização dos alunos beneficiários do PBF na referida escola. Quando da aceitação dos docentes e pais, foram apresentados e assinados os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documentos essenciais para dar seguimento à pesquisa.

Vale ressaltar que a escola do campo pesquisada é uma escola de ensino fundamental, e que a amostra coletada foi referente às informações do primeiro semestre de 2022 das turmas de 1º ao 3º ano. Destaca-se que a escola possui: 01 turma de 1º ano com 14 alunos, 01 turma de 2º ano com 18 alunos e 01 de 3º ano com 27 anos (PREFEITURA MUNICIPAL DE BONFIM, 2022). Nessa escola, foi verificado como se dá o processo de alfabetização dessas turmas acima destacadas e quantos desses alunos que estão em processo de alfabetização são beneficiários do Programa Auxílio Brasil. A coleta do material foi realizada no terceiro bimestre de 2022, no mês de setembro, na região da Vila São Francisco, área rural de Bonfim/RR, localizada a aproximadamente 77 quilômetros da Capital, Boa Vista. O Quadro 9 apresenta a amostra selecionada para a realização dessa pesquisa.

A receptividade do gestor, da coordenadora pedagógica e dos professores foi satisfatória. Prontamente se dispuseram a colaborar, assim como a secretária escolar, que participou concedendo informações pertinentes à pesquisa. Quanto à participação dos professores, foi observado posteriormente o recolhimento do material que nem todas as perguntas foram respondidas. Porém, o material coletado trouxe subsídios para a análise dos resultados. Segue abaixo um quadro apresentando o perfil da escola do campo e os sujeitos participantes da pesquisa:

Quadro 9 - Perfil da escola-campo

Modalidade de ensino	Turnos	Quant. Alunos	Professores	Professores alfabetizadores	Alunos em alfabetização	Percentual dos beneficiários do PAB
Educação infantil ensino fundamental	Matutino Vespertino	136	07	03	59	50% média
INDÍGENAS		68	IDENTIDADE ESCOLAR			
VENEZUELANOS		12				
CAMPESINOS		56				

Fonte: Elaborado pela autora (2022)⁸.

A escola é de modalidade de ensino infantil e fundamental, com número significativo de beneficiários do PAB, sendo observado no relatório bimestral fornecido pela secretaria escolar que, dos 136 (cento e trinta e seis) alunos, em média, 50% são beneficiários do Programa Auxílio Brasil, e 59 (cinquenta e nove) alunos estão em processo de alfabetização. Além disso, constam nas informações destacadas nos documentos da secretaria escolar, a diversidade cultural no contexto escolar, pois 50% dos alunos são indígenas, em torno de 12 % são venezuelanos e, em média, 40% alunos são camponeses.

A escola possui um espaço amplo, arejado e bem localizado, conforme mostra a Figura 3 abaixo:

Figura 3 – Escola Municipal Josias Guerreiro Saldanha/RR

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

É notório que a escola dispõe de infraestrutura satisfatória, mobília adequada, profissionais receptivos, entre outros requisitos que oferecem atendimento

⁸ Os dados são baseados em informações da secretaria escolar.

satisfatório para os alunos matriculados. O espaço é dividido em instalação de ensino, com 06 (seis) salas de aulas, sala de diretoria, sala de secretaria, sala dos professores, refeitórios, banheiros e cozinha, e varandas externas com pátio com espaço largo suficiente para as crianças se movimentarem. A escola também oferece alimentação, dispõe de água da rede pública e energia elétrica, além de equipamentos, como aparelho de TV, impressoras, DVD, aparelho de som, copiadora e projetor multimídia (datashow).

A referida escola rompe com os paradigmas: de como geralmente são constituídas as escolas do campo, em sua grande maioria, apresenta uma estrutura precária com prédios, muitos deles construídos ainda de taipa ou de madeira, geralmente com apenas uma sala, sem iluminação e sem circulação de ar. Algumas faltam carteiras e outros materiais, diferentemente no caso específico dessa escola, que a infraestrutura aparenta dispor de condições favoráveis para os atendimentos dos alunos matriculados.

Durante as visitas na escola, também conversando com os profissionais, foi percebido que se trata de uma escola do campo localizada na sede da Vila São Francisco, mas que concentra 95% da demanda escolar de alunos moradores nas comunidades indígenas e nas vicinais proximidades da região. De acordo com os relatos da secretária escolar, nos últimos anos tem crescido a demanda de alunos venezuelanos, cujos pais migraram da cidade para trabalhar nas fazendas das regiões, tendo, por isso, os filhos matriculados na escola.

Conseqüentemente, com o processo migratório houve o aumento expansivo do perfil populacional de migrantes, fazendo com que os espaços no campo também fossem ocupados por eles, e automaticamente as crianças são matriculadas nas escolas da região. Segundo as informações da secretária escolar, esses alunos venezuelanos acabam se evadindo rapidamente do ambiente escolar, justamente em razão das mudanças constantes dos pais.

Com essa situação, nota-se mais um dos problemas vivenciado no cotidiano escolar, pois são famílias oriundas de vulnerabilidades sociais, desemprego, elas acabam se instalando e buscando empregos nas fazendas, de proximidades. Além do mais, as famílias passam a receber também benefícios sociais oferecidos pelo governo federal, como o Programa Auxílio Brasil, mas não demoram tanto tempo no local, o que dificulta o processo de alfabetização e o monitoramento desses benefícios recebidos.

Dessa forma, percebe-se a diversidade cultural que se faz presente nesse contexto escolar, com a presença de alunos indígenas, camponeses e venezuelanos, tendo suas próprias peculiaridades, seu grupo populacional com sua história, seus valores sociais e culturais que se reproduzem em cada indivíduo que ali reside.

O próximo capítulo pretende responder ao último objetivo deste estudo, identificar o processo de alfabetização correlacionando com benefício do Programa Auxílio Brasil das turmas de 1º ao 3º ano estudantes na escola campo, matriculados no primeiro semestre de 2022, tendo como público específico os que são beneficiários do Programa Auxílio Brasil.

5 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA ESCOLA MUNICIPAL JOSIAS GUERREIRO SALDANHA

Até esse momento, os dados apresentados são relacionados aos aspectos históricos da escola e como ela se apresenta na região onde está localizada. Neste capítulo, será apresentada a análise dos resultados obtidos durante a aplicação dos questionários e das entrevistas, conforme sinalizado na introdução e na metodologia adotada neste trabalho. Na sequência, seguem as principais concepções em relação ao que foi compreendido, trazendo sugestões fundamentadas nas discussões dos capítulos, referentes ao processo de alfabetização dos alunos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental, beneficiários do Programa Auxílio Brasil, matriculados na Escola Municipal Josias Guerreiro Saldanha Cantinho Feliz no primeiro semestre de 2022.

Em seguida, buscamos identificar o processo de alfabetização com base nas principais percepções dos docentes e dos pais de alunos em processo de alfabetização, beneficiários do Programa Auxílio Brasil, e nos documentos escolares disponibilizados pela escola em relação aos níveis de alfabetização dos alunos em questão. A partir desse ponto se inicia o processo analítico e, por fim, demonstram-se, em síntese, os principais desafios encontrados para efetivar a alfabetização no *locus* desta investigação.

5.1 Dos aspectos locais da alfabetização na escola do campo pesquisada

Antes de apresentar os dados coletados durante o percurso da pesquisa, uma das possíveis interpretações suscitadas no decorrer desse trajeto nos traz um momento de reflexão diante dos dilemas vivenciados pela educação no campo que serão discutidos nessa seção, que são reflexos de uma história construída por negação de direitos, que ainda perpassa por essa sociedade e se desencadeia dentro do contexto escolar.

A partir dos dados coletados nos questionários aplicados aos professores alfabetizadores e nas entrevistas realizadas com os pais dos alunos, buscou-se identificar como ocorre o processo de alfabetização, baseado nas respostas dos professores e pais de alunos, compreendidas no conjunto das perguntas elaboradas,

visando analisar o processo e investigar os níveis de alfabetização desse segmento, correlacionando com o recebimento do benefício do Programa Auxílio Brasil.

Vale destacar os principais desafios identificados na escola, pois se percebem realidades distintas da população do campo residentes no território de Bonfim (RR), região da Vila São Francisco, partindo de problemas comuns de escolas localizadas em regiões mais afastadas. Sendo assim, há muitas semelhanças entre as respostas dadas pelos professores alfabetizadores e por parte dos pais dos alunos diante da mesma questão, principalmente em relação às dificuldades vivenciadas, que vão desde o transporte escolar e o difícil acesso no período chuvoso que dificulta a chegada dos alunos até a escola, gerando uma problemática para o processo de alfabetização. Para a caracterização dos dados coletados, serão utilizados alguns quadros com apresentação do perfil dos respondentes baseado nas informações adquiridas com a aplicação dos questionários, das entrevistas e os documentos disponibilizados pela escola ao longo da pesquisa.

Na discussão dos dados, objetiva-se analisar o processo de alfabetização na escola do campo dos alunos do 1º ao 3º ano das turmas de ensino fundamental, no primeiro semestre de 2022, no sentido de encontrar elementos que tragam sustentação para uma análise mais específica quando, identificando o processo de alfabetização de alunos beneficiários de Programas de transferência de renda, tais como o Programa Auxílio Brasil. O segundo objetivo específico elaborado pretende avaliar os níveis de alfabetização desse público específico, e o terceiro correlacionar o recebimento do benefício do Programa Auxílio Brasil com o processo de alfabetização na escola campo pesquisada.

Para indagar os professores sobre o Processo de Alfabetização na escola do campo, especificamente aos alunos do Programa Auxílio Brasil em processo de alfabetização. Foram elaboradas questões em forma de eixos temáticos que vão desde o perfil do professor alfabetizador, passando pelo perfil das turmas em alfabetização, pelo processo de alfabetização, até chegar aos métodos utilizados e à correlação do Programa Auxílio Brasil com o processo de alfabetização.

Um dos primeiros eixos temáticos abordados no questionário foi em relação ao perfil dos professores alfabetizadores. Responderam às questões, (02) dois respondentes do sexo feminino e (01) um do sexo masculino, na faixa etária entre 38 a 39 anos. No aspecto formação, temos (01) um de nível superior, (01) um com

pós-graduação e (01) um com mestrado, ambos com mais de (03) anos de atuação na docência e na alfabetização, conforme segue abaixo:

Quadro 10 – perfil dos professores alfabetizadores

Eixo Temático	Respondente		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
PERFIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES			
Faixa etária	RESP 1 38-43	RESP 2 44-49	RESP 3 32-37
Sexo	Fem.	Fem.	Masc.
Formação	Superior	Pós-graduação	Mestrado
Tempo de atuação na docência	Acima de 12 anos	03-06	09-12
Tempo de alfabetização	09-12	0-3	0-3

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações do questionário (2022).

Ao analisar o quadro sobre o perfil dos professores alfabetizadores na escola do campo pesquisada, é interessante considerar os aspectos de formação e da experiência dos professores alfabetizadores, considerando que o desenvolvimento profissional não corresponde apenas à prática de sala de aula, mas é preciso garantir práticas pedagógicas que somem aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida escolar e a forma como esses conhecimentos são transmitidos aos alunos.

Nesse mesmo eixo temático, questionou-se sobre o que os levou a trabalhar com o processo de alfabetização, se esta foi uma busca independente ou uma oportunidade de trabalho: 02 (dois) deles responderam uma oportunidade de trabalho, e 01 (um) informou considerar a alfabetização como um fator fundamental na formação humana.

Vale ressaltar que muitos estudiosos e pensadores, como Freire (1996) e Ferreiro (2001), também enaltecem a importância da alfabetização para a construção de experiências na vida humana, considerando que os fundamentos da leitura e da escrita somam valores e poderes em uma sociedade. Autoras como Mortatti e Frade (2014) também apontaram que, no início do primeiro ano do ensino fundamental, somos levados pela alfabetização e pela leitura através dos olhos, adentrando no universo da escrita e alargando assim o alcance do poder de comunicação, bem como ampliando a nossa compreensão do mundo, destacando-se a alfabetização como uma das fases mais importante na vida do aluno.

Além disso, Ferreiro (2001) considera que seja mais fácil alfabetizar as crianças do que um adulto, pois as crianças estão em constante aprendizagem. A

autora relata ainda que a escrita inicial da criança deve ser considerada com grande valia. Ainda que o adulto não consiga entendê-la, essa escrita é transmitida pela criança como uma forma de ver o mundo que lhe é própria, tornando-se assim um modo de comunicação importante transmitida pela criança, que geralmente é iniciada no seio familiar e sistematizada no contexto escolar.

O próximo quadro apresenta o perfil dos pais que participaram das entrevistas dos alunos matriculados nas turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental na escola do campo pesquisada, tendo como amostra os beneficiários do Programa Auxílio Brasil referente às informações escolares do primeiro semestre de 2022.

Quadro 11 – Perfil dos pais de alunos em alfabetização

Eixos Temáticos	Respondentes					
	1	2	3	4	5	6
IDADE	20-25	26-31	32-37	32-37	38-43	44-49
SEXO	F	F	F	F	F	F
ESCOLARIDADE	Ensino médio	Ensino médio	Até a 4ª série	Até 4ª série	Ensino médio	Até 4ª série
NACIONALIDADE	Brasileira	Brasileira	Venezuelana	Brasileira	Brasileira	Brasileira
PERFIL SOCIOECONÔMICO	Sim 1 Salário Mínimo (Esposo é caseiro na fazenda onde moram)	Não Menos de 1 Salário	Não Menos de 1 Salário O esposo trabalha com ração na terra dos outros.	Sim Menos de 1 Salário, (esposo trabalha com trator de esteira na fazenda onde moram)	Sim 1 Salário o esposo é caseiro na fazenda onde moram	Não Menos de 1 Salário
RECEBIMENTO DE BENEFÍCIOS SOCIAIS	PAB	PAB e Cestas básicas	PAB e Cestas básicas	PAB	PAB e Cestas básicas	PAB e Cestas básicas

Fonte: elaborado pela autora com base nas informações das entrevistas (2022).

Foram entrevistados 06 (seis) pais: (cinco) 05 brasileiras, e 01 (uma) venezuelana, 03 (três) delas moram nas proximidades da vila São Francisco e os outros 03 (três) moram na sede/vila. Todas as respondentes são do sexo feminino com faixa etária entre 20 até 49 anos. Quanto à escolaridade, apenas (duas) 02 cursaram o ensino médio, enquanto as demais são alfabetizadas e cursaram até a 4ª série do ensino fundamental, com perfil socioeconômico com média de recebimento entre um salário mínimo e abaixo de meio salário mínimo mensal, todas são beneficiárias do Programa Auxílio Brasil, e recebem outros benefícios sociais ofertados pelo Governo do Estado, tais como cestas básicas.

Ao analisar essas informações, percebe-se que as famílias são compostas por pessoas com baixo grau de escolaridade e baixo poder aquisitivo. Isto é, são famílias que estão dentro do perfil exigido para o recebimento de benefícios sociais, conforme as exigências do Governo Federal, no que se refere à renda per capita e às condições de vulnerabilidade social.

Sabe-se que os benefícios sociais ofertados pelo Governo Federal surgiram para a complementação da renda familiar. Porém, as dificuldades financeiras destas famílias são tantas que apenas o recebimento do benefício não consegue suprir todas as suas necessidades. Como se constataram nos relatos de ambas as respondentes que são beneficiárias do Programa Auxílio Brasil, além de receberem esse benefício, também recebem outros benefícios do governo do Estado, como cestas básicas, e contam com rendas advindas do trabalho do esposo que contribuem para o sustento das despesas familiares.

Nesse contexto, percebem-se o quanto as desigualdades sociais são presentes nas vidas dessas famílias, que sofrem com os efeitos da má distribuição de renda no contexto socioeconômico desse país, o qual não proporciona oportunidades de acesso aos indivíduos que residem geograficamente em regiões mais afastadas, como a população do campo, dificultando, assim, que os alunos consigam concretizar os períodos de alfabetização de forma satisfatória, com domínio da leitura e da escrita.

Ressalta-se que todas as entrevistadas são beneficiárias do PAB e residentes nas proximidades da vila São Francisco (área rural de Bonfim/RR), cujos filhos utilizam o transporte escolar para chegar até à escola. Foi constatado, nas entrevistas, que nenhuma delas possui terra, e que os esposos trabalham como caseiros ou cuidadores de sítios e fazendas da região. Ou seja, moram no local com seus familiares como uma espécie de morador que cuida da propriedade. Em nenhuma das casas identificamos os pais dos alunos com os donos do sítio.

Caldart (2002) afirma que “ser sem terra” hoje significa ser um trabalhador rural, um camponês que não possui terra para cultivar, mas esse trabalhador, não compreende a identidade sem terra, nem mesmo consegue compreender a raiz cultura camponesa das questões no campo, que significa dizer que são pessoas que, em sua grande maioria, desenvolvem uma atividade rural para os grandes ou pequenos proprietários de terra, mas nunca tiveram oportunidade de adquirir suas próprias terras. A partir das entrevistas realizadas com os pais dos alunos, pode-se

constatar que, nos dias atuais, não mudou o cenário da educação no campo, pois o camponês continua sendo o trabalhador que presta serviços para os grandes proprietários de terras.

Em relação ao recebimento do Programa Auxílio Brasil, este é operado pela Caixa Econômica Federal, que é responsável pela emissão e entrega dos cartões e pelo atendimento aos beneficiários. O município de Bonfim/RR possui, atualmente, 04 (quatro) canais de pagamento em seus canais: agências, lotéricas, correspondentes Caixa Aqui e postos de atendimento bancário (BONFIM, 2022). O município possui Grupos Prioritários para o recebimento do Programa, tendo em vista o alto grau de vulnerabilidade social, são eles: famílias indígenas e famílias não indígenas em vulnerabilidade social residentes na sede do município e zona rural (BRASIL, 2022).

Cabe mencionar que, em Bonfim/RR, por ser um município de fronteira com a Guayana, é comum encontrar beneficiários do PBF de origem guianense, e, com a migração venezuelana, famílias de origem venezuelana que dispõem de CPF passam a ser inseridas no Cadastro Único Federal, recebendo os benefícios sociais ofertados pelo Governo Federal. Inclusive durante a pesquisa, constatou-se que uma das entrevistadas é de nacionalidade venezuelana, beneficiária do Programa Auxílio Brasil e mãe de alunos em processo de alfabetização, no perfil de renda e vulnerabilidade social (BONFIM, 2022).

O próximo item apresenta os níveis de alfabetização baseados no perfil das turmas pesquisadas. Foram analisadas as informações referentes às turmas de 1º ao 3º ano em processo de alfabetização do primeiro semestre de 2022. Os alunos são da faixa etária de 06 (seis) a 09 (nove) anos, beneficiários do Programa Auxílio Brasil.

5.1.1 Níveis de alfabetização na Escola do Campo pesquisada

Para avaliar os níveis de alfabetização dos alunos das turmas de 1º ao 3º ano em processo de alfabetização do primeiro semestre de 2022 na referida escola, foram analisadas as respostas dos questionários aplicados aos professores alfabetizadores e aos pais dos alunos em alfabetização, bem como os documentos escolares disponibilizados pela escola, visando responder o segundo objetivo da pesquisa, que é avaliar os níveis de alfabetização dos alunos do 1º ao 3º ano do

Ensino Fundamental, beneficiários do Programa Auxílio Brasil na Escola do Campo pesquisada, conforme segue:

Quadro 12 – Perfil das turmas em alfabetização

EIXO TEMÁTICO		PERFIL DAS TURMAS EM ALFABETIZAÇÃO		
RESPOSTAS DOS PROFESSORES				
SÉRIES	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
Alunos beneficiários do PAB	Não resp.	Mais de 30%	Não resp.	
Alunos alfabetizados	Não resp.	Mais de 80%	Mais de 50%	
Alunos não alfabetizados	Não resp.	Mais de 20%	Mais de 30%	
Alunos alfabetizados do PAB	Não resp.	Mais de 30%	Não resp.	
Alunos não alfabetizados do PAB	Não resp.	Mais de 20%	Não resp.	
RELATÓRIO DE RENDIMENTO ESCOLAR DO 1º BIMESTRE				
	1º ANO	2º ANO	3º ANO	
Aprovados no bimestre	15	16	29	
Aprovados em recuperação	-	-	-	
Reprovados	-	-	-	
RELATÓRIOS DE RENDIMENTO ESCOLAR DO 2º BIMESTRE				
Aprovados no bimestre	14	17	27	
Aprovados em recuperação	-	01	-	
Reprovados	-	01	-	
RESPOSTAS DOS PAIS				
EIXO TEMÁTICO	RESPONDENTES			
NÍVEIS DE ALFABETIZAÇÃO DOS ALUNOS	Resp 1 Sabe o alfabeto mas ainda não sabe formar as palavras.			
	Resp 2 Está aprendendo a conhecer as letras.			
	Resp 3 Já sabe ler e escrever			
	Resp 4 Está aprendendo a conhecer as palavras			

Fonte: elaborado pela autora com base no questionário aplicado (2022).

Ao analisar as respostas dos professores em relação a esse eixo temático, perguntou-se aos professores quantos alunos eles consideram alfabetizados e, dentre eles, quantos são beneficiários do Programa Auxílio Brasil. As professoras do 1º e 3º ano não responderam essa pergunta, o professor do 2º respondeu que, em média, 20% dos alunos beneficiários do PAB não estão alfabetizados e 30% estão alfabetizados. Para melhor avaliar o processo de alfabetização desses alunos, foram analisados os documentos escolares disponibilizados pela escola e as respostas dos pais.

Consta no relatório escolar bimestral de notas apenas uma reprovação no decorrer do semestre. Porém, ao perguntar aos pais como avaliam os níveis de alfabetização dos seus filhos, 01 (uma) das respondentes informou que o filho já sabe ler e escrever, 02 (duas) responderam que possuem mais de um filho em alfabetização, e, desses, na casa um já sabe ler e escrever, o outro está aprendendo

a conhecer as palavras, os demais também responderam que os filhos estão aprendendo a conhecer as palavras. Vale ressaltar que todos esses alunos estão na faixa etária entre 06 e 09 (seis e nove) anos, percebendo assim que, nessa escola do campo, ainda há um número significativo de crianças que não sabem ler e escrever.

De acordo com Ferreiro (2001), o processo de alfabetização das crianças ocorre nos níveis 1 e 2. Nesse período, a criança apresenta traços típicos, como linhas em formas de desenhos, e apenas a criança que escreveu sabe compreender o que significa. Para a autora, nesses níveis, a criança pode distinguir os desenhos da escrita em seus registros. Já no nível 3, ocorre a passagem da hipótese silábica para a alfabética. Nessa fase, as crianças, ao escrever, percebem que representam progressivamente as partes sonoras das palavras. No nível 4, a criança desenvolve uma análise fonética, produzindo escritas com hipóteses alfabéticas, partindo para enfrentar os desafios da ortografia.

De acordo com a autora, a criança passa por todas essas fases até chegar ao processo de produzir a escrita com hipóteses alfabéticas. Porém, o conhecimento e a formação das palavras se tornam comuns nesse processo, mas, no nível 4, essa criança já precisa enfrentar os desafios da ortografia. Foi contemplado na BNCC que se espera que a criança seja alfabetizada no 1º e 2º ano do ensino fundamental (BRASIL, 2019), chegando no 3º ano alfabetizada.

Um dos documentos que foram analisados durante a pesquisa, o resumo de desenvolvimento apresentado no relatório bimestral de nota, onde consta o quantitativo de alunos que obtiveram rendimento satisfatório no 2º bimestre na escola campo pesquisada conforme abaixo:

Figura 4 – Relatório de Desenvolvimento do 2º Bimestre 1º e 2º anos

DESENVOLVIMENTO	PERÍODO	Especificação	LINGUAG	LINGUAG	MATEMAT	NATUREZ	SAÚDE	MOVIMEN	ARTES
			EM ORAL	EM ESCRITA	ICA	A E SOCIEDADE		TO	
1º		OBTEVE APRENDIZADO DO CONTEÚDO NO BIMESTRE	12	12	12	12	12	12	12
		REFORÇO	-	-	-	-	-	-	-
		SATISFATÓRIO	12	12	12	12	12	12	12
		NÃO SATISFATÓRIO	-	-	-	-	-	-	-
2º		OBTEVE APRENDIZADO DO CONTEÚDO NO BIMESTRE	19	19	19	19	19	19	19
		REFORÇO	-	-	-	-	-	-	-
		SATISFATÓRIO	19	19	19	19	19	19	19
		NÃO SATISFATÓRIO	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

No relatório bimestral acima consta o desenvolvimento das turmas de 1º e 2º anos, observando assim, que 12 alunos das turmas de 1º ano e 19 das turmas de 2º ano tiveram aprendizado satisfatório na linguagem oral e escrita. Nesse relatório não foi apresentado o desenvolvimento das turmas de 3º ano, o que dificultou uma análise mais aprofundada dos dados.

Em conversa com a secretária escolar, esta sinalizou que os relatórios estavam incompletos, ainda em fase de elaboração. Nas informações destacadas, não apresentaram dados relacionados aos alunos beneficiários do PAB, percebendo assim que os dados estavam confusos e divergentes dos relatos dos docentes e de pais de alunos.

Nas entrevistas, apenas uma das mães respondentes considerou que o filho sabe ler e escrever de forma concretizada e as demais não consideraram. Já as respostas dos professores apresentadas nos questionários estavam muito confusas e apenas um respondente afirmou que acredita ser mais de 30% desses alunos estão alfabetizados.

Na organização dos documentos, foi constatado que a escola deixa muito a desejar, pois mesmo alguns meses após o término do bimestre os relatórios não estavam prontos e alguns as informações estavam incompletas. Por isso, não foi possível uma análise mais sistemática dos dados coletados. Dessa forma, ao avaliar todas as informações, nota-se que a escola necessita de uma gestão documental de

forma efetiva, centrada e organizada, possibilitando a otimização e o acesso às informações.

Contudo, ao confrontar as informações do relatório com os relatos de uma das professoras (a única que respondeu essa questão), consta um índice de 20% de alunos alfabetizados que são beneficiários do Programa Auxílio Brasil que não sabem ler e escrever, percebendo-se assim que as informações apresentadas pelos participantes são bastante divergentes. Os pais, também, confirmaram essas informações relatando algumas dificuldades das crianças no processo de alfabetização. Porém, no relatório escolar, consta apenas uma (01) reprovação no semestre, o que ficou bastante confuso e dificultou a análise, pois os demais professores não responderam essa questão.

No entanto, foi comprovado, no relatório escolar, que essas crianças também estão sendo aprovadas para as séries posteriores sem serem alfabetizadas, não garantindo a qualidade desse processo de alfabetização dos alunos que residem no campo, acabam por vivenciar os maiores problemas por residir em áreas mais afastadas, onde suas dificuldades são bem maiores do que as dos alunos que moram mais próximos da escola.

Foi perguntado aos pais sobre quais as maiores dificuldades no processo de alfabetização na educação no campo, todos relataram que a principal dificuldade é o transporte escolar do município, que vai desde a quebra do ônibus, as estradas precárias no período chuvoso, os alunos que não conseguem chegar até a escola. Para os pais, esses problemas dificultam o processo de alfabetização dos filhos, devido às faltas recorrentes dos alunos, percebendo, assim, que os alunos residentes no campo são mais prejudicados em relação aos demais, tendo um prejuízo maior sobre o processo de alfabetização. É preciso considerar, ainda, que os espaços onde essas crianças estão inseridas, verifica-se que a maior parte dos alunos matriculados nessa escola mora há alguns quilômetros de distância da sede, onde fica localizado a escola segue:

Figura 5 – Trajeto realizado pelos alunos até a escola



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

A Figura 5 mostra um retrato da realidade vivenciada nas escolas localizadas em áreas rurais. No caso específico da escola pesquisada, até dispõe de um transporte escolar para a realização do trajeto dos alunos, porém os pais destacaram que as faltas dos alunos se tornam recorrentes, pois as estradas não são asfaltadas e no período chuvoso dificulta a circulação do transporte. Com isso, as condições de locomoção são um dos principais impasses para as crianças que moram no campo, pois geram as desigualdades educacionais e fazem com que eles sejam os mais prejudicados em relação aos demais.

São notórias as dificuldades vivenciadas pelos alunos que moram no campo e que são beneficiários do Programa Auxílio Brasil. Foram sinalizados vários problemas pelas entrevistadas, dentre eles, o risco à saúde física e emocional das crianças, que gera o cansaço. Além disso, as crianças precisam acordar mais cedo; às vezes não conseguem chegar, devido o acesso das estradas está interditado no período de inverno.

Caldart (2002) deixa claro que a questão da educação no campo no Brasil é desafio que precisa ser vencido, conforme segue:

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. (CALDART, 2002, p. 26).

Nesse sentido, ainda precisa ser pensado em um modelo de educação no campo que atenda de fato as especificidades desses alunos, que retrata diariamente a sua história que parte da realidade onde estão inseridos.

O próximo item apresenta os métodos utilizados na escola do campo pelos professores alfabetizadores, visando avaliar se os métodos utilizados garantem ou não o processo de alfabetização desses alunos com base nas respostas apresentadas pelos professores no questionário e nas respostas dos pais nas entrevistas.

5.1.2 Métodos de alfabetização na Escola do campo pesquisada

Em relação a esse eixo temático, foi perguntado como os professores lidam com as situações práticas de seu trabalho, quais os métodos de alfabetização que costumam utilizar e os critérios de sua escolha. O respondente um (01) ressaltou que uma das maiores dificuldades é que a família não acompanha o processo; o respondente dois (02) destacou os desafios de quem trabalha no campo, afirmando que o professor deve ser flexível, oferecendo conteúdo alternativo para o melhor aproveitamento do aluno; o respondente três (03) destacou que sempre procura formas de usar o espaço fora do prédio escolar por meio de dinâmicas.

Ao analisar essas respostas, percebe-se que os professores tiveram dificuldades para relatar suas práticas de trabalho, observando assim que estão adaptadas às práticas rotineiras de salas de aulas. Ensinar exige uma boa formação (FREIRE, 1996). Isto é, apenas a experiência não basta, mas essa prática precisa constantemente ser avaliada e refletida, concluindo que esses professores precisam buscar uma formação continuada para que seja facilitado todo o processo de alfabetização dos alunos no campo, atendendo de fato às suas especificidades.

Os professores foram questionados quanto aos principais métodos utilizados no processo de alfabetização: o respondente um (01) informou que utiliza os métodos sintéticos, que ressaltam os aspectos linguísticos do letramento; o respondente 02 (dois) não respondeu essa questão; o respondente (03) informou que usa os gibis, minilivros, caça-palavras, e acredita que tais escolhas chamam a atenção dos alunos, fazendo com eles desenvolvam o que lhes foi proposto.

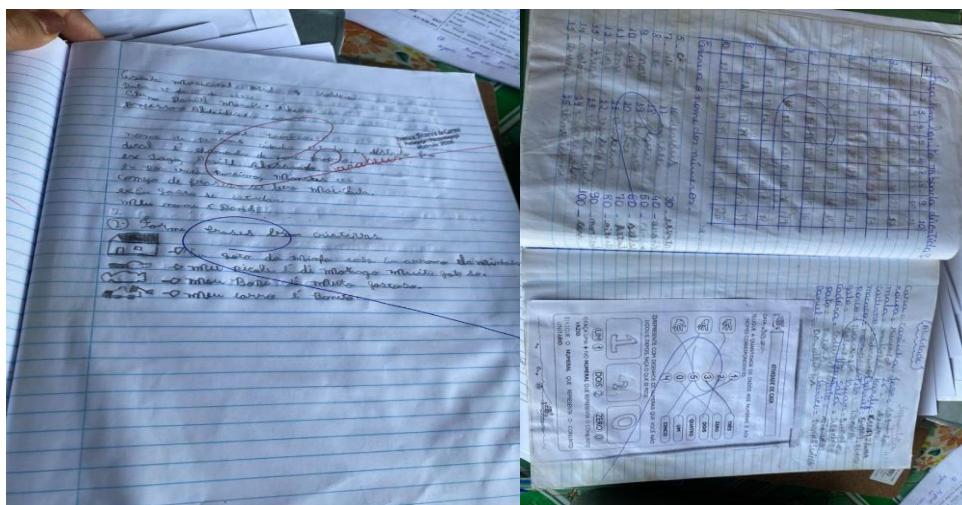
Ao analisar as respostas dos participantes, verifica-se, na fala dos professores, a utilização de métodos tradicionais de ensino na alfabetização. Um

deles ressaltou o uso dos métodos sintéticos de ensino, métodos que passaram a ser questionados desde a década de 80. Conforme Mortatti (2010), esses métodos de ensino foram criticados por muito tempo e atualmente já não são mais utilizados como formas para alfabetizar. Assim, precisa-se pensar em métodos pelos quais os alunos se apropriem da cultura da escrita e da leitura sem repetição das palavras.

Dessa forma, o maior desafio, acredita-se que esteja na oferta e na garantia da qualidade de ensino relacionados ao processo de alfabetização. Isso pode ser constatado nos próprios relatos dos pais, que segundo eles na escola têm alunos em séries incompatíveis com as suas idades e não estão alfabetizados.

No entanto, uma observação importante é que, mesmo diante de todas as dificuldades pontuadas, também foram encontradas, no decorrer da pesquisa, crianças motivadas, exultantes, com cadernos organizados, caligrafia notável e cheias de sonhos. Esses elementos são transmitidos através de seus cadernos de desenhos conforme mostram os registros na Figura 6 abaixo:

Figura 6 – Registros dos cadernos dos alunos beneficiários do PAB em processo de alfabetização



Fonte: Acervo da pesquisadora (2022).

No decorrer das entrevistas, uma das mães disponibilizou o caderno de uma das suas filhas matriculada na escola que é beneficiária do PAB. Nesse registro, foi identificado um caderno bem organizado e com caligrafias bem desenhadas. Percebe-se mesmo diante dos índices de mais de 20% de alunos, que apresentam dificuldades na leitura e escrita, estudantes nesta escola, é preciso destacar que existem algumas exceções, como no caso dessa aluna que já sabe ler e escrever.

Ao analisar essas questões, é preciso lembrar que autores como Ferreiro e Teberosky (1985) realizaram vários estudos na tentativa de entender como as crianças se apropriam da cultura escrita, com o fato de questionarem e considerarem o que as crianças sabem antes da alfabetização. Ou seja, para as autoras, as crianças com seis anos de idade sabem distinguir textos através dos desenhos, já aquelas que leem desenhos e não letras, na maioria das vezes, não possuem contato com a escrita. As autoras também criticaram os métodos tradicionais de alfabetização que podem dificultar o processo de aprendizagem dos alunos por serem realizados de forma mecânica, através da repetição de palavras, o que, para muitos críticos, se torna mais cansativo para as crianças, além de não respeitar os conhecimentos adquiridos pelos alunos antes deles ingressarem na escola.

Em relação aos métodos de alfabetização, segundo Castro (2019), os métodos sintéticos apoiam-se na ideia de que a língua portuguesa é fonética e silábica, de modo que a dedução é a melhor maneira de dominar a leitura e que a aprendizagem da escrita se dá por meio de um processo que atente para essa característica, já os outros métodos incentivam os alunos a ler textos muito simples ou simplificados para fins didáticos e a escrever textos também muito curtos e bem simples para evitar erros. Na alfabetização construtivista, os alunos serão incentivados a interagir com textos simples, porém autênticos (CURY, 2019).

Além disso, vários autores criticam os métodos tradicionais de alfabetização, que perduraram por muito tempo no processo de alfabetização, no qual o alfabetizado precisava saber as letras, juntar as sílabas e formar as palavras. Isto é, no método tradicional se aprendia através da repetição de sons, sendo comum o uso das cartilhas nas escolas.

Nas repostas dos professores alfabetizadores apenas um deles utiliza os métodos sintéticos, enquanto os demais demonstraram, nas respostas, que utilizam outros instrumentos, como gibis, caça-palavras e outros meios para alfabetizar, mecanismos que já não se utilizam mais para alfabetização, podendo desencadear uma baixa aprendizagem dos alunos, interferindo no processo de alfabetização.

A mesma questão foi feita aos pais: como avaliam os métodos de alfabetização utilizados pela escola. 04 (quatro) delas responderam estar satisfeitas com métodos realizados pela escola sem terem nada a reclamar, 02 (duas)

criticaram os métodos utilizados pela escola, sendo que 01 (uma) informa que os métodos não são apropriados para idade do filho e a outra informa que os métodos não são suficientes para o filho aprender, pois a escola passa os alunos sem saberem ler e escrever.

Nesse eixo temático foi perguntado também aos pais sobre o que poderia ser melhorado no processo de alfabetização na escola do campo pesquisada, e alguns demonstraram insatisfação em relação aos métodos de alfabetização utilizados pela escola e pelos professores alfabetizadores, sendo destacado por uma das entrevistadas que a escola deveria acompanhar melhor os seus filhos, e reclamou também do espaço escolar, informando que a escola precisa de um espaço de diversão e lazer.

Segundo Russo (2012), o ambiente deve favorecer a aprendizagem, transformar e motivar a leitura, a escrita e o manuseio de material didático. O professor não precisa esperar um momento específico para expor o material, que pode ser apresentado em qualquer fase do processo de aprendizagem. Os conteúdos curriculares devem ser elaborados para uma rotina diária de trabalho. Assim como na rotina, a interdisciplinaridade e a generalização de temas e de conceitos para áreas correlacionadas. Russo (2012) destaca que a sala de aula deve servir para despertar os sentidos do aluno, transformando-se em um local propício à alfabetização, além dos manuseios de revistas, jornais, livros, o que facilita o contato com as diversas formas de escrita.

Afirma ainda que, quando existe um acompanhamento pedagógico oferecido pela escola, o aluno pode ter mais compreensão das disciplinas que possuem mais dificuldade. Além disso, somente a escola não consegue fazer sozinha o seu papel e precisa andar de mãos dadas com as famílias. Essa parceria entre escola e pais, segundo Ferreiro (2001), é fundamental não apenas no processo de alfabetização das crianças, mas na construção do caráter, da personalidade. Além disso, é com a família que a criança inicia seu contato inicial e vai sistematizar no ambiente escolar. O aluno precisa, além do suporte escolar, o apoio em casa na realização das atividades de leitura e de escrita, o que irá contribuir no processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Foi questionado sobre o acompanhamento escolar, com qual frequência costumam ir à escola do filho 02 (duas) respondentes informaram que vão mensalmente e as demais responderam que vão apenas às reuniões escolares ou

quando são solicitadas. Foi perguntado se acompanham o filho nas atividades escolares em casa, 04 (quatro) responderam que ajudam regularmente, 02 (duas) responderam que ajudam apenas quando o filho pede. Nessa questão, alguns justificaram que não ajudam os filhos devido a pouca instrução, não conseguem ajudar os filhos e geralmente recorrem aos irmãos mais velhos ou parentes próximos.

Dados do IBGE mostram que, no Brasil, 50,8% dos chefes de família são analfabetos ou têm apenas o ensino fundamental. Isso pode ser um agravante, mas a baixa escolaridade não pode impedir que os pais incentivem os filhos nas atividades escolares. E, nessa situação, aumenta a responsabilidade da escola em oferecer suporte aos alunos que apresentarem maiores dificuldades (BRASIL, 2021).

Nesse contexto, é bem notório, nos relatos das entrevistadas, que os pais não costumam acompanhar os filhos, não costumam ir à escola, apenas indo quando são solicitados, o que pode tornar esse processo mais dificultoso devido à falta de participação dos pais no processo alfabetização dos filhos, e, mesmo diante das dificuldades apresentadas por elas, a família precisa estar presente, mesmo que de forma estimulada pela escola, através de reuniões, visitas periódicas, dentre outras formas, para que a crianças se sintam valorizada no contexto escolar e familiar.

Outro ponto abordado nesse eixo temático foi relacionado à formação continuada. Foi perguntado aos professores se a escola oferta alguma capacitação específica para professores alfabetizadores na educação do campo, e com qual periodicidade, e todos os professores responderam que nunca receberam nenhum tipo de capacitação pela escola, sendo um dos grandes problemas relatados por eles a falta de formação continuada ofertada pela educação no município. Nesse mesmo eixo temático, foi perguntado também o que poderia contribuir para enriquecer a sua prática no que se refere à alfabetização: o respondente 01 (um) respondeu ser um constante pesquisador e ter clareza do currículo, compreendendo o que os alunos devem aprender, 02 (dois) não respondeu e o 03 (três) respondeu, mas acredita que recursos tenham de fato utilidade para tal finalidade.

Dessa forma, percebe-se que a falta de formação continuada prejudica a atuação profissional e dificulta o ato de alfabetizar, pois os professores acabam utilizando métodos ineficazes, que não condizem com a realidade dos alunos do campo, que demandam acompanhamento mais aprofundado em relação aos demais em decorrência das faltas recorrentes nas aulas e da falta de acompanhamento dos

pais, pois a escola sozinha não consegue fazer seu papel e precisa andar junto com a família.

Autores como Piccoli e Camini (2012) ressaltam que a formação continuada tem além de atualizar, ampliar o campo de trabalho, aprimorando o desempenho e o trabalho dos professores alfabetizadores e, conseqüentemente, contribuindo para o aprendizado dos alunos. Outro fator relevante destacado pelo autor é sobre a importância do professor alfabetizador estar buscando informações inovadoras, pois o educador deve criar um ambiente alfabetizador de modo que favoreça a aprendizagem das crianças, apresentar e assegurar possibilidades de desenvolvimento de práticas de alfabetização baseadas na inclusão e no respeito, garantindo a aprendizagem, além de estabelecer os objetivos a serem desenvolvidos em cada fase para que os alunos avancem no processo de alfabetização. Russo (2012) destaca que a sala de aula deve servir para despertar os sentidos do aluno, transformando-se em um local propício à alfabetização, além dos manuseios de revistas, de jornais, de livros, que facilitam o contato com as diversas formas de escrita.

O próximo item visa responder o terceiro e último objetivo dessa pesquisa, visando analisar a correlação do recebimento do benefício do Programa Auxílio Brasil com o processo de alfabetização, sintetizado o acompanhamento, monitoramento, matrícula e frequência escolar dos beneficiários do Programa Auxílio Brasil dos alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental para melhor compreender a estruturação desse programa com o processo de alfabetização.

5.1.3 A correlação do recebimento do PAB com o processo de Alfabetização na Escola do campo pesquisada

Ao analisar esse eixo temático, esse tópico inicialmente apresenta a caracterização sobre o Programa Auxílio Brasil em Roraima no município de Bonfim/RR, descrevendo os aspectos do perfil populacional de beneficiários no município para posteriormente correlacionar com o processo de alfabetização na escola campo pesquisada com base nas condicionantes de educação, buscando compreender as relações e de que forma o recebimento do benefício do Programa Auxílio Brasil possa contribuir com o processo de alfabetização, tomando por base

os dados fornecidos pelos professores alfabetizadores e pelos pais de alunos beneficiários.

Ao analisar o perfil de beneficiários em Roraima para posteriormente chegar a Bonfim/RR, percebe-se que esses números são relevantes, pois Roraima atende mais de 65 mil contemplados pelo benefício. Em Bonfim/RR, há 3076 famílias beneficiárias do Programa Auxílio Brasil. Mais de 3.455 crianças e adolescentes com perfil para acompanhamento das condicionalidades de educação que são beneficiários do Programa Auxílio Brasil, que precisam ter a frequência escolar e a matrícula acompanhadas (BRASIL, 2022).

Conforme as informações disponibilizadas no Portal do Ministério de Desenvolvimento Social, considera-se que o município possui um acompanhamento da frequência escolar satisfatório, porém ainda abaixo da média nacional. Isto é, alguns beneficiários estão com informações escolares desatualizadas, sugerindo, assim, que se estabeleça uma articulação com o gestor municipal da secretaria municipal de educação para que as informações escolares desses alunos sejam atualizadas junto ao Cadastro Único do Governo Federal.

Foram analisadas as informações disponibilizadas no Relatório de Informações Municipais para Jornada Auxílio Brasil no Portal do MDS, sendo verificado que Bonfim/RR é considerado um município de pequeno porte, que possui 6.319 famílias inseridas no Cadastro Único do Governo Federal, sendo, destas, 4.654 famílias em Situação de Extrema Pobreza, 363 em Situação de Pobreza e 359 famílias de Baixa Renda. O município de Bonfim/RR, conta com 4.298 famílias beneficiárias do Programa Auxílio Brasil (dezembro de 2022), com renda de R\$ 631,11 (Seiscentos e Trinta e Um reais e onze centavos) mensais (BRASIL, 2022).

Ao analisar esses dados, constata-se que Bonfim/RR apresenta um perfil populacional total de 12.701 pessoas (IBGE, 2021). Deste total, 4.298 famílias são beneficiárias do Programa Auxílio Brasil, quase 33% da população recebe esse benefício. A inscrição no programa é realizada mediante o CadÚNICO do Governo Federal. Nele, constam as informações de todas as famílias beneficiárias. O número de pessoas beneficiárias do PAB equivale a 4,3 mil famílias beneficiadas.

A cobertura do programa é de 157 % em relação à estimativa de famílias vulneráveis no município. Essa estimativa é calculada com base nos dados mais atuais do Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Isto é, sem o programa, essas famílias estariam em condição de

extrema pobreza. Vale ressaltar que 80,1% dos responsáveis familiares (RF) são do sexo feminino. O Programa prevê o pagamento dos benefícios financeiros preferencialmente à mulher com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da autonomia feminina tanto no espaço familiar como em suas comunidades (BRASIL, 2022).

O município dispõe de uma coordenação específica para o atendimento dessas famílias que são beneficiárias. A coordenação funciona no Centro de Referência de Assistência Social, localizado na Rua João Lopes de Magalhães, s/n, em Bonfim/RR. As famílias precisam atender todos os requisitos necessários de participação no programa, e as exigências do Governo Federal, que vão desde a renda *per capita*, além disso, as crianças e os adolescentes precisam estar matriculados e com a vacinação em dia (BONFIM, 2022).

Ao analisar este Relatório de Informações Municipais para Jornada Auxílio Brasil, no Portal do MDS, foi identificado 0% de Taxa de Acompanhamento da Frequência Escolar (TAFE) e 77% de Taxa de Atualização Cadastral (TAC) com um total de 4.561 benefícios direcionados às crianças em acompanhamento escolar.

Ao analisar esses dados, vale destacar que, a escola não informa ao sistema do Governo Federal a frequência e a matrícula escolar dos alunos de forma atualizada. Como justificativa do não envio dessas informações, foram identificadas na fala da secretária escolar que são realizadas buscas ativas escolares⁹, quando o aluno apresenta faltas recorrentes.

Segunda a profissional, antes do envio ao Governo Federal a escola localiza o aluno ausente, geralmente quando este retorna à sala de aula, e por isso as informações não são direcionadas, percebendo assim, que esse monitoramento é falho e não contribui para a qualidade desse processo, já que a escola não encaminha as informações. Nesse caso, as buscas ativas são importantes para que não haja evasão escolar, mas descaracterizam o processo de monitoramento do programa, conforme prevê as normativas.

No relatório escolar sobre o monitoramento da frequência desses beneficiários foi verificado que é realizado o direcionamento do relatório bimestral de notas e de faltas para a Secretaria Municipal de Educação. Porém, percebe-se no Relatório do MDS, que essas informações não estão sendo atualizadas no sistema

⁹ A Busca Ativa Escolar é um termo que se refere às ações de identificação, localização e resgate de estudantes em situação de evasão e abandono escolar.

de condicionalidades do município, pois em Dezembro de 2022, foi identificado 0% de Taxa de Acompanhamento da Frequência Escolar (TAFE), ou seja, essas informações não chegam até o sistema, mas os benefícios continuam sendo pagos as crianças, percebendo, assim, que esse monitoramento da frequência escolar não é eficaz e não garante o processo de alfabetização de qualidade, uma vez que as informações não são alimentadas no cadastro do Governo Federal.

Considerando os relatórios escolares, percebe-se que esse monitoramento precisa de avaliação, pois as informações consultadas no relatório do MDS estão desatualizadas por isso, consta 0% de acompanhamento. Dessa forma, conforme a normativa do programa, as famílias precisam cumprir com rigor as condicionantes de educação. Caso contrário, devem sofrer penalidades, que vão desde advertência até o cancelamento do benefício.

Consta na referida normativa que, para garantir o recebimento do Programa Auxílio Brasil mensalmente, as famílias beneficiárias devem assumir o compromisso de manter os filhos matriculados na escola e que o descumprimento não acarreta o desligamento imediato do programa. Ou seja, geralmente os beneficiários são notificados sobre as condicionantes que estão em descumprimento, e posteriormente, caso não seja resolvido, vem o desligamento do programa. Ou seja, segundo o governo federal, os beneficiários recebem as informações sobre a necessidade de efetuar a matrícula dos filhos e de atualizar as informações no Cadastro Único (CadÚnico) por meio do extrato de pagamento bancário da Caixa Econômica Federal.), porém essas condicionantes precisam serem feitas pela própria escola, juntamente com a Secretaria Municipal de Educação (BRASIL, 2021).

É importante lembrar que, para garantir o recebimento do benefício, as informações no cadastro único precisam estar sempre atualizadas. Isto é, quando os filhos mudarem de escola, faz-se necessário informar os novos dados no Cadastro Único e manter esses dados atualizados. Durante a matrícula, também é importante avisar à escola que o aluno é beneficiário, pois essa informação permite à instituição saber que a frequência do aluno precisa ser registrada no Sistema Frequência do Ministério da Educação. Esse acompanhamento é feito bimestralmente em parceria com as áreas de educação dos estados, municípios e do Distrito Federal em cinco períodos: fevereiro e março; abril e maio; junho e julho; agosto e setembro e outubro e novembro (BRASIL, 2020).

Para analisar esse eixo temático, foram feitas algumas questões, aos professores e aos pais, relacionadas às principais contribuições do recebimento do Programa Auxílio Brasil com o processo de alfabetização. A primeira pergunta realizada aos professores foi se as crianças beneficiárias do Programa Auxílio Brasil possuem as mesmas oportunidades de aprendizagem que as não beneficiárias: 01 (um) respondeu que não, por conta dos pais que não acompanham o processo de alfabetização do seu filho devido à convivência das crianças com pessoas analfabetas, 01 (uma) não respondeu e 01 (uma) respondeu que não, pois não são as crianças que recebem o benefício e sim, os pais. Ainda sobre esse eixo, foi perguntado como eles avaliam a contribuição do Programa Auxílio Brasil na Educação no campo, (02) dois não responderam e 01 (um) respondeu que é péssima.

Em relação a isso, vale lembrar que uma das condicionalidades do Benefício do Programa Auxílio Brasil está relacionada à Educação. Nesse sentido, as famílias precisam cumprir essas condicionantes por meio das informações escolares que são enviadas pela escola ou pelo gestor municipal do programa ao Governo Federal. Esses compromissos precisam ser cumpridos pelos pais conforme as normativas do programa:

Art. 42. São critérios para o cumprimento de condicionalidades: I - frequência escolar mensal mínima de sessenta por cento para os beneficiários de quatro e cinco anos de idade; II - frequência escolar mensal mínima de setenta e cinco por cento para os beneficiários: a) de seis anos de idade a dezessete anos de idade. (BRASIL, 2022).

Nas respostas de um dos professores destaca-se que os pais não acompanham o processo, enquanto outro respondeu que o benefício não contribui porque não são as crianças que o recebem. Ao analisar essa questão correlacionada-a com o recebimento do referido benefício, ficou confuso se de fato essas informações estão sendo informadas corretamente pela escola ao sistema do Governo Federal, já que, na própria normativa, deixa-se claro que os pais podem sofrer efeitos gradativos que vão desde advertência, bloqueio, suspensão e até o cancelamento do benefício, não percebendo nos relatos dos pais se eles têm sofrido essa penalidade (BRASIL, 2022).

Para avaliar essa situação, foi conversado também com a secretária escolar da escola, a qual informou que “semestralmente as notas e a frequência dos alunos

são informadas à secretaria de educação do município, onde essas informações são sistematizadas e informadas ao sistema do Governo Federal”. Nesse aspecto, percebe-se que os professores não conhecem com profundidade as diretrizes do referido programa, ficando a cargo da gestão e da secretária escolar o monitoramento dessas informações.

Foi perguntado como os professores observam a utilização desse benefício pelas famílias: 02 (dois) não responderam e 01 (um) respondeu que mais para a alimentação, pois aqui onde moramos muitas famílias não têm emprego. Foi perguntado se é comum receber, na escola, crianças beneficiárias do Programa Auxílio Brasil sem material escolar: 01 (um) não respondeu, 02 (dois) respondeu que sim, pois as dificuldades dessas famílias se relacionam em grande parte a manter os filhos alimentados e na escola com todo o material escolar.

Diante dos relatos dos professores, constata-se o quanto são presentes as desigualdades sociais. E o reflexo delas se apresenta no contexto escolar, atingindo também a população do campo, que não dispõe de emprego, renda e, geralmente, não consegue sequer manter seus filhos alimentados e muito menos dispor da compra de material escolar. Santos (2010, p. 3) denomina desigualdade social uma “condição de acesso desproporcional aos recursos, materiais ou simbólicos, fruto das divisões sociais”.

Nesse sentido os programas sociais são relevantes. Eles contribuem, mas ainda assim não suprem todas as necessidades da família. Precisa-se pensar também em políticas públicas de inclusão para que, de fato, seja promovida a autonomia desses beneficiários e consigam sair desse contexto de vulnerabilidade social.

A mesma questão também foi feita aos pais: se utilizam o benefício do Programa Auxílio Brasil para comprar material escolar para o seu filho. Todos responderam que sim, pois geralmente o utilizam para compras de lápis, caderno, borracha, dentre outros. Foi perguntado ainda se seu filho já deixou de ir para escola por falta de materiais escolares: 04 (quatro) responderam que sim e 02 (dois) responderam que não. Nessa mesma questão foi perguntado se seu filho já deixou de ir para escola por falta de alimentação todos responderam que não.

Ao analisar as respostas das entrevistadas, fazendo um contraponto com as respostas dos professores, percebem-se algumas divergências quando os professores confirmam que é comum receber alunos na escola sem material escolar

e sem estarem alimentados, no quesito alimentação os pais informaram que os filhos nunca deixaram de frequentar a escola por esse motivo, mas confirmaram a falta de material escolar. Sabe-se que todos esses fatores trazem impacto social e prejuízo no processo de alfabetização dessas crianças, principalmente por residirem em áreas mais afastadas, possuindo dificuldades bem maiores em relação às demais crianças que moram na cidade, pois precisam acordar mais cedo, pegar o transporte escolar e, com certeza, realizam a primeira refeição na escola e não em casa.

Quanto à falta de recursos financeiros para a compra de material escolar, como foi relatado, pelas entrevistadas, que optam pela alimentação dos filhos, mas ainda assim os professores conseguem perceber a carência alimentar apresentada pelos alunos, ocasionado assim cansaço físico, emocional, falta de estímulo, desmotivação, dentre outros problemas comuns vivenciados por eles que dificultam o processo de alfabetização. Nesse sentido, a escola precisa oferecer os materiais pedagógicos para suprir as necessidades básicas do aluno, conforme consta no Art. 4º da LDB: “VIII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Ou seja, o benefício recebido pelo programa deve complementar a compra desses materiais básicos, no sentido de suprir alguma carência, quando a escola não consegue ofertar todos os materiais. Até mesmo porque a educação é considerada como uma das condicionantes do programa que precisam ser cumpridas pelos responsáveis familiares.

Em relação às contribuições do Programa Auxílio Brasil para o processo de alfabetização dos seus filhos na escola campo, todos informaram que o recebimento do benefício contribui para a manutenção familiar. Em relação às despesas escolares, foi perguntado se são custeadas apenas pelo recebimento do benefício, ou se é necessário complementar a renda com outro valor decorrente de outra fonte de renda: 02 (dois) responderam que utilizam apenas o benefício, enquanto os demais informaram que complementam com outras rendas, que vão desde a ajuda do esposo ou vendas de alguns produtos advindos da terra.

Dentre os objetivos do Programa Auxílio Brasil, é promover a cidadania com garantia de renda e apoiar, por meio dos benefícios ofertados pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), a articulação de políticas voltadas aos beneficiários, promover, prioritariamente, o desenvolvimento de crianças e adolescentes, por meio

de apoio financeiro a famílias em situação de pobreza ou extrema pobreza (BRASIL, 2022). Cabe pensar se apenas isso é suficiente para que de fato essas famílias tenham essa promoção da autonomia, percebendo que diante do contexto de vulnerabilidade social onde estão inseridas, além da distribuição da renda monetária, precisa-se pensar em estratégias que atendam as especificidades da população no campo, pois o benefício contribui, mas não resolve o problema.

Ainda analisando as respostas das participantes da pesquisa, constata-se que quase todas as famílias entrevistadas utilizam o benefício basicamente para todas as necessidades da manutenção familiar e, na maioria das vezes, precisam complementar com outras rendas, pois apenas o benefício não consegue suprir todas as despesas da família, ou seja, o benefício não é utilizado apenas para compra de material escolar, mas passa a ser a renda mensal do grupo familiar.

Nos relatos também foi identificado que os pais utilizam o benefício para a compra de material escolar, como lápis, borracha, caderno, dentre outros, concluindo, dessa forma, o benefício é considerado uma contribuição importante nesse processo de alfabetização, pois os pais não possuem trabalho formal e passam a contar com essa renda para as despesas escolares dos filhos, ainda que não seja suficiente, pois alguns ainda necessitam contribuir com outras rendas.

Nesse sentido, percebe-se que os programas de transferência de renda são relevantes no combate à pobreza, passando a ser considerados mecanismos no enfrentamento de questões de desemprego, impulsionando o intuito de contribuir com o sustento familiar para as famílias que se encontram em situações de vulnerabilidade decorrentes da pobreza (MARINHO; LINHARES; CAMPELO, 2011; SILVA, 2007). O Programa Auxílio Brasil, além de garantir uma renda básica a essas famílias, busca simplificar a cesta de benefícios e estimular a emancipação dessas famílias para que alcancem autonomia e superem as situações de vulnerabilidade social (BRASIL, 2022).

Entretanto, nem sempre o recebimento do benefício consegue suprir as necessidades básicas das famílias devido às fragilidades as quais se encontram por situações relativas à primeira infância, à adolescência, à juventude, ao envelhecimento e às deficiências ou às famílias residentes em territórios de baixa densidade demográfica, com espalhamento ou dispersão populacional, tais como as áreas rurais, comunidades indígenas, quilombolas, calhas de rios, assentamentos,

dentre outros, com renda mensal de até meio salário-mínimo por pessoa (BRASIL, 2009).

Em relação à alfabetização dos alunos, é importante destacar que no último dado do IBGE de 2021, consta o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) do município de Bonfim/RR de 0,626. Foi analisado também o relatório apresentado pelo Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), constatando que no referido município, os alunos das séries iniciais do ensino fundamental possuem nota de 4,5 de IDEB, o que significa dizer que os alunos estão muito abaixo da média de aprendizagem esperada. Nesse mesmo relatório consta nota 0,97 de taxa de aprovação do indicador de fluxo de Avaliação do Sistema de Educação Básica (SAEB) de alunos de anos iniciais do ensino fundamental, o que equivale a cada 100 alunos, dos quais 03 não foram aprovados nessas séries iniciais (BRASIL, 2021).

Ao analisar esses dados é válido considerar que as notas do IBED são ferramentas para acompanhamento das metas de qualidade para a educação básica, sendo exigido que a nota mínima seja 5,4, o que é considerado valor correspondente a um sistema educacional de qualidade quando comparado aos de países desenvolvidos. Nesse sentido, os índices de Bonfim estão abaixo da média exigida, sendo assim os alunos da escola do campo pesquisada, estão dentro dessa faixa de nota, o que pode sugerir esses índices precisam ser elevados para que o município alcance a meta de qualidade exigida. O que é um desafio constante, principalmente para os professores da educação básica, que precisam criar estratégias a fim de mudar esse cenário do município.

Fechando as análises, deixam-se aqui algumas ponderações observadas ao longo deste estudo:

Em relação aos professores alfabetizadores são educadores que ocupam, na comunidade, um papel fundamental na formação dos sujeitos. Contudo, possuem suas fragilidades comuns da velha rotina de sala de aula, a própria cultura de desvalorização profissional do serviço público que não propicia condições favoráveis para a melhoria da execução das atividades cotidianas em salas de aula.

Em relação aos pais participantes da pesquisa, todas são mulheres. Desde a criação dos benefícios sociais, as mulheres foram priorizadas como responsáveis financeiras pelo recebimento e pela administração do benefício: são mães, trabalhadoras do campo com pouco grau de instrução escolar, mas que, ainda

assim, conseguem expressar, em suas falas, esperanças por um futuro melhor para os filhos por meio da educação.

Em relação aos alunos, na maioria das famílias entrevistadas, foram encontrados mais de um (01) aluno estudante na escola em processo de alfabetização, uns apresentando maiores dificuldades, outros já conseguindo ler e escrever, mais motivados, com cadernos bem organizados, caligrafia bonita, dentre outros, requisitos que conseguem transmitir sonhos desenhados em uma folha de papel.

Sobre a escola, ela dispõe de um espaço amplo com estrutura satisfatória, diferentemente do que imaginamos sobre uma escola do campo. Especificamente, essa possui uma estrutura adequada para o recebimento dos alunos, profissionais receptivos e acolhedores. Entretanto, os currículos e as metodologias não são apropriados, não atendem às realidades dos alunos, mas precisam ser adaptados para cultura local, valorizando o que faz parte da vida deles e de suas famílias.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o analfabetismo no Brasil tem se tornado uma problemática complexa, a análise desse objeto de estudo permitiu compreender o processo de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil, das turmas de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, em uma escola do Campo da rede municipal de Bonfim/RR, no primeiro semestre de 2022. A partir das percepções de docentes e pais, essa pesquisa apresentou experiências e realidades vivenciadas por esses sujeitos com o objetivo de analisar como se dá o processo de alfabetização nesta escola, avaliando os níveis de alfabetização dos beneficiários desse programa e correlacionando com o recebimento do benefício do Programa Auxílio Brasil.

Ao longo deste estudo, foi pesquisado o total de 136 alunos em processo de alfabetização, sendo 50% deles beneficiários do Programa Auxílio Brasil. É possível considerar que a educação ainda é fragilizada para determinados segmentos na sociedade, principalmente quando se refere às crianças de classes mais vulneráveis residentes no campo, pois existem ainda espaços no ambiente escolar que reproduzem a desigualdade social, além disso, as metodologias e os currículos escolares não conseguem atender os alunos do campo em suas especificidades.

O Brasil possui várias políticas públicas relacionadas à educação; no entanto, é notório o enfraquecimento de políticas voltadas para o processo de alfabetização de alunos camponeses, beneficiários de programas de transferência de renda como o Programa Auxílio Brasil, que é o objeto de estudo deste trabalho. Nessa direção, percebeu-se a partir dessa pesquisa, que uma das grandes desigualdades sociais apresentada na sociedade brasileira está relacionada ao contexto educacional e se refere ao processo de alfabetização para algumas camadas populacionais residentes em áreas do campo, que não possuem as mesmas oportunidades para se alfabetizarem, diante das dificuldades vivenciadas por essas famílias que são inúmeras, como verificadas na análise realizada por esse estudo.

Vale ressaltar que os programas de transferência de renda são considerados relevantes, mas não conseguem suprir todas as necessidades familiares, e isso se comprova pelas informações disponibilizadas pelas entrevistadas, que são pessoas que não possuem trabalho formal e que residem nas terras de propriedades de outras pessoas, como caseiros, cujos esposos geralmente trabalham nessas

mesmas fazendas, mas a renda não supre todas as despesas da casa, inclusive as escolares que são custeadas pelo recebimento do benefício. Na maioria das vezes, a família opta pela compra de alimentos e não pela de materiais escolares.

Os programas de transferência de renda surgiram no intuito de combater a pobreza, sendo a educação uma ferramenta que favorece os seus beneficiários a sair da situação em que vivem. No entanto, nem sempre a qualidade do ensino garante um processo de alfabetização eficaz, em se tratando especificamente do Programa Auxílio Brasil, como propõe esse estudo, as mudanças ocasionadas na atualidade pouco favoreceram esse processo.

No âmbito educacional, a alfabetização escolar é considerada o ponto de partida para a criança começar a se desenvolver. Porém, é comum encontrar, nas regiões mais afastadas, crianças em faixa etária elevada que ainda não sabem ler e escrever. Nas respostas das entrevistadas, quase todas relataram que não consideram os filhos 100% alfabetizados nessas localidades, sem contar as inúmeras dificuldades vivenciadas diariamente pelos filhos para conseguir chegar até a escola, que vão desde a falta de transporte escolar, quando têm o transporte, passando pela falta de estradas e, principalmente no período chuvoso, por pontes interditadas, dentre outros, além do cansaço físico e emocional das crianças, dificultando ainda mais esse processo.

Os documentos que foram analisados, como relatórios de notas escolares e os dados disponibilizados pelo portal do IDB mostraram que o município possui nota de 4,5, o que significa dizer que os alunos estão muito abaixo da média de aprendizagem esperada, conforme a qualidade de ensino da educação básica.

Outro ponto também apresentado pelas entrevistadas está relacionado aos métodos de alfabetização utilizados pelos professores alfabetizadores. Algumas das entrevistadas não consideram eficazes e acreditam que não contribuem para a alfabetização dos seus filhos. Isto é, os métodos não garantem que os filhos aprendam a ler e escrever, pois, em sua grande maioria, estão em faixas etárias elevadas e ainda não estão alfabetizados. Além disso, no decorrer da pesquisa a escola não apresentou nenhum tipo de material utilizado para o processo de alfabetização dos alunos.

Sobre isso também foi conversado com os professores, que informaram que a escola não oferece formação continuada, o que pode interferir no processo de alfabetização. Outro fator destacado foi relacionado às recorrentes faltas dos alunos,

devido à fragilidade do transporte escolar e às estradas precárias, além da falta do acompanhamento familiar, percebendo-se, nos próprios relatos, que os pais não costumam acompanhar e não ajudam os filhos nas atividades escolares em casa, e também não visitam a escola. Alguns até justificam que possuem pouca instrução para isso. Mas isso não pode ser um problema, pois os alunos precisam ser incentivados pelos pais. Além disso, a escola precisa oferecer apoio para os alunos que apresentam maiores dificuldades.

Os resultados dessa pesquisa mostram o quanto o processo de alfabetização é fragilizado. Os dados dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil são bastante elevados. No entanto, no que se refere aos níveis de alfabetização e a correlação do processo de alfabetização com benefício do Programa Auxílio Brasil, na amostra coletada foi identificado um número significativo de crianças que não sabem ler e escrever. Essas informações foram baseadas nos relatos dos pais e dos próprios professores alfabetizadores disponibilizados nos questionários, nas entrevistas e nos documentos escolares analisados.

Em relação ao recebimento do Benefício do Programa Auxílio Brasil, para as beneficiárias, o benefício contribui para manutenção das despesas familiares, mesmo a família precisando complementar com outras rendas. Para os professores, percebeu-se um desconhecimento sobre o recebimento do benefício. Alguns fazem críticas de senso comum e desconhecem o monitoramento das condicionalidades de educação, mas conseguem identificar quem são os beneficiários, percebendo um quantitativo mais de 20% que não sabem ler e escrever. Sobre o monitoramento, foi percebido, nos relatórios, que as informações são enviadas para a secretária municipal de educação do município, mas não se sabe de que forma essas informações alimentam o sistema do sistema do Governo Federal.

Entretanto, ao analisar o relatório escolar bimestral, percebe-se que as informações são bastante divergentes, quando a escola apresenta apenas uma (01) reprovação no decorrer do semestre, percebendo-se, assim, que as crianças estão sendo aprovadas mesmo sem saber ler e escrever, o que pode fragilizar ainda mais a qualidade do processo de alfabetização, quando os educadores aprovam o aluno mesmo percebendo que não sabe ler e escrever.

Nos relatos dos pais, todos destacaram a importância do Programa Auxílio Brasil para manutenção da criança na escola, principalmente no que se refere à alimentação e à compra de material escolar, pois nenhuma delas possui emprego

formal. Porém, as informações diferem dos relatos dos professores quando informam que é comum a presença desses alunos sem o material escolar. Nesse sentido, o Programa torna-se uma ferramenta para manter a criança na escola, mas não garante que esse processo seja eficaz.

Vale ressaltar que algumas dificuldades foram encontradas pela pesquisadora no percurso da pesquisa devido ao acesso aos pais que moram afastados da escola, no território rural do município, sendo necessárias 04 visitas no local. Durante o percurso, houve estradas interditadas. Além disso, os pais não moram próximos uns dos outros, e, os professores não responderam todas as perguntas do questionário. Quanto aos documentos fornecidos pela escola, algumas informações estavam incompletas, e foram observadas algumas fragilidades apresentadas no ambiente escolar, dentre elas, a organização no se refere a documentos de alunos, arquivo, falta de documentos comprobatórios de bolsistas e falta de documentos de monitoramento da frequência escolar dos beneficiários do Programa Auxílio Brasil, percebendo-se ainda, nos relatórios disponibilizados pelo Portal do MDS, que as informações referentes a essa unidade escolar não alimentam no sistema, tendo sido constatado um percentual de 0% de acompanhamento, como foi apresentado nas análises.

Contudo, diante de todas as dificuldades presenciadas durante a pesquisa que possam ter dificultado a concretude dos resultados dessa pesquisa, pode-se considerar que os objetivos foram alcançados para o problema levantado, sendo comprovado pelos resultados obtidos.

Portanto, conclui-se que precisa pensar em um modelo de educação no campo que atenda em seu contexto as especificidades desse segmento, ressaltando, assim, a necessidade de continuidade desse estudo, pois esse tema é relevante e precisa ser explorado, já que sempre existirão incertezas que precisam ser desvendadas em suas diversas relações sociais.

A elaboração desse trabalho apresenta reflexões que com certeza contribuirão para os estudos relacionados à educação no campo referentes ao processo de alfabetização de alunos que são beneficiários de Programas de Transferência de Renda, como foi pesquisado neste trabalho especificamente o Programa Auxílio Brasil.

REFERÊNCIAS

AMILCAR JUNIOR, M. Plantio de melão em Bonfim é apontado como o melhor do Brasil por técnicos. **FOLHA BV**, Boa Vista/RR, 16 fev. 2017. Disponível em: <https://folhabv.com.br/noticia/CIDADES/Capital/Plantio-de-melao-em-Bonfim-e-apontado-como-o-melhor-do-Brasil-por-tecnicos/25513>. Acesso em: 05 maio 2022.

AMORIM, Américo Nobre. Pedagogia, alfabetização e letramento nas escolas brasileiras. **Escribo**: inovação para o aprendizado, 05 abr. 2019. Disponível em: <https://escribo.com/2019/04/05/alfabetizacao-e-letramento-no-brasil-evolucao-historica/>. Acesso em: 06 abr. 2022.

AMORIM, Felipe de Sousa. **Passando a Boiada**: um estudo de caso da política bolsonarista de cunho populista. Orientadora: Maria Alice Nunes Costa. 2022. 133 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Direito) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2022.

ARROYO, Miguel Gonzales. A educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzales; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 67-86.

AZEVEDO, Sérgio de. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In*: SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos *et. al.* (org.). **Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais**. Rio de Janeiro: FASE, 2003. Disponível em: <https://profwalfredoferreira.files.wordpress.com/2014/02/azevedo-sergio-discutindo-modelos-e-alguns-problemas-de-implantac3a7c3a3o1.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, Lânderson Antória; LIHTNOV, Dione Dutra. Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil. **Geographia Meridionalis**, Pernambuco, v. 2, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/Geographis/index>. Acesso em: 15 out. 2022.

BARROS, Rubens Pessoa de, MENDONÇA, Rodrigo. **O impacto do ambiente comunitário sobre o desempenho educacional**. Rio de Janeiro: IPEA. 2021. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/2160/1/TD_834.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BENÍCIO, Miliane Nogueira Magalhães. **A construção da escrita na alfabetização de jovens e adultos**. Orientadora: Stella Maris Bortoni-Ricardo. 2015. 411 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2015.

BICHIR, Renata Mirandola. Analisando a porta de entrada aos programas de transferência de renda: São Paulo e Salvador. **Bahia Análise & Dados**, Salvador, v. 19, n. 4, p. 993-1008, jan./mar. 2010. Disponível em:

<https://www.sei.ba.gov.br/images/publicacoes/download/aed/transferencia.pdf>. Acesso em: 08 out. 2021.

BITTENCOURT, Eliane de Oliveira; LUIS, Rozilda da Silva. As Contribuições de Ferreiro e Teberosky na Alfabetização do Brasil. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 13., 2017, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Universidade Católica do Paraná, 2017. p. 22559-22567. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25075_12327.pdf. Acesso em: 06 abr. 2022.

BÖNMANN, Patrícia Angélica. **Realidades das Escolas do Campo: um olhar crítico sobre espaços físicos, descasos, construção de Políticas e Propostas Pedagógicas**. Orientadora: Julieta Ida Dallepiane. 2015. 58 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Unijuí, 2015.

BONFIM. **Prefeitura Municipal de Bonfim**. 2022. Disponível em: <http://bonfim.rr.gov.br/>. Acesso em: 05 maio 2022.

BONFIM. **Lei nº 348/2021, 25 de maio de 2021**. Institui a nomenclatura da unidade de ensino na Vila São Francisco. Bonfim: Câmara Municipal, [2021]. Disponível em: <http://bonfim.rr.gov.br/legislacaoView/?id=286>. Acesso em: 05 maio 2022.

BRAGA, Cássia Araújo Moraes; TAVARES, Patrícia Aguiar. Desigualdade social e bolsa família: Reflexões teóricas sobre os programas de transferência de renda como forma de superação da pobreza e emancipação social. **Humanidades e Inovação**, Tocantins, v. 5, n. 4, p. 122-133. 2018. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/721>. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Desenvolvimento Social. **Cartilha do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à fome**. Brasília: MDS, 2013.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Desenvolvimento Social. **Cartilha do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à fome**. Brasília: MDS, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Básica. **Provinha Brasil: guia de correção e interpretação de resultados**. Brasília: Inep/MEC, 2014. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/provinha_brasil/kit/2014/provinha_brasil_guia_correcao_interpretacao_resultados.pdf. Acesso em: 05 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação no Campo: marcos normativos**. Brasília, 2012.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria de Desenvolvimento Social. **Normativas PBF**. 2021. Disponível em: <https://www.mds.gov.br>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Resolução nº 109/2009, de 11 de novembro de 2009**. Tipificação de Serviços Socioassistencial. Brasília: SNAS, 2013. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/snas/documentos/livro%20Tipificaca%20Nacional%20-%2020.05.14%20%28ultimas%20atualizacoes%29.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2021.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Portaria Interministerial MEC/MDS nº 3.789/2004, de 17 de novembro de 2004**. Brasília: MEC, MDS, 2004. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/bolsa_familia/portaria_interministerial_3789.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Cidadania. Secretaria Especial de Desenvolvimento Social. **Guia para Acompanhamento das Condicionalidades do Programa Bolsa Família**. Brasília: MC, 2020. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/bolsa_familia/Guias_Manuais/Acompanhamento_condicionalidades.pdf. Acesso em: 27 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Instrução Operacional nº 001 do Ministério da Educação**. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6757-instrucao-operacional&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério Desenvolvimento Social. **Indicadores Sociais**. Brasília: MDS, 2019.

BRASIL. Medida Provisória Nº 1.061, de 09 de agosto de 2021. Institui o Programa Auxílio Brasil e o Programa Alimenta Brasil, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 200, n. 150, p. 6, 10 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Entendendo o Pacto**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/opacto>. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Universidade Aberta do Brasil (UAB)**. 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/uab/uab>. Acesso em: 05 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O PNE (2011-2020): metas e estratégias**. 2010. Disponível em: http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Relatório do índice de desenvolvimento da educação básica**. Brasília: MEC/INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 10 abr. 2023.

Brasil. Ministério da Educação e Cultura. **Documento Curricular de Roraima**. 3. ed. Roraima: MEC/UNDIME, 2022. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_rr.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profa/guia_for_2.pdf. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Caderno de apresentação**. Brasília: MEC, 2015
Disponível em: <http://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/files/2019/08/Caderno-de-Apresentacao-1.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**: Resolução CNE/CEB, n. 1, de 3 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Alfabetização. **PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização**. Brasília: MEC/SEALF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Brasília: SEGAD, 2007.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, família e Combate à Fome. **Roraima recebe mais de R\$ 40 milhões no Auxílio Brasil de outubro**: são 66,5 mil famílias atendidas nos 15 municípios do estado, com benefício médio de R\$

621,73. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social/noticias-desenvolvimento-social/roraima-recebe-mais-de-r-40-milhoes-no-auxilio-brasil-de-outubro>. Acesso em: 05 maio 2022.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1998.

CAGLIARI, Luís Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização: o duelo dos métodos. *In*: SILVA, Ezequiel Theodoro da (org.). **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 51-72.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2001.

CALDART, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma educação do campo, 2002. p. 18-25.

CARDOSO, Ruth. Sustentabilidade e os desafios das Políticas Sociais do Século 21. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 42-48. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/ycgsgGVPdmRQcxLVj7jtMDD/?lang=pt>. Acesso em: 11 maio 2022.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; KIMURA, Cecilia Fukiko Kamei; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Revista REAMEC**, Cuiabá, v. 4, n. 2, p. 41-45. 2016. Disponível em: <http://revistareamec.wix.com/revistareamec>. Acesso em: 16 fev. 2022.

CARVALHO, Lina Maria de Moraes. **Consciência Fonológica e Sucesso na Aprendizagem de Leitura e da Escrita: Melhor prevenir do que remediar**. Orientadora: Maria Regina Maluf. 2010. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

CASTRO, Tâmara. Métodos de Alfabetização no Brasil. **Acervo**, São Paulo, 21 ago. 2019. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/acervo/metodos-de-alfabetizacao-no-brasil>. Acesso em: 12 maio 2022.

CHERRY, Colin. **A Comunicação Humana: uma recapitulação, uma vista de conjunto e uma crítica**. 4. ed. São Paulo: Cultrix: USP, 2000.

CONTIJO, Cláudia Maria Mendes. Avaliação da alfabetização: Provinha Brasil.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 03, p. 603-622, jul./set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/D6jJMfgsTY9SvqDTJJw3WBt/?lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2022.

CORREIA, Correia Paes de Jesus, **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representado nos PCNs**. Orientadora: Anna Rachel Machado. 2007. 187 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CURY, Augusto. Metodologia de ensino: por que ela é decisiva na escolha da escola? **Escola da inteligência**, São Paulo, 11 set. 2019. Disponível em: <https://escoladainteligencia.com.br/blog/metodologia-de-ensino-por-que-ela-e-decisiva-na-escolha-da-escola/>. Acesso em: 12 maio 2022.

ESCOLA Estadual Aldébaro José Alcântara. **Rede Escola**, Bonfim/RR. 2021. Disponível em: <https://www.melhorescola.com.br/escola/escola-est-adual-aldebaro-jose-alcantara>. Acesso em: 05 maio 2022.

FERREIRO, Emília; Teberosky, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. São Paulo: Cortez, 1996.

FERREIRO, Emília. **Com Todas as Letras**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRO, Emília. **Reflexões Sobre Alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre Alfabetização**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. O planejamento das políticas educativas no Brasil e seus desafios atuais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, n.1, jan./jun. 2011. p. 69-96. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2011v29n1p69>. Acesso em: 18 maio 2022.

FERREIRA, Francisco de Hollanda Guimarães; LANJOUW, Peter. Rural nonfarm activities and poverty in Brazilian Northeast. **World Development**, Amsterdam, v. 29, n. 3, p. 509-528. 2001. Amsterdam: Elsevier Science, 2001. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1A2FBEnOYS8YIT-oiy4ZEhqleuYkUycgN/view>. Acesso em: 18 maio 2022.

FRANÇA, Júnia Lessa; VASCONCELOS, Ana Cristina de. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. 10. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2019.

FRANCELINO, Márcia Girlane Laranjeira. História do Município de Bonfim. **Câmara**

Municipal, Bonfim/RR, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://www.bonfim.rr.leg.br/institucional/historia>. Acesso em: 05 maio 2022.

FRANCIOLI, Fatima Aparecida de Souza. **Contribuições da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização nas séries iniciais do ensino fundamental**. 226 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a uma prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FONTES, Francicleide Cesário de Oliveira; BENEVIDES, Araceli Sobreira. Alfabetização de crianças: dos métodos à alfabetização em uma perspectiva de letramento. *In*: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 5., 2013, Vitória da Conquista, BA. **Anais** [...]. Campina Grande, PB: Editora Realize, 2013. p. 1-12. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3639>. Acesso em: 18 maio 2022.

GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUTEMBERG, Nilza Dias de Souza. Uma Breve Análise do Desempenho Escolar numa Turma do Ciclo de Alfabetização. **Revista Anápolis digital**, Anápolis, v. 1, n. 3. 2013. Disponível em: <https://portaleducacao.anapolis.go.gov.br/revistaanapolisdigital/wp-content/uploads/2013/03/Nil%C3%A7a-Gutemberg.pdf>. Acesso em: 18 fev. /2022.

IBGE. **Dados Geoespaciais**. 2022. Disponíveis em: <https://inde.gov.br/>. Acesso em: 18 fev. 2022.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**. Brasília: IBGE, 2019. p. 2. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html>. Acesso em: 18 fev. 2022.

KONO, Claudia Piedade Rodrigues. **Programa Bolsa Família e Rendimento Escolar: uma análise do desempenho dos bolsistas nas escolas de Ensino Médio da Zona Oeste de Boa Vista (2012-2014)**. 2016. 95 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional). Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Regional da Amazônia, Roraima, 2016.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, Luciana Aires Rosa. **O programa Bolsa Família: os efeitos na trajetória de crianças da escola esperança.** Orientadora: Maria de Fátima Matos de Souza. 2020. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Santarém, 2020.

LIMA, Maria do Socorro; SOUSA, Leandro Quaresma de. Pacto Nacional pela Idade Certa: uma análise das propostas e possibilidades para a leitura e produção de texto em sala de aula. **Revista Científica Semana Acadêmica**, Fortaleza, v. 1, n. 000119, p.1-16. 2018. Disponível em: <https://semanaacademica.org.br/artigo/pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa-uma-analise-das-propostas-e-possibilidades>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MAGALHÃES, Rosimere da Silva. **Uma análise dos impactos do Programa Bolsa Família: 2003 a 2014.** Orientador: Cid de Oliva Botelho Junior. 2015. 75 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Econômicas) – Instituto Três Rios, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

MAGALHÃES, Justino. **Escolarização e literacias: os sentidos da Alfabetização e a diversidade Cultural.** São Paulo: Editora Unesp, 2014.

MAIOR, Aline Souto. **Trajетória da Transferência de Renda: considerações sobre o Programa Bolsa Família e Panorama atual na América Latina.** Brasília: Socialprotection, 2010. p. 1-17. Disponível em: <https://socialprotection.org/discover/publications/trajet%C3%B3ria-da-transfer%C3%Aancia-de-renda-considera%C3%A7%C3%B5es-sobre-o-programa-bolsa>. Acesso em: 15 out. 2022.

MARINHO, Emerson; LINHARES, Fabrício; CAMPELO, Guaracyane. Os programas de transferência de renda do governo impactam a pobreza no Brasil. **Rev. Bras. Econ.**, Rio de Janeiro, v. 65, n. 3, p. 267-288, set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbe/a/zrrGGrMjQGqTyJq3BNC9VVy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 out. 2022.

MARREIROS, Regina Sodrэ Almeida. **Dos métodos de alfabetização às práticas dos professores: um percurso a ser desvelado.** Orientador: José Bolivar Burbano Paredes. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2011.

MELO, Eliane Pimentel Camilo Barra Nova; MARQUES, Sílvio César Moral. História da Alfabetização no Brasil: novos termos e velhas práticas. **Poiésis**, Santa Catarina, v. 11, n. 20, p. 324-343, jun./dez. 2017. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/5137>. Acesso em: 06 abr. 2022.

MOREIRA, Antônio Domingos; SANTOS, Arlete Ramos dos. Educação do Campo: Aulas remotas e os desafios frente ao avanço da Covid- 19 no estado da Bahia. **Revista Velho Chico**, Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 1, p. 191-208, abr. 2021. Disponível em: <http://tvc.lapa.ifbaiano.edu.br/ojs/index.php/rvc/article/download/40/12>. Acesso: 15 nov. 2021.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos da alfabetização no Brasil. *In*: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE, 2006, Brasília. Conferência [...]. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006. p. 1-14. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf. Acesso em: 06 abr. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 15, n. 44, p. 329-410, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/gg3SdLpVLM8bJ7bJ84cD8zh/?lang=pt>. Acesso em: 06 abr. 2022.

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

MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alvez da Silva (org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** Marília, SP: Oficina Universitária UNESP, 2014.

MORTATTI, Maria do Rosário. **Métodos de alfabetização no Brasil: Uma história concisa**. São Paulo: UNESP, 2019. *E-book*. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/fqrmr/pdf/mortatti-9788595463394.pdf> . Acesso em: 04 abr. 2022.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 4, p. 2267-2286. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193>. Acesso em: 06 abr. 2022.

NEDER, Henrique Dantas; SILVA, Jorge Luiz Mariano da. Pobreza e distribuição de renda em áreas rurais: uma abordagem de inferência. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Brasília, v. 42, n. 3, p. 35-45. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/resr/a/hH9chfv7Bvv9nYDk58dRPgN/?lang=pt>. Acesso: 15 nov. 2021

MONTEIRO, Vinícius do Prado. **Transferência de Renda e Educação: uma análise longitudinal de impacto do Programa Bolsa Família em 2005-2009**. 2014. 102 f. Dissertação (Mestrado em Economia) – Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional, Universidade Federal de Minas Gerais, 2014.

NEME, Fábio *et al.* **Programas de transferência de renda: um paradigma em proteção social e combate à pobreza**. Brasília: SiNUS, 2013. p. 290-321.

OLIVEIRA, Adão Francisco de. Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In*: OLIVEIRA, Adão Francisco de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Goiás: PUC, 2010. p. 93-99. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>. Acesso em: 16 out. 2022.

OLIVEIRA, Ely Sandra Carvalho de. **Alfabetização e Letramento na Educação no Campo**: um estudo de caso nas classes multisseriadas no município de Nova Mamoré-RO. Orientador: Wendell Fiori de Faria. 2020. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2020.

OLIVEIRA, Helen Vieira de; PINHO, Dina Maria Vieira; SENNA, Luiz Antônio Gomes. Políticas públicas na alfabetização: um diálogo com a avaliação nacional da alfabetização e o Programa Mais Alfabetização. **Ensaio**: avaliação e políticas em educação, Rio de Janeiro, v. 30, n. 115, p. 334-353, abr./jun. 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/JSyQCWLpVSHpk5Yd6DPgByh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 out. 2022.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BONFIM. **História da cidade de Bonfim/RR**. 2021. Disponível em: http://bonfim.rr.gov.br/pagina/192_Historia-da-Cidade.html. Acesso em: 10 nov. 2021.

RANGEL, Franciele de Azevedo; SOUZA, Emmily Cristina Firmino de; SILVA, Ana Carla de Azevedo. Métodos Tradicionais de Alfabetização no Brasil: processo sintético e analítico. **Revista Includere**, Mossoró, v. 3, n. 1, p. 497-504. 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufersa.edu.br/revistas/index.php/includere>. Acesso em: 19 fev. 2023.

REIS, Felipa Lopes dos. **Como elaborar uma dissertação de mestrado segundo Bolonha**. Lisboa: Pactor, 2010.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

RORAIMA. **Instituto Federal de Roraima**. 2022. Disponível em: <https://bonfim.ifrr.edu.br/>. Acesso em: 05 maio 2022.

RUA, Maria das Graças. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração/UFSC; Brasília: UAB, 2009.

RUSSO, Maria de Fátima. **Alfabetização um processo em construção**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

SANTOS, Edinéia Oliveira dos Santos; NEVES, Marcia Luzia. Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial: reflexões e proposições. **Revista Eletrônica de Cultura e Educação**, Salvador, v. 1, n. 6, p. 1-10, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www2.ufrb.edu.br/revistaentrelacando/index.php/edicoes-entrelacando/42-desenvolvimento-06>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SANTOS, Juliana Anacleto dos. **Desigualdade Social e o Conceito de Gênero**. Virtú, Juiz de Fora, v. 1, n. 5, p. 1-14. 2010. Disponível em: <https://pt.slideshare.net/julianaanacleto/desigualdade-social-e-o-conceito-de-gnero>. Acesso em: 18 fev. /2023.

SANTOS, Raphael dos. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Análise Crítica da Concepção de Alfabetização nos Cadernos de Educação do Campo**. Orientador: Fábio Josué Souza dos Santos. 2017. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa/BA, 2017.

SANTOS JÚNIOR, Orlando Alves dos *et. al.* (org.). **Políticas Públicas e Gestão Local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Arlete; SANTOS, Patrícia; SANTOS, Shirley. A dificuldade na aprendizagem da leitura no Ensino Fundamental menor: teorias e perspectivas no processo da leitura e da escrita. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 3, n. 1, p. 147-160, out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/2247>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YAZBEK, Maria Carmelita; DI GIOVANNI, Geraldo. **A Política Brasileira no Século XXI**: a prevalência dos programas de transferência de renda. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e. O Bolsa Família: problematizando questões centrais na política e transferência de renda no Brasil. **Ciência Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p. 1429-1439, nov./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/9bwbjBR9h4GtvChDNTZhdMH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2023.

SILVA, Mariza Vieira. **História da Alfabetização no Brasil**: constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Campinas: Editora da Unicamp, 2015.

SILVA, Pâmela Vieira; SILVA, Altiva Barbosa. Resíduos Sólidos Urbanos e Impactos Ambientais na sede no Município de Bonfim-RR. *In*: SENHORAS, Elói Martins (org.). **Escritos socioambientais em Roraima**. Boa Vista: IOLE, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://editora.ioles.com.br/index.php/iole/catalog/download/31/56/91-1?inline=1>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, v. 16, n. 39, p. 11-34, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SOUZA, Celina. Estado da Arte da Pesquisa em Políticas Públicas. *In*: HOCHMAN, Gilberto; ARRETCHE, Marta; MARQUES, Eduardo. **Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007. Disponível em:

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: UFPR, 2010.

SOARES, L. de. **Transferências de renda: modalidades e finalidades**. Brasília: IPEA, 2010. Disponível em:
https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/td_1228.pdf.
Acesso em: 17 maio 2022.

SECRETARIA MUNICIPAL DE BONFIM. **Relatório bimestral de movimento e rendimento escolar**. Bonfim/RR: SMEC, 2022.

TOKARNIA, Mariana. Estudo mostra que 1,3 milhão de jovens de 15 a 17 anos abandonam a escola. **AgênciaBrasil**, Brasília, 27 fev. 2016. Disponível em:
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-02/13-milhao-de-jovens-entre-15-e-17-anos-abandonam-escola-diz-estudo>. Acesso em: 05 abr. 2022.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa Qualitativa em Educação, o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130300>. Acesso em: 08 out. 2021.

YAZBEK, Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun., 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/sssoc/a/X7pK7y7RFsC8wnxB36MDbyx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 out. 2022.

WEBER, Silke. Formação Docente e Projetos de Sociedade. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 2, p. 181-198, 2007. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19125>. Acesso em: 20 out. 2022.

APÊNDICE A

Roteiro do Questionário

Questionário aplicado aos professores alfabetizadores da Escola Municipal Josias Guerreiro Saldanha/Município de Bonfim/RR

Eixos Temáticos	Questões
PERFIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES	1. Qual a sua idade? Sua idade está entre: () 20-25 () 26-31 () 32-37 () 38-43 () 44-49 () +50
	2. Qual o sexo? () Feminino () Masculino
	3. Qual a sua área de formação? () Ensino Fundamental () Ensino médio () Superior () Pós – graduação () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado
	4. Quanto tempo de atuação na docência? () 0 a 03 anos () 03 a 06 anos () 06 a 09 anos () 09 a 12 anos () acima de 12 anos
	5. Quanto tempo de atuação na alfabetização? () 0 a 03 anos () 03 a 06 anos () 06 a 09 anos () 09 a 12 anos 183 () acima de 12 anos
PERFIL DAS TURMAS	6. Qual a faixa etária de alunos em alfabetização? () 03 a 06 anos () 06 a 09 anos () 09 a 12 anos () acima de 12 anos
	7. Atuação em quais séries? () 1ª ano () 2ª ano () 3ª ano
	8. Quantos recebem Auxílio Brasil? () mais de 20% () mais de 30% () mais de 50 % () mais de 80%
	9. Quantos você considera alfabetizados? () mais de 20% () mais de 30% () mais de 50 % () mais de 80%
	10. Quantos você considera não alfabetizados? () mais de 20% () mais de 30% () mais de 50 % () mais de 80%
	11. Quantos alfabetizados recebem o Auxílio Brasil? () mais de 20% () mais de 30% () mais de 50 % () mais de 80%
	12. Quantos não alfabetizados recebem o Auxílio Brasil? () mais de 20% () mais de 30% () mais de 50 % () mais de 80%
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	13. O que o (a) levou a trabalhar com processo de alfabetização, esta foi uma busca independente ou uma oportunidade de trabalho? Justifique.
	14. Descreva o que faz, como lida com as situações práticas de seu trabalho, que dificulta o processo de alfabetização na educação no campo?
	15. Quais são os métodos de alfabetização que você costuma utilizar com seus alunos? E quais os critérios de sua escolha? -
	16. Há na Escola alguma capacitação específica para professores alfabetizadores na educação do campo? Com qual periodicidade?
	17. O que você professor alfabetizador acredita que poderia contribuir para enriquecer a sua prática no que se refere à alfabetização?

	18.Você considera que os alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil, apresentam maiores dificuldades de aprendizagem em relação aos demais alunos? Explique.
	19.Como você avalia os níveis de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil? Explique.
	20.Em relação ao recebimento da bolsa do Programa Auxílio Brasil.? Você considera que o valor é investido nas necessidades básicas do aluno, como compra de material escolar ou outros materiais necessários no decorrer do cotidiano do aluno. Explique.

APÊNDICE B

Roteiro de Entrevistas

Questionário aplicado aos professores alfabetizadores da Escola Municipal Josias Guerreiro Saldanha/Município de Bonfim/RR

Eixos Temáticos	Questões
PERFIL PAIS DE ALUNOS EM ALFABETIZAÇÃO	1.Qual a sua idade? Sua idade está entre: () 20-25 () 26-31 () 32-37 () 38-43 () 44-49 () +50
	2.Qual o sexo? () Feminino () Masculino
PERFIL SÓCIOECONÔMICO/BENEFÍCIOS SOCIAIS	3. O seu trabalho está relacionado a terra () sim () não, se não qual o seu trabalho atual?_____
	Renda familiar: () menos de 1 salário mínimo () 01 salários mínimos () 02 salário mínimos () mais de 03 salários mínimos
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA AUXÍLIO BRASIL	4. Recebe benefícios sociais () Sim () Não, se sim qual deles: () Auxílio Brasil () Cesta básicas ou benefícios concedidos pelo Estado ou Prefeitura () Recebe outros benefícios_____ () Valor recebido do Programa Auxílio Brasil_____
	5. Você utiliza o benefício do Programa Auxílio Brasil para comprar materiais escolares para o seu filho? Justifique.
	6. Seu filho já deixou de ir para escola por falta de material escolar? Justifique.
	7. Você utiliza o benefício para comprar alimentos para seu filho? Seu filho já foi alguma vez para escola sem se alimentar por falta de alimentos em casa? Justifique.
	8. Como você avalia a contribuição do Programa Auxílio Brasil para o processo de alfabetização do seu filho na escola campo? Justifique.
CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA AUXÍLIO BRASIL	9. As despesas escolares do seu filho são custeadas apenas pelo recebimento do benefício, ou é necessário complementar a renda com outro valor decorrente de outra fonte de renda. Qual?
	10.De que forma você informa a matrícula e frequência escolar da condicionalidade de Educação do seu filho para manutenção do benefício. () mensalmente () trimestralmente () semestralmente () anual
CONDICIONALIDADE DE EDUCAÇÃO/ FREQUÊNCIA E MATRÍCULA.	11. Com qual frequência você costuma ir na escola do seu filho? () semanalmente () mensalmente () sempre que for solicitado () apenas nas reuniões de pais.
PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO NO CAMPO	12.Você acompanha seu filho nas atividades escolares? Comente.
	13.Como você avalia o aprendizado do seu filho no processo de alfabetização?

	<p>() está aprendendo a conhecer as letras () já sabe formar palavras () já sabe ler e escrever () não sabe ler e escrever () apresenta dificuldade na formação de palavras () não considera seu filho alfabetizado.</p>
	<p>14. Quais as principais dificuldades vivenciadas por você no processo de alfabetização do seu filho na educação do campo? -</p>
	<p>15. Em sua opinião, você considera o processo de alfabetização importante na vida do seu filho? Por quê?</p>
	<p>16. No seu entendimento, os métodos utilizados pela escola têm contribuído para o processo de alfabetização do seu filho?</p>
	<p>17. O que você acha que poderia ser melhorado no processo de alfabetização na escola campo pesquisada?</p>

APÊNDICE C**Carta de Anuência para Autorização da Pesquisa**


Ao Sr. Mozart Monte Farias
Secretário Municipal de Educação de Bonfim-RR

Solicitamos autorização para realização da pesquisa intitulada: **O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS BENEFICIARIOS DO PROGRAMA AUXÍLIO BRASIL EM UMA ESCOLA DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE BONFIM-RR** na Escola Municipal Josias Guerreiro Saldanha, localizada na Vila São Francisco pela mestranda de pós-graduação do Mestrado Acadêmico em Educação **Lucimar Pereira Lima**, sob orientação do **Prof. Dr. Sérgio Luiz Lopes**, com o(s) seguinte objetivo: Analisar o processo de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil no 1º semestre de 2022 em uma escola do campo da rede Municipal de Bonfim-RR, necessitando para isso, ter acesso aos dados a serem coletados na referida Escola de Campo. Da mesma forma, solicitamos autorização para que o nome do referida Escola possa constar no relatório final bem como em futuras publicações acadêmicas.

Ressalto que os dados coletados seguem o sigilo estabelecido por meio da Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12 que trata da pesquisa envolvendo Seres Humanos. Informamos ainda que estes dados sejam utilizados apenas na realização deste estudo em particular.

Na certeza da colaboração e empenho desta Secretária, agradecemos antecipadamente a atenção e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Bonfim-RR, 28 de Julho de 2022.



Mestranda Lucimar Pereira Lima
Pesquisadora Responsável do Projeto

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação


Mozart Monte Farias

Secretário Municipal de Educação de Bonfim-RR

APÊNDICE D

Matrizes Ideográficas

Respostas dos participantes da pesquisa

Público-alvo: Professores Alfabetizadores

EIXOS TEMÁTICOS QUESTÕES	PERFIL DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES		
	RESPONDENTES		
	1º ANO	2º ANO	3º ANO
1.Qual a sua idade? Sua idade está entre: () 20-25 () 26-31 () 32-37 () 38-43 () 44-49 () +50	RESP 1 38-43	RESP 2 44-49	RESP 3 32-37
2.Qual o sexo? () Feminino () Masculino	Fem.	Fem.	Masc.
3.Qual a sua área de formação? () Ensino Fundamental () Ensino médio () Superior () Pós – graduação () Mestrado () Doutorado () Pós-doutorado	Superior	Pós-graduação	Mestrado
4.Quanto tempo de atuação na docência? () 0 a 03 anos () 03 a 06 anos () 06 a 09 anos () 09 a 12 anos () acima de 12 anos	Acima de 12 anos	03-06	09-12
5.Quanto tempo de atuação na alfabetização? () 0 a 03 anos () 03 a 06 anos () 06 a 09 anos () 09 a 12 anos 183 () acima de 12 anos	09-12	0-3	0-3
QUESTÕES	PERFIL DAS TURMAS		
	RESPONDENTES		
6.. Qual a faixa etária de alunos em alfabetização? () 03 a 06 anos () 06 a 09 anos () 09 a 12 anos () acima de 12 anos	03-06	06-09	06-09
7. Atuação em quais séries? () 1ª ano () 2º ano () 3º ano	Acima de 12 (resposta igual no questionário)	06-09	06-09
8. Quantos recebem Auxílio Brasil? () mais de 20% () mais de 30% () mais de 50 % () mais de 80%	Não resp.	Mais de 30%	Não resp.
9.Quantos você considera alfabetizados? () mais de 20% () mais de 30% () mais de 50 % () mais de 80%	Não resp.	Mais de 80%	Mais de 50%
10.Quantos você considera não alfabetizados? () mais de 20% () mais de 30% () mais de 50 % () mais de 80%	Não resp.	Mais de 20%	Mais de 30%
11.Quantos alfabetizados recebem o Auxílio Brasil? () mais de 20% () mais de 30% () mais de 50 % () mais de 80%	Não resp.	Mais de 30%	Não resp.
12.Quantos não alfabetizados recebem o Auxílio Brasil? () mais de 20% () mais de 30% () mais de 50 % () mais de 80%	Não resp.	Mais de 20%	Não resp.
QUESTÕES	PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO		
	RESPONDENTES		
13. O que o (a) levou a trabalhar com o processo de alfabetização, esta foi uma busca independente ou uma oportunidade de trabalho? Justifique.	Um fator fundamental na formação do cidadão.	Oportunidade de trabalho.	Foi uma oportunidade de trabalho, pois o professor da rede municipal

			como um todo precisa estar complementando a renda, no meu caso é hora aula.
14. Descreva o que faz, como lida com as situações práticas de seu trabalho, que dificulta o processo de alfabetização na educação no campo?	A não aceitação da família em buscar ajuda especializada como o aluno também nenhum tipo de transtorno, entretanto a família não se faz presente nesse processo.	Quem trabalha no campo deve ser flexível de acordo com a realidade do aluno, oferecendo conteúdo alternativo caso o aluno não esteja tendo aproveitamento mínimo dentro do esperado para dar sequência no posterior.	Sempre estou pesquisando formas para usar o espaço fora do prédio escolar e assim enfrentar tais dificuldades, ou seja, dinâmicas fora da sala de aula.
15. Quais são os métodos de alfabetização que você costuma utilizar com seus alunos? E quais os critérios de sua escolha? -	Os métodos sintéticos que ressaltam os aspectos linguísticos do letramento.	Não resp.	Gibis, minilivros, caça palavras, acredito que tais escolhas chamam muito atenção dos alunos fazendo com os mesmos desenvolvam o que lhe foi proposto.
16. Há na Escola alguma capacitação específica para professores alfabetizadores na educação do campo? Com qual periodicidade?	Não há nenhum tipo de capacitação	Não resp.	Não há nenhuma
17. O que você professor alfabetizador acredita que poderia contribuir para enriquecer a sua prática no que se refere à alfabetização?	Ser um constante pesquisador ter clareza do currículo compreendendo o que os alunos devem apreender.	Não resp.	Acredito que recursos que tenham de fato utilidade para tal finalidade
18. Você considera que os alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil, apresentam maiores dificuldades de aprendizagem em relação aos demais alunos? Explique.	Sim acredito que deveria ter um monitoramento dos beneficiários do Programa Auxílio Brasil.	Não resp.	Acredito que isso não é relevante.
19. Como você avalia os níveis de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil? Explique.	Não resp.	Não resp.	Muito bom, pois muitos se sobressaem independente ser ou não beneficiários.
20. Em relação ao recebimento da bolsa do Programa Auxílio Brasil.? Você considera que o valor é investido nas necessidades básicas do aluno, como compra de material escolar ou outros materiais necessários no decorrer do cotidiano do aluno. Explique.	Não resp.	Não resp.	Acredito que não, pois a necessidade dessas famílias é muito grande e a básica é prioridade para essas famílias e

			assim não sobra para compra de materiais.
QUESTÕES	CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA AUXÍLIO BRASIL		
	RESPONDENTES		
21. No seu entendimento as crianças beneficiárias do Programa Auxílio Brasil possuem as mesmas oportunidades de aprendizagem, do que as não beneficiárias?	Não por conta dos pais que não acompanham o processo de aprendizagem do seu filho, devido a convivência das crianças com pessoas analfabetas.	Não resp.	Acredito que não, pois as crianças não recebem
22. Como você avalia a contribuição do Programa Auxílio Brasil na Educação no campo?	Não resp.	Não resp.	Péssima
23. No seu entendimento como a família utiliza esse benefício, serve para compra de alimentação ou algum material escolar? Comente?	Não resp.	Não resp.	Mais para a alimentação, pois aqui onde moramos muitas famílias não têm emprego formal.
24. Na sua jornada de trabalho é comum receber crianças na escola que beneficiárias do Programa Auxílio Brasil sem material escolar? Justifique.	Não as crianças a qual eu coordeno têm sempre apresentado o seu material escolar.	Não resp.	Sim, as dificuldades dessas famílias são muitas no que diz a respeito a manter os filhos alimentados e mantê-los na escola com todo o material escolar.

APÊNDICE E

Matrizes Ideográficas

Respostas dos participantes da pesquisa

Público-alvo: pais dos alunos em processo de alfabetização beneficiários do programa auxílio Brasil

QUESTÕES	RESPONDENTES					
	20-25	26-31	32-37	32-37	38-43	44-49
1. Qual a sua idade? Sua idade está entre: () 20-25 () 26-31 () 32-37 () 38-43 () 44-49 () +50						
2. Sexo? () Feminino () Masculino	F	F	F	F	F	F
3. O seu trabalho está relacionado com a terra? () sim () não, se não qual o seu trabalho atual? Renda familiar: () menos de 1 salário mínimo () 01 salário mínimo () 02 salários mínimos () mais de 03 salários mínimos.	1 Salário Mínimo (Esposo é caseiro na fazenda onde moram)	Não, menos de um Salário	Não, menos de um Salário O esposo trabalha na terra	Sim, menos de um Salário, (esposo trabalha com trator de esteira na fazenda onde moram)	Sim, um Salário o esposo é caseiro na fazenda onde moram	Sim, um Salário o esposo é caseiro na fazenda onde moram
4. Recebe benefícios sociais? () Sim () Não, se sim qual deles: () Auxílio Brasil () Cesta básicas ou benefícios concedidos pelo Estado ou Prefeitura () Recebe outros benefícios () Valor recebido do Programa Auxílio Brasil	Auxilio Brasil cestas básicas	Auxilio Brasil cestas básicas	Auxilio Brasil cestas básicas	Auxílio Brasil	Auxilio Brasil cestas básicas	Auxilio Brasil cestas básicas
5. Você utiliza o benefício do Programa Auxílio Brasil para comprar materiais escolares para o seu filho? Justifique.	Sim, compras de lápis, canetas e cadernos.	Sim, compras de borracha, lápis de cor e caderno de caligrafia.	Sim, compras materiais escolares a cada seis meses.	Sim, roupas, calçados e cadernos.	Sim. Compras de cadernos e lápis.	Sim, lápis de cores.
6. Seu filho já deixou de ir para escola por falta de material escolar? Justifique.	Não	Não	Sim, por pouco tempo até comprar o material.	Não, falta apenas quando está doente.	Não.	Sim, deixou uma vez por falta de caderno.
7. Você utiliza o benefício para comprar alimentos para seu filho? Seu filho já foi alguma vez para escola sem se alimentar por falta de alimentos em casa? Justifique.	Sim, nunca deixou de ir à escola por falta de alimento.	Sim, nunca deixou de ir à escola por falta de alimento.	Sim, nunca deixou de ir à escola por falta de alimentos.	Sim, toda alimentação é custeada com o benefício.	Sim, nunca deixou de ir à escola por falta de alimentos.	Sim, nunca deixou de ir à escola por falta de alimentos.
8. Como você avalia a contribuição do Programa Auxílio Brasil para o processo de alfabetização do seu filho na escola campo? Justifique.	Ajuda bastante por que não tenho renda	Sim, porque auxilia para compra material e	Ajuda para comprar lápis de cores, gás de cozinha.	Ajuda porque não estou trabalhando.	Contribui porque às vezes o esposo fica desempregado.	Contribui bastante, tudo caro, às vezes a família

		o alimento.			egado.	ajuda.
9. As despesas escolares do seu filho são custeadas apenas pelo recebimento do benefício, ou é necessário complementar a renda com outro valor decorrente de outra fonte de renda. Qual?	Compleme nta com renda da produção.	Utiliza apenas o benefício	Às vezes com ajuda do esposo trabalha com ração na terra dos outros	Apenas com Auxílio Brasil	Complem enta com a renda do esposo.	Complem enta com vendas de sabão.
10. De que forma você informa a matrícula e frequência escolar da condicionalidade de Educação do seu filho para manutenção do benefício. () mensalmente () trimestralmente () semestralmente () anualmente.	Mensal	Anual	Anual	Mensal	Informa do pela escola	Anual
11. Com qual frequência você costuma ir à escola do seu filho? () semanalmente () mensalmente () sempre que for solicitado () apenas nas reuniões de pais.	Mensal	Mensal	Nas reuniões	Nas reuniões	Nas reuniões	Nas reuniões
12. Você acompanha seu filho nas atividades escolares? Comente.	Acompanha nos finais de semana	Possui pouco conhecime nto, ajuda como pode	Apenas quando o filho pede.	Ajudo na realização das tarefas	Ajudo nas tarefas de matemáti ca e portuguê s	Ajudo, mas às vezes não consigo devido meu pouco conhecim ento, o irmão mais velho ajuda.
13. Como você avalia o aprendizado do seu filho no processo de alfabetização? () está aprendendo a conhecer as letras () já sabe formar palavras () já sabe ler e escrever () não sabe ler e escrever () apresenta dificuldade na formação de palavras () não considera seu filho alfabetizado.	Sabe o alfabeto mais ainda não sabe formar as palavras.	Está aprendend o a conhecer as letras.	Já sabe ler e escrever	Está aprendendo conhecer as palavras	Mãe de dois, uma já sabe ler, o outro já sabe formar palavras.	Mãe de dois, um já saber ler, outro já está conhece ndo as palavras.
14. Quais as principais dificuldades vivenciadas por você no processo de alfabetização de seu filho na educação do campo? -	O transporte escolar, ônibus quebra, atola e o filho volta a pé para casa, principalmen te no inverno.	Não percebo dificuldade na escola, pois, gosto é perto de casa.	Não apresent a dificultad es, nada a reclamar.	Transporte escolar, motorista falta, ônibus quebra etc.	A escola não sabe ensinar, o ônibus vive quebrado e após a pandemi a piorou.	Pra mim está bom, mas já vi pais reclaman do.
15. Em sua opinião, você	Sim.	Sim,	Sim,	Sim, porque		Sim, pois

considera o processo de alfabetização importante na vida do seu filho? Por quê?		desperta mais interesse pela escola.	importante e para a educação dele.	já está aprendendo a ler.		a educação é a base para a vida dos filhos.
16. No seu entendimento os métodos utilizados pela escola têm contribuído para o processo de alfabetização do seu filho? -	Não, os métodos não são apropriados para idade do filho.	Sim, a escola tem contribuído e concorda com os métodos.	Sim, através dos desenhos, do alfabeto.	Sim, já conhece os números.	Não é suficiente para o filho aprender, passam os alunos sem saber ler e escrever.	Eu estou satisfeita, nada a reclamar.
17. O que você acha que poderia ser melhorado no processo de alfabetização na escola campo pesquisada?	Mais acompanhamento por parte dos professores.	Considera que seu filho está aprendendo.	Falta um espaço para diversão e lazer das crianças.	Não soube responder.	A escola deveria cuidar melhor dos alunos, se esforçar mais, a escola está deixando a desejar.	Meus filhos estão aprendendo. Para mim está bom, sempre trazem as tarefas.
18. Com qual frequência você costuma ir à escola do seu filho? () semanalmente () mensalmente () sempre que for solicitado () apenas nas reuniões de pais.	Mensal	Mental	Apenas nas reuniões	Apenas nas reuniões	Apenas nas reuniões	Apenas nas reuniões
19. Você acompanha seu filho nas atividades escolares? Comente.	Acompanho apenas nos finais de semana porque trabalho na fazenda com meu esposo.	Procurar e ajudar nas atividades escolares. Mas possuo pouco conhecimento.	Apenas quando o filho pede.	Ajudo na realização das tarefas	Ajudo nas tarefas de matemática e português	Ajudo, mas às vezes não consigo devido meu pouco conhecimento, o irmão mais velho ajuda.
20. Como você avalia o aprendizado do seu filho no processo de alfabetização? () está aprendendo a conhecer as letras () já sabe formar palavras () já sabe ler e escrever () não sabe ler e escrever () apresenta dificuldade na formação de palavras () não considera seu filho alfabetizado.	Sabe o alfabeto mais ainda não sabe formar as palavras.	Está aprendendo a conhecer as letras.	Já sabe ler e escrever	Está aprendendo a conhecer as palavras	Mãe de dois, já sabe ler, o outro já sabe formar palavras.	Mãe de dois, um já sabe ler, outro já está conhecendo as palavras.

21. Quais as principais dificuldades vivenciadas por você no processo de alfabetização de seu filho na educação do campo? -	O transporte escolar, ônibus quebra, atola e o filho volta a pé para casa, principalmente no inverno.	Não percebo dificuldade na escola, pois gosto e é perto de casa.	Não apresento a dificuldade, nada a reclamar.	Transporte escolar, motorista falta, ônibus quebra etc.	A escola não sabe ensinar. Ônibus vive quebrado após a pandemia piorou.	Para mim está bom, mas já vi pais reclamando.
2. Em sua opinião, você considera o processo de alfabetização importante na vida do seu filho? Por quê?	Sim.	Sim, desperta mais interesse pela escola.	Sim, importante e para a educação dele.	Sim, porque já está aprendendo a ler.		Sim, pois a educação é a base para a vida dos filhos.
23. No seu entendimento os métodos utilizados pela escola têm contribuído para o processo de alfabetização do seu filho? -	Não, os métodos não são apropriados para a idade do filho.	Sim, a escola tem contribuído e concorda com os métodos.	Sim, através dos desenhos, do alfabeto.	Sim, já conhece os números.	Não é suficiente para o filho aprender, passam os alunos sem saber ler e escrever.	Eu estou satisfeita nada a reclamar.
24. O que você acha que poderia ser melhorado no processo de alfabetização na escola campo pesquisada?	Mais acompanhamento por parte dos professores.	Considera que seu filho está aprendendo.	Falta um espaço para diversão e lazer das crianças.	Não soube responder.	A escola deveria cuidar melhor dos alunos, se esforçar mais, a escola está deixando a desejar.	Meus filhos estão aprendendo, pra mim está bom, sempre traz tarefas.

APÊNDICE F

Termo de Consentimento de Livre e Esclarecido (TCLE)



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos



Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado Acadêmico em Educação.

Título: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA AUXÍLIO BRASIL EM UMA ESCOLA DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE BONFIM/RR.

Pesquisadora: Lucimar Pereira Lima

Este Registro de Consentimento Livre e Esclarecido tem o propósito de convidá-lo a participar do projeto de pesquisa acima mencionado. O objetivo desta pesquisa científica é analisar o processo de alfabetização no ano letivo de 2022 dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil em uma escola do campo da rede Municipal de Bonfim/RR.

O estudo se justifica pela relevância acadêmico-social, pois segundo dados do IBGE no Brasil possui 11 milhões de brasileiros que não sabem ler nem escrever, esses índices estão comprometendo o futuro do País. Além disso, o Programa Auxílio Brasil atualmente é considerado uma problemática complexa no âmbito de diversas classes sociais, e nos estudos das diversas áreas de conhecimento que atuam com as políticas públicas sociais, em razão das polêmicas e discussões geradas em torno das mudanças ocorridas na atualidade. Esse estudo pretende contribuir para o fortalecimento de políticas públicas eficazes no sentido de garantia de direitos de seus beneficiários, que são as famílias oriundas de contextos de vulnerabilidade social.

Para tanto, faz-se necessário autorizar a participação dos servidores lotados na Escola Municipal Josias Guerreiro Saldanha, localizada na Vila São Francisco, assim como dos professores alfabetizadores da Escola Campo mencionada. Ocorrerá por meio da prévia autorização da Secretaria Municipal de Educação de Bonfim/RR, com aplicação de dois instrumentos, sendo: Questionário e entrevista.

() SIM, autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz e () NÃO, não autorizo a divulgação da minha imagem e/ou voz.

Quaisquer registros feitos durante a pesquisa não serão divulgados, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível quando estiver concluído o estudo, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas.

Não haverá benefícios diretos ou imediatos para o participante deste estudo. Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da

Universidade Estadual de Roraima, sob parecer nº e a **Secretaria Municipal de Educação de Bonfim/RR**, tem conhecimento e incentiva a realização da pesquisa.

Este Registro, **em duas vias**, é para certificar que eu, _____, na qualidade de participante voluntário, aceito participar do projeto científico acima mencionado.

Estou ciente de que a natureza dessa pesquisa não existe riscos envolvendo a sua participação.

Estou ciente de que terei direito a todos os esclarecimentos e acompanhamento durante todo o percurso da pesquisa.

Estou ciente de que sou livre para recusar e retirar meu consentimento, encerrando a minha participação a qualquer tempo, sem penalidades, garantida a plena liberdade de recusar-me a participar ou retirar meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Estou ciente de que não haverá formas de ressarcimento ou de indenização pela minha participação no desenvolvimento da pesquisa. Que a participação como voluntário (a) da pesquisa se iniciará apenas a partir da entrega desse documento por mim assinado. A participação não envolve nenhuma forma de incentivo financeiro ou indenização, tendo como única finalidade a contribuição para seu efetivo desenvolvimento. Por fim, tenho ciência que poderei perguntar sobre qualquer questão que desejar, e que todas serão prontamente respondidas.

Por fim, sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, e que todas deverão ser respondidas a meu contento.

Assinatura do Participante: _____

Data: __/____/_____

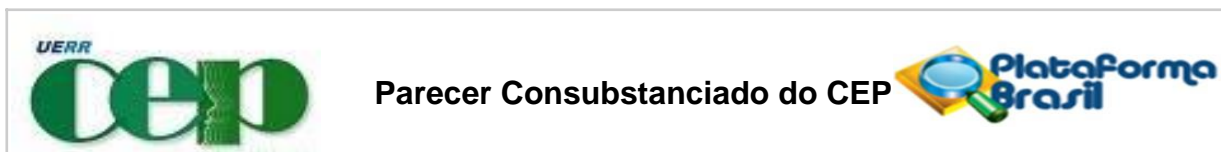
Eu, Lucimar Pereira Lima, pesquisadora responsável, declaro que serão cumpridas as exigências contidas na Res. CNS nº 510/16 e nos itens IV. 3 da Res. CNS nº 466/12.



Assinatura da Pesquisadora Responsável

Data: 01/08/2022

APÊNDICE G

**DADOS DA EMENDA**

Título da Pesquisa: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA AUXÍLIO BRASIL EM UMA ESCOLA DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE BONFIM.

Pesquisador: LUCIMAR PEREIRA LIMA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61330622.4.0000.5621

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.682.105

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa: [file:///E:/Download/PB_INFORMA%C3%87%C3%95ES_B%C3%81SICAS_2020182_E1%20\(2\).pdf](file:///E:/Download/PB_INFORMA%C3%87%C3%95ES_B%C3%81SICAS_2020182_E1%20(2).pdf) postado em: 21/09/2022.

Um estudo realizado em 2021 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) indica que 1,4 milhões de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos estão fora da escola no Brasil. Vários são os fatores que precisam ser analisados dentro do contexto das relações sociais, pois vivemos em um mundo em que há mudanças de ordem social, econômica, política, educacional. Nesse contexto, há necessidade e urgência em responder a uma nova ordem mundial que deixa cada vez mais evidentes as desigualdades sociais, visto que alguns têm muito e outros não têm o básico para sobreviver, chegando a sucumbir pela fome, por doenças, entre outros fatores.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do

Ministério da Educação (MEC) apontam que grande parte dos jovens que se encontram fora da escola é de baixa renda. Eles são forçados precocemente ao mercado de trabalho e a se evadirem para trabalhar e ajudar seus pais no sustento familiar, pois, geralmente, são sujeitos sem perspectiva de um futuro melhor. Tal fator ocasiona um impacto das questões sociais na vida desses sujeitos, o que significa que sonhos são interrompidos na medida em que abandonam facilmente a escola (BRASIL, 2021).

Ao longo dos anos, a alfabetização foi conceituada como a habilidade de ler e escrever, mas houve modificações para um conceito mais amplo de alfabetização, em resposta a mudanças nos padrões de comunicação e nas demandas impostas no mundo do trabalho. Nesse sentido, a concepção de alfabetização foi sendo ajustada de acordo com os interesses do desenvolvimento econômico mundial. Atualmente, a alfabetização continua sendo um desafio, apesar de se constituir um direito humano fundamental, requer esforços sustentados, intensivos e focalizados, além de programas e políticas públicas que favoreçam a identidade cultural, e as especificidades no contexto regional nas áreas mais afastadas como a educação no campo.

Desse modo, o analfabetismo compromete o futuro do país, considerando a persistência de pessoas que não têm oportunidades adequadas para alfabetizar-se, sobretudo em áreas rurais, onde o analfabetismo encontra-se enraizado principalmente no contexto das famílias mais vulneráveis. No início do século XXI, aproximadamente 860 milhões de pessoas em todo o mundo eram analfabetas (BRASIL, 2014). Isto é, um adulto em cada cinco não sabia ler ou escrever. Em face dessas afirmativas, torna-se necessário verificar como está sendo desenvolvido o processo de alfabetização na educação no campo, principalmente no aos alunos que são beneficiários. Um estudo realizado em 2021 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) indica que 1,4 milhões de crianças e adolescentes entre 6 e 17 anos estão fora da escola no Brasil. Vários são os fatores que precisam ser analisados dentro do contexto das relações sociais, pois vivemos em um mundo em que há mudanças de ordem social, econômica, política, educacional. Nesse contexto, há necessidade e urgência em responder a uma nova ordem mundial que deixa cada vez mais evidentes as desigualdades sociais, visto que alguns têm muito e outros não têm o básico para sobreviver, chegando a sucumbir pela fome, por doenças, entre outros fatores.

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do

Ministério da Educação (MEC) apontam que grande parte dos jovens que se encontram fora da escola é de baixa renda. Eles são forçados precocemente ao mercado de trabalho e a se evadirem para trabalhar e ajudar seus pais no sustento familiar, pois, geralmente, são sujeitos sem perspectiva de um futuro melhor. Tal fator ocasiona um impacto das questões sociais na vida desses sujeitos, o que significa que sonhos são interrompidos na medida em que abandonam facilmente a escola (BRASIL, 2021). Ao longo dos anos, a alfabetização foi conceituada como a habilidade de ler e escrever, mas houve modificações para um conceito mais amplo de alfabetização, em resposta a mudanças nos padrões de comunicação e nas demandas impostas no mundo do trabalho. Nesse sentido, a concepção de alfabetização foi sendo ajustada de acordo com os interesses do desenvolvimento econômico mundial. Atualmente, a alfabetização continua sendo um desafio, apesar de se constituir um direito humano fundamental, requer esforços sustentados, intensivos e focalizados, além de programas e políticas públicas que favoreçam.

A identidade cultural, e as especificidades no contexto regional nas áreas mais afastadas como a educação no campo. Desse modo, o analfabetismo compromete o futuro do país, considerando a persistência de pessoas que não têm oportunidades adequadas para alfabetizar-se, sobretudo em áreas rurais, onde o analfabetismo encontra-se enraizado principalmente no contexto das famílias mais vulneráveis. No início do século XXI, aproximadamente 860 milhões de pessoas em todo o mundo eram analfabetas (BRASIL, 2014). Isto é, um adulto em cada cinco não sabia ler ou escrever. Em face dessas afirmativas, torna-se necessário verificar como está sendo desenvolvido o processo de alfabetização na educação no campo, principalmente no aos alunos que são beneficiários.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar o processo de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa Auxílio Brasil no 1º semestre de 2022 em uma escola do campo da rede municipal de Bonfim/RR.

Objetivo Secundário:

- Identificar o processo de alfabetização de alunos beneficiários no Programa Auxílio Brasil na escola campo pesquisada;
- Investigar os níveis de alfabetização dos alunos beneficiários do Programa

Auxílio Brasil na escola campo pesquisada;

- Correlacionar o recebimento do Programa Auxílio Brasil na escola campo pesquisada com o processo de alfabetização.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa terá riscos mínimos, conforme a Resolução nº 510/16 podendo haver risco de constrangimento, cansaço ou estresse ao responder alguma pergunta, no entanto, o participante terá o direito de não responder tal pergunta ou interromper a resolução do questionário até que se sinta à vontade e confortável para continuar, também a quebra de sigilo dos participantes, no entanto para resguardar o sigilo, os dados serão mantidos em um computador com acesso restrito através de senha pelos pesquisadores.

Benefícios:

Este estudo pretende contribuir para o fortalecimento de políticas públicas eficazes de alfabetização nos contextos de alunos oriundos de famílias em vulnerabilidade social que recebem o benefício do Programa Auxílio Brasil. Possui relevância acadêmico-social, pois, segundo dados do IBGE no Brasil, 11 milhões de brasileiros não sabem ler nem escrever, índices que estão comprometendo o futuro do país (IBGE, 2021), o que se torna um problema complexo no âmbito educacional que precisam ser estudadas e analisadas em seu contexto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

No arquivo informações básicas da pesquisa:

file:///E:/Download/PB_INFORMA%C3%87%C3%95ES_B%C3%81SICAS_2020182_E1%20(2).pdf postado em: 21/09/2022 e no arquivo RESPDEPENDENCIA.pdf postado em: 21/09/2022, foram realizadas as correções solicitadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_202018_2_E1.pdf	21/09/2022 09:17:06		Aceito
Outros	RCLECORRIG.pdf	21/09/2022 09:13:11	LUCIMAR PEREIRA LIMA	Aceito
Solicitação registrada pelo CEP	RESPDEPENDENCIA.pdf	21/09/2022 09:09:07	LUCIMAR PEREIRA LIMA	Aceito
Projeto Detalhado	Projetodisse0508teste.pdf	05/08/2022	LUCIMAR PEREIRA	Aceito
/ Brochura Investigador	Projetodisse0508teste.pdf	20:07:27	LIMA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMATESTE.pdf	05/08/2022 20:03:29	LUCIMAR PEREIRA LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	RCLeteste.pdf	01/08/2022 18:38:25	LUCIMAR PEREIRA LIMA	Aceito
Outros	TERMOCONFIDENCIALIDADE TESTE.p Df	01/08/2022 18:36:26	LUCIMAR PEREIRA LIMA	Aceito
Outros	TERMOCOMPROMISSOTEST E.pdf	01/08/2022 18:35:04	LUCIMAR PEREIRA LIMA	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoteste.pdf	29/07/2022 16:33:16	LUCIMAR PEREIRA LIMA	Aceito
Orçamento	ORteste.pdf	28/07/2022 22:03:17	LUCIMAR PEREIRA LIMA	Aceito
Declaração de Concordância	CARTATESTE.pdf	28/07/2022 18:51:50	LUCIMAR PEREIRA LIMA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BOA VISTA, 04 de Outubro de 2022.

Assinado por:
Márcia Teixeira Falcão
(Coordenadora)

APÊNDICE H

Declaração de Compromisso



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado Acadêmico em Educação

Título: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA AUXÍLIO BRASIL EM UMA ESCOLA DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE BONFIM/RR.

A pesquisadora do presente projeto compromete-se a:

- Desenvolver o projeto de pesquisa aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Roraima ficando responsável por qualquer alteração que realizar, sem a devida autorização do CEP/UERR, que venha a causar danos ao participante pesquisado. Caso haja a necessidade de alteração, o pesquisador compromete-se a enviar emenda ao projeto seguindo os trâmites da Plataforma Brasil para análise e consequente aprovação.

Boa Vista, 01 de agosto de 2022.

Assinatura do

Pesquisadora:

RG: 458405-8

APÊNDICE I

Termo de Confidencialidade



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE RORAIMA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos



Instituição: Universidade Estadual de Roraima / Curso: Mestrado Acadêmico em Educação.

Título: O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DOS BENEFICIÁRIOS DO PROGRAMA AUXÍLIO BRASIL EM UMA ESCOLA DO CAMPO DA REDE MUNICIPAL DE BONFIM/RR.

Pesquisador: Lucimar Pereira Lima

A pesquisadora do presente projeto se compromete a preservar a privacidade dos participantes da pesquisa, assim como, de qualquer informação por eles prestada. Os dados coletados e disponibilizados para a pesquisa serão acessados exclusivamente pela equipe de pesquisadores e a informação arquivada em papel não conterà a identificação dos nomes dos sujeitos elencados. Este material será arquivado de forma a garantir acesso restrito aos pesquisadores envolvidos com a pesquisa, e terá a guarda por **cinco anos**, quando será incinerado.

Concorda, igualmente, que essas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas nos computadores das salas dos grupos de pesquisa da instituição envolvida sob responsabilidade da (o) Prof. (a)_____.


Este projeto foi avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa e aprovado sob nº _____.

Boa Vista, 01 de agosto de 2022.

Assinatura da Pesquisadora
RG: 458405-8

ANEXO A

Quadro Bimestral de Rendimento



Estado de Roraima
 Prefeitura Municipal de Bonfim
 Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esportes

QUADRO BIMESTRAL DE MOVIMENTO E RENDIMENTO ESCOLAR – ENSINO REGULAR (em anos)

ESCOLA: Municipal Josias Guerreiro Saldanha SALA ANEXA: _____ MUNICÍPIO: Bonfim
 LOCALIDADE: Vila São Francisco BIMESTRE: 2º ANO LETIVO: 2022

MOVIMENTO	Ano	Turma	Matriculados	Admitidos	Afastados	Abandonados	Transferidos	Matriculados Líq.
	1º	01	14	-	-	-	-	-
2º	01	18	-	-	-	-	-	18
3º	01	28	-	-	-	02	-	27
4º	01	21	01	-	-	01	-	21
5º	01	15	-	-	-	02	-	14

MOVIMENTO	Ano	Turmas	Matricula Inicial	Admitidos	Afastados	Abandonados	Transferidos	Matr. Líquida
	6º	01	27	-	-	-	03	-
7º	01	15	-	-	-	01	-	13
8º	01	12	-	-	-	01	-	11
9º	01	08	-	-	-	-	-	08

CARGA HORÁRIA	Especificação	Qte.
	CARGA HORÁRIA	Total de Dias Letivos (anual)
Carga Horária Total (anual)		800
Dias Letivos Trabalhados		49
Dias Letivos não Trabalhados		-

Ano	Especificação	Portug.	Matem.	Ciências	Geografia	História	Artes	Educ. Física	Ens. Relig.	Língua Portuguesa	Prática de
		1º	Aprovados no Bimestre	14	14	14	14	14	14	14	14
	Em Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2º	Aprovados no Bimestre	17	17	17	17	17	17	17	17	-	-
	Em Recuperação	01	01	01	01	01	01	01	01	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	01	01	01	01	01	01	01	01	-	-
3º	Aprovados no Bimestre	27	27	27	27	27	27	27	27	-	-
	Em Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4º	Aprovados no Bimestre	09	09	10	12	09	21	21	21	-	-
	Em Recuperação	12	12	11	09	12	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	06	06	06	05	07	-	-	-	-	-
	Reprovados	06	06	05	04	05	-	-	-	-	-
5º	Aprovados no Bimestre	14	14	14	14	14	14	14	14	-	-
	Em Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Ano	Especificação	Portu	Matem	Ciênci	Geogr	Históri	Artes	Educ. Física	Ens. Religi	Língua Estran	Língua Matem
		6º	Aprovados no Bimestre	24	24	22	22	22	24	24	24
	Em Recuperação	-	-	02	02	02	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	-	-	02	02	02	-	-	-	-	-
7º	Aprovados no Bimestre	13	13	13	13	13	13	13	13	13	-
	Em Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8º	Aprovados no Bimestre	11	11	11	11	11	11	11	11	11	-
	Em Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9º	Aprovados no Bimestre	08	08	08	08	08	08	08	08	08	-
	Em Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

RECEBIDO
 Data: 02/10/2022
 Horário: _____

 Gestor

Supervisor (a) (carimbo/assinatura)

 Domingas Andréia Pereira
 Secretária Escolar
 Esc. Mun. Josias Guerreiro Saldanha
 Supervisor (a) (carimbo/assinatura)



Estado de Roraima
 Prefeitura Municipal de Bonfim
 Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos
 QUADRO BIMESTRAL DE MOVIMENTO E RENDIMENTO ESCOLAR – ENSINO REGULAR (em anos)

QUADRO BIMESTRAL DE MOVIMENTO E RENDIMENTO ESCOLAR – Educação Infantil
 ESCOLA: Municipal Josias Guerreiro Saldanha SALA ANEXA: _____ MUNICÍPIO: Bonfim

LOCALIDADE: Vila São Francisco BIMESTRE: 2º ANO LETIVO: 2022

MOVIMENTO	PERÍODO	TURMAS	MATRICUL A INICIAL	ADMITIDOS	AFAST. TRANSFER ENCIA	AFAST. ABANDONO	MATRICUL A LIQUIDA
1º	01	12	01	01	-	-	12
2º	01	19	02	01	-	-	19

CARGA HORÁRIA	Especificação	Qte.
	Total de Dias Letivos (ANUAL)	200
	Carga Horária Total (Anual)	800
	Dias Letivos Trabalhados (BIMESTRE)	49
	Dias Letivos não Trabalhados (BIMESTRE)	--

DESENVOLVIMENTO	PERÍODO	Especificação	LINGUAG EM ORAL	LINGUAG EM ESCRITA	MATEMÁTICA	NATUREZA E SOCIEDADE	SAÚDE	MOVIMENTO	ARTES
	1º	OBTEVE APRENDIZADO DO CONTEÚDO NO BIMESTRE	12	12	12	12	12	12	12
		REFORÇO	-	-	-	-	-	-	-
		SATISFATÓRIO	12	12	12	12	12	12	12
		NÃO SATISFATÓRIO	-	-	-	-	-	-	-
	2º	OBTEVE APRENDIZADO DO CONTEÚDO NO BIMESTRE	19	19	19	19	19	19	19
		REFORÇO	-	-	-	-	-	-	-
		SATISFATÓRIO	19	19	19	19	19	19	19
		NÃO SATISFATÓRIO	-	-	-	-	-	-	-

Francisco da Silva Monteiro
 Gestor
 Esc. Mun. Josias Guerreiro Saldanha
 Portaria nº 010/2022
 Diretor (a) (carimbo/assinatura)

Supervisor (a) (carimbo/assinatura)

Domingos Andréia Pereira
 Secretária Escolar
 Portaria nº 010/2022
 Secretária (a) (carimbo/assinatura)

RECEBIDO
 Data: 02/09/2022
 Horário: _____
 Ass: *Cyrla*



Estado de Roraima
 Prefeitura Municipal de Bonfim
 Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos

QUADRO BIMESTRAL DE MOVIMENTO E RENDIMENTO ESCOLAR – ENSINO REGULAR (em anos)

ESCOLA: Municipal Josias Guerreiro Saldanha SALA ANEXA: _____ MUNICÍPIO: Bonfim
 LOCALIDADE: Vila São Francisco BIMESTRE: 2º ANO LETIVO: 2022

MOVIMENTO	Ano	Turma	Matriculados	Admitidos	Afast. Aban.	Transf.	Matric. Liq.
	1º	01	14	-	-	-	-
2º	01	18	-	-	-	-	18
3º	01	28	-	-	-	02	27
4º	01	21	01	-	-	01	21
5º	01	15	-	-	-	02	14

MOVIMENTO	Ano	Turmas	Matricula Inicial	Admitidos	Afast. Aban.	Transferid	Matr. Líquida
	6º	01	27	-	-	-	03
7º	01	15	-	-	-	01	13
8º	01	12	-	-	-	01	11
9º	01	08	-	-	-	-	08

CARGA HORÁRIA	Especificação	Qte.
		Total de Dias Letivos (anual)
	Carga Horária Total (anual)	800
	Dias Letivos Trabalhados	49
	Dias Letivos não Trabalhados	-

Ano	Especificação	Portu	Matem	Ciênc	Geog	Histó	Artes	Educ.	Ens.	Ling	Práti	ca de
		gês	ática	ias	rafia	ria		Física	Relig	ua	ca de	
1º	Aprovados no Bimestre	14	14	14	14	14	14	14	14	-	-	-
	Em Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2º	Aprovados no Bimestre	17	17	17	17	17	17	17	17	-	-	-
	Em Recuperação	01	01	01	01	01	01	01	01	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	01	01	01	01	01	01	01	01	-	-	-
3º	Aprovados no Bimestre	27	27	27	27	27	27	27	27	-	-	-
	Em Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4º	Aprovados no Bimestre	09	09	10	12	09	21	21	21	-	-	-
	Em Recuperação	12	12	11	09	12	-	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	06	06	06	05	07	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	06	06	05	04	05	-	-	-	-	-	-
5º	Aprovados no Bimestre	14	14	14	14	14	14	14	14	-	-	-
	Em Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Ano	Especificação	Portu	Matem	Ciênc	Geog	Históri	Artes	Educ.	Ens.	Lingua	Lingua	Matem
		gês	ática	ias	rafia	ria		Física	Religi	Extran	Matem	
6º	Aprovados no Bimestre	24	24	22	22	22	24	24	24	24	-	-
	Em Recuperação	-	-	02	02	02	-	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	-	-	02	02	02	-	-	-	-	-	-
7º	Aprovados no Bimestre	13	13	13	13	13	13	13	13	13	-	-
	Em Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
8º	Aprovados no Bimestre	11	11	11	11	11	11	11	11	11	-	-
	Em Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
9º	Aprovados no Bimestre	08	08	08	08	08	08	08	08	08	-	-
	Em Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Aprovados na Recuperação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Reprovados	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

RECEBIDO

Data: 02/10/2022

Horário:

Ass:

Domingos Andréa Pereira
 Domingos Andréa Pereira
 Secretária Escolar

Esc. Mun. Josias Guerreiro Saldanha
 Secretária (a) (carimbo/assinatura)

Francisco da Silva Monteiro
 Francisco da Silva Monteiro
 Gestor

Esc. Mun. Josias Guerreiro Saldanha
 Diretor(a) (carimbo/assinatura)

Supervisor (a) (carimbo/assinatura)

ANEXO B

Registro de caligrafia

