

# EDUCAÇÃO DO CAMPO E O (im) PACTO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

---

*Simone Ribeiro<sup>1</sup>*  
*Andrea Serpa de Albuquerque<sup>2</sup>*

---

## Resumo

Este texto tem como objetivo refletir sobre Política Pública de Educação, e nosso foco são os encontros e desencontros entre o PNAIC e a Educação do Campo. O que nos move nesta escrita são as conversas que temos travado tanto nos encontros de formação do próprio programa quanto aquelas levantadas em nossos grupos de pesquisa: Historicamente como tem se dado a formulação de políticas de educação implementadas no campo brasileiro e, em que sentido, o PNAIC rompe ou reafirma esta história? No campo brasileiro cujas condições de letramento e até mesmo de acesso à escola são muito diversas, como se estabelece este pacto? O pacto é pela alfabetização ou pela alfabetização na idade certa? Quais as perspectivas para a formação de professores através do PNAIC? Por ser um tema ainda recente no cenário da política pública de educação, nossa contribuição objetiva manter vivo o diálogo, talvez suscitando ainda mais questões. Mas acreditamos que um dos caminhos para efetivar a construção de políticas públicas com a participação dos sujeitos aos quais elas se destinam seja este. Como diria Riobaldo, personagem criado por Guimarães Rosa, ainda nos admiramos e nos animamos com a boniteza do inacabamento humano: “O senhor... Mire veja: o mais

---

<sup>1</sup> Professora do Colégio de Aplicação João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora/UFJF.

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Faculdade de Educação, da Universidade Federal Fluminense/UFF. Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense/UFF.

importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”.

**Palavras-chave:** Políticas Públicas. Educação do Campo. PNAIC.

Acreditamos que um pacto pressupõe algo acertado entre duas ou mais partes que investem esforços para que se alcance um fim comum. Neste sentido, não há dúvida de que existe um consenso sobre o direito dos sujeitos à Alfabetização. Mas se tomarmos ainda alguns sinônimos de pacto como: acordo, concordância, consenso, harmonia, estamos longe, no entanto, de chegarmos a um acordo ou concordância sobre o que é de fato “alfabetização”, como este processo deve ser desenvolvido, que métodos e currículos devem ser utilizados e, certamente, que avaliação seria a mais adequada para compreendê-lo. Deste modo, podemos nos perguntar: existe de fato, no cenário da Política Nacional de Educação, um consenso que torne um pacto possível? Por outro lado, como qualquer política pública, o PNAIC tem impactos que podem ser evidenciados tanto nas práticas a ele subjacentes quanto nas concepções que o sustentam, sendo estas as questões que perpassam este artigo. Assim, como pesquisadoras que atuam na Formação de professores, na alfabetização, e que discutem políticas educacionais, permitimo-nos refletir, de forma não conclusiva, sobre alguns dos aspectos nos quais percebemos impactos que podemos vincular ao programa; além disso explicitamos outros aspectos nos quais acreditamos haver muito que se pactuar ainda.

## POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO IMPLEMENTADAS NO CAMPO BRASILEIRO

Como se define o que é rural ou urbano no Brasil? E as escolas, quem identifica uma escola como “do campo” ou “da cidade”? O Caderno publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD),

“Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas” afirma que escolas do campo não são apenas aquelas que estão situadas no lugar geográfico reconhecido como rural pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), mas também aquelas que são “identificadas com o campo, mesmo tendo sua sede em áreas consideradas urbanas. Essas últimas são assim consideradas porque atendem a populações de municípios cuja produção econômica, social e cultural está majoritariamente vinculada ao campo” (BRASIL, 2007, p. 14).

No entanto, durante os encontros de formação do pacto<sup>3</sup>, quando aprofundávamos a discussão acerca do Caderno do Campo, era comum ouvir de alguns professores a negação da adequação do material às suas realidades. “Este material é mais voltado para outra realidade, nossas escolas mesmo sendo rurais já são mais avançadas”.

O fato é que no Brasil, o fato de um lugar ser considerado rural, ou não, é algo discutível. Como nos diz Veiga (2010, n. p.):

A definição brasileira de cidade é estritamente administrativa. Toda sede de município é cidade, e pronto. Mesmo que só tenha quatro casas, nas quais residem três famílias de agricultores e uma de madeireiro (caso de União da Serra). Se for sede de município, é cidade e estamos conversados.

Assim, podemos concluir que não existem municípios rurais, no sentido estrito do termo, todas as sedes são urbanas. E, na maior parte dos municípios, sobretudo os mineiros, as sedes municipais têm sua centralidade atribuída tão somente ao reconhecimento legal, ou seja, o princípio da autonomia dos municípios que admite que estes definam a delimitação física de sua área em urbana ou rural conforme seus interesses.

[...] se considerarmos como critérios de ruralidade a localização dos municípios, o tamanho da sua população

<sup>3</sup> Uma das autoras atuou como formadora vinculada ao Polo da UFJF.

e a sua densidade demográfica, conforme propõe Veiga (2001), entre os 5.560 municípios brasileiros, 4.490 deveriam ser classificados como rurais. Ainda de acordo com esse critério, a população essencialmente urbana seria de 58% e não de 81,2%, e a população rural corresponderia a, praticamente, o dobro da oficialmente divulgada pelo IBGE, atingindo 42% da população do país (INEP, 2007, p. 12).

Além disso, várias outras questões poderiam ser levantadas ainda a este respeito como, por exemplo, o acesso a serviços básicos como a instalação de energia elétrica ou de telefonia, a pavimentação de estradas ou a instalação de postos de saúde, correios e escolas descaracteriza um espaço como rural ou a ampliação de áreas verdes e a produção de alimentos em vasos ou lajes descaracteriza o urbano? Quem classifica? Quem estabelece os parâmetros, as fronteiras? Quem usa os enunciados para estabelecer os lugares? Pensar como e por que são produzidos os discursos que definem fronteiras e identidades é uma questão importante para discutir como a “idealização” do lugar do outro é perigosa no sentido de que raramente os próprios sujeitos são ouvidos para dizerem quem são, o que sabem, o que querem saber, como aprendem, e isso vem sendo uma das principais causas do fracasso dos programas “nacionais”. São construídos a partir de um “pressuposto” que generaliza a diversidade, apagando suas identidades e trabalhando com sujeitos idealizados, universalizados, e não com sujeitos concretos.

Quando os professores orientadores de estudos dizem que “*o rural deles é mais avançado*” o que se pode entender é que não há um único rural, porque os sujeitos do campo, assim como os sujeitos que ocupam qualquer outro espaço são múltiplos.

Assim, o mesmo rural pode ser o lugar da ingenuidade, do trabalho honesto e duro que produz os alimentos e da proximidade com a natureza ou o lugar de atraso, da ignorância e da preguiça. Em função da forma como se deu o processo de modernização do país, sobretudo a partir da desqualificação do rural, as relações de complementaridade

são subsumidas em relação às relações hierárquicas e de valor que foram se tornando mitos no imaginário da população de modo geral. Segundo Silva (2012), suas pesquisas apontam que, como símbolos da modernidade, rural e urbano não se opõem, pois se por um lado há no rural brasileiro ainda muito do atraso e da violência (que são também presentes em bairros de periferia que vivem sem água potável há décadas, sem asfalto, sem transporte, com altos índices de violência e são “urbanos”), há também a emergência de outras imagens sobre o rural como a valorização da paisagem, da proximidade com a natureza, enfim, o lugar do bucólico que tem possibilitado outras formas de vida no campo não agrícolas. Estas imagens, segundo este autor, estariam criando as condições para que se superem alguns mitos acerca do rural.

Mesmo concordando com Silva (2012) sobre a diversificação de atividades no campo pensamos que estas não têm servido para romper os preconceitos sobre o rural e sobre como se dão as relações entre os lugares. Afinal, para a maioria da população brasileira a imagem das populações que vivem no campo foi construída a partir de uma representação preconceituosa e discriminadora. Não foram poucas as referências na literatura ou na televisão que apresentavam estas populações como seres biologicamente inferiores, como alvo de campanhas instrucionais, higiênicas, sanitárias, que entendiam que era possível evoluir estes sujeitos considerados inferiores a partir da domesticação, da instrução ou da educação escolar. Quanto às outras imagens que circulam na sociedade também reforçam os preconceitos em relação ao campo apresentando-o como lugar idílico e idealizado, onde reina a simplicidade, a paz do campo... Lugar romântico e bucólico. Enfim: idealizações e generalizações que não ajudam a perceber a realidade como ela é: plural, complexa, diversa...

Assim, acreditamos que a identidade de um lugar e dos sujeitos que o habitam vai muito além das determinações administrativas. Mas a divisão da territorialidade brasileira continua com o poder de atribuir qualidades positivas a

uma das partes e desqualificar a outra, permanecendo tão viva em nosso cotidiano a divisão simbólica. Como nos diz Guimarães Rosa (1994, p. 4) “O sertão está em toda parte”.

## O PNAIC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Tomando como foco a dimensão educativa, percebemos que o meio rural tem ocupado uma posição secundária nas prioridades em termos de políticas educacionais. Estas foram sendo definidas em função das necessidades de avanço do capital e na dicotomia campo/cidade. Assim, as (raras e efêmeras) políticas educacionais implementadas em meio rural até a década de 1990 seguiram, de modo geral, dois padrões: um de que era preciso investir em ações educativas em meio rural para manter os povos do campo no campo, impedindo o avanço para as cidades, e o outro padrão era o de que é melhor investir na educação no meio urbano, pois o rural acabaria mais cedo ou mais tarde mesmo. No entanto, entendemos, assim como Alves N. (2010) que:

[...] as políticas são práticas, ou seja, são ações de determinados grupos políticos sobre determinadas questões com a finalidade explicitada de mudar algo existente em algum campo de expressão humana. Ou seja, vemos as políticas, necessariamente, como práticas coletivas dentro de um campo qualquer no qual há, sempre, lutas de posições diferentes e, mesmo, contrárias. Desta maneira, não vemos como “políticas” somente as ações dos grupos hegemônicos na sociedade, embora estes produzam ações que são mais visíveis. Os grupos não hegemônicos, em suas ações, produzem políticas que, muitas vezes, não são visíveis [...] (p. 50).

Neste sentido pensamos que as políticas educacionais implementadas após 1998, quando ocorreu a I Conferência por uma Educação Básica do Campo<sup>4</sup> sofreram as pressões

<sup>4</sup> Ocorrida em julho de 1998, em Luziânia-GO, esta foi a primeira Conferência Nacional da área articulada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em parceria com a Universidade de Brasília (UnB), com o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com a Conferência Nacional

de grupos não hegemônicos e foram marcadas senão por uma outra concepção de campo, ao menos pela não centralidade numa visão urbanocentrada de mundo. E que o PNAIC, concebido neste contexto, é uma iniciativa que procura trazer à tona outro olhar, outras concepções de campo. Mas ainda há muito o que se caminhar no que diz respeito à participação e o envolvimento dos sujeitos beneficiários na formulação das políticas e não é só em relação ao campo.

Deseja-se com isso a construção de uma outra escola do campo e o modo como se dão os processos de escolarização, sobretudo de alfabetização, podem assumir um papel preponderante neste projeto. Caldart (2002) aponta traços que marcam esta construção aos quais buscamos relacionar algumas de nossas reflexões sobre os impactos que uma política nacional, como o PNAIC, pode ter sobre a construção de uma outra escola, um outro projeto de educação:

A Educação do Campo identifica uma luta pelo direito de todos à educação. Um elemento fundamental dessa luta é a questão da necessidade de políticas públicas que garantam aos povos do campo seu direito à educação, visando à universalidade do acesso de todos os sujeitos à educação. Esta afirmação se faz necessária pois a escolaridade média da população de 15 anos ou mais na zona rural ainda é menor em relação ao meio urbano em quase 50%. Esse número reforça a existência de um grande contingente de pessoas que estudaram no máximo até o final do fundamental 1. O analfabetismo também é maior no campo: entre as pessoas de 15 anos ou mais, atinge 23,19% na área rural, quase 5,5 vezes superior ao verificado na zona urbana: 7,9%. (MOLINA, MONTENEGRO, & OLIVEIRA, 2010).

Por isso fala-se em uma educação no/do campo, “no: o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar

---

dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO) e é considerada um marco na história da educação brasileira, “momento” processual amplo de articulação política e elaboração de ideias.

e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26) e ainda mais, tem direito à uma educação de qualidade. Neste sentido, coerentemente, logo no início da unidade 1 do Caderno Educação do Campo se lê que a proposta do estudo está atrelada a uma “concepção de educação subjacente que, defendemos, seja voltada à realidade dos povos do campo, à valorização de seus saberes e à integração social, política e cultural entre escola e comunidade.” (BRASIL, 2012a, p. 7) No entanto, reafirmamos o que Arroyo, Caldart e Molina (2008, p. 8) nos dizem: “os horizontes políticos e educacionais se encurtam, quando a educação básica, seja da cidade ou do campo, é pensada apenas como transmissão dos saberes e habilidades demandados pela produção e pelo mercado”. E, neste sentido, há que se considerar que o campo brasileiro, mesmo com receio das generalizações, é pouco letrado. Esta, infelizmente, é uma das características que marcam o rural no Brasil. As relações quase nunca são intermediadas pelo texto escrito e quando o são refere-se a textos de uso restrito e pouco acessíveis (documentos bancários, contratos de trabalho ou de acesso à terra, bulas ou receitas de remédios entre outros). Esta ausência cotidiana do texto escrito se configura no primeiro estranhamento entre os filhos e filhas de agricultores e agricultoras e a escola. Até porque no mundo rural brasileiro o acesso à escrita ainda não é uma prerrogativa de melhoria no acesso a bens e serviços tanto quanto no espaço urbano.

Outro estranhamento diz respeito a definição de metas a partir da idade. Estabelecer o desenvolvimento humano por idade é um conceito que trazemos desde Piaget (1967), mas que Vigostky (1987) nos ensina o contrário. Não é o desenvolvimento que determina o aprendizado, é o aprendizado que determina o desenvolvimento. Sendo assim, considerando que muitas crianças do campo tendem a iniciar seus estudos em uma idade mais avançada e que pelas características da sazonalidade do trabalho exercido no campo a continuidade destes estudos também pode ser constantemente interrompida, como estabelecer uma



idade certa para aprendizagem? Entendemos que há sim, para o poder público, o tempo certo para investir na educação, assim reforçamos a ideia de que há que se pensar nas condições de vida destas populações para que sejam garantidas, no momento certo, às condições de acesso e permanência na escola, em todos os níveis de ensino, assim como acesso à saúde, educação, locomoção, bens culturais, informação etc. Como afirma Duarte (2008):

Para a garantia do direito à educação o Estado deve organizar ações complexas e heterogêneas do ponto de vista jurídico considerando que alguns grupos em situação desfavorável devem ser tratados de forma diferenciada. Isso é um princípio do direito, ou seja, o princípio da igualdade material. No Estado Social de Direito não basta tratar a todos como se tivessem a mesma facilidade de acesso às prestações que concretizam direitos sociais. Se um grupo social tem mais dificuldade de acesso a direitos educacionais, o Estado tem a obrigação de assegurar políticas diferenciadas para assegurar o direito a estas pessoas, como é o que ocorre com a educação no campo. Não basta, assim, que o Estado garanta apenas direitos universais formais, pois dessa maneira as desigualdades já existentes na sociedade vão ser acirradas. [...]

São as fortes desigualdades existentes no acesso e permanência com qualidade à educação pública no campo, que obrigam o Estado para o cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e implementar políticas focais que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo em função de sua histórica privação do direito à educação escolar. (p. 36-38).

Não se está, com isso, preconizando uma visão essencialista da vida em meio rural e muito menos defendendo a ideia de que a privação do direito à educação escolar é um problema específico do campo. Reafirmamos que a alfabetização é um direito. Todos devem aprender a ler e escrever, mas como dar sentido a um processo de alfabetização, que pressupõe os usos sociais da leitura e da escrita, desconsiderando que para muitos ler e escrever não faz nenhuma diferença na vida que têm hoje? Como dar sentido

a um processo de escolarização com conteúdos e estratégias que, privilegiados pelas escolas, são sustentados por uma lógica que valoriza outras realidades e nega a realidade dos alunos e alunas do campo? E aprofundando ainda mais, como superar a ideia de que a palavra escrita existe apenas com uma função – como diriam Vigostky, Luria e Leontiev (1988) – intersíquica para compreender e investir nas funções intrapsíquicas da escrita? Considerando que a escrita não existe para – apenas – lermos receitas ou e-mails, rótulos ou jornais. Ela possui funções formativas, educativas e humanas. Que sentido tem a escola para as populações que vivem no campo se esta não estimular a reflexão sobre estas situações? Então, que escola tem sentido para as populações que vivem no campo? E mais ainda, que projeto educativo têm as populações que vivem do campo?

A escola vai assumir o ônus e ignorar todos os outros direitos negados?! Em outras palavras: o que temos garantido de possibilidade de desenvolvimento, de diversidade e qualidade de experiências para que estas crianças aprendam, no seu tempo? Ou melhor dizendo: o que temos plantado, para determinar a hora e a qualidade da colheita?!

Pensamos que não há uma única resposta a esta pergunta. Porque a escola que faz sentido para uns pode não fazer sentido para outros e assim, é dentro de cada escola, em cada sala de aula que as práticas podem ser construídas, em outras lógicas, buscando trazer sentido ao que é ensinado e ao que é aprendido. Deixar de acreditar na escola igual para todos é um dos caminhos para pensarmos alternativas pedagógicas eficientes para educar sujeitos diversos que são espacialmente localizados e historicamente datados. No mundo globalizado não existe mais espaço para a pretensão de ensinar “tudo a todos”, ou a pretensão de ensinar “os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade” considerando que esta afirmação se refere aos últimos 5 mil anos de história, a 7 bilhões de pessoas e algo em torno de 300 países. Então sabemos que o currículo é uma seleção. Escolhemos algumas coisas para ensinar para algumas pessoas. Temos que rever os conceitos do que é

“igual” do que é “qualidade”. Escolas diferentes, que ensinam coisas diferentes, podem ser igualmente de qualidade?

A reflexão sobre educação do campo é marcada pelos traços de diversidade e de que o campo também produz pedagogia, dessa maneira se torna pertinente tornar esse processo de formação humana vivenciado em diversas práticas desenvolvidas no campo num projeto maior de educação.

[...] é indispensável que a escola incentive a construção de narrativas e tradições locais, como forma de valorizar as singularidades identitárias do campo, ou seja, que a escola não só trate, em sala de aula, de temas relevantes para a vida cotidiana das crianças, mas que proponha ações concretas em que as crianças possam estender, para além dos muros da escola, suas conquistas, suas aprendizagens. (BRASIL, 2012, p. 10).

Este projeto dialoga com a pedagogia do oprimido, do movimento, da terra. Enraíza, sem necessariamente dominar, forma e cultiva identidades, projeta transformações. “Trata-se de educar as pessoas como sujeitos humanos e como sujeitos sociais e políticos (...)” (CALDART, 2002, p. 33).

As educadoras e os educadores são sujeitos da educação do campo. “Educador é aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja ela na escola, na família, na comunidade, no movimento social, seja educando as crianças, os jovens, os adultos ou os idosos.” (CALDART, 2002, p. 36). Para isso, a diversidade deve permear todo momento de formação garantindo aos profissionais o acesso a conhecimentos e a constantes análises de suas próprias práticas. Acreditamos que quem se educa, é capaz de educar em qualquer contexto a qualquer sujeito, como Freire (1996) já nos dizia.

No entanto, em relação às políticas de formação continuada há uma tendência das políticas de formação em “cascata” no qual um primeiro grupo de profissionais é “capacitado” e transforma-se em “capacitador” de um novo grupo que, por sua vez, capacita um grupo seguinte.” (GATTI & BARRETO, 2009). Neste modelo os professores

são “bombardeados” com muita informação com pouco tempo pra reflexão e ainda com a tarefa de socializarem com outros aquilo que foi “aprendido”. De certo modo, o modelo de formação denuncia o modelo de produção de conhecimento que se acredita (ou pelo menos se defende) e assim como os alunos, os professores precisam ser compreendidas como “sujeitos” no processo. Eles “sofrem” o processo que se baseia na lógica do todo mundo fazendo a mesma coisa, por isso a necessidade de manuais – para todo mundo – por isso um elemento externo para “apresentar” o material e “ensinar” aos professores como fazer o seu trabalho. Em outras palavras este modelo de formação é tecnicista por princípio, mesmo que subvertamos a ordem, o princípio se mantém como referência e modelo a ser seguido. Ora pode-se supor que os professores pensem que se é assim que me formam é porque assim eu devo formar. Não podemos deixar de afirmar que, acreditamos que os “professores dispõem de uma ampla liberdade de manobra: a escola não é apenas o lugar da rotina e da coação e o professor não é apenas o agente de uma didática que seria imposta de fora.” (JULIÁ, 2001, p. 33). As práticas cotidianas são apropriações feitas pelos sujeitos a partir das prescrições e nos limites das condições de realização impostas pelas normas e regras estabelecidas. Quer dizer, apesar de todas as estratégias desenvolvidas pelos agentes do poder instituído, os sujeitos recriam a realidade, não apenas sofrem, mas reagem com táticas a estas estratégias.<sup>5</sup>

O que queremos evidenciar é que se as políticas ignoram a diversidade docente, como esperar que os professores percebam a diversidade discente? Se desejamos formar professoras capazes de ensinar em outra perspectiva que não seja do “fazer para” precisamos assumir estes como sujeitos da própria formação. Como Alves e Garcia (2002)

---

<sup>5</sup> Usamos os termos “estratégias” e “táticas” no sentido dado por Certau (2004) que os distingue a partir das relações de força que se estabelecem entre os consumidores e o sistema de produção, ou seja, entre “as margens de manobra permitidas aos usuários pelas conjunturas nas quais exercem sua arte” (p. 44) Para Certau “as estratégias são capazes de produzir, mapear e impor, ao passo que as táticas só podem utilizar, manipular e alterar”. (p. 92)

nos dizem, “a prática pedagógica é um espaço de teoria em movimento” (p. 119). E são muitas as teorias que se movem em nossas práticas, algumas reconhecemos, outras não. Mas se acreditamos que o conhecimento não vira prática, ele vem da prática, a ela retorna, nela é ressignificado, tornando-se novo conhecimento que alimentará novas práticas precisamos investir em espaços formativos baseados na troca, no compartilhamento de experiências e na ressignificação de novas aprendizagens respeitando-se a diversidade de experiências de docência e os diferentes ritmos de aprendizagem também entre os professores.

O conhecimento é um processo intersubjetivo, sempre resultado de uma relação entre as pessoas a propósito de algo e não uma relação entre um indivíduo e algo. Como nos diz Alves (1998): “[...] buscar entender a relação íntima e histórica que a teoria e a prática mantêm entre si nas ‘questões’ da escola, exige que possamos, no mínimo, entender: como, na modernidade, se coloca a relação racionalidade-subjetividade” (p. 97).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estas discussões nascem no campo epistemológico, porque marcam uma concepção de mundo e de conhecimento, atravessam as práticas pedagógicas e, nossa expectativa é que nos levem a pensar sobre os conhecimentos na escola e sobre as possibilidades dos fazeres pedagógicos que geram processos emancipatórios.

Acreditamos que processos universalizantes e estruturados a partir de modelos prescritivos por mais que bem formulados, como é o PNAIC, esbarram dificuldade de não focarem na diferença. Segundo Santos (2014), na Modernidade, o sistema de desigualdade se apoia no essencialismo da igualdade (ideia de que todos são livres e iguais) e o sistema da exclusão no essencialismo da diferença (ideia de que há uma normalidade determinante). Quando negamos a diferença, caminhamos em direção à homogeneização, o que também acontece quando a diferença,

que tem poder social, nega as demais. A absolutização da diferença também relativiza e não nos permite identificar critérios transculturais tornando-as incomparáveis e impossíveis de serem assimiladas.

Se não queremos reduzir os sujeitos ou grupos a uma única faceta de si, as possibilidades são múltiplas. Não há política nacional ou proposta de formação inicial ou continuada que dê conta da diferença humana. Então, o que pode fazer a escola? O que podemos fazer, nós professores? Pensamos que conviver com as diferenças, mirando novas e infinitas faces, acreditando nas potencialidades de todo ser, no seu tempo e na sua forma de aprender e buscando, no cotidiano escolar, ensinar as crianças da forma como aprendem é uma possibilidade de começo.

Enquanto restrita a si mesma, a escola faz pouco sentido, mas quando inserida na vida cotidiana, ela é potencialmente revolucionária, ela muda a sociedade, não em um futuro, mas hoje, agora. Como nos diz Bartolomeu Campos de Queirós (2012): “A palavra sempre realiza o que ela anuncia.” Então, acreditemos que pactos por um mundo melhor sejam possíveis.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. Conversa sobre pesquisa. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. *Professora Pesquisadora: uma práxis em construção*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-125.

\_\_\_\_\_. Redes educativas ‘dentrofora’ das escolas, exemplificadas pela formação de professores. IN: SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão *et al.* (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 49-66.

\_\_\_\_\_. *Trajetórias e redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

*Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas.* Cadernos SECAD 2. Brasília: MEC: SECAD, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo: unidade 01 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional.* – Brasília: MEC, SEB, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Org.). *Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas.* Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-43.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1. Artes de Fazer.* Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

DUARTE, C. S. In: SANTOS, C. A. (Org). A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: *Campo, Política Pública e Educação.* Brasília: NEAD, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa.* 18ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina & BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios.* Brasília: UNESCO, 2009.

I CNEC – I Conferência Nacional por uma Educação do Campo. *Texto para debate.* Brasília, jun. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001497/149798porb.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 1998.

II CNEC – II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. *Declaração final* (Versão plenária). Luziânia, GO, 2 a 6 ago. 2004a. Disponível em: <<http://www.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2004a.

II CNEC – II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. *Texto base*. Luziânia, GO, 2 a 6 ago. 2004b. Disponível em: <<http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/pdf/013.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2004b.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: INEP, 2007.

JULIÁ, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*. Campinas, n. 1, jan./jun., 2001.

MOLINA, Mônica Castagna, MONTENEGRO, João Lopes A., OLIVEIRA, Liliane Lúcia N. A. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas para a promoção da equidade educacional no campo. *Raízes*, Campina Grande, v. 28, ns. 1 e 2 e v. 29, n. 1, p. 174-190, jan./2009 a jun./2010.

PIAGET, J. *Seis estudos de psicologia*. Trad. Maria A. M. D'Amorim; Paulo S. L. Silva. Rio de Janeiro: Forense, 1967.

QUEIROZ, Bartolomeu Campos. *Sobre Ler, Escrever e Outros Diálogos*. Autêntica. 2012.

ROSA, João Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. Ficção Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994. v. 2.

SANTOS, B. de S. A construção multicultural da igualdade e da diferença. *Centro de Estudos Sociais*, Portugal, n. 135, jan. 1999. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/oficina/135/135.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

SILVA, José Graziano da. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 15, n. 43, p. 37-50, set./dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a05.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

VEIGA, José Eli da. Nem tudo é urbano. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 56, n. 2, abr./jun. 2004. Disponível em: <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v56n2/a16v56n2.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2010.



VYGOTSKY, L. S. \_\_\_\_\_, L. S., LURIA, A. R.; LEONTIEV A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

## FIELD EDUCATION AND THE NATIONAL (im)PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE (PNAIC)

### Abstract

This text has as the objective to reflect about Educational Public Politics and our focus are the meetings and divergences between the PNAIC and the Field Education. What moves us in this writing are the questions that have been appearing both in the educational meetings of the program itself and in those brought up in our research groups: How have been formulated the educational politic in the Brazilian field historically and, in what way, the PNAIC breaks or reaffirm this history? How is pact this established considering that the Brazilian field literacy conditions and even the access to schools are diverse? What does the pact seeks to achieve, the literacy or the literacy in the right age? Which are the perspectives to the teacher's formation trough the PNAIC? Being a still recent topic in the educational public politics scene, our contribution seeks to keep the dialog alive, maybe bringing even more questions, but we believe that one of the paths to accomplish the construction of public politics with the participation of the subjects to whom they refer to is this. As Riobaldo, the character created by Guimarães Rosa, would say, it still admires and excites me the beauty of the lack of human finish: "Sir... look: the most important and beautiful, of the world, is this: that the people are not always the same, they still haven't been finished – but they are always changing".

**Keywords:** Public Politics. Field Education. PNAIC.

Data de recebimento: agosto 2014

Data de aceite: setembro 2014