



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CASTANHAL
FACULDADE DE PEDAGOGIA**

ALDENIZE MELO DA SILVA

**O PNAIC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO MEIO RURAL EM
CASTANHAL-PA**

**CASTANHAL/PA
2018**

ALDENIZE MELO DA SILVA

**O PNAIC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO MEIO RURAL EM
CASTANHAL-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Castanhal, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado Pleno em Pedagogia.

Orientador: Prof^o Dr. Carlos Renilton Freitas Cruz.

CASTANHAL/PA

2018

ALDENIZE MELO DA SILVA

**O PNAIC E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS DO MEIO RURAL EM
CASTANHAL-PA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de
Pedagogia da Universidade Federal do Pará – Campus
Universitário de Castanhal, como requisito parcial para a
obtenção do título de Licenciado Pleno em Pedagogia.

Data de Aprovação: _____/_____/_____

Banca Examinadora:

Prof^o Dr. Carlos Renilton Freitas Cruz

Orientador-UFPA

Prof^a Dra. Patrícia Ribeiro Maia

Avaliadora-UFPA

Prof^a Dra. Eula Regina Lima do Nascimento

Avaliadora-UFPA

DEDICATÓRIA

Ao meu Deus, pois através do seu subsídio possibilitou-me todas as conquistas no decorrer da minha existência e a toda minha família pelo apoio, incentivos e pelo auxílio ao longo da minha vida.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus criador dos céus e da terra, por até aqui ter me ajudado a tornar sonhos em realidade.

Ao querido avô José Raimundo pelas lições, ensinamentos e pelo apoio ao longo da minha vida.

Aos meus queridos pais Antônio Ribeiro e Maria Lindalva pela força e incentivo mesmo quando a distância aumentava a saudade.

À irmã Aurenice Ribeiro e cunhado Paulo César pelo incentivo no início e durante a graduação em Pedagogia.

Aos amigos Cícero Sousa e Leonídia Ramos por ter me acolhido durante a graduação.

Às colegas de turma Viviane de Sousa, Elaine Juliane e Francinea, pela parceria e apoio na graduação.

À comunidade acadêmica da Universidade Federal do Pará e a faculdade de Pedagogia/Campus Universitário de Castanhal pelas contribuições ao longo da graduação.

À professora Msc. Luizete Cordovil pelas orientações e por ter me ajudado na publicação de trabalho acadêmico em evento Nacional.

Aos professores Doutores Patrícia Maia, Eula Regina e Carlos Renilton pelas contribuições neste estudo e orientações na construção deste trabalho.

Aos professores das escolas Roberto Remigi, Paulo Freire e Santa Teresinha pelo acolhimento nas escolas e nas contribuições nesta pesquisa.

Ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) por me proporcionar financiamento e atuação na docência em escolas do meio rural.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva-se compreender a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a educação no campo no município de Castanhal-PA nas escolas municipais: Roberto Remigi, Paulo Freire e Santa Terezinha. A fim de analisar se a política de formação continuada de professores dialoga com a realidade do campo e avaliar se a formação do PNAIC é metodologicamente adequada ao meio rural. Na perspectiva de focalizar sobre a formação dos professores por meio do Pacto, a pesquisa foi realizada em três escolas do meio rural da rede pública municipal de Castanha-PA. Essas escolas e os professores obtiveram esse critério de seleção por se tratar de instituições do meio rural para a que coleta dos dados fosse satisfatória e de conformidade com a temática deste trabalho. Partindo dos nomeados estudos elegeu-se a abordagem qualitativa, bem como o método Estudo de Caso, possuindo os tipos de pesquisa documental e bibliográfica. A técnica de coleta de dados foi entrevista com roteiro de doze questões semiestruturadas. Os sujeitos informantes da pesquisa foram seis professores atuantes de 2º e 3º ano e de 1º ao 3º ano de classes multisseriadas das séries iniciais. Conclui-se com base no estudo realizado nas escolas pesquisadas, que o PNAIC possui importância para a educação no campo. Tanto para formação dos educadores quanto para alfabetização dos alunos, pois, traz ensinamentos pelas quais os professores podem melhorar seus conhecimentos com intuito de alfabetizar seus alunos na idade certa. Analisou-se de acordo com os relatos dos sujeitos informantes da pesquisa, que a política de formação de professores do PNAIC dialoga com a realidade do campo, porque é voltada para professores de classes multisseriadas com estudos teóricos e práticos diferenciados e apropriados para a realidade vivida no campo. Verificou-se que dentre as teorias e práticas da formação dos docentes das classes de 1º, 2º e 3º ano das séries iniciais, nem todas as discussões e atividades desenvolvidas condizem com a realidade do campo, pois é a mesma formação voltada para professores da zona rural e zona urbana.

Palavras-chave: Formação. PNAIC. Educação do campo.

ABSTRACT

This research aims to understand the importance of the National Pact for Literacy at the right age (NPLRA) to education in the country in the municipality of Castanhal-PA in the municipal schools: Roberto Remigi, Paulo Freire and Santa Terezinha. In order to examine whether the continuing teacher training policy dialogues with the reality of the field and assess whether the formation of NPLRA is methodologically appropriate for rural areas. In order to focus on the training of teachers through the Pact, the survey was conducted in three rural schools of the municipal network of Castanhal-PA. These schools and teachers held this selection criterion as rural institutions for that data collection was satisfactory and in accordance with the theme of this work. From the nominees was elected the studies qualitative approach as well as the case study method, with the types of documentary and bibliographic research. The data collection technique was interview with screenplay by twelve semi-structured questions. The subject search informants were six active teachers of 2nd and 3rd year and 1st to 3rd year multisseriadas classes of the initial series. Concluded on the basis of the study carried out in schools surveyed, the NPLRA has importance for education in the field. So much for the training of educators and students ' literacy, therefore, brings teachers for teaching can improve their knowledge with a view to alphabetize your students in the right age. Analyzed according to reports of the subject search, informants that teacher training policy of the NPLRA dialogue with the reality of the field, because it is geared for teachers of multisseriadas classes with theoretical and practical studies differentiated and suitable to the reality experienced in the field. It was found that one of the theories and practices of training of teachers of the classes of 1st, 2nd and 3rd year of the initial series, not all discussions and activities are consistent with the reality of the field, as it is the same training geared to teachers in the area rural and urban area.

Keywords: Training. NPLRA. Field education.

LISTA DE SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
EJA	Educação de Jovens e Adultos
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento Sem Terra
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional de Bibliotecas Escolares
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROCAMPO	Programa de Licenciatura em Educação do Campo
SEB	Secretaria de Educação Básica
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	11
INTRODUÇÃO	12
1.1 MODALIDADES E METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA	12
1.2 HISTÓRICO DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II	15
1.3 HISTÓRICO DO ASSENTAMENTO CUIÚBA	16
1.4 HISTÓRICO DA COMUNIDADE BACURI	16
1.5 PERCURSOS METODOLÓGICOS	17
CAPÍTULO II- AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AOS POVOS DO CAMPO: UM BREVE OLHAR SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA	19
INTRODUÇÃO	20
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	20
2.2 O PNAIC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO	21
2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CAMPO	25
2.4 A EDUCAÇÃO RURAL	26
2.5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E NO CAMPO	28
2.6 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CAMPO	30
2.7 ALFABETIZAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA	33
CAPÍTULO III- ANÁLISE E DISCUSSÃO	37
INTRODUÇÃO	38
3.1 A FORMAÇÃO NO PNAIC E IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	38
3.2 O PNAIC E A IDENTIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO	43
3.3 A FORMAÇÃO PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO	50
CONCLUSÃO	53
REFERÊNCIAS	54
APÊNDICE	58

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetiva-se compreender a importância do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) para a educação no campo no município de Castanhal-PA, nas escolas municipais: Roberto Remigi, Paulo Freire e Santa Terezinha. A fim de analisar se a política de formação de professores do PNAIC dialoga com a realidade do campo e avaliar se a formação do PNAIC é metodologicamente adequada ao meio rural.

As políticas públicas educacionais são essenciais para o desenvolvimento da educação de um país. Tendo em vista que o Estado ocupa um papel importante nesse processo, pois requer suas tomadas de decisões concernentes a liberação de investimentos para a educação.

Para a população do campo esse acesso à educação sempre foi acanhado com ensino desprezado dos saberes do campo, sua identidade e cultura. Com currículos e conteúdos urbanocêntricos e o ensino da cidade sendo estendido para o campo. Na formação de professores as metodologias em sua maioria não contemplam a realidade dos sujeitos do campo e conseqüentemente os docentes levam esses ensinamentos para os alunos.

Desse modo, este estudo visa investigar a importância da formação continuada de professores participantes do PNAIC em escolas da zona rural da rede pública municipal de Castanhal-Pa, bem como promover um diálogo sobre a formação proposta aos professores do campo como sendo os executores do processo educacional.

A pesquisa discorre sobre o PNAIC, o mesmo se inicia através da portaria Nº 867, de 04 de julho de 2012 do Ministério da Educação (MEC) com o objetivo de alfabetizar os alunos até os oito anos de idade, esses alunos correspondem ao 3º ano das séries iniciais do ensino fundamental. O desenvolvimento educacional para formação continuada de professores dentro do Pacto ocorre em períodos organizados e em parcerias com Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. O grupo de educadores que fazem parte desde a formação até a prática pedagógica é formado por coordenadores, supervisores, orientadores, formadores, e professores alfabetizadores (BRASIL, 2012).

O presente estudo está composto de introdução e três capítulos destacados do seguinte modo, no primeiro capítulo retratam os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. No segundo capítulo serão abordados sobre as políticas

públicas educacionais, sobretudo o PNAIC no contexto da educação no Brasil e a formação de professores no Pacto para professores do meio rural. No terceiro capítulo será discorrido a cerca da análise e discussão das entrevistas realizadas fundamentadas com os autores que discutem a temática, com destaque para a formação que o PNAIC propõe para professores da educação do campo e a identidade dos sujeitos do campo.

Para desenvolvimento desta pesquisa foram usados referenciais teóricos na perspectiva de dialogar a cerca da temática escolhida, dentre os autores citados no texto destacam-se Arroyo (2007), Caldart et al. (2012), Freire (1996; 2013), Soares (1998; 2003), dentre outros. Nesse sentido, esses referenciais foram de grande relevância como subsídio para desenvolvimento deste estudo.

Na perspectiva de focalizar sobre a formação dos professores por meio do PNAIC, a pesquisa realizou-se em três escolas com seis professores do meio rural da rede pública municipal de Castanha-PA. Essas escolas e professores obtiveram esse critério de seleção por se tratar de instituições do campo, as quais as coletas dos dados deveriam ser satisfatórias e de conformidade com a temática deste trabalho.

Desde que iniciei a graduação queria investigar sobre alguma política pública educacional, ao ter estudado sobre uma disciplina de Política Educacional esse desejo ficou ainda maior. E com as vivências de realização de atividades em escolas do meio rural no município de Castanhal promovidas através do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e os eventos com temáticas voltadas para a educação no campo, foram peças chave para seguir a investigação da formação de professores atuantes na zona rural, participantes da formação continuada no PNAIC. E esta pesquisa realizada no meio rural é fruto das experiências vivenciadas através do PIBID.

Na perspectiva de investigar a temática proposta originou-se o problema de pesquisa: como se dá a formação dos professores por intermédio do PNAIC e se dialoga com os princípios da educação no campo nas instituições de ensino Roberto Remigi, Paulo Freire e Santa Teresinha?

CAPÍTULO I
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

INTRODUÇÃO

Com base na investigação dos estudos propostos neste trabalho optou-se por desenvolver variadas modalidades e metodologias dispensadas para o estudo científico para conseguir alcançar as propostas, teorias, os objetivos e estudos desenvolvidos nesta pesquisa.

A partir dos nomeados estudos elegeu-se a abordagem da pesquisa qualitativa como será identificado no decorrer deste capítulo, bem como o método Estudo de Caso, os tipos de pesquisa documental e bibliográfica. A técnica de coleta de dados foi entrevista com roteiro de questões semiestruturadas.

1.1 MODALIDADES E METODOLOGIA DA PESQUISA CIENTÍFICA

A pesquisa desenvolvida neste trabalho originou-se das experiências de docência em escolas da zona rural através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto do curso de Pedagogia, o qual é vinculado a Faculdade de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Castanhal/PA. O Programa visa estreitar a distância entre universidade e escolas do meio rural e inserir os graduandos de Pedagogia na prática docente nessas escolas.

Dando prosseguimento, a abordagem desta pesquisa é qualitativa, a mesma tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento, supondo um contato direto e prolongado do mesmo com o ambiente e a situação que está sendo investigada, normalmente por meio de um trabalho de campo (...). Os dados coletados são predominantemente descritivos, levando em consideração de o material obtido nesta pesquisa é predominante em descrições de pessoas (...) (ROMÃO, 2004).

A pesquisa como o Estudo de Caso de acordo com Severino (2007) “consiste em uma pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular considerado representativo de um conjunto de análogos, por ele significativamente representativo”. O Estudo de Caso usado nessa pesquisa valeu-se de uma situação escolhida de expressiva significância e fundamentado dentro do contexto de generalizações como caracteriza o referido autor. Desse modo o método utilizado nesta pesquisa teve como horizonte investigar a formação continuada do PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa), uma linha de pesquisa dentro desse Programa de Governo que abarca também e principalmente a alfabetização dos alunos.

Dentre os tipos de pesquisas usados neste trabalho destaca-se a Pesquisa Documental “tem como fonte documentos no sentido amplo, além de documentos impressos também outras fontes documentais poderão ser utilizadas, tais como jornais, fotos, filmes, gravações e documentos legais”. A partir dos documentos necessários pra pesquisa, tendo-os em mãos deverão ser utilizados para a análise e apropriar-se das informações essenciais e satisfatórias para o trabalho de pesquisa desenvolvido (SEVERINO, 2007).

A Pesquisa Bibliográfica desenvolvida neste estudo consistiu como relata Severino (2007) na realização a partir do “registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos como livros e artigos”. Nesse aspecto foi necessária a pesquisa de autores que discutem as temáticas debatidas, bem como absorvê-los no intuito de fundamentar toda a pesquisa desenvolvida.

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista, a mesma é um instrumento usado para atingir os objetivos da pesquisa. Pode ser desenvolvida com questões estruturadas ou semiestruturadas. Se a pesquisa pede uma entrevista semiestruturada, como foi o caso desta pesquisa, não se pode perder de vista o foco do estudo e o tipo de informação necessária (SZYMANSKI, ALMEIDA E BRANDINI, 2004).

Dentre as técnicas de pesquisa pretendeu-se usar também a observação, conforme escreveu Severino (2007) “é todo procedimento que permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”. Observar consiste em um olhar aprofundado sobre o que se propõe para a pesquisa a cerca dos fatos estudados. Essa observação seria realizada na SEMED (Secretaria Municipal de Educação) no período de formação continuada no PNAIC, seriam anotados os acontecimentos e registrados, no entanto pela impossibilidade de calendário não foi possível esse acontecimento.

Os sujeitos informantes da pesquisa foram duas professoras na escola Roberto Remigi, três professoras na escola Paulo Freire e uma professora na escola Santa Teresinha no município de Castanhal-PA. O total referido de docentes investigados partiu da ideia que seguiu o mérito de participação dos mesmos no processo de formação continuada através do PNAIC e por se tratar de professores que já atuaram nas turmas do ciclo de alfabetização e nas classes multisseriadas.

Tabela- Identificação dos sujeitos informantes da pesquisa.

Nome	Idade	Formação	Tempo de atuação na educação	Série do ciclo de alfabetização
Amélia	38 anos	Licenciatura em educação do campo	14 anos	3º ano
Raimunda	30 anos	Pedagogia	05 anos	2º ano
Antônia	36 anos	Pedagogia	17 anos	3º ano
Francisca	42 anos	Pedagogia especialização em educação do campo	13 anos	Classe multisseriada 1º ao 3º
Dolores	40 anos	Pedagogia e especialização em relações étnico-raciais	12 anos	Classe multisseriada 1º ao 3º
Helena	35 anos	Pedagogia e especialização em gestão escolar	05 anos	2º ano

Fonte: Elaborada pela autora deste trabalho.

Na escola Roberto Remigi as docentes selecionadas exerceram a docência nas séries correspondentes ao ciclo de alfabetização de 2º e 3º. Já na escola Paulo Freire a escolha de três docentes aconteceu devido uma ter atuado em classe multisseriada de 1º ao 3º, uma docente no 3º ano e uma docente no 2º ano das séries iniciais. Na escola Santa Teresinha uma docente somente atuante de turma com classe multisseriada de 1º ao 3º.

As seis professoras entrevistadas nessa pesquisa tiveram seus nomes preservados sigilosamente por isso foram usados nomes fictícios sendo denominadas como: Amélia, Raimunda, Antônia, Francisca, Dolores e Helena, com a faixa etária de 30 a 42 anos. O tempo

de atuação na educação das docentes varia de 05 a 14 anos. A formação das docentes foi em Pedagogia com excessão de uma professora tendo formação em Licenciatura em Educação do Campo, sendo que três das docentes possuem especialidades em: relações étnico-raciais, gestão escolar e educação do campo, conforme escrito na tabela acima.

O ambiente em que aconteceu a pesquisa está situado no Município de Castanhal. A cidade de Castanhal consiste em um Município brasileiro do Estado do Pará pertencente à região Metropolitana de Belém, localiza-se no norte brasileiro, distante 68 km da capital estadual Belém sua população está estimada em 189.784 habitantes, um geral de 418 escolas nas redes pública e privada, 2.457 professores, 98.180 alunos matriculados no ensino regular (IBGE, 2015).

Os locais onde se realizaram a pesquisa são: Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Roberto Remigi situada no assentamento João Batista, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Paulo Freire no Assentamento Cupiúba e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha na Agrovila Bacuri, todas localizadas na zona rural no município de Castanhal. Esses ambientes de pesquisa foram selecionados para investigar a formação no PNAIC repassada aos docentes dessas instituições. A escolha originou-se por se tratar de uma análise da eficácia desse Programa de Governo, no campo, uma realidade bem diferente do processo educacional da cidade.

1.2 HISTÓRICO DO ASSENTAMENTO JOÃO BATISTA II

A conquista do Assentamento se deu no ano de 1998, grupos familiares militantes do Movimento Sem Terra (MST) ocuparam a área da fazenda. Após dois anos de intensas lutas dos sem terras, a fazenda Bacuri foi desapropriada. Até a desapropriação, os assentados trabalharam na terra conquistada, organizando-se em núcleos compostos de 05 a 10 famílias. O nome dado ao Assentamento deu-se em homenagem ao advogado e deputado João Batista, um lutador pela organização das massas populares.

Na referida comunidade ainda subsiste o MST cujo lema principal é: ocupar, resistir e produzir na região do Assentamento. Atualmente dentro desse grande Movimento existem os líderes que estão envolvidos com os interesses da comunidade e de políticas públicas para serem implantadas.

Inicialmente a escola no Assentamento começou a funcionar no antigo barracão da fazenda, mas em 2009 inaugurou-se a escola Roberto Remigi. Atualmente a escola do Assentamento, Roberto Remigi, recebe alunos locais e de comunidades próximas. As séries vão desde a educação infantil até ensino médio e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

1.3 HISTÓRICO DO ASSENTAMENTO CUPÍUBA

O Assentamento Cupiúba é resultante de posseiros (pessoas pobres da periferia de Castanhal) aos quais se apossaram das terras outrora centralizadas nas mãos de um fazendeiro. De início formou-se uma comunidade no ano de 1996. Em 1997, o Assentamento foi demarcado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Nos dias atuais o Assentamento é habitado pelos moradores remanescentes e seus descendentes. Apesar de ser considerado um Assentamento os moradores da comunidade do Cupiúba não concordaram com a filosofia dos movimentos sociais, como por exemplo, o MST. A comunidade é um espaço Federal ainda não é municipalizado e por isso há burocracias na liberação de verbas.

O processo de construção da escola realizou-se através de empenho dos moradores e posteriormente a Prefeitura Municipal de Castanhal assumiu a obra e o ampliou. A escola Paulo Freire atualmente recebe alunos do local através de transporte escolar devido a grande distância existente na comunidade. O ensino é promovido desde a educação infantil até o 6º ano e a modalidade EJA.

1.4 HISTÓRICO DA AGROVILA BACURI

A comunidade Bacuri surgiu no ano de 1921, conforme relatos o nome originou-se por existir algumas árvores de bacuri nas margens do igarapé, que banha toda a comunidade, por isso, a localidade passou a ser chamada colônia Bacuri. Com a compra e venda de terrenos, começou a residir alí famílias de vários sobrenomes, aumentando o número de habitantes.

Nessa época não havia escola, a maioria dos colonos eram analfabetos. Devido à organização da comunidade através da formação de associações e outros grupos sociais em 1978, a colônia do Bacuri passou a ser chamada Agrovila Bacuri. Em 1982, foi construída a escola Santa Teresinha.

Atualmente na escola Santa Teresinha existem duas classes multisseriadas, na qual atende pela manhã 1º ao 3º ano e pela tarde do 4º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os alunos em sua maioria são filhos de agricultores familiares. A escola recebe alunos da comunidade em que está situada e também alunos residentes nas proximidades.

1.5 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O contato inicial com os sujeitos informantes da pesquisa aconteceu com a visita nas escolas citadas anteriormente neste trabalho. As idas às escolas para acompanhamento e desenvolvimento da pesquisa ocorreram em períodos dos anos de 2017 e 2018. Nos primeiros dias de encontro optou-se por conhecer a realidade e o contexto social onde os entrevistados estão inseridos. Nos dias restantes utilizou-se para apresentar o Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos professores e desenvolver a pesquisa.

Para obtenção dos dados da pesquisa, num primeiro momento houve a explicação dos objetivos da pesquisa e posteriormente consistiu na coleta de dados visando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), por intermédio de solicitação de autorização através da assinatura do TCLE.

Ir à escola, conversar com os professores significou enorme importância nesse aspecto porque ocasionou um contato direto com os entrevistados e ajudou a colher informações de maneira mais concreta. Vivenciar a realidade em que os professores estão inseridos significou um grande avanço na pesquisa e também colaborou no processo da entrevista para coletar os dados necessários. Por isso, a entrevista aconteceu com seis professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização que participaram da formação continuada do PNAIC.

O método Estudo de Caso desenvolvido neste trabalho consistiu no estudo que propiciou descrever sobre o PNAIC. Nesse sentido o referido projeto do Governo Federal por ter o objetivo de alfabetizar as crianças até os oito anos de idade, mas que engloba também a formação de professores para essa meta ser alcançada, no entanto escolheu-se investigar a formação de educadores do campo participantes do Pacto.

Para desenvolver a análise documental utilizaram-se documentos, como por exemplo, os documentos orientadores do PNAIC dos anos de 2012 a 2017, o Caderno de currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização e a Lei de Diretrizes e Bases da educação 9.394/1996 (LDB). Já o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica culminou na pesquisa de autores que discutem

as temáticas desta pesquisa, aos quais se utilizou como fontes para fundamentar e referenciar o trabalho desenvolvido.

Explicou-se aos colaboradores deste estudo que se utilizaria uma entrevista para obter os dados necessários e, que os participantes da pesquisa teriam as suas identidades preservadas e suas participações de maneira voluntária. Para a realização da entrevista usou-se um roteiro de doze perguntas semiestruturadas.

Dessa forma este estudo demandou uma entrevista com questões semiestruturadas, pois permiti intervir na estrutura das perguntas podendo de acordo com as informações adquiridas, reelaborá-las no momento da entrevista. Através deste instrumento as informações foram coletadas, os depoimentos dos sujeitos informantes da pesquisa foram registrados através de gravações.

As informações colhidas foram transcritas, conforme Szymanski, Almeida e Brandini (2004) a transcrição é a primeira versão escrita do texto da fala do entrevistado que deve ser registrada, tanto quanto possível, tal como ela se deu. Ao escrever faz-se um esforço no sentido de passar a linguagem oral para a escrita, ou seja, há um esforço de tradução de um código para outro, diferentes entre si. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista e aspectos da interação são lembrados.

Os dados coletados através da entrevista foram analisados. De acordo com Szymanski Almeida e Brandini (2004) a análise sugere o entendimento da maneira como o fenômeno está inserido no contexto do qual faz parte. Isso implica em análise que corresponde na compreensão do fenômeno pelo pesquisador, podendo ocorrer imprevistos e interrupções e a introdução de elementos novos.

CAPÍTULO II
AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS AOS POVOS DO
CAMPO: UM BREVE OLHAR SOBRE A REALIDADE BRASILEIRA

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais são de fundamental importância para desenvolvimento educacional da sociedade seja na cidade ou no campo, a educação que sempre fez parte do sistema educacional brasileiro, mas de modo desfavorável em alguns aspectos desde os primórdios. Tendo em vista o Estado como agente liberador dos recursos essenciais para a educação, mas de modo geral são insuficientes para atender as necessidades e demandas educacionais.

Neste Capítulo serão feitos apontamentos a cerca do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a formação existente dentro dessa Política Educacional. Ao qual surge como uma maneira de enfrentamento as dificuldades de alfabetizar os alunos na idade certa adequadamente aos oito anos de idade. Será destacado ainda, que a falta de políticas públicas para o homem do campo é uma dificuldade que ainda acontece, pois requer políticas de formação específicas para os sujeitos do campo. Sendo que a educação do homem campesino visto como atrasado olhando pela concepção rural de educação deu um salto importante através dos movimentos sociais e passou a ser considerada a educação do campo.

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Para início de discussão ao descrever sobre o cenário das políticas de educação no Brasil pode-se lembrar de que a educação dada ao povo brasileiro sempre foi acanhada, desde a colônia com o período escravocrata. Apenas na camada dominante a educação possuía certa importância. À grande massa foi negado o acesso à educação escolarizada, isto ocasionou em uma divisão de classes na sociedade e também na educação (MACÊDO, 2011).

De acordo com Oliveira (2010) as políticas públicas educacionais apesar de ter um conceito amplo estão relacionadas às ações que o governo exerce ou não especificamente nas questões que envolvem a educação escolar.

O Estado exerce uma relação de poder, que diz respeito às decisões que o poder público chamado de Estado assume concernente a educação. E por se tratar desse poder do Estado, os investimentos que são fundamentais para o exercício dos avanços da educação não são empregados suficientemente para atender as necessidades educacionais: um problema histórico da educação brasileira.

Os investimentos em políticas públicas educacionais são fundamentais para o desenvolvimento dos sujeitos e uma educação de qualidade, inclusive para mantê-los na sala de aula, mas nem todos possuem ou adquirem este privilégio. Inclusive os recursos e as oportunidades que não chegam às populações mais pobres. Na educação considerando os níveis de aprendizagem das pessoas, existem diferenças que estão relacionadas às classes sociais, os alunos das classes mais favorecidas na maioria dos casos estão com melhor acesso a educação e conseqüentemente têm melhor desempenho escolar.

Sobre isso, Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) destacam que: “a argumentação de que a esfera privada é detentora de maior eficiência vem enfraquecendo os serviços públicos e tem levado à privatização desenfreada de serviços educacionais, principalmente no ensino superior”. Sabe-se que, pela constituição brasileira a educação é de direito de todo cidadão e dever do Estado. Mas, com a privatização de serviços públicos uma grande proposta do governo atual esses direitos deixam de alcançar principalmente os mais pobres, que não possuem condições de arcar com esses custos.

O PNAIC surge dentro das perspectivas das políticas públicas educacionais com intuito de alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no momento certo: até o final do terceiro ano do ensino fundamental, quando elas completam oito anos de idade, sendo esse o maior objetivo. Compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o Governo Federal, desde 2012, visando atender a meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) que diz respeito em: “alfabetizar todas as crianças, no máximo ao terceiro ano do ensino fundamental”.

2.2 O PNAIC E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SERVIÇO

O PNAIC é um acordo cujo desempenho foi assumido pelos governos federais, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças tornem-se alfabetizadas até os oito anos de idade, correspondente ao final do 3º ano das séries iniciais. A partir da concordância em aderir ao Pacto, os indivíduos governamentais comprometem-se em: alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática, realizar avaliações anuais universais, como por exemplo, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e Provinha Brasil, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

Anísio Teixeira (INEP), junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental, no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetivação. (BRASIL, 2017).

O Pacto se dá em torno de quatro ramos de atuação que contempla: formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, avaliações sistemáticas, gestão, controle social e mobilização e os materiais didáticos, que contemplam os cadernos de formação, jogos pedagógicos, obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE), os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vídeos da TV Escola (BRASIL, 2015).

Na educação brasileira tem-se ampliado e democratizado o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhorado ano após ano os índices de qualidade e desempenho da escola pública. Mas ainda existem grandes desafios a serem enfrentados. Muitas crianças concluem o período destinado à sua alfabetização sem estarem plenamente alfabetizadas. Um problema que pode comprometer gravemente o seu futuro e, assim, o futuro do país. A alfabetização na idade certa é um Pacto do Brasil com as crianças brasileiras que se inicia no 1º ano das séries iniciais até o 3º ano, contempla também as classes multisseriadas com esse mesmo ciclo (BRASIL 2012).

De início o PNAIC teve como conteúdos a serem discutidos na formação dos professores no primeiro ano de atuação o foco em Língua Portuguesa, no letramento, na perspectiva de alfabetizar as crianças, com dificuldades de leituras. Os períodos de formação desde a implantação do Pacto sempre foram seguintes aos anos de surgimento de cada documento. No segundo ano a ênfase foi matemática, no entanto, a Língua Portuguesa não saiu de cena (BRASIL, 2012; 2013).

Em 2014 seguiu-se o mesmo padrão de conteúdos do ano anterior. No ano seguinte o Pacto propõe para ser desempenhada a interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização, dando continuidade no letramento, matemática, trabalhar as linguagens, ciências da natureza e ciências humanas. Sequencialmente em 2016 o Pacto destacou a importância de preparar uma rotina diária para ampliar o domínio de leitura, escrita e matemática, mas com uma organização baseada com a intencionalidade de a criança obter ganhos diários, por meio de metodologias lúdicas, ativas, criativas e personalizadas e, ainda, a adoção de atitudes de cooperação, persistência e altas expectativas a respeito dos alunos (BRASIL, 2014; 2015; 2016).

De acordo com o documento orientador do PNAIC de 2017, devido um grande déficit de leitura e escrita e até mesmo nos estados com maiores avanços ainda estarem longe do ideal, o ensino que até então abrangia os três primeiros anos das séries iniciais passou abarcar as séries do ensino fundamental e a educação infantil. A etapa de ensino fundamental que vai do 5º ao 9º ano compreende ao Programa Novo Mais Educação.

Do 1º ao 3º ano o enfoque continua na perspectiva de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar os materiais também como, por exemplo, os cadernos que correspondem aos anos de 2013 e 2015 são recomendados para reforçar a formação. Os materiais disponibilizados para a educação infantil são baseados na “leitura e escrita na Educação Infantil” para trabalhar em creches e pré-escolas. Os recursos pedagógicos destinados à formação dos articuladores e mediadores para trabalhar no Programa Novo Mais Educação consisti na função de diagnosticar as dificuldades apontadas pelas avaliações dos alunos (BRASIL, 2017).

Para que os alunos aprendam de maneira satisfatória, na perspectiva da alfabetização, foi necessário implantar políticas públicas de formação compreendendo a formação continuada de professores assim como a valorização dos profissionais por intermédio do Pacto. Os períodos de formação ocorrem em parceria com as Instituições de Ensino Superior, estados e municípios e respectivas Secretarias de Educação. Essa formação continuada e presencial engloba os professores alfabetizadores e também seus orientadores de estudo. Importante na formação continuada para os professores, o PNAIC viabiliza os seus conhecimentos prévios, interesses, expectativas e necessidades, bem como essa formação venha refletir na aquisição de conhecimentos e aumento na aprendizagem dos alunos.

A referida formação tem como objetivo abordar as metodologias de ensino de caráter interdisciplinar em diversas áreas de conhecimento e os recursos metodológicos que encaminham os alunos nas séries de alfabetização. Aos coordenadores, supervisores, formadores, orientadores e professores alfabetizadores são concedidos auxílio financeiro de bolsas com defasagem por categorias durante todo o período de formação (BRASIL, 2015).

A formação de professores em serviço é destinada para profissionais da educação que já concluíram a formação inicial, esse processo de formação é conhecido como formação continuada. Portanto, a formação continuada é destinada para o profissional que está inserido em um conjunto de fatores que engloba os aspectos sociais e históricos, sendo designada a

mediar o conhecimento socialmente acumulado em uma perspectiva transformadora da prática pedagógica (BOTTEGA, 2007).

Para bom desenvolvimento desse projeto faz-se necessária uma boa formação que vem desde os coordenadores até os professores alfabetizadores. Conforme especifica D' Andrea, Garcez e Pereira (2015) a formação continuada deve ser pensada do ponto de vista que se desaproprie do não apreender, do receber, do ouvir e do reproduzir, mas que prioriza os períodos que leve à reflexão de sua própria prática cotidiana e dos efeitos desta no aprendizado.

Em suma sem dúvida se deseja ajudar na construção do conhecimento dos alunos e alunas, para acontecer à aprendizagem de modo significativo para que se efetive a transformação das práticas pedagógicas nas escolas, de forma qualificada e eficiente, garantindo de modo satisfatório a proposta do Projeto de alfabetização: o aprendizado de todas as crianças até os oito anos de idade.

Nos dias atuais a formação de professores está ligada a uma crença de que professor e escola são os responsáveis por alavancar a educação e o desenvolvimento social dos indivíduos. Sobre esse aspecto Evangelista (2015) afirma que o discurso responsabilizando os docentes pela qualidade da educação está associado ao resultado da qualidade na formação dos professores. Ainda que se saiba da existência de um dos grandes problemas: a baixa remuneração dos professores da educação básica.

Resultado disso é a explicação que muitos apontam para a educação como sendo responsável pelos problemas socioeducacionais. As formações de professores vigentes devem contemplar a valorização dos professores como sujeitos mediadores dos alunos na aprendizagem e qualificá-los com momentos formativos contínuos e participação efetiva do Estado nessa formação, e que viabilize auxiliar com maiores investimentos na tentativa de solucionar as dificuldades existentes.

A formação de professores prevista na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB) no art. 61 especifica que,

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

- I- a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;
- II- a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;

III- o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

O sistema educacional tratando-se da formação precisa de instrumentos capazes de mostrar aos professores seus pontos fortes e disponibilizar suportes necessários para que eles trabalhem seus pontos fracos, para alavancar seu desempenho. Nesse caso a responsabilidade por esse aperfeiçoamento não é apenas do professor, contudo o encargo abrange os sistemas de ensino e dos Programas de Formação Continuada que poderão ter maior clareza sobre os modelos e formatos de formação que podem ser propostos aos professores para adquirir-se a capacitação dos professores em serviço (CARDOSO E SOUZA, 2015).

2.3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NO CAMPO

As políticas públicas educacionais para o desenvolvimento da educação no campo de acordo com Arroyo, Caldart e Molina (2004) são conjuntos de ações que conseqüentemente fazem parte do processo de institucionalização de demandas coletivas com organização ocasionada pela interação do Estado e da Sociedade.

Nesse aspecto verifica-se na educação no e do campo no Brasil a falta de políticas públicas com viabilidade aos interesses, expectativas e melhorias de vida dos sujeitos participantes dessa educação. A ideia de inferioridade e desvalorização da cultura do homem do campo ainda é muito comum no cenário brasileiro. Ao discorrer sobre política pública educacional para o campo refere-se a uma política de educação específica para o campo para que possa romper com essa discriminação existente e valorizar a identidade cultural negada àqueles que vivem no campo (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004).

A falta de políticas públicas promove as dificuldades de uma educação adequada e problemas de alfabetização, e, na continuidade dessa educação em alguns casos, uma vez que muitos alunos do campo dividem o tempo entre estudos e trabalho. Por esse motivo grande quantidades de discentes evadem em suas séries e dão prioridade para o trabalho sendo considerado seu meio de subsistência. Parte significativa desses alunos também tem que se deslocar de sua comunidade para outra todos os dias pelo motivo de não haver estudos suficientes em seu lugar de origem.

As políticas de formações educacionais devem contemplar essas questões e dificuldades dos alunos. Na perspectiva da educação no campo verifica-se que os educadores devem respeitar as expectativas e cultura desses sujeitos, assim como compreender o modo de vida e a relação que eles exercem entre trabalho e educação. Ademais os relatos de suas lutas históricas e de muita resistência em busca de conquistas e de políticas públicas revelam a procura de sempre beneficiar todos os habitantes das regiões campestres (ARROYO, 2007).

O PNAIC por ser uma política pública educacional que deve abranger as populações do campo, entende que a formação de professores dessa área, deve ser incrementada de acordo com os conhecimentos já adquiridos pela formação acadêmica ou saberes construído através da experiência, e de fundamental importância essa política, fazer uma ponte entre as teorias estudadas nos períodos de formação e as práticas desempenhas pelos professores no cotidiano escolar vividos no campo.

2.4 A EDUCAÇÃO RURAL

De modo geral, quando se fala de rural vem à mente a concepção de produção agrícola em terras de área rural. O conceito de rural está intimamente ligado ao preconceito aos sujeitos campestres em não relacionar o conhecimento que eles obtêm através do trabalho desenvolvido por estes que é a sua própria realidade. Do ponto de vista urbanocêntrico as áreas do campo são apenas consideradas como áreas de produção propícias ao agronegócio com uma educação pouco satisfatória de seus habitantes sendo visto ainda como local de atraso e que o urbano é sempre o melhor e mais desenvolvido em termos políticos, sociais e educacionais (GRITTI, 2003).

Ribeiro (2012) destaca que a modalidade educação rural “transcende a escola destinada às populações que vivem em áreas rurais e garantem o seu sustento por meio do trabalho com e da terra, e, por isso, está articulada, de maneira indissociável, com este trabalho”. Nesse cerne de concepção rural existe uma grande relação entre este modelo de educação e reforma agrária, pois, a partir das exigências de terras o camponês objetiva através do trabalho a produção agrícola para sua sobrevivência nas terras reivindicadas.

Na educação rural, especificamente nas escolas rurais, percebe-se que há um grande distanciamento entre a realidade vivida pelos alunos do campo, por se tratar de as práticas

educativas seguirem um modelo educacional arraigado no modelo urbano. Esse distanciamento provoca uma descrença partindo do princípio de que o lugar onde esse aluno vive não oferece um bom futuro e que podem ter uma vida diferente das que seus pais e antepassados tiveram ao longo do tempo na cidade. Uma grande característica da educação rural é não considerar os conhecimentos a cerca do trabalho que já possuem e em relacioná-los com a educação. A concepção de manter uma escola que preparasse os filhos dos camponeses para permanecerem e se manterem através desta, ficou apenas no discurso (CALDART, et al. 2012).

Compreende-se, então, dentro do processo escolar rural, os motivos geradores que permitem a permanência de professores leigos e das salas multisseriadas dentro sistema, o ensino desconectado da práxis campesina, o processo de urbanização e o desinteresse dos administradores públicos em elaborar e implantar uma política educacional para o homem do campo, a partir dele mesmo (LEITE, 2002, p. 22).

Conforme descreve o autor, o ensino destinado aos educandos no campo está intimamente desligado da teoria e prática campesina. As políticas educacionais necessárias para os sujeitos do campo não são implantadas pelos administradores públicos. Isso gera um desconforto cultural no contexto da educação voltada aos sujeitos, pois, essa desvalorização dos saberes do campo, isto é, não aproximar a cultura com a educação, promove uma negação à identidade desses sujeitos.

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda (CALDART et al., 2012, p. 296).

Desse modo, na área rural a educação não assume o papel de ser visto pelo ângulo da formação para o trabalho na produção agrícola, logo faz um percurso diferente que diz respeito ao que pode se chamar de um currículo demandado, que já vem pronto e acabado pautado somente na aprendizagem da língua escrita e preparar para o trabalho nas fábricas. Nesse intuito de formação do aluno, visto apenas como um indivíduo camponês que possui poucos conhecimentos a cerca dos conteúdos curriculares, utiliza-se desses discursos para

formá-lo para o mercado de trabalho, até mesmo porque é o que mais interessa para as pessoas que possuem a concepção de que o trabalho agrícola é menos importante.

As lutas por melhorias no campo são históricas como, por exemplo, pela reforma agrária, isso engloba lutas de sem-terra com fazendeiros contra a grande concentração de terras.

Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência. O dinheiro é a medida de todas as coisas. E o lucro, seu objetivo principal (FREIRE, 2005, p. 51).

A busca incessante por conquistas de concentração de terras pelos fazendeiros reflete em uma opressão em relação aos sujeitos do campo. Os beneficiários são sempre os donos de terras que cada vez mais visam o dinheiro e o lucro através deste. Os camponeses muitas vezes na condição de passivos tornam-se vulneráveis a esse movimento na luta por direitos de terras. Estes conflitos em sua grande maioria provocam e ainda persiste em provocar a morte de camponeses nos dias atuais.

2.5 A EDUCAÇÃO DO CAMPO E NO CAMPO

A maioria das populações do campo no Brasil é observada sob a ótica de inferioridade e como parte atrasada longe das áreas urbanizadas. Mas vale ressaltar a importância dos sujeitos do campo para a cidade, pois o campo através da agricultura familiar alimenta os sujeitos da cidade. Desse modo cidade não vive sem campo e campo não vive sem cidade. Os sujeitos do campo são em sua maioria assentados, posseiros, boias-frias, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, dentre outros.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) um movimento socioterritorial que reúne esses povos camponeses com diferentes culturas e identidade própria, mas com lutas iguais a cerca de conquista por igualdade de posse de terras. Esse movimento nasceu pela ocupação de territórios principalmente em fazendas como forma de resistência e reivindicar mudanças no território brasileiro e na agricultura (CALDART et al., 2012).

As exigências sempre foram voltadas, sobretudo para a população brasileira obter qualidade de vida que contemple a produção, a educação, a cultura, a saúde, as políticas agrícolas e a infraestrutura social. O I Encontro Nacional do MST aconteceu entre os dias 20 e

22 de janeiro de 1984, em Cascavel (PR), e considera-se o dia 21 de janeiro como a data oficial de fundação do MST (CALDART et al., 2012).

De acordo com Alencar (2010) a partir da década de 1990 com as grandes lutas envolvendo o MST pela luta por políticas públicas, reforma agrária e ainda produzir e viver em harmonia com a natureza, a concepção de rural do campo toma outra dimensão com uma educação diferente.

Neste sentido, a década de 1990 foi importante para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação do campo) que reconfiguraram os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos (CALDART, 2012, p. 239).

A educação básica foi uma reivindicação das lutas populares cujo objetivo juntou as modalidades de ensino dentro da educação como direito de adquirir um ensino específico em cada modalidade. Nesse período esses movimentos foram importantíssimos frente a essas conquistas. Inclusive a educação do campo tornou-se fruto dessas vitórias. Surge ainda a visão de que a educação do campo vai muito além de manter o ensino nas áreas rurais. Requer uma educação específica para o campo.

A educação básica do campo surgiu no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho 1998. Na II Conferência em 2004, o nome que antes era tido como educação básica do campo passou a se chamar firmemente como educação do campo (ARROYO, 2007; ALENCAR, 2010; CALDART et al., 2012).

Datado no mesmo período, os movimentos sociais do campo avançaram na defesa do direito às políticas públicas com grande grito de reivindicação pelos militantes da educação: “Educação, direito nosso, dever do Estado”. Os movimentos sociais já vinha há muito tempo anteriormente a esse evento nas lutas por garantias de direitos à educação para as populações camponesas. A estratégia de convênios das instituições com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) fez avançar essa consciência (ARROYO, 2007).

Conforme expressa a constituição brasileira os sujeitos do campo tem direito à educação no campo que corresponde ao ambiente onde estão situados e uma educação do campo correspondente ao diálogo existente entre educação e sua própria realidade. Como na maioria dos territórios essa educação não acontece, quando os alunos têm a oportunidade de

sair, esses sujeitos em sua maioria, não querem mais retornar ao seu lugar de origem, pois veem a cidade como um lugar de oportunidades e de melhores chances em termos de estudos.

No campo apesar de, existir a falta de políticas públicas em muitas escolas, no entanto procura-se promover e pelo menos assegurar a educação aos quais todos têm direito. Contudo, Caldart (2012) vêm dizer que entre as peculiaridades que fazem parte contraditoriamente da educação do campo, é o do fechamento das escolas. Os responsáveis por essa ação são os sistemas estaduais e municipais de ensino, e fazem continuar a política de fechamento das escolas do meio rural, por intermédio da nucleação e da oferta de transporte dos educandos para escolas urbanas.

Mas o que fazer nesse cenário e como fica o direito à educação aos povos do campo quando os vilões são profissionais de educação? É correto que se não houver educação no campo e nem escolas isso resultará na migração das pessoas do campo para a cidade. Essa situação já vem acontecendo inclusive no meio da juventude com mais frequência. Sendo assim as populações camponesas vão diminuindo podendo até acabar.

A educação aqui compreendida como um direito de todos e dever do Estado pautada na LDB é uma luta que envolve educadores e populações rurais na perspectiva de obter no campo uma educação de qualidade nos diferentes graus da educação sendo que não precisem migrar para as cidades em busca de estudos e melhores condições de vida, esse é um discurso presente em muitos sujeitos do campo e contrapõe-se ao fechamento das escolas do campo. Apesar de que, o Estado está muito aquém das perspectivas e reivindicações dessas populações. As lutas persistem por melhorias da qualidade educacional. Tendo em vista seus direitos negados por muito tempo, mas que está em lei vigente.

2.6 A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NO CAMPO

No bojo da educação no campo nos processos formativos devem-se levar em consideração os saberes, costumes, a cultura de um modo geral que os sujeitos do campo possuem,

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004).

Visando resgatar e fortalecer os laços dos sujeitos do campo com a identidade e autonomia, no qual são vistos sob a ótica da existência de uma hierarquia entre cidade e campo os sujeitos do meio rural são sujeitos de direitos e que não devem ser menosprezados com relação aos alunos da cidade (ARROYO, CALDART E MOLINA, 2004).

Com a evolução das políticas educacionais no Brasil houve o surgimento de vários programas que veem somar na educação inclusive no campo. Mas especificamente na alfabetização, o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa surge no âmbito dessas políticas. Com enfoque na formação de professores e em alfabetizar os alunos, o PNAIC visa preparar os docentes um incentivo a mais com intuito de alfabetizá-los na idade certa, que condiz até os oito anos de idade.

Nos processos da formação docente de acordo com Freire,

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996 p.22).

Ensinar segundo o autor e isso são fundamentais no que diz respeito à formação dos professores que, ao docente enquanto educador não lhe cabe à ideia de que o ensinar envolve repassar conhecimento aos alunos, mas o processo de ensino requer um olhar destinado a ajudar e levar os alunos por caminhos que os induzam a construir e produzir conhecimentos novos.

Segundo Freire (1996) de modo algum nas relações existentes político-pedagógicas com os grupos populares pode desconsiderar o saber que possuem a experiência adquirida na compreensão de mundo e sua própria presença no mundo isso diz respeito à leitura de mundo.

A formação de educadores do campo embora não tenha uma formação inicial específica para as séries dos anos iniciais existe o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), vinculado ao Ministério da Educação que trata da formação para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio. E os pedagogos é que são geralmente os responsáveis pela educação das séries iniciais.

A educação de modo geral para o campo é pensada a partir do método de ensino urbano. Nesse sistema escolar com centralização urbana, os sujeitos com a sua educação são valorizados a princípio pelo meio onde vivem atribuindo à cidade como o melhor lugar pra viver. Consequentemente esse currículo com a cultura urbancêntrica é implantado nas escolas no campo (ARROYO, 2007).

Nesse sentido, trabalhar conteúdos do ponto de vista urbano diz respeito:

A falta de uma política pública de formação interligada a fatores de ordem cultural e social possibilitam entraves para a vivência de um conjunto de situações didático-pedagógicas a serem vivenciadas nos espaços educativos, nas escolas e no cotidiano do campo. Essa realidade determina situações de várias ordens que dificultam o desenvolvimento do trabalho pedagógico na perspectiva da educação do campo (ALENCAR, 2010 p.217).

No aspecto da educação no campo por se tratar da falta de políticas públicas específicas para e no campo, o processo de ensino aprendizagem torna-se comprometido, pois os professores por não ter uma formação pedagógica inicial e continuada adequada, comprometem, portanto a formação dos educandos. Isso implica a falta de relacionar os conteúdos curriculares a partir da realidade dos sujeitos no meio onde vivem: o campo.

Conforme explica Arroyo (2007) “os movimentos sociais revelam e afirmam os vínculos inseparáveis entre educação, socialização, sociabilidade, identidade, cultura, terra, território, espaço, comunidade”. Desse modo esses movimentos buscam uma formação no campo na perspectiva de valorizar os aspectos supracitados. Esse é um direito de ter em seu território a permanência da cultura que de modo geral coopera para a formação social dos indivíduos. Promover essa consciência através da formação nos educadores sem dúvida é fundamental para prevalecer às teorias e práticas das ações educativas do/no campo.

É notória a falta de políticas e de instituições voltadas para a especificidade dessa formação, por esse motivo grande parte dos grupos integrantes dos movimentos sociais vem construindo uma longa história de formação que começa por criar cursos de magistério, cursos normais de nível médio, continua por cursos de pedagogia da terra em nível de graduação e de pós-graduação (ARROYO, 2007).

A pedagogia da terra em sua magnitude fornece a formação específica no campo, e como afirma o autor “os direitos carregam as especificidades dos sujeitos”. Então essa formação não deve ser só teórica ou pra ser questionada, mas garantir a esses sujeitos a educação que lhes é devida. E por isso, Arroyo ainda destaca que:

Os movimentos sociais reivindicam que nos programas de formação de educadoras e educadores do campo sejam incluídos: o conhecimento do campo, as questões relativas ao equacionamento da terra ao longo de nossa história, as tensões no campo entre o latifúndio, a monocultura, o agronegócio e a agricultura familiar; conhecer os problemas da reforma agrária, a expulsão da terra, os movimentos de luta pela terra e pela agricultura camponesa, pelos territórios dos quilombos e dos povos indígenas (p.167).

Em prosseguimento a concepção do autor esta seria a formação adequada para atender as especificidades dos educadores e educadoras do campo, bem como refletir nos sujeitos participantes dessa educação, para que não seja fragmentada da cultura e do processo histórico vivido no campo. Repassar os conhecimentos sobre o processo de construção das escolas do campo também seria fundamental. Até mesmo porque uma educação fora dos parâmetros dos povos que habitam no campo não preservaria e nem promoveria conhecimento às futuras gerações a cerca dos conflitos e de lutas existentes dos movimentos sociais na luta pela terra e educação.

2.7 ALFABETIZAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

A ausência do Estado no tocante à educação pública popular no Brasil é vergonhosa. O país chegou à década de 1990 sem ter universalizado sequer o ensino fundamental, com uma massa de professores mal formados e mal pagos, com um alto índice de analfabetismo de crianças, jovens e adultos, além de escolas sem estrutura física (MACÊDO, 2011).

Após ter implantado a política de alfabetização como: Brasil alfabetizado, o país reduziu em 4,3 pontos percentuais o número de analfabetos de 2001 a 2014. É o que aponta a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O índice de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais foi estimado de acordo com o IBGE, em 2,5 milhões de pessoas analfabetas a menos, em relação a 2001, de acordo com os dados disponíveis no site do Ministério da Educação (BRASIL, 2014).

O ministro da educação destacou o avanço que o país vem obtendo na alfabetização de jovens entre 15 e 19 anos, faixa que tem uma estimativa de analfabetismo de 0,9% de acordo com estimativa da pesquisa. “Em 20 anos, nós praticamente erradicamos o analfabetismo no Brasil”, afirmou. No ano de 2016 a porcentagem de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade no Brasil foi avaliada em 11,8 milhões de analfabetos. A maior parte da

população analfabeta com mais de 60 anos está concentrada na região nordeste. É um grande desafio convencer essa população a estudar, aqueles que inclusive nunca foram à escola ou de voltar a estudar para aqueles já frequentaram a escola. Sendo que o maior índice de analfabetismo está localizado nas regiões norte e nordeste (BRASIL, 2014).

Na região norte mais especificamente no Estado do Pará na região amazônica, em 2016, a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade foi estimada em 9,3%, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), divulgada pelo IBGE. Esse resultado mostra a ineficácia de um projeto instituído pelo Governo do Estado: o Pacto pela educação, criado e aplicado há algum tempo atrás na gestão do Governador Simão Jatene, que pretendia zerar o analfabetismo e dar aos estudantes paraenses todas as condições possíveis para um bom aprendizado (PARÁ, 2016).

A alfabetização e a educação são expressões culturais, portanto a linguagem faz parte da cultura. E, por causa da alfabetização estar intrinsecamente ligada com a cultura dos seres humanos, não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura. No entanto na prática pedagógica torna-se essencial que os professores reconheçam a natureza cultural de suas atividades escolares, e, além disso, desafiem os alunos a fazer o mesmo reconhecimento (FREIRE, 1990).

Raul Iturra (1997) ao relatar sobre a oralidade e a escrita vem dizer que as linguagens formam “um conjunto de fatos que envolvem signos, símbolos, lembranças, atividades, afetividades, e, essencialmente, comunicação. Uma comunicação continuada, que mostra ao outro o quanto está presente em nós”. Sobre esse fenômeno que é a língua escrita e por desempenhar papel importante na formação linguística juntamente com comunicação oral, conforme cita o autor, tem papel fundamental na construção social. Apesar de, a língua escrita ser processualmente construída pela interação e comunicação com o outro.

Pode-se verificar que cada povo possui suas próprias características linguísticas ou dialetos, e a alfabetização ou o letramento desconsidera a linguagem própria dos indivíduos reproduzindo um palavreado padrão. De maneira peculiar grupos de pessoas possuem seus símbolos sociais expressos na linguagem. De modo etnocêntrico a sociedade busca impregnar um modelo de oralidade e escrita sem considerar a construção social da linguagem dos indivíduos (ITURRA, 1997).

De acordo com a autora Emília Ferreiro nos processos de apropriação da língua escrita,

São os adultos que tem dificultado o processo imaginando sequências idealizadas de progressão cumulativa, estimulando modos idealizados de fala que estariam ligadas a escrita e construindo definições de “fácil” e o de “difícil”, que nunca levaram em conta de que maneira se define o fácil e o difícil para o ator principal da aprendizagem: a criança (FERREIRO, 2001 p.25).

O processo de alfabetização segundo a autora estar comprometido devido às atribuições que os professores fazem as etapas de aprendizagem da leitura escrita e o que compõem essas etapas, com isto acarreta nas dificuldades de aprendizagem e corresponde também na definição e escolha dos alunos daquilo que gosta e quer aprender.

Em lugar de os cidadãos reclamarem um direito, estabelece-se, como se fosse “normal”, que eles “comprem serviços”. Aqueles que não podem comprá-los deve conformar-se com uma ação assistencial do Estado, que se limita a dar o mínimo necessário (e, frequentemente, bem abaixo do mínimo requerido para manter os níveis de subsistência e funcionamento social degradado de parcela da população), (FERREIRO, 2001 p. 59).

A educação de qualidade é dever do Estado, promover a toda a população, porém, um dos motivos da baixa qualidade da educação persistir são os desvios de verbas para as camadas populares. A baixa qualidade na educação reflete em alunos com problemas de aprendizagem, dificuldades na escrita e também causa problemas na leitura. Isso compromete seu rendimento escolar. Já para as classes que podem comprar os serviços educacionais de qualidade conseguem adquirir melhor aprendizagem.

É comum se ouvir falar que o analfabetismo se concentra nas zonas rurais, onde os camponeses vivem com uma economia de subsistência baixa do ponto de vista capitalista. O analfabetismo se concentra nas populações indígenas (também camponesas) que falam alguma das muitas línguas originárias do continente, mas que não possuem recursos próprios para grafar suas línguas (...). Como consequência, entende-se por essas falácias que analfabetismo e pobreza caminham juntos, não são fenômenos independentes; o analfabetismo dos pais está relacionado com o fracasso escolar dos seus filhos (FERREIRO, 2001).

Por outro lado levando em discussão o processo de alfabetização brasileiro o que ocorre de fato e com nitidez é: a falta de interesses de políticos para investimento em políticas

de educação para o homem do campo. Muito já deveria ser feito pela educação, para a educação e prioritariamente a alfabetização.

Verifica-se que tratando de alfabetizar a porcentagem da população analfabeta isso quer dizer que são pessoas a mais sabendo ler e escrever e assinar o nome. Resolve assim um problema histórico grave da educação brasileira que é: analfabetismo. Visto que ainda há um grande problema relacionado à grande quantidade de defasagem da série escolar de muitos estudantes com relação à idade.

O PNAIC vem com a estratégia de enfrentamento das precárias situações em que se encontra a alfabetização e busca a formação de qualidade para todos os estudantes, assim como melhorar a leitura e escrita e alfabetizá-los na idade certa. Esse programa objetiva mobilizar não somente o docente em sua prática pedagógica, mas provocar e reflexões sobre o processo de alfabetização e letramento, e o entendimento deste no cenário da escola.

Há uma distinção no que diz respeito à alfabetização e letramento embora exista uma grande relação entre esses dois fenômenos, conforme aponta Soares (1998):

Alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (p. 47).

Esse processo se dá na apropriação do sistema de leitura e escrita através do processo de reflexão de textos, é de suma importância de se trabalhar a leitura e a produção de diferentes gêneros na sala de alfabetização, e buscar desenvolver essas práticas com base na perspectiva do letramento. A alfabetização é “ser capaz de fazer uso da leitura e da escrita” (SOARES, 1998). A indissociabilidade existente entre letramento e alfabetização coloca-as como essenciais para que o aluno não só aprenda a ler e escrever, mas, saiba apropriar-se do que está escrito e do que está lendo. Compreender as linguagens e interpretar os textos é importante nesse processo.

CAPÍTULO III
ANÁLISE E DISCUSSÃO

INTRODUÇÃO

A formação continuada importante para dar continuidade ao aperfeiçoamento do processo de ensino/aprendizagem proporciona aos docentes a valorização profissional assim como valoriza seus conhecimentos e garante os direitos de aprendizagem dos discentes. No caso da formação realizada pelo PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa) oferece direcionamentos para ajudar os professores em alfabetizar seus alunos.

Importante para a educação no campo como um Programa de Governo que atende também as populações rurais será discorrido neste Capítulo que além dessa significância a formação precisa está em comum acordo com a valorização da identidade dos povos do campo. E, ainda realizar os processos formativos em adequação com a realidade dessas populações no ambiente em que vivem, levando em consideração os conteúdos metodologias, materiais didáticos, de modo geral uma teoria e prática específica para o campo.

3.1 A FORMAÇÃO NO PNAIC E IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A formação pedagógica segundo Guimarães (2004) “constitui-se num processo que envolve ao mesmo tempo conhecimento, pelo aluno, de aspectos fundamentais da teoria pedagógica e didática, e o desenvolvimento do seu modo pessoal de ser professor”. Nesse sentido o autor enfatiza que o professor precisa levar em consideração o conhecimento pelo o aluno e igualmente a valorização de sua identidade de educador e mediador do conhecimento.

A educação do campo resultado de grandes lutas dos movimentos sociais vai de encontro a um modelo de educação ligada as políticas educacionais dando visibilidade para formação vinculada com um sistema de ensino que busque encontrar-se com as possíveis adequações das peculiaridades da vida rural para a garantia de direitos de aprendizagem. Ao contrário disso, essa educação opõem-se a um padrão de educação que desvaloriza os sujeitos do campo repetidas vezes classificados como inferiores e as áreas rurais consideradas como espaço atrasado, concernente aos discursos apresentados no Capítulo II desta pesquisa.

Os movimentos sociais são agentes determinantes na busca da política de formação de educadores do campo. Esta política está sendo um processo que obriga a repensar e redefinir a relação existente entre o Estado, as suas instituições e os movimentos sociais, movimentos

pelos quais sua participação nos direitos de formação para os sujeitos atuantes no ambiente rural tem sido necessariamente importante (CALDART et al., 2012).

Essa educação supracitada destina-se para atender as mais variadas populações rurais e suas formas de viver e produzir como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, assentados, ribeirinhos, acampados, quilombolas, indígenas, caiçaras e dentre outros. E inclusive as escolas em que estão situadas no meio desses grupos de indivíduos. Sabendo da heterogeneidade procedente da existência de vários povos dos ambientes rurais no Brasil, os saberes e a cultura também esses povos trazem consigo. Essas escolas precisam assegurar os direitos de aprendizagem e levar em consideração nas organizações curriculares em comum acordo com os objetivos do ensino os valores culturais de cada área rural (BRASIL, 2015).

Nas formações continuadas o grande desafio de um programa governamental é não se tornar apenas um curso com modelos didáticos, mas, acompanhar o desenvolvimento da proposta, bem como vivenciar as teorias estudadas, dirigir a autoavaliação e reflexão dos professores. Nesse cenário, de processo de formação continuada, a cerca do PNAIC as professoras relataram:

Ela se dá em encontros, tem o professor responsável, e acontecem¹ bimestralmente geralmente é uma semana nos períodos da manhã e tarde que passa de estudo, e durante essa semana a gente estuda alguns livros do acervo que vem (Francisca).

A formação era o dia todo, tinha uma rotina: apresentavam as matérias que a gente iria estudar naquele fascículo, tínhamos vários livros pra estudar e depois debater em grupo (Dolores).

Normalmente ficávamos um período de formação o que eu achava muito interessante na formação que além do estudo teórico a gente ganhou uma coleção de livros. Então a gente fazia o estudo daqueles textos e fazia também relatos de experiências (Helena).

Através dos discursos das professoras verifica-se maioria concorda que a formação continuada atingida pelo PNAIC constitui-se em encontros e estudos de livros proporcionados pelo Programa. Os estudos teóricos essenciais na formação docente, no entanto são de grande valor quando ocorrem os debates a cerca do que se estudou com outros indivíduos, pois contribui para uma troca de conhecimentos.

Nesta via de discussão, a formação recomendada pelos orientadores de estudo no Pacto se complementa com apenas três ciclos (um por ano) para cada professor dos

respectivos três primeiros anos das séries iniciais com o objetivo de: no primeiro ano de formação deverão ser introduzidos os conteúdos; no segundo ano desenvolver o conteúdo: as habilidades e competências; e no terceiro ano busca consolidar os conhecimentos.

Nos encontros do PNAIC, os docentes participantes do processo de formação estão munidos de seus conhecimentos já adquiridos durante sua graduação, embatem e somam juntamente com as técnicas e orientações dos formadores e coordenadores, revendo seus conceitos e metodologias, reformulando-os ou reafirmando-os para um melhor desempenho na aplicabilidade de atividades e técnicas, e os professores precisam compreender que esse conhecimento pode ser melhorado ou abandonado (BRASIL, 2012).

A formação continuada recebida no PNAIC não é suficientemente eficaz para os professores alfabetizarem os alunos do campo conforme se pôde verificar na maioria dos discursos dos sujeitos da pesquisa, no entanto, possui uma importância ampla no processo de alfabetização e um meio pelo qual os professores podem de maneira significativa aprimorar seus conhecimentos para conseguir alfabetizar os alunos no campo.

Ela não é suficiente, o todo geral, mas contribui muito de forma bem significativa nesse processo de ensino aprendizagem dos nossos alunos. E além dessa formação ele é um meio não é o fim, abre e dá um leque de oportunidades pra ti buscar novos conhecimentos pra você poder aprimorar melhor o seu trabalho (Francisca).

Suficiente não, eu creio que ela é um complemento, de experiência própria eu digo que serviu muito, foi útil para eu ampliar meus conhecimentos, mas ela em si não é o fim, é um meio (Dolores).

Acho que não é suficiente, mesmo porque o que acontecia eu sempre reclamei isso muito no PNAIC, eu acredito que a formação deveria acontecer antes do professor ir pra sala de aula, no início do ano, pra acompanhar mais de perto e termos esse auxílio (Helena).

Os rumos que o Pacto proporciona na formação dos professores possui significativa contribuição como auxílio aos docentes no desenvolvimento da alfabetização e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do meio rural. Mas, carece de um modelo de formação contínuo, que envolva os profissionais da educação para ampliar os conhecimentos e por mais tempo, consequentemente fornecer novas informações na intenção de aprimorar o trabalho na sala de aula. Visto que, a proposta do Pacto é sugerir umas séries de caminhos para conseguir alfabetizar os alunos na idade certa e que essa formação não é suficiente para alfabetizar esses alunos.

Apesar da insuficiência do pacto no tocante a alfabetização os avanços dos alunos após os professores executarem métodos apreendidos na formação do Pacto são evidentemente existentes, o qual tem como objetivo alfabetizá-los na idade certa.

Desenvolvendo a sequência didática pode-se ter a clareza e a possibilidade de fazer o diagnóstico do nível em que esse aluno se encontra de alfabetização e entender que esse nível não é ruim, mas é o nível que a criança está, e que o professor precisa fazer o aluno avançar essa etapa e ter domínio de que instrumentos são adequados pra determinada etapa de desenvolvimento, nesse caso, consegue contribuir pra esse desenvolvimento [...] (Amélia).

[...] No 2º ano eu tive um pouco de dificuldade de trabalhar a questão da sequência didática, eles focam muito isso nas formações, porque requer dos alunos a questão da leitura, eles estão no período de leitura. Os resultados esperados demoram porque é trabalhoso executar questões que são propostas e cabe a nós dá um jeitinho de estar trabalhando (Raimunda).

A gente trabalhava muito a questão da leitura deleite, antes do PNAIC eu não tinha essa visão. A leitura deleite tinha uma rotina com os alunos, depois escolhia um livro e fazia essas leituras [...] e criaram esse hábito de ter essa leitura todos os dias eles melhoraram na leitura e o interesse pelo livro (Helena).

Nos procedimentos de assimilação da língua escrita é comum detectar alunos com diferença de níveis de aprendizagem e no andamento da leitura nas turmas iniciais do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015). Seguindo essa concepção primeiramente vale ressaltar que os direitos na aprendizagem dos alunos são evidentes e que por isso, focar na leitura como é no caso dos alunos que estão nesse período, revela que os métodos vieram de modo satisfatório contribuir para desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão textual.

O Pacto em suas técnicas formativas veio complementar o ensino no processo de apropriação da língua escrita. A alfabetização dentre seus vários aspectos vem de modo a tornar os professores capazes de enfrentar o grave e frequente fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras (SOARES, 2003).

Através das sequências didáticas apreendidas os professores repassaram de maneira mais prazerosa os métodos como, por exemplo, a “leitura deleite”, assim valorizar a questão da leitura na sala de aula e conseguir detectar os níveis de alfabetização dos alunos como aponta o texto acima. Importante na alfabetização: o saber ler e escrever, assim como o letramento: saber fazer uso do que se escreve e se ler, é essencial para os discentes avançarem na aprendizagem ao adquirir o gosto pela leitura e pelo livro didático.

O PNAIC trouxe como contribuições metodologias aos professores para alfabetizar os alunos, que são vistas de maneira positiva e tem causado bons resultados como é o caso das sequências didáticas onde no texto abaixo será relatado:

A compreensão da sequência didática, os professores estudam há muito tempo, mas a todo o momento é preciso rever conteúdos e metodologias. Então a sequência didática foi muito boa porque os professores são estimulados a planejar de forma interdisciplinar [...] (Amélia).

Eu sou uma professora antes e depois do PNAIC, porque antes me prendia naquele plano de aula ali enxuto. Depois do Pacto, eu aprendi a elaborar sequência didática e aprender trabalhar de maneira interdisciplinar que tanto se falava quando eu estudava pedagogia, mas só vim colocar em prática depois do PNAIC [...] (Francisca).

Antes do PNAIC eu trabalhava muito o plano de aula e meio isolado e o PNAIC trouxe uma visão de sequência didática [...]. Essa ideia possibilitou para os alunos perceber que os conhecimentos se entrelaçam e um depende do outro. Dentro de um determinado tema dá pra trabalhar a matemática, português, ciências. E eu percebi nas crianças que elas iam conectando. E o conhecimento toma uma dimensão de importância e de interligação (Helena).

Mais a frente das sequências didáticas que o programa de formação já vinha trazendo aos professores alfabetizadores, o Pacto passa a trabalhar como proposta e eixo de formação a interdisciplinaridade como é detectado no texto acima, na perspectiva do letramento a partir do ano de 2015. A Secretaria de Educação Básica (SEB) analisa a alfabetização sob a ótica de ser complexo e interdisciplinar (BRASIL, 2016). Na essência da leitura e escrita Soares (2003) assinala que “a criança aprende a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”, nessa linha de raciocínio a criança consegue ser alfabetizada, mas, a alfabetização tem que estar interdependente com o letramento. E, além disso, viabilizar um projeto que evidencie essa harmonização com a interdisciplinaridade e buscar nas comunidades rurais assuntos relacionados à dinâmica social do trabalho e o desenvolvimento no campo.

A língua escrita e a oralidade ocupam papel importante na construção social além de, fazer parte da expressão cultural de um povo (ITURRA, 1997). Dessa forma o processo de ensino e letramento requer uma ligação com a cultura dos povos do campo tendo em vista considerar as variedades linguísticas existentes, considerar a construção social da linguagem dos indivíduos e ajudá-los na aquisição desses conhecimentos a partir do homem do campo.

3.2 O PNAIC E A IDENTIDADE DOS SUJEITOS DO CAMPO

A formação dos professores para o campo não existiu na história da educação brasileira. E, como modelo de formação, o parâmetro urbano foi estendido para o campo, as experiências urbanas, os currículos urbanos, além de condições precárias de trabalho e baixo salário os problemas que acompanham a formação de professores continuada e em serviço (ALENCAR, 2010).

Assumindo como horizonte a dimensão educativa, percebe-se que o meio rural tem estado de um jeito secundário em relação às prioridades em termos de políticas educacionais. Estas políticas foram sendo definidas em função das necessidades de avanço do capital e na dicotomia existente entre campo e cidade (RIBEIRO E ALBUQUERQUE, 2015).

Os princípios da educação do campo vão desde as lutas por uma educação que se propõe para os sujeitos no campo como pelas lutas por políticas públicas, sobre esse assunto Caldart et al. (2012) vem afirmar a educação do campo se estabelece como luta social que busca o ingresso dos camponeses à educação e não a uma educação desqualificada ou somente em seu nome. A Educação *do* Campo não é *para* nem somente *com*, mas sim, *dos* indivíduos camponeses [...].

Os princípios pedagógicos da educação do campo são aqueles princípios que vão relacionar a realidade, a questão da organização social, é o trabalho a cultura (Amélia).

A educação do campo sempre foca a questão da realidade do aluno, o que ele trás, as vivências, essa valorização a gente não pode esquecer jamais, eles tem uma relação próxima com a questão da agricultura e valorizar a terra (Raimunda).

Eu acredito que seja a identidade, é um dos princípios do campo a identidade daquele povo, daquela comunidade, a cultura, o meio onde vive, de onde vieram, em que trabalham... (Antônia).

Na concepção das docentes entrevistadas os princípios da educação do campo estão relacionados com a organização social, a cultura, o trabalho, a realidade dos sujeitos do campo. Desse modo a educação do campo está apoiada na luta dos camponeses pela terra, trabalho e moradia buscando reconhecer os direitos campesinos como direito de todo cidadão, assim como a educação, um direito de todo cidadão e dever do Estado como fortalece a LDB descrita no Capítulo II. A educação dos camponeses é um direito de obter um ensino que venha está ligado com sua própria vivência para contribuir no fortalecimento de sua identidade e cultura.

É na esfera da prática dos movimentos sociais que a Educação do Campo procura espaços articulados entre o Estado e a sociedade civil organizada, contudo mostrando e buscando progredir o processo de reconhecimentos dos direitos dos povos do campo à educação, assim também estimular as buscas por práticas pedagógicas que caracterizam como opções que venham contribuir a partir das práticas já existentes, para a formação dos sujeitos camponeses (BRASIL, 2015).

De consonância com os estudos de Freire (2013) “a questão da identidade cultural de que fazem parte a dimensão individual e a da classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não deve ser desprezado”. A formação docente jamais pode estar desligada das experiências culturais, históricas e sociais que os alunos do campo adquiriram pelo processo de construção da sociedade em que está inserido, o reconhecimento desses aspectos colabora para a educação em conformidade com sua identidade, pois valoriza aquilo que cada grupo social é em sua particularidade.

A formação inicial como, por exemplo, a graduação e o magistério são fundamentais para o exercício do educador profissional tanto no campo como na cidade. A presença de algum debate sobre educação do campo e sobre seus princípios ao longo dessa formação para os docentes que exercem a profissão no campo sem dúvida é essencial. Afinal irão lidar com essa realidade.

Constitui-me em escola de assentamento, a pedagogia do movimento permitiu total formação, fiz uma licenciatura que foi voltada pra educação do campo (Licenciatura em Educação do Campo) faço parte do coletivo de educação do campo do MST que também é uma formação constante e o PIBID outro espaço de formação em educação do campo (Amélia).

Já tive disciplina com o nome educação do campo, tivemos vivências em escolas da zona rural que possibilitou esse conhecimento, conhecer que o professor trouxe esse conhecimento de diferenciar o urbano do rural (Raimunda).

Eu já vim participar mais desta discussão agora, depois que eu entrei na educação do campo. Antes, a gente tinha uma disciplina, não lembro agora, o professor chegou a abordar essa questão. Nessa época estava discutindo muito a educação rural, era uma discussão muito pequena [...] (Helena).

Pode-se perceber que algumas componentes da pesquisa apresentaram ter alguma formação voltada para o campo e participaram de algum debate ou tiveram disciplina ao longo da formação inicial, no entanto, as demais professoras não possuíram nenhuma espécie

de debate sobre os princípios da educação do campo como é o caso de algumas das entrevistadas. As formações com assuntos do campo para essas docentes vieram acontecer nas formações continuadas no PNAIC.

Nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, por exemplo, formação da maioria das docentes entrevistadas, foi uma grande deficiência a inexistência dessa discussão sobre educação do campo. Mesmo porque o período em que as professoras se formaram essa discussão era bem tímida e a concepção que se tinha sobre o campo tratava-se da educação rural como discorre no texto.

Atualmente existem discussões maiores no que se refere ao campo, fruto de grandes lutas dos camponeses, da educação rural os sujeitos vistos como um quintal da cidade e que o modelo educacional da cidade era estendido para o campo, e os povos do campo tinham que se adaptar a realidade urbana, passa a ter outra extensão. Nesse ponto de vista, existe uma alteração de paradigma que, além de transformar a denominação da educação rural para educação do campo, transforma a visão de campo, as diretrizes e os princípios que norteiam a política pública educacional destinada ao rural brasileiro. O campo nesse cenário deixa de ser uma sombra da área urbana, sem ser notado, sem direito, sem valorização e “passa a exigir uma educação que reconheça as especificidades, a identidade, diversidades, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção do campo” (ALENCAR, 2010).

Importante na formação inicial e continuada os debates e estudos a cerca da educação do campo são de grande valor para os professores, pois nem todos os concluintes das Licenciaturas atuarão no ensino da cidade. Das significantes contribuições da concepção de formação dos profissionais do campo para a formação de todo professor da educação básica com certeza destaca-se o reconhecimento dos saberes do trabalho, da terra, dos conhecimentos já adquiridos e das ações coletivas sociais e autenticar esses saberes como componentes teóricos e práticos dos currículos educacionais (CALDART et al., 2012).

A formação proporcionada pelo Pacto traz discussões sobre o campo consequentemente o diálogo torna-se existente entre as teorias do Pacto com os princípios da educação do campo, como fica nítido em metade dos discursos das docentes entrevistadas. Ter um olhar voltado pra cultura do campo e possuir instruções voltadas para o campo, está fundamentado na concepção das docentes esse diálogo. Adquirir experiências quando passa a

vivenciar os costumes no campo e compartilhá-las como relatos de experiências são eficazes na formação continuada.

Em partes, pois tinha que ser uma formação mais voltada a esses princípios (Antônia).

Apenas em uns livros que vieram abranger de forma melhor, dialogar com princípios da educação do campo, fora isso não (Francisca).

Eu creio que quando ele busca e visa interferir, por exemplo, nas políticas públicas do campo já é um diálogo. E também voltado pra própria cultura, e quando se propõe a ter um olhar voltado pra essa cultura é uma forma de diálogo. Eu vi isso na formação a nossa orientadora teve experiências no campo e isso facilitou muito [...] (Dolores).

Acredito que sim, porque trata de algumas instruções voltadas para o campo (Helena).

Outro aspecto relevante apresentado nos discursos corresponde às demais pesquisadas diz respeito ao diálogo que o PNAIC consegue promover com os princípios da educação do campo apenas em partes, ou seja, busca trazer uma formação fragmentada em comparação da magnitude proporcionada pela educação do campo e seus princípios.

Todavia, nas formações continuadas os conhecimentos colocados devem exercer uma função dialética permitindo o favorecimento do diálogo entre as disciplinas estudadas e as habituais experiências do campo dos alunos e sua comunidade ao qual está inserido. Sabe-se que a educação do campo está relacionada às políticas públicas, aos direitos à organização social, a identidade, ao trabalho, uma dinâmica social do campo.

Os princípios da educação do campo estão sempre protagonizados para as lutas das melhorias da educação em áreas específicas de reforma agrárias comandadas especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), pela conquista dessa educação para um conjunto de trabalhadores. Essas lutas abrangem também as políticas públicas que venham garantir aos camponeses a concretude dos direitos à educação, à escola e, sobretudo uma educação do campo e no campo (CALDART et al., 2012).

A política de formação de professores do PNAIC leva em consideração a realidade dos sujeitos vivida no campo conforme é destacado no texto. Sobre a relevância de contemplar essa realidade, os sujeitos informantes da pesquisa ao serem questionados responderam:

Sim, pois as professoras que fazem parte do grupo de formação de educação do campo a sequência didática é diferenciada, os textos bases pra leitura [...] (Amélia).

No último ano de minha participação na formação foi que teve essa preocupação em separar professores de área urbana da zona rural, e vendo que tendo isto foi uma demanda que quando a gente conversava na sala de aula diziam: ah! Isso não tem na minha escola, isso é urbano, isso não é rural. Depois que os formadores se preocuparam em trazer uma atividade voltada para o campo. Porque a gente ficava só vendo os outros, é só urbano (Raimunda).

Dentro dos cadernos tem o caderno da educação do campo. Há uma preocupação, por exemplo, o que acontece no campo?! Aqui na escola o que vemos que é frequente?! Nas escolas do campo se trabalha a multissérie e por isso tem as turmas de professores dessas classes (Helena).

Dessa feita, compreender que a formação precisa seguir os parâmetros de educação e realidade de vivências do campo, essa questão remete uma discussão sobre a formação que vem mostrar, a partir dos relatos no texto supracitado, que o Pacto considera a importância da realidade dos sujeitos no campo de forma mais valorativa quando vem abordar a formação para professores de classes multisseriadas, com sequências didáticas diferenciadas e com cadernos de estudos favoráveis aos estudos a cerca do campo.

Concernente ao contexto escrito no Capítulo II é certo que as pessoas que vivem no campo têm o direito de ter uma educação de qualidade, no local onde elas vivem: a educação no campo; sem precisar se deslocar para outros lugares. E, ter uma educação do campo: que dialogue com sua realidade. E, por isso a formação deve está incrementada com essa realidade.

A educação, como processo de escolarização precisa está inseparável da realidade dos indivíduos camponeses e a formação docente deve também seguir essa perspectiva. Isso quer dizer que, nesse processo de escolarização necessita integrar a escolarização à qualificação profissional; os saberes escolares ao conhecimento da realidade e com os conhecimentos de experiência de vida que esse aluno já possui (...) (ALENCAR, 2010).

Os conteúdos da formação no PNAIC que são repassados aos professores alfabetizadores do campo buscam abordar a identidade dos sujeitos dos camponeses de modo generalizado, dessa maneira os conteúdos são trabalhados.

Trazem o conteúdo de forma geral [...] (Amélia).

Falam pra gente trabalhar de acordo [...] com o cotidiano deles (Antônia).

O conteúdo é geral, nós aqui do campo vamos procurando adequar com a cultura deles [...] (Francisca).

Em partes, porque cada campo tem sua própria cultura, sua própria vivência, mas ajudou porque apresentou alguns requisitos que eu não estava por dentro, então foi muito bom pra eu esclarecer algumas políticas do campo. Ajuda a ter uma visão ampla, mas ao mesmo tempo periférica (Dolores).

Ainda que um discurso presente nas conversas das docentes de os conteúdos serem repassados de maneira geral, o campo e a diversidade de seus povos não são esquecidos. Entretanto a palavra *adaptação*, utilizada repetidas vezes nas políticas de formação e nos ordenamentos legais, mostra que o campo é notado como o *outro lugar*, os habitantes do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores como a outra instituição e os outros professores (ARROYO, 2007). Assim como nos ordenamentos legais, no processo de formação do PNAIC os conteúdos que são repassados surgem com os depoimentos de que devem ter a adequação com a cultura ou o cotidiano dos alunos do campo. Essa responsabilidade é dada aos professores alfabetizadores.

Dando prosseguimento à concepção de Arroyo “a falta de políticas de formação de educadoras e educadores tem por base a ausência de uma política pública específica de educação ou o não reconhecimento do direito à educação básica da infância, adolescência e juventude do campo”. Essa ausência de políticas para a educação dos povos do campo compromete sua identidade, a mesma condiz com uma ameaça de acabamento das tradições, da cultura, dos saberes adquirido se comparar com a força do agronegócio. As políticas de educação tem tomado um rumo diferente tendo em vista um modelo que busca colocar as populações do meio rural na cidade para desvalorizar a identidade e, trazê-los para o mercado de trabalho.

De acordo ainda com o autor pensar em políticas de formação específicas de formação de educadores e educadoras é imprescindível quando se trata da formação dos professores que atuarão no campo. Deve ser inserida no currículo de formação pedagógica e conseqüentemente repassado aos sujeitos envolvidos nesse processo a sua valorização identitária, isso compete aos costumes, à tradição camponesa, os saberes que possuem e o modo como convivem uns com os outros. Nas políticas educacionais precisa juntar um projeto de campo, o mesmo procura estabelecer o desenvolvimento dos sujeitos no campo, envolvendo suas especificidades e ligada com uma educação que lhes é de direito.

O PNAIC em termos de formação proporciona para os docentes do campo de 1º, 2º e 3º ano das séries iniciais uma formação abrangente de um modo geral juntando tanto o campo como a cidade. Em algumas disciplinas e metodologias é que as discussões vão para a educação do campo. E as turmas de formação de professores do campo são demandadas a participar de uma orientação que junta docentes da área urbana e rural. As turmas com formação específica e voltada exclusivamente para o campo só acontece com os educadores de classes multisseriadas.

É o geral a maioria são urbano eles não selecionam professores do campo, somos lançados numa turma lá, algumas discussões que eles puxam para o campo (Raimunda).

Essa formação específica só para o campo foi só um livro que veio, no último acervo que nós recebemos que foi trabalhado, o que tem de diferenciado é só com turma de multissérie. Nas turmas de 1º ao 3º ano as turmas são misturadas, de modo geral (Francisca).

[...] Eu sempre participava da turma multisseriada, mas eu percebo que mesmo diante da dimensão da propriedade que cada campo tem dava, assim, pra gente fazer um intercâmbio, porque vinham várias pessoas de campos diferentes e ali a gente juntava e montava um só. E geralmente as experiências que vinham nos fascículos de estudo eram de experiências vividas em outros campos do Brasil. Então a gente somava e dava pra fazer uma interação muito boa (Dolores).

Partindo da análise sobre a formação específica para o campo o que se busca é uma formação que venha compreender e levar em consideração as especificidades, e que isso venha refletir no ensino designados aos discentes do campo. Arroyo (2007) destaca que conhecer a centralidade da terra na produção da vida, da cultura, das identidades, da tradição, dos conhecimentos é essencial nessa formação, do contrário, um projeto educativo, curricular, descolado desses processos de produção da vida, da cultura e do conhecimento estará fora do espaço e das especificidades que os indivíduos historicamente construíram.

Nessa perspectiva, a formação e conseqüentemente o ensino deve seguir um caminho que alcance e der visibilidade às especificidades dos educadores e educadoras. Para que isso se concretize de fato a formação específica para o campo, seria adequada também a existência de escolas no campo e que funcione a partir do corpo docente do campo e no campo. O autor descreve também que a carência de professores oriundos da zona rural e que vivam juntamente com os povos dessa comunidade é uma das causas de precariedade da educação no campo.

Então, a formação logo carece de centralizar esses saberes para a formação dos educadores do campo, bem como de introduzir os conhecimentos a respeito da construção histórica das escolas do meio rural, as lutas pela terra, o agronegócio e a agricultura familiar, a reforma agrária e o que veio acontecendo ao longo da história no campo, os educadores precisam saber e conhecer a história do campo, onde trabalham, para poderem repassar essas informações aos estudantes.

3.3 A FORMAÇÃO NO PNAIC PARA PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

Nos documentos orientadores do MEC existe uma formação que vai para além dos professores de classes de 1º, 2º e 3º ano das séries iniciais, essa formação também envolvem os professores que ministram em classes com multi-idades as orientações acontecem para professores com classes multisseriadas. Essa formação é desenvolvida para nortear de modo específico, o ensino na multissérie que nos momentos de formação são identificados como sendo do campo e, por isso requer uma orientação desta dimensão.

[...] Foi uma das turmas que mais eu vi rendimento e interação de todas as apresentações. Os professores alfabetizadores que são do campo são muito voltados, eles buscam estar trabalhando essa relação do campo, então levamos muitas experiências pra estar trocando, e, para os professores que tem classes multisseriadas tem uma formação voltada para o campo (Francisca).

Era mais na prática, e tínhamos também que estudar os teóricos, que embasar autores que falam do campo como, por exemplo, Miguel Arroyo, Mônica Molina e Paulo Freire (Dolores).

Conforme as informações obtidas e apresentadas nos depoimentos acima, por estarem envolvidas com alunos de multissérie, as professoras participaram da formação do grupo de educação do campo. Já as demais docentes relataram o motivo de estarem juntamente com os professores da zona urbana por não atuar como professores de classes multisseriadas, e por isso não receberam a formação exclusivamente destinada para os profissionais da educação do campo.

Nessa linha de discussão observa-se que a formação do PNAIC ofertada aos professores da zona rural de classes multisseriadas como sendo especificamente considerados como “o grupo de professores do campo”, deveria ser também destinada ao outro grupo de

educadores do campo. Uma formação que contemple os educadores do campo, suas peculiaridades bem como as particularidades e especificidades dos sujeitos do campo.

Compreende-se que no campo muitos professores de turmas multisseriadas enfrentam dificuldades quanto ao planejamento pelo fato de trabalharem em turmas que reúnem várias séries simultaneamente (...) situação em que a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes é muito variado (HAGE, 2006).

Procedendo com a menção de Hage, para enfrentamento dessas dificuldades de ensino no caso de direcionar o processo pedagógico, os professores se sentem angustiados, principalmente quando se deparam com a idealização da multissérie debaixo de uma visão de várias séries juntas numa mesma classe, e têm que elaborar tantos planos e estratégias de ensino e avaliação diferenciados quanto forem às séries reunidas na turma.

Dessa maneira, diante dos desafios que esses educadores de classes multisseriadas enfrentam em realizar atividades na sala de aula, no entanto, as metodologias e os livros didáticos em sua maioria vindos do Pacto buscam de modo geral valorizar os sujeitos do campo seus conhecimentos e suas experiências culturais.

Os materiais didáticos disponíveis para a formação dos professores no PNAIC são adequados com as necessidades dos alunos do campo. Os materiais que chegam para os professores trabalharem nas escolas tem alguns livros específicos para o campo e também existem os que não são específicos, buscam trazer as teorias, conteúdos e metodologias de maneira geral compete a cada professor exercitar na sala de aula, sobre essa discussão as docentes descreveram:

Tem literaturas infantis para cada turma, vem caixas com materiais para 1º, 2º e 3º anos, tem os livros de apoio do professor e tem jogos também. Trata de modo geral os conteúdos do campo, vai da abordagem do professor, se vai fazer ligação com a realidade do campo e de sua capacidade de criar e ser dinâmico (Amélia).

Já tem cerca de dois anos os livros didáticos que são voltados para o campo, uma coleção. No primeiro ano que assumir a turma não tinha, era no geral, de modo urbano e com já três anos trabalhamos com os livros. Vinham os livros que era para o campo, mas não teve uma formação voltada e cabe a nós adaptar, eles sempre afirmavam (Raimunda).

Existem literaturas, mas que tratam de maneira geral (Antônia).

Nota-se que as propostas dos cadernos destinados para formação de educadores do campo buscam vir ao encontro com as necessidades dos sujeitos do campo. Compreende-se

que na realidade os materiais utilizados ainda estão um pouco longe de atender as necessidades e particularidades dos alunos do campo, e isso tem provocado questionamentos em relação a ter que aceitar um currículo com modelo de urbano dentro das escolas do campo (RIBAS e ANTUNES, 2015). Os materiais didáticos carecem priorizar o atendimento das necessidades dos povos procedentes do campo. Esta afirmação compreende a um ensinamento com ferramentas que valorizem as singularidades das populações do meio rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se com base nos estudos realizados nas escolas pesquisadas, que o PNAIC possui grande importância para a educação no campo. Tanto para formação dos educadores quanto para alfabetização dos alunos, pois, traz ensinamentos e técnicas pelas quais os professores podem melhorar seus conhecimentos com intuito de alfabetizar seus alunos na idade certa.

Analizou-se de acordo com os relatos dos sujeitos informantes da pesquisa, que a política de formação de professores do PNAIC dialoga com a realidade do campo, porque é voltada para professores de classes multisseriadas com estudos teóricos e práticos diferenciados e apropriados para a realidade vivida no campo.

Verificou-se que dentre as teorias e práticas da formação dos docentes das classes de 1º, 2º e 3º ano das séries iniciais, nem todas as discussões e atividades desenvolvidas condizem com a realidade do campo, pois é a mesma formação voltada para professores da zona rural e zona urbana.

Avaliou-se que as metodologias do PNAIC repassadas através da formação de professores do campo propõem metodologias adequadas para o meio rural. Porém não atende todas as expectativas do campo.

Contudo, verificaram-se através desta pesquisa que os objetivos propostos para desenvolvimento deste trabalho foram alcançados. A pesquisa despertou o desejo em ampliar este estudo, no intuito de continuar a investigação a cerca da formação continuada proporcionada pelo Pacto, e observar os períodos de formação realizados na Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em Castanhal. E verificar na prática a aplicação de estudos apreendidos na formação do PNAIC como acontece na adaptação à realidade do campo, na perspectiva de contribuir para a educação do campo e para os pesquisadores desse modelo de educação.

Este trabalho possibilitou a concepção no sentido de que é fundamental nas formações continuadas do Pacto o entrelaçamento entre teorias e práticas estudadas com os saberes, a identidade, cultura, vivências e especificidades dos povos do campo. Ademais essa formação deve ser proporcionada a todos os educadores do campo das séries do ciclo de alfabetização.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Maria Fernanda dos Santos. **Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro.** Recife: Ci. & Tróp. , v.34, n. 2, p.207-226, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Paulo/Downloads/868-932-1-PB.pdf>. Acesso em: 02 de Fevereiro de 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Cad. **Cedes**, Campinas, vol. 27, n.72, p.157-176, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 20 de Novembro de 2017.

_____. CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo.** (org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Diretoria de Apoio à Gestão educacional. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. **Documento orientador das ações de formação em 2014.** Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. **Caderno de Apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. **Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016.** Brasília: MEC, SEB, 2016.

_____. **Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa:** Documento orientador. Brasília: MEC, SEB, 2017.

_____. **Lei 9.394, de 20 de Dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília DF, 1996a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade:** as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o ciclo de alfabetização. Caderno 01/ Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Ministério da educação. **Portal do Governo Brasileiro.** Brasília: 2014 [s.n.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34167>. Acesso em: 28 de Janeiro de 2018.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. **Formação de professores em serviço: aspectos para discussão.** Revista Trama - Volume 3 - Número 5 - 1º Semestre de 2007 - 1º Semestre de 2007 – p. 171-179. Disponível em: <<http://saber.unioeste.br/index.php/trama/article/viewFile/967/830>>. Acesso em: 23 de Abril de 2018.

CALDART, Roseli Salete et al. (org.). Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) In: FERNANDES, Bernardo Maçano. **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Educação Rural. In: RIBEIRO, Marlene. **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Educação Básica do Campo. In: OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de. CAMPOS, Marília. **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

_____. Formação de educadores do campo. In: ARROYO, Miguel González. **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARDOSO, Camile Gonçalves Hesketh. SOUZA, Marta Ubeda Miranda de. **Formação continuada de professores da educação básica: metodologia para diagnóstico da prática docente.** PR: PUC. ISSN 2176-1396 p. 39729- 39729, 2015. Disponível em: <<file:///C:/Users/PIBID/Downloads/forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20educere.pdf>>. Acesso em: 20 de Dezembro de 2017.

D'ANDREA, C. S. GARCEZ, S. PEREIRA, M. R. D'. **Formação continuada de professoras e professores alfabetizadores: saberes experienciais e o PNAIC.** PR: PUC. ISSN 2176-1396. p. 6715- 6722, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18680_9175.pdf>. Acesso em: 22 de Janeiro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. (coleção leitura).

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 46ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2005.

_____. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização leitura da palavra leitura de mundo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GRITTI, S. **Educação rural e capitalismo**. Passo Fundo: UPF, 2003.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Formação de professores: Saberes, Identidade e Profissão**. Valter Soares Guimarães. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção Entre Nós Professores).

HAGE, Salomão Mufarrej. **A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional** – UFPA. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>>. Acesso em: 15 de Março de 2018.

IBGE: 2015. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/estimativa2015/estimativa_tcu.shtm>. Acesso em: 04 de Novembro de 2017.

ITURRA, Raul. **A oralidade e escrita na construção social**. Educação, Sociedade e Cultura. Porto: Afrontamento nº 8, p. 7-20, 1997a.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 70).

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção Docência em Formação/Coordenação Antônio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta).

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de. **Estado, sociedade e política educacional brasileira: uma possível análise**. Revista: Espaço e currículo, v.4, n.1, pp.78-91, 2011.

PARÁ. **Notícia/Pará**. IBGE, 2016. Disponível em: <<https://www.diarioonline.com.br/noticias/para/noticia-474710-populacao-do-para-tem-93-porcento-de-analfabetos-segundo-ibge.html>>. Acesso em: 10 de Março de 2018.

PIZZIO, Alex; FRANÇA George (org.). In: OLIVEIRA, Adão Ferreira de. **Políticas públicas educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. Livro “Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas”. Editora: PUC-Go, 2010, p. 93-99. Disponível em: <<http://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 23 de Abril de 2018.

RIBAS, Juliana da Rosa. ANTUNES, Helenise Sangoi. **O caderno de educação no campo: possibilidades de reflexão sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Políticas

Educativas, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 104-118, 2015 – ISSN: 1982-3207. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Polod/article/download/56224/34807>>. Acesso em: 28 de Março de 2018.

RIBEIRO, Simone. ALBUQUERQUE, Andrea Serpa de. **Educação do campo e o (im) Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa**. Educação em foco. Juiz de Fora, edição especial. p. 45-61. Disponível em: <<https://educacaoemfoco.ufjf.emnuvens.com.br/edufoco/article/view/2956/66>>. Acesso: em 20 de Fevereiro de 2018.

ROMÃO, Cesár. **Abordagens qualitativas de pesquisa**. 2004. Disponível em: <<http://www.cesarromao.com.br/redator/item24132.html>>. Acesso em: 20 de Outubro de 2017.

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

SOARES, Magda. **Português: uma proposta para o letramento no ensino fundamental**. Livro 2. São Paulo: Moderna, 1999.

_____. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. UFMG: Revista Brasileira de Educação, nº 162, p. 5-17, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 25 de Fevereiro de 2018.

SZYMANSKI, H. (org); ALMEIDA, L. R.; BRANDINI, R. C. A. R. **A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília, Líber Livro Editora, 2004. (Série Pesquisa, v. 4).

APÊNDICE- Roteiro com perguntas semiestruturadas para entrevista

I-A formação no PNAIC e a importância para a educação do campo

Como se dá a formação de professores pelo PNAIC?

A formação continuada recebida no PNAIC é suficiente para os professores alfabetizarem os alunos do campo?

Houve avanços nos alunos após executar métodos aprendidos na formação do Pacto? Se houve quais?

Quais contribuições o PNAIC trouxe como metodologia de alfabetizar os alunos, aos professores nesse processo?

II- O PNAIC e a identidade dos sujeitos do campo

O que você entende por princípios da educação do campo?

Ao longo de sua formação inicial obteve algum debate sobre educação do campo?

O Pacto dialoga com os princípios da educação do campo?

A política de formação de professores do PNAIC leva em consideração a realidade vivida no campo?

Os conteúdos que são repassados aos professores alfabetizadores do campo tratam da identidade dos sujeitos do campo?

O PNAIC proporciona uma formação específica para os sujeitos do campo?

III- A formação para profissionais da educação no campo

Existe uma formação específica para professores com classes multisseriadas das escolas do campo? Se houver como é desenvolvida essa formação?

Os materiais didáticos são adequados com a necessidade dos alunos do campo?