

## DESAFIOS DO PNAIC NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Mary Carneiro de Paiva Oliveira (1); Wiama de Jesus Freitas Lopes (4)

Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. E-mail: marycpo4@yahoo.com.br

Orientador. Docente da Unidade Acadêmica de Educação, do Centro de Formação de Professores da UFCG e Professor Visitante no Curso de Pedagogia da UFRN. E-mail: uiama@uol.com.br

**Resumo:** O presente trabalho apresente um recorte do estudo a respeito da operacionalização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no município de Marcelino Vieira-RN. O estudo foi desenvolvido a partir de uma das escolas referenciais do campo da Rede Municipal de Ensino do referido município, e partiu da seguinte questão de pesquisa: De que modo o PNAIC tem sido operacionalizado a partir das especificidades das práticas educativas **no** e **do** campo, junto a uma escola do campo, localizada em Marcelino Vieira/RN? Seu objetivo geral, portanto, foi de analisar de que modo o PNAIC tem sido operacionalizado a partir das especificidades das práticas educativas no e do campo em Marcelino Vieira/RN. Para responder à aludida questão, metodologicamente, realizou-se uma pesquisa qualitativa, levantando-se o material empírico através de entrevistas semiestruturadas e de observação. Dentre os resultados aos quais se chegou, podem ser destacados os seguintes: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa teve como foco a formação continuada para os/as professores/as alfabetizadores/as com lacunas estruturais que contemplassem adaptações para a realidade do Campo; o referido Programa visa fundamentalmente instrumentalizar de modo — preponderantemente —, via replicação de procedimentos, práticas de alfabetização e letramento que não estão necessariamente pautadas para a formação de sujeitos de coletivos; há uma ausência estrutural de formação continuada na Rede de Marcelino Vieira-RN para os professores/as do campo que contemple as questões do ensino com a multisseriada e, por conseguinte, para com a Educação do Campo; o PNAIC, do modo como é gerido, ainda não consegue considerar as superações da invisibilidade e da precarização que maculam as estratégias de escolarização na Educação do Campo.

**Palavras-chaves:** Educação do e no campo, PNAIC, Classes Multisseriadas.

### Introdução

O nosso trabalho traz como objeto de estudo o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC no contexto da Educação do Campo, e fazendo uma pesquisa em sites da internet (*Google*, *SciELO* e *CAPES*) acerca dos trabalhos acadêmicos produzidos tendo esse objeto de estudo, foi possível perceber que ainda foi pouco considerado nas produções acadêmicas. Embora o PNAIC como objeto do processo de alfabetização, na formação docente, na leitura e na escrita apresente um número considerável de trabalhos produzidos. Mas, o que se tem em atenção aqui, é a inserção desse Programa no contexto da Educação do Campo, o que muda a configuração da quantidade de pesquisas e produções, tornando esse trabalho de grande relevância para os estudos que se propõem em discutir a Educação do Campo em uma perspectiva em tecer olhares para as políticas públicas educacionais que são implementadas nas escolas do campo.

Nesse sentido, para circunscrever o objeto de estudo desse trabalho que se trata da implementação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto da Educação do Campo, trazemos o seguinte enquadramento em que foi empreendida a investigação: no tocante às definições de Educação do Campo esta produção se estrutura a partir dos estudos de Caldart (2000, 2007, 2008 e 2012), Fernandes (2006), Molina e Freitas (2011); o PNAIC em Brasil (2012 e 2015); Escola do Campo em Molina e Sá (2012) e, ainda, as classes multisseriadas<sup>1</sup> em Arroyo (2006 e 2010) e Moraes et al (2010), entre outros que se fizeram necessários em nossas reflexões.

Para tanto, o referido trabalho se propõe em responder o problema de pesquisa expresso na seguinte pergunta: *de que modo o PNAIC tem sido operacionalizado a partir das especificidades das práticas educativas no e do campo, junto à uma escola do campo, localizada em Marcelino Vieira/RN?* E para respondê-la, analisamos como o PNAIC foi operacionalizado a partir das especificidades das práticas educativas **no e do** campo, junto à uma escola do campo em Marcelino Vieira/RN, e como caminho, percorremos a seguinte linha de raciocínio, primeiro refletimos sobre as concepções do PNAIC, no que diz respeito às correspondências estabelecidas para com a Educação do Campo, em qualificação ao processo numa escola do campo; depois, descrevemos os impactos do PNAIC à luz da educação do campo; e ainda, caracterizamos os/as impactos/contribuições do PNAIC e suas possibilidades junto a uma escola do campo, em processos educativos à luz da Educação do Campo. Para tanto, este trabalho se faz a partir de uma pesquisa que se delineou a partir de uma abordagem qualitativa<sup>2</sup> por se tratar da interpretação de um fenômeno, onde nosso laboratório é a vida cotidiana com toda sua complexidade.

O *locus* foi uma escola do campo organizada com salas multisseriadas, localizada numa comunidade rural do município de Marcelino Vieira/RN. Os sujeitos envolvidos foram 1 professor que trabalha em uma escola do campo e, 1 orientador de estudo do PNAIC que trabalha na Secretaria Municipal de Educação de Marcelino Vieira, optou-se por esses sujeitos devido estarem envolvidos diretamente na implementação do PNAIC, um por fazer a formação no município e o outro por participar da formação, e a escolha do professor se deu ainda, por ele compor o quadro docente da escola campo empírico dessa pesquisa, que foi escolhida por seu trabalho se aproximar da proposta de alfabetização preconizada pelo Pacto, isso, mediante o acompanhamento do programa feito pela gestão da educação vieirense.

---

<sup>1</sup> Turma onde o ensino acontece com várias séries/ano juntos em uma mesma sala de aula com um único professor/a.

<sup>2</sup> Pois, “a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos” (RICHARDSON, 2011, p. 90), e é nessa perspectiva que a nossa pesquisa se caracteriza.

Para a coleta dos nossos dados fizemos o uso da entrevista semiestruturada, onde optamos por esse tipo de instrumento tendo como referência o que dizem Quivy e Campenhoudt (2008), quando assinalam, que ela é semidiretiva no sentido em que não é inteiramente aberta nem composta por um grande número de perguntas precisas, dando ao pesquisador maior liberdade no levantamento dos dados, sem se desviar dos objetivos e essa perspectiva se faz necessária para essa produção em função do processo de coleta, considerou-se ainda as notas de campo, decorrente da observação de cinco aulas.

Nesse sentido, no que concerne aos sujeitos entrevistados, sublinhar algumas informações a seu respeito, bem como referir o modo como foram feitas as entrevistas. E para preservar as suas identidades, eles serão descritos com identificações em forma de pseudônimos, escolhidos pelos mesmos, identificações estas que os referenciarão ao longo deste trabalho. Ei-los:

- *Sol Nascente*, coordenadora de Núcleo Rural de Ensino quando da entrevista, 40 anos de idade, é graduada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia, há 18 anos trabalha no magistério, é coordenadora há 3 anos e como orientadora de estudos do PNAIC há 3 anos também. A entrevista foi realizada no dia 8 de abril de 2016, na sede da Secretaria Municipal de Educação.
- *Pássaro de Fogo*, 25 anos de idade, desde que nasceu mora na comunidade onde se localiza a escola em que leciona há 8 anos, onde foi sua primeira experiência na docência, possui licenciatura em Letras com habilitação em Língua Espanhola e suas respectivas literaturas pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. É professor contratado provisoriamente pela Prefeitura Municipal. A entrevista foi realizada na sede da Secretaria Municipal de Educação no dia 13 de abril de 2016.

### **Educação do Campo e PNAIC: perspectiva crítica acerca do processo de ensino-aprendizagem**

“Educação **do** e **no** campo”, “PNAIC”, “escola do campo”, “classes multisseriadas”, são categorias que destacam e circunscrevem nosso objeto de estudo: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa no contexto da Educação do Campo. Tendo-se em atenção essas categorias, propomos um diálogo entre os conceitos de cada uma com o propósito deste trabalho, constituindo assim, o aporte teórico necessário às reflexões e análises dos resultados obtidos após a coleta de dados dessa pesquisa.

Assim, convém que primeiro delinieie-se um pouco do contexto histórico da Educação do Campo para que se possa compreender melhor o seu conceito, e ainda, o que significa **do** e **no** campo no contexto ao qual se insere.

Então, desenvolver um breve percurso histórico para a Educação do Campo é ato natural que nos encaminha a compreender o seu movimento de construção e os contextos aos quais se insere nesse vasto e heterogêneo campo brasileiro. Dessa forma, foi que

o surgimento da expressão ‘Educação do Campo’ pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (CALDART, 2012, p. 257-258).

Nesse sentido é possível compreender que a origem da Educação do Campo, surgiu da necessidade dos movimentos sociais pela terra, necessitando a implantação de uma política educacional voltada para os assentamentos rurais, oriundos da Reforma Agrária. Segundo Fernandes (2006, p. 28), “para compreender a origem deste conceito é necessário salientar que a Educação do Campo nasceu das demandas dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentados da reforma agrária.” Foi a partir das ideias dos movimentos sociais que surgiu à concepção de Educação do Campo, que vai além da reforma agrária, pois o campo é diverso, os assentamentos são uma parte do todo que compõe o campo, e assim também é traduzida para a educação. Como ainda continua apontando Fernandes (2006, p. 28), “a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo”.

Dessa forma, a Educação do Campo por ser uma constante em movimento, produzindo realidade, estabelece um formato de fazer seu enfrentamento no contexto da diversidade, pois, é marcada pela contradição e tensão que constitui os sujeitos da luta camponesa por dignidade no campo brasileiro.

Assim, conceituar a educação do campo é uma tarefa bastante complexa, uma vez que não se pode reduzir uma construção que se fez primeiro numa questão prática, da necessidade de formar o intelecto da classe trabalhadora do campo, pois, a Educação do Campo,

(...) nomeia um *fenômeno da realidade brasileira atual*, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os

interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

Desse modo, percebe-se que a realidade da Educação do Campo se insere numa concepção de educação que se encontra em movimentação, e é de se grifar três momentos diferentes, que se complementam, e que proferem ao **ser, está sendo** e o **poderá vir a ser**. Com essa premissa, a Educação do Campo é *denúncia, resistência e luta*, quando recusa que o homem do campo seja tratado como inferior. Ela é propositiva quando a denúncia não é espera passiva. É também superação, pois há um projeto utópico, projetado na transformação social e emancipação humana dos sujeitos do campo (OLIVEIRA, 2013).

Nesse sentido, depreende-se o sentido expresso em **do** e **no** campo, onde **do** campo se configura numa educação que seja pensada pelos e a partir dos sujeitos, das trabalhadoras e trabalhadores do campo, considerando suas especificidades do modo de vida, suas crenças, suas lutas, suas contradições, seus territórios, numa conjuntura em que o campo é um espaço de possibilidades e não de exploração. E **no** campo, que essa educação aconteça no lugar onde vivem, nas suas comunidades, nos assentamentos, com escolas que tenham qualidade desde o espaço físico, materiais necessários aos processos educativos, sem que os sujeitos precisem sair do seu lugar para ter acesso à um direito que está contemplado no Artigo 205 da Constituição Brasileira de 1988 – o direito à educação, possibilitando idealizações e articulações em prol de suas condições materiais e objetivas de se viver, produzir e territorializar o campo.

Seguindo o proposto para essa seção, tem-se o conceito e algumas percepções acerca das classes multisseriadas, realidade da escola campo empírico dessa pesquisa que ganha contornos científicos para logo mais abordar seus resultados. Desse modo, o Caderno de Apresentação do PNAIC diz que

as turmas multisseriadas são formas de agrupamentos dos estudantes em que são encontrados alunos com diferentes idades, diferentes níveis de conhecimento, diferentes etapas de escolaridade em uma mesma turma. Se, por um lado, isso pode dificultar as decisões didáticas e organização do tempo, por outro, garante vínculos afetivos mais sólidos e maior identificação entre as crianças, bem como articulação com a comunidade (BRASIL, 2012, p. 22).

Pensar a multissérie nessa perspectiva, o PNAIC apresenta possibilidades de aprendizagem nesse contexto de organização escolar, e esse conceito é uma das colaborações que o Programa traz para a prática pedagógica do professor e concepção acerca destas, isso se consegue apreender na voz do Prof. *Pássaro de Fogo* quando diz:

(...) desde já eu comento que é sempre um desafio, um professor trabalhar com inúmeras séries, e o multisseriado, é o ganho que vejo que o PNAIC trouxe, foi justamente esse agrupamento, pois a gente tem o cuidado de não está separando por séries, até porque são idades e níveis de aprendizagens diferentes, (...) então o ganho foi justamente em a gente saber lidar com essas turmas, não distinguindo série, não distinguindo conhecimento, e sim agrupando, fazendo com que a aula seja totalmente voltada para aprendizagem dessas séries (Em entrevista cedida dia 13/04/2016, na sede da Secretaria Municipal de Educação de Marcelino Vieira/RN).

Assim, Barros et al (2010) apontam alguns aspectos da realidade que grande parte das escolas multisseriadas enfrentam, transformando-se em problemáticas a serem superadas na construção de uma escola do campo. São eles:

- ✓ A precariedade das condições existenciais da estrutura física e do transporte escolar;
- ✓ A sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego, exercendo várias funções na escola além de lecionar;
- ✓ As angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico;
- ✓ Currículo distanciado da realidade da cultura, do trabalho e da vida do campo;
- ✓ O fracasso escolar e de defasagem idade-série são elevados em face do pouco aproveitamento escolar e das atividades de trabalho infanto-juvenil;
- ✓ Dilemas relacionados à participação da família e da comunidade na escola;
- ✓ A falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação.

Para tanto, faz-se necessário considerar algumas percepções e aspectos a serem considerados, uma vez que o contexto real da grande maioria das escolas multisseriadas nos revela enormes desafios, pois suas especificidades são características de comunidades do campo que possuem uma baixa população, que necessita de escola e as gestões municipais/estaduais considerando o financeiro para manter a educação nessas localidades, dispõem de turmas multisseriadas.

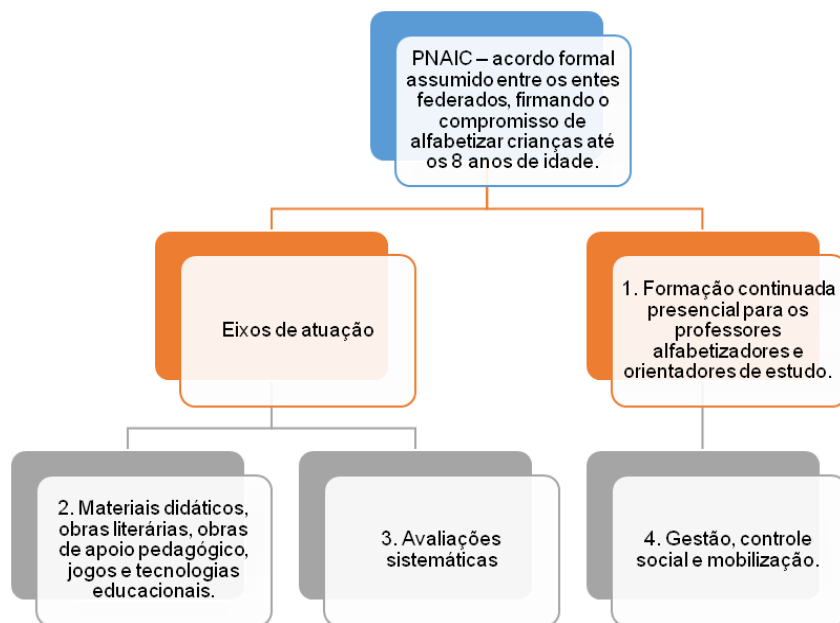
Arroyo (2010) nos mostra uma lição, neste sentido de pensarmos parâmetros de qualidade no ensino, especialmente para o campo, que, por sua vez, deve ser considerada a realidade da existência de sala multisseriadas que merecem ser considerada como primeira acerca das salas multisseriadas, dizendo que elas merecem outros olhares, pois os que ainda predominam são os do imaginário negativo que precisam ser desconstruídos, onde essas escolas com formação multissérie pensada desde sob gargalos operacionais de agrupamentos discentes para a infeliz lógica de custo-benefício na educação de nosso sistema escolar; é vista com distanciamento do paradigma curricular moderno, urbano e seriado; distante também do padrão de qualidade pelos resultados nas avaliações, pela baixa qualidade na formação dos/as professores/as, pela ausência de condições

materiais e didáticas, na complexidade do fazer docente, no atraso da formação escolar do sujeito do campo quando comparado com o da cidade; esses olhares, modo de conceber, torna-se difícil a superação tão negativa do campo e de suas escolas em grande parte, porque reproduzem visões que negam os povos e as instituições do campo.

Para tanto, as classe multisseriadas não podem ser ignoradas no contexto educacional, uma vez que se pensava que estas iriam desaparecer com o tempo, mas a pesquisa empreendida neste trabalho vem mostrar que essa realidade ainda é muito presente, pois a Rede Municipal de Ensino vieirense composta por uma Secretaria de Educação com 19 escolas, destas, 16 se localizam no campo, organizadas em multissérie, características presentes em outras localidades e regiões do nosso país, como bem mostra Teruya et al (2013, p. 565), “a modalidade multisseriada se constitui em uma forma predominante de oferta no ensino fundamental no meio rural da Região Amazônica [e de outras regiões como o Nordeste – grifos do autor] e de seu entorno”.

Desse modo, apresentaremos como esse programa se constitui, para que se possa aferir de forma subsequente considerações sobre o mesmo, então, a Figura 1 que segue abaixo resume os eixos constituintes do mesmo.

**Figura 1: ESTRUTURA DO PNAIC**



Fonte: Brasil (2012, p. 5)

Em observação a figura acima, é possível perceber que o PNAIC é formado por quatro eixos; o primeiro a formação continuada que em 2013 teve seu início com o foco na alfabetização e

letramento; em 2014, o objetivo estava voltado para a alfabetização matemática e a retomada dos conceitos e estudos sobre a alfabetização e letramento na área de linguagem; já em 2015, teve “a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, numa abordagem transdisciplinar” (BRASIL, 2015, p. 7). Sobre esse eixo, vejamos o que nos diz um dos sujeitos dessa pesquisa, onde infere sobre o que concebem acerca do PNAIC:

Bom, o PNAIC como a própria sigla diz, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – é um programa do governo federal que tem como objetivo um pacto nas três esferas, municipal, estadual e federal, e é justamente isso, garantir os direitos da criança está alfabetizada até os oito anos de idade, seguindo no terceiro ano do ensino fundamental. Então, foi um curso muito proveitoso, no qual a gente destina dias, salas de estudo para que a gente possa aperfeiçoar e aprimorar cada vez mais a nossa prática enquanto professores. São montados grupos de estudo, com professores, com pessoas altamente qualificadas, prontas para repassar esses conhecimentos, e daí em diante, a gente colocar em prática junto com os nossos alunos (*Pássaro de Fogo*, em entrevista cedida dia 13/04/2016, na sede da Secretaria Municipal de Educação de Marcelino Vieira/RN).

A partir dessa fala pode-se perceber o conceito do PNAIC, uma vez que ela corrobora com o que preconiza os Cadernos de Apresentação sobre o referido Programa, que traz a formação continuada como o eixo fundante, onde seu desenho institucional focaliza o processo de alfabetização e a instrumentalização da prática docente, embora considere que, “não se lê e se escreve **no vazio**. É preciso entender as práticas culturais, ser capaz de construir conhecimentos e participar de modo ativo nos diferentes espaços de interlocução, defendendo princípios e valores” (BRASIL, 2012, p. 26); mesmo assim, não foi pensado a partir das premissas e princípios da Educação do Campo, pois não traz em seu bojo a discussão a que se remete a escola **do e no** campo.

O segundo eixo da Figura 1, apresenta os materiais didático-pedagógicos distribuídos para todas as escolas participantes do PNAIC, necessários para o ensino no ciclo de alfabetização como: “jogos de alfabetização, a exemplo dos kits enviados pelo MEC às escolas. Outros jogos, adquiridos pelas escolas e/ou produzidos pela equipe, (...) abecedários, fichas de pares de palavras/figuras, envelopes contendo figuras e letras ou sílabas que compõem as palavras” (BRASIL, 2012, p 17). Ainda sobre esse segundo eixo, o Professor *Pássaro de Fogo* nos fala que a escola recebeu alguns materiais como “alfabeto móvel, como sílabas móveis, (...) como ábacos, como é, os números, as adições, o material dourado, (...) o globo terrestre, (...), mais acervos de livros, mais minibiblioteca”.

Nesse sentido, entende-se que para a prática pedagógica do professor ganhou instrumentos para serem usados como estratégias de auxílio na aprendizagem, sejam na área da linguagem ou da matemática.



O terceiro e o quarto eixo trazem aspectos necessários à avaliação, a gestão, controle e mobilização, sendo somente enfatizados de forma mais específica no Caderno de Apresentação de 2015, onde apresenta os seguintes objetivos: avaliações sistemáticas – “aferir o nível de alfabetização alçando ao final do ciclo, e que possibilitará às redes implementar medidas e políticas corretivas” (BRASIL, 2015, p. 22); gestão, controle social e mobilização – fortalecer “a articulação entre o Ministério da Educação, as redes estaduais, as municipais e as instituições formadoras para assegurar o funcionamento de fato programa e sua organização como um dos pilares que pode assegurar a qualidade no alcance dos objetivos propostos” (BRASIL, 2015, p. 23).

Desse modo, afere-se que estes dois últimos eixos não foram tão considerados nos dois primeiros anos de implementação do PNAIC, tanto no material das formações como na entrevista dos sujeitos, pois como já foi dito anteriormente o foco foi a formação continuada para os/as professores/as, e num segundo plano, os materiais didático-pedagógicos, assim, alguns questionamentos surgem em nossa análise, por que um ou dois eixos foram mais importantes para o PNAIC se este é formado por quatro? Seriam esses últimos eixos (terceiro e quarto) os maiores desafios a serem enfrentados pelo programa, já que estes precisam de outras instituições para alcançarem seus objetivos? Por que somente em 2015 o PNAIC trouxe um pouco mais a respeito desses eixos que não foram tão contemplados nos anos anteriores? Será que é porque estes se traduzem num cunho mais político e traz à tona possíveis ideologias por trás do PNAIC? Será que a pretensão é só ler e escrever de modo instrumental e objetivamente despreocupado com a realidade social melhor apreendida pelos filtros da leitura também do código escrito? Bem, são algumas inquietações que podem dá entonação a outras pesquisas no que tangem o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o que não é propósito desse trabalho tratar dessas questões ora levantadas.

Diante da conjuntura levantada sobre a educação do campo e a problematização do PNAIC, é possível apreender que “a educação básica necessita de políticas de universalização para tornar efetivamente um direito de todos, inclusive dos povos do campo, para que os profissionais da educação e os usuários das instituições escolares se formem assegurando suas territorialidades e identidades sociais” (OLIVEIRA E CAMPOS, 2012, p. 238).

Então, discutir e expor as conquistas e os desafios da educação do campo faz-se preponderante, pois, encontrarmos saídas é fato que devemos buscar e partilhar, uma vez que para essa educação possa se legitimar e se efetivar nas escolas do campo, as possibilidades devem ser colocadas em pauta, principalmente quando se está discorrendo sobre uma Política Pública

Educacional como o PNAIC; e para isso, Oliveira e Campos (2012) fazem algumas referências, como:

- A inclusão da educação do campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da Resolução nº. 04 de 13 de julho de 2010;
- A determinação da compra de no mínimo 30% da merenda escolar ser realizada diretamente aos agricultores familiares, por parte dos poderes públicos, prevista na lei nº. 11.947 de junho de 2009;
- Mesmo tendo a base legal como legitimação, não é suficiente para a efetivação das conquistas contidas nas leis, é preciso institucionalizá-las nos âmbitos municipal e estadual;
- É preciso uma ruptura com a estrutura agrária e a superestrutura que fomenta a exclusão e a desigualdade, dicotomizando as relações campo-cidade;
- A oferta da educação básica do campo está distante da sonhada universalização do acesso;
- O pedagógico das escolas camponesas encontra-se ainda com o currículo inadequado, a organização escolar fragmentada, assim como as práticas pedagógicas; somando-se a isso, a carência de materiais didáticos contextualizados;
- Criação de coordenações de Educação do Campo dentro das Secretarias de Educação, com vistas no encaminhamento das políticas e coordenações das escolas camponesas, inclusive oferecendo formação continuada aos professores do campo;
- Proporcionar concursos públicos específicos para os profissionais da Educação do campo, de forma a garantir o perfil profissional necessário ao trabalho nas escolas do campo;
- Investimento na formação dos profissionais da educação do campo.

E ainda, para que o PNAIC atenda o assessoramento pedagógico aos espaços camponeses, torna-se pertinente ter em atenção que a

profissionalidade docente da Educação do Campo está o entedimento de que tanto o domínio científico, quanto a competência técnica e o compromisso político devem ser fundamentalmente inseparáveis para que gerem proposições para construção de estruturas curriculares pautadas pelo sistema dos complexos ou por eixos temáticos como: ser humano e suas relações com o Rio e a Terra; trajetória histórica dos(as) agricultores(as) no desenvolvimento agrário brasileiro; no desenvolvimento rural sustentável e construção histórica do conceito de desenvolvimento e da agricultura familiar; desenvolvimento sustentável com enfoque territorial; fatores limitantes e potenciais da agricultura familiar (método, terra, tecnologia, capital, trabalho, diversidade cultural); construção da visão sistêmica; trabalho e seus significados; instrumentos de políticas públicas; relações sociais de gênero; raça/etnia, classe e geração; financiamento e crédito; agroecologia e desenvolvimento sustentável; economia solidária; cooperação; agroindústria; mercado; gestão agrícola; gestão para grupos de cooperação e cooperativas de crédito (LOPES, 2013, p. 230).

Assim, após esse momento discursivo da educação do campo com o PNAIC e dos conceitos relevantes para a compreensão desse trabalho, nos foi possível perceber que o programa ora analisado é uma política pública educacional global para um contexto local, e que o processo de ensino e aprendizagem precisa valorizar as trabalhadoras e trabalhadores do campo nas suas lutas (terra, água e políticas públicas para o campo), trabalho, formas de cultura que compõem suas identidades.

### **Considerações Finais**

Para atingir o referido propósito, este trabalho delineou-se inicialmente de reflexões acerca de Educação do Campo e de suas imbricações para com PNAIC. O que se pôde perceber que, enquanto um Programa, o PNAIC, configura-se como uma política pública educacional global, para contextos locais, em perspectiva não crítica. Haja vista que o processo de ensino-aprendizagem não está referencializado muito para além de técnicas de instrumentação dos docentes em transpor o ato de ler, por si. O PNAIC, por mais que avance na compilação e fundamentação das concepções de se alfabetizar letrando, não foi concebido para a valorização dos processos de constituição de sujeitos em e de espaços não-citadinos. Não que isso seja um comprometimento institucional do Programa. Mas esta questão revela uma lacuna no fato de que em suas plataformas de implementação, desde a concepção do PNAIC, não haver apontamentos dessa natureza de contextualizações e circunscrições para com os entes promitentes — que o aderem — a partir das Redes Municipais de Ensino. O que se agrava quando os entes que aderem ao Programa estão mais preocupados em responder à lógica dos indicadores de avaliação externos quanto aos patamares de apropriação de seus discentes relativos à leitura e à escrita por si.

Portanto, ao pesquisarmos a realidade da escola estudada, conhecendo o dia a dia da realidade da educação vieirense, tivemos a oportunidade de apreender a magnitude dos desafios que estão colocados à Educação do Campo, mas, ao mesmo tempo, também vislumbramos possibilidades de enfrentá-los, com ações alternativas que se constituem em saídas diante do quadro vigente. A aposta no aperfeiçoamento da formação docente com o programa de formação continuada específico para os/as educadores/as do campo, a formulação de políticas pelas gestões locais – que levem em conta as especificidades dos municípios, o diálogo com as comunidades, etc. são exemplos dessas ações.

### **Referências**

ARROYO, Miguel González. Escola: terra de direito. In. ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

BARROS, Oscar Ferreira. HAGE, Salomão Mufarrej. CORRÊA, Sérgio Roberto Moraes. MORAES, Edel. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. In. ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010 – (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

BRASIL. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Caderno de Apresentação**. Brasília/DF: MEC, SEB, 2012.

\_\_\_\_\_. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Apresentação**. Brasília/DF: MEC, SEB, 2015.

CALDART, Roseli Salette. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. PEREIRA, I. B. ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In. MOLINA, M. C. (org.) **Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; 2006.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. **Profissionalidade docente na educação do campo**. Tese de Doutorado. São Carlos/SP: UFSCar, 2013.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira. CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salette. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Mary Carneiro de Paiva. **Educação do Campo: um estudo sobre o Programa Escola Ativa em Marcelino Vieira/RN** (Dissertação de Mestrado). Mossoró/RN: UERN, 2013.

QUIVY, Raimundo. CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. Lisboa: Gradiva, 2008.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. São Paulo: Atlas, 2011.

TERUYA, Teresa Kasuko. WALKER, Maristela Rosso. NICACIO, Marcondes de Lima. PINHEIRO, Maria Joana Manaitá. Classes multisseriadas no Acre. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**. Brasília, v. 04, n. 237, p. 564-584, maio/ago. 2013.