

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

Aldenize Melo da Silva¹

RESUMO

Esta pesquisa trata-se de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), tem como objetivo 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. 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 pelos 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. Todavia, 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 desenvol-

1 Mestra do Curso de Educação da Universidade Federal - UFPA, aldenizepedag@gmail.com;

vidas 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.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa trata-se de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) objetivou-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.

Desde o início da graduação em Pedagogia pretendia-se 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.

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 desprendido 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 consequentemente 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).

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), Alencar (2010), Caldart *et al.* (2012), Soares (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.

METODOLOGIA

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 que o material obtido nesta pesquisa é predominante em descrições de pessoas (Romão, 2004).

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” (Severino, 2007, p. 122-123). A partir dos documentos necessários para a 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, p. 122), 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 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; Prandini, 2004).

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 critério 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.

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 nesta 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.

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, se localiza no norte brasileiro, distante 68 km da capital estadual Belém. Sua população está estimada em 189.784 habitantes, um geral de 418 escolas na rede 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 do 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.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A FORMAÇÃO NO PNAIC E IMPORTÂNCIA PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo, resultado de grandes lutas dos movimentos sociais, vai de encontro de um modelo de educação ligado às 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 opõe-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.

Os movimentos sociais são agentes determinantes na busca da política de formação de educadores do campo. Essa política estar 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, qui-

lombolas, indígenas, caiçaras, dentre outros. E inclusive as escolas 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 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 que a maioria concorda de 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 que 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 a 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).

O rumo 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, e 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 têm 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 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 que envolvem a leitura e a 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.

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; 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 que 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 camponeses como direito de todo cidadão, assim como a educação, um direito de todo cidadão e dever do Estado como fortalece a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A educação dos camponeses é um direito de obter um ensino que

esteja 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 reconhecimento dos direitos dos povos do campo à educação, assim também estimular as buscas por práticas pedagógicas que venham contribuir a partir das práticas já existentes, para a formação dos sujeitos camponeses (Brasil, 2015).

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. As formações com assuntos do campo para essas docentes vieram acontecer nas formações continuadas do 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, na 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 à 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 para a 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 que corresponde as 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 com a 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 agrária 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 multis-série e por isso tem as turmas de professores dessas classes (Helena).

Desta 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.

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 estar incrementada com essa realidade.

A educação, como processo de escolarização, precisa estar inseparável da realidade dos indivíduos campestres 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 campestres 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, na concepção de Arroyo (2007, p. 170) “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 adquiridos se comparar com a força do agronegócio. As políticas de educação têm 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 consequentemente 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 ligado 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 o docente 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 consequentemente o ensino devem seguir um caminho que alcance e dê visibilidade às especificidades dos educadores e educadoras. Para que isso se concretize de fato, a formação específica para o campo seria adequada 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 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.

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 envolve 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 as professoras da zona urbana por não atuarem como professoras 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 (2006), 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 conforme as 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. Dentre os materiais que chegam para os professores trabalharem nas escolas, têm 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 assumi 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; Antunes, 2015). Os materiais didáticos carecem priorizar o atendimento das necessidades dos povos procedentes do campo. Esta afirmação compreende a um ensino 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.

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 (classes separadas), 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.

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.

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. 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.

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

HAGE, Salomão Mufarrej. A realidade das escolas multisseriadas frente às conquistas na legislação educacional – UFPA. Disponível em: <http://29reuniao.aned.org.br/trabalhos/posteres/GT13-2031--Int.pdf>. Acesso em: 15 de Março 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 57 Educativas, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 104-118, 2015 – ISSN: 1982- 3207. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/download/56224/34807>. Acesso em: 28 de Março de 2018.

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

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

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

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

SOARES, Magda. 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.

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

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.