DOSSIÊ

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES/AS ALFABETIZADORES/AS NO CONTEXTO DO CAMPO: POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES

PACT FOR NATIONAL LITERACY AT THE RIGHT AGE (PNAIC) AND THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF LITERACY TEACHERS IN THE FIELD EDUCATION: POSSIBLE CONTRIBUTIONS

Luzanira de Deus Pereira da Silva[43]
Regina Aparecida Marques de Souza[44]

Submissão: 16/09/2017 Aceite: 11/11/2017

Resumo: O presente artigo, parte de um projeto de pesquisa em andamento, consiste em um estudo das possíveis contribuições do PNAIC para a melhoria do trabalho do/a professor/a alfabetizador/a, inseridos no contexto do campo, tendo em vista a criança como sujeito de direito. A pesquisa faz uma abordagem qualitativa, bibliográfica, documental, além de contar com entrevistas semiestruturadas. Para a análise dos resultados, apoiamo-nos nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para maior compreensão dos processos de apropriação da cultura escrita. Quanto à educação do campo, recorremos aos autores da área para articular questões relativas à cultura escrita e ao contexto do campo. Os resultados preliminares demonstraram demandar por uma política que atenda à educação do campo em suas diferentes realidades. Para que a alfabetização das crianças seja consolidada, é o que concluímos, é não só preciso que haja políticas públicas adequadas, como devem ser assumidas por todos.
Palavras-chave: PNAIC. Educação do Campo. Teoria Histórico-Cultural. Prática docente.

Abstract: This article is part of the ongoing research project and consists of an analytical study of the possible contributions of the PNAIC to the improvement of the work of the literacy teacher inserted in the context of the field in view of the child as subject of law. The research has a qualitative approach, bibliographical, documentary and semistructured interviews. For analysis of the results, we rely on the assumptions of the Cultural Historical theory for a better understanding of the processes of appropriation of the written culture. As for the education of the field, we have recourse to the authors of the field to articulate questions related to the written culture and the context of the field. Preliminary results have demonstrated the demand for a policy that addresses the education of the countryside in its different realities. It is concluded that public policies must be present and assumed by all, so that the literacy of rural children is consolidated.
Keywords: Pnaic. Field Education. Cultural historical theory. Teaching practice

[43] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus do Pantanal- lu.dps@hotmail.com
[44] Universidade Federal de Mato Grosso do Sul campus de Três Lagoas – regina.souza@ufms.br

Introdução

O presente texto é fruto das reflexões e estudos teóricos que compõem dissertação de mesmo tema, em andamento. As reflexões que procuramos realizar têm por suporte a política de formação para os/as professores/as do campo, em vigência - Pacto Nacional pela Alfabetização na idade Certa (PNAIC) - e as contribuições do trabalho docente, uma vez que, por um largo espaço de tempo, esses profissionais ficaram invisíveis aos olhos do poder público.

Consideramos que tanto o professor quanto a criança são sujeitos de direito de uma formação de qualidade. A criança tem direito a uma boa escola, com professores bem preparados; direito a ser ouvida e a ser alfabetizada a partir da realidade em que vive. Já o professor tem direito de participar de curso de formação continuada para o seu crescimento pessoal, profissional e para a melhoria da atuação no processo de ensino-aprendizagem.

Sabemos que a alfabetização de crianças e adultos ainda é um desafio a ser superado com urgência pela sociedade brasileira. Por ser um processo complexo e multifacetado, requer profissionais bem preparados; isto explica por que as políticas educacionais contemporâneas têm dado enfoque à formação de professores alfabetizadores com a finalidade de melhorar o índice de aprendizagem.

Desse modo, alfabetizar com qualidade meninos e meninas, tanto no contexto do campo quanto no da cidade, tornou-se um imperativo na atual conjuntura, pois a alfabetização constitui um direito humano fundamental, uma condição indispensável para o pleno exercício da liberdade, que constitui o bem supremo de ser na vida (Brasil, 2012, p. 7). As práticas docentes, porém, precisam ser revistas.

Para a análise deste último item, dividimos o artigo em duas partes. Na primeira, trataremos sobre as políticas de formação e da educação do campo como direito; na segunda, abordaremos as contribuições do Pacto Nacional

pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no processo de formação continuada dos professores do campo na cidade de Corumbá/MS.

Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e um olhar para a educação do campo: as ações de formação docente

Historicamente, a educação brasileira tem uma dívida social para com a classe trabalhadora no que tange ao acesso à educação de qualidade, principalmente no contexto do campo, onde a precarização da educação ofertada à população é maior, pela concepção de que, para trabalhar com a enxada, não há necessidade de muitas letras (Arroyo, Caldart, Molina, 2011, p. 71). Trata-se de uma visão distorcida, que viola o direito de milhares de brasileiros de se apropriar dos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade, tendo como consequência os elevados índices de analfabetismo e de desigualdades sociais apontados pelas pesquisas.

Diante desse cenário, a alfabetização, a formação de professores e as práticas pedagógicas têm sido objeto de debates. Antes de discorrermos acerca do PNAIC na perspectiva da educação do campo, faremos um breve recorte histórico sobre o processo de alfabetização. A partir do século XX, segundo a autora Mortatti (2000), o direito à alfabetização ganha novos contornos e é fortemente associado ao desenvolvimento dos países pelo viés de políticas financiadas por organismos internacionais. Nesse contexto, tornou-se necessário implementar o processo de escolarização das práticas culturais da leitura e da escrita, entendidas como fundamentos de uma nova ordem política, econômica e social. Desse modo, problemas educacionais e pedagógicos, especialmente os relativos a métodos de ensino e à formação de professores, passaram a constituir o centro da atenção dos educadores; não só, mas também de administradores, legisladores e intelectuais de diferentes áreas do conhecimento (MortattI, 2000, p. 21).

É importante enfatizar que a formação continuada dos professores tornou-se tema de debates e discussões após a Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada na cidade de Jomtien, Tailândia, em 1990. Neste sentido, para atender às novas demandas, de acordo com Machado (2007, p. 27), o Brasil implantou e implementou algumas políticas, tais como: o Pacto de Valorização do Magistério e Qualidade da Educação; o Plano Decenal de Educação para Todos e a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, n. 9.394/1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999); o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA - 2001) e o Pró-Letramento (2005). Apesar dos esforços do poder público no que tange à criação de algumas políticas de formação, ainda temos vivenciado a dura realidade de constatar que muitas crianças concluíram, ou ainda concluem, sua escolarização sem estar plenamente alfabetizadas. No caso do estado de Mato Grosso do Sul, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep - 2011), a taxa de analfabetismo aos oito anos ficou em 8% na região urbana, e em 12,4% na região do rural.

Diante desses dados, consideramos que alfabetizar com qualidade é o grande desafio da educação contemporânea. Na luta contra o analfabetismo e o analfabetismo funcional infantil, o governo federal Luiz Inácio Lula da Silva, em 2012, implantou o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Tal pacto representa um compromisso assumido formalmente entre os entes federados, como estados, municípios e Distrito Federal, em prol da melhoria da educação, com a finalidade garantir os direitos básicos de aprendizagem e alfabetização das crianças até oito anos e ao final do 3º ano do ciclo de alfabetização (Brasil, 2012).

O PNAIC é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizadas pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores (BrasiL, 2012). Vale salientar que o Pnaic traz em seu bojo

referenciais do Programa Pró-letramento, que teve por objetivo principal a melhoria da qualidade do trabalho dos professores da educação básica, nas áreas de linguagem e matemática.

Conforme o guia geral do programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, os objetivos desse programa são:

> Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; desencadear ações de formação contínua em rede, envolvendo Universidades, Secretárias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (Brasil, 2007).

A partir dos objetivos destacados acima, entendemos que o PNAIC tem em vista atender às necessidades mínimas de aprendizagem de meninos e meninas da classe popular, tanto da cidade quanto do campo, disponibilizando materiais pedagógicos e literários, investindo principalmente na formação do docente, no intuito de melhorar a qualidade da educação e de reduzir a distorção idade/série que se observa nas escolas brasileiras no ciclo de alfabetização. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anysio Teixeira (Inep), a distorção idade/série no Brasil é de cerca de quatro anos, em média, ou um atraso de quatro anos no nível educacional em relação à série em que o estudante deveria estar.

Em se tratando da educação no campo, essa distorção tende a se tornar maior, especialmente pelas características e as peculiaridades que a modalidade educacional exige do sistema educacional. De acordo com o MEC:

> A luta por uma educação de qualidade para as populações campesinas brasileiras vem adquirindo visibilidade e força nos últimos anos. Para que o direito a essa educação se efetive, é necessário que conheçamos as especificidades e a trajetória de constituição da Educação do Campo. Assim, esse caderno integra um conjunto de textos e atividades que abordam aspectos do processo nos contextos da Educação do Campo (Brasil, 2012, p. 5).

O diagnóstico evidenciado pelo próprio MEC indica que, no substrato campesino, além das características próprias de um modelo educacional que se adapte às sazonalidades do processo produtivo rural, a educação foi negligenciada por largo espaço de tempo, promovendo-se, nos últimos anos, um movimento em prol de uma educação que não somente qualifique o cidadão para o exercício da cidadania, mas que o capacite a permanecer em seu local de origem, diminuindo o êxodo rural e a conturbação.

A autora Caldart (2008) afirma que a "materialidade de origem" por uma educação do campo são as lutas sociais, pois nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional comprometida com os interesses dos trabalhadores do campo, buscando a superação da educação padronizada e desvinculada das relações sociais concretas de produção da vida (Caldart, 2008, in Brasil, 2012)

Nessa perspectiva, as crianças que vivem no campo têm direito não apenas ao ensino da leitura, escrita e cálculo, mas devem, principalmente, tomar consciência de sua voz, isto é, precisam conhecer a sua história, ter sua identidade e a própria cultura. As crianças do campo precisam ser alfabetizadas no sentido pleno da palavra, assim como as crianças do meio urbano (Arroyo, 2012, in Brasil, 2012, p. 71). Contudo, o que queremos ressaltar é que a criança do campo deve ser reconhecida como sujeito de direito, como cidadã que produz cultura e nela é produzida, criando infinitas possibilidades de aprendizagens (Kramer, 2007, p.15). A educação que defendemos para as nossas crianças é uma educação humanizadora, comprometida com o desenvolvimento integral dos sujeitos, uma educação que valorize as dimensões da infância, do brincar e da fantasia. (IDEM)

A luta na conjuntura atual, é para que os professores do campo adquiram maior conhecimento e consigam mudar a realidade da educação no "campo" e nos assentamentos, desde a organização até o modo de ensinar, ou seja, o processo de conhecimento deve estar a serviço dos interesses da classe trabalhadora campesina (MST, 2005, p. 23). Mas, como fazer esse ensino? O que professor deve saber e fazer, no processo de ensino-aprendizagem, para a construção de uma educação diferente da atual? Para responder a estas questões, no próximo tópico abordaremos a educação no campo e as implicações da teoria para a formação e a prática docentes.

Educação do campo na perspectiva do PNAIC e a Teoria Histórico-Cultural: uma teoria para orientar a prática docente?

De acordo com o dossiê do movimento dos sem-terra, um dos princípios fundamentais da proposta pedagógica preconizada é que nas escolas do campo (assentamentos) toda aprendizagem e todo ensino devam partir da realidade vivida pela criança e daí seguir para o geral. Nessa perspectiva, o ensino tem princípios humanísticos, com base na ética e na cooperação (MST, 2005, p. 51).

Olhando por esse prisma, consideramos que a teoria histórico-cultural se aproxima dos princípios educativos da educação do campo por sua proposta de formação integral do ser humano, pela valorização da historicidade do indivíduo no processo de ensino, assim como pela valorização da cultura e dos saberes construídos no cotidiano. Recorremos à referida teoria para melhor compreender a prática pedagógica docente na perspectiva de uma educação emancipadora e humanizadora, em contraposição à visão da educação hegemônica, que visa a um ensino mecânico, fragmentado, utilitarista, de adestramento, que é aprender em vista de algo a fazer ou de uma função a desempenhar (Menegat, 2009, p. 71).

De acordo com as autoras Mello e Lugle (2014, p. 262), a teoria histórico-cultural oferece as bases para uma teoria pedagógica ao explicitar conceitos essenciais à compreensão do desenvolvimento do sujeito e subsidiar o trabalho

docente para interferir nesse processo, promovendo o máximo de desenvolvimento humano na escola. A educação almejada é a que propicia condições para que o sujeito internalize as qualidades humanas criadas ao longo da história, como: aprender a pensar, a produzir a própria identidade e construir a própria personalidade. Para este novo modelo de ensino, é necessário que as práticas pedagógicas vigentes na maioria das escolas, principalmente nas escolas do campo, que é o *locus* da nossa pesquisa, sejam revistas com urgência, pois ainda se encontram embasadas em um ensino tradicional centrado no "fazer" mecânico, destituído de significados para a criança. O modo de pensar a educação nos contextos escolares e de como a criança aprende e se desenvolve precisa ser mudado.

A educação é um processo mediador entre o indivíduo e a história. Neste sentido, a educação escolar, de acordo com Saviani (2003), diferencia-se de outras formas de educação espontâneas, pois sua finalidade é a ampliação da humanidade do indivíduo e da sua consciência histórica. Ela é um processo intencional e sistematizado de transmissão dos conhecimentos, de modo que o aluno vá além dos conhecimentos cotidianos, ampliando os conhecimentos científicos e superando-os por sua incorporação (Saviani, 2003 apud Facci, 2010, p. 137). Tal afirmativa se coaduna com a perspectiva da teoria desenvolvida por Vigotsky acerca dos referidos conceitos, principalmente quando o autor afirma que a aprendizagem promove o desenvolvimento (Facci, 2010, p. 137).

As autoras Mello e Lugle esclarecem que os estudos de Vigotsky, e colaboradores, ressaltam que a condição para o desenvolvimento do ser humano é a aprendizagem culturalmente acumulada, considerando a escola como um espaço promotor desse desenvolvimento (Mello, Lugle, 2014). Dessa forma, cabe a ela, a escola, considerar os conhecimentos prévios e as experiências que a criança traz na bagagem, passando sistematicamente dos conhecimentos cotidianos para o conhecimento científico.

Souza (2014, p. 270) explica, a partir dos estudos de Vigotsky, que os conceitos cotidianos e científicos que permeiam o âmbito escolar são autônomos e distintos e progridem em direções opostas; porém, o desenvolvimento de um depende do outro. O grau de consciência da criança é que estabelece a diferença entre um conceito e outro. Os cotidianos (espontâneos) são vivenciados e adquiridos no dia a dia nas relações sociais; já os conceitos científicos surgem na escola, acompanhados de pensamentos conscientes e sistematizados, que vão sendo internalizados pela criança a partir de suas necessidades e dos incentivos mediados pelo/a professor/a ou por um colega mais experiente. Entendemos que, nesse processo de apropriação do conhecimento, as crianças precisam ser "afetadas", motivadas e além disso precisam ter consciência da função social da cultura escrita e dos conteúdos de outras áreas ensinadas na escola. Para Vigotsky (2004, p. 65), o conhecimento que não passou pela experiência pessoal não é conhecimento, sendo necessário que os alunos aprendam não só a perceber, mas também a reagir.

Nesta perspectiva, é inútil repassar os conteúdos do caderno do professor para o caderno da criança, pois ela não saberá para que servem os conteúdos (MST, 2005, p. 21) se não estiverem articulados com a sua realidade, quando então passariam a ganhar significado. Afinal, a criança não é uma folha em branco, mas uma folha inteiramente preenchida pelos vestígios de experiências vivenciadas em seu grupo social (Vigotsky, 2004, p. 27).

Consideramos que o desenvolvimento infantil ocorre em condições de interação com o meio em um processo dinâmico. O meio consiste numa fonte de desenvolvimento das qualidades humanas específicas, considerando a parte biológica, inerente à constituição humana, e as relações sociais, estabelecidas com o grupo social dos sujeitos (Vigotsky, 2010, p. 693-698). De acordo com o autor:

> A vivência é uma das unidades na qual, por um lado indivisível, o meio, aquilo que está representado - a vivência sempre se liga àquilo que está localizado fora da pessoa – e, por outro lado, está representado como eu vivencio isso, ou seja, todas as particularidades da personalidade e todas as particularidades do meio são apresentadas na vivência. Dessa forma, na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência (2010, p. 686).

Entendemos que a criança age ativamente sobre o meio, numa relação dialética, transformando-o e sendo por ele transformada, num processo contínuo. Dessa forma, a criança aprende com e se desenvolve através da apropriação dos elementos da cultura pela relação dinâmica que estabelece com o meio.

Mello e Lugle (2014, p. 264), porém, salientam que o processo de desenvolvimento resulta de aprendizagens, não sendo mais aceitável a afirmação da antiga psicologia de que primeiro acontece o desenvolvimento, e só depois as condições para aprender. De acordo com Vigotsky (2001), o processo de desenvolvimento não coincide com o de aprendizagem, mas segue o da aprendizagem; dessa forma, somente com o bom ensino – aquele em que a criança usa de forma ativa o que sabe e busca a colaboração do professor ou de pares mais experientes para aquilo que ainda não sabe - é que ocorrem a aprendizagem e o desenvolvimento (Mello e Lugle, 2014, p. 264). A ideia de que a criança precisa amadurecer para depois aprender trouxe muitos prejuízos à educação das crianças; dentre eles, a reprovação e o fracasso escolar, casos em que o problema da não aprendizagem era da criança e da família, e não da escola. Ainda, infelizmente, encontramos professores com o discurso de que as crianças são imaturas, razão por que não aprendem.

Concordamos com as autoras Asbahr e Nascimento (2013) quando afirmam que a criança não é manga e não amadurece; neste sentido, a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é uma questão central para a prática pedagógica, sobretudo porque remete a questões relacionadas ao que ensinar (conteúdos), a como ensinar (modo de organizar o ensino) e por que ensinar

(Asbahr, Nascimento, 2013, p. 413). Isto implica rever as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, tendo em vista que sua função é organizar a prática pedagógica com a finalidade de orientar a atividade do estudante, com vistas a transformar os conhecimentos apropriados em capacidades, habilidades, valores, aptidões e atitudes que favoreçam sua inserção ativa em seu meio.

Neste sentido, Davidov (1988) enfatiza que a tarefa da escola contemporânea é ensinar às crianças a pensar, ou seja, a desenvolver ativamente o pensamento contemporâneo. Faz-se, necessário, porém, propiciar um ensino que seja afetado e que impulsione o desenvolvimento (Davidov,1988 apud Cação, Mello, Silva, 2014, p. 94).

As autoras citadas enfatizam que o ensino sistematizado tem como base a tríade formada pelo professor, pela cultura e pela criança. Os processos de ensinar e aprender cabem ao professor no sentido de que deve, de forma intencional, organizar o trabalho pedagógico de tal modo que as crianças vivenciem situações significativas de aprendizagem.

Sabemos, no entanto, que alfabetizar não é uma tarefa fácil. A apropriação da cultura escrita é um processo tão complexo que exige que a formação inicial e a formação continuada formem profissionais com aprofundamento teórico e prático. Na conjuntura atual, porém, temos vivenciado um processo apressado nos cursos de licenciaturas e formações continuadas, visando apenas ao atendimento imediato das necessidades do mercado capitalista. De acordo com Frigotto (2001), esta desqualificação passa pela fragmentação do trabalho educativo, pela quantidade e qualidade dos conteúdos veiculados, pela direção que assume a prática escolar. Mantém-se, assim, a supremacia dos métodos e das técnicas sobre os conteúdos (Frigotto, 2001, p.164).

Ora, se queremos uma educação melhor, é preciso promover cursos de formação de qualidade para os professores, de modo que possam apropriar-se não só do conhecimento prático, mas também do teórico.

Entretanto, apropriar-se de uma teoria, ou seja, do conhecimento teórico, é condição para a construção de uma prática pedagógica com possibilidades transformadoras para o sujeito em processo de aprendizagem (Cação, Mello, Silva, 2014, p. 83).

Neste contexto, o PNAIC busca, através das formações, ampliar o conhecimento do professor acerca da alfabetização e do desenvolvimento infantil, subsidiando-o com aportes teóricos e práticos, no intuito de melhorar a qualidade do ensino e provocar mudanças na organização do trabalho educativo e no currículo, propondo um currículo diferenciado para melhorar o atendimento à população campesina, levando em consideração as especificidades dessas regiões. Aliás, o direito a uma educação diferenciada - que valorize a cultura dos trabalhadores e das crianças do campo - está preconizada no artigo 28 da LDB 9.394/96.

A formação promovida pelo PNAIC tem por finalidade subsidiar a prática dos docentes, no intuito de melhorar a ação pedagógica nas salas do ciclo de alfabetização e na qualidade de ensino. Parafraseando Paulo Freire, apesar de o programa de formação continuada ter como foco a prática pedagógica, o/a professor/a alfabetizador/a/a deve ser concebido/a como sujeito inventivo e produtivo, com identidade e autonomia próprias, como construtor e (re)construtor de suas práticas e não mero reprodutor de métodos (Brasil, 2012k, p. 20).

Em 2013, no primeiro ano de vigência do programa, os professores do campo receberam cadernos de estudo e formação que atendia às especificidades do campo; porém, nos anos posteriores, a formação ganhou novos contornos, tornando-se "única", padronizada, tanto para os professores da cidade quanto do campo. Mesmo diante desse cenário, a pesquisa de campo realizada em um assentamento do município de Corumbá aponta para algumas contribuições para a prática docente nos cursos de formação realizados em 2013. Vale salientar que este artigo é um recorte da dissertação em andamento e reflete os

dados levantados através de entrevistas de seis professores que exercem diferentes funções na área educacional (diretor, coordenador) no contexto do campo, e de uma professora, que atuou de 2013 a 2016 como coordenadora do PNAIC. Os resultados preliminares indicam que o referido programa, ainda que de maneira tímida, contribuiu para ampliar o conhecimento do docente acerca da alfabetização e do letramento na perspectiva da educação do campo e também para a melhoria da prática do ensino. Transcrevemos alguns relatos das professoras participantes da pesquisa acerca das contribuições do programa para a melhoria da prática pedagógica.

> Antes a gente trabalhava a gramática solta, os gêneros textuais soltos, porém, através da sequência didática que teve uma interdisciplinaridade. Gostei de trabalhar com o que eles propuseram, que é trabalhar em cima de um tema e fazer uma sequência didática. Você organiza e não sai do foco; por exemplo, o texto pato, tinha a palavra jenipapo. Eu não conhecia jenipapo. Pesquisamos, baixei um vídeo sobre a fruta e lugar de origem (Professora Ana).

> "Eu fui surpreendida; eu imaginava que essa formação iria contribuir para minha prática em sala de aula; porém, a cada encontro, a cada ano, as formações foram superando as minhas expectativas (Professora Alzira)

Além disso, as professoras participantes salientaram que os conhecimentos construídos e apropriados nos encontros de formação são atualmente utilizados para dinamizar as aulas, tais como: sequência didática e projeto didático. Através dos projetos horta e empreendedorismo (feirinha), dentre outros, buscam aproximar o conteúdo escolar da realidade das crianças. Nesses projetos, as crianças, e também a família, participam ativamente. A feirinha é realizada num dia da semana, com produtos produzidos no próprio assentamento.

O diretor elucida a finalidade dos projetos:

> O objetivo principal da feirinha (projeto empreendedorismo) é trabalhar com o que eles produzem e mostrar para as crianças que não é vergonha ser agricultor, de ser do campo, de vender o maxixe, o quiabo; tem que ter a mesma satisfação que o cara que vende o avião. São as profissões. Temos que valorizar as nossas profissões, os adolescentes principalmente. Dificilmente você vê numa feira vendendo isso. Eles têm vergonha de falar que são do campo; a escola trabalha para amenizar isso.

Como podemos perceber, através dos projetos os conteúdos são ressignificados, valorizando os saberes, a cultura e o modo de produção e de vida da comunidade local, fortalecendo a identidade das crianças do campo para que possam ter orgulho de sua cultura e do fato de ser do campo. No entanto, percebemos que a escola, *locus* da pesquisa, procura superar o ensino tradicional através de projetos e da sequência didática. Os profissionais têm consciência de que a educação do campo deve ser diferenciada em conteúdo.

Sabemos, porém, que a educação do campo é um projeto em construção, que ainda tem muito que caminhar para que os princípios educativos preconizados para essa modalidade de ensino sejam materializados no chão das escolas.

Nessa direção, o autor Moreira salienta:

> A educação do campo, mesmo com tantos direitos conquistados no papel, ainda hoje, não conseguiu de fato causar um impacto de transformação social nessas escolas, a nível nacional. Os conteúdos curriculares são os mesmos da cidade, atendendo ao mercado [...] não se tem, para esse ambiente, uma proposta de formação, a qual leve em conta as especificidades do meio rural e valorize os saberes dos filhos dos trabalhadores rurais (2010, p. 32).

Sendo assim, há demanda por uma política de formação consistente e contínua para a modalidade, tendo em vista que a maioria dos professores não é do campo; outros, devido à rotatividade nessas regiões, não têm experiência com essa modalidade de ensino.

Concordamos com Ribas et al. (2015) que o docente, ao deparar com a realidade do campo, por possuir uma formação alicerçada na visão

urbanocêntrica, pode, de forma inconsciente, reproduzir a lógica vigente ou seja contribuir para a perpetuação da pratica de dominação. Olhando por esse prisma ainda de acordo com a autora a formação continuada é um instrumento que pode contribuir para a construção de uma educação humanizadora e emancipadora comprometida com os interesses da classe trabalhadora ou para alienar os sujeitos e manter o que já está posto.

Considerações Finais

A educação do campo é fruto de luta e resistência aos princípios que regem a sociedade capitalista na qual vivemos e, gradativamente, vem conquistando seu espaço nas agendas políticas nas esferas públicas - federal, estadual e municipal. Nesse contexto, pode-se dizer que o PNAIC surge da luta por uma educação diferenciada e de qualidade no campo.

O direito à educação é uma das bandeiras fundamentais da reforma agrária. A educação que se almeja, porém, é uma educação humanizadora, que valorize a realidade da população do campo, seus saberes, sua cultura e seu modo de produção. De acordo com Farias, não basta que a escola esteja ali situada; é necessário que dialogue plenamente com a realidade do meio onde se encontra (Faria *et al*., 2009 in Brasil, 2012, p. 75). Consideramos que a realidade das crianças do campo, assim como a das da cidade, deve ser valorizada pela escola. A criança deve ser vista como sujeito de direitos.

O PNAIC, dessa forma, vem criando possibilidades de fomentar a educação voltada aos alunos campesinos, com vistas a melhorar a qualidade de ensino e da aprendizagem, além de fortalecer as políticas de capacitação de professores no contexto do campo. Os resultados da pesquisa apontaram as contribuições, mas também os limites do programa de formação em questão. Dentre eles, a de que não deu continuidade às formações específicas para os professores do campo, ficando essa educação, mais uma vez, relegada a segundo plano. Os resultados demonstram, porém, que há uma demanda por formação

específica para os professores que atuam no contexto do campo, já que a grande maioria, ou não é do campo, ou não tem experiências nessa modalidade de ensino. Dessa forma, perguntamos: como ensinar aquilo que não se sabe? Entendemos que tanto os alunos como o professor são sujeitos de direitos, ou seja, o aluno tem direito de ser alfabetizado para o pleno exercício da cidadania, enquanto o professor tem direito à formação continuada para seu crescimento pessoal e profissional. Para isso, são necessárias políticas consistentes para uma educação do campo de qualidade.

Sabemos, porém, que o Brasil, historicamente, sofre solução de continuidade em suas políticas educacionais. É urgente a necessidade da criação de políticas de Estado e não de governo, para que se garantam os direitos de aprendizagem das crianças da classe popular, tanto no campo como na cidade. Tais políticas devem estar presentes na educação, mas precisam ser assumidas por todos para que a alfabetização das crianças se consolide.

Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. Criança não é manga; não amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural. **Psicologia: Ciência e profissão**, 2013.

ARROYO, Miguel Gonzales. Os desafios da construção de políticas públicas para a educação do campo. Secretaria de Estado de Educação. In: BRASIL, 2012, p. 71. **Cadernos temáticos**: educação do campo, Curitiba/PR, 2012.

CAÇÃO, Maria Izaura; MELLO, Suely Amaral; SILVA, Vandeí Pinto da. **Educação e Desenvolvimento humano:** Contribuições da Abordagem Histórico-Cultural para a Educação Escolar. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. dos. (Org.). **Educação do campo:** campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

BRASIL. **Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012k. 39 p.

BRASIL. **Pró-Letramento, Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Alfabetização e Linguagem**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** formação do professor alfabetizador. Caderno de apresentação, Brasília: MEC, 2012.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrolo psíquico**. Madrid: Progreso, 1988.

ESPÍNDOLA, Ana Lucia e SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Alfabetização em dois anos: esse é o caminho? **Jornal Correio do Estado,** Campo Grande, 27 de abril de 2017. Acesso: http://www.correiodoestado.com.br/ opinião/ana-lucia-e-regina-aparecida-alfabetização-de-crianças-em- dois- anos/ 302824.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Vigotsky e a escola Atual. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (Org.). **Fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. revisada. Araraquara/SP: Junqueira &Marin; Marília/SP: Cultura Acadêmica, 2010.

FARIA, A, R. *et al.* O eixo educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência. In: ROCHA, A. M. I.; MARTINS, A. A. **Educação do campo:** desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação estrutura econômico-social e capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KRAMER, Sônia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Janete; PAGEL, Sandra Denise e NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro (Orgs.). **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA):** um ressignificar da prática docente? Campo Grande - MS, 2007. Disponível em: http://repositorio.cbc.ufms.br:8080/jspui/bitstream/123456789/710/1/Edn%c3%a9ia%20Maria%20Azevedo%20Machado.pdf. Acesso em: 12 mai. 2017.

MST. **Caderno da Educação. N. 13**. Dossiê MST Escola. 2007. Disponível em: http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(13).pdf. Acesso em: 30 jul. 2017.

.

MELLO, Suely Amaral. Formação de professores: implicações pedagógicas da teoria histórico-cultural. **Revista Contrapontos** – Eletrônica, v. 14 - n. 2, mai./ago. 2014.

MELLO, Suely Amaral; LUGLE, Andreia Maria Cavaminami. Formação de professores: Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. **Revista Contrapontos** - Eletrônica, v. 14, n. 2. Marilia/SP, 2014.

MORTATTI, Maria R. L. **Os sentidos da alfabetização** (São Paulo/1876-1994). São Paulo: Editora Unesp, 2000.

MENEGAT, Alzira Salete; FARIAS, Marisa de Fátima Lomba de; MARSCHNER, Walter. (Org.). **Saberes em construção**: experiências coletivas de sem-terra e a Universidade Federal de Dourados. Editora da UFGD,2009.

MOREIRA, Jairto Saraiva**. Professores do Assentamento Taquaral:** a trajetória de luta pela terra e educação. UCDB, Campo Grande/MS, 2010.

PIRES, Ângela Monteiro. **Educação do campo como direito humano**. São Paulo: Cortez, 2012.

RIBAS, Juliana da Rosa; ANTUNES, Helenise Sangoi; BOLZAN, Marilene**. Análise reflexiva dos cadernos de educação do campo trabalhados no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Santa Maria: UFSM, 2015.

SAVIANI. Demerval. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 35. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 2002.

SOUZA, Regina Aparecida Marques de. Entre vidas e Marias... Maria das Dores, José, Aparecida ou simplesmente "Vida Maria": a apropriação da cultura escrita pela criança pequena. In: XAVIER. Filha, Constantina (Org.). **Sexualidades, gênero e infâncias no cinema**. Campo Grande/MS: Ed. UFMS, 2014, p. 255–273.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Psicologia pedagógica**/ L. S. Vigotsky. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **Quarta Aula:** A questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha. Psicologia USP, São Paulo, 2010.