



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA

Maria Goretti Monteiro

Teoria e prática

a contribuição do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na formação de professores das escolas do campo em Serra Negra do Norte/RN



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA

Maria Goretti Monteiro

Teoria e prática

a contribuição do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na formação de professores das escolas do campo em Serra Negra do Norte/RN

1. Alfabetização: 372.41

Obra sem financiamento de órgão público ou privado

Os trabalhos publicados foram submetidos a revisão e avaliação por pares (duplo cego), com respectivas cartas de aceite no sistema da editora.

A obra é fruto de estudos e pesquisas da seção de Estudos Interdisciplinares em Ciências Humanas da Coleção de livros Humanas em Perspectiva



**Filipe Lins dos Santos
Presidente e Editor Sênior da Periodicojs**

CNPJ: 39.865.437/0001-23

Rua Josias Lopes Braga, n. 437, Bancários, João Pessoa - PB - Brasil
website: www.periodicojs.com.br
instagram: @periodicojs

Prefácio



A coleção de ebooks intitulada de Humanas em Perspectiva tem como propósito primordial a divulgação e publicação de trabalhos de qualidade nas áreas das ciências humanas que são avaliados no sistema duplo cego.

Foi pensando nisso que a coleção de ebooks destinou uma seção específica para dar ênfase e divulgação a trabalhos de professores, alunos, pesquisadores e estudiosos das áreas das ciências humanas. O objetivo dessa seção é unir o debate interdisciplinar com temas e debates específicos da área mencionada. Desse modo, em tempos que a produção científica requer cada vez mais qualidade e amplitude de abertura para diversos leitores se apropriarem dos estudos acadêmicos, criamos essa seção com o objetivo de metodologicamente democratizar o estudo, pesquisa e ensino na área da ciências humanas.

Esse ebook produzido pela pesquisadora Maria Goretti Monteiro coloca em destaque, por meio do caso prático da formação de professores das escolas do campo em Serra Negra do Norte/RN, como o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) influenciou a formação de diversos professores pelo Brasil, podemos assim, perceber os benefícios e erros do programa, a fim de propor melhorias ao mesmo.

Filipe Lins dos Santos

Editor Sênior da Editora Acadêmica Periodicojs

Sumário



INTRODUÇÃO

7

Capítulo 1

CONTRIBUIÇÃO DO PNAIC PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

13

Capítulo 2

O PNAIC NAS ESCOLAS DO CAMPO

39

Capítulo 3

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO SEGUNDO O

PNAIC

47

Capítulo 4

MARCO METODOLÓGICO

68

Capítulo 5
RESULTADOS E DISCUSSÃO

72

Considerações Finais

83

Referências Bibliográficas

88

INTRODUÇÃO



A educação brasileira vem passando, ao longo da sua trajetória, por constantes mudanças em busca de melhoria na qualidade do ensino e da aprendizagem. É notório que no Brasil, há tempos, o ensino e a aprendizagem não incluem a todos, tornando-se, assim, um dos grandes desafios para o professor alfabetizador. Nesse sentido, as crianças acabam desmotivadas para irem à escola por não conseguirem plenamente a alfabetização.

Outra preocupação constante para o alfabetizador é a superlotação nas salas de aula, que resulta na dificuldade de alfabetizar meninos e meninas na idade certa, até os oito anos de idade, final do ciclo de alfabetização como rege a legislação. Além disso, outro fator determinante para melhorar a atuação desse profissional é a formação continuada, pois, sabe-se da relevância desta para a qualificação dos profissionais, a partir da qual se pode aprimorar a prática e agregar novos conhecimentos, além de desconstruir e reconstruir conhecimentos já adquiridos.

É claramente visto que é preciso uma reforma no campo educacional que priorize a formação continuada. Dessa maneira, a educação básica alcançará uma melhoria na sua qualidade, promovendo o conhecimento para todos, respeitando a diversidade de saberes inerentes a cada cidadão.

No ano de 2012 foi lançado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), considerado o maior programa de formação de professores do Brasil, da América Latina. Todos os professores alfabetizadores, incluindo os das escolas do campo, foram contemplados pelo PNAIC, através do qual o MEC ofereceu várias ações, incluindo materiais didáticos que visam contribuir para o processo de alfabetização e letramento, tendo como eixo principal a formação de professores alfabetizadores.

A partir do que foi exposto, escolheu-se a temática, a qual foi delimitada: “Teoria e prática: a contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC na formação de professores das Escolas do Campo em Serra Negra do Norte/RN, por analisar uma questão que envolve a prática pedagógica dos professores de Escolas do Campo em turmas multisseriadas. Assim, esta pesquisa buscou ponderar como a metodologia do PNAIC está contribuindo para o melhoramento da prática dos professores alfabetizadores das Escolas do Campo.

Nesse sentido, no que se refere ao tema estudado, buscou-se encontrar respostas, ou pelo menos aprofundar os conhecimentos, no sentido de encontrar respaldo teórico, embasando-se de forma a sanar os desafios encontrados ao alfabetizar os estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental das Escolas do Campo.

No tocante ao problema, concebeu-se nesta pesquisa um estudo sobre a contribuição do PNAIC na formação de professores alfabetizadores das Escolas do Campo. Para tanto, há uma preocupação a respeito das sugestões metodológicas sugeridas nas formações do PNAIC.

Ademais, a presente pesquisa, em aspecto geral, norteou sua problemática objetivando analisar a contribuição do PNAIC na formação, tanto teórica quanto prática, de professores das Escolas do Campo no município de Serra Negra do Norte/RN. Os objetivos específicos foram: identificar a organização do trabalho pedagógico de SD e PD usados para alfabetizar; verificar se estão favorecendo o ensino e a aprendizagem dos alunos conforme o PNAIC das Escolas do Campo, averiguando se os procedimentos do planejamento didático pedagógico articulam-se entre os saberes/conhecimentos das Escolas do Campo segundo o PNAIC; e investigar se os recursos didáticos e pedagógicos fornecidos pelo PNAIC contribuem com a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos das Escolas do Campo do próprio município de estudo.

Além disso, buscou-se sempre estar em contato com os professores através de questionários, pelos quais eles podem nos apresentar suas realidades, possibilitando a articulação entre a prática e os recursos ofertados pelo próprio PNAIC, para que, dessa maneira, se concretize a nossa reflexão no sentido de saber se a metodologia vem contribuindo para a formação dos professores e para a melhoria da prática cotidiana das escolas.

Esta pesquisa analisou a prática pedagógica do professor alfabetizador, em que se pauta o ensino e a aprendizagem no interior da sala de aula. Outrossim, para que aconteça a aprendizagem de fato como sugere o PNAIC, é importante a interligação de todos os fatores que foram percebidos com este estudo. Mais ainda, é preciso uma articulação entre o planejamento e a forma como a prática pedagógica é concebida em sala de aula.

Contudo, sabe-se que não é somente a prática do professor e a articulação do trabalho pedagógico que fazem a diferença em sala de aula. Outros fatores ligados ao contexto escolar também podem contribuir ou interferir nesse trabalho, por isso a necessidade de refletir sobre esses fatores por diferentes aspectos.

Os recursos didáticos e pedagógicos fornecidos pelo PNAIC contribuem com a melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos das Escolas do Campo. Sem dúvida, esses recursos estão diretamente ligados à proposta do programa e são extremamente úteis no momento de planejar e desenvolver as intervenções. São materiais organizados e pensados de acordo com a proposta do programa de formação e que estão em consonância com formas lúdicas de alfabetizar, o que torna o trabalho prazeroso para o professor e para o aluno.

Em sequência, justifica-se que as mais recentes discussões e preocupações na área da educação estão voltadas para o fato de que muitos estudantes não conseguem concluir sua escolarização alfabetizados. Tendo em vista as especificidades de cada estudante, o professor precisa criar condições para que o conhecimento chegue a cada um, de forma clara e prazerosa. Diante do exposto, o PNAIC surge garantindo às meninas e aos meninos o direito de serem alfabetizados até o 3º ano do Ensino fundamental.

Desse modo, o que mais motivou o estudo essa temática foi a experiência como orientadora de estudos do PNAIC entre os anos de 2013 a 2016, no município de Serra Negra do Norte/RN. Assim sendo, espera-se que este trabalho provoque reflexões na prática pedagógica à luz do PNAIC, abrindo novos caminhos e inspirações para um melhor direcionamento nos afazeres sociais e escolares dos professores alfabetizadores das Escolas do Campo. Nesse sentido, é preciso inovar e ilustrar os conteúdos de ensino, articulando a teoria e a prática de forma interdisciplinar, prazerosa e lúdica.

Destarte, compreendeu-se que esse conjunto de dados poderá nos trazer reflexões importantes tanto acerca da prática do professor, como dos recursos utilizados por estes em sua prática. Levar-se-á sempre em consideração o próprio material do PNAIC como forma de aprofundar as discussões acerca das contribuições do programa.

Para melhor compreensão por parte do leitor, a pesquisa está dividida em seções, tendo a primeira desenvolvido o panorama geral da dissertação, intitulado por introdução. Na segunda seção, destacou-se brevemente a contribuição do PNAIC para a Educação do Campo, mostrando ações do governo para sua criação com o intuito de melhorar a qualidade do ensino. Apresentam-se então subtópicos, como teoria e prática sobre o PNAIC e a formação de professores alfabetizadores segundo o PNAIC. A partir daí, implantam-se as estratégias pedagógicas para a construção do conhecimento dos alunos nas classes multisseriadas, buscando legitimar as desigualdades, a dominação e os privilégios de uma classe dominante, sendo o homem do campo protagonista de seus movimentos sociais e das lutas diárias.

A terceira seção enfatiza a proposta para trabalhar o PNAIC nas Escolas do Campo, com a finalidade de que os educadores estabeleçam relações e possam desenvolver um papel que contribua para a formação dos alunos em sala de aula, elucidando as relações vividas em sua vivência. Neste caso, os subtópicos envolvem o panorama geral para trabalhar o PNAIC nas escolas do campo e o PNAIC nas Escolas do Campo no município de Serra Negra do Norte-RN.

Na quarta seção, relata-se a organização do trabalho pedagógico na educação do campo segundo o PNAIC, além das sequências didáticas e projetos didáticos, o Planejamento didático Pedagógico e os Recursos didáticos pedagógicos. Compreende-se o ato de planejar como uma atividade mediada pelo professor, que deverá ser elaborada e executada levando em consideração os conteúdos voltados para a realidade da criança, procurando metodologias diversificadas na busca de preparar o indivíduo para inseri-lo na sociedade e contribuir de forma decisiva em sua vida. Sendo assim, tem-se o momento para debater e discutir as ações para resolver os problemas e obstáculos da sala de aula.

Em sequência, trabalhou-se o marco metodológico, com o tipo de estudo, enfoque e nível de pesquisa, bem como área e o universo de amostra; destacando os métodos, técnicas e os seus procedimentos. Em seguida, obtiveram-se os resultados e discussões, demonstrando as respostas dos professores juntamente com as discussões embasadas no conhecimento teórico sobre a temática, bem como apresentam-se as reflexões que foram possíveis mediante esses resultados. Por fim, desenvolve-

ram-se as considerações, percebendo que o PNAIC traz um conjunto de ações e propostas para que o professor de fato consolide o processo de alfabetização das crianças.

Portanto, percebeu-se a relevância desse tema, tanto no que diz respeito ao aspecto teórico, tendo em vista que este trabalho poderá trazer suporte para futuras pesquisas relacionadas a este assunto, quanto para implicações e constatações sobre a temática.

Capítulo 1

CONTRIBUIÇÃO DO PNAIC PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO



TEORIA E PRÁTICA SOBRE O PNAIC¹

Uma educação de qualidade é o que se almeja para todos, sendo um sonho que atravessa anos para ser alcançado por todos os profissionais envolvidos na construção do conhecimento, onde caminhos são traçados com o intuito de obter bons resultados. A educação do Campo e as práticas pedagógicas nas escolas do campo surgiram através de movimentos para reconhecer os direitos do meio rural e contribuir para a formação de sujeitos. 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, diversidade, diferenças, culturas, memórias, lutas, histórias, vidas e produção do campo” (ALENCAR, 2010).

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

Segundo Frigotto (2010, p. 32):

A expressão educação para o campo mantém uma estreita relação com políticas autoritárias do Estado que negam os processos sociais, produtivos e culturais da vida do campo, da mesma forma que a proposta de educação no campo expressa um sentido extensionista, reforçando a dimensão localista e particularista do modelo educacional destinado ao trabalho manual, negando a universalidade historicamente possível do conhecimento em todas as esferas e áreas da vida humana, independentemente de residir no campo ou na cidade.

¹ Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa (PNAIC) é um Programa de Formação de Professores Alfabetizadores que foi instituído em 5 de julho de 2012, no Diário Oficial da União, pelo ministro de Educação Aloizio Mercadante Oliva, que, no uso de suas atribuições, age sobre o Ensino Fundamental de Nove Anos (2009) e abre a Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012.

Em meio às discussões sobre a educação para o campo, destacamos as propostas para essa educação, em que é negada a universalidade historicamente possível do conhecimento em todas as esferas e áreas da vida humana. De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), em seu Art. 5º, as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9396, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Uma das propostas era implantar campanhas e programas de alfabetização no campo, buscando legitimar as desigualdades, a dominação e os privilégios de uma classe dominante. A educação do campo e as práticas pedagógicas nas escolas do campo surgiram através de movimentos para reconhecer os direitos do meio rural e contribuir para a formação de sujeitos.

Assim, Arroyo (2007, p.167) relata que

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

Historicamente, os processos de formação foram realizados para dar solução a problemas genéricos, uniformes, padronizados. “Tentava-se responder a problemas que supunham comuns aos professores, os quais deveriam ser resolvidos mediante a solução genérica dada pelos especialistas no processo de formação.” (IMBERNÓN, 2010, p.53).

Atualmente, percebe-se a necessidade de cada realidade e a busca para resolver cada problemática de acordo com sua especificidade. As reformas na educação do campo englobam o interesse econômico, realçando a ideia de garantir a plena alfabetização das crianças, sem ter que retirar do seu espaço ou convívio social o espaço rural.

Assim, Torriglia (2004, p.53) enfatiza que:

As reformas da educação expressam a concretude de ideias e políticas, realizadas com mediação de instrumentos legais e permite que os grupos humanos realizem as finalidades postas na legislação, ou seja, que estes orientem suas ações em correspondência as definições das leis.

As transformações ocorridas ao longo do tempo no Brasil pouco avançaram com relação à educação, e os educadores, diante dos desafios diários, têm uma árdua missão de alfabetizar em pouco tempo um país que se encontra, sobretudo, numa situação de emergência. Nesse sentido, uma das soluções encontradas foi a criação de um modelo de educação, ou seja, o PNAIC.

O PNAIC é considerado o maior programa de formação de professores. Todos os professores alfabetizadores, inclusive os das escolas do campo, foram contemplados pelo PNAIC, através do qual o MEC ofereceu várias ações, incluindo materiais didáticos que visam contribuir com o processo de alfabetização e letramento, tendo como eixo principal a formação de professores alfabetizadores.

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

Assim, surge uma formação continuada para preparar professores da Educação do Campo, com o intuito de firmar um compromisso de alfabetizar e letrar os alunos através do programa PNAIC. Ao longo do tempo, o processo educacional de formação das escolas do campo foi visto como caminho para suprir as necessidades padronizadas, mas, atualmente pode-se afirmar que nas escolas do campo acontecem o ensino e a aprendizagem.

Assim sendo, Brasil (s.d., p.06) destaca que

[...] o Brasil alcançou um patamar inédito na sua história, com grandes avanços econômicos e sociais. Na educação, amplia e democratiza o acesso ao ensino, da creche à pós-graduação, e melhora ano a ano os índices de qua-

lidade e desempenho da escola pública. Mas ainda temos grandes desafios a enfrentar [...]

Em meio às discussões, é relevante destacar o papel do PNAIC na educação brasileira, contribuindo decisivamente com grandes avanços econômicos e sociais na educação. As políticas públicas educacionais, apesar de haver um conceito amplo, estão relacionadas às ações que o governo exerce ou não especificamente nas questões que envolvem a educação escolar (OLIVEIRA, 2010).

Assim sendo, as políticas públicas educacionais estão relacionadas com as ações do governo, em que os projetos desenvolvidos têm objetivos de melhorar a educação do campo dos alunos, e, dessa forma, possuem “[...] a intenção de assegurar uma reflexão minuciosa sobre os processos de alfabetização e sobre a prática docente”. (BRASIL, 2012, p.27).

Tendo em vista garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do ensino fundamental, surgiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Nas escolas do campo, a falta de políticas públicas é a principal dificuldade que os educadores enfrentam no cotidiano para desenvolver um trabalho pedagógico de qualidade, e destacam a educação do campo no Brasil, bem como, a discriminação da identidade cultural negada.

Uma das propostas era implantar campanhas e programas de alfabetização no campo, buscando legitimar as desigualdades, a dominação e os privilégios de uma classe dominante. Na proposta do PNAIC, através da formação de professores nas escolas do campo, as disciplinas mais trabalhadas são português e matemática, objetivando levar esses alunos à alfabetização e letramento na idade certa.

A formação do PNAIC tem como objetivo abordar as metodologias de ensino de caráter interdisciplinar em diversas áreas de conhecimento e os recursos metodológicos que encaminham os alunos nas séries de alfabetização. De início, o PNAIC teve como conteúdos a serem discutidos na formação dos professores, no primeiro ano de atuação, o foco em Língua Portuguesa e no Letramento, na perspectiva de alfabetizar as crianças com dificuldades de leitura. Os períodos de formação, desde o implante do PNAIC, sempre foram seguintes aos anos de surgimento de cada documento

(BRASIL, 2012;2013).

A prática coletiva da Educação no campo confronta a lógica da educação rural, que preconiza uma educação criada pela iniciativa governamental, pensada a partir das referências da cidade e do capital, sendo usada como meio de submissão dos povos do campo à lógica da produtividade e da exploração da força de trabalho. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, BRASIL, 2002).

Assim sendo, a educação do campo está incorporada ao meio rural pelas variedades de espaços como: pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas; ultrapassando o perímetro urbano, servindo de modelo que visa auxiliar os alunos que convivem no campo nas suas descobertas diárias, mediando cultura e conhecimento. “Todos formam a categoria sujeito histórico, o que os particulariza é a prática social, cultural. O que os une são as relações de trabalho com a terra e a pertença a classe trabalhadora, em oposição à classe latifundiária.” (SOUZA, 2010, p.54).

O professor, nas escolas do campo, deve trabalhar a realidade do seu alunado, sua identidade, sua história, sua cultura, destacando assim a sua importância para a sociedade. Assim, Santos, Paludo e Oliveira (2010, p.15) afirmam que:

A educação do campo nasceu tomando posição no confronto de projetos de educação contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço da demanda de um determinado modelo de desenvolvimento do campo que sempre dominou a chamada de educação rural, a favor da afirmação da educação como formação humana, unilateral, que também pode ser chamada de integral, porque abarca todas as dimensões do ser humano.

A educação do campo surgiu através “de um projeto integral do governo, com demandas de educação rural, voltado para atender educandos do campo, promovendo o seu desenvolvimento.” (BRASIL, 2012, p.33). Desse modo, conforme estabelecido no Art. 2º da resolução CNE/CEB Nº 1/2002, a identidade da escola do campo é compreendida pela sua vinculação às questões inerentes

à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais.

Com o aparecimento de projetos do Estado com o intuito de melhorar a educação no campo, surgiram demandas e modelos de desenvolvimento, buscando aprimorar a qualidade de vida do aluno no campo, com o objetivo de proporcionar maiores possibilidades de crescimento em diversos aspectos, além de colocar os receptores dessa educação numa posição de recebimento dessa oferta com garantia de qualidade.

Nos documentos da resolução CNE/CEB N° 1/2002, é destacada a escola do campo, sendo compreendida como aquela que prioriza uma educação que detalha a realidade das crianças, seu conhecimento prévio e os seus próprios saberes, como forma de contribuir para uma reflexão mais elaborada acerca dessa modalidade de ensino, tendo em vista suas particularidades, bem como a de seus sujeitos.

Assim, Ribeiro (2012, p.296) ressalta que é:

Destinada a oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples, mesmo a escola com multisseriadas não têm cumprido função, o que explica as altas taxas de analfabetismo e os baixos índices de escolarização nas áreas rurais.

Em meio aos debates, a autora destaca o homem do campo como protagonista de seus movimentos sociais, tendo em vista suas lutas de classe, bem como a inclusão da criação da educação do campo. Esses aspectos mostram as lutas desse perfil de sujeito como maneira de chamar a atenção para a realidade e as necessidades que os rodeiam.

Os programas de formação para professores foram criados pelo governo com o intuito de melhorar a qualidade do ensino nas escolas do campo, implantando estratégias pedagógicas para a construção do conhecimento dos alunos nas classes multisseriadas.

O PNAIC, em suas técnicas formativas, veio complementar o ensino no processo de apro-

priação da língua escrita. A alfabetização, dentre seus vários aspectos, vem de modo a “tornar os professores capazes de enfrentar o grave frequente fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras.” (SOARES, 1999, p.70).

A alfabetização de crianças é um dos objetivos do PNAIC através da formação continuada dos professores, que busca, mediante os cursos, discutir metas e estratégias de ensino para alfabetizar com qualidade e garantir que essas crianças em meio as suas especificidades sejam atendidas sem seus aspectos básicos de necessidade de aprendizagem.

Os governantes implantaram no país, nos estados e municípios uma campanha com ações que asseguram que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, através do PNAIC, trabalhando as disciplinas de Português e Matemática. O PNAIC é colocado como “um compromisso formal assumido pelos Governos Federal, do Distrito federal, dos Estados e Municípios de assegurar ao final do 3º ano do ensino fundamental.” (BRASIL, 2012).

As políticas públicas voltadas para a educação do campo englobam ações e programas na área, buscando o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, bem como a leitura e escrita, a alfabetização e letramento. Outro momento importante para a educação do campo é o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2011-2020, que, no seu Art. 2º, estabelece diretrizes:

I – Erradicação do analfabetismo; II – Universalização do atendimento escolar; III - Superação das desigualdades educacionais; IV – Melhoria na qualidade do ensino; V – Formação para o trabalho; VI – Promoção da sustentabilidade sócio ambiental; VII – Promoção humanística, científica, e tecnológica do país; VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; IX – Valorização dos profissionais da Educação; e X – Difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Portanto, o PNE estabelece metas para que o analfabetismo seja reduzido. Todavia, percebe-se que é necessário oferecer formação continuada aos professores, criando políticas públicas que garantam a alfabetização da criança. As escolas do campo passam a realizar seu processo educativo

através das políticas públicas e da formação de professores pelo PNAIC, que propicia a criança construir sua identidade e sua cultura.

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

Ao aderir ao Pacto, os entes governamentais comprometem-se a:

I. Alfabetizar todas as crianças em Língua Portuguesa e em Matemática; II. Realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; III. No caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação.

O PNAIC contempla formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, avaliações, gestão e materiais didáticos, como os cadernos, jogos e livros. Nessa perspectiva, no parecer nº 36/ 2001 (BRASIL, 2012, p.7- 8), explicita-se que:

A concepção de educação do campo está explícita no parecer CNE nº 36/ 2001 que acompanha as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo ao estabelecer que: A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços.

Assim, no parecer do documento CNE nº 36/ 2001, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelecem em sua legislação que a Educação do Campo deve ser incorporada ao espaço rural, como forma de ofertar ensino e aprendizagem a todos aqueles que fazem parte desse contexto de vida no campo.

Caldart (2003, p.66) destaca a escola do campo ao defender que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também, podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da sua relação com o conjunto da sociedade. Se assim, ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a construir povo do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade, e por um projeto do futuro.

Nas suas palavras, a autora assegura que a escola do campo fortalece a criança e a identifica como sujeito social, auxiliando no processo de humanização do conjunto da sociedade com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

As dificuldades das crianças devem ser questionadas e trabalhadas cotidianamente pelo professor em sala de aula, respeitando as particularidades e expectativas dos alunos, bem como a sua cultura, seu modo de viver e suas relações que são estabelecidas no contexto, como forma de respeitar sua individualidade constituída no seu lugar de pertencimento.

Os cadernos de formação do programa PNAIC, referentes a Educação do Campo são componentes curriculares importantes para trabalhar com a interdisciplinaridade, os direitos de aprendizagem e a valorização de interesses e necessidades surgidos espontaneamente no cotidiano dos alunos, pois a partir destes, os educadores podem debater acerca das principais dificuldades do educando, buscando soluções para os problemas diários.

A educação do campo deve nortear princípios gerais, ampliando e fortalecendo a cultura local e a valorização de saberes construídos pelos grupos sociais, valorizando o pensamento crítico e a capacidade de pensar e repensar valores e atitudes. Assim, a educação do campo é um fenômeno da realidade brasileira atual protagonizada pelos trabalhadores do campo e suas organizações sociais, em defesa de políticas públicas de educação articuladas à luta pela terra. Ela nasceu como crítica à realidade da educação dos trabalhadores que vivem no/do campo.

Entretanto, essa crítica não se caracterizou apenas em denúncia, mas como crítica propositiva de transformação, apresentando propostas políticas de educação integradas a um projeto político de transformação social protagonizado pelos trabalhadores organizados em movimentos sociais e sindicais (CALDART, 2012).

A realidade da educação do campo está articulada à luta pela terra, em que, através de movimentos sociais e sindicais, de uma crítica sobre a forte situação dos trabalhadores, caracterizaram-se as transformações ocorridas no meio rural na educação dos trabalhadores.

A escola tem papel importante junto ao professor frente à educação dos alunos. Assim, em suas palavras, SAVIANI (2009, p.140) destaca que “a escola assumiu um papel técnico, onde o professor era um executor de tarefas organizadas por especialistas e o aluno o receptor passivo, assim, marginalizado não era mais o ignorante ou o diferente, mas o incompetente, o ineficiente, enfim, o impulsivo.”

Assim, Taffarel e Junior (2011, p.187) traduzem que:

- a) Insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- b) dificuldades de acesso de professores e estudantes às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;
- c) falta de professores habilitados e efetivados, que provoca rotatividade;
- d) falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- e) ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- f) predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- g) falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- h) baixo desempenho escolar dos estudantes e elevadas taxas de distorção idade-série;
- i) baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com o que atuam na zona urbana;
- j) necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

O acesso à aprendizagem da cultura letrada é um direito da criança, já que ela está inserida em uma sociedade que se utiliza amplamente desse instrumento. Portanto, inserir a criança de seis anos na aprendizagem desse artefato cultural é possibilitar que ela se aproprie desse importante ins-

trumento social.

Dentro dessa perspectiva, considera-se que a aprendizagem da cultura letrada insere os alunos na sociedade, com o direito de garantir que tenham acesso ao processo de alfabetização de modo sistemático com a aprendizagem da leitura e escrita. Portanto, o PNAIC contribuiu de forma decisiva para a educação do campo, porque realça a ideia de garantir a plena alfabetização das crianças sem ter que retirá-las do seu espaço ou convívio social, nesse caso, o espaço rural.

A alfabetização e o letramento de crianças até 8 anos de idade estão relacionados ao ensino fundamental, com o intuito da escrita e leitura no processo de aprendizagem. O domínio da escrita e leitura favorece a aprendizagem como um processo social no contexto de sociedade, tendo como objetivo maior a valorização da oralidade.

Segundo BRASIL (2015, p.75):

Para alfabetizar e letrar as crianças do campo, é necessário que se considere o seu meio, e que a escrita se inicie a partir de sua própria história, porque isso fortalecerá a sua identidade e favorecerá a apropriação de seus conhecimentos, considerando-se o seu meio social e o grupo em que vive.

Entende-se que o campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, é o campo do estudo, do trabalho e do morar, mas, sobretudo, do educar para a promoção social do sujeito mediante suas especificidades. Segundo BRASIL (2015, p.71):

O aluno do campo precisa ser alfabetizado e ter seus letramentos desenvolvidos, como os alunos do meio urbano, pois a leitura e a escrita darão acesso à sua identidade e à sua história, à elaboração de sua identidade e à compreensão dos fatos que as cercam. Nesse âmbito, a alfabetização e o letramento são instrumentos imprescindíveis à cidadania e à formação, independente do público a que compete a escola atender.

A escola do campo depende de que as crianças não saiam do campo para as cidades e que seu trajeto seja de boa qualidade, criando experiências de formação de estudantes que possam construir

suas práticas de leitura e escrita, desenvolvendo identidade de cidadãos brasileiros, sendo pessoas livres e aptas a viverem em qualquer meio cultural.

Nesse sentido, a alfabetização é um ponto importante para a formação de uma criança nos anos iniciais do ensino fundamental, sendo a escola um ponto forte do ensino, conhecendo as desigualdades e as diferenças dos estudantes.

É no processo de alfabetização que a criança começa a ler e escrever sem ter o medo de errar, sendo apresentados os vários tipos de linguagem que a criança pode desenvolver, seguindo o ponto de vista ortográfico, trabalhando o acesso aos diferentes tipos de textos, possibilitando seus saberes de mundo.

Segundo Ferreira e Teberosky (1985), a alfabetização é vista como um processo complexo de construção de conhecimentos, no qual as crianças têm que elaborar respostas sobre o SEA (Sistema de Escrita Alfabética) e suas características, tais como entender o que a escrita registra (ou nota).

Assim sendo, compreendemos que as ações educativas estimulam as crianças a interagir com outras crianças na comunidade, levando em conta a leitura e a escrita, envolvendo atividades de reflexão dos aspectos produtivos de textos e escrita no decorrer do processo de alfabetização e letramento das crianças no primeiro ciclo.

Segundo o PNAIC (2015, p.57), “a população brasileira é caracterizada pelas diferenças e, muitas vezes, elas são utilizadas para justificar as desigualdades de acesso aos direitos, dentre eles a educação.” Como já defendemos, é necessário que todos tenham acesso ao conhecimento escolar, isto é, que todos adentrem no sistema educacional formal, tendo o direito à aprendizagem, cumprindo efetivamente seus papéis de cidadãos atuantes na construção da sociedade. Isso se efetiva quando houver o “[...] respeito à dignidade e aos seus direitos, levando-se em conta as diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas e religiosas, entre outras.” (BRASIL, 1999, p.12). Nesse sentido, é preciso que haja o respeito ao processo de aprendizagem e desenvolvimento de cada criança, reconhecendo-se as diferenças como especificidades constituintes da identidade dos sujeitos.

Portanto, o PNAIC foi criado pelo governo com o intuito de melhorar a qualidade do ensino

nas escolas do campo, com ações que asseguram que as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, implantando estratégias pedagógicas para a construção do conhecimento dos alunos nas classes multisseriadas, buscando legitimar as desigualdades, a dominação e os privilégios de uma classe dominante, sendo o homem do campo protagonista de seus movimentos sociais e das lutas diárias.

A educação de qualidade é um sonho que atravessa anos para ser alcançado por todos os envolvidos na educação, em que caminhos são traçados e objetivos direcionados com o intuito de obter bons resultados. Diante disso, a formação continuada para professores reflete uma etapa para contribuir para a educação do país.

O enfoque é que a teoria do PNAIC, no ciclo de alfabetização que corresponde às séries de 1º ao 3º ano, continua na perspectiva de trabalhar os conteúdos de forma interdisciplinar. Os materiais são recomendados para reforçar a formação e são baseados na leitura e na escrita para trabalhar em creches e pré-escolas.

O PNAIC tem ofertado aos seus participantes a reflexão sobre os processos de alfabetização e letramento, com material acessível e de excelente qualidade, muito embora ocorreram alguns entraves na implementação do Programa, tais como: atraso na entrega dos materiais; a não inserção dos diretores e coordenadores pedagógicos na formação; a pouca mobilização dos professores cursistas, entre outros (LEITE, 2014).

Os processos de alfabetização e letramento são ofertados pelo PNAIC aos professores através da formação continuada, com material acessível e de excelente qualidade. “A criança deve estudar todas as disciplinas passeando, colecionando, desenhando, fotografando, modelando, fazendo colagens, observando plantas e animais, criando e cuidando deles [...]” (NARKOMPROS, apud FREITAS, 2012, p.339).

Assim, através do PNAIC, o professor deve auxiliar os educandos em todas as disciplinas. O importante na formação inicial e continuada são os debates e estudos acerca da educação do campo, que são relevantes 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, além da necessidade de autenticar esses saberes como componentes teóricos e práticos dos currículos educacionais (CALDART, 2012).

A implementação do PNAIC esbarra em algumas dificuldades estruturais e outras relacionadas à prática pedagógica do professor. Uma delas é a concepção de alfabetização e a importância da formação continuada para o exercício da docência (CRUZ E MARTINIÁK, 2015). Nesse contexto, o PNAIC torna-se fundamental para a formação continuada e para o exercício da docência, porque o processo de alfabetização é muito complexo e isso requer do educador o domínio dos conhecimentos teóricos e práticos.

As metodologias abordam um ensino de caráter interdisciplinar em diversas áreas de conhecimento e recursos metodológicos que encaminham os alunos nas séries de alfabetização. No tocante aos coordenadores, supervisores, formadores, orientadores e professores alfabetizadores, são concedidos auxílios financeiros de bolsas com defasagem por categorias durante todo o período de formação (BRASIL, 2015).

Na prática do PNAIC, a formação dos professores da educação do campo tem como objetivo abordar as metodologias de ensino de caráter interdisciplinar em diversas áreas de conhecimento e os recursos metodológicos que encaminham os alunos nas séries de alfabetização.

Assim, Torriglia (2004, p.49) menciona que:

Neste marco, é inegável a contemporaneidade do debate sobre a função que a educação deverá ou deveria ter nessa nova etapa. As mudanças no mundo social desafiam, de modo geral, o sistema educacional em seu conjunto, os currículos, a gestão e a organização das escolas e dos institutos, das universidades, entre outros aspectos.

Na prática do PNAIC, o debate e as discussões acerca da educação do campo são imprescindíveis, porque são discutidos os problemas e as soluções relacionadas à alfabetização de crianças no campo, o sistema educacional em seu conjunto, os currículos, a gestão e a organização das escolas.

Para Brasil (2012, p.06):

O PNAIC se configura como um compromisso do Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE de 2007, firmado por todos os estados e municípios com o governo federal e meta do novo Plano Nacional de Educação, em discussão no Congresso Nacional.

Assim sendo, em 2007, através de discussões acerca da educação no Brasil foi criado o PNAIC, após a realização de um acordo entre os estados e municípios. A concepção adotada no âmbito do PNAIC é a da Alfabetização na perspectiva do Letramento. Ou seja, entende-se e defende-se que é preciso que “a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia.” (BRASIL, 2015, p.21).

Dessa maneira, o PNAIC é considerado o maior programa de formação de professores. Todos os professores alfabetizadores, incluindo os das escolas do campo, foram contemplados pelo programa, através do qual o MEC ofereceu várias ações, incluindo materiais didáticos que visam contribuir com o processo de alfabetização e letramento, tendo como eixo principal a formação de professores alfabetizadores.

Os encontros de formação com os alfabetizadores são ferramentas importantes para guiar a educação do campo, porque a reflexão coletiva, o debate, as experiências e a coletividade contribuem e influenciam a construção de uma prática docente mais participativa, onde juntos podem compartilhar suas ações. “O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação.” (Pimenta, 2005, p.26).

Os conceitos, teorias e pressupostos da perspectiva sociointeracionista são focados por meio de textos, mas outras abordagens teóricas são mobilizadas de modo a ampliar os conhecimentos e

aprofundamento em questões específicas do processo de alfabetização. Desse modo, “a busca pela articulação entre tal abordagem e o enfoque sociointeracionista ocorre por meio da explicitação dos pressupostos das duas abordagens que são articuláveis.” (BRASIL, 2012, p.30).

O fato é que, para alfabetizar todas as crianças de acordo com a legislação brasileira, é necessário criar programas de formação continuada que aliem teoria à prática e busquem oferecer ao professor momentos de reflexão sobre sua própria prática. Na prática pedagógica na sala de aula, o educador desenvolve ações voltadas para a aprendizagem das crianças pela Alfabetização na Idade Certa para o planejamento e avaliação das situações didáticas, assim como para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação.

Na prática-teoria sobre a formação de professores do PNAIC é analisada a realidade, a interpretação, a intervenção e o intercâmbio de experiências entre os sujeitos e a comunidade. Com relação à portaria nº 867/2012 do MEC, o Art. 5º esclarece que as ações do pacto têm por objetivo:

- I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

As ações do PNAIC contribuem para o aperfeiçoamento da formação dos professores que atuam nas salas de alfabetização, uma vez que o seu maior desafio é despertar o interesse da criança para o desenvolvimento da aprendizagem. Para tanto, apresenta-se um quadro com todos os Documentos que respaldam a implementação e funcionamento do PNAIC.

TÍTULO	CARACTERIZAÇÃO DO DOCUMENTO
Lei nº. 11.273, de 06 de fevereiro de 2006.	Aborda a autorização da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa aos participantes de Programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica.
Portaria nº. 867, de 04 de julho de 2012.	Traz a instituição e as ações do PNAIC, definindo suas diretrizes gerais.
Medida Provisória nº. 586, de 08 de novembro de 2012.	Discorre sobre o apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC e demais providências.
Portaria nº. 1.458, de 14 de dezembro de 2012.	Trata das categorias e dos parâmetros para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do PNAIC.
Portaria nº. 90, de 6 de fevereiro de 2013.	Destaca o valor máximo das bolsas para os profissionais da educação participantes da formação continuada de professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC.
Resolução nº. 4, de 27 de fevereiro de 2013.	Discorre sobre o estabelecimento das orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do PNAIC.
Lei nº. 12.801, de 24 de abril de 2013.	Trata do apoio técnico e financeiro da União aos entes federados no âmbito do PNAIC.
Resolução nº. 12, de 8 de maio de 2013.	Ressalta a alteração dos dispositivos da Resolução CD/FNDE nº. 4, de 27 de fevereiro de 2013, que estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a formação continuada de professores alfabetizadores, no âmbito do PNAIC.
Manuais do Pacto e do Sistema.	Relata como deve ser o funcionamento, preenchimento e manipulação do sistema do PNAIC – SISPACTO.
Informações.	Informa sobre professores alfabetizadores e orientadores de estudo.
Passo a passo.	Discorre sobre como cadastrar as turmas de professores no SISPACTO; recuperar a senha; fazer o cadastro do coordenador local e dos orientadores de estudo; fazer a troca do coordenador e como fazer para aderir ao PNAIC.

Fonte: Quadro organizado por meio de pesquisa realizada nos documentos do PNAIC e informações disponibilizadas no site: Acesso em: 11 fev. 2015.

Nota-se, atualmente, que o professor busca constantemente meios para alavancar a aprendizagem das crianças nas turmas de alfabetização, porém, diversos fatores interferem no ensino e na aprendizagem dessas crianças. Com o propósito de melhorar a qualidade do ensino, o Ministério da

Educação, em parceria com o Distrito Federal, estados e municípios, assume o compromisso de alfabetizar todas as crianças até o final do ciclo de alfabetização.

O PNAIC consiste em desenvolver ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012).

Cotidianamente no âmbito escolar apresentam-se desafios na sala de aula. Um dos pontos mais discutidos pelos educadores está relacionado à leitura e escrita envolvendo alunos, que na maioria das vezes não recebem ajuda em casa devido à falta de estudos, família desestruturadas, entre outros problemas. Logo, o PNAIC é um programa do governo pautado na alfabetização de crianças na idade certa.

O PNAIC contribui de forma decisiva para a educação através de políticas públicas que são incrementadas pelo governo com o apoio do Ministério da Educação, buscando novos direcionamentos para a melhoria da qualidade da educação pública, com ações para a formação e valorização dos professores e programas de apoio ao letramento.

Portanto, a implantação de uma política nacional de valorização e formação de professores, incentivo à formação continuada por ciclos, a ampliação do atendimento escolar e a implementação de programas de apoio ao letramento são pontos essenciais que contribuem para ampliar os conhecimentos e melhorar a prática docente, e, conseqüentemente, a qualidade da aprendizagem.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES SEGUNDO O PNAIC

No Brasil, a questão da formação continuada de professores vem sendo amplamente discutida como uma das principais vias de acesso à melhoria da qualidade de ensino. O motivo pelo interesse e preocupação pela formação ocorre principalmente pelo fato de, nas últimas décadas, o sistema

educacional brasileiro ter sofrido uma grande expansão, registrando-se um crescimento amplo de matrículas em todos os níveis de ensino.

Aguiar (2011, p.566) traduz sobre a formação de professores alfabetizados:

Discutir formação de professoras alfabetizadoras na atualidade exige considerar a constituição multifacetada da profissionalidade docente, as formas de organização das instituições escolares, aspectos históricos do fenômeno alfabetização em suas variadas acepções e as políticas públicas para a educação demandadas por organismos internacionais com forte influência sobre a ação docente. Conclui-se que a profissionalidade docente, concebida como um fenômeno social, é complexa e exige aprofundamentos que perpassam aspectos formativos, culturais, históricos, políticos e econômicos.

O autor supracitado discute sobre a formação de professores alfabetizadores considerando esses profissionais com múltiplas facetas como educadores que, nas salas de aula multisseriadas, devem perpassar os aspectos formativos, culturais, históricos, políticos e econômicos.

Os professores alfabetizadores e demais profissionais da educação exercem papel ativo na interpretação e reinterpretação dessa política pública de alfabetizar crianças na idade certa. Eles organizam estratégias e desenvolvem seu trabalho pedagógico cotidianamente na sala de aula. Assim sendo, é imprescindível que os educadores estejam preparados para atuar diariamente em sala de aula. Diante disso, o curso de formação para professores alfabetizadores das escolas do campo é importante para alfabetizar e letrar os alunos na idade certa.

A formação continuada de professores vem sendo discutida para melhorar a qualidade de ensino, onde é debatido o desempenho dos alunos nas escolas de todo o país, sendo a formação continuada de professores um dos caminhos.

Nóvoa (1995, p.27) destaca que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvi-

mento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A formação de professores alfabetizadores é realizada para propiciar aos educadores um momento de reflexão sobre a prática pedagógica, destacando o ensino na educação do campo, o desenvolvimento intelectual e social do ser profissional. “Os princípios da formação que orientam as ações do PNAIC, explicitado nos Cadernos de Linguagem e retomados nos Cadernos de Matemática, são: a prática da reflexividade; a construção da identidade profissional; a socialização; o engajamento.” (BRASIL, 2015, p.27).

Quanto aos cadernos de formação do PNAIC, estes proporcionam aos alfabetizadores um momento de leitura teórica o qual promove conhecimentos, reflexões e troca de experiências com os demais professores. Em suma, a formação continuada é importante porque auxilia o educador a desenvolver seu trabalho em sala de aula cotidianamente, além de realizar sua formação junto com os seus alunos. A formação continuada de professores proporcionada pelo PNAIC é apontada como uma das mais promissoras possibilidades de reverter os índices elevados de analfabetismo, baixo desempenho escolar e distorção idade-ano.

No entanto, acredita-se que não é suficiente propor políticas educacionais objetivando a redução da desigualdade social sem que as estruturas sociais, políticas e econômicas sejam reestruturadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LUCACHINSKI, 2015; LUCACHINSKI; TONDIN, 2016).

A formação de professores alfabetizadores nas escolas do campo é de grande importância, porque auxilia as crianças no processo de ensino e aprendizagem, desenvolvendo as suas especificidades, levando o educador a compreender o mundo e a comunidade escolar, seu contexto, suas vivências, saberes, valores, modos de ver e pensar. Deste modo, é imprescindível que programas sejam criados e que propiciem formar no professor o desejo de semear o conhecimento.

Segundo Arroyo (2011, p.13):

[...] a partir do olhar das escolas do campo, percebemos a necessidade, na formação de professores, de compreender como é o mundo vivido de cada um dos diferentes territórios, nas suas especificidades e qual o papel das comunidades escolares nesse contexto. Quais são suas vivências, saberes, valores, modos de ver e pensar a si e ao mundo, de aprender e de socializar-se na partilha, “como sujeitos culturais, intelectuais, éticos sociais, políticos, identitários”.

Sendo um espaço de construção de conhecimentos, a formação continuada para as escolas do campo necessita ser incorporada pelos docentes em função do processo de ensino e aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização. É importante compreender a formação continuada como espaço de construção de conhecimentos que precisa ser incorporada pelos docentes em virtude de complexos processos cognitivos, socioafetivos e culturais (GATTI, 2003).

Os professores alfabetizadores e demais profissionais da educação exercem papel ativo na interpretação e reinterpretação dessa política pública de alfabetizar crianças na idade certa, organizar estratégias e desenvolver seu trabalho pedagógico cotidianamente na sala de aula.

Conforme BRASIL (2015, p.10), as ações do Pacto concentram-se em quatro eixos de atuação:

1. Formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo;
2. Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais;
3. Avaliações sistemáticas;
4. Gestão, controle social e mobilização.

Assim sendo, as ações do pacto estão voltadas em vários eixos como: Formação continuada presencial para professores alfabetizadores; Materiais didáticos; Avaliações sistemáticas e mobilização. Estes precisam ser monitorados e compreendidos como uma forma de melhorar o ensino e a aprendizagem de novos conhecimentos.

Segundo Imbernón (2009, p.37):

A formação continuada deve buscar uma aproximação com a agência esco-

lar e com as situações problemáticas atravessadas pelo professor, bem como uma reestruturação nos programas ofertados com o objetivo “de ressituar o professorado para ser protagonista ativo de sua formação em seu contexto trabalhista, no qual deve combinar as decisões entre o prescrito e o real, aumentar seu autoconceito, sua consideração e seu status trabalhista e social”. Espera-se que os processos de formação continuada ofereçam condições para que se construam respostas para indagações e anseios, a fim de que os professores se sintam mais seguros e aptos a promover as mudanças necessárias em suas práticas.

Na formação continuada de professores alfabetizadores é importante que eles troquem experiências com seus pares sobre as situações problemáticas na sala de aula, objetivando a construção e obtenção de respostas para indagações diárias do cotidiano escolar, além da promoção das mudanças necessárias em suas práticas.

Para a formação dos professores alfabetizadores, são utilizados cadernos de formação contendo textos de estudo e orientações práticas para alfabetizar crianças na faixa etária entre seis (6) e oito (8) anos de idade. Em 2013, o Pacto privilegiou a formação continuada em Língua Portuguesa. Em 2014, a ênfase foi na área de Matemática e, em 2015, ampliou-se para as áreas de Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Arte, na perspectiva da interdisciplinaridade (BRASIL, 2015).

Assim, a formação continuada na prática cotidiana dos professores destaca o processo inovador, em que o docente, cotidianamente, deve fazer mudanças no ensino e aprendizagem destacando os diálogos, as atividades de sala e as trocas de experiências. “A formação continuada na prática cotidiana dos professores ressalta o caráter dinâmico das salas de aula, assim como as especificidades de cada uma delas e do contexto no qual cada professor está inserido.” (FALSARELLA, 2003, p.214).

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

Assim, a formação de professores alfabetizadores é de suma importância porque eles se preparam para atuar rotineiramente em sala de aula. Além disso, os cadernos de formação do PNAIC proporcionam aos educadores um momento de leitura e troca de experiências com os demais professores, pautados em Português e Matemática, com os eixos de Alfabetização e Letramento, debatendo as mudanças no campo das tecnologias, os arranjos nos processos produtivos e suas repercussões sociais.

Segundo Carpin (2014, p.74):

A formação continuada dos professores se faz primordial, pois aprimorar os saberes didáticos e pedagógicos com vista a adotar novas técnicas de ensino que privilegiem uma ação educativa inovadora e que promovam a participação ativa dos alunos na construção de novos significados para sua vida profissional e política é fundamental para a consolidação de conhecimentos que possam ser aplicados na realidade social, cultural e educacional dos discentes.

Nos comentários do autor, a formação continuada dos professores alfabetizadores é relevante para a educação, uma vez que contribui decisivamente para a promoção e participação dos saberes didáticos e pedagógicos. A prática educativa é algo mais do que expressão do ofício dos professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural comparado, por exemplo, a um médico, que não possui o domínio de todas as ações para favorecer a saúde, mas a compartilha com outros agentes, algumas vezes em relação de complementariedade e de colaboração, e, em outras, em relação de atribuições.

É importante que o professor esteja buscando a cada dia se aperfeiçoar, não só em relação aos conteúdos presentes no currículo, mas de um modo geral, além de estar sempre fazendo uma reflexão de sua prática pedagógica frente ao processo de ensino e aprendizagem realizado com o aluno.

O professor deve internalizar um hábito reflexivo sobre sua prática em sala de aula, descobrindo, com isso, quais são os pontos positivos e negativos de sua ação em relação aos alunos, entendendo e respeitando os níveis de aprendizagem de cada educando, bem como sua realidade cotidiana.

A reflexão é uma necessidade profissional constante e um bom professor precisa refletir e

atualizar-se em relação à sua prática de ensino. Precisa envolver-se com a aprendizagem de seus educandos de forma a possibilitar momentos significativos e oferecer principalmente oportunidades de mudar o pensamento através da reflexão/ação. Além de sermos reflexivos, é necessário também que sejamos profissionais autônomos, influenciando diretamente a construção da autonomia de nossos próprios discentes, pois vamos trabalhar com crianças e diretamente com sua formação enquanto indivíduo.

Segundo Veiga (2001, p.46):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fossem a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disto com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.”

Dessa forma, percebemos que os esforços são pertinentes à prática docente. É necessário refletir diariamente sobre a maneira como estamos atuando em sala de aula, que perfil profissional está sendo construído e principalmente buscar o aperfeiçoamento progressivo.

Não podemos permitir que a escola seja um espaço estático e que o professor tenha atitudes individualistas. Comportamentos assim enfraquecem a equipe e os objetivos perdem o foco da concretização. É necessário um trabalho de reflexão e de maior envolvimento com a escola e com suas especificidades.

As práticas educativas devem estar em convergência com os dispositivos legais. Os objetivos devem ser seguidos e concretizados, de modo que haja realmente um sentido real no ato educativo. Logo, a escola deve compreender a criança enquanto sujeito cognoscente e proporcionar conhecimento de acordo com seu nível intelectual.

Desse modo, compreendemos que a escola, centrada principalmente na pessoa do professor,

precisa estar envolvida com seu trabalho e buscar refletir sempre sobre sua prática, com vistas a encontrar sempre novos caminhos diante de novos desafios que surgem. Pois, esta não pode se omitir diante das reais problemáticas que circundam a sala de aula e a diversidade de situações que surgem no espaço escolar, seja na relação entre alunos, seja com a família ou com o próprio professor.

Por conseguinte, a formação continuada para professores alfabetizadores está articulada com o desempenho dos educadores, objetivando estruturar e organizar os conteúdos a serem trabalhados nas escolas do campo. O PNAIC configura-se como política nacional e, devido ao seu alcance e impacto, é importante ir além das práticas de avaliação propostas aos professores alfabetizadores, incluindo como a política é avaliada e qual seu alcance (MICARELLO, 2015).

Uma das principais dificuldades para a formação de professores alfabetizadores está relacionada com a criação da identidade do aluno, a disponibilidade de um espaço físico adequado para a realização das formações e o material do PNAIC para os encontros.

Portanto, a formação de professores alfabetizadores segundo o PNAIC é crucial para os afazeres pedagógicos e para alfabetizar e letrar os alunos na idade certa. Nesse sentido, vem sendo discutida com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, destinada para profissionais da educação, propiciando aos educadores um momento de reflexão sobre a prática pedagógica, destacando o ensino na educação do campo e levando esses alunos a adquirirem novos conceitos e estabelecerem relação com outros conhecimentos.

Capítulo 2

O PNAIC NAS ESCOLAS DO CAMPO



PANORAMA GERAL PARA TRABALHAR O PNAIC NAS ESCOLAS DO CAMPO

A expressão educação para o campo mantém uma estreita relação com políticas autoritárias do Estado que negam os processos sociais, produtivos e culturais da vida do campo. Da mesma forma, a proposta de educação no campo expressa um sentido extensionista, reforçando a dimensão localista e particularista do modelo educacional destinado ao trabalho manual, negando a “universalidade historicamente possível do conhecimento em todas as esferas e áreas da vida humana, independentemente de residir no campo ou na cidade.” (FRIGOTTO, 2010, p.32).

Nas escolas do campo, as similaridades entre política e educação ainda existem e o PNAIC é a proposta de educação dos políticos expressando poder sobre um grupo, negando a “universalidade” historicamente em todas as esferas e áreas da vida humana.

BRASIL (2012, p.10) destaca que:

Dentre outros princípios gerais que devem nortear a educação do campo está a prática interdisciplinar, em que, a partir de um problema ou tema de interesse das crianças, diversas áreas do conhecimento possam ser mobilizadas em sua abordagem. Dessa forma, a ampliação cultural, articulada ao fortalecimento da cultura local e a valorização dos saberes construídos pelos grupos sociais dos quais a criança participa é o centro das intencionalidades de uma educação engajada com os interesses da educação do campo, que valoriza o pensamento crítico, a capacidade de pensar e repensar valores.

A educação do campo é uma prática interdisciplinar que contribui para fortalecer a cultura local e a valorização dos saberes construídos pelos grupos sociais, engajada aos interesses da educação do campo, que valoriza o pensamento crítico. Para Martins (2016, p.183):

As políticas educacionais que têm se desenhado para a formação do proletariado, como o PNAIC, são ineficazes e insuficientes para garantir uma formação humana em sua totalidade, que contribua para o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais. Ao mesmo tempo, são bastante eficazes em sustentar e reproduzir a formação da força de trabalho conforme as demandas do capital, e na atual conjuntura, do capital financeiro internacional.

As políticas educacionais do PNAIC não garantem uma formação humana, apenas propiciam o desenvolvimento das potencialidades físicas e intelectuais que sustentam e reproduzem a formação da força de trabalho conforme as demandas. Nessa perspectiva, Santos (2015, p.70) afirma:

1. Construir uma formação continuada dentro da escola com a participação dos professores sob sua orientação;
2. Promover o desenvolvimento de todos os professores em todos os aspectos do conhecimento;
3. Organizar um clima de colaboração entre os pares no ambiente de formação e de trabalho;
4. Estimular a partilha de conhecimentos e experiências entre os professores;
5. Privilegiar o estudo de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares e de dificuldades pontuais, buscando solucionar da melhor forma possível;
6. Oferecer espaços de formação de professores no interior da escola, garantindo a aquisição de uma cultura profissional, oportunizando aos professores mais experientes a participação efetiva na formação dos iniciantes (mais jovens);
7. Entender a formação continuada dos professores num contexto de responsabilidade profissional

A formação continuada do PNAIC dentro da escola tem a participação dos professores, sob sua orientação, nas atividades propostas aos alunos, organizando o ambiente de formação e de trabalho, estimulando o conhecimento e experiências entre os professores e garantindo aprendizagem e conhecimento.

Nesse sentido, Freire (2006, p.81) contribui com a discussão ao afirmar que:

Será privilegiada a formação que se faz no âmbito da própria escola, com pequenos grupos de educadores ou com grupos ampliados, resultantes do agrupamento das escolas próximas. Este trabalho consiste no acompanhamento da ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas; envolve a explicação e análise da prática pedagógica, levantamento de temas de análise da prática pedagógica que requerem considerando a reflexão sobre a prática e a reflexão teórica.

Assim, compreende-se que o PNAIC amplia conhecimento e acompanha a ação-reflexão-ação dos educadores que atuam nas escolas, levantando hipóteses sobre a prática pedagógica, a prática

e a reflexão teórica. Desse modo, a escola comprometida com a emancipação da classe trabalhadora organiza o trabalho educativo levando em conta a socialização do saber sistematizado e representa as conquistas produzidas historicamente pelo trabalho humano.

As demais atividades, tais como as sessões de comédias e as pegadinhas do Ivo Holanda, citadas no Caderno de Educação do Campo do PNAIC, “não sendo essenciais, definem-se como extracurriculares. Nessa condição, elas só fazem sentido quando enriquecem as atividades curriculares, não devendo, em hipótese alguma, prejudicá-las ou substituí-las.” (SAVIANI, 2008, p.102).

Assim, através dos cadernos das atividades curriculares, a escola e os professores, juntos, devem articular estratégias diárias para organizar o trabalho educativo sistematizado para as escolas do campo, viabilizando, assim, a promoção dos saberes e fazeres didáticos pedagógicos.

O grupo forma uma unidade na qual devem ser estabelecidas relações confiantes, abertas e de diálogo autêntico. Snyders (apud RAPOSO et MACIEL, 2005, p.311) menciona que “a cada membro do grupo cabe a responsabilidade de tomar em consideração a individualidade do companheiro, dar atenção, ser sensível às suas reações e elucidar as relações vividas no grupo, o que, para ele, não pode ser executado senão em comum.”

Nas escolas do campo, os professores estabelecem relações com seus alunos cotidianamente, e desenvolvem um importante papel que contribui decisivamente para a formação dos educandos em sala de aula, elucidando, assim, as relações vividas no grupo.

Cabe ao professor, portanto, a partir da prática social dos alunos, definir formas adequadas para que os estudantes passem gradativamente do não domínio ao domínio daqueles conhecimentos que se tornaram essenciais ao desenvolvimento da sociedade, uma vez que “ao possibilitar aos alunos o acesso às abstrações científicas, artísticas e filosóficas, a escola permite que eles dominem referências indispensáveis para a análise crítica do mundo em que vivem e da concepção de mundo que serve de mediadora em suas relações com esse mundo.” (DUARTE, 2010, p.118).

3.2 O PNAIC nas escolas do campo no município de Serra Negra do Norte-RN

O município de Serra Negra do Norte/RN conta com um Centro Municipal de Ensino Rural – CEMER, que foi criado em 1997 pela Lei Municipal Nº 217/97, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer, com sede na rua Coronel Clementino de Faria, Centro. Em 2004, o município tinha em sua responsabilidade 27 (vinte e sete) unidades de ensino atendendo os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com a migração da população rural para a zona urbana, foram fechadas 15 (quinze) escolas no município pelo fato do número de alunos ser insuficiente para o funcionamento das modalidades de ensino ofertadas. Em 2008, mais 02 (duas) escolas fecharam pelos mesmos motivos. Em 2009, 02 (duas) escolas foram desmembradas do CEMER, para fazerem parte do núcleo da zona urbana.

Em 2007, revogada a Lei municipal nº 217/97 e art. 5º, inciso XIII, da Lei Municipal Nº 312/2003 (conforme ANEXO A), entra em vigor a nova Lei nº 422, de 08 de outubro de 2007, acerca do funcionamento do CEMER, atuando com 11 unidades escolares.

Atualmente, o CEMER é composto por 06 (seis) escolas distribuídas pelas comunidades rurais. A clientela das escolas do campo é predominantemente composta por filhos de agricultores. O Centro atende crianças nas modalidades de Educação Infantil (Nível III, Nível IV e Nível V) e Ensino Fundamental I, em turmas multisseriadas. As Escolas do Campo funcionam com turmas multisseriadas devido a matrícula de poucas crianças em cada ano/série, conforme quadro abaixo.

ESCOLAS	LOCALIDADES	PROFESSORES
I - Escola Municipal Barra de São Pedro	Povoado Barra de São Pedro	03
II - Escola Municipal Capitão Josué	Sítio Saudade	01
III - Escola Municipal Romão Garcia de Araújo	Sítio Entre Serras	01
IV - Escola Municipal Leandro Clementino de Faria	Sítio Pintado	02
V - Escola Municipal Manoel Mariz	Sítio Solidão	05
VI - Escola Municipal Com. Antônio Álvares Mariz	Sítio Arapuá	02

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer de Serra Negra do Norte – RN

As turmas são organizadas em salas multisseriadas nos turnos matutino e vespertino, conforme as necessidades da comunidade. A relação entre escola e comunidade se resume apenas na participação dos pais ou responsáveis nas reuniões bimestrais e nos eventos das datas comemorativas.

O curso de formação para professores alfabetizadores – PNAIC – teve início no município de Serra Negra do Norte/RN em abril de 2013, sendo apresentada aos professores a dinâmica da formação e os materiais. O município aderiu à formação pensando na qualificação dos professores alfabetizadores e na melhoria do ensino e da aprendizagem, assim como, nas inovações de suas práticas em sala de aula.

Para ministrar as formações, o MEC ofereceu estudos aos orientadores e coordenadores locais dos municípios que aderiram ao PNAIC. Assim, um professor formador vinculado às universidades públicas brasileiras realizou os estudos. Instituições de Ensino Superior e da Educação Básica aceitaram o acordo de unirem seus pensamentos para pensarem nas estratégias em busca do melhoramento do Ensino Brasileiro (BRASIL, 2012).

Conforme mostra o quadro abaixo, o curso foi organizado em 08 (oito) unidades, totalizando 80 horas, além de seminário de encerramento de 08 (oito) horas:

UNIDADE	ANO/CLASSE	TITULO CADERNO
01 (12 horas)	Educação do Campo	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo.
02 (08 horas)		Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade.
03 (08 horas)		Apropriação do sistema alfabético e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo.
04 (12 horas)		Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo.
05 (12 horas)		O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas.
06 (12 horas)		Projetos didáticos e sequências didáticas na Educação do Campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento.
07 (08 horas)		Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida.
08 (08 horas)		Organizando a ação didática em escolas do campo.

FONTE: Recorte, Brasil(2012, p.24)

Nessa perspectiva, a formação ampliou a visão de conhecimentos inerentes à prática pedagógica dos professores das escolas do campo. Vale destacar que os professores convivem com realidades distintas, uma vez que trabalham com turmas multisseriadas/multianuais que “[...] nesses espaços, além de os professores terem contato com a heterogeneidade própria da individualidade de cada criança, o tempo de escolaridade também é um fator que deve ser considerado.” (BRASIL, 2012, p.06).

É necessário ressaltar que o PNAIC propiciou momentos de reflexão aos professores do ciclo de alfabetização em relação a suas práticas, o que resultou em compartilhamentos de vivências de sala de aula. Assim, o PNAIC provocou nos alfabetizadores a satisfação de inovar a metodologia usada em sala de aula, contribuindo, assim, para aprimorar e aguçar o saber/fazer do professor.

No tocante aos materiais que foram disponibilizados pelo MEC para a formação dos professores das escolas do campo, destacam-se: 01 (um) caderno de apresentação do programa, que aborda sugestões para organizar o ciclo de alfabetização; 01 (um) caderno sobre formação de professores

(para orientadores de estudos); 08 (oito) cadernos para o curso (8 unidades) e 01 (um) caderno de Educação Especial (BRASIL, 2012).

Diante do exposto, buscou-se trabalhar de maneira dinâmica as leituras de textos teóricos dos cadernos (unidades). Assim sendo, os professores analisavam os recursos didáticos disponíveis nos encontros, produziam atividades para que fossem desenvolvidas em sala, como também, socializavam no grande grupo suas vivências e práticas em sala de aula.

Conforme BRASIL (20012, p.08):

Muitas são angústias dos professores que trabalham nas escolas do campo no momento de planejar suas atividades para contemplar a multiplicidade de saberes e ritmos diferenciados em turmas, muitas vezes multisseriadas, uma vez que estas exigem um cuidado no processo de elaboração para atender às especificidades das crianças e da relação escola-comunidade.

Então, observa-se que ser professor de turmas multisseriadas requer muito empenho e dedicação, e, acima de tudo, amor à profissão. Por ser um espaço que assegura a alfabetização de crianças, as turmas multisseriadas acabam sendo angustiantes para o professor, uma vez que este precisa lidar com a diversidade e as especificidades de sala de aula.

Capítulo 3

ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO SEGUNDO O PNAIC



SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS (SD) E PROJETOS DIDÁTICOS (PD)

Ao longo do tempo, as modificações ocorridas com os indivíduos em sociedade são emergentes das transformações devido à tecnologia e a globalização, com o intuito de organizar o trabalho pedagógico, priorizando assim a construção do pensamento plural, crítico, e reflexivo dos indivíduos que convivem no grupo social.

O trabalho pedagógico diz respeito aos processos envolvidos na prática docente em ação, envolvendo os modos de organização e reorganização das estratégias didáticas. “O trabalho pedagógico revela a reflexão e o constante redimensionamento das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores como condição de assunção da autonomia e do protagonista docente.” (BOLZAN, 2011, p.21).

Assim, o trabalho pedagógico é uma atividade humana que perita uma práxis e precisa ser organizado, uma vez que envolve todos da equipe escolar. Sendo uma ação da docência, a prática pedagógica em sala de aula envolve todos no mesmo objetivo, preparar indivíduos para viver em sociedade.

Bezerra & Paz (2006, p.59) mencionam que:

Na medida em que se compreende ou mesmo se reduz o significado do trabalho desenvolvido nas escolas e uma prática – prática pedagógica, prática docente –, desloca-se o eixo da problematização do trabalho pedagógico, como atividade humana intelectual entendida como práxis humana, onde se dissocia a relação teoria-prática para um protocolo de atividades burocráticas, que podem ser executadas por indivíduos que sejam treinados para isso durante a graduação ou cursado um conjunto de disciplinas acadêmicas denominadas de práticas de estágio docente, práticas de ensino e outras.

Percebe-se que o educador deve ter múltiplas funções no cotidiano da sala de aula. Apesar de

dispõem de poucos recursos pedagógicos para desenvolver seu trabalho pedagógico, os educadores têm a missão de conduzir os educandos à formação.

Portanto, Lerner (1996, p.10-11) enfatiza que:

A organização do tempo pedagógico pressupõe a distribuição dos conteúdos fixados no plano de curso, visando controlar a duração das atividades e promover a aprendizagem, uma temporalidade racional. Por exemplo, para conseguir atingir os objetivos de ensino e de aprendizagem, o professor pode implementar modalidades de organização por meio de "projetos, atividades permanentes, sequências de atividades independentes".

O trabalho pedagógico escolar é subdividido. Compreende as horas em casa, em que o educador planeja suas atividades diárias, e a aplicação na sala de aula cotidianamente, sendo imprescindível a sua organização para melhor aprendizagem dos alunos. Portanto, o trabalho pedagógico, através de seus objetivos e metas, busca soluções para os problemas diários da educação no processo de ensino e aprendizagem, sendo o planejamento um instrumento importante para guiar o professor no processo educacional.

Para Veiga (2005, p.31):

É importante reiterar que, quando se busca uma nova organização do trabalho pedagógico, está se considerando que as relações de trabalho, no interior da escola, deverão estar calçadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico. (...) propiciando a construção de novas formas de relações de trabalho, com espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo.

Nessa perspectiva, o trabalho pedagógico propicia a todos os envolvidos um momento de

construção de novas formas de relações, um espaço coletivo, em que muitos desenvolvem laços, valores, atitudes e, assim, desencadeiam diálogos, além dos elementos que favorecem o processo educativo, o conhecimento e desenvolvimento.

Um dos pontos importantes do trabalho pedagógico do professor é a mediação de conhecimento ao debater e questionar conteúdos no dia a dia, levando a criança a construir seu próprio conhecimento, contribuindo decisivamente para o processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

A organização do trabalho pedagógico do professor em sala de aula é importante, porque apresenta metas a serem cumpridas, assegurando mais conhecimento e aprendizagem aos alunos, bem como o sucesso da prática pedagógica do docente.

Assim, Resende (2009, p.28) traduz que:

A problematização em torno da organização do trabalho pedagógico em sala de aula é condição essencial para que esse espaço seja ressignificado pelo professor e pela gestão escolar, a fim de que faça sentido para o aluno e promova o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Porém, é importante para o desenvolvimento da prática pedagógica que o professor compreenda que seu trabalho, assim como a organização da escola, fundamenta-se em teorias e concepções produzidas ao longo da história da humanidade. Nessa perspectiva, vale ressaltar que a prática é uma opção de teoria que a fundamenta. Por isso que no processo de ensino e aprendizagem, de modo peculiar, na sala de aula, "é grande a responsabilidade dos profissionais da educação na organização dos processos educativos, por serem importantes promotores de processo geradores de unificação e articulação teórico-prática".

Um dos pontos essenciais para o trabalho pedagógico do professor é a comunicação direta com a criança, discutindo e mediando conhecimento, debatendo e questionando conteúdo, contribuindo decisivamente para o processo de ensino e aprendizagem dos educandos.

Nessa expectativa, as abordagens se completam na experiência de rebater os desafios que se

espalham na natureza do ensino-aprendizagem, na qual a prática pedagógica institui uma das hierarquias fundamentais da atividade humana, rica em valores e definições, pois a ação metodológica se torna, muitas vezes, tão eficaz quanto a informação (LEAL, 2004).

O trabalho pedagógico realizado pelo professor em sala de aula é essencial tal como são as atividades formativas, porque estas incluem a proposta de avaliação no processo de ensino e aprendizagem, responsáveis por materializar e regulamentar os avanços dos educandos em sala de aula.

Assim, Mardem (1924, p.210) afirma que:

O trabalho pedagógico como um trabalho mal feito pode causar sérios desastres mesmo quando se sabe como fazê-lo. Se o trabalho não for executado de acordo com este conhecimento, também se comete uma infração ética, ocorrendo a negligência, como bem classifica e exemplifica.

Nesse sentido, o trabalho pedagógico é um momento decisivo para o professor, sendo uma tomada de decisões que compreende mudança e prepara o indivíduo para estar inserido em sociedade, cabendo ao docente fazer a mediação através do método pedagógico. É elaborado com o intuito de definir objetivos, superar barreiras e obstáculos do cotidiano do aluno, bem como amenizar a distância entre escola-família. Logo, o planejamento é um processo de equilíbrio que organiza o tempo pedagógico e a distribuição dos conteúdos e promove conhecimento.

A criança precisa ser diariamente estimulada no ambiente de sala de aula, devendo o professor alfabetizador criar estratégias condizentes com suas dificuldades, de modo a facilitar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades.

Com o PNAIC, o professor alfabetizador inovou sua prática ao agregar a sequência didática (SD) e o Projeto Didático (PD) como auxiliares na organização do trabalho pedagógico, uma vez que

são vistos como metodologias que envolvem as crianças nos momentos da aprendizagem, promovendo, assim, a integração entre os componentes curriculares.

A SD é desenvolvida em três etapas: produção inicial, módulos e produção final. A produção inicial é uma etapa importante na execução da vida da criança alfabetizante, visto que funciona como elemento motivador tanto para os alunos, quanto para o desenvolvimento da própria SD, pois deixa claro para o professor as maiores dificuldades de escrita dos seus alunos, bem como quais aspectos textuais o aluno desenvolve de forma mais adequada ao gênero em estudo. Dessa forma, a produção inicial atua como uma espécie de “reguladora” da SD, já que por meio dela o objetivo da SD se desenvolve de maneira mais efetiva (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

A SD, além da produção inicial, também funciona como elemento para motivar os alunos diariamente em sala de aula, destacando as dificuldades de escrita dos alunos, bem como em quais aspectos textuais. Assim, Zabala (1998, p.20) menciona que:

As sequências de atividades de ensino/aprendizagem, ou sequências didáticas que podem encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática: o papel do professor e dos alunos e, a relação que se produzem na aula entre professor e alunos ou alunos e alunos, afeta o grau de comunicação e os vínculos afetivos que se estabelecem e que dão lugar a um determinado clima de convivência; a forma de estrutura os diferentes alunos e a dinâmica grupal que se estabelece configura uma determinada organização social da aula em que meninos e meninas convivem.

As SD desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem dos educandos, ao serem utilizadas pelo professor para que desenvolva seu trabalho pedagógico, estabelecendo conhecimento e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a SD, além da produção inicial, destaca as dificuldades, organizando e

selecionando conteúdos a serem ensinados, estabelecendo relações disciplinares e apresentando aspectos para subsidiar, tais como os princípios teóricos subjacentes ao procedimento.

Ainda, quando se fala em organização do trabalho pedagógico, os Projetos Didáticos (PD) são uma modalidade que proporciona momentos de aprendizagem em que as crianças buscam respostas para resolver um problema. Assim, o PD tem “o intuito de ilustrar como a articulação entre os conhecimentos escolares e extraescolares e entre os diferentes componentes curriculares pode ser importante no processo de alfabetização das crianças.” BRASIL, 2012, p.07).

Fundamentando essa concepção, Fávero (1981, p.17) afirma que

[...] a formação do professor não se concretiza de uma só vez, é um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso, é o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrinsecamente de uma realidade concreta determinada. Realidade essa que não pode ser tomada como uma coisa pronta, acabada, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e como tal precisa ser pensado.

Com base no pensamento da autora, entende-se que a formação do professor vai se construindo com o saber e o fazer pedagógico no dia a dia da sala de aula, nas interações, nas ações/reflexões/ações e nos momentos de planejamento. Assim, a organização do trabalho pedagógico em SD e PD usados como articuladores de conhecimentos, são modalidades que influenciam no desenrolar do ensino e também da aprendizagem.

De acordo com BRASIL (2012, p.14):

[...] “Um projeto visa levar a criança a ser protagonista, investigadora, capaz de descobrir significados de novas relações e de perceber os poderes dos seus pensamentos por meio de síntese de diversas linguagens, expressivas, comunicativas e cognitivas [...]. Os projetos aprofundam conteúdos de estudo que

começam com uma ideia e são desenvolvidos durante um período, envolvendo situações concretas que levam a reflexão resultantes destas.

Com base nessa concepção, os projetos reforçam os conteúdos trabalhados em sala de aula, mobilizando a criança a buscar respostas para suas indagações. Em sequência, Antunes (2001, p.37) afirma que:

Organizar e dirigir situações de aprendizagem; ser muito bom na seleção dos conteúdos a serem ensinados, elegendo-os de acordo com os objetivos da aprendizagem; trabalhar a partir das representações dos alunos; trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos da aprendizagem; construir e planejar dispositivos e SD e envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Assim, o educador ao organizar as SD, faz uma seleção dos conteúdos a serem ensinados, destaca atividades importantes para trabalhar no dia a dia através dos erros e dos obstáculos da aprendizagem, construindo e planejando dispositivos que venham a facilitar o ensino e a aprendizagem com eficácia. Para isso, faz-se necessária a formação que possibilite a atualização dos conhecimentos segundo a proposta do PNAIC.

Nessa expectativa, a sequência tem início pela definição do que é necessário trabalhar a fim de ampliar as aptidões de linguagem dos alunos que, adaptando-se aos utensílios próprios do gênero, estarão mais dispostos a alcançar a produção final (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

O educador, ao trabalhar a SD em sala de aula, desenvolve no aluno as capacidades e competências de linguagem, usando instrumentos de gênero, preparando o aluno para desenvolver-se, diferenciando brinquedo de material pedagógico, fundamentando-se na natureza dos objetos da ação educativa.

Nesse sentido, “[...] qualquer jogo utilizado em sala de aula, desde que respeite a natureza do ato lúdico, representa um caráter educativo e assim pode receber uma denominação geral de jogo educativo.” (KISHIMOTO, 1994, p.22).

Ainda nesse aspecto do lúdico, podemos enfatizar um pouco mais a importância deste para a aprendizagem das crianças, uma vez que as brincadeiras e os jogos de um modo geral estão sempre presentes no espaço da sala de aula e são inerentes à fase da infância.

Além disso, compreendemos que a pesquisa nos possibilita aprendizagens em nossos processos de construção de conhecimento de mundo e nas relações sociais, desenvolvendo aspectos interpessoais sólidos que nos ajudam a equilibrar forças para enfrentar os desafios que a vida nos apresenta.

Como realça Kishimoto (org.), 2012, na obra “O brincar e suas teorias”, as concepções a respeito do brincar são advindas dos campos de estudo sociocultural, filosófico e psicológico, já que é tido por muitos estudiosos como elemento cultural.

De acordo com várias leituras, o jogo é algo que integra o jogador socialmente, desencadeando várias outras características internas da pessoa, isso porque desenvolve caráter de aprendizagem individual e coletivo, em que se enxerga a importância da parceria para jogar e construir a brincadeira. Ademais, dá-se asas à imaginação e a “não seriedade” desvela comportamentos libertários implícitos até então desconhecidos pelo eu, contribuindo assim para a formação pessoal, social e política do ser humano por conter regras e outras peculiaridades que possibilita essas contribuições.

Segundo Santos (Org.) (2008, p.25):

O jogo é uma atividade inerente ao desempenho humano e nas organizações joga-se o tempo inteiro, ainda que nem sempre se percebe que nessas múltiplas interações esteja ocorrendo, efetivamente, um jogo. Dessa maneira,

quando se disputa um cargo, quando se desenvolvem procedimentos de empatia para estabelecer relações sólidas com o grupo, quando se sente o crescer do oponente e se alinham as estratégias de superação, nada mais está se fazendo do que jogar. Jogos individuais efetuados diariamente por todos, ou jogos coletivos que se escondem sobre os planejamentos estratégicos e se definem pelas metas das organizações.

Isso se revela pelo fato de que em todas as situações estamos de certa forma sendo competitivos e lançando assim comportamentos que nos protegem nas mais diversas situações, muitas vezes até maldosas, de convívio com o outro, ao que precisamos saber lançar estratégias de defesa e superação.

Nessa perspectiva, Kishimoto (2012, p.28) ressalva que:

Na realidade, há jogo quando a criança dispõe de significações, de esquemas em estruturas que ela constrói no contexto de interações sociais que lhe dão acesso a eles. Assim ele co-produz sua cultura lúdica, diversificada conforme os indivíduos, o sexo, a idade, o meio social. Efetivamente, de acordo com essas categorias, as experiências e as interações serão diferentes.

Na verdade, é preciso entender o brincar para compor um espaço destinado para esse fim, porque a brincadeira é algo muito importante e deve ser encarada com responsabilidade e compreensão. Então, para obter resultados favoráveis ao participante, visto que cada um tem suas especificidades, temos que direcionar o brincar de modo a extrair potencialidades, libertar angústias e fixar a independência e confiança em si próprio, vencendo as barreiras dotadas de sentido.

Por isso, o educador e/ou instrutor das brincadeiras deve estar preparado teórica e fisicamente, de modo a compreender e trabalhar nos diversos espaços que o público participante dispõe, pois profissionais saberão dirigir e direcionar democraticamente a brincadeira de forma pedagógica,

incentivando o ato de educar brincando, respeitando as heterogeneidades e particularidades provenientes de cada ser.

Assim descreve Froebel, 1912, p.55 apud Kishimoto (org.), (2013, p.68) sobre a infância:

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo – da vida natural interna no homem e de todas as coisas. Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, paz com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos, o brincar em qualquer tempo é trivial, é altamente sério e de profunda significação.

O brincar, no ciclo de alfabetização, aponta para que a criança tenha uma infância não apenas para a Educação Infantil, mas também um roteiro do ensino fundamental, caracterizando que a brincadeira seja um elemento levado para o ensino.

Segundo BRASIL (2015, p.27), “o brincar é uma ação eminentemente lúdica, porque faz parte da atividade lúdica”. Ao levarmos a criança ao pátio de uma escola, a brincadeira consolida-se como uma atividade da escola, considerando que o espaço escolar educativo esteja envolvido no ensino-aprendizagem e no conhecimento das atividades pedagógicas.

Ao brincar, a criança desenvolve a capacidade de correr, pular e se comunicar com outras crianças, de forma que ela aprenda a viver com outras brincadeiras. O lúdico é uma brincadeira que pode ser desenvolvida dentro do espaço da escola, permitindo que o auxílio na aprendizagem dos alunos, podendo ser percebido como um recurso facilitador e motivador na aprendizagem escolar.

Nessa perspectiva, BRASIL (2015, p.24) diz que “as atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos, edifiquem novas possibilidades de

interpretação e de representação do real”. No campo didático também há reconhecimento da importância da ludicidade. De acordo com documentos oficiais, do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos. “Podem motivar as crianças para se envolverem nas atividades e despertam o interesse pelos conteúdos curriculares.” (BRASIL, 2012, p.07). Dessa maneira, compreende-se que, ao brincar, até o professor vivenciará a brincadeira lúdica, podendo ser observado num espaço de socialização e construção de conhecimentos para a criança.

Enfatizamos assim, que é preciso se responsabilizar para melhor desenvolver as competências profissionais na educação, atuar com reflexão e criar momentos significativos de aprendizagem a partir de experiências lúdicas dentro de qualquer espaço em que sejamos atuantes.

PLANEJAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO

O planejamento pode apontar vários significados. Trata-se assim, de uma tomada de decisões pela organização de material, pela disciplina, pelos conteúdos e pelas técnicas de ensino nos diferentes níveis de organização, compreendendo as ações e instrumentos essenciais de avaliação e aprendizagem.

A organização do tempo pedagógico garante que cada eixo de ensino seja contemplado, sendo importante ao professor refletir sobre o que ensina, porque ensina e que tempo (etapa e duração) precisa para ensinar o que ensina.

(BRASIL, 2012, p.17) em suas palavras destaca que:

Por meio do planejamento, podemos refletir sobre nossas decisões, conside-

rando as habilidades, possibilidades e conhecimentos prévios dos alunos. Organizando as rotinas, podemos conduzir melhor a aula, prevenindo dificuldades dos alunos, organizando o tempo de forma mais sistemática, flexibilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos.

O tempo pedagógico é organizado por meio do planejamento, considerando as habilidades, possibilidades e conhecimentos prévios dos alunos, organizando as rotinas, detalhando dificuldades dos discentes, utilizando as estratégias de ensino e avaliando os resultados obtidos. Assim, também se torna importante porque atua no processo educacional como forma de equilíbrio e mudança para o processo educativo da criança, sendo a participação da família considerada um ponto relevante para esse processo que contribui de forma decisiva para uma aprendizagem de qualidade.

O trabalho pedagógico extrapola os espaços da sala de cada grupo de crianças, não só pelo referencial teórico utilizado, mas por contrapor-se à ideia de prática, que muitas vezes fica restrita ao acontecimento pontual de sala de aula. Sendo um processo, o trabalho pedagógico não pode ser pensado de forma estanque, demarcado espacialmente ou temporalmente no cotidiano. “Embora se pense, via planejamento, o trabalho dentro de dimensões espaciais e temporais, as ações que compõem o trabalho pedagógico se constituem do novo, da ruptura da subversão da ordem.” (KRAMER, 2008, p.45).

O plano de ação do educador através do planejamento na educação deve ser definido por objetivos e metas voltados para a aprendizagem dos alunos coletivamente. Todas essas abordagens se complementam na tentativa de responder aos desafios que se expressam no universo do ensino-aprendizagem, no qual a prática pedagógica constitui uma das categorias fundamentais da atividade humana, rica em valores e significados, pois a questão metodológica se torna, muitas vezes, tão essencial quanto o conhecimento (LEAL, 2004).

O planejamento pode apontar vários significados. Trata-se assim, de uma tomada de decisões pela organização de material, pela disciplina, pelos conteúdos, e pelas técnicas de ensino aos diferentes níveis de organização, compreendendo as ações e instrumentos essenciais de avaliação e aprendizagem.

Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada, é agir de acordo com o previsto, é buscar algo incrível, essencialmente humano: o real comandado pelo ideal. Percebemos assim que “o planejamento só tem sentido se o sujeito se coloca em uma perspectiva de mudança.” (Vasconcellos, 2006, p.35).

Atualmente, o conceito de planejamento é muito discutido e debatido pelos educadores para melhor compreensão dos desafios diários. Comparam-se desafios e condições para que haja contribuição de forma suscita para determinada ação educativa.

O significado do termo “planejamento” é muito ambíguo, mas no seu uso trivial ele compreende a ideia de que, sem um mínimo de conhecimento das condições existentes numa determinada situação e sem um esforço de previsões das alterações possíveis desta situação, nenhuma ação de mudança será eficaz e eficiente, ainda que haja clareza dos objetivos dessa ação.

O planejamento compreende ambigualmente mudança eficaz e eficiente, com clareza dos objetivos de uma ação social e educacional, de natureza política, histórica, cultural, e econômica, sendo assim, uma ciência com métodos de planejar que são aplicados cotidianamente na sala de aula por educadores, com o intuito de levar educação a seu aluno.

As situações cotidianas no âmbito escolar requerem do educador um bom planejamento, tendo assim por base a realidade à qual o aluno está inserido, objetivando levar este alunado a desenvolver suas competências, bem como seguir caminhos futuros e contribuir para a sua formação como

cidadão.

Assim, Brasil (1999, p.32) destaca que:

Cabe ao professor individualizar as situações de aprendizagem oferecidas às crianças, considerando suas capacidades afetivas, emocionais, sociais, cognitivas assim como conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e suas origens socioculturais diversas. Isso significa que o professor deve planejar e oferecer uma gama variada de experiências que responda, simultaneamente, as demandas do grupo e as individualidades de cada criança.

O planejamento do professor deverá ser elaborado levando em consideração os conteúdos voltados para a realidade da criança, procurando metodologias diversificadas que auxiliem na aprendizagem do aluno, sem ter a preocupação em fazer com que o mesmo memorize conteúdo, priorizando o educando e suas necessidades.

O professor, ao fazer seu planejamento, deve ter um diagnóstico para melhor conhecer seu aluno, a sua realidade, quais as suas necessidades, o que deve ser trabalhado na sala de aula para auxiliar na aprendizagem dos educandos, e, dessa maneira, traçar objetivos, metas e metodologias que levem ao seu desenvolvimento.

Assim, Oliveira (2007, p.21) destaca que:

O ato de planejar exige aspectos básicos a serem considerados. Um primeiro aspecto é o conhecimento da realidade daquilo que se deseja planejar, quais as principais necessidades que precisam ser trabalhadas; para que o planejador as evidencie faz-se necessário fazer primeiro um trabalho de sondagem da realidade daquilo que ele pretende planejar, para assim, traçar finalidades, metas ou objetivos daquilo que está mais urgente de se trabalhar.

O desenvolvimento de uma estrutura organizacional adequada que facilite adaptações rá-

pidas, assim como o desenvolvimento de uma cultura favorável à mudança, são condições necessárias para que a escola possa se transformar continuamente. O planejamento apresenta uma estrutura adequada para organizar a instituição escolar, facilitando e adaptando as ações e os envolvidos no processo educacional, considerando sua realidade para que proporcione uma mudança significativa na vida de cada um. Portanto, o ato de planejar é uma atividade mediada pelo professor, que deverá ser elaborada levando em consideração os conteúdos voltados para a realidade da criança a partir de metodologias diversificadas.

Tendo em vista as especificidades de cada criança, é necessário que o docente trabalhe com novas abordagens de ensino, para que todos tenham o direito de aprender os conhecimentos que são mediados na sala de aula. Dessa forma, quando se pensa em um planejamento didático/pedagógico que atenda as diversidades da sala de aula, é necessário proporcionar momentos onde o professor alfabetizador tenha disponibilidade para pesquisar e planejar.

Contudo, o ato de planejar é uma atividade mediada pelo professor, que deverá ser elaborada levando em consideração os conteúdos voltados para a realidade da criança, procurando metodologias diversificadas, buscando preparar o indivíduo para se inserir em sociedade. Deve-se contribuir de forma decisiva na vida dos alunos, compreendendo as ações e instrumentos essenciais de avaliação e aprendizagem, sendo um momento para debater e discutir as ações para resolver os problemas e obstáculos da sala de aula.

RECURSOS DIDÁTICOS E PEDAGÓGICOS

Um aspecto importante discutido no material é em relação ao papel docente na aplicação dos

jogos. De acordo com o material, sua função nesse momento é ser um mediador e, para exercer tal função “ele pode atuar na seleção de propostas de atividades, na organização de grupos de crianças, na mediação durante a situação ou mesmo pode ser um problematizador, provocando as crianças a tomarem as decisões, a opinarem, a defenderem suas posições.” (BRASIL, 2012, p. 15).

Os recursos didáticos e pedagógicos apresentam importantes papéis no ambiente escolar porque servem como mediadores, exercendo a função de organizar as decisões e posições em sociedade. Se brinquedos são sempre suportes de brincadeiras, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, nos quais prevalece a incerteza do ato e não se buscam resultados.

Os cadernos de formação do PNAIC proporcionam aos educadores um momento de leitura e troca de experiências com os demais professores e com os eixos de alfabetização e letramento.

O recurso pedagógico utilizado no cotidiano da sala de aula pelo professor representa a natureza dos objetos da ação educativa, onde o lúdico faz parte de um projeto didático, sendo material pedagógico, fundamentando-se nos objetos da ação educativa.

Por sua vez, os cadernos contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais. Dentre elas estão: o reconhecimento e valorização da diversidade dos povos do campo; a formação diferenciada de professores; a possibilidade de diferentes formas de organização da escola; a adequação dos conteúdos às peculiaridades locais; o uso de práticas pedagógicas contextualizadas; a gestão democrática; a consideração dos tempos pedagógicos diferenciados; a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e o acesso aos bens econômicos, sociais e culturais (CNE/MEC: 2002).

Os recursos didáticos e pedagógicos utilizados no cotidiano da sala de aula pelo professor são essenciais na alfabetização. Com o intuito de melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem

e consolidar os Direitos de Aprendizagem (DA), o MEC disponibilizou alguns recursos pensando na qualidade do ensino e da aprendizagem.

FIGURA 1: Jogos para alfabetização



FONTE:<http://supervisoraelaine.blogspot.com/2014/06/jogos-de-alfabetizacao-caixa-do-ceel.html>

Os jogos para alfabetização foram distribuídos para escolas brasileiras, incluindo as escolas do campo. Os jogos subsidiaram nas dificuldades das crianças em leitura e escrita. Outrossim, os jogos contemplam atividades de análise fonológica, sistematiza as correspondências grafofônicas e levam a criança a refletir sobre os princípios do sistema alfabético (BRASIL, 2012).

FIGURA 2: Jogo: Encontre a palavra



FONTE: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pela pesquisadora.

Diante das dificuldades de aprendizagem encontradas na sala de aula, o professor precisa construir jogos pedagógicos que contemplem o conhecimento em diferentes componentes curriculares. No processo de formação de professores educadores é relevante que seja discutido o material que o professor utilizará para as aulas, devendo ser organizados e selecionados pelos educadores em conjunto em reuniões escolares. Na escola, diante do processo educacional, é imprescindível que o educador construa suas relações com os educandos de forma ética e harmoniosa, com responsabilidade, tendo o objetivo de levar o seu alunado ao desenvolvimento de suas competências e habilidades por meio de recursos didáticos e pedagógicos.

O jogo e a brincadeira são considerados como instrumentos no ensino que servem de ferra-

mentas para aquisição de conhecimento, privilegiando o desenvolvimento individual das crianças nos mais variados aspectos. [...] “observa-se, assim, uma proposta voltada para o lúdico na educação, que potencializou, de um modo geral, a diminuição das dificuldades apresentadas pelos alunos segundo a percepção dos alunos e da professora.” (LOPES, 2015, p.93).

Considerado como um recurso relevante na introdução de conteúdo, as Obras Completas se “destinam a ampliar o universo de referências culturais dos alunos em processo de alfabetização e oferecer mais um suporte ao trabalho pedagógico dos professores (BRASIL, 2012, p.42).

Nesse contexto, os cadernos de formação do PNAIC proporcionam aos educadores um momento de leitura e troca de experiências com os demais professores, com os eixos de alfabetização e letramento. Assim sendo, na instituição de ensino é preciso planejar ações voltadas para o desenvolvimento dos alunos, facilitando assim a aprendizagem. Além disso, na parte burocrática da escola as políticas requerem um bom planejamento para melhor guiar, administrar a escola e distribuir bens. Então, os recursos didáticos e pedagógicos são relevantes porque facilitam o aprendizado da criança.

Considerados como ferramentas indispensáveis ao ensino e aprendizagem, os recursos didáticos são vistos como facilitadores no ensino e na aprendizagem. Por isso Leal e Rodrigues (2011, p.96-97) ressaltam que

[...] no bojo da ação de planejar, como já dissemos, está a ação de selecionar os recursos didáticos adequados ao que queremos ensinar. Igualmente, é preciso refletir para escolher tais recursos. De igual modo, é necessário ter clareza sobre as finalidades da escola e atentar que, nessa instituição, além dos conceitos e teorias, estamos influenciando a construção de identidades, de subjetividades. Assim, na escolha dos recursos didáticos, tais questões precisam ser consideradas.

Dessa maneira, a escolha dos recursos didáticos no ciclo de alfabetização torna-se importan-

te para o ensino nas turmas de alfabetização, que requerem que ações e decisões sejam individuais e coletivas, tendo por objetivo desafios variados, que visam garantir levar conhecimento as crianças e que se alavanque a aprendizagem.

Diante do processo educacional, é imprescindível que o educador construa suas relações com os educandos na sala de aula de forma ética e harmoniosa, com responsabilidade, tendo a finalidade de levar o seu alunado ao desenvolvimento de competências e habilidades por meio de recursos didáticos e pedagógicos que facilitem o aprendizado.

Portanto, os jogos e brincadeiras no cotidiano escolar são recursos didáticos e pedagógicos importantes que visam garantir conhecimento e oportunidades de aprendizagem à criança mediante ações e decisões tomadas de maneira individual ou coletiva pelos professores.

Capítulo 4

MARCO METODOLÓGICO



TIPO DE ESTUDO, ENFOQUE E NÍVEL DA PESQUISA

A pesquisa foi pautada em um estudo de campo, uma vez que essa metodologia se aplica de forma mais coerente com o que se buscou constatar neste esboço. Nesse sentido, o estudo de campo para Gil (2008) é mais usado como técnicas de observação do que de interrogação. Consistiu em uma exploração de enfoque misto e nível explicativo ou analítico, que analisou a contribuição da formação do PNAIC na prática docente do professor.

No que se entende por enfoque misto (quantitativo), a pesquisa constitui-se em quantitativa porque se preocupa com a representação numérica, isto é, com a mediação objetiva e a quantidade dos resultados; e qualitativa, porque tem a preocupação de conhecer a realidade dos sujeitos participantes, sem mediação e utilização de elementos estatísticos para análises de dados (ZANELLA, 2006).

Considerou-se o nível da pesquisa explicativa ou analítica, porque tem a preocupação de identificar os fatores determinantes que contribuíram para a ocorrência dos fenômenos e explica a razão, o porquê das coisas (GIL, 2008). Assim, foi necessária a observação dos métodos e estratégias utilizados pelos professores para poder diagnosticar e descrever os avanços e dificuldades específicas dos estudantes.

ÁREA DA PESQUISA

O município de Serra Negra do Norte/RN, localizado a sudoeste da capital do estado, ocupa uma área de 562 km² e, de acordo com o censo demográfico de 2018, a sua população era de 8.065 habitantes. O município conta com 06 (seis) escolas localizadas na zona rural, que atendem uma clientela de 121 alunos, com faixa etária heterogênea, oferecendo as modalidades de Educação Infantil (Nível III, Nível IV, Nível V) e Ensino Fundamental I.

Os alunos são oriundos de famílias de baixa renda, tendo em vista que estas, em sua maioria,

recebem menos de um salário mínimo, bolsa família ou ajuda governamental. Em virtude do mencionado anteriormente, as salas de alfabetização em sua maioria são multisseriadas. Diante disso, surgiu o interesse de desenvolver o trabalho de pesquisa nas escolas do campo do município.

UNIVERSO E AMOSTRA DA PESQUISA

Atualmente, as escolas do campo contam com 12 professores e 02 auxiliares, totalizando 14 profissionais. A maioria desses profissionais residem em cidades vizinhas, com exceção de 05 professoras que moram na comunidade onde trabalham. Em relação à escolaridade, 11 são especialistas, 01 graduado em Pedagogia e 02 possuem o Projeto Logos (antigo Magistério). Em relação aos professores que possuem o Projeto Logos, estão atuando como auxiliares de estudantes com necessidades especiais.

O universo desta pesquisa é composto por professores de turmas multisseriadas, de 1º ao 3º ano do ciclo de alfabetização das escolas do campo, município de Serra Negra do Norte/RN, o que resulta em 07 professores alfabetizadores que participaram do trabalho realizado (esta dissertação). A amostra da pesquisa constitui-se de forma aleatória. Buscou-se, através deste trabalho, aplicar questionários a 50% dos professores das escolas do campo do município.

MÉTODO E TÉCNICA DA PESQUISA

Para situar a análise, pautou-se nos métodos indutivo e dedutivo da pesquisa, tendo em vista as possibilidades de contribuição desses tipos de método para o estudo com o enfoque misto. Os métodos e técnicas utilizados em uma pesquisa apontam um norte, uma abordagem pertinente para investigar o que se pretende esclarecer.

O método dedutivo, segundo Prodanov e Freitas (2013, p.27) “parte do geral e, a seguir, desce ao particular”. Seguindo os pressupostos dos autores citados é possível obter uma visão geral das

questões do estudo e, em seguida, filtrar essa generalidade e chegar a um resultado mais específico.

Assim sendo, “[...] o método indutivo procede inversamente ao dedutivo: parte do particular e coloca a generalização como um produto posterior do trabalho de coleta de dados particulares.” (GIL, 2008, p.10). São métodos opostos, mas ambos com sua relevância e possibilidades concretas de contribuição para a pesquisa.

Portanto, o método indutivo parte de observações e experimentações de questões específicas. Essas especificidades agregam constatações que chegam a um leque mais amplo de informações, e a esse respeito Prodanov e Freitas (2013, p.28) afirmam que “as constatações particulares levam à elaboração de generalizações”.

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Com o objetivo de buscar respostas e entender a problemática, optou-se por utilizar a técnica de aplicação de questionário semiestruturado com questões abertas e fechadas, que foram respondidas pelos professores alfabetizadores das escolas do campo.

De acordo com Oliveira (2007), a escolha do método e técnica utilizados depende do objetivo da pesquisa, dos recursos financeiros disponíveis, da equipe e elementos no campo da investigação. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa consistiu em analisar as contribuições que o PNAIC proporcionou na aquisição de conhecimentos dos professores das escolas do campo.

Capítulo 5

RESULTADOS E DISCUSSÃO



Após um percurso de leituras e reflexões acerca da temática em estudo, seguindo na busca de concretizar o nosso objetivo, reuniram-se dados que possibilitaram aprofundar os conhecimentos acerca da educação do campo e, sobretudo, da relevância do PNAIC para a prática pedagógica dos professores no cotidiano das salas de aula das escolas do campo do município de Serra Negra do Norte/RN.

Desse modo, é importante deixar previamente claro ao leitor os aspectos do trabalho que permeiam esta seção. Dessa maneira, estão expostas as tabelas que foram construídas a partir de questionários realizados no município, juntamente com as perguntas e as respostas dos professores participantes.

Nesse sentido, apresenta-se um total de 05 (cinco) tabelas, que trazem perguntas pautadas no sentido de conhecer o perfil dos professores, bem como o que eles pensam e conhecem sobre o PNAIC, sendo possível responder sobre a importância do programa em suas vidas, as expectativas criadas, os materiais e suas contribuições para que fosse possível ressignificarem a prática na sala de aula.

Nesse contexto, são apresentadas nesta seção as respostas dos professores juntamente com as discussões embasadas no conhecimento teórico sobre a temática, tal como apresentam-se as reflexões que foram possíveis mediante estes resultados. Para tanto, seguem as tabelas:

TABELA 1: Identificação dos professores quanto a idade, sexo e escolaridade

PROFESSORES	IDADE	SEXO	ESCOLARIDADE
P _A	48 anos	Feminino	Pedagoga e Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental.
P _B	42 anos	Feminino	Pedagoga e Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental e Psicopedagoga.
P _C	41 anos	Feminino	Pedagoga e Psicopedagoga.
P _D	58 anos	Feminino	Pedagoga e Especialista em Supervisão Escolar.
P _E	38 anos	Feminino	Pedagoga e Especialista em Educação Matemática e Educação Infantil e Ensino Fundamental.
P _F	43 anos	Feminino	Pedagoga e Especialista em Supervisão Escolar.
P _G	43 anos	Feminino	Pedagoga e Especialista em Educação Infantil e Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Lazer de Serra Negra do Norte - RN

Mediante análise dos dados em relação à identificação dos professores das escolas do campo do município, percebemos que todas são do sexo feminino, com faixa etária entre 38 e 58 anos. Ainda, com relação à escolaridade das professoras, a pesquisa mostrou que todas são qualificadas para assumir a sala de aula.

Percebemos que as professoras têm formação e são especialistas em alguma área, o que nos mostra sobre o seu compromisso com o trabalho que executam e igualmente nos ajuda a pensar como são pessoas que buscaram de alguma maneira o aperfeiçoamento. É evidente a necessidade de uma política que valorize os profissionais das escolas do campo.

Isso contribui para que também possam compreender e não tenham dificuldade com o PNAIC, uma vez que é um programa que visa melhorar a qualidade da educação e promover uma aprendizagem sistemática e significativa para as crianças no seu ciclo de alfabetização. Ainda, pela

idade das docentes, podemos observar que já possuem um grau de experiência significativo na área em que atuam e, certamente, o programa pode ainda trazer inovações que as motivem a fazer melhor aquilo que já fazem todos os dias.

Brasil (2012, p.28) oportunamente destaca:

As necessidades de ações efetivas estão focadas na expansão do quadro, na formação de profissional adequada e na formação continuada, considerando projetos pedagógicos específicos e uma melhoria salarial que estimule a permanência de profissionais qualificados em sala de aula nas escolas rurais.

Consequentemente, é indispensável uma política de formação continuada aos profissionais das escolas do campo para que possam atuar na sala de aula de forma adequada, assim como uma melhoria salarial que valorize a profissão de ensinar.

TABELA 2: A organização do trabalho pedagógico (sequências didáticas e projetos didáticos usados para alfabetizar) favorece o ensino e aprendizagem das crianças conforme o PNAIC?

PROFESSORES	RESPOSTAS
P _A	O programa do PNAIC trouxe várias formas de trabalhar de maneira produtiva com a diversidade de atividades mostradas através das capacidades do educando, melhorando o nível de aprendizagem.
P _B	Sim. As crianças tornam-se mais ativas no próprio processo de aprendizagem, são mais participativas e aprendem com mais facilidade os conteúdos.
P _C	Sim. A proposta do PNAIC possibilitou o acesso ao conhecimento, tanto ao professor, como nas crianças, despertando um novo mundo de leitura.
P _D	Sim. Foi uma ajuda e tanto. Os projetos, assim como as sequências didáticas, oferecem grandes oportunidades de aprendizagem. Pois, a partir dos projetos o professor pode desenvolver várias atividades.

P _E	A organização do trabalho pedagógico favoreceu e muito no ensino e aprendizado dos alunos, pois permite ao professor diagnosticar as dificuldades dos alunos e ir sanando as mesmas gradativamente, além de tornar o ensino mais prazeroso. As atividades sequenciadas nos auxiliam na nossa sala de aula e torna o ensino muito mais atrativo para o nosso aluno, uma vez que quando trabalhamos de forma contextualizada, o aluno compreende melhor os conteúdos estudados. Lembrando que muitas vezes é necessário desconstruirmos o ensino fragmentado, dividido em gavetas; e quando inserimos na rotina do nosso planejamento sequências didáticas e/ou projetos, o aluno tem uma visão mais ampla dos conteúdos. Eles permitem um ensino interdisciplinar e
	integral, permitindo ao professor planejar etapas para serem realizadas pelos alunos de forma a serem explorados os diversos níveis de aprendizagem. Ainda podemos trabalhar diferentes temas, os conteúdos a serem estudados, conforme a grade curricular, ou seja, o aluno se vê protagonista da sua própria aprendizagem, visando apresentar desafios, descobertas, e, acima de tudo, construir conhecimentos.
P _F	As crianças tornam-se mais ativas do próprio processo de aprendizagem, são mais participativas e aprendem com mais facilidade os conteúdos.
P _G	Favorecem bastante, pois assim, as sequências didáticas oferecem mais oportunidades para os mesmos desenvolverem suas aprendizagens.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Diante do exposto na tabela acima, podemos evidenciar que os professores, de uma maneira geral, buscam por inovações que possam contribuir com o seu fazer pedagógico. No caso das professoras, observamos que o PNAIC inovou o ensino e isso ressignificou a aprendizagem nas escolas do campo na organização do trabalho pedagógico (SD E PD).

Em consequência disso, observamos o interesse das professoras pela qualidade do ensino e da aprendizagem das crianças, uma vez que elas inovam suas aulas com a metodologia sugerida pela

formação e isso é um aspecto muito importante que impacta positivamente na qualidade da educação. Nesse sentido, trazemos a observação de como é importante a reflexão do próprio professor a respeito de sua prática e, com certeza, quando há boas orientações metodológicas, como é o caso do PNAIC, tudo tende a caminhar em perspectivas promissoras.

Segundo Hipolitto (2004, p.56):

O professor prático reflexivo nunca se satisfaz com sua prática, jamais a julga perfeita, concluída, sem possibilidade de aprimoramento. Está sempre em contato com outros profissionais, lê, observa, analisa para atender sempre melhor ao aluno, sujeito e objeto de sua ação docente. Se isso sempre foi verdade e exigência, hoje, mais do que nunca, não atualizar-se é estagnar e retroceder.

Assim, é preciso refletir a prática de sala de aula e buscar dialogar com outros profissionais, para que juntos busquem soluções para melhor compreender o processo de ensino e da aprendizagem.

TABELA 3: Em relação à prática pedagógica, o PNAIC contribuiu para a sua mudança/aperfeiçoamento?

PROFESSORES	RESPOSTAS
P _A	A minha prática foi bastante satisfatória. A formação contribuiu para o meu desenvolvimento em sala de aula, como também as habilidades didáticas contribuíram com estratégias metodológicas para a minha profissão.
P _B	Com certeza. Hoje sou uma professora mais pesquisadora que pensa mais em seus alunos na hora de planejar minhas aulas.
P _C	Mudou a forma de planejamento com relação aos conteúdos e objetivos propostos, a forma de ensinar/aprender a ler e escrever, chegando a um resultado com ação.
P _D	Com certeza. O PNAIC foi uma porta de entrada para que a gente desenvolvesse um trabalho melhor e as crianças se sentissem mais à vontade e com gosto pela escola.
P _E	Sim. O PNAIC veio abrir uma janela com vista para um novo horizonte na educação, não para solucionar todos os problemas, pois não existem receitas prontas, mas para dinamizar as metodologias a serem trabalhadas com nossos alunos e torná-los verdadeiros atores dos seus conhecimentos.

P _F	Com certeza, contribuiu bastante. Com o PNAIC a minha prática inovou muito e cada vez mais, busco aperfeiçoar.
P _G	Sim, pois trouxe novas alternativas de metodologias, uso de matérias e reflexões sobre os processos de aquisição da escrita e avaliação, ambos muito complexos e bem temidos pelo professor, que muitas vezes se esquece de revê-los. Com o PNAIC pudemos refletir, aprender e, por que não, sonhar.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Conforme pode-se visualizar acima, todas as professoras consideram que o PNAIC contribuiu para sua mudança/aperfeiçoamento da prática pedagógica. Isso é extremamente significativo para a realização de uma prática pedagógica que possa concretizar os objetivos de ensino e aprendizagem com as crianças do campo. Percebemos, de forma unânime, o quanto todas as professoras reconhecem o seu aperfeiçoamento e as mudanças causadas em sua prática mediante as orientações do PNAIC.

De acordo com Gobbi (2014, p.163):

A construção de uma prática pedagógica diferenciada aponta para alguns momentos nos quais muitas lacunas são percebidas entre o velho e o novo, o que sempre fizemos e o que estamos aprendendo ou temos que aprender a fazer para produzir diferente.

Esses momentos entre o velho e o novo jeito de fazer as coisas merecem sempre muitas reflexões, de modo que os professores, de maneira geral, possam inovar em suas ações pedagógicas no cotidiano e contribuir de maneira eficaz para uma educação de qualidade, porque a prática estará sempre embasada em princípios de qualidade.

TABELA 4: Os materiais didáticos e pedagógicos fornecidos pelo PNAIC contribuíram para melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos das Escolas do Campo no município de Serra Negra do Norte/RN?

PROFESSOR	RESPOSTAS
P _A	Os materiais didáticos e pedagógicos foram bastante importantes no desenvolvimento do processo de alfabetização utilizado nas escolas do campo.
P _B	Sim. De fácil compreensão, pensando no contexto no qual estão inseridas as crianças.
P _C	Sim. Com bons resultados e muito sucesso na alfabetização das crianças, que podem aprender de forma prazerosa.
P _D	Contribuiu sim, pois até hoje usamos os materiais fornecidos, servindo assim de suporte para as aulas e também como fonte de pesquisa para desenvolvermos as atividades.
P _E	Na minha concepção sim. Pois, veio nos subsidiar com uma diversidade de livros em geral e jogos educativos, abrindo um leque de estratégias para desenvolvermos aulas dinâmicas, criativas e com aprendizagens significativas.
P _F	Na escola em que trabalho contribuiu até hoje, houve sim, muito aproveitamento com todos os materiais fornecidos.
P _G	Sim. Pois o município abraçou a formação dando total apoio. A equipe de professores, cada um ao seu modo, desenvolveu excelentes projetos que perduram até hoje.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Tendo em vista a tabela acima, as professoras avaliaram que os materiais oferecidos pelo PNAIC são relevantes, e consideram que são suportes que servem para aliar o ensino à aprendizagem. Desse modo, mostra-se que as professoras são receptivas às novas sugestões e materiais que dão suporte a sua prática. É possível observar um perfil de professoras abertas às inovações e a tudo que possa agregar de maneira positiva às suas aulas.

Assim, André (2016, p.177) destaca que:

A prática pedagógica, que é o fazer diário do professor, depende não apenas dos conhecimentos formais, adquiridos principalmente nos curso de forma-

ção, mas também e essencialmente das observações que o professor faz do seu próprio trabalho, dos seus alunos, da escola, da sociedade e da reflexão diária que impõe todo o trabalho pedagógico.

Observou-se, como diz André (2016), que é justamente esse conjunto de suportes que ajudam o professor na construção de suas atividades e, conseqüentemente, no processo educativo das crianças. O suporte dos materiais do PNAIC acabou contribuindo muito para que as aulas sejam produtivas e interessantes, assim como é importante o conjunto dos conhecimentos teóricos e toda a relação estabelecida com a comunidade.

TABELA 5: Expectativas ao se escrever para a formação do curso do PNAIC.

PROFESSORES	RESPOSTAS
P _A	Minha expectativa era de aprender, adquirir mais conhecimentos, várias estratégias e metodologias durante o curso.
P _B	Melhorar a prática educativa, alfabetizar de forma lúdica e prazerosa.
P _C	De participar da formação, ganhar mais conhecimento para poder promover uma aprendizagem mais significativa, repensando em melhorar minha prática.
P _D	Eram inúmeras as expectativas, pois o novo nos assusta, mas na realidade só veio para acrescentar à nossa prática pedagógica.
P _E	As melhores possíveis. Na verdade, superou até minhas expectativas, pois o curso foi ministrado de forma dinâmica, criativa, nos levando a ficar ansiosos para o próximo encontro. Só acho que neste último ano tornaram-se muito repetitivos os assuntos estudados.
P _F	Eram inúmeras as expectativas, pois o novo sempre nos deixa cheios de esperanças para melhorias com nossas práticas em sala de aula.
P _G	Formação continuada sempre traz grandes expectativas e com o PNAIC não foi diferente. Porém, foram superadas pela formadora que, sempre muito preparada, conduzia os trabalhos brilhantemente e trazia materiais concretos do seu acervo para a exposição em cada encontro. O material concedido pelo MEC, de excelente qualidade, é o melhor direcionado à educação do campo. Além disso, nos estimulava a buscar alternativas, pesquisava conosco. Enfim, o curso foi de grande valia.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados coletados.

Quanto à análise da tabela acima, percebemos que ao questionar as professoras sobre as expectativas para formação do curso PNAIC, as respostas foram unânimes. Compreendemos que a formação para as professoras transforma a prática de quem busca atuar no processo de ensino e aprendizagem de modo diferente.

Observamos ainda, que todas as professoras estavam criando expectativas positivas em relação ao programa. Isso mostra como a formação continuada tem um papel eficaz e seria muito bom que sempre houvesse mais oportunidades para os professores de uma maneira geral.

Tudo o que é novo acaba atraindo e também criando expectativas. Nesse caso, observamos que as expectativas foram superadas, tanto em relação aos professores formadores, quanto em relação aos materiais, que acabaram também sendo surpreendentes. Todos esses aspectos impactam positivamente na educação de um modo geral e, mais ainda, na educação do campo consoante foi mostrado nesta pesquisa.

Libâneo (2004, p.10) destaca que:

É preciso resgatar a profissionalidade do professor, reconfigurar as características de sua profissão na busca da identidade profissional. É preciso fortalecer as lutas sindicais por salários dignos e condições de trabalho. É preciso, junto com isso, ampliar o leque de ação dos sindicatos envolvendo também a luta por uma formação de qualidade, de modo que a profissão ganhe mais credibilidade e dignidade profissional. Faz-se necessário, também, o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada, de maneira que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e que os professores em exercício frequentem a universidade para discussão e análise de problemas concretos da prática.

É relevante o intercâmbio entre formação inicial e formação continuada de educadores, em que a formação dos futuros professores se nutra das demandas da prática e dos exercícios frequentes, resgatando a profissionalidade do professor, as características de sua profissão na busca da identidade

professional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A pesquisa, de um modo geral, é um momento de muitas construções e reflexões possíveis acerca de um determinado objeto em estudo e, sobretudo, de muitas descobertas que podem contribuir significativamente para a Educação e, mais particularmente, para o processo de ensino e aprendizagem nas escolas do campo, sendo esta a nossa temática.

Os caminhos investigativos convidam a desconstrução dos olhares e nos pede mais reflexão acerca das realidades e dos problemas encontrados. Desse modo, a pesquisa contribui para que haja novas oportunidades de construção de conhecimento a partir do que foi investigado.

Percebeu-se que o processo educacional de um modo geral se constitui tarefa desafiadora, porque envolve diversos contextos e suas múltiplas realidades, envolvendo diversos atores. E nesse sentido, pensar as dimensões das escolas do campo se constituiu como um caminho de escolhas em busca de aspectos dessa realidade e de suas particularidades.

Diante de todo o trabalho, percebeu-se que o PNAIC traz um conjunto de ações e propostas para que de fato se possa consolidar o processo de alfabetização, de ensinar e aprender das crianças, mostrando também que é importante considerar o contexto dessas crianças e suas peculiaridades para que assim possam, de fato, concretizar os objetivos de uma educação que realmente promova o desenvolvimento integral delas.

Além do aspecto de compreensão acerca da necessidade de alfabetizar e letrar para que as crianças se tornem sujeitos capazes de ler o mundo criticamente, percebeu-se que ainda se fazem necessárias as reflexões em torno das práticas de professores alfabetizadores da educação do campo, para que possam ter o suporte na hora de realizar o seu trabalho com eficácia.

Nesse sentido, entendeu-se que a formação continuada quanto ao PNAIC surgiu como possibilidade de dar o suporte necessário aos professores, tendo em vista que só a formação inicial não é o suficiente para que o trabalho pedagógico se amplie e seja realizado com sucesso. As realidades e as relações estabelecidas no contexto das escolas do campo são diversas, exigindo assim, uma gama de habilidades e novas posturas, a fim de lidar com as múltiplas divergências que permeiam a sala de aula.

Um aspecto muito importante da formação continuada é a possibilidade dos professores trocarem experiências e aprenderem juntos. Isso com certeza amplia os momentos de reflexão e cria um espaço de motivação para a realização de uma prática pedagógica mais comprometida com o sucesso de aprendizagem das crianças.

Diante da pesquisa e dos resultados, é importante enfatizar como é necessário desenvolver esse olhar mais reflexivo para as escolas do campo, com vistas a perceber os desafios que circundam aquele contexto e, assim, poder contribuir através das discussões e de trabalhos como este, para dar visibilidade a essa modalidade educativa, contribuindo para o processo formativo dos professores.

Desse modo, constatou-se que houve uma evolução quanto à aplicação de atividades didáticas, por se tratar de formação continuada, onde os estudos são baseados em uma metodologia de ensino sequenciado de uma variedade de recursos didáticos e pedagógicos que subsidiam um novo fazer pedagógico.

Por conseguinte, constatou-se que a formação para os professores alfabetizadores os mobilizou na busca de novos conhecimentos, possibilitou inovações nas práticas pedagógicas das salas de aula e melhorou o ensino e a aprendizagem do ciclo de alfabetização.

Talvez, essa mobilização seja gerada, sobretudo, pela preocupação de não conseguirem que os estudantes aprendam a ler e escrever na idade certa. O interesse pelo assunto abordado nesta pesquisa resultou de relatos e observações decorrentes da atuação do profissional de apoio pedagógico das escolas do campo nos momentos de monitoramento do programa.

Quanto ao aspecto pedagógico, este trabalho pode vir a contribuir como um norte reflexivo para a prática pedagógica de professores alfabetizadores, constatando que este mostra uma relação de teoria e prática em relação ao PNAIC e possibilita aos profissionais da educação refletirem mais profundamente sobre o assunto e sobre a influência do programa em sua sala de aula.

O processo educacional deve estar vinculado a uma educação integrada e dinâmica, que possibilite a todos a oportunidade de vencer os obstáculos e desafios que lhe são expostos, inclusive pela própria escola. Desse modo, o educador deve estar preparado e organizado para enfrentar os

desafios nos processos de ensino e aprendizagem, além de conduzir esses alunos a despertarem para a promoção de uma consciência crítica e ideológica.

Percebeu-se que as escolas do campo ainda devem ser revistas quanto à organização do trabalho pedagógico, em especial as sequências didáticas e os projetos didáticos usados para alfabetizar, favorecendo o ensino e a aprendizagem dos alunos conforme o PNAIC.

Observamos que as escolas do campo desenvolvem o planejamento didático pedagógico, se fazendo necessário repensar a possibilidade de articulação entre os saberes/conhecimentos segundo o PNAIC, percebendo que os recursos didáticos e pedagógicos fornecidos pelo PNAIC contribuem na melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos das escolas do campo no município de Serra Negra do Norte/RN.

Além disso, a construção deste trabalho nos possibilitou conhecer o perfil daquelas professoras e como lidam com os recursos disponíveis para realizarem o seu trabalho no cotidiano da instituição. Observamos que as mesmas são profissionais receptivas aos novos conhecimentos e, por isso, aderiram com compromisso à metodologia do PNAIC.

Ainda nesse sentido, outro fator que merece destaque é o fato de que as professoras criaram expectativas quanto ao processo de formação do programa. Embora aquilo que é novo cause certo temor e algumas inquietações sobre o que está por vir, as professoras demonstraram que estavam com boas expectativas e que estas foram sanadas em decorrência do programa e de seus materiais.

De maneira geral, enfatizamos que esta investigação culminou em resultados positivos quanto ao PNAIC e seus objetivos no que diz respeito à educação do campo, e, sobretudo, aos profissionais que aderiram às suas metodologias e aos recursos para embasar e qualificar sua prática pedagógica, trazendo assim, impactos positivos ao desenvolvimento do ensino e aprendizagem.

Desse modo, as pesquisas devem sempre ser realizadas buscando trazer respostas aos desafios que surgem no cotidiano dos professores e, assim, contribuir para que possam se concretizar tanto as propostas educacionais de um modo geral, quanto as orientações do PNAIC em relação aos objetivos educacionais de aprendizagem.

Portanto, tem-se uma consciência de que uma pesquisa não dá conta da resolução da problemática da educação de um modo geral, uma vez que o curto espaço de tempo também é um desafio enfrentado pelos pesquisadores. Porém, acredita-se na reflexão a partir destes recortes temáticos como forma de trazer novas discussões acerca do tema das escolas do campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



ANDRÉ, M. E. D. A. de. Cotidiano Escolar e Práticas Sócio pedagógicas. Em Aberto, Brasília. DF, 2016.

ALENCAR, M. F. S. Educação do Campo e a Formação de Professores: Construção de uma Política Educacional para o Campo Brasileiro. Ciência & Trópico, Recife, 2010.

ANTUNES, C. Como Desenvolver as Competências em Sala de Aula. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2001.

ARROYO M. G.; CALDART R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). Por uma Educação do Campo. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2011

_____. Políticas de Formação de Educadores (as) no Campo. Cadernos Cedes, Campinas, 2007.

BEZERRA C.; PAZ, S. R. Profissionalização e Formação Docente: Dimensões e Diferenciações epistemológicas entre Prática pedagógica e trabalho pedagógico. In. Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, LABOR/UFC, Fortaleza, CE, 2006.

BRASIL, Pacto Nacional Pela Educação na Idade Certa: Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC; SEB 2012.

_____. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional ponto Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Documento Orientador das Ações de Formação em 2014, Brasília: MEC, 2014.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Currículo na Perspectiva da Inclusão e da diversidade das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização. Caderno 01/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. 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.

_____. Câmara dos Deputados: Comissão de Educação, Cultura, e Desporto. Plano Nacional da

Educação. Brasília: Câmara de Deputados, 2002.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 36/2001. Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2003.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria e Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de apresentação/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria e Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejamento do Ensino na Perspectiva da Diversidade. Educação do Campo: Unidade 02 / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria e Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Planejando a Alfabetização: integrando diferentes Áreas do Conhecimento. Projetos Didáticos e Sequências Didáticas. Ano 01, unidade 06/Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Apresentação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC. SEB, 2014.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A Criança no Ciclo de Alfabetização. Cadernos 02. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC. SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação, Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC. SEB, 2015.

_____. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Ludicidade na Sala de Aula. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional – Brasília: MEC. SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Alfabetização, Módulo Alfabetizar com textos. Brasília: A Secretaria, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado: Alfabetização, Módulo Alfabetizar com textos. Brasília: A Secretaria, 1999.

_____. Programa de Formação de Professores – PROFA. Cadernos de Apresentação. Brasília, 2001.

_____. Pró - Letramento Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: Alfabetização e Linguagem. Guia Geral. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Formação do Professor Alfabetizador. Cadernos de Apresentação/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria à Gestão Educacional – Brasília: MEC. SEB, 2012.

BEZERRA, C.; SILVA, S. R. P. da. Mercadorização e Precarização do Trabalho Docente: Contradições entre Prática Pedagógica e o Trabalho Pedagógico. In: Seminário de Regulação Educacional e Trabalho Docente. Rio de Janeiro: Redestrado, 2016.

BOLZAN, D. P. V. A Construção do Conhecimento Pedagógico Compartilhado: Um Estudo a partir de Narrativas de Professores do Ensino Fundamental. 2001. Tese (Doutorado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul).

CALDART, R. S. A Escola do Campo em Movimento. Currículo Sem Fronteira. São Paulo, 2003.

_____. A Escola do Campo em Movimento. Currículo Sem Fronteira São Paulo, 2012.

CARPIM, L. Formação Continuada e a Prática Pedagógica do Professor Universitário: Um fazer Colaborativo. In: Ferreira Jacques de Lima (Organizador). Formação de Professores: Teoria e Prática Pedagógica. Petrópolis: vozes, 2014.

CRUZ, M. M. P.; MARTINIAK, V. L. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Limites e Possibilidades. In: MARTINIAK, V. L. (Org.). Formação de Professores Alfabetizadores: Políticas e

Práticas. Ponta Grossa: Estúdio texto. 2015.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. IN: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.;

NOVERRAZ, M. (Org.). Gêneros Oraís e Escritos na Escola (tradução e organização: Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro). Campinas – SP: Mercado de Letras. 2004.

DUARTE, N. Por uma Educação que supere a falsa escolha entre Etnocentrismo e Relativismo Cultural. In. DUARTE, N; DELLA F; SANDRA S. Arte, Conhecimento e Paixão na Formação Humana: sete ensaios de pedagogia histórico- crítica. Campinas, SP: Autores Associados. 2010.

FALSARELLA, A. M. A Formação Continuada de Professores e seu Impacto na Prática Cotidiana. Revista Psicopedagogia, 2003.

FÁVERO, M. de L. Sobre a Formação do Educador: A Formação do Educador: Desafios e Perspectivas. Série Estudos. Rio de Janeiro: PUC/RJ, 1981.

FERREIRO, E. A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização. Cadernos de Pesquisa, 1985.

FREIRE, P. A Educação na Cidade. 7ª edição. São Paulo: Cortez. 2006.

FREITAS, L. C. Escola Única do Trabalho. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G.(Orgs.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular. 2012.

FRIGOTTO, G. Projeto Societário Contra - Hegemônico e Educação do Campo: Desafios de Conteúdo, Método e Forma. In: Munarin, A.; Beltrame, S.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (Org.). Educação do Campo: Reflexões e Perspectivas. Florianópolis. 2010.

FROEBEL, F. Pedagogics of the Kindergarten – or his ideas concerning the play and plaything of the child. HARRIS, W.T. (ED). The international series. New York/London: D. Appleton and Company, 1912.

GATTI, B. A Formação Continuada de Professores: A Questão Psicossocial. In: Cadernos de Pesquisa, 2003.

GIL, Antônio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOBBI, M. A. Mundos na Ponta do Lápis: Desenhos de Crianças Pequenas ou de como Estranhar o Familiar quando o Assunto é Criação Infantil. Linhas Críticas. Brasília. DF, 2014

HYPOLITO, Álvaro. Reestruturação educativa e trabalho docente: autonomia, contestação e controle. In: HYPOLITO, Álvaro; VIEIRA, Jarbas; GARCIA, Maria Manuela (Orgs.). Trabalho docente: formação e identidades. Pelotas: Seiva, 2002,

IMBERNÓN, F. Formação Continuada de Professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Formação Permanente do Professorado: Novas Tendências. São Paulo: Cortez. 2009.

KISHIMOTO, T. O Brinquedo na Educação: Considerações Históricas. In: O cotidiano, São Paulo, 1994.

_____, T. M. O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

KRAMER, S. Direitos das Crianças e Projeto Político Pedagógico de Educação Infantil. In: BAZILIO, L.; KRAMER, S. Infância, Educação, e Direitos Humanos. 3º Ed. São Paulo: Cortez. 2008

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e Pedagogos, para quê?. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LUCACHINSKI, E. S.; TONDIN, C. F. Alfabetização de Crianças com Deficiência e Redução das Desigualdades no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade. 2016.

LEAL, R. B. L. A Discussão Contemporânea do Saber-Fazer do Professor. Universidade de Fortaleza. Programa de Capacitação e Atualização Pedagógica permanente para a Docência UNIFOR. Curso: A Didática do Ensino Superior. Mimeo, 2004.

LEAL, T. F.; RODRIGUES, S. G. C. Além das Obras Literárias, que outros livros queremos na sala de aula? In: LEAL, T. F; SILVA, A. (Orgs.). Recursos Didáticos e ensino de Língua Portuguesa: Com-

putadores, Livros, e muito mais... Curitiba: Editora CRV, 2011.

LEITE, E. A. Alfabetização e Letramento: Desafios e Possibilidades de uma Escola Pública Municipal a partir do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. 2014.

LOPES, M. G. Jogos na Educação: Criar, Fazer e Jogar. 7º ed. São Paulo: Cortez, 2015.

LERNER, D. Es Posible leer en la Escuela. Revista Lectura Y Vida, 1996.

MARDEN O. S. As Harmonias do Bem. Porto: casa editora de A. Figueirinhas. Rio de Janeiro: H. Antunes & Cia. Livraria Editora, 1924.

MARTINS, M. A. R. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A Educação como Legitimação e Dominação Social. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará. Centro de Humanidades. Programa de Pós-graduação em Educação. Fortaleza. 2016.

MICARELLO, H. A. L. S. A Avaliação no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Educação em Foco. São Paulo. 2015.

NÓVOA, A. (Coord.). Os Professores e sua Formação. 2º edição. Lisboa: Dom Quixote. 1995.

OLIVEIRA, S. L. Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 2007.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: Conceito e Contextualização numa Perspectiva Didática. In: OLIVEIRA, A. F.; FRANÇA, G. (Orgs.). Fronteiras de Educação: Desigualdades, Tecnologias, e Políticas. Goiás: Editora PUC, 2010.

PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. de. Concepção de Educação do Campo. In Cadernos Didáticos sobre educação do campo UFBA. Universidade Federal da Bahia. Editora: Salvador, Bahia, 2010.

PIMENTA, S. G. O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática? 3ª Edição. São Paulo: Cortez 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. Metodologia do trabalho científico: Mé-

todos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico. 2. ed. Nova Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAPOSO, M.; MACIEL, D. A. As Interações Professor - Professor na Construção dos Projetos Pedagógico na Escola. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Universidade de Brasília, 2005.

RESENDE, L. M. G. de. Paradigma e Trabalho Pedagógico: Construindo a Unidade Teórico – Prática. In: Aprendizagem e o Trabalho Pedagógico/Maria Carmem V. R. Tacca/org. 2º edição. Campinas – SP: Alínea, 2009.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: Dicionário da Educação do Campo. CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). São Paulo: Expressão Popular. 2012.

SANTOS, C. E. F. dos; PALUDO, C.; OLIVEIRA, R. B. C. de. Concepção de Educação do campo. In: Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo. UFBA. Universidade Federal da Bahia Universidade Federal da Bahia, 2010.

SANTOS, P. R. A. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (PNAIC – 2012): Análise e Perspectivas de Ação. 2015.

SANTOS, S. M. P dos. Brinquedoteca: A Criança, o Adulto, e o Lúdico. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAVIANI, D. Formação de Professores: Aspectos Históricos e Teóricos do Problema no Contexto Brasileiro. Revista Brasileira de Educação. 2009.

_____. Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações. 10º edição. Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

SOARES, M. Uma Proposta para o Letramento. São Paulo: Editora Moderna. 1999.

SOUZA, M. A. Educação e Movimentos Sociais: A Produção do Conhecimento no Período de 1987 a 2007. Curitiba: Editora UFPB, 2010.

TAFFAREL, C. N. Z.; JUNIOR, C. L. S.; ESCOBAR, M. O. (Org.). Cadernos Didáticos sobre Educação no Campo. Salvador/Bahia. EDITORA Universidade Federal da Bahia/UFBA, 2011.

TORRIGLIA, P. L. A Formação Docente no Contexto Histórico: Político das Reformas Educacionais no Brasil e na Argentina, 2004. Tese (Doutorado em Educação) Centro de Ciência da Educação na Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2004.

VASCONCELOS, C. dos S. Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 16ª ed. São Paulo. Libertad, 2006.

VEIGA, I. P. A. Projeto Político Pedagógico - Uma Construção Possível. 13ª ed. Papyrus editora, São Paulo, 2001.

_____, I. P. A. Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível. In VEIGA, I. P. A, REZENDE, L. M. G. de (Orgs.). Projeto Político Pedagógico da Escola: Uma Construção Possível. Campinas, SP: Papyrus, 20ª Ed. 2005.

_____, I. P. A. Perspectivas para Reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico, Campinas: Papyrus, 2011.

ZABALA, A. A Prática Educativa: Como Ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANELLA, Liane Carly Hermes. Metodologia da pesquisa. Florianópolis: SEaD/UFSC, 2006, 144p.

Da autora



Maria Goretti Monteiro é professora efetiva das redes públicas municipais de ensino de Timbaúba dos Batistas/RN e de Serra Negra do Norte/RN. É Licenciada em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú - UVA, tem especialização em Fundamentos Epistemológicos da Educação Infantil e Ensino Fundamental e em Educação Inclusiva com ênfase em Atendimento Educacional Especializado ambas pela Faculdade Vale do Jaguaribe - FVJ; e em Neurociência e Alfabetização: Interfaces na Educação Integral pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN polo Currais Novos. Também é mestre em Ciências da Educação pela Veni Creator Cristian Universitn com sede na Flórida. Atuou como professora de turmas multisseriadas na zona rural. Por um longo período foi professora de Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, também lecionou em turmas de Jovens e Adultos – EJA e em faculdades nos cursos de Pedagogia e pós-graduação. Trabalhou como Apoio Pedagógico da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I. Atuou como Formadora de Professores Alfabetizadores do Programa de Alfabetização PNAIC desenvolvido pela UFRN no período de 2014 a 2018. Tem vários cursos voltados para a área da Educação com ênfase na Educação Inclusiva/Educação Especial.

Política e Escopo da Coleção de livros Humanas em Perspectiva



A Humanas em Perspectiva (HP) é uma coleção de livros publicados anualmente destinado a pesquisadores das áreas das ciências humanas. Nosso objetivo é servir de espaço para divulgação de produção acadêmica temática sobre essas áreas, permitindo o livre acesso e divulgação dos escritos dos autores. O nosso público-alvo para receber as produções são pós-doutores, doutores, mestres e estudantes de pós-graduação. Dessa maneira os autores devem possuir alguma titulação citada ou cursar algum curso de pós-graduação. Além disso, a Coleção aceitará a participação em coautoria.

A nossa política de submissão receberá artigos científicos com no mínimo de 5.000 e máximo de 8.000 palavras e resenhas críticas com no mínimo de 5 e máximo de 8 páginas. A HP irá receber também resumos expandidos entre 2.500 a 3.000 caracteres, acompanhado de título em inglês, abstract e keywords.

O recebimento dos trabalhos se dará pelo fluxo contínuo, sendo publicado por ano 10 volumes dessa coleção. Os trabalhos podem ser escritos em português, inglês ou espanhol.

A nossa política de avaliação destina-se a seguir os critérios da novidade, discussão fundamentada e revestida de relevante valor teórico - prático, sempre dando preferência ao recebimento de artigos com pesquisas empíricas, não rejeitando as outras abordagens metodológicas.

Dessa forma os artigos serão analisados através do mérito (em que se discutirá se o trabalho se adequa as propostas da coleção) e da formatação (que corresponde a uma avaliação do português e da língua estrangeira utilizada).

O tempo de análise de cada trabalho será em torno de dois meses após o depósito em nosso site. O processo de avaliação do artigo se dá inicialmente na submissão de artigos sem a menção do(s) autor(es) e/ou coautor(es) em nenhum momento durante a fase de submissão eletrônica. A menção dos dados é feita apenas ao sistema que deixa em oculto o (s) nome(s) do(s) autor(es) ou coautor(es) aos avaliadores, com o objetivo de viabilizar a imparcialidade da avaliação. A escolha do avaliador(a) é feita pelo editor de acordo com a área de formação na graduação e pós-graduação do(a) professor(a) avaliador(a) com a temática a ser abordada pelo(s) autor(es) e/ou coautor(es) do artigo avaliado. Terminada a avaliação sem menção do(s) nome(s) do(s) autor(es) e/ou coautor(es) é enviado pelo(a) avaliador(a) uma carta de aceite, aceite com alteração ou rejeição do artigo enviado a depender do parecer do(a) avaliador(a). A etapa posterior é a elaboração da carta pelo editor com o respectivo parecer do(a) avaliador(a) para o(s) autor(es) e/ou coautor(es). Por fim, se o trabalho for aceito ou aceito com sugestões de modificações, o(s) autor(es) e/ou coautor(es) são comunicados dos respectivos prazos e acréscimo de seu(s) dados(s) bem como qualificação acadêmica.

A nossa coleção de livros também se dedica a publicação de uma obra completa referente a monografias, dissertações ou teses de doutorado.

O público terá acesso livre imediato ao conteúdo das obras, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona maior democratização mundial do conhecimento.

Índice Remissivo



A

Alfabetização

página 48

página 57

página 60

página 74

E

Escolas

página 52

página 71

página 85

página 86

Educação

página 51

página 59

página 81

página 84

P

Professor

página 69

página 77

página 78

página 79



Periodicojs
EDITORA ACADÊMICA

Esse ebook produzido pela pesquisadora Maria Goretti Monteiro coloca em destaque, por meio do caso prático da formação de professores das escolas do campo em Serra Negra do Norte/RN, como o pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) influenciou a formação de diversos professores pelo Brasil, podemos assim, perceber os benefícios e erros do programa, a fim de propor melhorias ao mesmo.