



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/ CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

IÊDA DE FÁTIMA PINTO BARRADAS

PROGRAMA ESCOLA ATIVA: Um estudo sobre a prática docente nas turmas
multisseriadas no município de Mocajuba/PA

CAMETÁ
2020

IÊDA DE FÁTIMA PINTO BARRADAS

PROGRAMA ESCOLA ATIVA: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no município de Mocajuba/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC, Universidade Federal do Pará - UFPA, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação e Cultura.

Linha de Pesquisa: Políticas e Sociedades.

Orientadora: Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

B268p Barradas, Iêda de Fátima Pinto
Programa escola ativa : um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no município de Mocajuba/PA / Iêda de Fátima Pinto Barradas. — 2020.
116 f. : il. color.

Orientador(a): Prof^ª. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2020.

1. Educação do campo. 2. Formação docente. 3. Prática docente. 4. Programa escola ativa. I. Título.

CDD 370

IÊDA DE FÁTIMA PINTO BARRADAS

PROGRAMA ESCOLA ATIVA: um estudo sobre a prática docente nas turmas
multisseriadas no município de Mocajuba/PA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC da UFPA/ Campus Universitário do Tocantins/Cametá, como requisito final para obtenção do grau de Mestre em Educação e Cultura, na linha de pesquisa de Políticas e Sociedades.

Data da Avaliação: _____/_____/_____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira
(Orientadora - UNILAB)

Prof. Dr. Afonso Weliton de Souza Nascimento
(Membro Externo- PPGEICIT-UFPA)

Profa. Dra. Maria Sueli Corrêa dos Prazeres
(Membro Interno- UFPA/ PPGEDUC)

CAMETÁ
2020

Aos meus filhos, Iarlen e Ian, que sempre estiveram presentes nesta jornada de estudo, fortalecendo-me com abraços e carinhos.

Ao meu esposo, Antenor, pelo incentivo aos estudos e por me acompanhar quando precisei do seu apoio.

Aos meus pais, que sempre me inspiraram na profissão de professora.

Aos meus irmãos e amigos, por terem orado por mim nos momentos difíceis desta jornada.

À minha orientadora, Mara Rita, pela atenção e apoio nesta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Ao Deus supremo e Criador, pelo dom da vida e por me manter firme nesta trajetória de estudos, empenho e dedicação.

Aos meus filhos, Iarlen e Ian, pela compreensão que tiveram quando precisei me ausentar para os estudos.

Ao meu esposo Antenor, que me apoiou e compartilhou comigo o sonho de cursar o mestrado.

Aos meus pais e irmãos, que colaboraram para esta conquista.

À minha orientadora, Mara Rita Duarte de Oliveira, que acreditou e me auxiliou neste estudo e pelas palavras de incentivo quando precisei de uma amiga-professora.

Às professoras e aos alunos, pela disponibilidade e receptividade que tiveram comigo durante a investigação, contribuindo para o fazer ciência na Amazônia Tocantina.

Aos moradores e pais de alunos das Comunidades de Santa Luzia do Siloé e São Joaquim, pela atenção dispensada a mim no período de pesquisa de campo.

Ao Departamento da Educação do Campo da Secretaria Municipal de Educação de Mocajuba, pela confiança e pela colaboração de informações fornecidas nesta busca.

Aos meus colegas da turma 2018 do PPGEDUC, pelas experiências coletivas nos estudos das disciplinas.

Aos professores do mestrado em Educação e Cultura, pelos conhecimentos construídos e reconstruídos durante as aulas do curso.

À Banca Examinadora, pela leitura e contribuições valiosas para a conclusão da escrita refinada deste trabalho.

“[...] a concepção da educação como emancipação humana, compreendendo que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, têm nomes e rostos, gêneros e etnias diferenciadas, e que ao lutar pelo direito à terra, à floresta, à água [...] vão recriando suas pertencas, reconstruindo a sua identidade na relação com a natureza e com sua comunidade”.

(SILVA, 2006).

RESUMO

Com o objetivo de investigar, a partir da formação continuada, se os professores das escolas do campo EMEIF Santa Luzia do Silóe e EMEIF Professora Raimunda Maria Leão, desenvolvem atividades docentes, no cotidiano da sala de aula, que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo. Pretende, igualmente, responder à seguinte pergunta de pesquisa: “Qual a contribuição da Formação Continuada oferecida pelo Programa Escola Ativa para a prática docente nas escolas multisseriadas no município de Mocajuba/PA? ”; e, de que forma essa formação possibilitou a ressignificação das práticas docentes, da atuação desses professores na sala de aula junto a seus educandos, numa perspectiva de valorização da cultura, modos de vida e saberes dos alunos e da própria comunidade camponesa? Para a efetivação desta investigação, buscamos nos fundamentar, teoricamente, nos estudos e pesquisas dos estudiosos que tratam acerca de educação do campo, prática docente e formação docente, como: Freire (2018), Tardif (2002), Lima (2003), Hage (2006), Caldart (2008) e Santos (2014). Utilizamos o aporte metodológico de Yin (2005), André (2008), Lüdke e André (1986), Minayo (2001) e Triviños (1987). Por meio do Estudo de Caso e alguns elementos da etnografia, procuramos aprofundar a compreensão da prática docente diferenciada de duas professoras, possibilitando o contato direto do pesquisador com o cotidiano escolar. Também efetuamos a pesquisa de campo nas escolas situadas na área rural do município de Mocajuba, Santa Luzia do Silóe e Professora Raimunda Maria Leão, assim como a realização da observação e a entrevista semiestruturada e técnicas de coleta de dados. Analisamos dois documentos oficiais do MEC, o projeto base do Programa Escola Ativa e a Resolução nº 1 do CNE/CEB/2002 para o aprofundamento sobre a prática docente. Os resultados da pesquisa apontaram que apesar do PEA ter passado por reestruturação e mudanças nos aspectos institucional e pedagógico, no cotidiano escolar não expôs contribuições significativas para a prática docente, uma vez que professores e alunos não tiveram acesso aos materiais do Programa, reformulados com base na Política Nacional de Educação do Campo. Além disso, a formação continuada dos professores foi frágil e apresentou descontinuidade por falta de recursos financeiros e estruturais da Secretaria Municipal de Educação. Percebemos certa resistência ao livro didático por parte das professoras, devido ser descontextualizado das reais necessidades das turmas multisseriadas, levando-as a adequar os conteúdos curriculares do PEA à cultura e modos de vida dos alunos do campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Formação docente. Prática docente. Programa Escola Ativa.

ABSTRACT

With the objective to investigate, based on continuing education, whether the teachers of the EMEIF Santa Luzia do Silóe field schools and EMEIF Professor Raimunda Maria Leão develop teaching activities in the classroom, who value the culture and ways of life of rural students. Intends, equally, respond to the next question of research: “What is the contribution of formation continued offered by Active School Program for teaching practice in multisseriate schools in the municipality of Mocajuba / PA?”; and, in what manner this formation made it possible the resignification of teaching practice, of the performance of these teachers in the classroom with his students, in a perspective valuing culture, modes of life and knowledge of students and the peasant community itself? For the effectuation of this investigation, we seek to base, theoretically, in studies and research by studios that treats about countryside education, teaching practice and teacher training, as: Freire (2018), Tardif (2002), Lima (2003), Hage (2006), Caldart (2008) e Santos (2014). we use the methodological contribution of Yin (2005), André (2008), Lüdke e André (1986), Minayo (2001) e Triviños (1987). Through the Case Study and some elements of ethnography, we seek to deepen understanding teaching practice differentiated of two teachers enabling direct contact of the researcher with the school quotidian. We also carry out field research in schools located in the rural area of the municipality of Mocajuba, Santa Luzia do Silóe and teacher Raimunda Maria Leão, as well the realization of observation and the interview semi-structured and data collection techniques. We analyzed two documents MEC officers, the base project of Active School Program and Resolution No. 1 of CNE / CEB / 2002 for deepening about teaching practice. The results of the research pointed out that despite the PEA having gone through restructuring and changes in aspects institutional and pedagogical, in everyday school life not exposed significant contributions for teaching practice, once that teachers and students didn't have access the materials of the Program, reformulated based on the National Policy of education of field. Furthermore, continuing formation of teachers was fragile and presented discontinuity for lack of financial resources and structural of the Municipal Secretary of Education. We noticed some resistance to the book didactic by the teachers, due to being out context of real needs of classes multisseriate, leading them to adapt the contents curricular the PEA to culture and modes of life from the student from the field.

Keywords: Education of Field. Teacher Training. Teaching Practice. Active School Program.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Estrutura do curso de formação do Programa Escola Ativa | 31 |
| Quadro 2 - Processo de implantação do PEA no Brasil..... | 40 |
| Quadro 3 – Organização da matrícula da turma..... | 80 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1 - Formação continuada do PEA com os professores..... | 47 |
| Figura 2 - Monitoramento do PEA nas turmas multisseriadas..... | 50 |
| Figura 3 - Caderno do Educador reformulado..... | 55 |
| Figura 4 - Mercado Municipal de Mocajuba/Pá, onde os pequenos agricultores familiares e ribeirinhos comercializam a produção..... | 63 |
| Figura 5 - Capela Santa Ana, a Escola Santa Luzia do Siloé e o barracão Comunitário | 65 |
| Figura 6 – Momento da merenda escolar no barracão comunitário | 66 |
| Figura 7 - Deslocamento de alunos da casa até a escola, por meio de bicicleta | 68 |
| Figura 8 – Atividade de leitura nas segundas-feiras..... | 69 |
| Figura 9 - Comemoração do dia dos pais | 71 |
| Figura 10 - Construção em palafitas..... | 74 |
| Figura 11 – A capela de São Joaquim, o barracão comunitário e a Escola Professora Raimunda Maria Leão | 75 |
| Figura 12 - Pai e filhos realizando pesca de camarão | 76 |
| Figura 13 – Deslocamento de aluna realizado por familiar em pequena embarcação | 80 |
| Figura 14 – Alunos praticando jogo de queimada na área da comunidade | 82 |
| Figura 15 - Maquete representativa da geografia e do modo de vida ribeirinho local | 84 |
| Figura 16 - Atividade dos alunos “Poesia visual” | 90 |

LISTA DE SIGLAS

| Sigla | Nome por extenso |
|--------------|---|
| ACS | Agente Comunitário de Saúde |
| BM | Banco Mundial |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONTAG | Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura |
| CONSED | Conselho dos Secretários Estaduais de Educação |
| CPT | Comissão Pastoral da Terra |
| EMEIF | Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental |
| ENERA | Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FUNDESCOLA | Fundo de Fortalecimento da Escola |
| GPT | Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDHM | Índice de Desenvolvimento Humano Municipal |
| MAB | Movimento dos Atingidos pelas Barragens |
| MEC | Ministério da Educação |
| MMC | Movimento das Mulheres Camponesas |
| MPA | Movimento dos Pequenos Agricultores |
| MST | Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra |
| PAR | Plano de Ações Articuladas |
| PA | Pará |
| PEA | Programa Escola Ativa |
| PEN | Programa Escuela Nueva |
| PNAIC | Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa |
| PPGEDUC | Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| PRONERA | Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária |
| RESAB | Rede de Educação do Semiárido Brasileiro |
| SECAD | Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização e Diversidade |
| SECADI | Secretaria de Educação a Distância, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |

| | |
|------------|---|
| SEMEC | Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNIASSELVI | Centro Universitário Leonardo da Vinci |
| UNDIME | União dos Dirigentes Municipais de Educação |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UFMG | Universidade Federal de Minas Gerais |
| UFPA | Universidade Federal do Pará |
| ZAP | Zona de Atendimento Prioritário |

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| CAPÍTULO 1 | 21 |
| 1 CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA..... | 21 |
| 1.1 Detalhamento do processo de pesquisa..... | 21 |
| 1.2 O Estudo de Caso e os elementos da etnografia na pesquisa de campo empreendida..... | 23 |
| 1.3 As técnicas de coletas de dados..... | 26 |
| 1.4 Sujeitos e critérios de seleção..... | 30 |
| 1.5 <i>Lócus</i> da pesquisa | 34 |
| | |
| CAPÍTULO 2 | 38 |
| 2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA E AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO 38 | |
| 2.1 Trajetória do Programa Escola Ativa no Brasil..... | 38 |
| 2.2 A Implantação do PEA no município de Mocajuba/Pará..... | 45 |
| 2.3 Proposta pedagógica do PEA e a resolução CNE/CEB 1/2002: da lei à efetivação de um direito | 56 |
| | |
| CAPÍTULO 3 | 62 |
| 3 A PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO NAS COMUNIDADES SANTA LUZIA DO SILOÉ E SÃO JOAQUIM..... | 62 |
| 3.1 A Comunidade e a escola Santa Luzia do Siloé | 62 |
| 3.2 O cotidiano escolar e o trabalho docente na escola Santa Luzia do Siloé | 66 |
| 3.3 A Comunidade e a Escola Professora Raimunda Maria Leão | 73 |
| 3.4 O cotidiano escolar e o trabalho docente na escola professora Raimunda Maria Leão | 79 |
| 3.5 Elementos Estruturantes da metodologia do PEA e a prática docente | 85 |
| | |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 94 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 98 |
| | |
| APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA ÀS PROFESSORAS | 101 |
| | |
| APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DO COTIDIANO ESCOLAR DURANTE A PESQUISA..... | 102 |
| | |
| APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA À DIRETORA DO DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO DA SEMEC E À PROFESSORA MULTIPLICADORA DO PEA..... | 103 |

| | |
|---|------------|
| APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PAIS DOS ALUNOS DAS ESCOLAS PESQUISADAS..... | 104 |
| ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSORA JOSEANI CALDAS GOMES..... | 105 |
| ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PROFESSORA ELIANE DOS SANTOS COSTA | 106 |
| ANEXO C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) DIRETORA DO DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: LEDA ODALÉA SILVA CARVALHO..... | 107 |
| ANEXO D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) TÉCNICA MULTIPLICADORA DO PEA: LEONARD SILVA CARVALHO CAPELA | 108 |
| ANEXO E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PAI DE ALUNO DA EMEIF SANTA LUZIA DO SILOÉ: DOMINGOS LEONARDO RODRIGUES DA SILVA | 109 |
| ANEXO F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) MÃE DE ALUNO DA EMEIF SANTA LUZIA DO SILOÉ: MARLUCE RIBEIRO COSTA | 110 |
| ANEXO G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) MÃE DE ALUNO DA EMEIF SANTA LUZIA DO SILOÉ: LUCILENE DOS R. CALDAS..... | 111 |
| ANEXO H – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PAI DE ALUNO DA EMEIF SANTA LUZIA DO SILOÉ: RONALDO MEDEIROS CANTÃO..... | 112 |
| ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) MÃE DE ALUNO DA EMEIF RAIMUNDA MARIA LEÃO: ADRIANA RODRIGUES SEPEDA | 113 |
| ANEXO J – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) MÃE DE ALUNO DA EMEIF RAIMUNDA MARIA LEÃO: TACIANE DE JESUS CARDOSO SEPEDA | 114 |
| ANEXO K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) MÃE DE ALUNO DA EMEIF RAIMUNDA MARIA LEÃO: MARIA TACIELE CARDOSO SEPEDA | 115 |
| ANEXO L – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) MÃE DE ALUNO DA EMEIF RAIMUNDA MARIA LEÃO: MARIA M. CANTÃO..... | 116 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho, intitulado “Programa Escola Ativa: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no Município de Mocajuba/PA”, vinculado à linha de pesquisa “Políticas e Sociedades” do Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC), apresenta como *locus* de pesquisa: duas escolas situadas no campo do município de Mocajuba, Nordeste do Pará, a saber: a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Santa Luzia do Siloé, localizada na Comunidade de Santa Luzia do Siloé, e a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Professora Raimunda Maria Leão, localizada na Comunidade São Joaquim, ambas atendem turmas multisseriadas da Educação do Campo e participaram do Programa Escola Ativa.

Assim, quando falamos sobre as escolas que assistem turmas multisseriadas, estamos nos referindo a uma educação diferenciada; a educação do campo, que é uma forma de educar específica, pautada nos conhecimentos dos sujeitos que vivem do e no campo. Uma educação que valoriza a diversidade, as múltiplas identidades dos povos do campo: quilombolas, indígenas, ribeirinhos, extrativistas, caiçaras, agricultores rurais, dentre outras culturas dessas populações, que dependem diretamente da natureza para sua manutenção, da sua existência, dos seus modos de vida e organização social.

A Educação do Campo é uma modalidade¹ da Educação Básica que faz parte das reivindicações dos sujeitos do campo e dos movimentos sociais ligados à luta pela terra. Desse modo, tratamos a Educação do Campo como direito social conquistado pelo povo camponês e legitimado pelo Estado brasileiro, por intermédio de políticas públicas recentes.

Desmitificar o espaço do camponês como lugar de atraso econômico e social é pensar em uma escola do campo dinâmica e inclusiva, desenvolvida mediante os interesses coletivos desses sujeitos de direito, que possibilita a articulação dos saberes tradicionais com conhecimentos científicos e tecnológicos existentes em toda sociedade, numa perspectiva de contribuir para o avanço sustentável do ambiente camponês e das pessoas que nele se encontram.

Sabemos também que a escola do campo apresenta suas especificidades, uma delas está ligada expressamente ao número reduzido de alunos que a frequentam, oriundos de uma

¹ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 04 de 13 de julho de 2010 que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

determinada localidade; a outra se relaciona às longas distâncias entre as localidades para que os alunos façam o deslocamento diário para chegar à escola. Essas particularidades contribuem para a formação de turmas compostas por vários alunos de níveis, de etapas, de idades e de ritmos de aprendizagens distintos. Logo, essa característica das turmas heterogêneas do campo também requer uma organização escolar própria e um atendimento diferenciado, que seja compatível com a sua singularidade da vida rural, da cultura local, valorizando a heterogeneidade sociocultural do povo do campo.

Diante das peculiaridades da educação ofertada no campo, o Programa Escola Ativa (PEA), implementado nas escolas do campo desde 1997, foi uma experiência que pretendeu resolver o problema do fracasso escolar dos alunos das turmas multisseriadas, focando na questão metodológica, por meio de formação de professores e de distribuição de materiais didáticos pedagógicos para o trabalho com turmas multisseriadas, com isso, objetivava aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas multisseriadas do campo (BRASIL/MEC, 2010).

Entendemos, além do mais, que as escolas do campo, na sua maioria, necessitam de investimentos, principalmente de infraestruturas física e tecnológica, para melhorar a oferta da escolarização, precisam de espaços apropriados ao processo educativo e de atendimento aos tempos de aprendizagens particulares dos alunos que adentram a escola diariamente. Ademais, carecem de elaboração e implantação de um currículo escolar e um projeto pedagógico específicos, que envolvam a cooperação de todos os sujeitos da escola, da comunidade, dos movimentos sociais e das instituições governamentais. Porém, a participação não pode ser forjada, precisa ser ativa, conquistada e legitimada pelos sujeitos de direito, para que o espaço escolar seja verdadeiramente *lócus* democrático e de aprendizado e produção do conhecimento.

Em nossa legislação educacional brasileira, temos uma ampla base legal para a instauração de políticas específicas ao atendimento da população camponesa, como a lei nº 9.394/96, que define as diretrizes e bases da Educação Nacional; a resolução CNE/CEB nº1/2002, que institui diretrizes operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo; a resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; e, o decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, dentre outras. Apesar

desse amparo legal para a Educação do Campo, ainda encontramos escolas com estruturas precárias, nas quais os educadores e educandos enfrentam diariamente os desafios de educar e de aprender, dadas as condições históricas, materiais, pedagógicas, sociais, econômicas e políticas.

Soma-se a tudo isso a falta de investimento para as escolas situadas no campo, um modelo seriado de ensino urbano, muitas vezes ligado a um currículo e metodologias descontextualizados das reais necessidades e interesses dos alunos do campo, sem uma articulação com as experiências do modo de vida dos sujeitos camponeses.

O educador, diante das contradições apresentadas no cotidiano escolar, basicamente voltadas ao processo de ensino e aprendizagem, tem um importante papel, já que seu envolvimento enquanto sujeito político e social deve conduzir uma prática coerente, sistematizada em uma perspectiva emancipatória, mas, para isso, ele precisa ter consciência da relação de dominação em que se encontra, a fim de resistir às ideologias dominantes que lhes são colocadas, superando a consciência ingênua, o comodismo e a falta de tomada de decisão perante as situações impostas na realidade educacional da qual atua.

Dessa maneira, cabe ao professor o aperfeiçoamento de uma prática docente regulada na associação entre os conhecimentos científicos e os saberes da experiência, capaz de mobilizar, durante a realização da prática docente e pedagógica, diferentes estudos em direção à construção da sua própria cidadania e dos educandos.

A prática docente comprometida com a educação emancipadora ultrapassa barreiras da transmissão de conteúdos prontos e acabados, do desinteresse escolar do educando, da reprovação e da evasão escolar, porque o educador, nesse sentido, não se acomoda, ele (a) pesquisa e reinventa seu fazer docente; faz de sua ação educativa um ato de transformação das vidas dos sujeitos, por meio da ação política, do conhecimento científico e prático, valorizando a prática social e as experiências histórico-cultural de seus educandos.

Diante do exposto, o interesse em pesquisar a prática docente dos professores que atuam em turmas multisseriadas da Educação do Campo surgiu a partir de um trabalho realizado em 2011, relacionado à coordenação pedagógica de algumas escolas situadas no campo, pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura (SEMEC) de Mocajuba, Estado do Pará. Nessa coordenação, tivemos contato contínuo com o trabalho docente potencializado pelos educadores das turmas multisseriadas, e a oportunidade de vivenciar a realidade não somente dos educadores e educandos, mas também das comunidades de ribeirinhos, pescadores e agricultores que vivem no campo mocajubense.

Atualmente, exercermos a profissão de professora efetiva em uma instituição escolar² situada em território quilombola, onde a escola do campo se tornou não apenas lugar de atividades profissionais, mas de interesse pessoal e acadêmico, pois consideramos a educação do campo um fato que apresenta perspectivas e desafios, necessitando ser compreendida como espaço de luta da realidade camponesa, de (re) conhecimento dos saberes, da cultura e dos direitos dos povos do campo, de produção de uma teoria e prática pedagógica que possam recuperar a memória dos sujeitos que identifica ensinamentos construídos ao longo da história da educação do campo (SILVA, 2006).

Acreditamos que esta pesquisa manifesta uma relevância social por contribuir com conhecimentos pertinentes ao estudo da prática docente nas escolas do campo, na Amazônia Paraense, visto que a ação social e política do professor precisa ser reconhecida pela sociedade. Consideramos a importância do papel do educador como sujeito de transformação social, comprometido com práticas docentes baseadas na complexidade histórico-cultural dos sujeitos camponeses, na concepção libertadora de educação, na relação entre educando e educador, na emancipação social e na autonomia dos alunos.

Este trabalho busca responder à seguinte pergunta: “*Qual a contribuição da Formação Continuada oferecida pelo Programa Escola Ativa para a prática docente nas escolas multisseriadas no município de Mocajuba/PA?*”; e de que forma essa formação possibilitou a ressignificação das práticas docentes, da atuação desses professores na sala de aula junto a seus educandos, numa perspectiva de valorização da cultura, modos de vida e saberes dos alunos e da própria comunidade camponesa?, considerando que uma das ações do programa objetivava fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas a classes multisseriadas, baseada na formação continuada por meio de princípios político-pedagógicos voltados às especificidades do campo (BRASIL/MEC, 2010).

A pesquisa tem como objetivo geral: *Investigar, a partir da formação continuada, se os professores das escolas do campo EMEIF Santa Luzia do Silóe (localidade Santa Luzia do Silóe) e EMEIF Professora Raimunda Maria Leão (localidade São Joaquim), desenvolvem atividades docentes, no cotidiano da sala de aula, que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo.* Assim, apontamos como objetivos específicos deste estudo: a) Identificar quais as estratégias metodológicas que são adotadas na prática docente dos

² Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Gracinda Peres, situada na localidade de São Benedito de Moraíba, município de Cametá-Pa.

professores, que receberam formação do Programa Escola Ativa, e se essa formação contribuiu para melhorar a prática docente e o processo de aprendizagem dos educandos das escolas investigadas; b) Conhecer como os professores incorporam as estratégias metodológicas, orientadas pelo PEA, na prática docente e nos conteúdos curriculares que trabalham cotidianamente o ato educativo em sala de aula, valorizando a cultura e modos de vida dos alunos; c) Apontar se, a partir da formação recebida através do PEA, os professores em formação construíram percepções de valorização da educação do campo e dos saberes do sujeito do campo, e como isso se faz presente na sua prática docente atual; e, d) Constatar se, mediante a formação recebida, os professores ressignificam os conteúdos curriculares que usam na sala de aula, associando-os à realidade da vida diária dos educandos e da comunidade onde as escolas estão inseridas.

No Município de Mocajuba, o Programa Escola Ativa foi aderido em 2009 e se estendeu até 2011, assim como em boa parte dos municípios brasileiros. A formação continuada foi ofertada para 124³(cento e vinte e quatro) professores, tanto efetivos quanto contratados, que trabalhavam nas classes multisseriadas. Desse número que recebeu formação pelo Programa Escola Ativa, foram selecionadas 02 (duas) educadoras para participar desta pesquisa, ambas com vínculo funcional efetivo, que atuam em turmas multisseriadas e adotam a metodologia da escola ativa em suas práticas docentes.

Para investigarmos a prática docente, aderimos como metodologia o Estudo de Caso⁴, uma vez que pretendemos pesquisar, junto aos professores das escolas mencionadas anteriormente, como esses profissionais vêm potencializando suas práticas pedagógicas mediante a formação continuada recebida através do Programa Escola Ativa (PEA).

Isto posto, fundamentamos nossa metodologia de pesquisa nas contribuições teóricas de Yin (2005), que destaca que o Estudo de Caso é uma investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto. Além disso, tal metodologia enfatiza o conhecimento de uma unidade em particular, possibilitando compreendê-la dentro de uma conjuntura como um todo orgânico (ANDRÉ, 2008). Acolhemos o referido tipo de pesquisa pelo interesse no como as professoras aprimoram a prática docente após formação do PEA. E, ainda, esse recurso nos ajudou a retratar o dinamismo do cotidiano escolar mais próximo da realidade.

³ Quantitativo extraído da entrevista com a Técnica Multiplicadora do PEA (Fonte da pesquisadora, 2019).

⁴ Tomaremos aqui o Estudo de Caso como metodologia (Yin, 2005).

No desenvolvimento do processo de pesquisa, utilizamos algumas técnicas para coleta de dados, que são elementos bem característicos do Estudo de Caso, inclusive, usamos componentes da etnografia: a observação, a entrevista e a análise de documento.

Apesar de manipularmos os elementos mencionados acima, este trabalho não se configura como uma pesquisa etnográfica, até porque não tivemos uma longa permanência em campo e não fizemos uso de amplas categorias sociais de análises próprias do estudo etnográfico, mas efetuamos manejo da observação *in lócus* e da entrevista que são elementos etnográficos que nos permitiu averiguar a dinâmica da sala de aula, a trajetória profissional das professoras envolvidas na investigação, as condições concretas de trabalho delas, suas expectativas, valores e concepções, as relações em torno do processo de ensino (redes de relações inter e extraescolar). Nossa incursão no *lócus* da pesquisa nos possibilitou o contato direto com os conteúdos curriculares e o trabalho docente das professoras dentro da sala de aula.

Além disso, nos possibilitou compreender como as professoras durante o trabalho docente são capazes de mobilizar saberes e o fazer pedagógico. A metodologia empregada contribuiu para a investigação, no sentido que ações e as relações ocorridas no espaço escolar e observadas no decorrer da pesquisa, puderam ser registradas com mais detalhes, ajudando não só na descrição do processo de ensino dos sujeitos-professores, mas também na compreensão desse processo. E na compreensão desse processo tivemos que adentrar os muros da escola onde as professoras trabalham, assim como a sala de aula onde acontecem as relações e ações dos sujeitos pesquisados, uma vez as relações e ações só têm sentido compreendê-las dentro do contexto onde elas ocorrem (ANDRÉ, 2008), por isso, foi necessário ir a *lócus* e direcionar nossa atenção sobre a prática docente, acreditar que o estudo sobre como ela acontece no cotidiano escolar pode conduzir a uma reflexão sobre a própria prática docente e sua relação com o processo de formação docente, pensada e executada para os professores que trabalham nas escolas do campo.

Para organização deste trabalho de dissertação, optamos por uma apresentação da pesquisa em três capítulos, sendo que no primeiro, intitulado “Caminho percorrido na pesquisa”, abordaremos os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos utilizados na investigação. Outrossim, discorreremos sucintamente sobre os aspectos políticos, sociais e econômicos do Município de Mocajuba/ Pará, onde estão situadas as duas escolas *lócus* da consulta, seguidos dos critérios de seleção que legitimamos na escolha dos sujeitos pesquisados.

No segundo capítulo, intitulado “Proposta Pedagógica do Programa Escola Ativa e as Diretrizes Operacionais para a Educação nas escolas do Campo”, faremos um breve histórico do PEA no Brasil e suas principais transições, versaremos a respeito da implantação do PEA no município de Mocajuba, em 2009, estendido até 2011, realizaremos um recorte temporal compreendido entre 2002 a 2010, período da publicação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) 1/2002, da reformulação do PEA e da elaboração do Projeto Base. Debateremos a proposta pedagógica do PEA no Projeto Base e identificaremos pontos em comuns e divergentes entre o Projeto Base e as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

No último capítulo, denominado “A prática docente nas escolas do campo das comunidades Santa Luzia do Siló e São Joaquim”, apresentaremos as comunidades onde estão situadas as escolas, explanaremos sobre a relação da comunidade com a escola, mostraremos os dados coletados e a análise das entrevistas, realizaremos uma abordagem dos elementos estruturantes da metodologia do PEA, relacionando-os ao trabalho docente nas turmas multisseriadas, com a finalidade de identificar quais estratégias metodológicas são adotadas na prática docente dos professores que receberam formação do Programa e conhecer como eles incorporaram tais técnicas orientadas pelo PEA na prática docente. Finalizaremos verificando se o discurso em defesa do sujeito do campo é integrado ao trabalho docente dos professores que receberam formação pelo Programa Escola Ativa.

Nas considerações finais, apontaremos algumas evidências, buscando responder à pergunta de pesquisa e o objetivo geral proposto, indicando estudos sobre a temática abordada.

CAPÍTULO 1

1 CAMINHO PERCORRIDO NA PESQUISA

Neste capítulo, abordamos os fundamentos teóricos e os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo. Também justificamos os critérios de seleção que adotamos na escolha dos sujeitos da investigação. Discorremos sobre os aspectos políticos, sociais e econômicos do Município de Mocajuba/Pará, onde estão situadas as duas escolas *lócus* da pesquisa. Trataremos superficialmente sobre as escolas porque detalharemos a respeito no capítulo 3.

1.1 Detalhamento do processo de pesquisa

A observação participante ocorreu por meio do contato direto da pesquisadora com o fenômeno contemplado, uma técnica que nos ajudou a obter informações sobre a realidade dos atores sociais em seus próprios contextos. E foi defendida por possibilitar a captura de uma variedade de situações ou fenômenos, constatados imediatamente na própria realidade (MINAYO, 2001).

Durante a pesquisa de campo, a análise se deu com ênfase no planejamento e execução das atividades elaboradas pelas professoras, na possível participação dos alunos na programação e produção das práticas e a dinâmica dessa atuação.

Constatamos, inclusive, quais materiais didáticos pedagógicos as docentes manuseavam durante as aulas, a relação entre professora e alunos, a aplicação das estratégias metodológicas do programa e se elas seguiam as orientações do projeto base do Programa Escola Ativa, assim como a articulação entre conteúdos curriculares formais de ensino e as necessidades concretas e os saberes dos alunos, e se ocorria coerência entre discurso e prática docente em defesa de uma educação que prioriza as manifestações socioculturais do povo campesino.

Todas essas questões foram pontos centrais do estudo, e foram sucedidas de entrevistas dos sujeitos, em que utilizamos perguntas precisas, pertinentes ao tema de investigação, para não correremos o risco de sermos parciais em relação a noções preconcebidas (YIN, 2005).

A entrevista, por ser o procedimento mais usual no trabalho de campo, auxiliou a pesquisadora na obtenção de informações contidas na fala dos atores sociais.

Conforme esclarece Minayo (2001), a entrevista não significa uma conversa despreziosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores que vivenciam uma determinada realidade que está sendo focalizada.

No sentido de garantir a privacidade dos sujeitos, a entrevista foi aplicada individualmente na residência de cada um deles e gravada com sua autorização prévia. Optamos pela entrevista semiestruturada, uma vez que nos permitiu uma maior flexibilidade das questões, possibilitando-nos fazer alguns esclarecimentos sobre determinadas perguntas direcionadas aos entrevistados, que, por ora, não tenha ficado compreensível, com objetivo de obtermos êxito e nitidez nas respostas, contribuindo, assim, para o entendimento do problema pesquisado.

Outrossim, a entrevista valoriza não só a presença do pesquisador, mas também possibilita que o entrevistado tenha maior liberdade, permitindo-o agir de forma espontânea, o que enriquece a investigação.

Outra vantagem na adoção desse tipo de entrevista, é que ela parte de certos questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, propiciando-nos a ampliação do campo de perguntas resultantes de novas hipóteses que surgiram, à medida que recebemos as primeiras respostas dos entrevistados (TRIVIÑOS, 1987).

A pesquisa, além do mais, contou com a participação de outros sujeitos ligados de forma mais indireta ao estudo, como a diretora do departamento da educação do campo, a professora multiplicadora do Programa Escola Ativa e 08 (oito) pais de alunos das escolas investigadas. A diretora e a professora multiplicadora do programa foram inseridas com a intenção de nos ajudar a conhecer como se deu a formação do programa no município e o acompanhamento das ações dos educadores no que se refere às estratégias metodológicas. A entrevista com os pais dos alunos nos proporcionou verificar se eles consideram importante a forma como o professor ensina e trabalha em sala de aula.

Tivemos, identicamente, que utilizar a análise documental do projeto base do Programa Escola Ativa, com destaque nos fundamentos, princípios, concepções e metodologias do PEA, que serviram de diagnóstico crítico e reflexivo sobre as questões relacionadas à prática pedagógica. Verificamos, também, as diretrizes operacionais para as escolas do campo, que nos auxiliaram nos dados complementares e de aprofundamento do estudo da prática pedagógica das professoras pesquisadas. Dessa maneira, tivemos a oportunidade de cruzar informações sobre o que está prescrito nos documentos e o que é

praticado na realidade. Ademais, os documentos, por constituírem uma fonte poderosa estável e rica, servem nas retiradas de evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador (LÜDKE; ANDRÉ 1986).

Conjuntamente à análise documental, realizamos levantamentos bibliográficos e selecionamos materiais publicados – livros, artigos, dissertações, teses – de autores que já pesquisaram sobre o Programa Escola Ativa, contribuíram na fundamentação teórica e, conseqüentemente, na análise de dados.

1.2 O Estudo de Caso e os elementos da etnografia na pesquisa de campo empreendida

Por ser uma pesquisa que tem como objeto de estudo a prática docente, decidimos pela escolha do Estudo de Caso, devido as professoras pesquisadas apresentarem um trabalho docente que se diferencia das demais turmas multisseriadas do município em relação às metodologias do PEA. Somados a esse principal critério, outros foram preestabelecidos na investigação, detalhados na seção posterior.

O estudo de caso, sobre a prática docente das professoras que atuam nas classes multisseriadas da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Santa Luzia do Siloé e Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental (EMEIF) Professora Raimunda Maria Leão, nos ajudou a conhecer como essas docentes, depois de receberem formação do PEA, criaram e desenvolveram atividades no cotidiano escolar, mediante os desafios e os limites de educar nas turmas multisseriadas.

De acordo com André (2008), o Estudo de Caso é recomendado quando o pesquisador busca se aprofundar em uma unidade em particular, na sua complexidade e no seu dinamismo próprio. Além disso, tal metodologia nos ajuda a entender a dinâmica da prática docente e sua relação com o contexto escolar.

Para este estudo, aplicou-se uma abordagem qualitativa na área da educação, que nos auxiliou nos temas relacionados aos fenômenos educativos, porém, chamamos atenção quanto à ambigüidade de conceitos, haja vista que essa interpelação se relaciona a vários tipos de estudo (fenomenologia, interacionismo simbólico, etnometodologia, etnografia), por isso, tomemos o cuidado na escolha desse tratamento, para, assim, evitarmos a imprecisão de conceituações. É preciso esclarecer de que tipo de pesquisa qualitativa está se falando, para não correremos o risco de defini-la como qualquer estudo.

Essa ambivalência de conceituação acontece porque a fenomenologia se encontra nas raízes dos estudos “qualitativos” da área da educação, e, ao evoluir, sofreu diversificação nos

fundamentos filosóficos, nos métodos, nos procedimentos, nos estilos e nos conteúdos (ANDRÉ, 2008).

Conforme salienta André (2008), essa abordagem não se limita ao uso da observação, como técnica de coleta de dados ou apenas na descrição de um fenômeno, torna-se necessário considerar, igualmente, seus fundamentos teóricos e epistemológicos para não prejudicar o desenvolvimento desse comportamento.

No decorrer do processo de desenvolvimento da pesquisa, com o uso das técnicas de observação *in loco*, realizamos as entrevistas com base em um roteiro com questões semiestruturadas e análise documental; sempre numa tentativa de interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, também utilizamos a descrição minuciosa e densa da realidade investigada (ANDRÉ, 2008).

Na seção sobre as técnicas de coletas de dados, descrevemos mais detalhadamente todo o percurso de aplicação das mesmas e os instrumentos utilizados. Podemos dizer que o Estudo de Caso em educação nos propiciou compreender a escola do campo em constante movimento, como um espaço dinâmico, permeado de ações dos sujeitos que a constitui, que se relacionam, opinam, criam e recriam conhecimentos, valores, crenças e significados. Por isso, este estudo é importante para o processo de reconhecimento das mudanças ocorridas na prática docente, após um processo de formação. E essa percepção foi possível por meio da vivência no cotidiano escolar, diante das condições que são impostas ao docente, das limitações das mais diferentes ordens; os professores ressignificam suas práticas e se reinventam no chão da sala de aula.

O uso da metodologia de Estudo de Caso nos proporcionou responder à nossa pergunta de pesquisa: Qual a contribuição da Formação Continuada oferecida pelo Programa Escola Ativa para a prática docente nas escolas multisseriadas no município de Mocajuba/PA?; e de que forma essa formação possibilitou a ressignificação das práticas docentes, da atuação desses professores na sala de aula junto a seus educandos, numa perspectiva de valorização da cultura, modos de vida e saberes dos alunos e da própria comunidade camponesa?.

Em nossa verificação, esse tipo de metodologia de pesquisa vai muito além da descrição de situações ou de apenas redigir dados coletados de forma mecânica e descolada de um referencial teórico crítico, pelo contrário, possibilita uma imersão na realidade investigada e a reflexão teórica sobre o que observamos, registramos, ouvimos e vemos. Conforme André (2008), no processo de pesquisa, o (a) pesquisador (a):

Deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos atores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo (ANDRÉ, 2008, p. 34).

Nesse cenário, o Estudo de Caso nos propicia uma visão mais aprofundada e ao mesmo tempo ampla e integrada das ações dos sujeitos pesquisados, e isso nos levou a compreender o fenômeno educativo investigado e sua relação com a realidade em que ele se processa.

Apesar das professoras terem adquirido a instrução do Programa Escola da Terra⁵, em 2018, nosso interesse foi pesquisar, em particular, a formação continuada ofertada pelo Programa Escola Ativa, por ter sido o primeiro programa do governo federal que teve adesão da Secretaria de Educação de Mocajuba, e obteve como público alvo os(as) professores(as) de turmas multisseriadas.

Nosso recorte temporal foram os anos de 2009, 2010 e 2011, período pelo qual as professoras participaram mais ativamente das formações do Programa Escola Ativa.

Na compreensão desse processo, tivemos que adentrar na escola do campo, onde as professoras trabalham, bem como, na sala de aula onde acontecem as relações e ações das docentes pesquisadas, que só têm sentido se compreendidas dentro do contexto onde ocorrem (ANDRÉ, 2008), dessa maneira, foi necessário ir *in loco* e direcionar nossa atenção sobre a prática docente, por acreditar que o estudo sobre e como ela acontece no cotidiano escolar pode conduzir a uma reflexão a respeito da própria prática e sua relação com o processo de formação docente, pensada e executada para os professores que atuam nas escolas do campo.

A pesquisa levou em consideração as circunstâncias de trabalho das professoras, pois sabemos que elas influenciam no fazer docente pedagógico. Segundo Hage (2011), as condições inadequadas das escolas multisseriadas não estimulam professores e alunos a permanecerem nelas, e fortalecem o estigma da escolarização empobrecida ofertada no

⁵ É um programa do Ministério da Educação para a formação continuada de professores em serviço em escolas do campo. Objetiva promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, compostas por estudantes de variadas idades, e em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a instituição como espaço de vivência social e cultural. (<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=18725>)

campo, forçando alunos a se deslocarem para estudar na sede da cidade, como forma de solucionar a problemática da qualidade de ensino no campo.

Neste estudo sobre a prática docente, contemplamos, no decurso da pesquisa empreendida, o dinamismo do cotidiano escolar, principalmente as dimensões que interferem no trabalho do professor, assim, merecem destaque a organização do trabalho pedagógico, a participação dos sujeitos, os aspectos que constituem o cenário escolar, as situações relacionadas ao ensino promovido pelas professoras, os objetivos e conteúdos curriculares definidos por elas, a seleção das atividades e materiais didáticos utilizados nas aulas, que influem no cotidiano escolar. Essas dimensões precisam de um olhar analítico devido sua complexidade e por influenciar na prática docente e em sua compreensão pelo (a) pesquisador (a) (ANDRÉ, 2008).

1.3 As técnicas de coletas de dados

Utilizamos, ao longo da pesquisa de campo, a observação da prática docente das professoras na conjuntura escolar e entrevistas com questões semiestruturadas. Essas técnicas de coleta de dados nos possibilitaram registrar ações, situações, as relações que envolveram as professoras na sala de aula.

Decidimos “lançar mão” da observação *in loco*, por esta nos permitir ter acesso a mais informações, até mesmo algumas confidências dos sujeitos pesquisados. Nossa identidade foi revelada no primeiro contato, assim como o objetivo da pesquisa foi exposto. Fomos bem recebidos pelos professores, o que contribuiu muito para o bom andamento da investigação.

Antes de irmos a campo, para o trabalho de análise, pontuamos o que seria foco de nosso olhar de pesquisador, e, como direcionamento do desenvolvimento da pesquisa, fizemos um planejamento cuidadoso para que não perdêssemos a base do que seria investigado e nem os aspectos relevantes relacionados a nosso problema de estudo.

Conforme salienta Lüdke e André (1986), o planejamento das observações significa determinar antecipadamente o que e como será observado, definindo de forma clara o foco de investigação e sua configuração no espaço temporal. Assim, destacamos alguns questionamentos que pudessem ser respondidos de acordo com o que foi constatado durante a análise da prática docente e a realização das entrevistas, desse modo, enfatizamos: O professor desenvolve uma prática docente que valorize o sujeito do campo? A prática docente em sala de aula valoriza a cultura e os modos de vida dos alunos do campo? A formação

continuada pelo PEA contribui para que o professor comece a reconhecer a cultura e os modos de vida dos alunos do campo? Os professores utilizam as estratégias metodológicas (cadernos de ensino-aprendizagem; colegiado estudantil; cantinhos de aprendizagem; escola e comunidade) orientadas pelo PEA para o planejamento e execução das aulas? As estratégias metodológicas propostas pela PEA, que são utilizadas na sala de aula, contribuem para o processo de ensino e aprendizagem, considerando os saberes dos alunos do campo, para que sejam incorporados aos conteúdos curriculares? O professor integra novos conteúdos aos cadernos de ensino-aprendizagem, estabelecendo relações com os conhecimentos que o aluno traz da sua experiência de vida? O professor concebe que o aluno tenha autonomia para desenvolver parte das atividades na sala de aula ou na comunidade? As atividades dos cadernos possibilitam o estímulo à cooperação, ao diálogo, à reflexão e ao compartilhamento de ideias entre alunos e/ou alunos e professor? O professor julga relevante a construção e a utilização do cantinho de aprendizagem (espaço interdisciplinar de pesquisa) pelos estudantes, educador e a comunidade? Os alunos participam efetivamente da construção dos cantinhos de aprendizagem? As atividades curriculares estão relacionadas com a vida diária dos educandos e da comunidade a qual a escola faz parte? Todas essas indagações, aqui propostas, se tornaram as questões que compuseram o roteiro de entrevistas. Outrossim, presenciamos na sala de aula como o professor conduzia sua prática docente, balizada nos princípios da Escola Ativa.

Foram determinados como espaço de investigação todos os ambientes onde o professor desenvolve algum tipo de atividade direcionada ao aluno, como: pátio da escola, sala de aula, refeitório, área de lazer. O tempo destinado para a observação, inicialmente, foi de dez (10) dias para cada escola, na primeira etapa da pesquisa. Em seguida, foi ampliado para mais vinte (20) dias, em cada escola pesquisada, totalizando, assim, 30 (trinta) dias. O tempo de verificação foi estendido devido não ter contemplado, na primeira etapa, todo o planejamento traçado das análises.

A ida a campo nos possibilitou o estudo e registro da rotina da escola, como: o momento da entrada dos alunos, as atividades de sala de aula, o instante da merenda e do recreio, e a saída. A investigação nos permitiu o contato pessoal e direto com o objeto pesquisado, e à medida que fomos nos aproximando e acompanhando *in loco* as experiências diárias das professoras, pudemos apreender o significado que elas atribuem à realidade que as cerca e às suas ações (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Registramos todas as observações relevantes que foram coletadas em um diário de campo. Os apontamentos foram identificados com data, horário e local em que cada atividade realizada pelas professoras ocorreu. As situações foram descritas de modo que nos possibilitasse responder aos questionamentos elaborados durante a etapa de planejamento das análises.

Combinada essa técnica de estudo, utilizamos a entrevista com as professoras, por meio de um roteiro elaborado com questões semiestruturadas, que não foi, necessariamente, aplicado de forma rígida, pois, na ocasião da conversa, fizemos adaptações precisas para melhor compreensão das perguntas, garantindo um momento de confiança com as entrevistadas no sentido de deixá-las à vontade para responder e se expressar livremente. Os diálogos foram realizados após as observações, como forma de aprofundar pontos significativos levantados durante a análise, possibilitando esclarecimentos.

Para Lüdke e André (1986), esse tipo de técnica de entrevista é a mais adequada para pesquisa em educação, por utilizar esquemas mais livres, menos estruturados e flexíveis, que contribuem para obter informações mais precisas e relevantes.

As conversações foram realizadas nos lugares sugeridos pelas professoras entrevistadas, fora do momento de aula, onde puderam ficar à vontade para responder às perguntas. Os instantes dos diálogos foram marcados por emoções, em que puderam rememorar algumas experiências ligadas à escola, suas histórias de vida como alunas e professoras. Notou-se que durante a entrevista, o colóquio entre a entrevistadora e as entrevistadas ganhava vida, o que foi primordial para o clima de confiança.

Todos os depoimentos foram assinalados em aparelho celular, alcançando, aproximadamente, 1h 13min de gravação nas entrevistas direcionadas às duas professoras, contudo, no decorrer da pesquisa, tivemos a necessidade de entrevistar 02 (duas) coordenadoras pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação, e mais 08 (oito) pais de alunos, o que rendeu mais 1h 33min de gravação⁶. Todas as reproduções foram transcritas e devidamente identificadas com data, hora, duração e nome dos entrevistados.

Outro procedimento que utilizamos, por acreditar na aquisição de mais informações necessárias para aprofundamento e compreensão do objeto investigado, foi a análise

⁶ Também, para essas entrevistas, usamos um roteiro preestabelecido com questões semiestruturadas (Ver apêndice).

documental, conforme Lüdke e André (1986), essa técnica se torna valiosa na abordagem de dados qualitativos, seja para complementar as informações já obtidas por outras estratégias, seja para desvelar aspectos novos de um tema ou problema.

No processo de análise documental, sondamos o Projeto base do Programa Escola Ativa reformulado, apresentado pelo Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), uma vez que esse documento foi endereçado aos educadores da Educação do Campo, tendo entre seus objetivos orientar a prática docente do professor para uma compreensão mais ampla da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, visando consolidar uma política pública pautada na organização dos povos do campo (BRASIL/MEC 2010).

O documento selecionado constitui fonte estável que serve de base para o estudo sobre a prática docente, surge no contexto de implementação do Programa Escola Ativa e propunha orientação para uma proposta pedagógica que contempla a diversidade do campo.

O Projeto Base do Programa Escola Ativa foi reformulado em 2007, e teve como referência a prática de uma educação integrada com o homem do campo. Buscava contemplar novos conteúdos e metodologias, baseado nas orientações da Resolução CNE/CEB 1/2002.

Dessa forma, a análise foi direcionada às orientações para a prática docente, em particular sobre as estratégias metodológicas apresentadas pelo referido programa, para sabermos se elas são utilizadas pelas professoras pesquisadas.

Consideramos as ações, as relações, as situações, assim como o estudo do processo educativo, sem interferir na forma “natural” com que aconteciam os eventos no cotidiano da sala de aula, tentando, ao máximo, com que nossa presença não alterasse a rotina do espaço escolar.

O conjunto de técnicas utilizado nos possibilitou uma quantidade considerável de dados descritivos do ambiente escolar, das situações ocorridas, depoimentos dos sujeitos que foram registrados e reconstruídos em forma de textos descritivos e em transcrições. A pesquisa nos oportunizou novas formas de entender a realidade dos professores que atuam nas turmas multisseriadas, a partir das significações atribuídas pelos próprios sujeitos.

A metodologia empregada nos permitiu documentar o não documentado, além disso, nos proporcionou adentrar a escola para entender como ocorre o seu cotidiano, assim como os mecanismos de dominação e de resistência, ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo (ANDRÉ, 2008).

Essa aproximação com a escola nos ajudou no entendimento das ações praticadas pelas professoras, o papel e atuação desempenhados por elas e sua relação com os alunos; na identificação de estruturas de poder que ocorrem na sala de aula e na escola; no modo como é organizado o trabalho docente, dentre outras situações pertinentes, contempladas durante a pesquisa.

1.4 Sujeitos e critérios de seleção

Como nosso objeto é a prática docente, nossos sujeitos principais são professores da Educação do Campo, particularmente duas professoras que atuam em turmas multisseriadas em escolas situadas no campo da cidade de Mocajuba/PA, e em razão da formação continuada recebida pelo Programa Escola Ativa ter sido, de 2009 a 2011, o único programa voltado para formação de professores dos anos iniciais de turmas multisseriadas, e que pode, nesse período, ter influenciado na prática docente desses profissionais.

A seleção dos sujeitos da pesquisa obedeceu a critérios definidos pela pesquisadora, o que ajudou na apreensão do objeto investigado, por isso, foram determinadas as seguintes regras: ter vínculo funcional efetivo; ter participado da formação continuada do Programa Escola Ativa; atuar em turma multisseriada e ter se destacado na aplicabilidade das estratégias metodológicas do programa. Normas que foram traçadas pela pesquisadora, a fim de atingir o objetivo geral da pesquisa, que é compreender, a partir da formação do Programa Escola Ativa, se os professores desenvolvem práticas pedagógicas que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo, preconizado pelo Programa Escola Ativa.

Para a seleção, tivemos apoio da Secretaria Municipal de Educação do Município de Mocajuba, por intermédio da coordenação pedagógica da Educação do Campo, que nos auxiliou na escolha dos professores, por acompanhar e conhecer o trabalho docente nas escolas do campo, no município.

Em relação ao critério vínculo funcional efetivo, justifica-se porque a formação do programa, ocorrida de 2009 a 2011, apesar de ter envolvido todos os professores que atuavam em turmas multisseriadas, tanto efetivos quanto contratados, teve uma parte significativa dos professores contratados que realizaram a formação, mas não se mantiveram no quadro de funcionário, pois, devido à mudança de gestão municipal, foram substituídos por novos contratados, o que demonstra que a rotatividade de funcionários contratados é uma prática frequente no município, principalmente nas escolas do campo, uma vez que não ocorre

concurso público municipal para professores desde 2007, o que contribui para a descontinuidade das formações e ações pedagógicas na educação básica.

O número de professores efetivos que realizou formação na época foi de 46 (quarenta e seis), bem menor em relação ao número de 78 (setenta e oito) contratados. Desse total de 46 (quarenta e seis) professores efetivos, somente 25 (vinte e cinco) trabalham atualmente com turmas multisseriadas; 11 (onze) atuam com turmas seriadas em estabelecimentos de ensino que foram nucleados; 06 (seis) foram transferidos para escolas na sede da cidade, por motivo de redução de alunos e fechamento de instituições educacionais; 03 (três) desempenham função comissionada; e, 01 (um) professor se aposentou⁷.

A razão por decidirmos em pesquisar a prática docente dos professores efetivos se justifica pela estabilidade no trabalho, que é uma condição que contribui para a continuidade tanto da formação docente quanto dos processos de ensino e aprendizagem.

Outra regra estabelecida diz respeito à participação do professor na formação do PEA, já que ele, por ter cursado tal período e ter sido exposto aos conhecimentos dos módulos, poderia estar apto em aplicá-los na sala de aula. A participação do educador na formação é um critério relevante para a pesquisa, o que nos permitiu, por meio da observação, ter um contato mais direto com a atividade docente desses profissionais, possibilitando-nos identificar quais estratégias metodológicas são adotadas por eles, como as incorporam no exercício pedagógico, e se seu discurso em defesa do sujeito do campo é colocado em prática.

O quadro 1 abaixo demonstra a estrutura do curso de formação do Programa, descrita em seis módulos, totalizando 240 horas de carga horária ofertada ao professor participante.

Quadro 1 - Estrutura do curso de formação do Programa Escola Ativa

| Módulo | Carga horária |
|---|---------------|
| I - Metodologia do Programa Escola Ativa | 40h |
| II - Alfabetização e Letramento | 40h |
| III- Introdução à Educação do Campo | 40h |
| IV- Práticas Pedagógicas em Educação do Campo | 40h |
| V- Gestão Educacional no campo | 40h |
| VI- Tecnologia na Educação do campo | 40h |

⁷ Informação obtida por meio de entrevista com a técnica multiplicadora do Programa Escola Ativa (Fonte: Pesquisa de Campo, 2019).

Fonte: BRASIL, 2010

No que se refere ao critério atuação em turma multisseriada, foi delineado em virtude do próprio programa ter como público alvo os professores que trabalhavam em turmas multisseriadas em escolas do campo. Como percebemos, a organização escolar em forma de multisseriação é muito presente nas escolas do campo na Amazônia, e são encontradas na maioria das comunidades pouco populosas, situadas no campo, caracterizadas pelo número reduzido de alunos de uma mesma idade e escolaridade.

Nessa conjuntura, na tentativa de prestar atendimento, com apoio técnico e financeiro, o Programa Escola Ativa foi implantado para auxiliar os educadores que laboravam com turmas multisseriadas. De acordo com os esclarecimentos fornecidos pela técnica multiplicadora da Secretaria Municipal de Educação de Mocajuba, a adesão de 2009 ao programa assistiu 65 (sessenta e cinco) escolas com turmas multisseriadas, fornecendo formação continuada para 46 (quarenta e seis) professores efetivos e 78 (setenta e oito) temporários, atendendo um total de 124 (cento e vinte e quatro) docentes⁸.

Chama-nos atenção à redução do número de escolas situadas campo Mocajubense, que em 2009 eram 65 (sessenta e cinco) passou para 44 (quarenta e quatro) em 2019. Essa realidade das escolas do campo está ligada ao processo de nucleação adotada por muitos gestores municipais que veem nesta prática uma forma equivocada de solucionar os problemas relacionados às más condições estruturais e pedagógicas nas escolas do campo, produzidas pela não efetivação de políticas públicas direcionadas a educação do campo, prejudicando estudantes, pais e professores no que diz respeito ao direito a educação ofertada na sua própria comunidade. Segundo Hage (2011), a existência de um número extenso de estabelecimentos de ensino e o atendimento reduzido de estudantes por escola tem levado os gestores públicos a adotar a política de nucleação vinculada ao transporte escolar, resultando no fechamento de pequenas instituições escolares e na transferência de alunos para comunidades mais populosas ou para a sede dos municípios.

O último critério está relacionado à aplicação das estratégias metodológicas na sala de aula pelo professor, e foi deliberado porque queríamos acompanhar o cotidiano do ambiente escolar, com a finalidade de identificar quais as técnicas metodológicas que esse profissional adota na prática docente, assim como conhecer como ele introduz tais estratégias, aprendidas

⁸ Informação fornecida pela técnica multiplicadora do PEA, por meio de entrevista (Fonte: Pesquisa de campo, 2019).

na Formação do PEA, na sua prática educacional, além de reconhecer, após esse processo de formação continuada, se houve uma mudança na visão desse educador em defesa do sujeito do campo, e se essa transformação é integrada à prática docente pelo professor. Esse acompanhamento do trabalho do profissional em educação nos propiciou verificar também como ocorre o ensino na sala de aula, quais saberes docentes o educador mobiliza durante o seu trabalho e os significados atribuídos por ele sobre formação e sua própria prática docente.

De acordo com essas regras, foram selecionadas 02 (duas) professoras, as quais contemplavam o perfil definido e atendiam às normas estabelecidas para a escolha dos informantes, principalmente no que refere à aplicação das estratégias metodológicas defendidas pelo PEA.

Ressaltamos que professores efetivos que trabalham atualmente com turmas multisseriadas, e que participaram da formação, são 25 (vinte e cinco), porém, os que se destacaram na aplicação das estratégias metodológicas, de acordo com as orientações do programa, foram 02 (duas) professoras, segundo informações prestadas pela técnica multiplicadora.

As educadoras serão identificadas pelo primeiro nome⁹, como forma de reconhecimento e valorização da sua profissão, uma vez que merecem nosso respeito pela dedicação e compromisso assumidos com a educação de seus alunos, em especial, os do campo mocajubense, soma-se a esse reconhecimento a disponibilidade que tiveram em participar da pesquisa, contribuindo com depoimentos relevantes para o fazer ciência no interior da Amazônia Tocantina.

Isto posto, descrevemos o perfil profissional das educadoras pesquisadas. A primeira, professora Joseani, atua na EMEIF Santa Luzia do Siloé, escola de terra firme, em uma turma multisseriada, tem 33 (trinta e três) anos de idade, 12 (doze) anos de trabalho efetivo na instituição, sempre trabalhou na profissão, formada em licenciatura plena em Pedagogia e em Letras/língua portuguesa, com pós-graduação em Psicopedagogia pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI; participou da formação do PEA em 2009 e 2010. A segunda, professora Eliane, trabalha na EMEIF Professora Raimunda Maria Leão, escola ribeirinha, com duas turmas multisseriadas em dois turnos, tem 39 (trinta e nove) anos de idade, exerce o magistério há 13 (treze) anos na instituição, um ano como contratada e 12 (doze) anos como concursada, formada em licenciatura plena em Pedagogia, com

⁹ Com autorização das profissionais, ver Termo Livre Esclarecido (em anexo).

especialização em Psicopedagogia pela UNIASSELVI, também participou, em 2009 e 2010, da formação do PEA.

1.5 *Lócus* da pesquisa

Antes de iniciarmos a descrição específica do *lócus* das escolas onde as professoras pesquisadas trabalham, convém aludirmos sobre os aspectos históricos, econômicos, culturais e sociais do município de Mocajuba, onde as escolas pesquisadas estão inseridas.

Mocajuba é um município localizado à margem direita do Rio Tocantins, no Nordeste paraense. Sua história está relacionada à ocupação colonial pelos portugueses na região amazônica. Durante o período colonial, a iminente ameaça de invasão estrangeira fez com que os portugueses construíssem pequenos fortes em lugares estratégicos, como defesa territorial; fomentavam e incentivavam, também, a exploração econômica da região.

Em consequência da ameaça de invasão estrangeira e da exploração econômica da região, no século XVII, a coroa portuguesa criou unidades políticas administrativas chamadas de capitanias, vilas e freguesias. Além disso, outro fator que contribuiu para o controle e manutenção territorial amazônico foi a criação do “território das missões” pelas ordens religiosas – carmelitas, franciscanos, mercedários e jesuítas – que atuavam de forma decisiva na região norte.

Com a expulsão dos jesuítas e as reformas pombalinas, muitas aldeias e missões foram transformadas em vilas, mudando a dinâmica e a estrutura social da região. Conforme Chambouleyron (2010), a reforma pombalina teve como uma das ações o estímulo à agricultura de exportação, favorecendo o surgimento de pequenos núcleos populacionais.

Inserido nesse panorama histórico e social, o município de Mocajuba teve sua origem no lugar conhecido como Maxi, no rio Tauaré, afluente do Rio Tocantins. Um pequeno povoado que foi elevado à categoria de freguesia subordinada à Cametá, em dezembro de 1853, por meio da resolução nº 228 da Assembleia Legislativa Provincial, que atendeu às reivindicações do povoado.

Com a expansão dos negócios coloniais da região, principalmente com a produção de cacau e produtos extrativistas, por volta da segunda metade do século XIX, ocorreu um crescimento populacional do povoado do Maxi. Como o espaço geográfico do lugarejo não apresentava condições para o progresso, os habitantes do lugar se deslocaram aos poucos para uma propriedade doada pelo Sr. João Machado, um dos incentivadores da mudança. Nesse

local, havia um sítio por nome Mocajuba, onde existia muitas palmeiras do fruto mucajá. Era uma porção de terra firme localizada à margem direita do Rio Tocantins, futura sede do município. Em 1854, a alteração foi oficializada pela lei nº 271. E em 05 de abril de 1872 recebeu status de Vila. Alguns anos depois, em 06 de julho de 1895, passou a ser cidade, por meio da lei estadual nº 324. Muitas mudanças aconteceram até sua efetivação como município paraense, assim como a perda do território de Mocajuba para Baião, em 1930, e que só voltou à categoria de município, novamente, em 31 de outubro de 1953, pela lei estadual nº 08 (IBGE, 2010).

Mocajuba é um dos 144 (cento e quarenta e quatro) municípios do Estado do Pará, possui uma área territorial que mede 870, 806 Km², limitando-se, geograficamente, ao norte com os municípios de Cametá e Igarapé-Miri, ao Sul com Baião, a Leste com Moju e a Oeste com o município de Oeiras do Pará (IBGE, 2010).

A distância entre Mocajuba e a capital paraense é de aproximadamente 232 (duzentos e trinta e dois) km, acessado pela rodovia estadual PA – 151; a população é de, mais ou menos, 26.731 (vinte e seis mil setecentas e trinta e uma) pessoas, sendo que a maioria mora na zona urbana da cidade, apenas 8.452 (oito mil quatrocentas e cinquenta e duas) residem no campo (IBGE, 2010).

Sobre os aspectos financeiros, o município de Mocajuba, no final da década de 1980 e início de 1990, teve um considerável crescimento econômico proveniente da pimenta do reino. Hoje em dia, a economia gira em torno da área de serviços, pecuária, pesca artesanal e piscicultura, criação de aves e da agricultura.

No que tange aos aspectos culturais, a gestão municipal e outras instituições, como igrejas, escolas, do mesmo modo que os empresários locais, promovem eventos culturais e incentivam manifestações culturais no município, que nem: carnaval, com apresentação do bloco carnavalesco “Cordão dos linguarudos”, festival de verão, semana da pátria, semana estudantil mocajubense, festividades nas comunidades cristãs, semana da consciência evangélica, concurso municipal e intermunicipal de quadrilhas juninas, dentre outras manifestações culturais.

No que concerne a alguns aspectos sociais, o município de Mocajuba possui o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDHM – de 0,575, ocupando a 81^a (octogésima primeira) posição na lista dos 144 (cento e quarenta e quatro) municípios paraenses (IBGE, 2010).

Relativamente ao tema Trabalho e Renda, em 2017, o salário médio mensal dos trabalhadores formais era de 2,2 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 5,8%. Em comparação aos outros municípios do estado, desempenhava a 27^a (vigésima sétima) posição de 144 (cento e quarenta e quatro) municípios do Estado do Pará (IBGE, 2017).

No tocante, especificamente, à área educacional, por acreditarmos ser pertinente para este estudo, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010), o município dispõe, em todo seu território, de 53 (cinquenta e três) escolas de pré-escolar, 57 (cinquenta e sete) de ensino fundamental e 02 (duas) de ensino médio, apresentando uma taxa de escolarização de pessoas, entre 06 (seis) e 14 (quatorze) anos de idade, correspondente a 96,5%.

Em 2017, os alunos dos anos iniciais da rede pública da cidade obtiveram nota média de 3,9 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, comparado a outros municípios paraenses, ocupa a 96^a posição. Nesse mesmo ano, a nota do Estado do Pará para os anos iniciais foi 4,7, bem acima da nota projetada, que era 4,4¹⁰. Em relação à nota dos alunos dos anos finais, foi 3,3, não atingindo a projeção 4,2, estimada para o município, ficando abaixo da nota do Estado, que foi 3,8. A nota dos alunos de anos finais, se comparada a outros municípios paraenses, ocupa a posição 84^a (octogésima quarta).

Quando tratamos especialmente de escolas situadas no campo, Mocajuba dispõe, recentemente, de 44 (quarenta e quatro) escolas, sendo 18 (dezoito) ribeirinhas e 26 (vinte e seis) situadas em terra firme. De acordo com a diretoria da Educação do Campo, desse total, 40 (quarenta) escolas apresentam turmas multisseriadas. Sendo que duas delas foram selecionadas para a pesquisa.

Quanto ao Projeto Político pedagógico (PPP) das escolas do campo, buscamos informações junto à Secretaria de Educação. Perguntamos à diretora do Departamento da Educação do Campo sobre a importância desse documento para as escolas do campo, e ela nos respondeu que ele direciona as ações das escolas, mas que a maioria delas, com turmas multisseriadas, ainda está em processo de orientação para a construção do Projeto, e que somente duas escolas polos possuem o referido documento.

¹⁰ Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=9922802>>. Acessado em 24 de janeiro de 2020.

O PPP, ele dá o norte para as escolas, ele que norteia e direciona as atividades das escolas, pedagógicas, direciona os professores, infelizmente, a maioria das nossas escolas quase todas estão em processo de organização do PPP. Somente as escolas polos existentes no município têm Projeto Político Pedagógico. Estão em atividade, hoje eles estão sendo usados, adequados à realidade da educação das escolas, as demais escolas chamadas de escolas isoladas estão iniciando esse processo de orientação de como construir o PPP e como ele deve ser organizado (LEDA ODALÉA, DIRETORA DO DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, SEMEC MOCAJUBA, 2018).

As professoras pesquisadas trabalham em escolas que não possuem PPP, elaborado pela própria escola, e seguem uma proposta geral encaminhada pela Secretaria de Educação. As instituições educacionais onde atuam as professoras apresentam características geográficas, sociais, culturais e econômicas que influenciam no cotidiano escolar e no trabalho docente, como veremos posteriormente, no capítulo 3. A EMEIF Santa Luzia do Siloé está situada a 22 km da PA 151, enquanto a EMEIF Professora Raimunda Maria Leão está localizada às margens do Rio São Joaquim, afluente do Rio Tocantins.

No capítulo 3, abordaremos mais detalhadamente cada escola, a estrutura física, a organização do trabalho docente e o cotidiano escolar.

CAPÍTULO 2

2 PROPOSTA PEDAGÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA E AS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO

Neste capítulo, fazemos um breve histórico do Programa Escola Ativa no Brasil e sua implantação no município de Mocajuba, ocorrida de 2009 a 2011. Analisamos a Resolução CNE/CEB 1/2002, assim como o Projeto Base para identificarmos se as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo foram incorporadas na proposta pedagógica do PEA.

2.1 Trajetória do Programa Escola Ativa no Brasil

A conquista de uma Educação do Campo é um marco histórico no ensino brasileiro, pois muitas foram as lutas dos movimentos sociais ligados ao campo que se mobilizaram para reivindicar direitos de cidadania para esse lugar, uma vez que este não era contemplado com políticas públicas que atendessem às demandas dos sujeitos camponeses.

O Movimento Nacional por uma Educação do Campo surge em meados de 1990, liderado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que buscou uma educação voltada aos interesses da vida camponesa que superasse o pedagogismo rural, pensado de fora da realidade desses sujeitos do campo, somente com objetivo de conter o êxodo rural, existente na época pelo suposto desenvolvimento da nação.

Essa organização foi representada por indivíduos que almejam uma educação articulada com os processos produtivos, ponderada numa dimensão formativa do trabalho que respeita e valoriza a identidade singular de um povo que vive da terra (CALDART, 2008).

Para conter as reivindicações desse movimento, o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), via Ministério da Educação, implantou para as classes multisseriadas brasileiras o Programa Escola Ativa¹¹, e, como boa parte dos programas educacionais

¹¹ Programa implantado em 1997 no Brasil, com apoio técnico e financeiro do Projeto Nordeste/MEC, e, posteriormente, em 1999, com o término do Projeto Nordeste, o Programa passou a fazer parte das ações do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola – FUNDESCOLA (SECAD/MEC, 2010).

instaurados na década de 1990, com objetivos de resolver problemas educacionais ligados a elevados índices de evasão e reprovação, recebeu apoio financeiro do Banco Mundial (BM), que tem uma visão mercadológica de educação, por meio do Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA).

O Programa Escola Ativa foi instituído no Brasil no período das reformas educacionais da década de 1990, e, nesse mesmo íterim, os grupos sociais ligados ao campo criaram o Movimento por uma Educação do Campo¹², formado por entidades e organizações sociais.

Em maio de 1996, técnicos do Projeto Nordeste vinculado ao Ministério da Educação, juntamente com técnicos dos estados de Minas Gerais e Maranhão, participaram de um curso na Colômbia, convidados pelo Banco Mundial, com o objetivo de conhecer as estratégias do “Escuela Nueva”, experiência que há mais de 20 (vinte) anos obtinha sucesso entre os professores que atuavam em classes multisseriadas na Colômbia. Em agosto do mesmo ano, em Brasília, reuniram-se os secretários de educação e diretores de ensino dos estados do Nordeste para conhecerem as técnicas do programa e decidirem pela sua adoção. Após a adesão, técnicos dos estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí foram capacitados na Colômbia (BRASIL/MEC, 2010).

Mais exatamente em 1997, o PEA foi instalado na região Nordeste, precisamente no sentido de ele ser um projeto adaptado para o Brasil, nos moldes do *Programa Escuela Nueva* (PEN), de experiência colombiana, que na década de 1970, como mencionado anteriormente, objetivava romper com os altos índices de fracasso escolar nas escolas do campo e a precária formação dos professores que trabalhavam nessas instituições educacionais (SOUZA; CARDOSO, 2016).

O PEN tinha como proposta um ensino baseado na concepção escolanovista, em que as crianças alfabetizadas poderiam desenvolver tarefas escolares sozinhas, por meio de guia de aprendizagem, de acordo com seu desenvolvimento, possibilitando ao professor assumir um papel de facilitador do conhecimento (MATOS, 2010).

¹² Mobilização iniciada em meados de 1990 pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), em parceria com outros grupos sociais: Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais vinculada à CONTAG, Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), outras organizações de âmbito local (GONÇALVES, 2009, p. 51).

A experiência do PEN foi disseminada pelo Banco Mundial na América Latina e no Caribe, visando atender às escolas do meio rural. No Brasil, tal acontecimento deu origem ao Programa Escola Ativa, que recebeu apoio técnico e financeiro do Projeto Nordeste, sendo implantado primeiramente nos estados do Nordeste, com exceção de Sergipe e Alagoas.

O PEA inicialmente estava ligado ao Projeto Nordeste/MEC. Com o término deste, em 1999, surgiu o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), que continuou as ações do Programa Escola Ativa, o qual se consolidava nos demais estados do Nordeste. Esse fundo era constituído por recursos contraídos de empréstimos financeiros do Banco Mundial. Podemos destacar, no quadro 2, as fases e as ações que representaram a trajetória do PEA.

Quadro 2 - Processo de implantação do PEA no Brasil.

| FASES | AÇÕES |
|--------------------------------------|--|
| Fase I: Implantação e Testagem | Compreendido entre os anos de 1997 e 1998, momento de preparação, implantação e acompanhamento para conhecer a efetividade da estratégia do Escola Ativa, as ações (elaboração de Guias de Aprendizagem, capacitação de técnicos e educadores e contratação de um supervisor pedagógico) estavam vinculadas ao Projeto Nordeste, nos estados da Região Nordeste. |
| Fase II: Expansão I | Momento de ampliação que envolveu todos os estados do Nordeste e expansão da estratégia nos municípios das regiões Norte e Centro-Oeste, somente os municípios da Zona de Atendimento Prioritário (ZAP) definidos pelo FUNDESCOLA. |
| Fase III: Consolidação | Criação de rede de formadores (multiplicadores) da estratégia com participação dos estados e municípios na formação e monitoramento de sua própria rede. A supervisão passou a dar assessoramento aos técnicos estaduais e municipais nos processos de legalização, articulação e alinhamento da estratégia da escola ativa às outras ações da secretaria. |
| Fase IV: Expansão II | Expansão para os municípios considerados autônomos, cabendo-lhes as responsabilidades de capacitar seus professores e fornecer kit pedagógico. Ao FUNDESCOLA coube distribuir materiais instrucionais para a formação dos educadores e Guias de Aprendizagem aos educandos. |
| Fase V: Disseminação e Monitoramento | Estrutura pertencente à Coordenação Geral de Fortalecimento Institucional, composta por uma rede de gestores, técnicos, educadores, educandos e pais, responsáveis pela implantação, implementação e |

| | |
|--|---|
| | monitoramento do Escola Ativa nos âmbitos nacional, estadual e municipal. |
|--|---|

Fonte: BRASIL/MEC, 2010.

O PEA estava associado ao FUNDESCOLA, suas ações recebiam recursos financeiros e orientações administrativas do Banco Mundial (BM). Esse organismo multilateral exercia uma relação de dependência administrativa e econômica, em que o Brasil tinha que atingir metas estabelecidas por tal organização (HADDAD, 2008).

Assim, o PEA fez parte de um pacote de programas educativos recomendado pelo Banco Mundial aos países que recebiam empréstimos financeiros. Diante da dependência administrativa e econômica, em que os países de terceiro mundo eram ou são submetidos a determinações dos organismos internacionais, a educação, muitas vezes, é tratada como mercadoria a ser consumida pelos clientes, para atender o capital em detrimento de uma educação como direito social (HADDAD, 2008).

Nessa perspectiva, a educação deve ser avaliada com base no desempenho dos professores em fornecer o mais eficiente serviço aos seus “clientes”, os pais. O fortalecimento dos clientes, que deverão avaliar a escola pela utilidade mercadológica do produto que o aluno demonstrar ter adquirido, é apresentado pelo Banco como um dos pilares para a melhoria da educação, seja pública, seja privada (HADDAD, 2008, p.27).

O projeto FUNDESCOLA, o qual estava associado ao PEA, foi um dos que receberam tais empréstimos financeiros do Banco Mundial para manter alunos nas escolas. De acordo com Haddad (2008), o projeto FUNDESCOLA otimizava práticas gerenciais tanto nas instituições educacionais que recebiam as ações do projeto quanto nas secretarias de educação.

Nesse período em que o PEA estava ligado ao FUNDESCOLA, na segunda metade da década de 1990, o Brasil passava por redefinições do papel do Estado na política educacional para atender às demandas do capital.

E nesse mesmo tempo em que o Programa foi implantado no Brasil, os Movimentos Sociais participavam do processo de mobilização e discussão em prol de uma educação *do e no* campo. Nesse contexto, Matos (2010) destaca que o PEA surge na contramão desse processo, em razão do governo brasileiro, liderado por Fernando Henrique Cardoso (FHC), ter usado o Programa como estratégia para conter os movimentos sociais do campo, que exigiam políticas públicas de valorização do espaço plural desse lugar.

Assim, o governo FHC, via Ministério da Educação, elegeu para as classes multisseriadas brasileiras o Programa Escola Ativa, com o objetivo de aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão, além de elevar as taxas de conclusão dos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do campo (SECADI/MEC, 2010).

Nesse panorama histórico, é importante salientar que o PEA surgiu em um período marcado por pressões sociais pela democratização do acesso à educação, conforme aponta Matos (2010):

Importa destacar que o PEA surge, justamente, no momento em que as pressões sociais pela democratização do acesso à educação aumentam, quer em virtude do agravamento da exclusão social, quer pela exigência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial (um dos financiadores da iniciativa), que elegem a educação como mecanismo necessário para a qualificação e inserção produtiva no mercado de trabalho. Para o Banco Mundial (BM), investir em educação é promover o crescimento econômico e desenvolvimento social (MATOS, 2010, p.16).

A implementação do PEA nas escolas do campo ocorreu de forma simultânea ao desenvolvimento do Movimento por uma Educação do Campo, porém, com agendas e orientações políticas diferentes, conforme aponta Gonçalves (2009):

Ao ser adaptado para o Brasil como um dos componentes do acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o MEC – o FUNDESCOLA – o PEA teve uma linha de financiamento própria. Sua independência de disputa por verbas, dentro do Ministério da Educação, permitiu, ao longo dos anos, consolidar-se e aumentar o número de escolas envolvidas, consolidando-se em uma estratégia para as escolas multisseriadas rurais. O desenvolvimento do PEA e a discussão sobre a Educação do Campo ocorreram de forma paralela até junho de 2008, quando deixou definitivamente o FUNDESCOLA e foi assumido pela SECAD (GONÇALVES, 2009, p. 53).

Dentre as várias ações propostas pelo PEA, a formação de professores de classes multisseriadas, por meio de orientações, tinha como princípios pedagógicos um aprendizado ativo ao aluno, ideais defendidos por John Dewey¹³, por intermédio do movimento

¹³ Pragmatista estadunidense que influenciou intelectuais brasileiros como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lauro de Oliveira Lima (SECAD/MED, 2010).

escolanovista¹⁴, concepções inseridas na formação, nos conteúdos, nos materiais didáticos pedagógicos, na metodologia reproduzida na prática pelos professores aos alunos.

Para atender às prescrições do Programa Escola Ativa, o educador e o estudante precisavam encadear todos os elementos metodológicos – cadernos de ensino-aprendizagem; colegiado estudantil; cantinhos de aprendizagem; escola e comunidade – que, supostamente, são considerados formas alternativas de organização e funcionamento de turmas multisseriadas. Desse modo, os educadores, os educandos e a comunidade de escolas do campo com classes multisseriadas, por serem público alvo do PEA, participavam das ações traçadas por essa política pública.

Isto posto, cabia a apropriação da metodologia do PEA pelo educador e a concretização na prática educativa nas condições de trabalho em turmas multisseriadas, uma vez que o projeto base do Programa (BRASIL/MEC, 2010) apresentava como definição que o professor promovesse situações de envolvimento e compromisso dos estudantes com o estudo e ação sobre sua realidade e com a valorização dos povos do campo.

Nota-se que esse conjunto de metodologias apresentadas pelo programa, que deveria ser apropriada e executada pelo docente, demonstra certa transferência de responsabilidade ao educador pelo problema do fracasso escolar, haja vista que essa política, ao considerar tal fato como uma questão metodológica, negando as necessidades das demandas da educação do campo, coloca nas mãos do professor a responsabilidade de solucionar o insucesso escolar sem, contudo, lhe oferecer a devida condição de trabalho.

Dessa forma, Matos (2010) enfatiza que o governo brasileiro tratou o impasse do fracasso escolar das turmas multisseriadas como uma questão de método e não de falta de políticas públicas com investimento financeiro na estrutura física, no transporte escolar, na alimentação escolar, nos materiais didáticos, dentre outros suportes que atendessem às reais necessidades das escolas rurais.

Apesar de constatar que o desempenho dos alunos das classes multisseriadas apresentava resultados de fracasso escolar, o governo brasileiro não atentou para os problemas que, historicamente, fazem parte das escolas do meio rural, como, por exemplo, espaços inadequados; ausência de pessoal técnico-administrativo; serventes; merendeiras; transporte escolar; professores qualificados; material didático adequado às especificidades dos educandos, etc. Optou-se, assim, por

¹⁴ Orientou a proposta formulada na Colômbia do Programa Escuela Nueva, que influenciou a implantação do Programa Escola Ativa no Brasil (SECAD/MEC, 2010).

priorizar a metodologia de ensino como estratégia para combater o problema do fracasso escolar (MATOS, 2010, p.17).

Percebe-se que programas, como o PEA, são implantados de forma vertical, não levam em consideração a participação dos sujeitos na construção de uma proposta que atendam às especificidades de sua realidade, planejados e elaborados, por técnicos, de “cima para baixo”, e destinados aos professores, para que estes executem as ações, que, muitas vezes, não atingem resultados satisfatórios, no sentido de uma educação emancipadora.

Além disso, programas educacionais que desconsideram as demandas sociais são marcados pela transferência de responsabilidade, escolas e professores são controlados por meio de “currículo oficial” dissociado de suas vivências e de modelo de avaliação em larga escala.

No caso do Programa Escola Ativa, notamos que as ações obedeciam a uma divisão técnica do trabalho, a gestão do programa ficava a critério do Ministério da Educação, em âmbito nacional, e contava com a parceria dos estados e dos municípios, a fim de cumprir o regime de colaboração, enquanto que atitudes referentes à execução ficavam sob a responsabilidade das redes de ensino que mantinham escolas com turmas multisseriadas.

Vê-se, então, a separação do trabalho daqueles que pensam, planejam educação – os técnicos – e aqueles que executam – os professores –, que ficam à margem de todo o processo. Dessarte, os educadores, vistos como executores de conteúdos para serem transferidos aos alunos, não eram envolvidos nas tomadas de decisões e nas discussões sobre o currículo e as metodologias que iriam utilizar nas salas de aula.

Já em 2007, após 10 (dez) anos de sua implantação, o Programa Escola Ativa passou novamente por transição do FUNDESCOLA para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, sendo administrado pela Coordenação-Geral de Educação do Campo. Nessa mudança, houve uma avaliação que foi realizada pela equipe de pesquisadores da Universidade Federal do Pará – UFPA, com apoio da Coordenação Geral de Educação do Campo/SECAD¹⁵.

É importante frisar que a criação da SECADI, em 2004, foi um marco organizacional na estrutura do Ministério da Educação, ademais, foi uma conquista dos movimentos sociais

¹⁵ Fazemos referência à SECAD porque nessa época, 2007, ainda atendia por esse nome, somente a partir de 2011 é que passou a ser denominada de SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), por incluir em suas ações o eixo da inclusão. Essa secretaria foi extinta em 2019.

do campo, porque esse espaço institucional proporcionou abertura para as discussões sobre a Educação do Campo, por meio da Coordenação de Educação do Campo vinculada à SECADI.

A partir da avaliação, a equipe técnica do Ministério da Educação, juntamente com especialistas e consultores, reformulou o PEA para atender os princípios de uma educação integrada com o sujeito que vive e trabalha no campo (BRASIL/MEC, 2010).

Nota-se que essa reformulação do Programa ocorreu no segundo mandato do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2007-2010), na tentativa de atender aos interesses do novo momento da Educação do Campo, a fim de uma aproximação com os referenciais progressistas dos Movimentos Sociais Populares do Campo (CORRÊA et al., 2016).

Segundo Gonçalves (2009), com a criação da SECADI, passou a coexistir, no mesmo governo, duas linhas distintas de ação para a educação no meio rural, uma ainda ligada ao FUNDESCOLA, e, outra mais próxima aos movimentos sociais, defendida pela SECADI e apoiada por pesquisadores de Educação do Campo.

Dentro desse âmbito de disputa acirrada, em 2008, o Programa Escola Ativa se expandiu, atendendo as cinco regiões brasileiras, e sua adesão ocorreu por meio do Plano de Ações Articuladas¹⁶ (PAR).

É nesse período do PEA, já reformulado à luz das resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e CNE/CEB nº 2/2008 e da Lei 11.274/2006, que amplia o ensino fundamental para 09 (nove) anos, que o município de Mocajuba, no Estado do Pará, adere ao programa, como veremos na próxima seção.

2.2 A Implantação do PEA no município de Mocajuba/Pará

Como pudemos acompanhar na seção anterior, o PEA passou por vários processos de mudanças, tanto a nível institucional (Projeto Nordeste, FUNDESCOLA, SECAD) quanto aos seus princípios pedagógicos, e tais alterações foram movidas por inúmeras disputas que envolveram os interesses do capital e dos movimentos sociais do campo.

Dentro dessa conjuntura, mais especificamente em 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Mocajuba, como as demais secretarias de educação do país, escolheu, por meio

¹⁶ O PAR é o planejamento que o município deve fazer para melhorar seus indicadores educacionais, coordenado pela Secretaria de Educação dos Municípios, contando com a participação de gestores, professores e da comunidade local. O MEC se dispõe a dar suporte técnico enviando consultores aos estados e municípios (GONÇALVES, 2009, p.58).

do PAR, o Programa Escola Ativa, para atender suas 65 (sessenta e cinco) escolas situadas no campo, comprometendo-se com algumas atribuições que lhe fora conferida, de acordo com o projeto base do programa, a saber:

- Indicar um coordenador para cada 25 escolas, no âmbito da Secretaria Estadual ou Municipal de Educação, para tratar dos assuntos afetos ao Programa, devendo este ser preferencialmente do quadro efetivo;
- Assessorar técnica e pedagogicamente os educadores das escolas em que for implantado o Programa Escola Ativa. O assessoramento técnico e pedagógico aos educadores se fará por meio de atividades como visitas técnicas às escolas, reuniões e atividades de formação em serviço;
- Garantir a formação continuada e em serviço das equipes escolares na metodologia do Programa;
- Organizar e implementar os microcentros;
- Assegurar o padrão mínimo de funcionamento das unidades escolares com vistas à garantia de um ambiente adequado às atividades educacionais;
 - Disponibilizar material didático necessário e suficiente para o desenvolvimento das atividades pedagógicas;
 - Reproduzir e distribuir em tempo hábil as Fichas de Acompanhamento e Progresso para registro dos resultados da avaliação do Aluno;
 - Viabilizar as condições necessárias de acesso da equipe técnica e formadora às escolas e às atividades nos microcentros (BRASIL/MEC, 2010, p. 48).

Com a incorporação em 2009, a Secretaria Municipal de Educação de Mocajuba, seguindo as orientações do Programa, indicou 02 (dois) profissionais do quadro efetivo, já que os sujeitos escolhidos (as) deveriam ter vínculo estável, para atuar como técnicas multiplicadoras do projeto. Elas recebiam formação por módulos do Programa durante 05 (cinco) dias em Belém/Pará, e, quando retornavam, realizavam formações para os professores das turmas multisseriadas na sede do município.

Como já mencionado, participou da formação interna um total de 124 (cento e vinte e quatro) professores, entre efetivos e contratados, de 65 (sessenta e cinco) escolas de turmas multisseriadas. Constatou-se que o número de coordenadores indicados para atender às escolas foi insuficiente para a demanda de 65 (sessenta e cinco) instituições educacionais, visto que o necessário seria de 03 (três) coordenadores.

Em 2010, houve uma substituição de uma das técnicas multiplicadoras, informado, durante a entrevista, pela técnica entrevistada, que não justificou o motivo da permuta, fato que chamou atenção, pois a instrução para técnicos multiplicadores era direcionada para pessoas do quadro efetivo, justamente para evitar a rotatividade e descontinuidade da formação.

A técnica multiplicadora que participou do Programa em Belém/Pará, em 2010, nos concedeu entrevista e relatou que em virtude da falta de apoio da Secretaria Municipal de

Educação, no que se refere ao suporte financeiro e estrutural para a formação continuada, a orientação pedagógica aos professores foi dificultada.

Bom, o programa, na verdade, ele iniciou no ano de 2009, quando foi realizada a adesão do programa no município para todas as turmas multisseriadas que tinha como objetivo melhorar a qualidade de ensino nessas turmas multisseriadas, trazendo até essas escolas, trazendo aos alunos recursos pedagógicos diversificados. É... na época, no ano de 2010, quando fiz parte das formações em Belém, foram seis módulos e, durante esses seis meses alternados, nós retornávamos, eu retornava, na verdade, para o município e fazia a formação com os professores, mas como o município não dava, não nos deu estrutura para darmos uma semana de formação, nós dávamos apenas em um dia, em um único dia, isso fez com que o programa não tivesse um resultado positivo, na verdade, tipo assim, acumulou as informações, né, para os professores, na época, e muito material é...e aí dificultou como tu orientar esses professores a utilizar na localidade com os alunos, mas foi um programa muito bom na sua estrutura, em relação aos módulos, é para trazer, na verdade, o objetivo também era trazer à comunidade, parte, juntamente com a escola, envolver os alunos e na época não foi possível tornar o programa como política pública devido a essa dificuldade financeira, estrutural, financeira pra realizar as formações, porque era muito gasto, tanto que no ano seguinte ele não foi mais aderido o programa no município (LEONARD, TÉCNICA MULTIPLICADORA, SEMEC MOCAJUBA, 2018, Grifos nossos).

Verificamos, em relação ao assessoramento técnico e pedagógico aos educadores das turmas multisseriadas, em que foi implantado o programa, que houve certa falta de compromisso local, principalmente nas atividades de educação continuada e em serviço dos professores, pela ausência de apoio da secretaria, o que pode ter prejudicado a formação, já que o material planejado para a formação dos docentes (Figura 1), correspondente a uma semana, era reduzido para um único dia de instrução, e, apesar dos conhecimentos apresentados nos módulos terem sido relevantes para a formação dos docentes multiplicadores, não chegou de forma satisfatória aos profissionais que, de fato, atuavam no “chão” da escola.

Figura 1 - Formação continuada do PEA com os professores



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Mocajuba, 2011.

É possível perceber, na fala da técnica multiplicadora por nome Leonard, que essa atribuição por parte do município em dar suporte ao assessoramento técnico e pedagógico aos educadores, por meio da formação em serviço, não foi cumprida satisfatoriamente, como prescrito no projeto base do PEA, distanciando-se da realidade concreta das ações. Compreendeu-se que, a nível municipal, não houve compromisso com a formação dos professores, com a justificativa de dificuldades financeiras e estruturais. É difícil imaginar como um módulo de educação planejado para cinco dias poderia ser compactado e ofertado para apenas um dia, sem perder sua essência, no que diz respeito a conteúdos e objetivos propostos.

Muitas vezes, algumas formações, como foi o caso do PEA, destinadas a professores em exercício, desconsideram que o educador precisará se ausentar de suas atividades docentes para se dedicar, por certo tempo, à sua formação, requerendo certo investimento financeiro e logístico, como, por exemplo: a substituição desse profissional no período em que ele estiver em aquisição de conhecimentos, o que não ocorreu nas formações do PEA, no município de Mocajuba, pois, para evitar a ausência do docente em sala de aula, reduziu-se o tempo de formação, afetando seu resultado e efetivação em seus princípios basilares.

Outra situação que nos chamou atenção se refere a descontinuidade do programa no município, já que a formação completa compreendia seis módulos, e o último, conforme declarou a entrevistada, intitulado “A tecnologia na Educação do Campo”, com carga horária de 40 (quarenta) horas, que contemplava, entre outros conteúdos, o uso das tecnologias nas Escolas Ativas, não foi ofertado aos professores, segundo ela, pela falta de apoio estrutural da Secretaria Municipal de Educação.

[...] só que o sexto módulo não aconteceu, não foi concluído, na verdade, o programa no município, porque, por falta de estrutura, na verdade, eles não deram a devida importância para a realização desse módulo, porque era parte do trabalho de tecnologia, ensinar o professor a mexer com o computador e tinha que ter toda uma estrutura, tinha que ter um laboratório pra que pudesse atender todos os professores, na época isso não foi possível (LEONARD, TÉCNICA MULTIPLICADORA, SEMEC MOCAJUBA, 2018, Grifos nossos).

Por não ter acontecido o último módulo, que requereria uma estrutura de laboratório de informática para a formação dos professores, não foi possível a certificação dos docentes, porque o curso de instrução do Programa Escola Ativa tinha uma carga horária total de 240

(duzentas e quarenta) horas, o que não foi concluído, por causa da não realização do sexto módulo sobre Tecnologia na Educação do Campo.

Percebeu-se, desse modo, pouca preocupação com a formação dos professores, pois além do processo ter sido comprometido pela redução da carga horária, eles não tiveram a oportunidade de participar do último módulo, que lhes garantiria a certificação, e que versava sobre a Tecnologia na Educação do Campo, pois necessitaria, para sua execução, de um laboratório de informática, como mencionado pela técnica. Mas não levaram em conta, por outro lado, a possibilidade de usufruir dos laboratórios de informática das escolas do município, que possuem computadores em boas condições de uso.

Nesse sentido, não houve um planejamento por parte da Secretaria Municipal, no que tange ao espaço e equipamentos que atendessem à realização do VI módulo do PEA, comprometendo não só o processo de formação, mas também os saberes provenientes dessa instrução, que, conseqüentemente, são compartilhados com os alunos em sala de aula pelos professores.

Compreende-se que a formação de professores, pautada na qualidade e compromisso social, é relevante para a prática pedagógica, uma vez que constitui conhecimentos que poderão ser materializados no trabalho docente desses profissionais.

Em relação às instruções da formação, Tardif (2002) os chama de um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores, que não se limitam apenas a produzir conhecimentos, mas que procuram incorporá-los à prática docente do educador.

É importante destacar, igualmente, que não basta somente a formação adequada aos professores que trabalham com turmas multisseriadas, para que se possa obter melhorias na educação, mas, também, oferecer condições de acompanhamento por parte dos sistemas de ensino, assim como ofertar materiais didáticos e pedagógicos específicos, somados à elaboração e aplicação de um projeto pedagógico específico para atender, de forma satisfatória, às escolas com turmas multisseriadas.

Outra consideração é em relação às obrigações do município, que deveriam ser assumidas dentro do regime de colaboração, no que se refere a “organizar e manter os microcentros, garantindo a formação continuada dos educadores, além de garantir o deslocamento e presença dos técnicos nas atividades de formação e criar formas de acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa no âmbito local” (BRASIL, MEC, 2010). Nesse cenário, percebemos, durante a pesquisa, que o município não assumiu sua responsabilidade de forma integral, no que se reporta a assegurar a formação continuada,

como tratado anteriormente, contudo, em conformidade com a Figura 2, no que tange ao acompanhamento, monitoramento e avaliação do programa, deu suporte para os técnicos verificarem se o professor estava aplicando a metodologia orientada pelo programa.

Figura 2 - Monitoramento do PEA nas turmas multisseriadas



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Mocajuba, 2011.

Demonstrou-se uma certa contradição, uma vez que o município não deu suporte suficiente para garantir uma formação satisfatória aos professores, mas, por outro lado, cobrou, por meio da execução das ações, reclamando visitas, mais de cunho técnico do que pedagógico, registros fotográficos e relatórios mensais, seguindo as exigências do programa.

E, após as formações, nós íamos até a localidade visitar as turmas, registrar através de fotografia, conversa com o professor, diálogo, verificávamos se realmente o professor estava executando, porque tinha, após a formação, tinha uma atividade pra ele realizar na comunidade. Então, após as formações, nós íamos até a comunidade, verificávamos se o professor realmente tinha cumprido aquele papel, até porque nós tínhamos que fazer relatórios pra enviar e tínhamos que ter as fotos, comprovando que o professor estava realmente utilizando os trabalhos (LEONARD, TÉCNICA MULTIPLICADORA, SEMEC MOCAJUBA, 2018).

Além do mais, constatamos que não houve condições oportunas para que a formação dos professores ocorresse adequadamente, e, identicamente, não foram criadas possibilidades de intercâmbio que viabilizasse as formas de aprendizagem em serviço dos professores, por meio dos processos de interação com o campo, já que o acompanhamento pedagógico se reduzia à visita burocrática da instituição, contradizendo o que preconizava a finalidade do PEA, conforme o Projeto base:

O Programa Escola Ativa se propõe a valorizar o profissional da educação escolar, através da busca de condições adequadas de formação – em caráter inicial e continuado – remuneração, acompanhamento pedagógico, possibilidades de intercâmbio e formas de aprendizagem em serviço, estudo da diversidade e dos processos de interação e de transformação do campo (BRASIL/MEC, 2010, p. 22).

Atentamos que apesar do projeto base do PEA ter sido reformulado e fundamentado sua concepção, de acordo com os princípios da educação do campo (educação para a transformação social; educação para o trabalho e a cooperação; educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; educação canalizada para valores humanistas; educação como um processo permanente de formação e educação para a renovação humana), não conseguiu ser concretizado integralmente nas ações de formação dos professores.

Evidenciamos certa distância entre o prescrito no projeto base do PEA e o efetivado nas ações da formação, haja vista que na prática dessa formação foi desconsiderada a realidade do educador do campo e as especificidades das escolas do campo.

Para a entrevistada, o PEA teve ponto positivo, no sentido de apresentar uma filosofia de valorização do homem camponês e da identidade do aluno que vive no campo, mas apontou que o programa apresentou fragilidade, quando não conseguiu aproximar plenamente seus princípios com relação à Educação do Campo, à realidade dos sujeitos do campo, principalmente no que diz respeito ao livro didático, uma das mais importantes ferramentas pedagógicas do professor; não associou, de forma plena, os saberes da vivência dos sujeitos do campo nos seus conteúdos curriculares.

Com certeza, contribuiu, sim, mas não da forma que deveria ter acontecido, foi de uma forma esfacelada¹⁷, mas foi um programa muito bom, sim, porque falava da vivência do aluno, é, do aluno do campo, do aluno que está ali, porque está ali, da localidade, foi um programa importante nesse sentido, o aluno enquanto da sua identidade, dele está lá no campo, a importância do aluno do campo, mas não foi cem por cento, tanto que os livros que foram oferecidos a esses alunos, eles, é, um dos pontos negativos, que posso dizer assim do programa é a questão dos livros que não falavam da realidade do aluno do campo, tanto que eles foram retirados, a gente passou a utilizar os livros com os professores como um dos recursos pra metodologia do trabalho dele, recortar as figuras pra montar, fazer quebra cabeça, pra montar texto, pra o trabalho de pesquisa mesmo, ele não foi utilizado como suporte para o professor em sala de aula, como produção de conteúdo (LEONARD, TÉCNICA MULTIPLICADORA, SEMEC MOCAJUBA, 2019).

¹⁷ Na fala da entrevistada, o termo significa uma formação que não aconteceu integralmente, conforme princípios da Educação do Campo e por falta de apoio estrutural e financeiro da Secretaria Municipal de Educação de Mocajuba.

Contemplamos, então, que a defesa de valorização dos sujeitos camponeses ficou apenas no projeto base do Programa, não se consumando totalmente nos conteúdos e objetivos apresentados no livro didático que chegou às escolas.

A esse respeito, Barros (2009), em sua análise crítica e reflexiva direcionada ao livro didático de Ciências do Programa Escola Ativa, aponta que tal material se apresenta descontextualizado da realidade dos povos do campo, já que pouco ponderou os saberes protagonizados pelos sujeitos camponeses, e, até mesmo os textos que tentam relacionar alguns aspectos do espaço camponês os fazem de forma equivocada, fortalecendo a visão de uma agricultura de produção em larga escala, que se distancia dos princípios da agricultura familiar.

Atinamos que o campo brasileiro apresenta múltiplas identidades (agricultores/as familiares, assalariados/as, assentados/as, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos), graças à diversidade de saberes e culturas presentes nesse ambiente, são conhecimentos vinculados à sua forma de vida, inerentes às questões da sua realidade.

Dessa forma, a identidade da Educação do Campo está atrelada a uma cultura produzida pelas relações mediadas pelo trabalho, que é entendido como produção material e cultural de existência humana (BRASIL, 2004).

Segundo essa identidade, tanto o livro didático quanto o projeto pedagógico da escola do campo precisam ser elaborados e executados de forma a associar conhecimentos advindos da agricultura familiar, da produção econômica e das relações de trabalho, envolvendo, assim, estratégias solidárias que contribuam para a melhoria da qualidade de vida dos povos do campo.

Aliás, em relação ao livro didático, apesar de ter sido reformulada toda a ferramenta pedagógica do PEA em 2007, tanto professores como alunos receberam esse subsídio sem reestruturação, com a denominação de guias de aprendizagem, utensílio descontextualizado da realidade do campo. Conforme salienta Barros (2009), na época em que esse material foi escrito, o Programa ainda não estava inserido na Política Nacional de Educação do Campo do MEC.

Queremos chamar atenção para a distribuição dos guias de aprendizagem para as escolas, haja vista que a adesão do município ao programa foi em 2009. Então, nesse período, professores e alunos já deveriam ter tido acesso aos novos materiais reformulados, porém, estes não chegaram às escolas.

Segundo uma das professoras entrevistadas, os conteúdos dos livros didáticos não condiziam com a realidade do aluno do campo e nem contemplavam o contexto da turma multisseriada, situação que a levou a abandonar o material recebido. Por isso, optou em elaborar e planejar suas aulas com atividades pedagógicas que envolvessem todas as séries que compunham a turma.

[...] só a questão do livro didático, que eu me atrapalhei um pouco com os livros didáticos que vieram, porque no caso, eu tinha que tá numa seriação, né, tinha que agrupar os da segunda série, que ainda era série, ainda não eram nível de primeiro e segundo ano ainda, seriação mesmo, o que era da primeira série, o que era da segunda série, o que era da terceira séries e o que era da quarta série, então praticamente eu estava com a seriação da cidade urbana, né, dentro da escola, e isso me atrapalhou um pouco e eu deixei de mão o livro, né, e então eu optei por algumas metodologias do programa, né, mas com a aulas planejadas por mim mesma para contemplar a turma toda, só uma atividade para contemplar a turma toda, né, e aí então eu deixei de usar o livro que vieram para os alunos (ELIANE, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA DA EMEIF PROFESSORA RAIMUNDA MARIA LEÃO, 2018, Grifos nossos).

Percebemos, nesse discurso da professora, a defesa de uma educação do campo que preza pelas reais necessidades dos sujeitos camponeses, reconhecendo que a organização do livro didático (guia de aprendizagem) estava focada para a seriação e não apreciava a forma própria de organização didática das turmas multisseriadas.

Quanto à defesa de uma educação do campo que prestigie as identidades do povo camponês na Amazônia, Hage (2006) propõe reflexões preponderantes para a elaboração e efetivação de políticas e práticas curriculares que devem ser alicerçadas na formação humana que articule a relação do ser humano e a natureza, na formação de sujeitos críticos, no reconhecimento e na afirmação da diversidade sociocultural, no princípio educativo e formativo do trabalho e no desenvolvimento rural sustentável.

Além dessas reflexões, Hage (2006) salienta que pensar em políticas e práticas curriculares para o campo amazônico são desafios que devem considerar as necessidades dos sujeitos e envolvê-los nas discussões para que, assim, se torne recursos emancipatórios e inclusivos.

Nessa compreensão, a Educação do Campo necessita superar o ensino seriado urbanocêntrico, com temas dissociados da vivência dos sujeitos sociais, aulas restritas à transcrição de conteúdos, transpostos para o caderno, sem reflexão, que raramente contribui para a transformação social. Dessa forma, a educação do campo deve considerar a cultura e os modos de vida dos sujeitos do campo, que devem estar presentes nos livros didáticos e em outros instrumentos utilizados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do campo.

Segundo as informações obtidas na entrevista com a técnica multiplicadora, a Secretaria Municipal de Educação de Mocajuba, em 2010, distribuiu às escolas, para os alunos de 1º ao 5º ano, os livros didáticos, chamados de cadernos de ensino e aprendizagem, de todas as disciplinas (Alfabetização e Letramento; Língua Portuguesa; Matemática; História; Geografia e Ciências Naturais) já com a reformulação na perspectiva da Educação do Campo e de acordo com a Política Nacional de Educação do Campo, buscando superar a concepção reducionista do campo e da educação. Porém, esse subsídio reestruturado, conforme as falas das professoras, não chegou às escolas do campo. Entendemos que as professoras compreenderam que a reorganização dessa ferramenta ocorreu pelas questões ortográficas, desconheciam as reais razões da mudança do material didático.

Foi porque tivemos assim a comunicação lá da cidade de que o material não estava muito certo, entendeu? Por isso que ele foi suspenso, entendeu? Tinham alguns erros no livro, ortograficamente, né, aí suspenderam, ia passar por revisão, mas não voltou (ELIANE, 39 ANOS, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA DA EMEIF PROFESSORA RAIMUNDA MARIA LEÃO, 2018).

Ao longo da entrevista, perguntamos à professora Joseani se ela havia recebido os livros didáticos reformulados, e ela nos declarou que não teve acesso ao caderno do educador, somente os alunos, mas era um material não remodelado. Ela considerou também que havia algumas atividades relevantes, presentes na ferramenta, mas que as modificava durante as aulas, por acreditar ser necessário adequá-las à vivência dos alunos.

Em relação ao prescrito nos livros didáticos e sua realização concreta, por meio da prática docente dos professores, refletindo que esse material faz parte de um programa para o ensino, pode-se dizer que há certo distanciamento, porque os educadores os interpretam e adaptam de acordo com as situações cotidianas das salas de aula. Acerca disso, Tardif e Lessard (2014) evidenciam que há uma tensão entre os aspectos burocráticos do ensino e a autonomia dos profissionais em educação na execução dos mesmos.

Encontramos uma tensão entre os aspectos codificados, fixos, burocráticos do ensino e a autonomia permitida aos professores na execução de sua função. Esses devem seguir o programa, mas adaptando-os e transformando-os, ao mesmo tempo, em função das exigências do dia a dia. Sua autonomia e sua responsabilidade se situam assim bem no centro da tarefa codificada e programada (TARDIF E LESSARD, 2014, p.208).

No decorrer da entrevista, expusemos à professora Joseani o caderno de ensino aprendizagem reformulado, demonstrado na Figura 3. E ela demonstrou surpresa por não ter recebido, na época, em 2010, esse material, ressaltando que o mesmo foi exibido somente no

período de formação, confirmando que não chegou às escolas para ser trabalhado de forma a contribuir com a atividade docente e com os alunos do campo.

Figura 3 - Caderno do Educador reformulado



Fonte: Iêda de Fátima Pinto Barradas, 2018.

Eu na verdade, o caderno do educador eu não tive acesso, nós recebemos, aqui, o caderno do aluno, nós recebemos e pude trabalhar alguns jogos, vendo o caderno dos alunos, porque, né, vinham propostas, pude trabalhar alguns jogos, desenvolver algumas atividades e em cima dessas atividades fazer entrevistas e fazer com que o aluno levasse pra casa, entrevistar os pais, né, o modo de sobrevivência, o que criavam, o que plantavam, como plantavam, então a gente foi mesclando, mas esse material aqui eu não recebi, estou vendo agora, né, na verdade no período da formação eu vi no curso, no curso eu vi esse material, né, quando a gente fez a formação, mas eu, pessoalmente, não tive acesso a esse material, que eu tenho muito cuidado com os meus materiais, meus livros, e eu não tenho esses livros (JOSEANI, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA DA EMEIF SANTA LUZIA DO SILOÉ, 2018, Grifos nossos).

Podemos afirmar que as professoras, ao tomarem a decisão de adequar o conteúdo do material didático, resistindo, de certo modo, ao estabelecido formalmente pela organização do programa, agiram de forma autônoma e política, criando regras não formais em relação à organização desses conteúdos curriculares, a fim de contemplar as necessidades dos alunos da escola.

Então, concebemos que a escola, por mais que seja regida por regras formais e submetida a uma hierarquia, no caso a secretaria de educação, pode, também, por meio de pequenos grupos internos, como destaque os educadores, criar suas próprias normas, como forma de resistência às determinações formais e burocratizadas, havendo, assim, dentro de uma mesma instituição educacional, a coexistência de diferentes tipos de princípios (LIMA, 2003).

Ainda podemos sublinhar que as professoras, diante de determinada situação que envolve a aprendizagem do aluno ou grupo de alunos, selecionam, no seu repertório de

conhecimento pedagógico, o conhecimento que irá direcionar a sua prática, com o intuito de reconhecer não só o problema que está interferindo na aprendizagem, mas também de encontrar meios para solucioná-lo, e é uma atuação que ocorre em razão de serem profissionais que têm nas suas ações tomadas de decisões técnicas (CONTRERAS, 2012).

Isto posto, as professoras pesquisadas demonstraram a importância de adequar os conteúdos curriculares às necessidades da turma, uma vez que não contemplavam as questões existenciais do campo e a organização escolar das turmas multisseriadas.

Mesmo com a reformulação do programa, na tentativa de ajustar o projeto à realidade brasileira, a proposta não atendeu às necessidades educacionais do campo e à diversidade de manifestações culturais dos povos existentes nesse ambiente. Dessa forma, concordamos com os estudos de Matos (2010), quando ressalta que:

A proposta constitui-se, portanto, em instrumento de legitimação dos conhecimentos dominantes. Por meio dessa revisão do PEA, busca-se uma adaptação ao universo vocabular do Projeto, adaptação que, entretanto, não pode ser compreendida como neutra [...]. Apesar da “tentativa” de adequar o projeto à realidade brasileira, a proposta não perdeu a filiação com os ideais de educação e currículo do projeto original (MATOS, 2010, p. 68).

Os ideais liberais escolanovistas influenciaram a educação brasileira da década de 1920, e seus defensores brasileiros Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lauro de Oliveira Lima criticavam o sistema tradicional da época, que precisava ser democratizado em termos de acesso e de método (BRASIL/MEC, 2010).

Esses ideais, que serviram de base constitutiva do Programa Escola Ativa, porém, mesmo com ênfase nos aspectos pragmáticos, que envolviam os métodos pedagógicos, não foram suficientes para resolver os problemas educacionais existentes, o que gerou uma ineficiência do programa, cujos objetivos propostos não foram alcançados.

2.3 Proposta pedagógica do PEA e a resolução CNE/CEB 1/2002: da lei à efetivação de um direito

Como citado anteriormente, a implantação do PEA no Município de Mocajuba, de 2009 a 2011, ocorreu após a sua reformulação, baseada nos fundamentos, princípios e concepção da educação do campo e à luz da resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL/MEC, 2010).

A análise que fizemos entre a proposta pedagógica contida no projeto base do PEA e as diretrizes operacionais para as escolas do campo se fez necessária, no sentido de compreendermos que ideal de sujeito o programa visou formar, haja vista que o projeto pedagógico do planejamento não apresenta neutralidade por conter princípios, fundamentos e concepções que influenciam na formação do sujeito, cabendo-nos sondar e problematizar tais documentos oficiais para identificarmos se a proposta pedagógica do Programa Escola Ativa contemplou, de fato, os interesses e convicções do povo campestre.

Contextualizamos, a priori, como aconteceu a instituição das diretrizes operacionais para as escolas campestres, concebida um marco para a educação do campo, já que a resolução foi publicada em 2002, antes da reformulação do Programa.

Para entendermos esse processo, retornamos à década de 1990, quando o MST inicia, juntamente com a CONTAG e outras organizações sociais, o Movimento Nacional por uma Educação do Campo, com o intuito de buscar melhorias das condições de vida das populações campestres, ligada à formação humana.

O movimento tem como bandeira de luta uma educação propensa à especificidade do campo, tanto que, para diferenciar suas exigências das políticas urbanocêntricas, utiliza o termo “campo” no lugar de “rural” para demarcar o novo momento campestre e seus próprios interesses.

Nesse contexto, o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, representa a fundação do movimento, que seguiu realizando seminários e conferências entre 1998 e 2004, resultando em publicações que contribuíram para a elaboração do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Além dessa conquista, as reivindicações do movimento levaram à criação da Coordenação da Educação do Campo e do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo¹⁸ (GPT), que integra representantes dos movimentos sociais e do Ministério da Educação, da Agricultura e do Desenvolvimento Agrário.

¹⁸ Instituído no âmbito do Ministério da Educação, pela Portaria nº 1374 de 03/06/03, com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo, divulgar e debater a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo a serem observadas nos projetos das instituições que integram os sistemas municipal e estadual de ensino, estabelecidas na Resolução CNE/CEB nº 01 de 3 de abril de 2002. Formado pelo Conselho dos Secretários Estaduais de Educação – CONSED, União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura – CONTAG, Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Sem Terra – MST, Federação dos Trabalhadores da Agricultura Familiar – FETRAF, Rede de Educação do Semiárido Brasileiro – RESAB, Universidade de Brasília

Em 2002, uma importante conquista do movimento foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que foi publicada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que reconheceu como fundamentais o modo peculiar de vida social e a utilização do espaço do campo para a constituição da identidade da população rural e a inserção cidadã dessa população na definição dos rumos da sociedade brasileira (BRASIL/CNE, 2002).

Conforme Matos (2010), as diretrizes foram divulgadas ao longo de 2004 e 2005, por meio de seminários Estaduais de Educação do Campo, que foram realizados pela SECAD, e tinha como sugestão que os estados se organizassem para encadear ações que atendessem às demandas do campo. Chama-nos atenção que, nesse mesmo período em que se desenvolve o Movimento por uma Educação do Campo, o PEA continua em plena expansão com agenda distinta do movimento.

Percebemos no projeto base, que é o PPP do PEA, que serviu de orientação à prática do educador, que ele, a partir da revisão do programa, incorporou em sua proposta pedagógica algumas diretrizes apontadas na resolução nº 1 CNE/CEB/2002.

Como ponto de congruência, encontramos, no projeto base, o que se estabelece no parágrafo único da Resolução nº 1 CNE/CEB/2002, que a oferta de ensino no campo deve considerar a identidade da escola campesina, conforme destacamos:

A identidade da escola do campo é definida 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 em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, CNE/CEB nº 1/ 2002).

O Projeto Base do PEA defende uma proposta pedagógica diferenciada no atendimento educacional às populações do campo, incorporando o artigo 5º das diretrizes operacionais, outro ponto de equivalência entre os dois documentos:

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 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, CNE/CEB nº 1/ 2002).

O inciso II, artigo 13 das diretrizes, não é contemplado integralmente no Projeto Base, foi suprimido um elemento importante do texto original das condutas, a gestão democrática, modificando parcialmente o sentido desse inciso, sendo que é um componente fundamental na elaboração das propostas pedagógicas que orientam os sistemas de ensino do país.

Frisamos o texto original das diretrizes, inciso II artigo 13:

Propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, CNE/CEB nº 1/ 2002).

Texto apontado no Projeto Base que faz referência às propostas pedagógicas:

E conferida especial atenção a propostas pedagógicas capazes de valorizar a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, bem como os avanços científicos e tecnológicos em sua organização do ensino. Todas estas questões são relacionadas a partir de princípios éticos de solidariedade e colaboração que norteiam a convivência em sociedades democráticas (BRASIL/MEC, 2010).

Uma questão importante que realçamos sobre o projeto político pedagógico, o Projeto base, é que a sua estrutura não apresenta uma seção específica sobre financiamento, tão importante para a efetivação de suas ações, sendo mencionado apenas que o pagamento das bolsas dos responsáveis pela formação era definido pelo Ministério da Educação, em resolução específica. Específica, também, a respeito do fornecimento de Cadernos de Ensino e Aprendizagem e Kits pedagógicos e a segurança de padrão mínimo para o funcionamento das escolas. Apesar de enfatizar de quem são essas atribuições, o projeto não esclarece que fontes de recursos financeiros estariam destinadas a essas ações.

O que averiguamos como contradição refere-se às diretrizes operacionais, em especial, o que contém nos artigos 14 e 15, que versam sobre financiamento da educação nas escolas do campo, uma vez que a proposta pedagógica do PEA visa propiciar condições para o trabalho com as diferenças regionais e com as populações do campo, tendo como propósito superar a visão tradicional e preconceituosa sobre o campo e seu povo (BRASIL, MEC/2010).

Uma boa parte das populações do campo ainda precisa ser contemplada com escolas que apresentem condições de estruturas físicas e que sejam adequadas ao funcionamento das atividades curriculares e pedagógicas, ainda, condições favoráveis ao trabalho docente, associada a um currículo específico que envolva a participação da população campesina na sua elaboração e execução.

A construção de um currículo específico do campo necessita estar articulado a um projeto de desenvolvimento sustentável. Além disso, a participação e autonomia dos sujeitos na sua elaboração e implantação se torna primordial para abertura de tomada de decisão dos envolvidos no processo.

A esse respeito, as diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, inciso IV do artigo 8º, garante o “controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo”, portanto, se faz imprescindível a participação dos sujeitos no desenvolvimento de experiências que possam contribuir para a educação básica em conexão com a educação profissional, favorecendo, assim, o desenvolvimento sustentável do campo (BRASIL/CNE/CEB, 2002).

Nesse panorama, é indispensável pensar sobre os interesses coletivos, buscar o fortalecimento da organização política do campo, conquistar, por meio de lutas e reivindicações, direitos que precisam ser efetivados, repudiando privilégios reservados para uma minoria, tentando, dessa maneira, democratizar a ação do Estado no que se refere à oferta de políticas públicas.

Concordamos com Carvalho (2002), que defende a organização da sociedade civil como forma de manifestação contra o poder de um Estado clientelista, corporativo e colonizado. Desse modo, a Educação do campo tem se manifestado por meio da luta dos movimentos sociais. Porém, muitos direitos educacionais ainda precisam ser efetivados em sua plenitude, pois temos muitas escolas do campo que funcionam com um currículo descontextualizado das reais necessidades dos sujeitos, em condições precárias e sem apoio institucional para produzir um ensino de qualidade.

Conforme garante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº 9394/1996, artigo 28 –, os sistemas de ensino que ofertarem a educação básica para população rural promoverão adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural, no que tange aos conteúdos curriculares e metodologias, à organização escolar, à adequação do calendário escolar e à natureza do trabalho na zona rural.

Distinguimos que a legislação ampara os sistemas de ensino, no que diz respeito à adaptação da educação ofertada à população do campo, todavia, se refletirmos sobre a Educação do Campo, perceberemos que ainda caminhamos a passos lentos, no que refere às ações dos governos em executar as leis estabelecidas.

Apesar das legislações educacionais assegurarem uma educação do campo associada às condições de vida dos sujeitos que habitam nesse ambiente, ainda precisamos avançar em relação ao acesso dos indivíduos aos meios científicos e tecnológicos que possam contribuir com novos conhecimentos para o desenvolvimento do território campesino.

Nesse panorama, Matos (2010) ressalta que, embora o projeto base tenha sido elaborado com vista a atender às Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, essa tentativa não passou de uma forma retórica de moldar tal projeto às reivindicações dos movimentos sociais, não promovendo, de fato, a articulação com os interesses e ideais da educação do campo.

CAPÍTULO 3

3 A PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO NAS COMUNIDADES SANTA LUZIA DO SILOÉ E SÃO JOAQUIM

Este capítulo se inicia com uma breve apresentação das comunidades onde estão situadas as instituições educacionais que as professoras trabalham. Faremos uma explanação sobre a relação da comunidade com a escola, haja vista que quando se trata de ensino do campo, há a necessidade de uma articulação entre a vida em comunidade e a educação, ainda que esta seja a formal.

Posteriormente, apresentamos o cotidiano escolar e o trabalho pedagógico de cada instituição de ensino pesquisada. Em seguida, realizamos uma abordagem acerca dos elementos estruturantes da metodologia do PEA, relacionando-os ao trabalho educacional nas turmas multisseriadas, com a finalidade de identificar quais estratégias metodológicas são adotadas na prática docente das professoras que receberam formação do Programa. Além disso, constatar como as educadoras incorporam essas técnicas em sala de aula, procurando detectar se a defesa do sujeito do campo, nas aulas, está inserida à prática docente das profissionais que passaram pelo processo de formação do PEA.

3.1 A Comunidade e a escola Santa Luzia do Siloé

A comunidade onde está situada a escola é um pequeno povoado, localizado a 22 (vinte e dois) km da PA 151, e 56 (cinquenta e seis) km da sede do município de Mocajuba, nordeste do Pará. Foi fundada pelos antigos moradores (Dona Leonor; Manoelzinho; Paulo; Darciel; João Moreira; Rufino “Pato Roco”; Domingos “Mucura”; Júlio; Dermorina; Carina e Rute) do sítio Porto Alegre, em uma área doada pelo senhor Normalino, surgindo, assim, em 11 de dezembro de 1985, a comunidade de Santa Luzia do Siloé.

Apoiados nos estudos de Ecléa Bosi (1994), “Memória e Sociedade: lembranças de velhos”, pudemos recriar, em parte, o passado dessa pequena localidade, por meio das narrativas dos moradores mais velhos do lugar, testemunhas vivas da história, que relataram momentos marcantes de suas vidas, possibilitando-nos fazer um retorno longínquo, permitindo-nos a recriação dos espaços, mesmo sem ter vivido o tempo cronológico dessas pessoas.

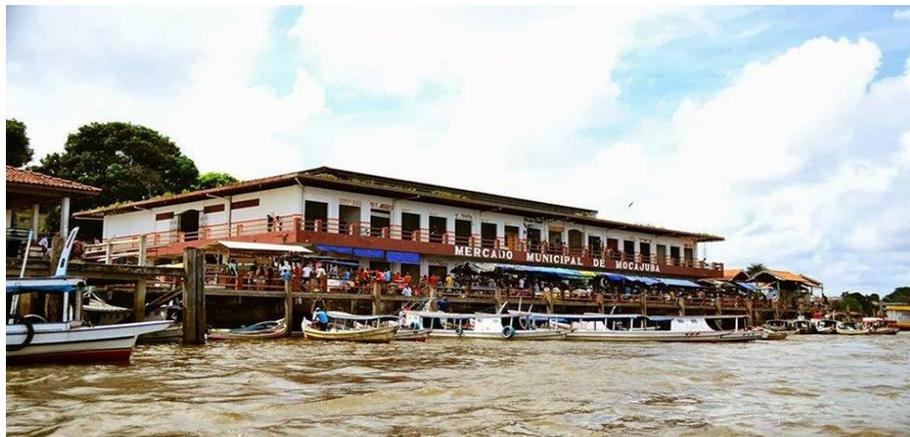
O relato sobre a origem da comunidade de Santa Luzia do Siloé nos concedeu entender a organização social do povo campesino local e a importância das decisões coletivas para o fortalecimento dessa estruturação.

Segundo os moradores, o nome Siloé foi escolhido em homenagem a uma passagem da bíblia¹⁹ sobre a história de um cego que, ao passar lama nos olhos e lavar o rosto no tanque de Siloé, havia ficado curado.

A comunidade de Santa Luzia do Siloé é formada por 44 (quarenta e quatro) famílias, pequenos agricultores rurais que vivem da plantação da mandioca e da produção de seus derivados (farinha, tapioca e tucupi), também cultivam a pimenta do reino e criam aves e peixes. Recebem benefícios sociais do Governo Federal, como: seguro defeso e bolsa família. As moradias ficam distantes umas das outras, e a maioria delas é construída em madeira, com apenas três cômodos, umas nem são concluídas, não possuem água encanada e somente uma parte possui energia elétrica.

A produção agrícola desses pequenos agricultores do campo é comercializada no mercado municipal de Mocajuba, como exhibe a Figura 4, geralmente aos sábados, dia em que tem mais procura pelos produtos, principalmente pela farinha de mandioca (e seus derivados), que é comprada e revendida por comerciantes.

Figura 4 - Mercado Municipal de Mocajuba/Pá, onde os pequenos agricultores familiares e ribeirinhos comercializam a produção



Fonte: Iêda de Fátima Pinto Barradas, 2018.

¹⁹ O Tanque de Siloé era um reservatório de água localizado em Jerusalém, no lado sul do Templo. Conhecido entre os cristãos devido à narrativa do Novo Testamento, que descreve a cura de um cego de nascença envolvendo as águas do tanque (Jo, 9:1-41).

No decorrer da pesquisa de campo, contemplamos a presença significativa da comunidade cristã católica no povoado. Organizam, frequentemente, atividades de cunho religioso, como encontros (estudo bíblico, preparação de batismo, catequese, formações de matrimônio e crisma) e novenas (padroeiro e outros santos festejados pela comunidade cristã católica). A maioria das famílias participa ativamente dos movimentos religiosos promovidos pela coordenação da comunidade cristã na capela de Santa Ana.

Constatamos, no decurso da pesquisa, que a origem da instituição educacional tem uma forte relação com as reivindicações sociais da comunidade. Desse modo, podemos atestar que o surgimento da escola está relacionado à luta e à conquista por direitos sociais e à educação de um povo.

A escola foi criada em 1985, na administração do então prefeito Rodolfo Bacha. Surgiu das solicitações dos moradores que desejavam ter uma instituição educacional na própria comunidade para seus filhos estudarem. Na época, muitas crianças ficavam sem estudar, porque a maioria dos pais não tinha condições financeiras nem de residir na sede do município nem de manter seus filhos morando com familiares ou conhecidos. Outros enfrentavam o desafio de encaminhá-los para estudar na sede do município, mas, passavam, ao mesmo tempo, por dificuldades e preocupações, por não poder acompanhar de perto a educação escolar de sua prole.

A escola na própria comunidade se tornou uma conquista dos moradores. No início, não tinha prédio próprio, funcionava em um barracão cedido pela comunidade. Havia apenas uma professora que lecionava, mas não possuía formação na docência e nem morava na comunidade. Após sua transferência para outra escola, assumiu uma outra educadora, moradora do lugar, de apenas 16 (dezesesseis) anos, menor de idade e, igualmente, sem constituição profissional na área da docência. Uma vez que não havia professores formados e residentes na localidade, posteriormente, foram contratados outros educadores.

Na época da criação da escola, havia apenas uma turma formada por vários alunos de diferentes idades e níveis de ensino, estudavam em condições precárias por não haver um prédio adequado para o funcionamento de um estabelecimento de ensino.

Na escola de Santa Luzia do Siloé, já atuaram muitos professores. A primeira professora se chama Marizete, atualmente aposentada, sucessivamente foram lotados: José Antônio, Dico, Antônio, Adilson, Osemir, Maria Olivalda, Maria Lucilene e Joseani, as duas últimas continuam exercendo a profissão na instituição, contratada e concursada, respectivamente.

Acompanhamos o trabalho docente da professora Joseani, que atua com multissérie de 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Ela foi selecionada por se enquadrar nos critérios de escolha da pesquisa, como mencionado anteriormente. Em relação à professora Maria Lucilene, não foi eleita por não ter vínculo funcional efetivo, uma das regras de escolha da pesquisa.

A escola Santa Luzia do Siloé, atualmente (em 2018), é um pequeno prédio que fica situado entre a capela de Santa Ana e o barracão comunitário, de acordo com a Figura 5. Ambos fazem parte da comunidade cristã católica. O estabelecimento de ensino se localiza à margem da estrada vicinal que dá acesso à sede da cidade de Mocajuba, e opera em prédio próprio, construído em madeira, piso de concreto, coberto com telhas de barro, possui três salas de aula, com apenas duas em funcionamento, uma pequena cozinha, onde é feita e distribuída a merenda escolar aos alunos, dois banheiros para uso de funcionários e alunos e uma estreita área coberta; dispõe de energia elétrica e poço artesiano.

Figura 5 - Capela Santa Ana, a Escola Santa Luzia do Siloé e o barracão Comunitário



Fonte: Iêda de Fátima Pinto Barradas, 2018.

Testemunhamos que a escola precisa de nova pintura, retelhamento, reparos e adaptação nos banheiros e nas salas de aula, aquisição de forro em todo o prédio e outros espaços administrativos, pedagógicos e de lazer, como biblioteca, laboratórios, quadra esportiva, sala de professores, diretoria, secretaria etc. Ambientes importantes para a prática de outras atividades que se somam à performance de sala de aula.

O ambiente onde atua a professora Joseani possui alguns materiais didáticos pedagógicos (jogos educativos, globo terrestre, ábaco, etc.), em que alguns ficam dispostos em cima de um arquivo, e, outros apoiados na parede da sala de aula; há, também, alguns

livros literários expostos em um suporte preparado pela própria professora, chamado, por ela, de “beco do conhecimento”, a sala ainda possui dois quadros magnéticos, carteiras para os alunos, mesa e cadeira para a educadora.

A falta de outros espaços na escola para atividades pedagógicas e de lazer induz a professora a utilizar o barracão comunitário para o desenvolvimento dessas práticas, como: exercícios de educação física, eventos escolares e alimentação escolar. A figura 6, descreve o momento da alimentação escolar dos alunos no barracão comunitário.

Descobrimos, portanto, que a escola e a comunidade cristã de Santa Luzia apresentam uma parceria, quando se trata da educação dos alunos da localidade.

Figura 6 – Momento da merenda escolar no barracão comunitário



Fonte: Iêda de Fátima Pinto Barradas, 2018.

A parceria entre escola e comunidade se torna necessária, porque se apoiam mutuamente em favor de um ensino ofertado no próprio local em que vivem. Porém, isso tudo ainda precisa ser aprimorado, obedecendo às condições necessárias de materiais didáticos, equipamentos, laboratórios, para que os alunos possam empreender com dignidade o exercício do direito à educação escolar, de acordo com a especificidade do campo (BRASIL, 2002).

3.2 O cotidiano escolar e o trabalho docente na escola Santa Luzia do Siloé

O horário de funcionamento da escola é das 7h15 m às 11h15 m. Geralmente, a aula tem início às 7h 25 m, porque a professora não reside na comunidade onde está situada a instituição, ela mora na Vila Areião, que pertence ao território de Cameté/Pá.

Por ter passado no concurso público municipal, em 2007, a professora entrevistada foi lotada para trabalhar na escola com turma multisseriada. Na época, tinha apenas o magistério, e somente em 2008 começou a frequentar o curso de Letras, e, em 2009 o de Pedagogia²⁰. A educadora nos relatou que enfrentou dificuldades quando começou a trabalhar com a turma multisseriada, já que não tinha experiência na docência.

Quando eu iniciei, tinha apenas o magistério, comecei, inclusive, tinha muitas dificuldades, porque vim de um concurso e já entrei na sala de aula pra trabalhar, então pra mim foi muito difícil, como tinha colegas, né, ia buscar ajuda com eles, me orientavam como fazer e ficava perdida nos livros, pegava livros de todas as séries, porque já comecei com multissérie de creche a quarta série, que, naquela época, ainda era série, e a minha turma era muito numerosa, as dificuldades eram muito grandes, né, logo no início deu vontade até de desistir, mas como desde criança eu tinha essa vontade de ser professora, pensei, se eu consegui com todas as dificuldades, eu consegui, né, essa vaga pra ser professora, então eu tenho que enfrentar todas as dificuldades, sei que lá um dia eu vou ter facilidade pra trabalhar (JOSEANI, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA, EMEIF SANTA LUZIA DO SILOÉ, 2018).

De acordo com Hage e Barros (2010), os professores de turmas multisseriadas se sentem angustiados e, ao mesmo tempo, perdidos, porque têm uma visão da junção de várias séries, e acabam elaborando planos de ensino, estratégias de avaliação da aprendizagem diferentes para cada nível que compõe a turma. Não há cursos específicos que ensinem a trabalhar com essa diversidade, que é a classe multisseriada. Assim, Lobato (2015) aponta importantes reflexões acerca de algumas realidades vivenciadas pela educação do campo e das necessidades individuais dos alunos das classes multisseriadas, que exigem dos professores uma nova forma de ensinar.

Ressaltamos que a instituição escolar não faz uso do transporte escolar, porque a secretaria municipal de educação não o disponibiliza para alunos que moram perto da escola. Parte dos 16 (dezesseis) alunos, por residirem próximo à instituição, faz o percurso, da casa até a escola, andando a pé ou de bicicleta, conforme revela a Figura 7. Ainda em relação ao deslocamento até o estabelecimento de ensino, a professora percorre 26 (vinte e seis) km, diariamente. No período do inverno, com as intensas chuvas, enfrenta muitas dificuldades nesse trajeto, por causa da situação desastrosa em que a estrada se encontra. Percebemos, ao longo da pesquisa de campo, que a distância e as péssimas condições do itinerário, principalmente no período chuvoso, dificultavam o acesso à escola e, conseqüentemente,

²⁰ Curso semipresencial ofertado pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, filial Cameté-Pa.

ocorrendo o atraso da professora, que acabava tendo que adequar o conteúdo da aula que havia planejado.

Figura 7 - Deslocamento de alunos da casa até a escola, por meio de bicicleta



Fonte: Iêda de Fátima Pinto Barradas, 2018.

A turma multisseriada pesquisada (3º ao 5º ano), composta por 16 (dezesesseis) alunos, sendo 09 (nove) meninos e 07 (sete) meninas, era participativa, pontual e assídua. Comumente, a maioria chegava à escola com 15 m (quinze) de antecedência do horário de entrada, por residir próximo a escola. Nesse período que precedia à aula, aguardavam a limpeza da sala de aula pelo funcionário do serviço de apoio, e, enquanto esperavam a professora chegar, havia tempo para conversas, entre colegas, brincadeiras, comentários sobre a aula anterior e até para revisão de alguma atividade que não tinham concluído.

Presenciamos que a turma tinha uma rotina na sala de aula, antes da atividade principal. Todos os dias, os alunos, já sentados, se organizavam em forma de semicírculo, e a professora, inicialmente, conduzia a oração, seguida por cânticos. Observou-se que, às segundas-feiras, a educadora iniciava as atividades pela disciplina de Língua Portuguesa, comumente, com a leitura espontânea de livros escolhidos pelos alunos, seguida de um texto ditado, correção ortográfica, interpretação textual e exercícios de gramática.

Durante a leitura voluntária, cada aluno escolhia um livro exposto no suporte, denominado, pela professora, de “beco do conhecimento”, registrava-o na lista de leitura, previamente fixada na parede da sala pela educadora, identificava a data e o título da obra e, em seguida, a lia para a turma. Nesse instante, todos ficavam em silêncio, em respeito ao colega que estava realizando a atividade.

Depreendemos, durante a observação dessa prática, que os livros eram escolhidos espontaneamente pelos educandos, segundo o que salienta a Figura 8, não havia pressão por

parte da professora, pelo contrário, deixava-os livres para selecionar o tipo de leitura que mais os agradassem. A apreciação da obra feita pelos alunos era uma decodificação, sem interferência imediata da educadora quanto à interpretação do que estavam lendo, o que não significava que os educandos não tivessem realizado suas próprias interpretações.

Figura 8 – Atividade de leitura nas segundas-feiras



Fonte: Iêda de Fátima Pinto Barradas, 2018.

Outrossim, quando um determinado aluno apresentava dificuldades em realizar as atividades, a professora sempre lhe dava a atenção necessária. Na maioria das ações propostas, a turma demonstrou ser participativa e colaborativa, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem.

Em uma das aulas da disciplina Língua Portuguesa, a professora selecionou e levou para a sala de aula um texto, intitulado “Pepita, a piaba”, de Solange A. Fonseca Gontijo, e estimulava e instigava os alunos a aproximar o conteúdo ensinado às suas experiências concretas, como propusera as orientações do Programa Escola Ativa; contudo, o livro do qual foi retirado o texto não era o do programa. O que permite dizer que o conhecimento acumulado e a experiência advindos da profissão docente possibilita que o profissional da educação desenvolva estratégias para intervir nos materiais burocratizados, como é o caso do livro didático, a fim de adequá-los ao contexto do qual participa (SACRISTÁN, 1999).

Dessa maneira, a professora, por meio da interpretação textual, incitava os alunos a relacionar algumas palavras encontradas no material com expressões do cotidiano deles, como o vocábulo “rede”, substituído por “malhadeira”, mais conhecido pela comunidade local.

Isto posto, a educadora, ao confrontar o conteúdo ministrado com o saber dos educandos, valoriza a vivência cultural deles. Isso demonstra que sua prática docente está

imbricada à defesa desse indivíduo, que não está apenas no seu discurso, ao mencionar que planeja e desenvolve as aulas de acordo com o conhecimento prévio que o aluno tem de determinado assunto. Percebemos que, na maioria das situações vivenciadas no cotidiano escolar, a professora apresenta uma fala coerente com a prática docente, no que refere à defesa do sujeito do campo, pois ela busca adequar conteúdos burocratizados à prática social dos alunos camponeses e cria possibilidades para que eles possam produzir ou construir conhecimentos juntos, porque os considera sujeitos ativos (FREIRE, 2018).

Sim, eu sempre levo em consideração, até porque o aluno não é uma folha de papel em branco, sempre ele traz algo de casa e eu costumo introduzir meus conteúdos, primeiro fazendo questionamentos a eles, que questiono se eles já ouviram sobre algo que eu vou trabalhar, aí a gente faz uma roda de conversa e como eles falam bastante, né, começa a fluir, eles começam a falar, a partir daí que eu começo a introduzir o conteúdo e trabalhar na sala de aula o conteúdo e desenvolver as atividades, a partir do momento que eu faço esses questionamentos e adquiro o conhecimento prévio deles (JOSEANI, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA, EMEIF SANTA LUZIA DO SILOÉ, 2018).

A professora considera importantes as curiosidades e indagações dos alunos, concebendo-os como seres culturais, históricos e sociais, que apresentam uma vivência de mundo que transcende os conteúdos escolares. E é esse contexto de apropriação e possibilidade de criação de conhecimentos que gera um sujeito aprendiz, capaz de se inserir criticamente no universo social da própria leitura e da escrita, agindo numa perspectiva transformadora, exigindo que o educador articule saberes da experiência de seus educandos com os científicos e da tradição, que é próprio das populações do campo.

Ponderamos que a valorização dos saberes dos alunos deve estar em primeiro lugar, pois é a partir deles que se inicia um bom plano de aula. Para Haydt (2010), no momento da elaboração das suas aulas, o professor precisa levar em conta as prioridades dos seus educandos e a relevância de um conteúdo que sirva para suas vidas, pois, quando o educador desconsidera os conhecimentos dos alunos, priorizando os assuntos de uma educação formal, subordina-se ao método tradicional, desvalorizando toda a experiência de vida do discente, que é fundamental para o fortalecimento da sua identidade cultural e social.

A professora também realiza atividades dentro e fora do espaço escolar, procurando envolver os pais dos alunos da comunidade, como: jogos, gincanas, festa dos pais, das mães, das crianças, celebrações da páscoa, dentre outras, como demonstra a Figura 9, que estreitam a relação escola e comunidade.

Figura 9 - Comemoração do dia dos pais



Fonte: Arquivo pessoal de Joseani Caldas Gomes Ribeiro, 2018.

Segundo a entrevista com os responsáveis dos alunos da escola, há uma boa relação entre esta e eles. O trabalho da professora promove essa parceria e a participação dos pais, que a apoiam nas ações e nas tomadas de decisões que exigem a presença deles na instituição.

Concordamos com Chechia e Andrade (2005), quando destacam que o apoio e a participação dos pais na vida escolar dos filhos colaboram com a escola, no sentido de se obter um trabalho de classe mais equilibrado.

[...] ela é uma boa professora, eu não vou dizer que é todo dia ou toda vez que ela programa uma coisa que a gente dá pra ir, porque a gente tem os altos e baixos da gente, mas a minha esposa vai ajudar a professora lá, como: dia das mães, dos pais, das crianças, quando ela faz, a gente está sempre junto com ela apoiando (Domingos, pai de aluno, EMEIF Santa Luzia do Siloé, 2018, Grifos nossos).

De reunião, de festa que eles fazem do dia das mães, dia das crianças, essas coisas que eles festejam, né, até ano passado a gente foi pro Baratinha, que foi lá, a coisa das crianças, é assim, as reuniões, quando ela vai sair, ela faz reunião, a Josi, quando ela sai, ela faz e não só assim, uma ou duas reunião, não. Ela faz bastante reunião ela, assim pra comunicar os pais (Marluce, mãe de aluno, EMEIF Santa Luzia do Siloé, 2018, Grifos nossos).

Eu participo do dia dos pais, das mães, das crianças, tudo isso a gente participa lá (Lucilene, mãe de aluno, EMEIF Santa Luzia do Siloé, 2018, Grifos nossos).

[...] minha participação na escola é assim, sempre na minha catequese eu estou colocando, que se vocês prestarem atenção aqui na escola, vocês vão se formar bons alunos, bons jovens no futuro, sempre vou lá com a professora, dou uma passada lá (Ronaldo, pai de aluno, EMEIF Santa Luzia do Siloé, 2018, Grifos nossos).

Compreendemos a presença de uma aproximação entre a professora e os pais, devido à organização de ações festivas na escola, promovida pela professora; porém, a instituição educacional precisa elaborar mais atividades curriculares que associem outros aspectos ligados à vida natural, ambiental, política, social, cultural dos sujeitos do campo, ou seja, envolver no currículo escolar condições materiais da vida em comunidade (BARROS, 2009).

De acordo com Chechia e Andrade (2005), quanto mais os pais e a escola estiverem envolvidos, tornando-se verdadeiros parceiros, mais ambos se sentirão dispostos a colaborar na educação escolar de seus filhos, uma vez que quando os pais são mais participativos, há uma maior competência para o desenvolvimento de diversas habilidades por parte dos alunos.

Em relação à prática docente, os pais ratificam, por meio da entrevista, que estão de acordo com o ensino e o trabalho otimizado pela professora na sala de aula, demonstrando respeito e admiração pelo compromisso assumido, pela educadora, com a educação escolar de seus filhos, sendo perceptível essa satisfação tanto nos discursos quanto na inclusão dos pais nas ações da escola.

Soares (2000), em seu estudo sobre a relação família e escola, evidencia que é importante a família acompanhar não somente a aprendizagem da criança, mas também o tipo de educação que lhe é fornecida na instituição de ensino. Assim, a escola e a família podem interagir e trabalhar juntas em prol do processo ensino-aprendizagem do aluno.

Eu concordo com o trabalho dela e sou a favor do trabalho dela, muito, ela é uma professora dedicada, porque esse meu filho é muito ruim pra estudar, muito ruim, e ela só falta abrir a cabeça dele pra por lá dentro, ela tem muita paciência e é muito interessada aqui pra nós, dos professores que já pisaram, ela é uma excelente professora, as duas, porque tem a outra menina lá do lado, porque ela começou com meu filho (Domingos, pai de aluno, EMEIF Santa Luzia do Siloé, 2018, Grifos nossos).

Eu acho importante, sim, eu sempre converso com ela, como eu falei, né, sempre ter um diálogo, eu sempre acho importante a educação dela, pra mim ela é uma excelente professora. Senti, porque ela tem preocupação na educação que ela dá, entendeu? É muito importante, sempre gostei de ver o trabalho dela, ela é uma professora atuante (Ronaldo, pai de aluno, EMEIF Santa Luzia do Siloé, 2018, Grifos nossos).

É significativo destacar que, em dois discursos, os pais concebem o ensino de qualidade como algo ligado continuamente à promoção série/ano do aluno, ou seja, se o filho avançou de série/ano, sinaliza para os seus responsáveis que ele aprendeu ou dominou o

conteúdo ministrado pelo professor. Mas, por outro lado, se não “passou”, é porque não aprendeu.

Sim, percebo em todas elas duas, elas trazem pra fazer, “mamãe me ajuda”, têm algumas coisas que eu não dou conta, eu fico, que ela passa coisa bíblica também, né, bastante, ela trabalha, pra todos nós, ela sempre, ela foi uma ótima professora, não sei quanto tempo de trabalho ela tem aqui, muitos anos. Minhas filhas sempre estudaram com a Neca e com ela, passaram com ela, todas elas (Marluce, mãe de aluno, EMEIF Santa Luzia do Siloé, 2018, Grifos nossos).

É essa aí, que tá aí, eu acho que sim, ela ensina bem eles, das vezes, todo ano eles passam, ela ensina bem (Lucilene, mãe de aluno, EMEIF Santa Luzia do Siloé, 2018, Grifos nossos).

Notamos que essa concepção está muito ligada à avaliação da aprendizagem, em que recai sobre o professor a responsabilidade de transmitir conteúdo para o aluno “consumir”. Entretanto, consideramos que os educandos possuem saberes provenientes de suas experiências pessoais e culturais. Em vista disso, a construção do conhecimento, por parte do aluno, inclui várias etapas, tais como: “saber o quê, saber como, saber por quê, saber para quê”. E é a partir dessa compreensão do conhecimento formal que o discente produz seu próprio saber, apossando-se do significado da realidade concreta e mobilizando-se para o processo pessoal de aprendizagem.

3.3 A Comunidade e a Escola Professora Raimunda Maria Leão

Conforme relato do senhor Vicente, um dos antigos moradores da comunidade, a localidade de São Joaquim surgiu com 09 (nove) famílias que faziam novena do padroeiro São Joaquim, na casa de um senhor chamado Privato. Alguns anos depois, esses grupos fundaram a comunidade cristã de São Joaquim, dando origem ao nome da localidade, em homenagem ao padroeiro.

A instituição escolar surgiu anos depois, em 1979, e se chamava Escola de São Joaquim, nessa época. Não tinha prédio próprio e funcionava no antigo barracão da comunidade cristã. Desde a sua fundação, apenas 05 (cinco) professores lecionaram na localidade.

A origem do nome atual da escola foi em homenagem à senhora Raimunda Maria Leão, a terceira professora da escola, que faleceu na véspera da festividade do padroeiro local.

A Comunidade de São Joaquim fica localizada na Ilha da Conceição. Acessada pelo Rio Jacarecaia, afluente do Rio Tocantins, é uma pequena coletividade composta por 27 (vinte

e sete) casas, construídas em madeiras sustentadas por palafitas²¹, com pontes de acesso ao rio, segundo o que aponta a Figura 10.

Figura 10 - Construção em palafitas



Fonte: Iêda de Fátima Pinto Barradas, 2018.

Em 2015, por meio do Programa Luz para Todos do Governo Federal, os moradores ribeirinhos e pescadores foram contemplados com energia elétrica, efetuando um valor acessível pelo consumo.

A pequena comunidade não dispõe de posto de saúde, por isso, seus moradores recebem atendimento na sede da cidade de Mocajuba. Na localidade, somente são realizados os serviços de visitas domiciliares, pelo Agente Comunitário de Saúde (ACS), e o peso do Programa Bolsa Família²², geralmente no prédio da escola. A figura 11 descreve à proximidade entre a escola e as construções da comunidade.

²¹ Chamam-se, genericamente, de palafitas os sistemas construtivos usados em edificações localizadas em regiões alagadiças, cuja função é evitar que as casas sejam arrastadas pela correnteza dos rios.

²² É um programa que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Criado em outubro de 2003, possui três eixos principais: complemento da renda, acesso a direitos e articulações com outras ações.

Figura 11 – A capela de São Joaquim, o barracão comunitário e a Escola Professora Raimunda Maria Leão



Fonte: Iêda de Fátima Pinto Barradas, 2018.

Em se tratando do serviço aquífero, a comunidade não é atendida pelo sistema de tratamento de água, sendo que a população local utiliza tal líquido do rio para determinados usos, como a limpeza doméstica e para cozinhar os alimentos. Para beber, desloca-se até o mercado municipal da cidade para comprar o produto em garrações para o consumo. Essa prática ocorre diariamente pelos ribeirinhos da comunidade São Joaquim, devido à falta de um sistema de tratamento de água eficiente.

Em relação ao modo de vida, as famílias vivem economicamente da pesca, da caça, do extrativismo vegetal (cacau, açaí, látex, andiroba e murumuru, ucuúba), da criação de animais e da agricultura de cacau e açaí. Uma parte do produto coletado e produzido pelos ribeirinhos é vendido diariamente no mercado municipal de Mocajuba, e a outra serve de alimento para subsistência. Constatamos que os sujeitos ribeirinhos têm consciência da importância da relação do homem com a natureza, no sentido de manter um equilíbrio sustentável para que não falte mantimento para as gerações futuras.

Além dessa forma de conservar seu sustento, a maioria das famílias recebe alguns benefícios do Governo Federal, como: Bolsa Família e Seguro defeso²³, que ajudam os ribeirinhos no período da reprodução do pescado.

²³ É um benefício pago ao pescador artesanal, que fica proibido de exercer a atividade pesqueira durante o período de defeso de alguma espécie, ou seja, período de reprodução de alguma espécie.

Figura 12 - Pai e filhos realizando pesca de camarão



Fonte: Iêda de Fátima Pinto Barradas, 2018.

Contemplamos, durante a pesquisa de campo nessa comunidade, que as atividades relacionadas ao modo de vida ribeirinho, como a pesca, a criação de animais, as coletas do açaí, dentre outros saberes, são ensinadas de geração a geração, consoante a Figura 12.

No que tange às atividades de cunho religioso, a professora pesquisada nos relatou que a igreja católica é mais presente na comunidade, ao desenvolver práticas, como: o círculo bíblico, uma vez por semana, nas residências das pessoas católicas; o culto aos domingos, na capela do padroeiro São Joaquim; a preparação de batismo; a eucaristia; e, a crisma.

A educadora não soube precisar quantas pessoas da comunidade são adeptas do catolicismo, mas informou que dos 27 (vinte e sete) domicílios que compõem a comunidade, apenas 03 (três) são de pessoas evangélicas. A igreja evangélica, da denominação Madureira, por sua vez, possui prédio próprio, mas o coordenador reside na comunidade vizinha, conhecida como Vila Vizânia.

Segundo declaração da professora pesquisada, a coordenação da comunidade cristã de São Joaquim, composta por 02 (dois) coordenadores, 02 (dois) secretários, 02 (dois) tesoureiros e 01 (uma) equipe de apoio, representa a população local em eventos e reivindicam os direitos da população perante o governo municipal.

No que se refere às manifestações culturais, às ações esportivas e de lazer, o povo local organiza eventos como festa junina, jogo de futebol, atividades carnavalescas, como é o caso do Grupo carnavalesco “Os faladores”, composto de pessoas que usam a comédia para fazer crítica social; apresentam-se na sede do município e nas comunidades vizinhas no período do carnaval.

Atentamos que existe uma organização e mobilização dos membros da comunidade nas reivindicações que envolvem a escola, o que é perceptível no discurso da professora

quando se refere à resistência do povo do lugar em não aceitar o processo de nucleação escolar, que envolveu a instituição educacional em 2011, período em que os alunos foram transferidos para outra localidade, sem o governo municipal ter realizado ampla discussão com a população local, usando como argumento o fato de as turmas da escola não funcionarem em prédio próprio.

Olha, enquanto comunidade, foi uma luta muito forte, eu como professora desisti, né, eu chamei a comunidade e disse que não ia mais participar, eu como professora desisti da luta, sabe, mas eles foram muito forte, eles não desistiram, entendeu? Depois de um ano pra lá, um ano e meio, assim, aí, eu disse: “gente eu não quero mais participar, porque eu percebo que eu estou prejudicando na luta de vocês”, então, eu decidi não mais participar do movimento, mas eles não deixaram, eles continuaram com o movimento e foram eles que trouxeram a escola de volta, a escola não, os alunos (ELIANE, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA, EMEIF PROFESSORA RAIMUNDA MARIA LEÃO, 2018).

Assim, comunidade e escola se tornam uma unidade na reclamação de direitos, essa parceria e colaboração fazem parte das práticas formativas do povo campesino, demonstrando o quanto isso é importante à efetiva participação da comunidade do campo para a melhoria da qualidade da educação escolar. A esse respeito, Oliveira (2003) ressalta que a cooperação do professor na vida cotidiana da comunidade contribui para que os saberes elaborados nas práticas produtiva e política tenham maior relevância pedagógica na dimensão educativa da práxis social.

Bezerra et al (2010) também defende a integração entre a escola e a comunidade atendida, considerando o reconhecimento e valorização dos saberes extracurriculares e empreendimento de parcerias no trabalho educativo.

Destacamos, aqui, como a organização e mobilização da comunidade foi primordial para a construção da escola local de São Joaquim, permitindo que os alunos pudessem regressar e estudar na sua própria comunidade.

Foi muito e muito evento, a própria comunidade cristã fez uma festa de um ano com o recurso todo garantido pra escola, e nesse momento dessa festa, todos participaram, mesmo quem era evangélico, eles participaram da festa, eles doaram bingo, entendeu? eles saíram vendendo bingo também participaram diretamente, porque naquele ano a festa era pra arrecadar fundo para a escola, nessa festa a gente conseguiu cinco mil e depois a gente foi pedindo, cada pai pedia pra alguém, alguma família que tinha condições, conhecido e pedia e a gente ia dando andamento no trabalho, era voluntário de tudo, mesmo comida pra aquele momento que estava trabalhando, e os carpinteiros que estavam trabalhando também, tudo voluntário (ELIANE, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA, EMEIF PROFESSORA RAIMUNDA MARIA LEÃO, 2018).

Verificamos, nesse discurso, a presença do trabalho coletivo inerente à comunidade do campo e a participação desse povo nas decisões da escola. Essa interação família-escola-comunidade se mostra efetiva, pois pais e comunidade reconhecem a importância e a necessidade de sua cooperação para o desenvolvimento da instituição educacional na própria localidade. Sob esse aspecto, Santos e Sales (2012) realçam que a gestão democrática do estabelecimento de ensino se estabiliza quando este possibilita a presença dos envolvidos na discussão, no planejamento e nas decisões relativas à instituição.

Reconhecemos o quanto é importante este processo de luta e resistência da comunidade em prol da aquisição e manutenção de uma escola no seu próprio território. A comunidade demonstra um sentimento de pertencimento quando busca auxiliar na construção e manutenção de sua própria escola. Por outro lado, quando ela se responsabiliza em resolver tais situações, acaba por desresponsabilizar o governo municipal dos problemas relacionados a condições estruturais e pedagógicas da escola, os quais são dever da gestão municipal em provê-los. Concordamos com Helo (2011) quando destaca o processo de co-gestão entre a comunidade e o governo municipal se dá pela descentralização dos recursos direcionados a escola, assim a participação e autonomia de todos os envolvidos no processo democrático se concretizam na luta pela gestão democrática.

Segundo o que nos relatou à senhora Eliane, professora pesquisada, foi seu pai, educador aposentado, que deu o nome à escola. Ela também nos conta que a instituição era do Estado, e, com a municipalização, passou à responsabilidade do município de Mocajuba. A educadora nos disse que assumiu o estabelecimento de ensino logo após a aposentadoria de seu pai Romário. Na época, começou a trabalhar como contratada, com formação apenas no magistério. Um ano depois, em 2006, foi aprovada no concurso público para o cargo de professora na localidade onde leciona até os dias atuais.

Nesses treze anos de trabalho, a professora nos declarou o que mais marcou sua trajetória profissional foi o fechamento da escola, referindo-se ao processo de nucleação.

Foi no processo de nucleação, né, que o município quis implantar a nucleação, então, ele se achou na autoridade, digamos assim, que a escola teria que sair, né? Mas, não conversou com ninguém, com nenhum da comunidade, se a comunidade não tivesse marcado uma audiência para falar com o prefeito, ela ia saber no dia que eles inaugurassem a escola, nesse dia que ela ia ficar sabendo, né? Nunca a gente teve esse contato de que nós íamos ter que sair da comunidade, os alunos teriam que sair da comunidade, e por incrível que pareça, assim, todo tempo, a escola funcionou na casa, né, na casa do professor ou no barracão da comunidade, mas não no barracão que é atual, hoje, há vinte e três anos, mas num outro setor que a comunidade cristã era localizada, funcionava lá, a escola. De lá que veio quando o papai assumiu, foi que veio a escola para casa dele, ainda chegou a trabalhar um

semestre no barracão da outra comunidade (ELIANE, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA, EMEIF PROFESSORA RAIMUNDA MARIA LEÃO, 2018).

Entendemos que a identidade da escola do campo está vinculada às questões inerentes à realidade dos alunos, e que os saberes próprios destes, assim como a memória coletiva, são fundamentais para a qualidade social da vida pública desses sujeitos (BRASIL, 2002). Quando essa participação da comunidade não é levada em conta no processo de nucleação, acaba gerando o desrespeito aos direitos dessa população e o descumprimento do art. 3º da resolução CNE/CEB nº2/2008, que assegura que “a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e de deslocamento das crianças” (BRASIL, 2008).

3.4 O cotidiano escolar e o trabalho docente na escola professora Raimunda Maria Leão

A Escola Professora Raimunda Maria Leão funciona em dois turnos, sendo que no matutino o horário de entrada é 7h 30m, e o de saída é 10h 45m, atendendo às turmas multisseriadas da Educação infantil (alunos maternal, Jardim I e Jardim II) e do ensino fundamental anos iniciais (1º ao 3º ano). Já no vespertino, foco da pesquisa, opera uma única turma multisseriada do ensino fundamental anos iniciais (4º e 5º ano), com o horário de entrada às 13h 30m, e de saída às 16h 30m.

O prédio da instituição escolar, construído em 2013, pelos próprios ribeirinhos, fica situado às margens do rio Jacarecaia, afluente do Rio Tocantins. A estrutura física compreende 02 (duas) salas de aula, 01 (um) pequeno refeitório, 01 (uma) cozinha, 02 (dois) banheiros, (01) uma varanda coberta e 01 (uma) sala de materiais didáticos pedagógicos. Possui energia elétrica e água encanada (sem tratamento).

A sala de aula pesquisada é pequena, possui 01 (um) quadro magnético, 18 (dezoito) carteiras, 01 (uma) mesa e 01 (uma) cadeira para a professora, não possui outros móveis e nem equipamentos de suporte para as aulas da educadora.

O deslocamento dos professores, funcionários de apoio e alunos é realizado por embarcações, mas somente os educandos utilizam os transportes escolares. A profissional pesquisada mora a, aproximadamente, 200 (duzentos) metros da escola, e sua mobilização é realizada a pé, pela mata.

Em concordância com o Quadro 3, a turma pesquisada é composta por 18 (dezoito) alunos, sendo 04 (quatro) meninas e 14 (quatorze) meninos, com idade entre 09 (nove) e 14 (quatorze) anos.

Quadro 3 – Organização da matrícula da turma

| Ano | nº de alunos |
|--------|--------------|
| 4º ano | 10 |
| 5º ano | 08 |

Fonte: Diário de Classe, 2018.

A transposição dos alunos é realizada por duas embarcações, que fazem parte do transporte escolar contratados pela SEMEC de Mocajuba. Porém, conforme observado, essa prestação de serviço, por falta de pagamento ou por condições climáticas e geográficas adversas, deixa de ser realizada diariamente, o que afeta o processo de ensino e aprendizagem. Em conformidade com a Figura 13, somente alguns pais, que têm condições financeiras, transferem seus filhos em pequenas embarcações próprias até a instituição educacional.

Figura 13 – Deslocamento de aluna realizado por familiar em pequena embarcação



Fonte: Iêda de Fátima Pinto Barradas, 2018.

Segundo Hage e Barros (2010), a precariedade dos transportes escolares e as longas distâncias percorridas para chegar à escola fazem parte de um conjunto de fatores que comprometem o processo de ensino e aprendizagem, podendo provocar o fracasso escolar, como a evasão e a assiduidade dos alunos.

A organização da sala de aula é realizada em forma de semicírculo, e, diariamente, a professora segue uma rotina com oração, cânticos e roda de conversas, segundo ela, para estimular o conhecimento prévio do aluno sobre o conteúdo abordado, posteriormente, na

atividade principal. Tanto a organização da sala como a rotina foram constatadas, também, na Escola Santa Luzia do Siloé.

Apreciamos, desse modo, que a professora procura valorizar o sujeito ribeirinho, por meio do conhecimento que ele traz da sua vivência. Concordamos com Conte e Ribeiro (2017), quando sublinham que a escola se esforça para um diálogo entre saberes próprios da vida dos estudantes e os conhecimentos que fazem parte do currículo, mesmo enfrentando limitações. Com base na pergunta sobre a valorização do sujeito do campo, por meio do desenvolvimento da prática docente da professora, obtivemos a seguinte resposta:

Eu tenho essa prática de estimular ele, às vezes eu passo o conteúdo e eu gosto de tá organizando as atividades em cima das coisas que eles têm contato no dia a dia, entendeu? Se eu vou preparar um problema pra eles na questão de matemática, sempre tento envolver o que eles têm contato no dia a dia, e não gosto muito, assim, de pegar as atividades do livro didático, eu gosto de tá planejando e em cima do que eles vivenciam no dia a dia na casa (ELIANE, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA, EMEIF PROFESSORA RAIMUNDA MARIA LEÃO, 2018, Grifos nossos).

Percebemos o quanto é importante a autonomia do professor em poder fazer escolhas e planejar suas atividades de acordo com as reais necessidades dos alunos ou da turma, aproximando-os por meio do diálogo e tratando-os como produtores de conhecimento.

Podemos analisar que a professora, ao planejar suas aulas, mesmo quando não considera o conteúdo do livro didático oficial, está valorizando a característica heterogênea da turma, contrariando a prescrição normativa que padroniza os processos escolares, por meio de um currículo centralizado do livro didático, programas educacionais e exames nacionais de avaliação (OLIVEIRA, 2007).

Deduzimos, também, que há a ausência de espaço destinado aos exercícios esportivos e a falta de materiais de lazer, o que compromete, em parte, a otimização desse tipo de atividade. Sendo assim, de acordo com a Figura 14, os alunos e a professora utilizam uma área e o barracão da comunidade cristã, que ficam ao lado da escola, para o desempenho de atividades esportivas, de acordo com a cultura local, como: jogo de queimada e pula corda (utilizando um cipó nativo da localidade), e outras atividades recreativas e lúdicas.

Figura 14 – Alunos praticando jogo de queimada na área da comunidade



Fonte: Iêda de Fátima Pinto Barradas, 2018.

No que concerne à relação da professora com os pais dos alunos, depreendemos que estes têm participado de muitas atividades de cunho esportivo, festivo, e até mesmo pedagógico, promovidas pela professora. E não só consideram importante compartilhar das ações da escola, como também se envolvem em todas as atividades realizadas no ambiente escolar. Presenciamos que a instituição educacional, mediante as ações promovidas pela professora, tem propiciado o processo de interação com os pais, pautado no diálogo e na confiança, ideias defendidas por Bezerra et al (2010) sobre a importância de o estabelecimento escolar oportunizar “situações de encontro”, a fim de conhecer os recursos da comunidade e os aspectos da sua realidade para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Sim, acredito, porque a criança, hoje em dia, ela depende do pai com a mãe, né, pra continuar a formação, aí, elas precisam de ajuda na casa pra fazer as atividades, e a gente está lá pra apoiar, ensinar o que a gente sabe, né, e aí a gente aprende também muita coisa com a criança, o que ela está aprendendo na escola, a gente aprende, e estamos lá pra apoiar na escola (Adriana, mãe de aluna, EMEIF Raimunda Maria Leão, 2019).

Eu acho que é porque, às vezes, ela faz dia das mães, essas coisas a gente vai, tem mãe que não vem, né, não gosta, eu sempre participo de reunião quando ela faz, eu vou é ajudar também quando ela vem com dever de escola, fico “em cima dela”, quando é tempo de prova pra estudar, ela é uma aluna bem inteligente, né, não porque é minha filha, mas eu ajudo muito, sempre que tem reunião, até um dia desse eu estava falando, a Eliane ainda não marcou reunião agora este semestre, aí ela falou não mamãe, ela vai marcar, que ela vai falar das provas, que ela vai falar como foi, como não foi, aí sempre ela marca (Taciele, mãe de aluna, EMEIF Raimunda Maria Leão, 2019).

É perceptível, nos discursos das mães, que há a preocupação com o ensino de sua prole, uma vez que participam de todas as atividades que a professora organiza. Verificamos que existe uma articulação em prol da educação escolar dos alunos entre os responsáveis

destes e a educadora, que reflete positivamente no aprendizado desses educandos. Chechia e Andrade (2005) afirmam que quando a escola se conscientiza da importância dos pais no processo de aprendizagem dos filhos, beneficia-se o sucesso escolar.

Analisamos, por meio da entrevista, que as mães não transferem a responsabilidade da educação escolar somente para a professora. E, conseqüentemente, os alunos mais participativos nas aulas são filhos de pais, igualmente, mais participativos na escola.

Acho porque a gente não vai deixar, também, que só os professores tomem conta deles lá, a gente tem que saber, se eles estão indo lá, se estão obedecendo os professores, como é o desempenho deles lá, sempre que pode a gente vai lá, tem reunião, ela faz movimento com os alunos, aí os pais vão, a gente participa, dá, doa quando é festa, a gente faz doação, cada pai doa alguma coisa, com isso, a gente participa sempre com eles (Taciane, mãe de aluna. EMEIF Raimunda Maria Leão, 2019).

A minha participação é importante porque, às vezes, a gente fica dispersado, não vai muito lá na escola, e isso não pode, tem que ir pelo menos uma vez no mês, e aí a gente fica em cima, vê se as notas estão boas ou não, se estão, então, realmente na escola ou não, enfim, é isso (Maria Benedita, mãe de aluna. EMEIF Raimunda Maria Leão, 2019).

Durante a observação realizada na sala de aula, não apreciamos a aplicação de atividades relacionadas às estratégias metodológicas do Programa Escola Ativa (construção do cantinho da aprendizagem, instituição do colegiado estudantil e outras), apesar da professora ter revelado, na entrevista, que algumas metodologias foram utilizadas, por ela, na época da formação continuada do PEA, da qual a educadora participou, nos anos de 2009 a 2011. Mas, percebemos que, na sua atuação docente, busca valorizar o sujeito ribeirinho, quando planeja e executa práticas que associam conteúdo curricular formal à vivência do aluno ribeirinho.

Conforme nos informou a professora, muitas das atividades que, atualmente, desenvolve fazem parte das orientações da formação continuada da qual participa no momento, que é promovida pelo Programa Escola da Terra, coordenado pelo professor Salomão Hage²⁴. Enfatizamos uma dessas práticas realizadas pelos alunos sobre a geografia da localidade e construção de maquete que representa o modo de vida ribeirinho, conforme exhibe a Figura 15.

²⁴ Coordena o Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia, integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo e coordena a Escola de Conselhos do Pará: Núcleo de Formação Continuada de Conselheiros Tutelares e de Direitos da Amazônia Paraense.

Figura 15 - Maquete representativa da geografia e do modo de vida ribeirinho local



Fonte: Eliane dos Santos Costa, 2018.

Podemos ressaltar que a cada formação que o professor participa, exige dele uma prática docente diferente e uma nova forma de encarar a realidade escolar. Isso também depende de como o educador vai lidar com as condições de trabalho e as exigências que lhe são impostas pelas prescrições externas à escola. Muitas vezes, os profissionais da educação são obrigados a cumprir um currículo centralizado, programas educacionais e avaliação em larga escala, como se fosse algo natural e indispensável (OLIVEIRA, 2004).

Segundo Rosa e Schnetzler (2003), para justificar a importância da formação continuada de professores, três razões têm sido normalmente apontadas:

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino-aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas (ROSA; SCHNETZLER, 2003, p.27).

A formação continuada não se esgota em um curso de atualização ou aquisição de conhecimentos em um dado período, mas deve ser encarada como um processo, construído no cotidiano escolar de forma constante e contínua, que ocorre durante toda a vida profissional do educador. Por isso, a autonomia do professor se faz necessária no contexto da prática docente diária, conduzindo-o à emancipação por meio de um procedimento coletivo na ação educativa que humaniza o trabalho docente (CONTRERAS, 2012).

Notamos que a prática docente das professoras pesquisadas tenta equilibrar, dentro da sala de aula, os saberes do sujeito camponês e o conhecimento científico. Todavia, a escola

do campo ainda não conseguiu ter soberania suficiente para elaborar seu próprio currículo escolar que atenda suas especificidades.

3.5 Elementos Estruturantes da metodologia do PEA e a prática docente

Percebemos que as turmas multisseriadas são compostas por alunos de diferentes níveis de aprendizagens, uma vez que as localidades onde residem, muitas vezes, são pouco habitadas e distantes de outros povoados. Assim, multissérie é uma forma de organização escolar presente na realidade do campo, em que as classes escolares têm uma disposição educacional e trabalho pedagógico diferente da seriação, pois acontece pelo agrupamento dos educandos em diferentes níveis de aprendizagens e idades. E ainda conta com a estruturação dos espaços e tempos pedagógicos distintos, que atendem e se relacionam com os ciclos da natureza e da vida na Amazônia, tais como: a chuva, o plantio, a colheita, entre outros. Essa modalidade de ensino tem como objetivo, principalmente, auxiliar as necessidades educativas dos discentes e os arranjos formais dos sistemas de ensino e a legislação existente, sem prejuízos escolares aos alunos do campo.

Desse modo, o PEA propôs estratégias com intuito de assessorar o trabalho docente, sendo que a principal delas diz respeito à organização do trabalho pedagógico, dada a compreensão de que não se pode trabalhar com a especificidade da multissérie, ofertando simplesmente o mesmo modelo educativo do sistema seriado de caráter urbanocêntrico.

Nesse âmbito, o PEA preconiza aos professores a seguinte sistematização e funcionamento das turmas multisseriadas (BRASIL/MEC, 2010):

1. Necessidade de realizar atividades alternadamente em grupos envolvendo todas as séries para que os alunos pudessem exercitar diferentes possibilidades de cooperação, comparação e troca de experiências e conhecimentos;
2. Escolha de um monitor por grupo para auxiliar o professor quando este estivesse coordenando o desenvolvimento das atividades em outro grupo;
3. Ressignificação da prática docente baseada em atividades de coordenar, orientar, propor, dirigir e acompanhar os alunos nos grupos;
4. Estímulo ao aluno para o desenvolvimento da responsabilidade e autonomia;
5. Articulação dos elementos da metodologia (cadernos de ensino e aprendizagem, colegiado estudantil, cantinhos de Aprendizagem e Comunidade) pelo professor e os alunos para viabilizar o desenvolvimento das atividades de forma mais significativa.

Presenciamos, no decorrer da pesquisa, que as professoras, por terem participado também da formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa²⁵ (PNAIC) e por estarem partilhando da formação do Programa Escola da Terra, demonstraram em sua prática docente vários conhecimentos relacionados aos conteúdos curriculares e às metodologias dos programas de formação em questão.

Entendemos que as educadoras realizam uma seleção desses conhecimentos e os aplicam quando necessário, a fim de resolver determinada situação de aprendizagem apresentada pelos alunos.

Segundo Tardif (2002), a prática docente pode ser vista como um processo de aprendizagem pelo qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam aos desafios da profissão docente, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato, ou sem relação com a realidade vivida, e conservando o que pode lhes servir, de uma maneira ou de outra, para o ato de ensinar.

Diante da observação dessa ação, perguntamos às professoras se elas aplicam alguma metodologia do PEA nas atividades escolares. Obtivemos as seguintes respostas:

Sim, eu observo muito essa questão do Programa Escola Ativa e ainda aplico na minha prática resquício do Escola Ativa, inclusive incluo agora. Fez uma junção com o Escola da Terra, né, foram dois programas, um substituiu o outro, mas que sempre voltado para a comunidade, né, para o local onde o aluno está, é sobre as funções que eles desempenham no campo, trabalho dos pais, sempre fazendo essa relação entre escola, comunidade e família, e sempre busco fazer isso, porque nós sabemos que na educação nós temos que estar em parceria com a família, né, e é muito importante essa parceria [...] (JOSEANI, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA, EMEIF Santa Luzia do Siloé, 2018, Grifos nossos).

O colegiado eu não montei, eu não consegui montar o colegiado, mas os outros grupos que a gente organizava dentro da sala de aula foram montados e eles faziam direitinho, pelo menos tirava a questão da timidez do aluno, porque ele era responsável por aquele momento dentro daquela acolhida, em convidar os alunos a participar, então a cantar alguma musiquinha ou então a trazer uma música nova, né, para dentro da sala de aula, então isso tirou um pouco a timidez dos alunos, né, e assim, essa parte eu utilizo ainda, tenho hoje, por exemplo, nas minhas turmas, tenho dois alunos que fazem a acolhida, essa parte ainda vivencio, né, os cartazes, que a criança tenha o contato com a leitura, eu também ainda tenho dentro de sala de aula. O cantinho este ano eu não fiz, mas eu sempre fiz o cantinho, com bolsa com as

²⁵ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem o propósito de apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização, incluindo os que trabalham nas turmas multisseriadas e multietapa, ajudando-os a planejar as aulas e a usar, de modo articulado, os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderirem ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, e a desenvolver as ações desse Pacto.

literaturas, né, que vem, mas agora com o novo modelo que é o PNAIC, a gente colocava lá, e agora este ano que eu não utilizei na minha sala de aula, mas todos esses outros anos é construído esse cantinho da leitura (ELIANE, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA, EMEIF PROFESSORA RAIMUNDA MARIA LEÃO, 2018, Grifos nossos).

Perante as respostas das professoras, analisamos que a prática docente está relacionada aos saberes do professor, que são constituídos por meio da formação profissional, de programas, de práticas coletivas, das experiências, de disciplinas escolares, de pedagogia institucionalizada etc.

Além disso, os conhecimentos das professoras estão a serviço do seu trabalho docente, que media a relação entre o educador e os saberes da profissão, utilizando, desse modo, determinado saber na sala de aula para solucionar alguma situação cotidiana enfrentada (TARDIF, 2002).

Outrossim, concebemos que alguns saberes, como os escolares (disciplinares e curriculares), nos quais se enquadram as disciplinas, conteúdos e programas educativos, são considerados produtos determinados por especialistas, grupos produtores de conhecimentos sociais, que são incorporados à prática docente, ou seja, não são saberes genuinamente docentes porque não participam de sua definição e seleção, somente de sua transmissão (TARDIF, 2002).

Essa separação entre o saber e o saber fazer é explicada pela formação dos professores do século XX, quando ocorre um enraizamento progressivo da pedagogia moderna nos conhecimentos psicológicos e psicopedagógicos. A psicologia se integra à formação de professores e à antiga pedagogia de formação geral, e, progressivamente, vai sendo substituída por uma educação profissional especializada, manifestando-se por intermédio da “racionalização” da formação e da prática docente (TARDIF, 2002).

Desta maneira, explica-se a divisão do trabalho intelectual e profissional, os saberes científicos e pedagógicos são legitimados pelos formadores de professores, e a estes se destina a tarefa de executá-los. Examinando o programa pela separação do saber e do fazer, percebemos que a formação do programa exerceu certa influência na prática dos educadores, pois os saberes técnicos e pedagógicos definidos e selecionados pelos intelectuais (grupos de formadores) foram incorporados pelos docentes para serem executados e transmitidos aos alunos.

Além dos saberes curriculares, científicos e da educação profissional, os professores fazem uso de um saber adquirido mediante a experiência na atuação, que constituem os

fundamentos de sua competência, por meio dos quais julgam sua formação e as reformas introduzidas nos programas ou nos métodos, conforme define Tardif (2002):

Pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos [...] e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação (TARDIF, 2002, p. 49).

Atinamos que muitos são os condicionantes que estão presentes no cotidiano do professor, e que aparecem relacionados a circunstâncias concretas que exigem do educador improvisação, habilidade pessoal e capacidade de enfrentar situações que são mais ou menos passageiras e variáveis.

Por esse motivo, decorre o fato de as professoras realizarem adaptações nos livros e nos materiais do PEA, por entenderem que os mesmos não estavam de acordo com a realidade do campo.

Perguntamos às professoras se elas integravam outros conteúdos curriculares aos cadernos de ensino e aprendizagem, e se realizavam modificações nos materiais do PEA. Recebemos as seguintes respostas:

Sim, eu sempre busquei trabalhar novos conteúdos de livros diferentes, porque, na verdade, eu não gosto muito de trabalhar esses livros didáticos que vêm pra escola, porque muitas vezes não condiz com o nível de aprendizagem do aluno, mas sempre busquei pesquisar em diversos livros e construir a minha aula, mas, lógico, fazendo essa relação entre o caderno e o aprendizado do aluno (JOSEANI, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA, EMEIF SANTA LUZIA DO SILOÉ, 2018).

Chegava a fazer, como eu te falei que fosse atender, né, ficava “doido” na sala de aula, mas aí eu tentei organizar de que eu pudesse contemplar a turma toda com uma única atividade em cima do caderno, entendeu? E, aí, no caso deixei de mão o livro do aluno, mas não o do professor, o caderno do professor eu utilizava para organizar as aulas (ELIANE, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA, EMEIF PROFESSORA RAIMUNDA MARIA LEÃO, 2018).

No que concerne ao caderno de ensino-aprendizagem, que são livros específicos por disciplina, foi elaborado para que o aluno pudesse desenvolver uma parte das atividades na sala de aula, outra na casa e outra, ainda, na comunidade, conforme as orientações apresentadas no próprio caderno, de modo que o educando fosse capaz de, gradativamente, desenvolver a autonomia (BRASIL/MEC, 2010).

Além do mais, o Projeto base menciona que as atividades do livro do aluno permitem que o professor auxilie, simultaneamente, os vários níveis de ensino que compõem a turma. Mas, como tratamos anteriormente, as educadoras não tiveram contato com o novo material reformulado, o que pode ter contribuído para o desuso e adaptação do livro, por não permitir a conciliação do conteúdo curricular de categorias diferentes.

O **Cantinho da Aprendizagem** faz parte do conjunto de estratégias do PEA e são considerados espaços que subsidiam as aulas, ao criar oportunidades e situações de experimentação, comparação e socialização de conhecimentos. O projeto base sugere que os cantinhos sejam construídos pelos alunos, professores e a comunidade, com a utilização de livros, plantas, informações sobre animais, objetos socioculturais que integram a cultura local com as áreas de conhecimento (BRASIL/MEC, 2010).

No que se refere ao Cantinho de Aprendizagem, apreciamos, durante a investigação, que não havia, na escola ribeirinha, espaço específico na sala de aula que contemplasse esse campo de pesquisa de forma interdisciplinar. Como o PEA foi ofertado em 2009, tendo transcorrido determinado tempo, pedimos à professora que nos descrevesse como acontecia a construção dos cantinhos, coordenada por elas na época da formação do Programa:

Algumas coisas eu consegui com os pais, alguns materiais, mais relacionados com o que eles vivenciavam, por exemplo, assim a gente tinha a organização da escola, na época, com matapi, com remo, com pari e com malhadeira, que vieram das crianças para poder montar e, aí, em cima desse cantinho, dentro desses materiais que eles traziam pra questão da leitura eu fazia no papel e pregava em cada material desse, que era o nome, porque o nome, eles sabiam falar, mas para construir a palavra, entendeu? Principalmente, os alunos no processo de alfabetização para fazerem a leitura, com isso, muitos alunos se desenvolveram a escrever corretamente como eram as palavras com esses materiais que a gente tinha, cada material tinha seu nome, entendeu? Escrito, por exemplo, se tivesse lá um matapi, nós exploraríamos as três famílias silábicas na alfabetização o M, P e o T, a família silábica tudo junto, lá naquele mesmo material que tinha, se era um abano, era a mesma coisa, se era um pari, já buscava o P do Matapi e incrementava mais outra família silábica, que era o R (ELIANE, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA, EMEIF PROFESSORA RAIMUNDA MARIA LEÃO, 2018).

Já na Escola Santa Luzia do Siloé, em terra firme, registramos na sala de aula algumas atividades expostas nas paredes, que fazem parte de materiais do outro programa ofertado aos professores pela “Escola da Terra”, como ostenta a Figura 16.

Figura 16 - Atividade dos alunos “Poesia visual”



Fonte: Iêda de Fátima Pinto Barradas, 2018.

A professora também nos declarou que os alunos participam na construção do Cantinho da Aprendizagem com a produção de materiais e com os conhecimentos da cultura dos pais, conforme segue:

Sim, eles participam, eles ajudam a construir o cantinho, lógico que tem custo, geralmente eu arco com esses custos, mas na hora da construção eles ajudam a construir, orientando eles, eles vão fazendo os trabalhos, vão trazendo os materiais, é, naturais, quando eu peço a eles, eles trazem os materiais para as construções de jogos, construções de outros trabalhos, a gente, na verdade, nesse período aí, a gente construiu o livro da cantiga de roda, a gente tinha o livro da cantiga de roda, não sei, na verdade, o que aconteceu, mas a gente tinha, a gente construímos e a gente usava esse livro, é, sempre cantava, né, as músicas desse livro e também essas cantigas, eles já trouxeram da cultura dos pais, dos avós, pra construção desse livro, foi algo muito interessante que a gente já desenvolveu aqui na escola, e trabalhos com maquete aqui da comunidade, da escola também, então tudo isso, ele é uma pecinha do cantinho da aprendizagem, do trabalho de pesquisa, de construção, faz parte do cantinho da aprendizagem (JOSEANI, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA, EMEIF SANTA LUZIA DO SILOÉ, 2018, Grifos nossos).

Inferimos que, ao responder à pergunta, ela faz confusão entre as metodologias dos dois programas, Escola Ativa e Escola da Terra, até porque, ambos apresentam uma similaridade quanto às propostas de atividades que estimulam a pesquisa sobre a história local e geral, os espaços geográficos e territoriais, as diferentes formas de literatura, as artes, a matemática, que fazem parte do ambiente em que ela está inserida.

Outra metodologia é o **Colegiado Estudantil**, que se constitui de um coletivo de representantes dos comitês, como forma de fortalecimento da gestão democrática e da participação dos estudantes e, também, da comunidade, apresentando como função a auto-organização dos discentes e a tomada de decisões comunitárias.

Esse colegiado deveria fazer parte do Conselho Escolar, conforme LDB/96. Contudo, verificamos nas informações que esse elemento democrático não ocorreu de acordo com o que é exposto no projeto base.

É, considero importante, mas a gente não usava esse termo, usávamos como ajudante do dia ou ajudante da turma, em todos os dias, um aluno, é, se prontificava a ajudar a turma a fazer a chamada, a chamadinha, a fazer a leitura na lousa, usando a régua grande, é, esse aluno, ele ajudava o professor em algumas atividades, é, e nas decisões também juntamente com a turma e tomada as decisões, mas em relação à comunidade, essas decisões sempre são tomadas em reuniões entre pais e escola e, antes, nós não usávamos muito a questão da presença dos alunos em reuniões, hoje já exige já, hoje vai ter reunião, no caso, hoje, “você vai ficar porque vai ter reunião”, né, hoje eles já participam, são mais participativos nas reuniões, mas, anteriormente, era apenas pais, professores e funcionários da escola que tomavam as decisões (JOSEANI, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA, EMEIF SANTA LUZIA DO SILOÉ, 2018, Grifos nossos).

Não, em nenhum momento, se fosse pra frente, digamos, a formação, aí, talvez, como ela durou só um ano [...] (ELIANE, PROFESSORA DE TURMA MULTISSERIADA, EMEIF PROFESSORA RAIMUNDA MARIA LEÃO, 2018).

Consta no Projeto Base do PEA que o Colegiado Estudantil é uma forma de os alunos compreenderem as diversas maneiras existentes de compromisso com a sociedade, os mecanismos de participação e de gestão, favorecendo a aprendizagem cooperativa, mediante a formação política e o compromisso com a escola e a comunidade (BRASIL/MEC, 2010).

Testemunhamos, desse modo, que o Colegiado Estudantil não foi instituído, na época da formação do PEA, com as mesmas atribuições defendidas no Projeto Base, o que nos levou a refletir que as professoras não tiveram de fato as orientações adequadas, segundo a reformulação do PEA, a respeito da importância da representatividade dos alunos nas tomadas de decisões coletivas da escola.

Após as análises das entrevistas e as observações realizadas em sala de aula, das duas escolas lócus da pesquisa, consideramos haver um tensionamento entre as orientações pedagógicas, as atividades didáticas pedagógicas propostas pelo PEA e a realidade concreta dos alunos do campo. Não apenas pelas dificuldades materiais, mas, entre outras, por não haver um acompanhamento pedagógico para os professores, de forma mais sistematizada e articulada com as especificidades locais de cada uma das escolas pesquisadas, pelas distâncias geográficas, a ausência de transporte e a existência de poucos espaços físicos na escola para os exercícios extracurriculares, esportivos e lúdicos, assim como, pela ausência de um projeto pedagógico elaborado com a marca da identidade de cada escola.

Atentamos certa responsabilização do professor pela qualidade do ensino oferecido nas escolas do campo, em detrimento às incumbências do sistema de ensino. A figura do profissional em educação é vista como alguém comprometido em solucionar todos os problemas ligados à escola.

Conforme destaca Sacristán (1999), essa hiper responsabilização dos professores em relação à prática educacional e à qualidade do ensino faz parte de um discurso pedagógico dominante, que oculta, de forma ideológica, os condicionantes reais que estabelecem regras que influenciam o trabalho docente.

Isto posto, a prática docente é regida por normas instituídas pelo sistema educativo, que vai desde a elaboração de um currículo escolar, passando por materiais didáticos, até chegar ao próprio serviço técnico pedagógico de controle da prática docente, limitando a autonomia do professor nesse sentido, uma vez que ele fica excluído dos processos institucionalizados de educação, tornando-se um consumidor de um saber produzido.

Ao pesquisar a prática docente das professoras de turmas multisseriadas, a partir da formação continuada do PEA no Município de Mocajuba/PA, chegamos à conclusão de que o Programa Escola Ativa, por ter sido aderido de 2009 até 2011, após a reformulação e mudanças nos aspectos institucional e pedagógico, trouxe, em parte, algumas contribuições para a prática docente das profissionais pesquisadas, haja vista que foi a primeira formação ofertada especificamente para professores dessa forma de organização escolar.

Ressaltamos, em nosso estudo, que foram contribuições restritas, porque percebemos que os professores receberam, no período de formação, apenas materiais ligados ao “antigo” PEA, programa que não estava vinculado aos princípios da Política Nacional para a Educação do Campo.

Presenciamos, igualmente, que os professores não tiveram acesso aos novos materiais reformulados, que faziam parte da metodologia do PEA, como: cadernos de ensino-aprendizagem; colegiado estudantil; cantinhos de aprendizagem; escola e comunidade. Não foram esclarecidos, pela Secretaria Municipal de Educação, os motivos do não acesso a essas ferramentas pelos professores e alunos do campo.

De acordo com a entrevista, os professores e alunos somente tiveram contato com os chamados kits pedagógicos e os livros didáticos, denominados guias de aprendizagem, que não contemplavam as necessidades concretas dos alunos, descontextualizados de temas da realidade dos sujeitos do campo, o que pode ter ocasionado o seu desuso ou adaptação pelas professoras na sala de aula.

Destacamos que não observamos o uso dos guias de aprendizagem pelas professoras e alunos, até porque, por já haver mais de dez anos da ocorrência do PEA, não foi possível encontrarmos o material na escola.

Sublinhamos, também, que as estratégias de adaptação dos conteúdos e metodologias didáticas representam uma forma de resistência ao currículo oficial burocratizado e elaborado em desacordo com as reais necessidades da escola, o que nos leva a refletir que o professor é um profissional que possui uma autonomia relativa, uma vez que sua participação é negada na elaboração dos projetos, programas e currículos institucionalizados.

Outro ponto crucial, que pode ter comprometido uma ação mais efetiva e significativa na contribuição do PEA para a prática docente, está relacionado à fragilidade e interrupção da formação continuada que foi oferecida no município, na época, uma vez que não foi ofertada como o esperado, motivada pelos escassos recursos financeiros e estruturais da Secretaria Municipal de Educação do município de Mocajuba, descumprindo suas atribuições diante à parceria em regime de colaboração entre os entes federados.

A pesquisa nos mostrou que o PEA não considerou investimentos na infraestrutura das escolas e condições condignas de trabalho aos professores, demonstrando descaso e falta de vontade política nos investimentos necessários à qualidade social da educação para a promoção e garantia da justiça social. Quando as reais necessidades da educação não são ponderadas e levadas a sério pelo Estado, o que vemos, na maioria das escolas públicas brasileiras do campo, são educadores sendo cobrados e responsabilizados pela qualidade no ensino, com sobrecarga de trabalho pelo acúmulo de função, tendo que investir parte de sua renda salarial na aquisição de materiais didáticos, pedagógicos e equipamentos para poder proporcionar uma aula condigna aos alunos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa, realizada nas duas escolas situadas no campo, nos possibilitou uma maior aproximação com a vivência dos sujeitos sociais que vivem, trabalham e estudam no campo da Amazônia Tocantina. Além disso, permitiu-nos um contato mais intenso com a realidade dos professores, pais e alunos que veem no ensino multisseriado a efetivação do direito à educação escolar, ainda que não seja como o esperado, com qualidade social, devido às más condições físicas e estruturais das instituições educacionais situadas no campo, lócus da investigação.

Chegamos a algumas conclusões pertinentes sobre a pesquisa, intitulada “Programa Escola Ativa: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no Município de Mocajuba/PA”, e como resposta à pergunta proposta neste estudo: “Qual a contribuição da formação continuada oferecida pelo Programa Escola para a prática docente nas escolas multisseriadas no município de Mocajuba/PA?”; e de que forma essa formação propiciou a ressignificação das práticas docentes, da atuação desses professores na sala de aula junto a seus educandos, numa perspectiva de valorização da cultura, modos de vida e saberes dos alunos e da própria comunidade camponesa?, podemos dizer que o Programa Escola Ativa, ainda que tenha passado por reformulação e se vinculado à SECADI, contribuiu parcialmente para a prática docente dos profissionais em educação, e, localmente, não representou mudanças significativas nas turmas multisseriadas pesquisadas, uma vez que a metodologia baseada nos materiais revisados (cadernos de ensino-aprendizagem; colegiado estudantil; cantinhos de aprendizagem; escola e comunidade) não chegou até o “chão da escola”, e, conseqüentemente, não foi colocada em prática pelas professoras. As entrevistas e as observações em sala de aula nos apontaram que as educadoras usaram somente as metodologias e os materiais do “antigo” programa, que não estavam adequados aos princípios da Política Nacional para a Educação do Campo.

Nesse sentido, as contribuições do Programa foram mínimas para a prática docente desses profissionais, mas, por ter sido a primeira formação continuada ofertada para os professores que atuam na Educação do Campo, no município de Mocajuba, consideramos sua relevância para a ressignificação dessas práticas numa perspectiva de valorização dos sujeitos camponeses. As educadoras pesquisadas demonstraram o quanto é importante associar os saberes e culturas dos sujeitos do campo aos conteúdos curriculares. Notamos certa resistência ao currículo oficial, elaborado fora do contexto escolar, pelo fato de não ser executado como

um todo, e observamos que as professoras criavam estratégias para transgredir esse currículo, de acordo com as reais necessidades da escola, o que nos leva a pensar que o docente é um profissional que possui uma autonomia, de certa forma, relativa.

Em relação ao objetivo geral da pesquisa, o qual se destina a compreender, mediante a formação continuada, se os professores desenvolvem práticas docentes no cotidiano da sala de aula que reconheçam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo, inferimos que eles buscam valorizar os conhecimentos da vida campesina. Porém, não podemos afirmar que somente a formação do PEA contribuiu para mudanças na prática docente, até porque esses profissionais participaram, posteriormente, de outras formações, como: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e Programa Escola da Terra, que podem, igualmente, ter favorecido seus conteúdos curriculares e metodologias para a prática docente. Atinamos, na observação, que as professoras selecionavam saberes oriundos dessas formações e os aplicavam quando necessários, a fim de resolver determinada situação de aprendizagem dos seus alunos.

Evidenciamos que as educadoras, durante a prática docente, faziam uso de vários saberes ligados à profissão educacional. Podemos dizer que sua prática docente não foi movida apenas por saberes adquiridos na formação promovida pelo PEA, haja vista que testemunhamos um conjunto de conhecimentos (curriculares, científicos, formação profissional e experiência) que, a todo o momento, foram mobilizados por elas, quando precisavam enfrentar situações concretas relacionadas à profissão docente.

Nesse cenário, podemos mencionar que a formação continuada não se resume unicamente a um curso em um dado período, ela é um processo construído no cotidiano escolar, de forma contínua, durante toda a vida profissional do educador.

No que tange às estratégias metodológicas orientadas pelo Programa Escola Ativa, identificamos que elas estavam presentes apenas em fragmentos dos materiais pedagógicos usados em sala de aula. E apesar de uma das professoras ainda utilizar o Cantinho da Aprendizagem e o Colegiado Estudantil, ainda o fez com sua função equivocada, pois, em vez de representar o mecanismo de participação nas tomadas de decisões da escola, este fora compreendido como uma forma de o aluno ajudar nas tarefas do educador. Embora as educadoras tenham dito, no decorrer da entrevista, que utilizavam a metodologia, isso pouco se evidenciou na prática docente. O que pode estar relacionado à fragilidade (redução de conteúdo e carga horária dos módulos) e descontinuidade (não oferta do módulo VI) da formação, associada à falta de material reformulado (cadernos de aprendizagem).

Não podemos esquecer que a formação continuada dos professores, aplicada no município de Mocajuba, foi comprometida por não ter sido ofertada como o esperado, em virtude da falta de recursos financeiros e estruturais da Secretaria Municipal de Educação da localidade, que desconsiderou investimentos na infraestrutura das escolas, demonstrando que a escassez de investimentos limita uma educação com qualidade e justiça social, transferindo para os educadores a responsabilidade do futuro do aluno.

O estudo empreendido revelou que a prática docente desenvolvida pelas professoras influencia direta e positivamente no processo de ensino e aprendizagem, apesar do enfrentamento de muitas dificuldades que fogem ao domínio e atribuições docentes, como: a precariedade na infraestrutura das escolas, ausência de transporte escolar de qualidade, currículo descontextualizado do modo de vida no campo, carência de materiais didáticos pedagógicos oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, fragilidade de acompanhamento pedagógico efetivo, falta de compromisso de alguns pais com a educação escolar de seus filhos, dentre outros condicionantes que interferem no bom desenvolvimento do processo educativo das escolas multisseriadas.

Diante das condições materiais desfavoráveis ao processo educativo, enfrentadas pela maioria das escolas do campo, podemos dizer que a prática docente se ressignifica quando as professoras conseguem adotar uma ação política e pedagógica ao transgredir um currículo urbanocêntrico descontextualizado da realidade dos sujeitos do campo, quando elas oportunizam aos estudantes uma prática criativa pautada no diálogo e na reflexão dos sujeitos envolvidos, criando possibilidades de intervirem na realidade numa perspectiva atender as especificidades locais das escolas que trabalham, assim como de suas comunidades.

Os Movimentos Sociais do campo têm lutado e conquistado muitas políticas públicas que atendam às demandas da população local, contudo, ainda precisam ser efetivadas na sua integridade, proporcionando uma educação com base nos princípios da formação humana, emancipação e reconhecimento da heterogeneidade sociocultural da população do campo, que privilegie as especificações da identidade sociocultural dos povos que vivem nas águas e nas florestas, com intuito de promover a justiça social.

Portanto, o campo precisa ser entendido como espaço onde se produz cultura, e não apenas como lugar de atraso ou de produção econômica, no propósito de que campo e cidade tenham uma relação horizontal e de solidariedade nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento.

Nesse contexto, defendemos uma política de educação que considere o campo como um lugar de possibilidades, que articule as pessoas com a criação das condições de existência social, uma Educação do Campo pautada nos processos produtivos, com vista à transformação e emancipação humana, pela participação dos sujeitos na construção do conhecimento que preze pela identidade camponesa, suas crenças, seus valores, seus saberes e suas culturas, porque o campesinato apresenta uma heterogeneidade sociocultural que incorpora múltiplos espaços das águas e das florestas de sujeitos potenciais, que são produtos e produtores de cultura.

Esta investigação poderá contribuir, para a comunidade acadêmica, nos estudos relacionados à prática docente e nas políticas de formação de professores de turmas multisseriadas. Finalizamos sugerindo que outras buscas sejam realizadas sobre a prática docente, principalmente na Educação do Campo, que ainda está inserida em um espaço pouco investigado, em consequência do pouco investimento nas pesquisas e das más condições geográficas que dificultam o trabalho do pesquisador, mas que reivindica atenção, uma vez que tal tema é um objeto complexo a ser abordado, já que não se restringe somente ao professor, pois sua compreensão requer que entendamos que a prática adotada por esse profissional exige a consideração de outros elementos inerentes a esse processo, como: o aluno, os conhecimentos, os procedimentos, os recursos didáticos pedagógicos, entre outros, num entendimento de que prática docente não é simplesmente o ato de transferir ao educando conhecimentos socialmente produzidos pelo professor, mas é, também, uma ação social e política do sujeito comprometido com a emancipação humana.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 15. Ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- BARROS, F. B. Ensino de Ciências em escolas multisseriadas do campo: uma análise dos Guias de Aprendizagem de Ciências do Programa Escola Ativa. **Revista Educação em Questão**, v. 35, n. 21, p. 146-181, 2009.
- BEZERRA, Z. F. et al. Comunidade e escola: reflexões: reflexões sobre uma integração necessária. **Educar em Revista**, n. 37, p. 279-291, 2010.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: Lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: SECAD, 2008.
- BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, v. 134, n. 248, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa: Projeto Base**. Brasília: MEC; FNDE; SECAD, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: SECAD, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. 48 p.
- CALDART, R. S. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, B. M. et al. **Educação do campo: campo-políticas públicas-educação**. Brasília: Incra, 2008. 109 p.
- CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. 226 p.
- CHAMBOULEYRON, R. **Povoamento, Ocupação e Agricultura na Amazônia Colonial (1640-1706)**. Belém: Açaí, 2010. 172 p.
- CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. D. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**, v. 10, p. 431-440. 2005.
- CONTE, I. I.; RIBEIRO, M. Escola do Campo: relação entre conhecimentos, saberes e culturas. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n.3, p. 847-862, 2017.

- CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012. 296 p.
- CORRÊA, I. M. et al. As Políticas Neoliberais na América Latina e suas implicações nos Programas Educacionais no Brasil: O caso do Programa Escola Ativa. In: OLIVEIRA, N. C.M de; SOUZA, O. N. B. de (Org.). **A lógica de programas na Política Educacional Brasileira e Paraense: uma agenda de estudos**. Belém: Cromos, 2016, p. 73-137.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2018. 21 p.
- GONÇALVES, G. B. B. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. 208 p. Tese (Doutorado em políticas públicas e formação humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- HADDAD, S. Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais. In: **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. 2008. 214 p.
- HAGE, S. A. M.; BARROS, O. F. Currículo e Educação do Campo na Amazônia: referenciais para o debate sobre a multisseriação na escola do campo. **Espaço do currículo**, v. 3, n. 1, p. 348-362, 2010.
- HAGE, S. M. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi) seriado de ensino. **Educação & Sociedade**, v. 24, n. 85, p. 97-113, 2011.
- HAGE, S. M. Por uma educação do campo na Amazônia: currículo e diversidade cultural em debate. **A educação, o currículo e a formação de professores**. Belém: EDUFPA, p. 149-170, 2006.
- HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2010.
- HELO, L.B. Conselhos Escolares: a possibilidade do exercício da democracia. In: PERONI, V. M. V; ROSSI, A.J. (Org.). **Políticas Educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação**. Porto Alegre: UFPEL, 2011, p. 103 – 121.
- LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- LOBATO, J. G. dos S. et al. Memória e experiências formativas: práticas docentes em classes multisseriadas. In: OLIVEIRA, M. R. D. de; SARDINHA, M. C. (Org.). **Escola do Campo: Memória e Cultura**. Pará de Minas: Virtual Books Editora, 2015. p. 224-238.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986. 10 p.
- MATOS, C. C. de. **Concepções, princípios e organização do currículo no Projeto Escola Ativa**. 2010. 132 p. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MINAYO, M. C. de S. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. Política Educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 99, p. 355-375, 2007.

OLIVEIRA, M. R. D. de. **A escola rural da vila da Paz: um ensaio etnográfico**. 2003. 110f. Dissertação (Mestrado em agriculturas familiares e desenvolvimento sustentável) – Universidade federal do Pará, Belém, 2003.

ROSA, M. I. F. P.; SCHNETZLER, R. P. *A investigação-ação na formação continuada de professores de Ciências*. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 1, p. 27-39, jun. 2003.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Coleção ciências da educação. 2. ed.. Porto: Porto editora, 1999. p. 63-92.

SANTOS, M. do C. G.; SALES, M. P. da S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: da contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Revista Ensaio**, v. 14. n. 02, p. 171 -183, 2012.

SILVA, M. do S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. IN: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p.60-93.

SOARES, J. M. **Família e Escola: parceiras no processo educacional da criança**. São José dos Campos: Portal planeta educação. 2000. Disponível em: <http://acervo.plannetaeducacao.com.br/portal/artigo.asp?artigo=1853>. Acesso em: 20 fev. 2020.

TARDIF, M. **Saberes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Tradução: João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – Roteiro da entrevista semiestruturada aplicada às professoras

1. Você considera que o Programa Escola Ativa (PEA) contribuiu para sua prática docente em sala de aula? Por quê?
2. Para você, é importante que o professor desenvolva uma prática docente que priorize o sujeito do campo?
3. Você valoriza a cultura e os modos de vida dos alunos do campo na sua prática docente em sala de aula? E como a formação continuada do PEA colaborou para essa valorização?
4. Você julga ser importante as estratégias metodológicas (cadernos de ensino-aprendizagem; colegiado estudantil; cantinhos de aprendizagem; escola e comunidade), orientadas pelo PEA, para o planejamento e execução das aulas? Por quê?
5. Quais estratégias metodológicas você utiliza na sala de aula para que, no processo de ensino e aprendizagem, os saberes dos alunos do campo sejam reconhecidos e incorporados aos conteúdos curriculares?
6. Os conteúdos dos cadernos de ensino-aprendizagem são significativos para a apreciação do sujeito do campo? Como você os seleciona?
7. Você incorpora novos conteúdos aos cadernos de ensino-aprendizagem, estabelecendo relações com os conhecimentos que o aluno traz da sua experiência de vida?
8. De que maneira você considera que o aluno tem autonomia para desenvolver parte das atividades na sala de aula ou na comunidade?
9. Quais atividades dos cadernos possibilitam o estímulo à cooperação, ao diálogo, à reflexão e ao compartilhamento de ideias entre alunos e/ou alunos e professor?
10. Para você, são relevantes a construção e a utilização do Cantinho de Aprendizagem (espaço interdisciplinar de pesquisa) pelos estudantes, pelo educador e pela comunidade?
11. Na sua análise, os alunos participam efetivamente da construção dos cantinhos de aprendizagem?
12. Em sua opinião, as atividades curriculares devem ser relacionadas com a vida diária dos educandos e da comunidade a qual a escola faz parte?

APÊNDICE B - Roteiro de observação do cotidiano escolar durante a pesquisa

1. Como acontece o planejamento das aulas?
2. Ocorre a participação dos alunos no planejamento e elaboração da aula? Como isso se verifica?
3. Como se realiza a execução das atividades produzidas para os alunos?
4. Que materiais didáticos-pedagógicos são preparados e utilizados durante as aulas?
5. Como se processa a relação entre professor e alunos?
6. O professor aplica as estratégias metodológicas preconizadas pelo PEA? Como se realiza essa utilização? Eles seguem as orientações do Projeto Base do PEA?
7. Há articulação entre os conteúdos curriculares formais de ensino, as necessidades concretas dos alunos do campo e os saberes que estes possuem?
8. Há coerência entre o discurso e a prática docente, concernente à defesa por uma educação que estime as manifestações socioculturais do povo camponês?
9. O professor reconhece a cultura do campo, independentemente de ser um conteúdo ou uma exigência formal da Formação continuada?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestruturada aplicada à diretora do departamento da educação do campo da SEMEC e à professora multiplicadora do PEA

1. Como está organizado o trabalho de acompanhamento pedagógico nas escolas do campo?
2. Para você, qual a importância do Projeto Político Pedagógico para a escola? Quantas escolas têm PPP?
3. As escolas do campo possuem conteúdos curriculares e metodologias próprias, assim como organização escolar adequada ao trabalho da vida no campo?
4. A secretaria executa e monitora programas educacionais para a Educação do Campo em parceria com o Ministério de Educação?
5. A secretaria ofertou, em parceria com o MEC, curso de formação continuada pelo Programa Escola Ativa?
6. Como que se apresentou o processo de formação do Programa Escola Ativa?
7. Quanto tempo durou a formação do Programa Escola Ativa?
8. Quantos professores participaram da formação do Programa Escola Ativa?
9. Como eram acompanhadas e/ou monitoradas as ações dos professores que receberam formação do Programa Escola Ativa pela secretaria?
10. Em sua opinião, a metodologia do programa do PEA contribui para o aprendizado do aluno?
11. Qual seu ponto de vista em relação aos programas educacionais destinados à Educação do Campo?

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semiestruturada com pais dos alunos das escolas pesquisadas

1. Você considera que a escola é um espaço importante para a formação da vida e formação escolar do (a) seu (sua) filho (a)?
2. Você julga que a escola pode contribuir para a melhoria das condições de vida do (a) seu (sua) filho (a)?
3. Você acredita ser relevante sua participação nas ações que envolvem a escola?
4. De que forma acontece seu envolvimento nas ações da escola?
5. Você conhece as ações do Programa Escola Ativa?
6. Você crê que as ações do Programa Escola Ativa são significativas para a melhoria do aprendizado do (a) seu (sua) filho (a)?
7. Você acha interessante a forma como a professora ensina e trabalha na sala de aula com os alunos?

**ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Professora Joseani
Caldas Gomes**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de Mestrado intitulada: Programa Escola Ativa: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no Município de Mocajuba/Pa sob orientação da Profª Drª Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a partir da formação continuada se os professores desenvolvem práticas docentes no cotidiano da sala de aula que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora Iêda de Fátima Pinto Barradas e/ou com a orientadora da dissertação através do e-mail IFPBARRADAS01@YAHOO.COM.BR.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 29 de Novembro de 2018.

Joseani Caldas Gomes Ribeiro *Iêda de Fátima Pinto Barradas*

Nome do/a entrevistado/a

Nome da pesquisadora

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Professora Eliane dos Santos Costa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de Mestrado intitulada: Programa Escola Ativa: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no Município de Mocajuba/Pa sob orientação da Profª Drª Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a partir da formação continuada se os professores desenvolvem práticas docentes no cotidiano da sala de aula que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora Iêda de Fátima Pinto Barradas e/ou com a orientadora da dissertação através do e-mail IFPBARRADAS01@YAHOO.COM.BR.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 06 de Dezembro de 2018.

Eliane dos Santos Costa

Nome do/a entrevistado/a

Iêda de Fátima Pinto Barradas

Nome da pesquisadora

**ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Diretora do
Departamento da Educação do Campo: Leda Odaléa Silva Carvalho**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de Mestrado intitulada: Programa Escola Ativa: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no Município de Mocajuba/Pa sob orientação da Profª Drª Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a partir da formação continuada se os professores desenvolvem práticas docentes no cotidiano da sala de aula que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado. (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora Iêda de Fátima Pinto Barradas e/ou com a orientadora da dissertação através do e-mail IFPBARRADAS01@YAHOO.COM.BR.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 30 de Janeiro de 2019.

Leda Odaléa Silva Carvalho

Nome do/a entrevistado/a

Iêda de Fátima Pinto Barradas

Nome da pesquisadora

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Técnica Multiplicadora do PEA: Leonard Silva Carvalho Capela

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de Mestrado intitulada: Programa Escola Ativa: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no Município de Mocajuba/Pa sob orientação da Profª Drª Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a partir da formação continuada se os professores desenvolvem práticas docentes no cotidiano da sala de aula que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora Iêda de Fátima Pinto Barradas e/ou com a orientadora da dissertação através do e-mail IFPBARRADAS01@YAHOO.COM.BR.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 30 de Janeiro de 2019.

Leonard Silva Carvalho Capela.

Nome do/a entrevistado/a

Iêda de Fátima Pinto Barradas

Nome da pesquisadora

**ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Pai de aluno da EMEIF
Santa Luzia do Siloé: Domingos Leonardo Rodrigues da Silva**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de Mestrado intitulada: Programa Escola Ativa: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no Município de Mocajuba/Pa sob orientação da Profa. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a partir da formação continuada se os professores desenvolvem práticas docentes no cotidiano da sala de aula que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora Iêda de Fátima Pinto Barradas e/ou com a orientadora da dissertação através do e-mail IFPBARRADAS01@YAHOO.COM.BR.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 09 de Outubro de 2019.

Nome do/a entrevistado/a

Nome da pesquisadora

Domingos Leonardo Rodrigues da Silva

Iêda de Fátima Pinto Barradas

**ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Mãe de aluno da EMEIF
Santa Luzia do Siloé: Marluce Ribeiro Costa**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de Mestrado intitulada: Programa Escola Ativa: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no Município de Mocajuba/Pa sob orientação da Profª Drª Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a partir da formação continuada se os professores desenvolvem práticas docentes no cotidiano da sala de aula que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora Iêda de Fátima Pinto Barradas e/ou com a orientadora da dissertação através do e-mail IFPBARRADAS01@YAHOO.COM.BR.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 09 de Outubro de 2019.

Marluce Ribeiro Costa

Nome do/a entrevistado/a

Iêda de Fátima Pinto Barradas

Nome da pesquisadora

**ANEXO G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Mãe de aluno da EMEIF
Santa Luzia do Siloé: Lucilene dos R. Caldas**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de Mestrado intitulada: Programa Escola Ativa: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no Município de Mocajuba/Pa sob orientação da Profª Drª Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a partir da formação continuada se os professores desenvolvem práticas docentes no cotidiano da sala de aula que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora Iêda de Fátima Pinto Barradas e/ou com a orientadora da dissertação através do e-mail IFPBARRADAS01@YAHOO.COM.BR.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 11 de Outubro de 2019.

Lucilene dos R. Caldas

Nome do/a entrevistado/a

Iêda de Fátima Pinto Barradas

Nome da pesquisadora

**ANEXO H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Pai de aluno da EMEIF
Santa Luzia do Siloé: Ronaldo Medeiros Cantão**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de Mestrado intitulada: Programa Escola Ativa: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no Município de Mocajuba/Pa sob orientação da Profª Drª Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a partir da formação continuada se os professores desenvolvem práticas docentes no cotidiano da sala de aula que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutra oportunidade ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora Iêda de Fátima Pinto Barradas e/ou com a orientadora da dissertação através do e-mail IFPBARRADAS01@YAHOO.COM.BR.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 10 de Outubro de 2019.

Ronaldo Medeiros Cantão

Nome do/a entrevistado/a

Iêda de Fátima Pinto Barradas

Nome da pesquisadora

**ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Mãe de aluno da EMEIF
Raimunda Maria Leão: Adriana Rodrigues Sepeda**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de Mestrado intitulada: Programa Escola Ativa: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no Município de Mocajuba/Pa sob orientação da Profª Drª Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a partir da formação continuada se os professores desenvolvem práticas docentes no cotidiano da sala de aula que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora Iêda de Fátima Pinto Barradas e/ou com a orientadora da dissertação através do e-mail IFPBARRADAS01@YAHOO.COM.BR.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 21 de Outubro de 2019

Adriana Rodrigues Sepeda

Nome do/a entrevistado/a

Iêda de Fátima Pinto Barradas

Nome da pesquisadora

**ANEXO J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Mãe de aluno da EMEIF
Raimunda Maria Leão: Taciane de Jesus Cardoso Sepeda**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de Mestrado intitulada: Programa Escola Ativa: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no Município de Mocajuba/Pa sob orientação da Profª Drª Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a partir da formação continuada se os professores desenvolvem práticas docentes no cotidiano da sala de aula que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora Iêda de Fátima Pinto Barradas e/ou com a orientadora da dissertação através do e-mail IFPBARRADAS01@YAHOO.COM.BR.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 22 de Outubro de 2019.

Taciane de Jesus Cardoso Sepeda

Nome do/a entrevistado/a

Iêda de Fátima Pinto Barradas

Nome da pesquisadora

ANEXO K – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Mãe de aluno da EMEIF
Raimunda Maria Leão: Maria Taciele Cardoso Sepeda

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de Mestrado intitulada: Programa Escola Ativa: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no Município de Mocajuba/Pa sob orientação da Profª Drª Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a partir da formação continuada se os professores desenvolvem práticas docentes no cotidiano da sala de aula que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora Iêda de Fátima Pinto Barradas e/ou com a orientadora da dissertação através do e-mail IFPBARRADAS01@YAHOO.COM.BR.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 23 de Outubro de 2019.

Mª Taciele Cardoso Sepeda

Nome do/a entrevistado/a

Iêda de Fátima Pinto Barradas

Nome da pesquisadora

**ANEXO L – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) Mãe de aluno da EMEIF
Raimunda Maria Leão: Maria M. Cantão**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- (TCLE)

Estou desenvolvendo a pesquisa de Mestrado intitulada: Programa Escola Ativa: um estudo sobre a prática docente nas turmas multisseriadas no Município de Mocajuba/Pa sob orientação da Profª Drª Mara Rita Duarte de Oliveira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (UFPA). O trabalho tem por objetivo analisar a partir da formação continuada se os professores desenvolvem práticas docentes no cotidiano da sala de aula que valorizam a cultura e os modos de vida dos alunos do campo.

Este documento procura dar a você informações e pedir sua participação nessa pesquisa. Para participar do estudo é preciso ser entrevistado (a). Para a obtenção de um registro adequado da entrevista poderão ser utilizados gravadores, fotografias ou outros recursos tecnológicos necessários, caso seja de sua autorização. Fica assegurado o seu direito de solicitar quaisquer esclarecimentos sobre esta pesquisa, agora ou mais tarde, podendo inclusive se recusar a participar ou interromper sua participação em qualquer momento. Caso se sinta desconfortável com algum questionamento, pode negar-se a respondê-lo ou fazê-lo noutro momento ou local que preferir.

Sua participação na pesquisa é livre e voluntária em todo o processo. Sempre que considerar oportuno você pode entrar em contato, através do e-mail da pesquisadora Lêda de Fátima Pinto Barradas e/ou com a orientadora da dissertação através do e-mail IFPBARRADAS01@YAHOO.COM.BR.

As informações prestadas neste estudo serão tratadas com sigilo. Os nomes dos participantes não serão divulgados em nenhuma hipótese em não havendo sua autorização. O relatório final da pesquisa, bem como a socialização dos resultados em revistas científicas, periódicos, congressos ou simpósios apresentarão os dados em seu conjunto de modo que não será possível a identificação dos entrevistados (as), se for o caso.

Li e sou consciente da natureza da pesquisa descrita neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e aceito participar. Para tanto assino este documento juntamente com a pesquisadora para a confirmação do compromisso assumido por ambas as partes, sendo que cada um/a deles/as ficará com uma cópia.

Cametá, 24 de Outubro de 2019.

M.ª Benedita M. Cantão

Nome do/a entrevistado/a

Lêda de Fátima Pinto Barradas

Nome da pesquisadora