



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Programa Escola Ativa

política de formação continuada de professores de escolas
multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula

Belém
2011

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Programa Escola Ativa

política de formação continuada de professores de escolas
multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação no Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade do Estado do Pará.

Área de Concentração: Formação de
Professores.

Orientador (a): Prof^a Dra. Albêne Lis Monteiro

Dados Internacionais de Catalogação na publicação
Biblioteca do Centro de Ciências Sociais e Educação da UEPA

Silva, Hellen do Socorro de Araújo

Programa Escola Ativa: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula / Hellen do Socorro de Araújo Silva. Belém, 2011.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2011.
Orientação de: Albêne Lis Monteiro

1. Professores – Formação. 2. Política educacional. I. Monteiro, Albêne Lis, Orient. . II. Título.

CDD: 21 ed. 371.12

Hellen do Socorro de Araújo Silva

Programa Escola Ativa

política de formação continuada de professores de escolas
multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula

Dissertação apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Mestre em
Educação no Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade do Estado do Pará.
Área de Concentração: Formação de
professores.

Data da aprovação: ----/-----/-----

Banca Examinadora:

_____ - Orientadora

Prof^a Albêne Lis Monteiro

Doutora em Educação (Currículo) pela PUC/SP
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Interno

Prof^a Nilda de Oliveira Bentes

Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba/SP
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Externo

Prof^o Salomão Antônio Mufarrej Hage

Doutor em Educação (Currículo) pela PUC/SP
Universidade Federal do Pará

_____ - Membro Externo

Prof^a Georgina Negrão Kalife Cordeiro

Doutora em Educação pela UFRN/RN
Universidade Federal do Pará

A todos os professores e alunos do campo, que sonham com uma escola do campo, que valorize os saberes, as vivências e as experiências construídas no cotidiano e nas singularidades da Amazônia Paraense.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela força, coragem e saúde na conquista deste sonho.

Um especial agradecimento a minha orientadora, prof^a Dra Albêne Lis Monteiro, por compartilhar comigo os momentos de reflexão, diálogos e ensinamentos acadêmicos na realização deste estudo.

Aos professores do Programa da Pós- Graduação- Mestrado em Educação da UEPA, em especial a professora Prof^a Dra. Nilda de Oliveira Bentes, que aceitou o desafio de contribuir em minha banca de qualificação e defesa.

A UEPA e PUC- RJ, que por meio do PROCAD me possibilitaram o intercâmbio e a experiência em cursar disciplinas na PUC-RJ.

Ao professor Prof^o Dr. Salomão Antônio Mufarrej Hage por aceitar o convite para participar da qualificação e defesa deste trabalho acadêmico, contribuindo com sua experiência nos estudos realizados sobre educação do campo, em específico com as escolas multisseridas.

A prof^a Dra Georgina Negrão Kalife Cordeiro por aceitar o convite desta defesa de dissertação e contribuir com seus conhecimentos sobre Educação do Campo.

A toda minha família, em especial a minha mãe, Maria do Socorro, Minha avó, Lindalva e minhas irmãs, Adriane, Jackeline e Eluana, por me apoiar em todos os momentos de minha vida e compartilharem comigo esta conquista.

Aos meus sobrinhos Kauanny e Kauã, por me fazerem sorrir nos momentos de tensão e nos solitários isolamentos da escrita desta dissertação e sempre.

Ao querido Dário Azevedo por acreditar desde a Graduação que este sonho um dia seria possível.

Aos meus colegas de turma, por juntos fazermos muitos debates interessantes, em especial a Rosângela por construirmos alguns momentos de diálogos interessantes.

As minhas colegas da SEDUC, Celeste, Lucélia, Darinez e Maya, por entenderem minhas ausências em alguns momentos necessários, sempre me apoiando quando precisei.

Um especial agradecimento as minhas colegas, Natalina Mendes Freitas e Ana Cláudia da Silva Pereira, por acreditarem e confiarem neste trabalho, pois sempre me apoiaram nos momentos mais singulares de minha vida profissional e acadêmica.

À Secretaria Municipal de Educação do município de Concórdia do Pará, por possibilitar a realização desta pesquisa e aos coordenadores, técnicos e professores, sujeitos da pesquisa que colaboram com este trabalho acadêmico, em especial a Eliete Feio, que me acolheu em sua residência, dando-me apoio nos períodos em que precisei ficar em Concórdia do Pará.

[...] Como professores, educadores nos temos que estar engajados num palco de luta permanente, que é a luta pela superação que nós mesmos aceitamos. É preciso estarmos aberto constantemente ao novo e ao diferente para poder crescer e aprender [...] (FREIRE).

RESUMO

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. 2011. **Programa Escola Ativa**: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Pará. Belém. 2011.

A pesquisa elaborada no Mestrado em Educação, vinculada a Linha de Pesquisa Formação de Professores na Universidade do Estado do Pará (UEPA), teve como objetivo central estudar as concepções de formação e de educação do campo que são apresentadas pela política do Programa Escola Ativa (PEA). O recorte histórico da investigação data de 2007 a 2011. O quadro conceitual que fundamenta o estudo ancora-se nos seguintes autores: Arroyo (1999, 2004, 2007, 2010), Hage (2005, 2010), Contreras (2002), Monteiro; Nunes (2010), Nóvoa (1995), Scheibe (2006, 2010) e Veiga (2002). A metodologia utilizada traz como abordagem a pesquisa qualitativa com ênfase no estudo de caso múltiplo, por isso nos delimitamos na análise bibliográfica, documental, e na pesquisa de campo, tendo como *lócus* as experiências educativas desenvolvida no Município de Concórdia do Pará. Na busca de uma proximidade com a realidade social realizamos entrevistas semiestruturadas a partir de um roteiro, a fim de estreitar o contato com os sujeitos que dinamizam e recriam os conhecimentos nas escolas multisseriadas. Os resultados encontrados enfatizam que a concepção de formação continuada está em descompasso com a demanda de formação esperada pelos professores atuantes em escolas multisseriadas, visto que uma parcela significativa de docentes necessita de formação inicial sendo que o poder público local oferece somente formação continuada que são repassadas por técnicos multiplicadores. O percurso formativo diferente da primeira versão do Programa (1997- 2007) envolve as Instituições Públicas de Ensino Superior, incorpora um módulo específico para tratar da Educação do Campo e englobam temáticas como: Letramento, Práticas Pedagógicas, Gestão e Tecnologia. Por conseguinte é questionado na nova versão (2008-2011) pelo “Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo”, ao conceber que a política de formação de professores disseminada por meio do PEA pouco condiz com a realidade vivida das escolas multisseriadas, que ao envolver as Instituições de Ensino Superior persiste na permanência de técnicos multiplicadores. Sobre a concepção de educação do campo, concluímos que a elaboração do Projeto Base e das Orientações Pedagógicas para formação de professores construídas no contexto do novo Programa Escola Ativa em 2008, buscou com restrições aproximação teórica fundamentada na concepção de educação e de formação apresentada pelos Marcos Normativos da educação do campo (2002/2008). Por fim, a implementação do PEA no cotidiano das escolas multisseriadas possui muitas limitações para garantir uma exitosa formação e valorização aos profissionais, visto que as dificuldades de garantir a execução do plano de cargos, carreiras e salários, a melhoria nas condições de trabalho em termos de infraestrutura para a execução da política proposta pelo PEA. Apesar desses problemas os professores buscam fazer diferentes dentro de suas possibilidades a fim de materializar as mudanças necessárias em suas práticas pedagógicas.

Palavras - chave: Programa Escola Ativa. Política de Formação Continuada de Professores. Escolas Multisseriadas. Implementação da Política.

ABSTRACT

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. 2011. **Programa Escola Ativa: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula.** 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Estado do Pará. Belém. 2011.

The research carried out in the Master of Education, Research Line linked to teacher training at the University of Pará (UEPA), aimed to study the central concepts of education and training of the field that are presented by the politics of Active School Program (PEA). The historical view of research data from 2007 to 2011. The conceptual framework underlying the study is anchored on the following authors: Arroyo (1999, 2004, 2007, 2010), Hage (2005, 2010), Contreras (2002), Miller, Nunes (2010), new (1995), Scheibe (2006, 2010) and Veiga (2002). The methodology used has as a qualitative research approach with emphasis on the multiple case study, so we confine ourselves in the literature review, documentary and field research, with the locus educational experiences developed in the city of Concord in search of Pará a proximity to social reality semi-structured interviews conducted from a script, in order to strengthen the contact with the subjects that move and recreate knowledge in multigrade schools. The results emphasize that the concept of continuing education is at odds with the expected demand for training for teachers working in multigrade schools, since a significant portion of teachers need training and that the local government provides only continuing education that are passed multiplying by technicians. The training path different from the first version of the program (1997 - 2007) involves the Public Institutions of Higher Education, incorporates a specific module to deal with the Rural Education and include topics such as: literacy, teaching practices, Management and Technology. Therefore it is asked in the new version (2008-2011) by the "National Movement For A Rural Education," to conceive that the politics of teacher education disseminated through the SAP bit inconsistent with the realities of multigrade schools, which involve the Institutions of higher education persists in the permanence of technical multipliers. On the design of rural education, we conclude that the elaboration of the basis and guidelines for teacher training Pedagogical built under the new Active School Program in 2008, with restrictions sought theoretical approach based on design education and training presented by Mark normative field of education (2002/2008). Finally, the implementation of the SAP in the daily life of multigrade schools have many limitations to ensure a successful training and development professionals, since the difficulties of ensuring the implementation of the plan for jobs, careers and salaries, improved working conditions in terms infrastructure to implement the policy proposed by SAP. Despite these problems to seek different teachers within their means in order to realize the necessary changes in their teaching.

Keywords: Active School Program. Continuing Education Policy Teachers. Multigrade schools. Policy Implementation.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Fotografia 1	Cadernos de ensino aprendizagem do PEA	46
Fotografia 2	Cantinho de ensino aprendizagem de matemática	49
Mapa 1	Localização Geográfica do Município de Concórdia do Pará	114
Mapa 2	Pólos de realização dos momentos formativos	140
Fotografia 3	Leitura compartilhada no momento formativo do PEA	142
Fotografia 4	Abertura da formação continuada do PEA- Módulo I	142
Figura 1	Elementos estruturantes do Programa Escola Ativa	160
Figura 2	Estrutura dos cadernos de ensino aprendizagem	161

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Fases, etapas percorridas e ações do FUNDESCOLA no Brasil	39
Quadro 2- Mudanças e permanências nos elementos curriculares do PEA	43
Quadro 3- Síntese das temáticas debatidas nos módulos de formação Continuada	63
Quadro 4- Organização das formações estaduais do PEA- adesão 2008	65
Quadro 5- Organização das formações estaduais do PEA- adesão 2009	69
Quadro 6- Escola Ativa e municípios atendidos de 1999- 2002	78
Quadro 7- Adesão da rede municipal ao Programa Escola Ativa de 2008- 2010	80
Quadro 8- Adesão ao PEA no município de Concórdia do Pará	82
Quadro 9- Programas Federais de formação continuada- MEC/SEB/SECAD/SECADI	98
Quadro 10- Caracterização das cinco escolas multisseriadas da Pesquisa	117
Quadro 11- Perfil dos profissionais envolvidos na formação continuada do PEA	122
Quadro 12- Perfil dos sujeitos da comunidade	124
Quadro 13- Momentos formativos do PEA no Município de Concórdia do Pará	139

LISTA DE SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
ANDES	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
ARCAFAR	Associação das Casas Familiares Rurais
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CECAF	Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina
CGEC	Coordenação Geral de Educação do Campo
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CUT	Central Única dos Trabalhadores
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAP	Ficha de Acompanhamento e Progresso
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GEPERUAZ	Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciência da Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Educação e Pesquisa

IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra
NTE	Núcleo de Tecnologia Educacional
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Plano de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCCR	Planos de Cargos e Carreira
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEA	Programa Escola Ativa
PEN	Programa Escuela Nueva
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Plano Nacional dos Livros Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROCAMPO	Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROLIND	Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
QSR	Quality Systems Registrars
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
SEED	Secretaria de Educação a Distância
SEIR	Secretaria de Estado de Integração Regional
SEMEC	Secretaria Municipal de Educação de Concórdia do Pará

SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
STR	Sindicatos dos Trabalhadores Rurais
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFS	Universidade Federal de Sergipe
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNB	Universidade Federal de Brasília
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organizações das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNIAFRO	Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior
UNICEF	O Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	Unidades Regionais de Ensino
ZAP	Zona de Atendimento Prioritário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 A POLÍTICA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS	30
1.1 PROGRAMA ESCOLA NOVA (PEN) DA COLÔMBIA E A SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO DO BRASIL PARA A CRIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA	30
1.2 A ESTRUTURA METODOLÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA	42
1.2.1 Cadernos de ensino aprendizagem	44
1.2.2 Cantinhos de aprendizagem: espaço interdisciplinar de pesquisa	48
1.2.3 Colegiado estudantil	51
1.2.4 Relação escola e comunidade	52
1.3 OS MOMENTOS FORMATIVOS DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS TÉCNICOS MULTIPLICADORES	54
1.3.1 Os módulos de formação continuada em âmbito estadual	65
1.4 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NA AMAZÔNIA PARAENSE E O PROCEDIMENTO DE ADESÃO DOS MUNICÍPIOS COM DESTAQUE PARA CONCÓRDIA DO PARÁ	73
2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO CAMPO: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA	84
2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO E SUA INTERFACE COM A PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	84
2.2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA E SUA INTER-RELAÇÃO COM OS MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	103
3 O CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCATIVA: DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA À IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO COTIDIANO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS	113
3.1 REALIDADE HISTÓRICA E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA DO PARÁ: O LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO	113
3.1.1 O perfil dos sujeitos da pesquisa	119

3.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA CONCEPÇÃO A IMPLEMENTAÇÃO	125
3.3 OS IMPACTOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCACIONAL	136
3.4 PROGRAMA ESCOLA ATIVA: FORMAÇÃO CONTINUADA, DESAFIOS DA POLÍTICA E AS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS DA COMUNIDADE	148
3.5 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ELEMENTOS ESTRUTURANTES, DIFICULDADES E MUDANÇAS REVELADAS NO COTIDIANO DO TRABALHO DOCENTE	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
REFERÊNCIAS	181
APÊNDICES	191
ANEXO	199

INTRODUÇÃO

As políticas educacionais implementadas no Brasil recebem influências internacionais e são incorporadas ao contexto da globalização, na perspectiva de cumprir as exigências e proposições da chamada performatividade ou modelo performático¹. Vivemos uma época de reforma na educação, pois as mudanças no perfil de gestão pressupõem um atendimento velado na formação de professores com o interesse de atender às exigentes demandas do mundo profissional.

E para dar conta do mundo profissional as políticas de formação quase sempre se pautam na racionalidade técnica, haja vista que os professores precisam adquirir as competências e habilidades do ponto de vista do mundo profissional, como critérios para ingressar nas atividades docentes, isto é demandado por meio de provas e exames, o que possivelmente se reflete nos indicadores quantitativos dos resultados, o que limita o trabalho docente e o processo ensino aprendizagem.

O período, que data no Brasil na década de 90 marca a disseminação de leis em que o Estado é o regulador e elaborador de Parâmetros, Diretrizes, sistema de avaliação e de formação inicial e continuada de professores em nível superior. Tais políticas de formação continuada de professores se ampliaram em 2000, por exigência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, com o intuito de suprir as deficiências deixadas pela formação inicial.

Nesse contexto, a formação dos professores que atuam nas escolas do campo nem sempre despertou o interesse do poder público, uma vez que almejavam o desaparecimento das escolas consideradas isoladas e multisseriadas.

Ao posicionarem-se diante desta exclusão, os movimentos sociais e instituições organizadas de ensino e pesquisa em favor da educação do campo, se mobilizam em nível nacional para exigir políticas públicas, educação de qualidade e condições dignas de ensino e trabalho aos professores e alunos, com destaque para o respeito à diversidade de saberes, práticas e experiências.

Nesse sentido, esta pesquisa trata da política de formação continuada direcionada aos professores que atuam em escolas multisseriadas. O programa em

¹ “É uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições como meio de controle, atrito e mudança” (BALL, 2002, p.4).

análise é o Programa Escola Ativa² que passa a existir nesse período de reforma sob fortes influências das políticas educacionais do Banco Mundial (BM) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Assim sendo, a investigação se orienta pela questão problema: Quais são as concepções de formação continuada e de educação do campo que sustentam a política de formação do Programa Escola Ativa e como se implementam no contexto das escolas multisseriadas? Como desdobramento apresentamos as seguintes questões norteadoras: Qual o contexto da política de formação continuada apresentada pelos documentos legais do Programa Escola Ativa e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores? Como as políticas de formação continuada de professores do campo se articulam com as principais políticas educacionais no Brasil e de que maneira se anunciam diante dos marcos normativos da educação do campo? Em que a implementação da política de formação continuada do Programa Escola Ativa no contexto da prática, impacta e desafia a atuação docente nas escolas multisseriadas do Município de Concórdia do Pará? O problema e as questões norteadoras sugerem uma reflexão acerca das situações educacionais enfrentadas na formação continuada dos professores que atuam na educação do campo por meio do Programa Escola Ativa.

O objetivo geral procura estudar as concepções de formação e de educação do campo que são apresentadas pela política de formação continuada do Programa Escola Ativa, assim como os impactos e os desafios no trabalho docente. Para atingir esse objetivo detalhamos os objetivos específicos, a saber: analisar a proposta de formação continuada do Programa Escola Ativa nos documentos legais, com destaque para, a estrutura metodológica, momentos formativos, processo de adesão ao referido Programa e como contribui ao desenvolvimento profissional dos professores; refletir como a política de formação continuada de professores do campo se articula com as políticas educacionais gerais e sua interface com os marcos normativos da educação do campo; analisar os impactos e os desafios da política de formação continuada oferecida pelo PEA no espaço de trabalho dos professores. Os objetivos propostos se preocupam em desvelar os parâmetros adotados e mantenedores da política de formação continuada para professores de escolas multisseriadas, com foco na política do PEA.

² O texto trata de Programa Escola Ativa ou pela sigla PEA, mesmo nos períodos em que o Programa permaneceu como projeto.

O quadro conceitual se fundamenta em autores que dialogam sobre as seguintes temáticas: a respeito da política de formação continuada de professores e das políticas educacionais, temos como referência: Freitas, H. (2002, 2004, 2007), Monteiro; Nunes (2010), Scheibe (2006, 2010), Veiga (2002), Falsarella (2004), Tardif (2007, 2009), Peres (2010), Nóvoa (1995), Contreras (2002), Ball (2002) e Arretche (2001). No que diz respeito ao Programa Escola Ativa destacamos as investigações de: Torres (1992), Freire, J.; Oliveira; Leitão (2010), Lopes (2005) e Gonçalves (2009). Ao que se refere à educação do campo e escolas multisseriadas nos ancoramos em: Arroyo (1999, 2004, 2007, 2010), Molina (2002, 2008, 2009), Caldart (2002), Rocha (2009, 2010, 2010a), Jesus (2010), Hage (2005, 2010) e Freitas, M. (2005, 2010). Incluímos em nossos estudos os documentos políticos pedagógicos do PEA, o relatório preliminar de avaliação do PEA nas regiões Norte, Nordeste e Centro – Oeste encomendado pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD) à UFPA em 2008a.

Na Universidade do Estado do Pará (UEPA) consultamos o relatório de pesquisa intitulado “A formação continuada dos professores de classes multisseriadas do campo do EDUCAMAZÔNIA em São Domingos do Capim/PA” produzido em 2008 (PARÁ, 2008) e também o relatório designado “O professor da educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade produzido entre UEPA e Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC- RJ), pesquisa financiada pelo Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD-CAPES), realizada no município de Moju e Santarém. (PARÁ, 2011).

Ancoramo-nos, ainda, nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) e Resolução nº 2, (de 28 de abril de 2008b). Além disso, trazemos as produções publicadas nas literaturas; mundial, nacional, regional, em periódico, dissertações e teses.

Nos levantamentos de pesquisas que tratam do Programa Escola Ativa identificamos estudos desenvolvidos na Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal de Minas Gerais (FMG), Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Na UFPA localizamos pesquisas produzidas pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Entre as publicações descobrimos o livro “Educação na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará”. O livro traz uma coletânea de artigos sobre a realidade da educação do campo na Amazônia, organizado por Hage (2005), entre os artigos, destacam-se dois, que tratam de forma específica do Programa Escola Ativa com ênfase em tais questões: “Currículo e Docência em Classes Multisseriadas na Amazônia Paraense: o Projeto Escola Ativa em foco” de Freire, J. e “A (In) Viabilidade da Metodologia da Escola Ativa como Prática Curricular para Ensinar e Aprender no Campo” de Lopes (2005).

Identificamos, além disso, a dissertação de mestrado com título “Concepções, Princípios e Organização do Currículo no Projeto Escola Ativa” defendida em 2010, no Instituto de Ciência da Educação (ICED), por Matos. Referida pesquisa trata da concepção de currículo adotada pelo Projeto Escola Ativa, em que considera a primeira versão do referido projeto implantado nas classes multisseriadas no Estado do Pará no período de 1998 a 2007.

Outro livro identificado faz parte da coleção Caminhos da Educação do Campo com a temática “Escola de Direito: reinventando a escola multisseriadas” organizado em 2010 por Rocha e Hage. A publicação socializa a realidade educacional das escolas multisseriadas e as “práticas construídas pelos diferentes sujeitos que lutam por uma educação de qualidade [...]” (ROCHA; HAGE, 2010, p. 15). O volume apresenta três artigos que focam para o debate da política do Programa Escola Ativa: “Políticas públicas e classes multisseriadas: (des) caminhos do Programa Escola Ativa no Brasil” de Freire, J.; Oliveira e Leitão, docentes da UFPA. Outro versa sobre “Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo”? Produzido por Rocha e Ribeiro professores da UFMG e Gonçalves colaborador e pesquisador do PEA. E por último “A proposta pedagógica da Escola Ativa e suas repercussões no trabalho das professoras de classes multisseriadas em Mato Grosso”, organizado por Araújo e Guarnieri da UFMT.

Na UERJ encontramos a tese de doutorado intitulada “O Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente” defendida em 2009, por Gonçalves em que analisou a institucionalização do PEA como política pública para educação do campo, na perspectiva do trabalho docente.

Na UFRN localizamos a tese de doutoramento com a temática “Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998-2009)” de Azevedo que investigou a avaliação da implementação do PEA como política pública para as escolas rurais multisseriadas.

A partir destes levantamentos, destacamos que a pesquisa desenvolvida nesta dissertação, estuda as concepções de formação continuada e de educação do campo que são apresentadas pelo PEA, assim como o processo de implementação no contexto da prática. Para isso, desenvolvemos apreciações teóricas, documentais e empíricas, a fim de expor uma reflexão do contexto de influência, da produção do texto da política e da prática educativa, que se concretiza ou não a partir do Programa Escola Ativa.

A escolha pela temática tem especial vínculo com a realidade das escolas multisseriadas da Amazônia Paraense, mediados por nossas experiências profissionais como técnica, em que acompanhamos no âmbito da SEDUC ações ligadas a educação do campo, o que nos possibilita conhecer a diversidade e a multiplicidade de saberes que permeiam as vivências educativas dos sujeitos que atuam nas escolas multisseriadas atendidas pelo PEA.

Este contato nos permite ampliar os horizontes no aspecto da pesquisa e na produção de conhecimento. Deste modo é importante enfatizarmos as motivações que contribuíram para a construção deste trabalho acadêmico.

A formação continuada e a nossa atuação profissional têm forte ligação com “uma abordagem de formação que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para a mudança” (GARCÍA, 1999, p. 137). Nesse sentido, pensamos a formação de professores articulada com o contexto social, político, histórico e econômico. Ao partir deste pressuposto buscamos defender o rompimento com práticas educativas que se constituem desarticuladas da concepção de educação, de escola e de conhecimentos fundamentais para construção da autonomia dos sujeitos do campo.

Este trabalho se constitui uma oportunidade e propicia aproximação com a prática dos professores nas escolas do campo, porque compreende a atuação docente que se constrói no fazer pedagógico ao requerer proximidade e inquietação sobre que formação os professores recebem e de que maneira atende às suas expectativas.

O contato com a formação continuada ocorre em vários momentos, que estão inter-relacionados com a elaboração deste trabalho. O primeiro se dá no exercício de nossa profissão como Técnica em Educação da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), onde atuamos na Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (CECAF)³ e acompanhamos as ações do Programa Escola Ativa.

Nesse contexto, a educação do campo é compreendida como aquela construída no espaço dos sujeitos e com eles ao respeitar sua diversidade e sua relação sociopolítica do local onde estão inseridos. Reitera essas colocações Néry; Kolling; Molina (1999, p. 23- 24), quando reafirmam que “a educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, no sentido amplo do processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais”.

Assim, educação do campo além de experiência de vida, passou a fazer parte de nossa vivência profissional, por esse motivo a formação continuada ora apresentada se direciona para pensarmos as políticas de formação que são oferecidas aos professores que atuam nas escolas multisseriadas.

O segundo contato com a formação continuada se deu no âmbito da pesquisa, quando cursamos em 2008-2009 a Especialização em Formação Docente na Amazônia na UFPA e introduzimos em nossas inquietações teóricas a investigação que resultou no trabalho de monografia sob o título “O Programa Escola Ativa em Questão: a formação continuada de professores de classes multisseriadas”. Neste estudo procuramos investigar o Programa Escola Ativa no aspecto institucional, momento em que nos oportunizou ouvir por meio de entrevista os técnicos que trabalharam no Programa no período de 1999 a 2008 sobre a proposta de formação desenvolvida nos chamado Microcentro⁴. Os resultados obtidos foram que a metodologia proposta oferece aspectos pedagógicos muitas vezes desconectados da realidade local e das condições vivenciadas pelos profissionais das escolas multisseriadas em virtude da maioria das escolas estarem submetida à condição unidocente, sendo o professor o único responsável pelo

³ Criada em 2007 com o intuito de pensar, elaborar e efetivar propostas pedagógicas que considerem os traços identitários dos povos do campo da Amazônia Paraense.

⁴ Estratégia metodológica do Programa Escola Ativa realizado mensalmente, que proporciona a troca de experiência e oportunidade para os educadores se organizarem e construírem novos conhecimentos.

processo educacional de sua localidade, visto que responde por assuntos administrativos e financeiros. Todavia julgamos que o trabalho do professor precisa ficar dissociado dessas demandas e é imprescindível pensar que qualquer tomada de decisão necessita ser na perspectiva do processo ensino aprendizagem e na melhoria do trabalho docente.

Foram tais questões que nos instigaram em continuar as pesquisas sobre as escolas multisseriadas atendidas pelo Programa Escola Ativa, ao ingressar no Curso de Mestrado em Educação da UEPA, na Linha de Pesquisa Formação de Professores a fim de conhecer, aprofundar e compreender de forma epistemológica como coordenadores da formação, técnicos da gestão municipal, professores e membros das comunidades do município de Concórdia do Pará concebem e implementam a política de formação oferecida pelo PEA.

A inter-relação entre formação inicial e continuada são elementos fundamentais na construção de saberes sociais, culturais, pedagógicos e políticos, que contribuem de maneira significativa no crescimento intelectual do profissional que pretende se constituir professor pesquisador da educação do campo.

De forma concomitante com as atividades acadêmicas o nosso exercício profissional contribuiu para ampliarmos as indagações propostas neste trabalho acadêmico, visto que trabalhar com o Programa Escola Ativa nos oportuniza por meio do assessoramento e monitoramento pedagógico em municípios do Estado do Pará desenvolver oficinas, minicursos e palestras, a partir da realidade das escolas do campo e da metodologia do Programa.

Os momentos referidos anteriormente proporcionam maiores aproximações com técnicos e professores de escolas multisseriadas que revelavam em suas falas, as dificuldades de atuarem em um espaço que comporta crianças, adolescentes, jovens e adultos de várias idades e séries em locais muitas vezes precários, o que dificulta as trocas de experiências.

Percebemos que as dificuldades educacionais nessas turmas contribuem para o processo de evasão e distorção idade- série, uma vez que fatores como: “a falta de material teórico, metodológico e a infraestrutura precária, possivelmente, impedem melhores aproveitamentos didáticos, pedagógicos e o oferecimento de uma educação de qualidade” (HAGE, 2005).

Acreditamos que, o caráter acadêmico desta investigação ajuda a aprofundar estudos sobre as políticas de formação continuada direcionadas aos profissionais da

educação que atuam em escolas multisseriadas e pode proporcionar caminhos de reflexões aos pesquisadores, movimentos sociais, intelectuais e outros profissionais que pesquisam a importância da formação continuada como política pública permanente para a profissão de professor da educação do campo.

Para tanto, nos pautamos no enfoque crítico com ênfase na abordagem qualitativa, a qual possibilita uma proximidade mais efetiva com o ambiente, meio social e os sujeitos envolvidos no estudo, fatores que direcionam para uma análise interpretativa do fenômeno em questão. A referida abordagem não desconsidera a importância da pesquisa quantitativa, haja vista que em algumas seções nos ancoramos em instrumentos deste tipo de investigação.

Tomamos por base as recomendações de Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) a fim de que as análises se direcionem por meio do conceito de pesquisa qualitativa a partir das características levantadas pelos autores de que “o ambiente natural é a sua fonte direta de dados [...]; os dados coletados são descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo”.

A escolha pela abordagem qualitativa tem seus pressupostos ontológicos e epistemológicos na valorização dos sujeitos sociais que se constituem em fontes reais de informações, capazes de apresentar os movimentos sócio-educacionais, o que possibilita uma interpretação à cerca das contradições e da complexidade presentes. Sobre esse entendimento Gamboa (2007, p. 41) destaca que “[...] na educação tanto o investigador como os investigados são sujeitos; objeto é a realidade. A realidade é o ponto de partida que serve como elemento mediador entre os sujeitos”.

Nesse sentido, Chizzotti (2009, p. 79) destaca que, “A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade”.

Oliveira (2008, p. 37) reitera as colocações anteriores ao conceituar essa abordagem como “um processo de reflexão e análise através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

A pesquisa qualitativa permite o estudo da realidade dada, de tal forma que nessa investigação optamos em analisar o Programa Escola Ativa no âmbito do

MEC e no confronto com essa realidade se encontra as escolas multisseriadas, onde se percebe a materialização, ou não deste Programa no contexto da prática.

O recorte histórico se delimita desde os anos de 2007 até 2011. Essa delimitação não impede que façamos um resgate da política implementada pelo Programa desde sua existência no Brasil, no Estado do Pará e no município de Concórdia do Pará.

Este tipo de pesquisa apresenta amplos instrumentos e técnicas de pesquisa que favorecem o aspecto analítico, descritivo, crítico e reflexivo do estudo, portanto, o tipo de estudo que fundamenta esta investigação é o estudo de caso explanatório, uma vez que a forma de questão definida neste trabalho “fornece um indício importante para traçar as estratégias de pesquisa adotada” (YIN, 2005, p. 26).

O foco da referida análise é o estudo de caso múltiplo, essa escolha se baseia nas contribuições de Yin (2005, p. 69) quando destaca que, “cada caso deve ser cuidadosamente selecionado de forma: a) prever resultados semelhantes (uma replicação); b) produzir resultados contrastantes apenas por razões previsíveis (uma replicação teórica)”.

A indicação do estudo de caso múltiplo se explica pelo fato do trabalho ter como foco cinco escolas multisseriadas que são atendidas pelo PEA desde o ano de 2006, o que nos possibilita uma visão holística e ampliada do que a realidade educacional pode revelar. Desta forma, compreendemos que “Cada escola é objeto de um estudo de caso individual, mas o estudo como um todo abarca várias escolas e dessa forma, usa-se um projeto de casos múltiplos”. (YIN, 2005, p. 69), nesse sentido, ao olhar o objeto em foco a partir de vários ângulos, esperamos encontrar os indicados resultados semelhantes.

Com base em Chizzotti (2009, p. 102-103) o estudo de caso supõe três fases, são elas: “a seleção e delimitação do caso, o trabalho de campo, e a organização do relatório”. Este trabalho acadêmico teve como primeira fase do estudo de caso, reunião com a secretária de educação e técnicos da SEMEC, e posterior a isto, foram feitas as visitas nas cinco escolas selecionadas, para que pudéssemos ter uma aproximação com a atuação dos profissionais da educação, visto que tal proximidade pressupõe uma interpretação objetiva e subjetiva do fenômeno.

A segunda fase do estudo de caso apóia-se na pesquisa de campo com a finalidade de possibilitar consistência nas formulações pretendidas. Severino (2007, p. 123) esclarece que, “na pesquisa de campo, o objeto/fonte é abordado em seu

meio ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”.

A terceira e última fase do estudo de caso, sem estar dissociada das anteriores, é composta da coleta e análise dos dados obtidos no estudo de campo, isto se constitui em fontes essenciais na inter-relação com a fundamentação teórica e contribui de maneira significativa para construção do texto final da dissertação.

Na análise dos dados, a metodologia utilizada respalda-se no conceito da triangulação, ao considerar o estudo do fenômeno a partir das afirmações de que “essa perspectiva pode ser substanciada pelo emprego de vários métodos e/ou em várias abordagens teóricas. Deve produzir conhecimentos em diferentes níveis o que significa que eles vão além daquele possibilitado por uma abordagem” (FLICK, 2009, p.62).

A escolha pela técnica da triangulação metodológica surge pela possibilidade de elaboração de um retrato mais completo e holístico do fenômeno em estudo, haja vista que proporciona o uso de múltiplas fontes de evidências com informações que se cruzam acerca do objeto investigado, para isso utilizamos as seguintes estratégias de coleta: documentos, observação e entrevistas. Na análise e aplicação dessas técnicas seguimos três etapas.

Na primeira, tratamos os documentos que fundamentam a política de formação continuada do PEA, tendo como instrumento uma ficha de anotações, a fim de extrair as principais ideias contidas nos seguintes materiais pedagógicos e diretrizes: documentos elaborados pelo Programa entre 2005 e 2010 como as Diretrizes para Implantação (2005), Guia do Formador (2005a), Guia para Formação (2005b), Aspectos Legais (2005c), Projeto Base reelaborado pelo MEC/SECADI (2008, 2010), Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores (2009) e o Relatório de Avaliação dos 10 anos do Programa Escola Ativa no Brasil (2008a).

No que se refere aos marcos normativos da educação do campo avaliamos as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) e a Resolução nº 02 (de 28 de abril de 2008b), a fim de percebermos como esses documentos anunciam a política de formação continuada direcionada aos professores e de que maneira se inter-relacionam com as políticas educacionais.

A segunda esclarece o contato com a empiria. Este momento possibilita, na visão de Oliveira (2008, p. 79) “um planejamento quanto à coleta de dados. Para isso, recomenda-se uma visita prévia ao campo onde se pretende realizar a pesquisa e observar “in loco” os possíveis dados que devem ser pesquisados em relação aos objetivos” (OLIVEIRA, 2008, p. 79).

A observação caracteriza-se no sentido de perceber e descrever de forma crítica e analítica os movimentos identificados nos momentos formativos e no trabalho docente. Tal observação não se delimita por períodos sistematizados, mas se desenvolve de forma efetiva durante as visitas no campo investigado e tem como técnica de coleta de dados um roteiro e caderno de campo.

A terceira se constitui da aplicação das entrevistas semiestruturadas, seguida de um roteiro com algumas questões para direcionar a coleta dos dados. Esse tipo de entrevista permite “a interação entre pesquisador e entrevistado e a obtenção de descrições detalhadas sobre o que se está pesquisando” (OLIVEIRA, 2008, p. 86).

Tal técnica proporciona ouvir o que os sujeitos dizem sobre a implementação da política de formação continuada do PEA, como se desenvolve a multiplicação dos módulos nos momentos formativos e como contribui ao processo de atuação dos professores.

Para um contato fidedigno e ético com os sujeitos envolvidos é de suma importância resguardar a integridade pessoal e profissional dos envolvidos por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Segundo Bogdan; Biklen (1994, p. 75) tais normas asseguram o seguinte: “Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos; os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir”.

Referidas recomendações dos autores citados se constituem como fundamentais na relação com o campo de pesquisa e na valorização dos sujeitos envolvidos para que a condução da investigação não conte com surpresas inesperadas.

Para a organização dos dados coletados, nos apropriamos do software NVIVO 9, programa de informática criado pela empresa Australiana QSR (Quality Systems Registrars) que também é uma opção importante para a análise qualitativa de dados. As transcrições das entrevistas e anotações de campo foram inseridas no software, ocasião em que organizamos as sourcer (fontes) por falas de cada sujeito,

com isso inserimos as categorias nos nodes (nós) e triangulamos os dados a fim de obtermos a recorrência das informações.

Além disso, nos ancoramos na análise de conteúdo de acordo com as orientações de Bardin (2010) e Franco (2008) na perspectiva de: efetuarmos a leitura flutuante do material, a elaboração das matrizes analíticas, a organização do corpus da pesquisa, a definição das unidades de análises até produzirmos a construção das seguintes categorias temáticas:

- Concepção de educação do campo e a implementação da política de formação continuada do Programa Escola Ativa;
- Impactos e desafios do Programa Escola Ativa a partir dos momentos formativos;
- Elementos estruturantes, dificuldades e mudanças no contexto da prática.

Com estas categorias temáticas procuramos identificar os pontos de convergência e divergência dos depoimentos, a fim de elaborarmos o processo de análise e as interpretações sobre o fenômeno.

Ao analisar a política de formação continuada do PEA e ancorada na técnica da triangulação, empregamos algumas das contribuições da abordagem do ciclo de políticas formuladas pelo sociólogo inglês Stephen Ball que é interpretada no Brasil por Mainardes (2006) (ver anexo). Essa abordagem “constitui-se num referencial analítico útil para o estudo de programas e políticas educacionais e permite uma apreciação crítica dessas políticas, desde sua formulação inicial até sua implementação no contexto da prática” (MAINARDES, 2006, p. 48).

Essa abordagem é articulada em uma perspectiva macro e micro no campo das políticas educacionais. Perante isso, a visão macro situa-se no contexto de influências e no contexto da produção de texto da política e a visão micro estabelece relação com o contexto da prática. Nesse sentido a relação macro e micro estão inter-relacionados, uma vez que o ciclo de políticas não pressupõe análise separada do geral ou do local, mas, sobretudo uma interpenetração dos diversos contextos.

Deste modo, conceituamos os diversos contextos, bem como as questões norteadoras utilizadas no decorrer da análise da política de formação continuada do PEA. Assim, o contexto de influência é “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos” (MAINARDES, 2006, p. 51).

O contexto da produção de texto se apresenta vinculado aos textos políticos, visto que “são produtos de múltiplas influências e agendas, sua formulação envolve

intenções e negociações dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política”. (MAINARDES, 2006, p. 53).

No que diz respeito ao contexto da prática “onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e conseqüências, que podem representar mudanças e transformações significativas da política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

Todos os contextos são recontextualizados e reinterpretados, seja pelos Estados Nação, seja pelos diversos sujeitos envolvidos com a implementação das políticas educacionais. Perante isso, o processo de interpretação dos dados do campo empírico e das constatações encontradas no campo macro, norteia-se pelas categorias temáticas e sua interface com as falas dos sujeitos, o que proporciona a elaboração das conclusões sobre o fenômeno em debate.

A interpretação dos fatos é um desafio, mas que se faz necessário, visto que somente a descrição dos elementos pouco revela o contexto social, político, econômico e educacional do objeto em questão. Todavia, demonstramos a relevância de uma compreensão crítica e o significado das transmissões e das relações dialógicas possibilitadas por esta pesquisa qualitativa.

Na organização da dissertação analisamos em todas as seções os dados obtidos no campo teórico, documental e empírico, e, posterior a isso, inter-relacionamos com os resultados encontrados. Esta dissertação é composta de três seções.

A primeira trata do contexto de influência, momento em que fazemos um resgate histórico do Programa Escola Ativa (PEA), com destaque para a experiência de formação de professores desenvolvida na Colômbia e suas interferências na implantação do PEA no Brasil. Enfatizamos a proposta de formação continuada destinado aos professores que atuam em escolas multisseriadas. Nesta seção, analisamos, ainda, a estrutura metodológica do PEA, os momentos formativos e o processo de adesão dos municípios no Estado do Pará com ênfase para as experiências educativas do município de Concórdia do Pará.

Na segunda seção, intitulada política de formação continuada para professores do campo, refletimos o contexto das políticas de formação continuada no Brasil e a política de formação nos marcos normativos da educação do campo, com destaque para as políticas educacionais formuladas no contexto macro- político.

Na terceira seção abordamos na prática educativa, a disseminação da política de formação do PEA, com ênfase para as concepções de formação continuada e de educação do campo que se reproduz no município. Destacamos, além disso, os impactos, os desafios dos momentos formativos e o processo de implementação da referida política na realidade das escolas multisseriadas e no trabalho docente.

1 A POLÍTICA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA E A PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS

Esta seção trata do contexto histórico e da experiência do Programa Escola Nova (PEN) desenvolvido na Colômbia, bem como seus reflexos na política de educação e de formação continuada direcionada para professores que atuam em escolas multisseriadas.

O contato do Brasil com a experiência de educação da Colômbia possibilitou a implantação do Programa Escola Ativa, o qual se desenvolve em três momentos: primeiro em 1997 e 1998 em que foi coordenado pelo Projeto Nordeste, segundo de 1999 a 2007 o qual foi vinculado ao Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) e terceiro com sua transferência para a SECAD, que permanece ainda em 2011, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) reestruturada no Governo da presidente Dilma.

O texto discorre sobre os elementos curriculares, metodológicos e também sobre os momentos formativos que são propostos pelo Programa Escola Ativa. Neste item abordaremos as formações nacionais e estaduais. Deste modo, o trabalho de investigação destaca o processo de implantação e expansão do Programa no Estado do Pará, na perspectiva de descrever e refletir como a atual política apresentada impacta ou não a formação continuada de técnicos e professores dos municípios da Amazônia Paraense, com destaque para o Município de Concórdia do Pará.

1.1 PROGRAMA ESCOLA NOVA (PEN) DA COLÔMBIA E A SUA INFLUÊNCIA NO CONTEXTO DO BRASIL PARA A CRIAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

O Programa Escola Nova ao ser implantado na Colômbia, recebeu influências da Escola Unitária promovida pelas Organizações das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) nos anos 60 com a finalidade de proporcionar a qualidade educacional aos países da América Latina. O modelo de escola unitária apresenta como características: a presença de um único professor com o objetivo de atuar em escolas multisseriadas, a promoção automática dos

alunos, os materiais educativos apropriados e o professor como orientador e facilitador da aprendizagem.

O modelo de Escola Unitária criou resistências por parte dos professores na Colômbia, uma vez que entendiam esse modelo como uma forma de eliminar os docentes e agrupar em um único espaço todos os alunos da educação básica localizadas no campo, assim como destinar somente a um professor toda a carga horária e forçá-lo a elaborar fichas individualizadas no desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O “Programa Escuela Nueva” (PEN) ao ser elaborado pretendia ir além da monodocência defendida pela proposta da UNESCO. Portanto, introduziram-se inovações nas práticas pedagógicas das escolas multisseriadas na perspectiva de combater o alto índice de violência, pobreza, desemprego e o total abandono das escolas do campo. Na década de 80, o país vivenciava constantes guerrilhas e grupos paramilitares, o que dificultava intervenções e ações governamentais em escolas localizadas distantes das cidades.

Nesse período, metade das escolas localizadas no campo da Colômbia pouco oferecia educação primária completa e um número significativo de crianças entre 7 a 9 anos nunca tinham freqüentado aula. O PEN tem início em 1976 em algumas escolas e se expandiu de maneira gradativa a cada ano para outras, na perspectiva de atingir a população que ficava ausente deste direito. Com base nessas informações Arboleda (2006, p. 158) destaca que:

Entre 1988 e 1996, durante a execução do projeto financiado pelo Banco Mundial (BM) para universalizar a educação primária que incorporava no modelo de Escola Nova o número de estudantes que havia aumentado em 45,6% em geral nas escolas rurais. Um recente estudo comparativo de 11 países latino americanos, a Colômbia foi o único país, depois de Cuba, que alcançou melhores resultados em escolas públicas urbanas e rurais.

O PEN se converteu em uma política nacional colombiana na perspectiva de melhorar o sistema educacional, em específico nas regiões com baixo nível socioeconômico. Este Programa “pode ser definido como um conjunto modular de materiais educacionais, de baixo custo, que permitem melhorar a qualidade da educação básica” (SCHIEFELBEIN, 1993, p. 18).

A política educacional colombiana traça suas metas para expansão a partir da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos ocorrida em 1990 em Jomtien,

Tailândia, onde foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Nesta conferência “os governos do mundo inteiro reiteraram o compromisso de assegurar a educação básica com base na aprendizagem e no desenvolvimento humano permanente, para isso os países devem construir novos níveis e novos tipos de educação” (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Nesse sentido em 1991 o PEN atingiu cerca de 20 mil das 27 mil escolas rurais do país, com uma cobertura estimada de um milhão de crianças na perspectiva de em 1992 atingir um total de 28.000 escolas (TORRES, 1992, p. 2).

A política colombiana com foco no PEN apesar de nem sempre ser consenso entre os pesquisadores e sindicatos dos professores, o governo procurou universalizar a educação básica por meio do referido Programa, na expectativa de atender o máximo de crianças e professores do campo que estudavam e trabalhavam em situações precárias. Essa iniciativa contou com total apoio da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), Banco Mundial (BM), Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD) e UNESCO.

A política do Banco Mundial se amplia na década de 90, como estratégia do modelo neoliberal que desempenha projetos e ações em países mais pobres com a finalidade de articular as interações econômicas entre as Nações. Nesse sentido, é relevante destacar os aspectos históricos de atuação do Banco Mundial em países da América Latina.

Nos anos 80 incorporam o modelo de financiamento e de crédito da base política, a qual inclui a participação mínima do papel do Estado na economia do setor público, vindo se fortalecer na iniciativa privada.

Assim sendo, a atuação do Banco Mundial no setor educacional defende a concepção de Estado Mínimo, em prol dos interesses internacionais e da política neoliberal. Deste modo, a compreensão e a proposta defendida pelo BM se traduzem na forma de financiamento, na escritura dos livros didáticos, na formação de técnicos e professores, na relação com os entes federados e, principalmente, na constituição das políticas educacionais.

Em meio a esse contexto, a teoria educacional adotada na Colômbia tem seus fundamentos nas ideias anunciadas e experimentadas por Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1776-1841), Dewey (1859-1952), Montessori (1870-1952), Makarenko (1888-1939) e Freinet (1896-1966). A influência

dos referidos teóricos se dá na perspectiva de proporcionar uma aprendizagem ativa para crianças, para que possam receber uma educação pautada nos conhecimentos e experiências sociais. Dentre os pensadores que contribuíram para a teoria da Escola Nova podemos nos aprofundar nos estudos de Dewey, uma vez que este teórico influenciou na elaboração da concepção político pedagógica do Programa Escola Nova na Colômbia e do Programa Escola Ativa no Brasil.

O pragmatismo da Escola Nova defendida por Dewey se apresenta conservadora perante as questões sociais, políticas e econômicas e contribuiu para o progresso capitalista, uma vez que defendia uma “educação essencialmente pragmática e instrumentalista. Buscava a convivência democrática sem, porém, pôr em questão a sociedade de classes” (GADOTTI, 2005, p. 143). Essa concepção ao ser transferida para a política de educação no Brasil foi recontextualizada e implementada em programas educacionais, entre os quais citamos o Programa Escola Ativa, que se mantém na educação brasileira por 13 anos, período em que introduz e anuncia os aspectos teóricos e práticos da Escola Nova nas turmas multisseriadas.

A estrutura metodológica do PEN utilizada na Colômbia desenvolve-se de três maneiras conforme especificidades a seguir: A) Atividade Básica se traduz em motivar e gerar interesse nos alunos, analisar e socializar o conhecimento prévio, desenvolver e construir o conhecimento, atitudes e valores de uma maneira divertida. B) Atividade Prática demonstra a consolidação com a prática das lições apreendidas, desenvolve competências, prepara os alunos para atuar com atitude, integridade e saber relacionar teoria e prática. C) Na atividade de Aplicação se enfatiza a aprendizagem em situações reais e cotidianas da família e da comunidade, estimula um conhecimento mais profundo por usar várias fontes de informação, assim como promove a solução dos problemas da vida cotidiana.

Segundo Torres (1992, p.3) o PEN “é um sistema integrado que combina quatro aspectos: o currículo, a formação, a administração e Comunidade. A interação entre eles é o que dá coerência e viabilidade ao modelo”.

Os elementos curriculares definidos pelo PEN têm seus componentes centrados nos guias de autoaprendizagem ou textos interativos para crianças, biblioteca de sala de aula, cantos de aprendizagem, governo escolar e promoção flexível, os quais são transversalizados pelas atividades: básica, prática e de aplicação.

Os guias estão organizados por área, tais como: matemática, ciências naturais, ciências sociais e linguagem. Esses materiais são instrucionais e está pautado no como fazer. Torres (1992, p. 3) destaca que “no uso dos guias se busca liberar o tempo e facilitar a tarefa do professor, reduzir com isso as exigências de qualificação docente e permitir que os alunos avancem em seu próprio ritmo”. Tal questão parece ser preocupante uma vez que os materiais autoinstrutivos são elaborados em uma perspectiva tecnocrática em que os alunos têm contato com os conhecimentos preparados pela política educacional do ministério colombiano e dos órgãos vinculados e financiadores dos recursos.

Os cantos de trabalhos são organizados por campo de saber e os materiais são produzidos pelas próprias crianças ou são fornecidos pela comunidade onde a escola está localizada. A biblioteca escolar também é integrada ao processo de aprendizagem e faz parte de estratégias de leituras para os alunos.

O governo escolar é visto como uma instância possível de organização dos alunos, na aparência de exercitarem a gestão democrática, assim como ocupar os espaços de decisão dentro do contexto escolar. Ainda para Torres (1992, p. 4) “o governo estudantil é composto por Presidente e vice, secretário, líderes dos comitês e ajudante, essa estrutura é uma réplica dos procedimentos de votação democrática”.

A avaliação e a promoção flexível procuram seguir direcionamentos que se afastem da concepção de avaliação dos modelos tradicionais, por isso faz parte do processo de aprendizagem e sua função principal é alertar os alunos quando eles precisam de reforço.

Na concepção de formação os professores são considerados facilitadores na relação com os alunos e têm a função de dirigir e avaliar a aprendizagem, assim como articular com a comunidade. De acordo com Torres (1992, p. 4), “a formação continuada é feita através de oficinas de iniciação sequencial, com metodologia, organização e o uso de bibliotecas”. Cada curso tem duração de uma semana, com intervalo de três a seis meses, para que os professores possam aplicar nas escolas os conhecimentos apreendidos durante o processo formativo.

A formação tem continuidade nos chamados Microcentros rurais que expressam em seus objetivos a ideia de partilha, atualização e requalificação permanente, organizados por iniciativa dos próprios professores. Neles agrupam de 10 a 15 profissionais da educação de cidades próximas. Outro ponto trata-se do

componente administrativo e da relação da escola com a comunidade. Essas estratégias foram na Colômbia considerados como fundamentais para a concretização do PEN.

A implantação da política de formação continuada do Programa Escola Ativa (PEA) no Brasil ocorre nos anos 90 sob influências do Programa Escola Nova (PEN) que estava em execução na Colômbia desde o final da década de 70. A implementação do Programa Escola Ativa contou com o apoio da UNESCO, BIRD e BM.

O governo brasileiro se vincula a essas instâncias mediante empréstimos e projetos financiados, com a expectativa de combater os baixos índices educacionais, na perspectiva de suprir as dificuldades sociais, econômicas e educacionais.

O processo de recontextualização do PEA no país, sob as influências teóricas de John Dewey foram divulgadas no Brasil por um conjunto de intelectuais, como: Fernando de Azevedo (1894-1974), Lourenço Filho (1897-1970), Anísio Teixeira (1900-1971), entre outros, estes educadores também foram os precursores do movimento conhecido como escolanovismo e elaboradores do manifesto dos pioneiros da Educação Nova em 1932.

Esses intelectuais também compunham a Associação Brasileira de Educação (ABE) criada em 1920 como um movimento dividido entre tradicionalista e renovadores. O primeiro com fortes ingerências da elite oligárquica, a qual defendia a permanência de uma educação escolar em favor das elites que estavam no poder. Os renovadores pregavam ideias modernizadoras na perspectiva de contribuir com os métodos e práticas pedagógicas que defendiam uma educação pública, gratuita, obrigatória e laica. A ABE apresentava características heterogêneas no cenário de uma realidade brasileira com fortes intervenções de outros países, “incorporando valores culturais da Europa, dos Estados Unidos e do pós- guerra” (CARVALHO, 1998, p. 29).

Deste modo, a Escola Nova se constituiu como concepção que se hegemonizou no Brasil durante os anos 30, já que esteve voltada para um determinado grupo social, em que “propunha que a educação fosse instigadora da mudança social e, ao mesmo tempo se transformasse, porque a sociedade estava em mudança” (GADOTTI, 2005, p. 142). Para reiterar essas colocações Brandão (1999, p. 9) destaca que:

A Escola Nova, ao introduzir os métodos ativos na escola pública (que segundo tais análises, só se adequavam à experiência de socialização das crianças burguesas), teria inviabilizado o acesso das crianças das camadas populares aos conhecimentos valorizados socialmente.

As colocações de Gadotti (2005) e Brandão (1999) autores citados, enfatizam que na concepção da Escola Nova, os professores precisam ser treinados para entender os métodos modernos da Pedagogia, pois os alunos ficam submetidos a testes pedagógicos e psicopedagógicos. Tal concepção permeou no Brasil desde 1920 até 1970, inclusive presente na LDB 5.692/71 a qual apresenta esse princípio na educação tecnicista.

No Brasil o contato sobre a proposta metodológica do Programa Escola Nova ocorre em 1996 a partir de um convite feito pelo Banco Mundial aos técnicos do Projeto de Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste) e ao MEC, para que pudessem conhecer a proposta na Colômbia, em virtude deste país obter resultados satisfatórios no combate a defasagem educacional das escolas multisseriadas.

Com a volta dos técnicos brasileiros e o total apoio do Banco Mundial existe o indicativo de implantar essa estratégia. Portanto, ainda em 1996 ocorre no Brasil um seminário com representantes da Colômbia, na perspectiva de disseminar a ideia do PEN aos estados localizados na região Nordeste. Após a decisão de se implantar a metodologia, o Brasil adotou o nome de Escola Ativa e passou a se expandir para as escolas multisseriadas no ano de 1997. É o que apresenta as informações a seguir:

Em agosto de 1996, em um Seminário ministrado por um representante da Fundacion volvamos a la gente, responsáveis na Colômbia pela implantação e implementação de estratégia neste país, DGPN – Direção – Geral do Projeto Nordeste foram convidados para conhecerem a estratégia e decidirem sobre adoção. Após o Seminário, os Estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, e Piauí decidiram pela adoção da estratégia e, em outubro de 1996, técnicos destes Estados foram capacitados na Colômbia. A partir daí, a estratégia passou a ser chamada de Escola Ativa. (BRASIL, MEC, 2005, p. 12).

O processo de implantação do Programa Escola Ativa no Brasil até meados de 1999 foi coordenado pelo Projeto Nordeste, esse momento é chamado de fase I e conhecido também como implantação e testagem. Esta fase vigorou nos anos de 1997 a 1998 e foi considerado “o momento de preparação e acompanhamento para conhecer a efetividade da estratégia” (BRASIL, 2005, p.13). Faziam parte nesse

período da estratégia os estados, da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão, Piauí, Sergipe e Alagoas, em virtude de apresentarem baixo nível sócio educacional, assim o Programa se apresenta com objetivo de aumentar o nível de aprendizagem, diminuir a repetência, favorecer o acesso e elevar as taxas de conclusão do Ensino Fundamental.

Em 1999 no Governo de Fernando Henrique Cardoso, o Projeto Nordeste chega ao fim e entra em vigor o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) que promoveu a política de continuidade das ações desenvolvidas nas escolas multisseriadas, sendo, também, regido e sustentado por empréstimos internacionais.

A fase II, já sob a coordenação do Fundescola é denominada de expansão I e tem como meta “ampliar o número de escolas nos estados e municípios do Nordeste. Nesta fase ocorreu a implantação nas Regiões Norte e Centro-oeste e em municípios que compunham a Zona de Atendimento Prioritário (ZAP)⁵” (BRASIL, 2005, p.13).

A fase III é considerada como consolidação e “reconhecimento da efetividade da estratégia pelos estados e municípios e a criação da rede de formadores multiplicadores” (BRASIL, 2005, p. 13). A prioridade seria formar os técnicos estaduais e municipais como forma de gerar mais autonomia aos entes envolvidos na estratégia do Programa Escola Ativa.

A fase IV é dividida em dois momentos: a primeira é considerada como expansão II e, esta “rompe com os limites das ZAP e são incorporados municípios autônomos” (BRASIL, 2005, p. 13). Nesta fase a responsabilidade com a formação dos professores, infraestrutura e compra dos Kits pedagógicos seria do próprio município. “Ao Fundescola caberia a responsabilidade pelo material da formação e pelos guias de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2005, p. 14).

A segunda denominada de disseminação e monitoramento percebemos que “o Programa Escola Ativa contou com responsáveis pela implementação, implantação e monitoramento da estratégia nos âmbitos nacional, estadual e municipal para efetivar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 2005, p. 14).

A princípio, o Programa se baseava em dados definidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou seja, os critérios para adesão

⁵ Divisão definida pelo FUNDESCOLA.

dependiam da localização geográfica e da baixa densidade populacional. O objetivo seria “aumentar o nível de aprendizagem dos alunos, reduzir a repetência, a evasão e elevar as taxas de conclusão do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2008, p. 8).

A proposta político pedagógica do Projeto Escola Ativa, implantada no Brasil em meados dos anos 90, esteve subsidiada pelos princípios apontados pela UNESCO para o século XXI, no relatório Jacques Delors quando assinala os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses princípios movem as ações educacionais e mantém-se de forma hegemônica, de tal modo que, uma grande maioria dos profissionais da educação tem essas matrizes educacionais como uno, sem considerar as intencionalidades e influências presentes em determinada concepção.

Deste modo, a visão de educação explicitada no âmbito desta ação evidencia que “a escola precisa ser vista como unidade fundamental para a mudança e, para tanto, é essencial mudar as práticas de construção do conhecimento em sala de aula” (BRASIL, 2005, p. 16). Assim sendo, os embasamentos macro desse projeto de escola se sustenta nos seguintes princípios:

Mudar o papel do professor, de repassador de informações, para um arquiteto de percurso, um articulador de pensamentos; oferecer atividades que desafiem os alunos, possibilitando-lhes desenvolver experiências pertencentes a aprendizagem; organizar trabalhos cooperativos em pequenos grupos; promover a participação ativa dos alunos como protagonistas da construção da sua aprendizagem e da sua formação como cidadão autônomo [...] (BRASIL, 2005, p. 17).

Na perspectiva de atender os objetivos ora explicitados, o Fundescola, por interface com o Banco Mundial procurou articular ações centradas em artefatos pedagógicos, com foco no Ensino Fundamental, nas matrizes curriculares, na formação, acompanhamento, na relação com a comunidade e em práticas gerenciais das secretárias de educação. O quadro demonstra o percurso desenvolvido pelo Fundescola.

Quadro 1: Fases, etapas percorridas e ações do FUNDESCOLA no Brasil

FASES	PERÍODO	AÇÃO
Fundescola I	1998 a 2001	Reformas das escolas, auxílio no planejamento, gestão e desenvolvimento de sistemas educacionais e desenvolvimento da escola.
Fundescola II	1999 a 2004	Trabalho direto junto às secretarias de educação estaduais e municipais.
Fundescola III		
Etapa A	2002 a 2006	Finalização do desenvolvimento das ações e avaliação
Etapa B	2006 a 2010	Projeto de massificação em escala nacional dos resultados e instrumentos bem sucedidos do Fundescola, articulados com o MEC e Banco Mundial.

Fonte: FNDE/Banco Mundial, 2009.

O Fundescola coordenou várias ações no Brasil sob a influência do BM, entre elas destacamos o Programa Escola Ativa, com enfoque na formação de professores em serviço e também para a manutenção em termos de infraestrutura das escolas multisseriadas. Para o Banco “o Fundescola tem sido uma importante estratégia na universalização do ensino fundamental e deixa claro o grau de ambição de tal projeto e a centralidade por ele ocupada na estratégia de reformas educacionais para o Brasil” (AZZI; BOCK; SILVA, 2008, p. 37).

No entanto, em 2007 esse Fundo chega ao seu final e entra em vigor o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a promulgação do Decreto nº 6.094 que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação”. Este plano apresenta estratégias ousadas do ponto de vista do regime de colaboração e do pacto federativo e que vai muito além das propostas do Fundescola. De acordo com análise de Saviani (2007, p. 1244) o PDE apresenta a seguinte estrutura:

O Capítulo I do Decreto trata do Plano de metas Compromisso Todos pela Educação, definindo a participação da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica e estabelecendo 28 diretrizes a serem seguidas pelos participantes do plano. O Capítulo II dispõe sobre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; o Capítulo III define os termos da adesão voluntária dos municípios, estados e Distrito Federal ao Compromisso; e o Capítulo IV estabelece as disposições gerais (Seção I) e o Plano de Ações Articuladas (Seção II) como requisitos para que se dê a assistência técnica e financeira da União aos entes federativos participantes do Compromisso.

Diante disso, em 2007 o Programa Escola Ativa, é transferido para a SECAD⁶, ficando sua Gestão sob a responsabilidade da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC).

Neste mesmo ano, a SECAD encomenda uma pesquisa para a UFPA com o objetivo de avaliar os 10 anos de permanência da estratégia metodológica nas regiões Nordeste, Norte e Centro-oeste do Brasil. A pesquisa proporcionou uma visão macro e micro sobre a atuação do Programa Escola Ativa, porém os resultados obtidos pela UFPA e entregue ao MEC não foram publicados, tudo indica que a falta de interesse pela publicação dos resultados, fez com que outros encaminhamentos ao PEA fossem tomados sem que a sociedade civil organizada participasse das decisões políticas e institucionais sobre os rumos do Programa no Brasil.

Nesse sentido, o MEC/SECAD sem tornar público os resultados da pesquisa e sem fazer um amplo debate com a sociedade civil, cria em 2007 a política de ampliação do Programa Escola Ativa para todos os 26 Estados e o Distrito Federal. A estratégia metodológica é transformada em Programa e passa a compor as ações do Plano de Ações Articuladas (PAR⁷) a partir do ano de 2008.

Nesse contexto, observamos que enquanto o movimento de educação do campo em nível nacional, regional e local se constituía com experiências de pesquisas, formação de professores, práticas educativas e lutas dos movimentos sociais na busca por políticas públicas para atender as demandas educacionais respeitando a realidade das escolas do campo, se transfere para a SECAD o Programa Escola Ativa, que foi e é criticado e questionado pelos movimentos sociais ligados ao campo em função das suas bases epistemológicas e pela forma de receber recursos dos órgãos internacionais.

⁶ A SECAD, como foi chamada até dezembro de 2010, criada em agosto de 2004, durante a realização da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, momento em que se cria também a Coordenação Geral de Educação do Campo através de um amplo debate entre MEC e movimentos sociais. Esta secretaria foi criada com a perspectiva de construir políticas educacionais a nível nacional voltadas para o campo, a partir de 2011 a secretaria de Inclusão foi incorporada a SECAD, daí passou a ser chamada de “Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão” (SECADI), usamos neste trabalho os dois nome, visto que procuramos delimitar a conjuntura política em cada momento da secretaria.

⁷ O PAR é o planejamento multidimensional da política de educação que os municípios, os estados e o DF devem fazer para um período de quatro anos — 2008 a 2011. O PAR é coordenado pela secretaria municipal/estadual de educação, mas deve ser elaborado com a participação de gestores, de professores e da comunidade local.

Perante isso, o movimento de educação do campo, posiciona-se contrário a essa tomada de decisão da SECAD/CGEC, o que significa para uma grande parte dos pesquisadores e movimentos sociais envolvidos com a educação do campo muita rejeição a esse apoio institucional. A crítica à educação preconizada no referido Programa é por ter seus resquícios na concepção anunciada e executada durante anos nas escolas multisseriadas articulada com o Banco Mundial. Por conseguinte, percebemos que essa ação funcionou por um determinado período como espécie de “negociação” da metodologia com as secretarias estaduais e municipais de educação financiada pelo governo e por órgãos internacionais.

A partir de 2008 o PEA começa a ser estruturado na perspectiva de atender os povos do campo, por isso, o MEC/SECAD divulga que “um novo momento na recontextualização do Programa se inicia no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação, universidades públicas, União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME)” e com muita timidez identificamos a presença dos movimentos sociais, ora ouvindo, poucas vezes participando, e na maioria dos casos aparecem como questionadores da disseminação da política do referido Programa.

Um ponto relevante dessa expansão é a presença das universidades federais, como instituição formadora e a organização das formações nacionais direcionadas aos coordenadores do Programa. Sobre essa expansão temos algumas discordâncias no que se refere a manutenção da formação de técnicos multiplicadores e sobre o processo de reelaboração dos cadernos de ensino aprendizagem dos alunos e dos professores, que em 2011, já no contexto da SECADI será novamente reformulado, por motivo de erros gravíssimos em: ortografia, diagramação, conteúdos, entre outros. Por esses motivos a referida secretaria torna público em setembro de 2011 o edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático do campo- PNLD campo com a previsão de distribuição às escolas em 2013

Apresentamos nas próximas subseções as influências no desdobramento da estratégia metodológica com ênfase para os momentos formativos e os instrumentos metodológicos que norteia a concepção de currículo, de gestão e de formação continuada do PEA.

1.2 A ESTRUTURA METODOLÓGICA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

Ao pensarmos na concepção que sustenta a estrutura metodológica do PEA é indispensável nos determos na complexidade educacional na qual tal metodologia está sendo aplicada. Em vista disso, situaremos as escolas multisseriadas, *lócus* que recebe a proposta do PEA, por serem marcadas por um lugar, tempo, contexto, organização e vida, que apesar das dificuldades enfrentadas, contribui na produção dos diversos saberes.

Contudo, o Programa oferece vários elementos curriculares, no qual percebemos que se apresentam como eixo central da proposta. O MEC determina uma estrutura e a partir dela decide o processo de formação continuada, já que o foco desta ação é apontar indicadores quantitativos na aprendizagem escolar, ou seja, o objetivo macro do Programa é “melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas do campo” (BRASIL, 2010, p. 36).

Ao voltar atenção para um Programa que represente a formação continuada dos professores de escolas multisseriadas em uma ótica apartada das reais necessidades dos professores de escolas multisseriadas, o PEA com sua transposição para o Brasil no período de 1997 a 2007 se apoiou em instrumentais pedagógicos: Guias de Aprendizagens, Cantinhos de Aprendizagem, Governo Estudantil e Escola/Comunidade que pouco demonstra interconexão com a educação do campo propriamente necessária para ser vivida a fim de incorporar nas políticas educacionais os professores e alunos do campo.

Na reformulação do Programa a partir de 2008 visualizamos substituições e permanências de sua estratégia metodológica, mas desta vez “incorpora os fundamentos e os princípios da Educação do Campo” (BRASIL, 2010, p. 27), nos marcos legais do Programa, porém, ainda construído com poucas marcas e com o trabalho concreto dos professores do espaço multisseriado.

Assim sendo, nessa reformulação os instrumentos curriculares passaram a ser assim designados como: Cadernos de Ensino Aprendizagem, Cantinhos de Aprendizagem: espaços interdisciplinares de pesquisa, Colegiado Estudantil e Escola/Comunidade. O quadro 2 apresenta de forma comparativa tais elementos.

Quadro 2: Mudanças e permanências nos elementos curriculares do PEA

PEN-Colômbia/Projeto Nordeste/FUNDESCOLA/1997 a 2007	SECAD/SECADI/2008 a 2011
Guias de Aprendizagem	Cadernos de Ensino Aprendizagem
Cantinhos de Aprendizagem	Cantinhos de Aprendizagem: Espaços Interdisciplinares de Pesquisa
Governo Estudantil	Colegiado Estudantil
Escola e Comunidade	Escola e Comunidade

Fonte: MEC/SECAD/SECADI/2008.

Dentre os documentos que sustentam as orientações curriculares do Programa de 1997 a 2007, temos o Manual de Orientação para Formação de Professores (2005) em que aborda a estrutura dos Guias de Aprendizagem em unidades, módulos e seções, os quais se traduzem em atividades básicas, práticas e de aplicação e compromisso.

Este documento mostra que as atividades escolares do PEA centravam-se no professor como mediador e no aluno como indivíduo capaz de desenvolver de maneira ativa o que lhe seria proposto. Diante disso, na intenção de esclarecer sobre a utilização curricular do PEA até 2007, faremos uma síntese, deste período, haja vista que o foco deste estudo está centrado na política reelaborada ao período delimitado que vai de 2007 a 2011.

A formação dos professores foi e ainda é o espaço de orientação para o uso dos instrumentos curriculares do PEA, na perspectiva de direcionar como deverá ser aplicado em sala de aula. Deste modo, os guias de aprendizagem são o que conhecemos como livros didáticos, que trouxeram por muito tempo uma imagem caricaturada de campo com o propósito de ensinar a fazer conforme as orientações propostas.

Os “cantinhos de aprendizagem” tiveram como proposição subsidiar no uso dos guias de aprendizagem, assim como induzir os conhecimentos nele expostos para levantar questionamentos e descobertas, no entanto há indício de que ficavam esquecidos por professores e alunos no “cantinho” das salas.

O governo estudantil favorecia o envolvimento dos alunos com situações cívicas dentro da escola e a ideia seria elaborar uma réplica do exercício da

democracia dentro do contexto escolar, porém ao que tudo indica, tinha tendência a estimular o personalismo entre os alunos. Escola e comunidade ensejavam uma relação de proximidade e do exercício da participação das famílias nos assuntos escolares, nessa articulação a escola precisaria garantir o atendimento das demandas da comunidade para atender seus anseios.

A visão destinada neste período de execução do PEA era o saber fazer centrado na prática educativa e na confecção de instrumentos pedagógicos para colocar em ação determinado assunto.

Na reestruturação do projeto base do Programa Escola Ativa com vigência a partir de 2008 a 2011, identificamos elementos da metodologia que mudaram e outros que permaneceram, mas, ainda assim, percebemos a política da continuidade na elaboração dos livros didáticos e no fornecimento de materiais pedagógicos pelo Programa.

Sobre a estrutura e metodologia que move a formação de técnicos e professores que trabalham em escolas multisseriadas do PEA, está presente no manual de “orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores” (BRASIL, 2009). Este manual tem a intenção de demonstrar os objetivos e as orientações no fazer pedagógico dos docentes. Nas subseções posteriores enfatizamos sobre o reinventar ou não desses elementos em sala de aula.

1.2.1 Cadernos de ensino aprendizagem

Os cadernos de ensino aprendizagem (livros didáticos) do ponto de vista do MEC/SECAD trazem levantamentos prévios dos conhecimentos. Posterior a isso, deveriam estimular o confronto dos conhecimentos dos alunos com os saberes escolares e situações vividas, na perspectiva de possibilitar a aplicação dos conteúdos em ocasiões da realidade.

Esses cadernos passaram por um processo de reformulação em 2009 e contou com a participação de consultores contratados pelo MEC/SECAD, sendo que a aparência do material procura apresentar um retrato mais condizente com as crianças do campo. No entanto, identificamos que tais materiais são elaborados dentro de uma estrutura pouco flexível, e nem sempre é construído com a

participação dos sujeitos que conhecem e convivem de fato no cotidiano das escolas multisseriadas.

O relatório preliminar que avaliou os 10 anos do Programa Escola Ativa no Brasil demonstra que:

Aproximadamente metade dos professores considera que às vezes (46,4%) os textos dos Guias de Aprendizagem abordam superficialmente os conteúdos e 31,4% considera que isso *sempre* ocorre. A somatória dessas respostas, que é superior a 70%, evidencia que há necessidade de superação dessa superficialidade, que há uma fragilidade nos Guias no que se refere ao aprofundamento de conteúdos (BRASIL, 2008, p. 44).

Durante vários anos, os livros didáticos do PEA, antes chamados de Guias de Aprendizagem apresentaram uma visão reducionista de campo, assim acreditamos que o processo de reformulação desse instrumento pedagógico precisaria considerar os resultados da pesquisa de avaliação do PEA, nas regiões Nordeste, Centro – Oeste e Norte, para que de fato a reorganização fosse centrada naquilo que os professores registraram como superficiais. Como tudo indica que esses dados pouco foram considerados, continuam algumas preocupações. Será que a reformulação trouxe de fato mudanças que retrate a realidade dos povos do campo? Durante a formação continuada de professores tudo sugere que há o manuseio dos livros e orientações específicas de como deverá ser trabalhado nas multisséries, mas isto é suficiente? Será que atende a realidade e vontade de professores e alunos?

Essas questões são importante para pensarmos nos objetivos dos livros didáticos, segundo Gatti Júnior (2004, p. 36) os livros “acabam sendo fiéis depositários dos saberes provenientes das diferentes disciplinas escolares, assim como os portadores dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos”. Diante disso, os livros do PEA precisam ser um aporte pedagógico para os professores o que poderia ser enriquecido por meio da recontextualização e interpretação dos diversos sujeitos que utilizam.

Fotografia 1: Cadernos de ensino aprendizagem do PEA.



Fonte: Cadernos de ensino aprendizagem do Programa Escola Ativa, versão 2010/SECADI/MEC.

Os cadernos de aprendizagem atualizados na versão do ano de 2010 estão estruturados da seguinte maneira:

Educando:

- Alfabetização e Letramento 1º ao 3º ano
- Língua Portuguesa 4º e 5º ano
- Matemática 1º ao 5º ano
- História 1º ao 5º ano
- Geografia 1º ao 5º ano
- Ciências Naturais 1º ao 5º ano

Educador:

- Caderno de Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadores do Programa Escola Ativa.
- Caderno de Orientações Didático Pedagógicas de Alfabetização e Letramento para cada um dos três anos iniciais (1º ao 3º ano).
- Caderno de Orientação Didático Pedagógica de Língua Portuguesa para o 4º e 5º ano.
- Caderno de Orientações Didático Pedagógicas de Matemática do 1º ao 5º ano.
- Caderno de Orientações Didático Pedagógicas de História do 1º ao 5º ano.
- Caderno de Orientações Didático Pedagógicas de Geografia do 1º ao 5º ano.

- Caderno de Orientações Didático Pedagógicas de Ciências Naturais do 1º ao 5º ano.

Observamos que os livros são direcionados aos professores e alunos e continuam com uma organização disciplinar, isso é uma permanência da versão anterior do Programa, o que nos dá argumentos para afirmar que nesse sentido não inovou e nem se propôs em atender a realidade de organização multisseriada de ensino.

Para que os livros sejam empregados conforme as recomendações da MEC/SECAD os professores deverão ser orientados sobre seu uso durante os módulos de formações, por isso é essencialmente necessário que faça parte do planejamento dos momentos formativos um estudo sistemático das normatizações e atividades propostas nesse material, enquanto requisito fundamental para ser aplicado nas aulas.

Os cadernos de ensino aprendizagem tanto dos alunos quanto dos professores passaram no mês de junho de 2011 por várias denúncias sobre erros em seu conteúdo, ortografia, diagramação e formatação, isto provocou em caso de urgência uma reunião técnica em Brasília com todos os supervisores de curso ligados as SEDUCs e UNDIME do Brasil, para que pudessem debater sobre a questão e aprovar um documento deliberativo. As orientações da coordenação nacional é que estes materiais não serão mais impressos, uma vez que em setembro de 2010, todas as secretarias estaduais e municipais de educação do Brasil receberam referidos cadernos, com os graves erros.

A reunião apontou que todos os cadernos de ensino aprendizagem que estão com os problemas elencados anteriormente, passou por um processo de reformulação feito pela Editora da Universidade Federal de Goiás.

Segundo a SECADI/MEC na atual gestão em 2011 “os materiais de apoio com as alterações realizadas será disponibilizado no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), visando subsidiar os multiplicadores e professores na utilização dos cadernos já distribuídos nas escolas” (BRASIL, 2011). Ficou aprovado também que “os professores de escolas multisseriadas, utilizarão livros didáticos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, distribuídos no âmbito do Plano Nacional dos Livros Didático (PNLD)” (BRASIL, 2011).

Sobre isso, refletimos que se faz necessário esta tomada de decisão, porque se os cadernos pouco representam as normatizações oficiais e ainda tratam a realidade dos povos do campo de forma não contextualizada o que contribui para o ser humano não se tornar sujeito de direito, daí é prudente que a sociedade civil questione os recursos gastos e provoque o Estado para outras tomadas de decisão que engendrem propostas de superação à luz dos problemas enfrentados no contexto que se vive e na perspectiva de futuro. É importante enfatizarmos que isso quebra a cristalização de materiais que se mantiveram nas escolas multisseriadas por 14 anos e que das vezes que foram questionados, o MEC se utilizou de estratégias para velar as críticas que eram e são feitas.

Deste ponto de vista, interpretamos que a política do livro didático na esfera do PEA apresenta limitações, se considerarmos que continua a empregar esses materiais como quesito obrigatório nas formações e também nas salas de aula, de tal modo que o pensar e o refletir sobre a prática dos professores continuam sendo delineado por materiais instrucionais pautado na racionalidade técnica, e pouco relacionados a realidade do campo, rica em experiências, memórias, culturas e valores dos povos que habitam esse espaço.

1.2.2 Cantinhos de aprendizagem: espaço interdisciplinar de pesquisa

A organização metodológica como é proposta pelo Programa Escola Ativa, talvez precise ser mais bem esclarecida aos técnicos e professores que participam da formação, porque anunciar a defesa de um saber na perspectiva da interdisciplinaridade requer explicar epistemologicamente a consistência teórica deste conceito. O MEC/SECAD “recomenda que os espaços de pesquisa devam ser utilizados e montados, preferencialmente, de forma interdisciplinar” (BRASIL, 2010, p. 34). A fotografia 1 expressa a compreensão dos professores em relação aos cantinhos de aprendizagem.

Fotografia 2: Cantinho de ensino aprendizagem de matemática



Fonte: Pesquisa de campo- junho de 2010.

Na medida em que o Programa propõe a construção de espaços pedagógicos com foco na interdisciplinaridade, precisaria centralizar suas elaborações e esclarecer em que sentido avança e se diferencia da disciplinaridade⁸, já que de forma hierárquica sua estrutura metodológica é definida em disciplinas específicas como é o caso dos livros didáticos.

Nesse contexto “interdisciplinaridade se caracteriza pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas” (JAPIASSU, 1976, p.74). Deste ponto de vista, destacamos que o PEA, precisa pensar a integração das áreas de conhecimentos de maneira que se efetive desde a produção dos materiais até a concretude no cotidiano escolar das escolas do campo. Em presença disso carece exercitar a escuta sensível dos diversos sujeitos do campo que almejam reconhecimento por um currículo escolar que retrate as múltiplas realidades de assentados, quilombolas, comunidades campesinas, entre outras.

⁸ É o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias. (JAPIASSU, 1976, p.72).

Os espaços interdisciplinares de pesquisas de acordo com o Projeto Base (2008) caracterizam-se como ambiente de organização, exposição e sistematização dos trabalhos e tem como objetivo demonstrar as diversas produções dos alunos e as possíveis interações entre as áreas de conhecimentos.

No entanto, percebemos que há um esquecimento para o exercício e a prática desses espaços como produção do saber e da pesquisa. Deste modo, acreditamos que as atividades ao serem desenvolvidas necessitam compor o planejamento e o plano de aula, para que a organização desses espaços possa ser construída de fato pelos alunos e que possam de maneira efetiva favorecer a aprendizagem.

Essa organização pedagógica destaca que as estratégias curriculares direcionadas às escolas multisseriadas ainda é limitada na disciplinaridade, em que os conhecimentos constituem-se como homogêneos e focalizados na organização por série.

Durante os momentos de formação continuada, principalmente no módulo em que trata da metodologia do PEA, os profissionais da educação que participam da formação, constroem o ambiente lúdico da maneira como precisa ser organizado no espaço escolar.

Enfatizamos que esses espaços, não podem ser meros acúmulos de produções desatualizadas e descontextualizadas. É fundamental rever no dia a dia as produções e os avanços conquistados pelos alunos.

Diante disso, percebemos que as orientações pedagógicas sobre a organização dos espaços interdisciplinares durante os momentos formativos se limitam aos aplicativos para a prática e pouco se estuda sobre os aportes teóricos que fundamentam o pensamento interdisciplinar de ensino que aglutinam a formação do ser humano pela e para a vida, com base em um *modus vivendi* que aceite e respeite as diferenças no que diz respeito à relação com a cultura, o trabalho, a natureza e suas relações sociais.

1.2.3 Colegiado estudantil

O Colegiado Estudantil nas mudanças curriculares do Programa substituiu o Governo Estudantil na perspectiva de evitar o personalismo entre as crianças e estimular a construção da gestão democrática dentro da escola. Esse elemento tem suas bases legais na LDB 9.394/96 a qual destaca que:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A formação do colegiado se fortalece nessa concepção, sua estrutura advém da organização de comitês de trabalho, em que são formados a partir da necessidade percebida na escola. Sua legitimidade se dá em assembléia geral convocada e organizada pelo Conselho Escolar. A constituição do colegiado depende da organização dos comitês de trabalho, e segue o princípio da gestão democrática.

Acreditamos que a concepção de gestão democrática na metodologia do Programa, precisa redirecionar o processo de orientação aos professores, porque pensar os comitês de trabalho, os representantes e, posteriormente, a organização do colegiado são fatores que podem ficar na retórica e na inconsistência de uma proposta importante para o sistema escolar, porém pouco utilizada na compreensão de gestão que as escolas do campo precisam assumir.

Nos momentos de formação destinada aos profissionais da educação os comitês de trabalhos são exercidos de tal forma que incorporam a realidade como uma simulação das aulas. O grande desafio exposto nestas trocas de experiências é conseguir a efetivação dos colegiados e o exercício de cidadania das crianças, profissionais da educação e dos diversos representantes da localidade onde a escola encontra-se inserida.

1.2.4 Relação escola e comunidade

O PEA nomeia a relação escola e comunidade incluídas entre os elementos fundamentais da metodologia, diante disso precisamos refletir o conceito sobre o termo comunidade.

Segundo Buber (2003, p.50) “comunidade é a ligação que se desenvolve mantida internamente por propriedade comum (sobretudo de terra), por trabalho comum, costumes comuns, fé comum”. Isso mostra que o território das escolas multisseriadas não necessariamente comunga com essas características, haja vista que a sociedade não é homogênea, ao contrário atualmente as escolas do campo, buscam construir um projeto contra-hegemônico de sociedade a fim de possibilitar-lhes viver com dignidade no campo ao defender seus direitos na busca de uma sociedade justa.

Nesse sentido, percebemos que a proposta de comunidade que se coloca no PEA desde os anos 90, se apresenta carregado de ideologias, transpostas por alguns instrumentos pedagógicos, tais como: participação na elaboração do projeto político pedagógico, participação no conselho escolar, assembléia geral, dia da conquista, oficinas, palestras, construção de croqui⁹ e elaboração de monografia¹⁰.

Perante isso, julgamos que o fortalecimento da relação escola e comunidade depende de como será a participação das pessoas no que se refere as atividades desenvolvidas no contexto intra e extra escolar, já que essa proximidade se revela nas localidades onde funciona as escolas multisseriadas e no trabalho dos professores como uma dificuldade a ser superada, uma vez que os professores além de resolverem questões do processo ensino aprendizagem, ainda precisam dialogar com a comunidade questões sociais, ambientais, culturais e políticas. Essa questão pode ser observada nas colocações dos sujeitos da pesquisa:

Nas classes multisseriadas todo dia encontramos muitas dificuldades, porque a gente que tem que rebolar, muitas vezes precisamos também resolver questões na comunidade, a gente tenta fazer e acredito que na escola do campo é possível está sempre junto da comunidade, porque se estivermos articulados nós conseguiremos [...] (S10- Professora).

⁹ Mapa da comunidade construída a partir de uma observação cuidadosa do espaço local.

¹⁰ Texto no qual se faz a descrição detalhada da comunidade, envolvendo os aspectos históricos, geográficos, cultural, ocupacional, doméstico, organizacional e de saúde.

O Programa Escola Ativa vem e proporciona essa participação mais efetiva, tanto do próprio docente, do alunado e da família, em fim de toda comunidade em geral, isso vem ajudar a todos para que fique comprometido com o próprio desenvolvimento pessoal e claro do professor como profissional (S13- Professor).

Os depoimentos enfatizam que são muitas as dificuldades em escolas multisseriadas, contudo os professores além de ministrarem aulas, precisam se envolver em outros assuntos solicitados pela própria comunidade local, essa relação é colocada como uma possível articulação nas escolas do campo em prol das condições sócio-educacionais existentes aos graves entraves enfrentados pelos professores. Com o afã de melhorar a realidade das escolas do campo, os depoentes referendam que a política do PEA funciona como facilitadora nessa relação entre os sujeitos sociais, uma vez que apontam que na proximidade entre todos é de fundamental importância deixar claro as responsabilidades dos envolvidos com o processo educativo para que os papéis não sejam confundidos.

A proposta de integração da escola com a comunidade a nosso ver parece interessante no que se refere às sugestões de atividades práticas, no entanto, acreditamos que o papel e a responsabilidade da sociedade civil com os fenômenos educacionais transcendem as questões de cunho pedagógico em prol do cumprimento das obrigações do Estado. A Constituição Brasileira (1988) no art. 205 destaca que:

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A garantia do direito a educação pelo Estado e família é fundamental para que sejam dadas as reais condições de acesso e permanência aos alunos no espaço escolar, sendo que as famílias precisam de condições de sobrevivência, de políticas públicas que proporcionem qualidade de vida a todos.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/96) do mesmo modo enfatiza no art. 12, inciso VI que os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de: “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/90 ressalta no art. 53, parágrafo único que “é direito dos pais ou responsáveis ter ciência do

processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”.

Portanto, a legislação brasileira possibilita e garante o direito de participação das famílias e sociedade como um todo nas atividades escolares, bem como nas instâncias deliberativas e financeiras, um exemplo, são os conselhos escolares. Entretanto, essa participação ainda é um exercício, pois a responsabilidade pelo ensino, aprendizagem dos alunos continua muito centrada na escola formal, por isso precisamos avançar e reconhecer que em outros espaços também se faz educação, podemos destacar, entre eles: os sindicatos, movimentos sociais, grêmios estudantis, associações, igreja, entre outros.

A subseção a seguir trata dos momentos formativos, com destaque para as formações nacionais e estaduais, que de acordo com o Projeto Base (2010) precisa transversalizar os diversos elementos curriculares tratados anteriormente. Abordaremos também como a formação continuada chega ao contexto da prática, haja vista que aos professores de escolas multisseriadas, cabe a recontextualização ou não durante o processo de implementação.

1.3 OS MOMENTOS FORMATIVOS DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA E AS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS TÉCNICOS MULTIPLICADORES

Nesta subseção abordamos de maneira descritiva e analítica os momentos formativos que ocorreram no âmbito nacional e estadual até o mês de junho de 2011. Enfatizamos que nas análises exercitamos o olhar crítico ao tomarmos como foco de estudo o PEA.

A formação da estratégia metodológica do Programa Escola Ativa “traz consigo a confusão conceitual sobre formação inicial da primeira edição. Compreende-se que não há uma proposta de formação inicial, mas de formação continuada instituída” (FREIRE, J.; OLIVEIRA; LEITÃO, 2010, p. 245). Essa compreensão pressupõe entendermos que tal formação é delimitada e apesar de abordar temáticas referentes a educação do campo, ainda percebermos que é demarcada por uma estrutura rígida definida pelo próprio MEC.

Os momentos formativos estruturam-se em curso oferecido em nível de aperfeiçoamento organizado em seis (6) módulos, cada módulo é composto por 40h, o qual totaliza uma carga horária de 240 horas presenciais. Carga horária que pouco se cumpre nos espaços de multiplicação, seja na rede estadual ou municipal, considerando a falta de apoio financeiro e estrutural impede que os técnicos socializem os módulos aos professores conforme expõe o projeto base do PEA. Toda a proposta da formação centra-se nos chamados elementos curriculares como eixos que transversalizam as temáticas.

O processo de implementação deste Programa no trabalho dos professores de escolas multisseriadas, ocorre a partir dos momentos formativos feito por técnicos multiplicadores e também nos chamados Microcentro.

Deste ponto de vista, concordamos com Gonçalves (2010) ao afirmar que o PEA é uma proposta de “formação continuada instituída”. Uma vez que o projeto apresentado evidencia-se desarticulado da concepção real de formação pautado na valorização sócio-histórica e política dos sujeitos que fazem parte do contexto educacional do campo.

A formação que o MEC/CGEC oferece em nível nacional é na perspectiva de fortalecer a equipe gestora do PEA nos estados, que é composta por professores pesquisadores das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), supervisores de curso das SEDUCs ou UNDIMEs e professores multiplicadores das SEMECs. Embora o projeto proponha articulação com os movimentos sociais, ainda não percebemos de maneira marcante a participação desses sujeitos nem nas formações nacionais e estaduais. Toda esta equipe é regida pela legislação nº. 35/2010 em que apresenta as competências pedagógicas para cada ente envolvido.

“A clara definição das competências dos entes federados e a inter-relação com as universidades, o estabelecimento de planejamento conjunto e monitoramento das ações formativas, são avanços importantes” (FREIRE, J.; OLIVEIRA; LEITÃO, 2010, p. 245), que estão registrados no atual projeto base (2008, 2010), no entanto a efetivação parece ser um exercício não muito fácil perante a burocracia da gestão que rege a política.

No panorama da política nacional, a SECAD define no Projeto Base e institucional do PEA, o compartilhamento de responsabilidade e envolve a União, Estados, Municípios e Universidades na perspectiva de uma melhor articulação com a formação continuada dos profissionais da educação. Nesse contexto, a estrutura

operacional delibera as seguintes competências do ponto de vista da gestão, formação, execução, monitoramento e avaliação da política educacional.

À SECAD/Coordenação Geral de Educação do Campo cabe-lhe:

- Coordenar e monitorar a implantação do Programa em âmbito nacional;
- Garantir a formação dos professores pesquisadores das IPES e supervisores de curso das SEDUCs no Programa Escola Ativa;
- Garantir os recursos financeiros para a formação dos professores/multiplicadores e para o pagamento das bolsas durante o período de implantação do Programa;
- Fornecer os Cadernos de Ensino - Aprendizagem e kits Pedagógicos necessários para as atividades escolares do Programa Escola Ativa;
- Organizar e manter um sistema de gestão do Programa, em parceria com os estados e os municípios.

Às Instituições de Ensino Superior compete:

- Oferecer e coordenar a formação dos professores multiplicadores e orientar os professores-formadores para atuarem nos momentos presenciais com os cursistas e para realizarem o acompanhamento das turmas a distância;
- Construir e manter atualizado um banco de dados com informações sobre os professores-formadores e professores-multiplicadores;
- Acompanhar e monitorar a frequência dos professores-multiplicadores nos cursos de formação;
- Realizar o acompanhamento técnico-pedagógico dos cursos de formação e manter atualizado o sistema de monitoramento e avaliação do Programa;
- Elaborar e encaminhar à SECAD/MEC os relatórios sobre os cursos de formação.

Às Secretarias Estaduais de Educação tem a incumbência de:

- Constituir e manter uma equipe coordenadora estadual;
- Articular a operacionalização do programa nos municípios;
- Coordenar e acompanhar as atividades no âmbito do estado;
- Planejar e acompanhar a formação dos/as professores-multiplicadores/ as junto com a IPES;
- Acompanhar, nos municípios de sua área de abrangência, a formação dos/as educadores/as;
- Realizar o acompanhamento e o monitoramento nos municípios que aderiram ao Programa Escola Ativa no Estado, bem como manter atualizado o sistema de Monitoramento e Avaliação.

Às Secretarias Municipais de Educação tem os seguintes compromissos:

- Indicar um coordenador para cada 25 escolas, 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 as escolas e as atividades nos microcentros.

Diante das competências apresentadas sobre os entes envolvidos com o Programa destacamos que o MEC/SECAD é quem define o que deve ou não ser feito para que a política se efetive, muitas das vezes não há chamada pública para que os diversos sujeitos envolvidos com a educação do campo tomem as decisões pertinentes sobre a realidade dos povos que serão atendidos pela referida política.

O delineamento da formação continuada oferecida aos profissionais da educação também é definida por gestores e técnicos do MEC, que apesar de articularem as IPES por meio da Rede de Diversidade para tal finalidade, procura manter o controle e a regulação das ações as quais lhe designa.

A formação nacional do PEA é promovida pela CGEC que reúnem em Brasília/DF todos os Estados e Distrito Federal para debater as temáticas que serão trabalhadas em cada módulo. Tais momentos constituem-se em espaço de tensão e discordâncias, uma vez que nem sempre os representantes dos estados aceitam as proposições de formação continuada no formato que o MEC/CGEC oferece.

Na perspectiva de cumprimento de uma agenda interinstitucional, o MEC/CGEC promoveu em outubro de 2008 o início das formações dos formadores designada aos representantes das IPES, SEDUCs e UNDIMEs. Este encontro no âmbito do Estado representaria o começo de uma articulação nacional com as universidades, Estados e municípios em favor do PEA.

Nesse cenário, estava em evidência a pesquisa organizada pela UFPA, que avaliou os 10 anos de permanência do PEA nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e já apontava indicadores de mudança na proposta em voga. No entanto os resultados não foram debatidos neste encontro, apesar da maioria dos participantes tencionarem para isso. Gonçalves (2009, p. 60) ao apresentar análise em sua tese de doutoramento do referido encontro revela que:

A programação privilegiava as falas institucionais e os relatos de experiência, que eram, em sua maior parte, descritivos, e não permitiam discussões sobre o contexto político, o momento histórico e o questionamento das diretrizes postas. A ênfase dos relatos de experiências estava na defesa do programa e nos êxitos obtidos em cada estado ou municípios. Em lugar de discutir divergências, apresentava-se a herança dos dez anos do PEA.

Isso mostra que a SECAD/CGEC não estava interessada em mobilizar um amplo debate público junto ao “Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo” e em modificar a concepção do PEA. A partir deste encontro continuou a vigorar a proposta de “formação instituída” (GONÇALVES, 2009) é o que revela a fala do diretor da SECAD em 2008 “o estudo feito pela UFPA, aponta para outra proposta, que descaracterizaria a Escola Ativa, logo não vejo como ele poderia ajudar no trabalho de formação das universidades para o Programa” (GONÇALVES, 2009, p. 61). Esta fala expressa de maneira clara que não havia interesse em mudar a política que estava posta e que o objetivo da SECAD seria de conformar aqueles que se envolviam daquele momento em diante.

Outro ponto de tensão se refere aos direcionamentos dos trabalhos nos grupos de estudo, que se dava aos moldes das “capacitações” que eram utilizados pelo Fundescola. Nesses momentos as formadoras (autoras dos manuais) ministravam e seguiam a rigor os procedimentos e requisitos do Programa. Desta forma Gonçalves (2009, p. 60) destaca:

As IPES argumentavam que tal modelo, não era adequado para conduzir os trabalhos durante o encontro, pois as questões teóricas, históricas e epistemológicas vinham sendo interpretado como críticas ao PEA, impedindo a construção coletiva.

A centralização da formação continuada ficou situada na perspectiva da racionalidade técnica, uma vez que o repasse dos conhecimentos consistiu “na solução instrumental de problemas mediante a aplicação de um conhecimento

teórico e técnico”. (CONTRERAS, 2002, p. 90). Isto apresenta indício de que o importante não seria pensar na qualidade do trabalho pedagógico do professor, mas sim ampliar as ações e metas que se pretendia atingir no âmbito da política de governo.

Apesar das tensões deste primeiro momento formativo, a CGEC mesmo assim continuou a exigir que os Estados encaminhassem o processo de formação aos técnicos multiplicadores ainda no ano de 2008. Sob esta determinação, o Estado do Pará, por meio da SEDUC realizou a formação da multiplicação do primeiro módulo em dezembro de 2008, sem a participação da Universidade Federal do Pará, os motivos da ausência da universidade foram por questões políticas que inviabilizaram a importante articulação. A ação revelou uma total desarticulação do PEA naquele momento, visto que poucos municípios foram comunicados da formação e também porque muitos criaram resistência pela adesão ao PEA. Tal desorganização se refletiu na baixa participação de técnicos, porque um encontro definido para atender 133 municípios e 260 participantes, contou com a presença de aproximadamente 21 municípios e 41 participantes.

Após o momento de tensão que ocorreu entre a coordenação nacional do PEA/MEC/CGEC e os representantes dos estados em 2008 na realização do I módulo de formação em Brasília, o MEC/CGEC a partir de 2009 volta a convocar os estados para as formações nacionais. Desta vez, o Projeto Base (2008) teria sido reorganizado pelo MEC/SECADI/CGEC, com o objetivo de fazer adequações aos princípios debatidos nas Conferências Nacionais de Educação do Campo e também incorporaram alguns dos princípios dos Marcos Normativos da educação do campo, entre eles as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) e Resolução nº 2, (de 28 de abril de 2008b).

Por conseguinte, os elaboradores da política incorporaram um módulo específico, para tratar das questões da educação do campo e da realidade das escolas multisseriadas. Para tal incorporação houve pouco diálogo com os movimentos organizados do campo, o que ocorreu foi uma apropriação dos materiais produzidos sobre educação do campo no texto do Projeto Base (2008) e no Manual de Orientações Pedagógicas para Educadores (2009).

Essa apropriação revela “a aplicação de técnicas e procedimentos que se justificam por sua capacidade para conseguir os efeitos ou resultados desejados”.

(CONTRERAS, 2002, p. 91), o que demonstra a necessidade de articular a outras dimensões, como a política de formação inicial e continuada de professores do campo, ampliação do Ensino Fundamental de 9 anos e focar o desenvolvimento do programa na questão do letramento.

O segundo encontro ocorreu em abril de 2009 com o tema: “Introdução a Educação do campo”. Percebemos certo inconformismo tanto por parte das IPES quanto pela SEDUCs, porém os debates pouco se configuraram como tensos, acreditamos que o silêncio aparente, demonstrado no encontro era uma estratégia para ocupar o espaço institucional e tentar ressignificar as ações do PEA nas formações estaduais. Talvez possamos afirmar diante dessa estratégia o que Arroyo (2007, p. 164) conclama quando teoriza sobre a importância de criar estratégias de ocupação dos espaços públicos e privados de formação docente, e por isso reitera que:

A estratégia tem sido defender sua legítima presença nas instituições privadas e, sobretudo, públicas destinadas à formação de normalistas, pedagogos e professores. Fazer-se presente não para receber a mesma formação, mas uma formação específica para trabalhar no campo.

É com esta relutância que os pesquisadores, professores, técnicos e gestores envolvidos com o campo passaram a enfrentar a política de formação continuada do PEA, apesar da participação dos movimentos sociais ligados ao campo ainda se fazerem presentes de forma muito tímida e cuidadosa no envolvimento com este programa.

No decorrer do encontro identificamos que as falas institucionais do MEC se direcionavam para cumprimento de metas e atingir resultados, pouco se focalizava para uma educação do campo de qualidade. A formação dos professores sugere que era e ainda é secundarizada, por permanecer a formação de técnicos multiplicadores.

A partir deste momento as formações nacionais tiveram como sequência a realização do terceiro módulo no mês de maio de 2009, cuja temática tratou da “Alfabetização e Letramento”. Um encontro que gerou dispersão e certo distanciamento dos debates, visto que os palestrantes convidados continuavam a reproduzir de forma hegemônica a concepção da primeira versão do PEA. Foram debatidos o Ensino Fundamental de 9 anos que também atingiu as escolas

multisseriadas, apesar destas escolas sempre receberem crianças de 6 anos e até da Educação Infantil, como é o caso da maioria dos municípios brasileiros, entre eles Concórdia do Pará, *lócus* desta investigação. Apesar do debate continuam a trabalhar o currículo do ensino fundamental de 8 anos, além disso apresentam muitas dificuldades de compreenderem o novo currículo em voga.

Em julho de 2009 o MEC/CGEC realiza o quarto módulo com a temática, “Práticas Pedagógicas”, o foco do debate foi a reelaboração dos livros didáticos, pois no momento em que o PEA passou a compor as ações da SECAD, reeditaram todos os livros que estavam nas escolas a 10 anos sem submetê-los a uma avaliação, e encaminharam para todas as escolas multisseriadas do Brasil.

Isto causou muitas críticas, por parte dos participantes, movimentos sociais presentes e fóruns de educação do campo do Brasil por considerar que os livros estavam desatualizados, com erros ortográficos o que revelava uma imagem de campo utilitarista e caricaturada.

Nesse encontro, a CGEC informou que teria contratado uma equipe de consultores para realizar a reformulação desses materiais junto às autoras. Os grupos de trabalhos sempre eram designados para afazeres práticos e confecção de materiais. Neste módulo identificamos uma escassa proposta de formação para referido módulo, visto que era difícil percebermos uma articulação entre o debate teórico da educação do campo, da realidade das escolas multisseriadas com os elementos curriculares do PEA. Elementos estes sintetizados em: Cadernos de ensino aprendizagem, Cantinho interdisciplinar de pesquisa, Colegiado Estudantil e a relação entre Escola e Comunidade.

No mês de setembro de 2009 ocorreu o quinto módulo com o tema: “Gestão Educacional no Campo”, em que tratou das competências dos entes federados, do financiamento e da gestão dos sistemas educacionais. O encontro ocorreu por meio de palestras e plenárias. Em junho de 2010 o MEC realizou o sexto módulo designado de “Tecnologia na Educação do Campo”, a ênfase nesta reunião ampliada foram as tecnologias com destaque para o processo ensino aprendizagem, sua característica foi em formato de oficinas.

A iniciativa do trabalho desse módulo é interessante e desafiador, porque traz para o debate as tecnologias nas escolas do campo, com ênfase para a informática, o que nos causa algumas angústias devido a carência na infraestrutura das escolas que recebem os laboratórios de informática ligada ao Programa Nacional de

Tecnologia Educacional (Proinfo)¹¹. A elaboração deste módulo se deu a partir de uma parceria entre SECAD e Secretaria de Educação a Distância (SEED) a fim de implementar o Proinfo Escola Ativa nas escolas multisseriadas, porém na maioria das vezes os laboratórios não são montados por falta de uma estrutura adequada e os professores apresentam enormes dificuldades sobre como utilizar a informática que vai desde o acesso até ao manuseio dos computadores.

A estrutura dos cursos e os conteúdos oferecidos pela SECAD/CGEC após a realização dos seis módulos compõem-se das seguintes temáticas:

¹¹ Tem como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. O programa leva às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Em contrapartida, estados, Distrito Federal e municípios devem garantir a estrutura adequada para receber os laboratórios e capacitar os educadores para uso das máquinas e tecnologias. (BRASIL, 2011).

Quadro 3: Síntese das temáticas debatidas nos módulos de formação continuada

Módulos	Conteúdo
Módulo 1: Metodologia do Programa Escola Ativa	Concepções e conceitos em Educação do campo; classes multisseriadas; elementos curriculares e seus instrumentos de aplicação na sala de aula; cadernos de ensino aprendizagem, cantinhos de aprendizagem- espaço interdisciplinar de pesquisa, colegiado estudantil, escola e comunidade, microcentros
Módulo 2: Alfabetização e Letramento	Concepções de desenvolvimento e aprendizagem (Psicologia histórico cultural; Wallon). Ensino Fundamental de 9 anos e suas implicações para classes multisseriadas; principais teorias de alfabetização e seus respectivos métodos; Letramento e alfabetização; aspectos psicolinguísticos da alfabetização (desenvolvimento da escrita).
Módulo 3: Introdução à Educação do Campo	Concepções e conceitos em educação do campo: Desenvolvimento sustentável; trabalho e educação; característica sociais, políticas e econômicas do campo brasileiro. Heterogeneidade. direitos humanos no contexto da política de desenvolvimento com igualdade social. Movimentos sociais do campo. (Encontros e conferências).
Módulo 4: Práticas Pedagógicas em Educação do campo.	Organização do trabalho Pedagógico: práticas pedagógicas em sala de aula e na comunidade; Estrutura pedagógica dos cadernos de ensino e aprendizagem; Cantinhos de aprendizagens e o uso de diferentes materiais didáticos; Interdisciplinaridade; planejamento e avaliação.
Módulo 5: Gestão Educacional no Campo	Organização da Educação Nacional. Competências e responsabilidades dos entes federados com a Educação do Campo. Conselhos de Educação no âmbito dos Sistemas. Gestão educacional: Financiamento e gestão orçamentária; Gestão de recursos materiais, gestão democrática; Gestão de pessoas nos sistemas de Ensino, formação e valorização dos profissionais da educação na LDB e nas diretrizes e metas do PNE. Projeto Político Pedagógico.
Módulo 6: A Tecnologia na Educação do campo	O Proinfo Escola Ativa. O campo e a tecnologia. Tecnologia na Educação. O uso das tecnologias nas Escolas Ativas. O ensino e a aprendizagem com tecnologias na Escola Ativa.

Fonte: MEC/SECADI- Projeto Base Escola Ativa, 2010.

Os conteúdos dos módulos são preestabelecidos pela CGEC, na verdade as formações nacionais ocorrem com a perspectiva de afinarem a concepção instituída a respeito do PEA. Sobre isso, percebemos que a política do Programa se apresenta como uma prática pouco flexível, por exigirem que as ações ocorram tal como diz a

Resolução e os Manuais de Orientações. A respeito dos pontos já elencados sobre a organização do PEA, podemos constatar na fala do sujeito pesquisado que:

O programa precisa avançar mais nesta dimensão, se estruturar mais em termos de uma concepção curricular, em termos de uma concepção de gestão, ainda tenho muitas dúvidas se a nível nacional está se configurando a política da educação do campo e a política educacional (S1- Coordenação da formação).

A visão do sujeito sobre a estrutura do PEA se pauta em três grandes dimensões: a primeira é a concepção em termos de currículo, que apesar de serem disponibilizadas as temáticas ainda são apresentadas em formato amplo, o que dificulta a construção de uma estrutura curricular com a identidade do campo. A segunda refere-se à gestão da política, uma vez que a co-responsabilidade pelo mesmo se dá a partir do regime de colaboração entre União, estados e municípios, isto em alguns momentos suscita algumas dificuldades do ponto de vista da implementação, visto que esse processo de co-participação proporciona a construção de autonomia aos estados e município. A questão é que estes têm enormes problemas em reger referida conquista tão importante para o fortalecimento das políticas públicas. A terceira dimensão trata-se da política nacional de educação do campo e das políticas educacionais, que muitas das vezes poderá ficar limitada somente na proposta do PEA.

Sobre isso analisamos que é preciso avançar, e que nenhuma das dimensões citadas pelo sujeito se constrói separadas ou isoladas, ao contrário, pensamos que a política de educação do campo configura-se como um espaço ampliado que incorpora o currículo, a gestão, a formação, a valorização, entre outras, todas de fundamental importância ao cenário social do campo.

Todo debate levantado acerca da organização formativa e das intenções políticas do PEA, implica em um primeiro momento na formação de coordenadores, que ocorre nas formações nacionais e em seguida temos a formação de técnicos multiplicadores que se dá nos momentos formativos na esfera dos estados. Sobre esta questão, abordaremos na próxima subseção, momento em que enfocamos especificamente o Estado do Pará.

1.3.1 Os módulos de formação continuada em âmbito estadual

A deliberação financeira do MEC/SECAD desencadeou a aprovação do projeto de formação por meio de módulos elaborados pelas instituições, UFPA e SEDUC, a fim de atender as adesões feitas ao Programa Escola Ativa em 2008 e 2009. Essa ocasião foi esperada desde o início de 2009 pelos municípios que se encontravam em uma descrença sobre as ações oferecida por esta política. Os módulos de formação em âmbito estadual têm dois momentos. O primeiro corresponde a adesão em 2008 que está sistematizado no quadro 4. E o segundo refere-se à adesão em 2009 explicitado no quadro 5.

Quadro 4: Organização das formações estaduais do PEA- adesão 2008

Módulos	Qtd. Municípios	Qtd. Técnicos	Pólos de formação	Período	Partic. dos Movimentos sociais
I	119	174	Belém	Dezembro/2009	Sim
II	118	178	Altamira, Belém, Breves, Marabá e Santarém	Fevereiro/2010	Não
III	113	189	Altamira, Belém, Breves, Marabá e Santarém	Março/2010	Não
IV	136	181	Altamira, Belém, Breves, Marabá e Santarém	Março/2010	Não
V	120	199	Belém	Abril/2010	Não
VI	119	181	Belém	Abril/2011	Sim

Fonte: SEDUC/CECAF- abril de 2011.

Como podemos observar nos dados expostos no quadro 4 as formações ocorreram mediante a realização de seis módulos, cuja participação dos municípios variou de 113 a 136 o que propiciou atendimentos que foram para além do que estava previsto nas metas das instituições organizadoras, isso mostra que dos 144 municípios do Pará, 136 tiveram conhecimento do PEA e participaram de pelo menos um módulo de formação continuada.

Segundo o projeto de formação da adesão 2008 estava previsto atender 196 técnicos multiplicadores e 28 pessoas ligadas aos movimentos sociais e entidades públicas, a expectativa era envolver 224 cursistas para participarem de maneira

efetiva dos momentos formativos, todavia o número de participantes que inclui todos foi de 199, destes 178 foram certificados com uma carga horária de 240 horas.

É importante enfatizarmos que o número de técnicos não é equivalente ao número de município, pois a escolha dos mesmos depende da quantidade de escolas multisseriadas e da indicação feita pelo secretário municipal de educação. Como expressa a Resolução nº 35 art. 6º,

Selecionar um professor-multiplicador a cada 25 (vinte e cinco) escolas de sua rede e garantir que este disponha de carga horária suficiente para participar de sua própria formação e para realizar a formação e acompanhamento dos educadores das turmas multisseriadas (BRASIL, 2010a).

Esse processo de seleção é um problema, uma vez que muitos secretários indicam técnicos contratados pela permuta política, outros, mesmo sendo do quadro efetivo não assumem as devidas responsabilidades com o PEA e os técnicos que assumem muitas vezes realizam formações sem nenhuma estrutura e acabam por comprometer o trabalho dos professores. Podemos observar isto, a partir da seguinte afirmativa:

A questão é como o município gera esse processo, às vezes gera mal e não há uma cobrança das pessoas. As prefeituras colocam dificuldades, não dão infraestrutura, os técnicos vêm para as formações com o dinheiro deles, ou dão o dinheiro deles para fazer as formações (S1- Coordenação da formação).

Essa questão denuncia as fragilidades na implementação do PEA, porque há um investimento muito alto na realização das formações dos técnicos multiplicadores em âmbito estadual, porém quando chegam ao contexto dos municípios muitos obstáculos estão postos, tudo porque as cobranças institucionais por parte do MEC são extremamente limitadas, já que os municípios executam se julgarem importante e se as ações lhe renderem promoção política, caso contrário, uma grande parte das prefeituras no Pará gerencia esse processo como mais um dos programas que chegam para as secretárias de educação. Com base nestas informações Arretche (2001, p. 50) comenta que:

Nestas circunstâncias, é possível que algumas das especificidades do programa possam operar, no plano local, de modo contrário aos objetivos do programa. Isto significa que a metodologia proposta produz, no plano local, implicações contrárias às originalmente previstas, dado o fato de que o desenho do programa é formulado em condições de razoável incerteza, com base nos efeitos esperados de uma dada estratégia de operação.

Os direcionamentos e a execução do PEA em âmbito local se articulam bem com as reflexões da autora, haja vista que os anos de vigência do mencionado Programa no Pará continua a enfrentar problemas que não foram sanados há dez anos. Mas o MEC insiste em manter, por exemplo, a permanência dos técnicos multiplicadores e preservar uma estrutura curricular que pouco condiz com a realidade das escolas multisseriadas. Estas são questões que precisam ser revistas, além do que precisa haver maiores cobranças ao poder público local.

Uma informação importante apresentada pelo quadro é sobre os locais de realização da formação, visto que os módulos I, V e VI ocorreram na cidade de Belém e os módulos II, III, IV aconteceram em: Altamira, Belém, Breves, Marabá e Santarém. Uma tarefa nada fácil, se considerarmos que a SEDUC e a UFPA não teriam pessoas suficientes para coordenar cada local.

A iniciativa de formação por pólo se deu na perspectiva de uma aproximação mais efetiva entre a UFPA e SEDUC com as realidades das regiões de integração as quais os municípios fazem parte. Esta experiência obteve um impacto positivo ao ampliar o atendimento do maior número de técnicos multiplicadores, contudo do ponto de vista da articulação e mobilização das regiões envolvidas teve pouco desdobramento, uma vez que não havia uma coordenação específica para mobilizar a sociedade local. Por esses motivos, as formações da adesão em 2009, que está resumida no quadro 5 demonstra que houve uma concentração da metade das formações continuadas em Belém.

A realização destes encontros ocorreu em 2009, 2010 e 2011, ou seja, os seis módulos levaram em média um ano e meio para ser finalizado. Avaliamos esses períodos como de longa duração e defasado diante dos dados de matrículas dos alunos e lotação dos professores feita na adesão ao PEA em 2008.

O ciclo de formações da adesão em 2008 encerrou em abril de 2011, dessa forma percebemos que há uma discrepância de tempo, pois muitas alterações ocorreram no estado e nos municípios depois de referida adesão. Por conseguinte, destacamos que o tempo da política e da burocracia, dificilmente respeita o tempo

das mudanças que se dá no interior dos municípios em específico nas secretarias municipais de educação e também nas escolas.

A sistematização das informações do quadro 4 demonstra a pouca participação dos movimentos sociais, ou seja, no primeiro módulo identificamos um representante da Associação das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR), o qual participou da abertura do evento, mas não se fez presente no decorrer da formação. No VI Módulo houve a participação de representante do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) em que conversou por um período limitado com todos os cursistas sobre a concepção de educação do campo e a respeito do papel do FPEC no estado do Pará.

Essa ausência também é registrada nas formações da adesão em 2009, nesse caso é bem mais complexo, porque durante os seis (6) módulos realizado até setembro de 2011, não houve a presença dos movimentos sociais em nenhum dos módulos, como pode ser visualizado no quadro 5 na página a seguir.

Para ausência dos movimentos sociais nas formações do PEA, identificamos dois indicadores: o primeiro refere-se a discordância epistemológica e política aos princípios do referido Programa e o segundo é a correlação de forças existente entre a coordenação da formação do PEA no âmbito da UFPA com o Fórum Paraense de Educação do campo, o que de alguma forma prejudica a implementação da política e o desencadeamento do Programa em questão para a sociedade civil organizada e por sua vez acabam por concentrar todas as articulações ao Programa limitadas na esfera do Estado. Deste modo, entendemos que o PEA permanece como política de formação institucionalizada, tanto no âmbito do MEC, SEDUC e agora nas Universidades.

No ano de 2009 e 2010, o MEC/SECAD disponibilizou outra estratégia de adesão, que se deu por meio do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC), em que cada município fez a atualização da quantidade de escolas multisseriadas, lotação dos professores e matrículas dos alunos.

Com base nesta nova demanda, o MEC/SECAD solicitou que a UFPA e SEDUC elaborassem um novo projeto de formação a fim de atender os municípios e técnicos que não participaram das formações da adesão em 2008. Do mesmo modo, o novo projeto de formação previa atender quarenta e quatro (44) municípios e noventa (90) técnicos, incluindo os municípios que ampliaram o Programa em toda a rede municipal de ensino. Os módulos de formação desta adesão também atendem

as escolas multisseriadas da rede estadual, em que participam os técnicos em educação das Unidades Regionais de ensino (UREs). As informações obtidas na adesão em 2009 até a realização do V módulos é apresentada no quadro 5.

Quadro 5: Organização das formações estaduais do PEA- adesão em 2009

Módulos	Qtd. Municípios	UREs	Qtd. Técnicos	Pólos de formação	Período	Partic. dos Movimentos sociais
I	29	8	75	Belém	Setembro /2010	Não
II	33	9	77	Belém	Março /2011	Não
III	54	11	89	Belém	Abril /2011	Não
IV	39	11	91	Belém	Maior /2011	Não
V	51	11	92	Belém	Junho /2011	Não
VI	49	11	101	Belém	Setembro /2011	Não

Fonte: SEDUC/CECAF- junho de 2011.

O quadro que sintetiza as formações da adesão em 2009 apresenta uma ampliação no atendimento aos municípios e técnicos multiplicadores, desta vez identificamos a presença de técnicos de onze (11) URES/SEDUC, os quais devem socializar os módulos de formação para os professores de escolas multisseriadas da rede estadual de ensino.

A solicitação do MEC/SECAD para a realização de novas formações foi feita porque a SEDUC apresentou por meio de relatórios técnicos, demandas de escolas, técnicos, professores municipais e estaduais que não estavam sendo atendidos pelo PEA. Os motivos apresentados foram: municípios que não tinham feito a adesão em 2008, técnicos multiplicadores que iniciaram os módulos das formações de 2008, mas foram substituídos e municípios que ampliaram o PEA para toda a rede de ensino na adesão de 2009 e 2010, logo precisariam formar outros profissionais para trabalhar a metodologia do Programa.

Quanto ao período de realização dos módulos da adesão em 2009, vai desde setembro de 2010 a setembro de 2011, nesse caso, em um ano ocorreu a execução de todos os módulos. Nesta adesão foram certificados 101 técnicos.

As temáticas debatidas nos módulos de formação continuada seguiram as orientações fornecidas pelo MEC/CGEC, em que os técnicos recebem as formações e da mesma forma multiplicam para os professores do campo. O módulo da metodologia do PEA teve os seguintes procedimentos: abordagem sobre os fundamentos da educação do campo, os fundamentos históricos, políticos e pedagógicos do Programa Escola Ativa, metodologia do PEA e os elementos estruturantes e curriculares que já foram especificadas e tratadas nesta seção.

Os formadores do curso são profissionais dos estados da Bahia, Tocantins, Minas Gerais e Pará. Referidos profissionais da educação apresentam vínculos com as secretarias de educação municipal e estadual, assim como professores que compõe o quadro docente das universidades federais e estaduais dos referidos estados. Em alguns desses formadores, com raras exceções identificávamos proximidade com o trabalho desenvolvido em escolas multisseriadas, porém apresentam pouca familiaridade com a educação do campo o que compromete de certa forma o alcance dos objetivos propostos do Programa.

No início houve certa dificuldade para a seleção dos formadores, uma vez que as experiências trazidas eram centradas em determinada área de conhecimentos, ou seja, quando dominavam o debate do letramento, pouco conseguiam relacionar com os princípios da educação do campo, se dominavam a metodologia do PEA tinham dificuldade de fazer um debate crítico, quando apresentavam uma visão crítica dos assuntos propostos percebemos em vários momentos dispersão por parte dos técnicos e esvaziamento das plenárias.

Estes tipos de manifestação ou movimentação dos participantes apresentam dispersão para com as temáticas de caráter de aprofundamentos teórico metodológicos, com ênfase nas políticas educacionais voltadas para o campo. Isto nos leva a questionar acerca dos conteúdos formativos, que mais se aproximam das perspectivas dos técnicos, porém muitas vezes distantes das perspectivas de orientações estratégicas sobre as quais pensavam seus formuladores. Este descompasso e falta de sincronia, revela também os desníveis (intelectual, cultural, político, técnico e o comprometimento como educadores) existentes no perfil dos cursistas.

O primeiro módulo ao ser apresentado de forma dinâmica reproduziu o Manual de Orientações Pedagógicas para Formação de Educadoras e Educadores do Programa. Percebemos poucas provocações de caráter epistemológico sobre as concepções suscitadas. Os técnicos a nosso ver estavam mais interessados em aprender a fazer as atividades práticas do que debater sobre os aspectos históricos e políticos do Programa e da concepção de educação do campo.

Esse primeiro momento de formação continuada nos indica que os conteúdos apresentados continuam afastados do cotidiano das multisséries, já que os vários elementos pedagógicos apresentados ainda ficam muito distantes da realidade e das condições materiais na execução do trabalho do docente que atua no campo.

Sobre os momentos formativos de Alfabetização/Letramento e de Práticas Pedagógicas, julgamos como um trabalho a ser revisto, pois poucos formadores, raras exceções, revelaram ter domínio da temática. Os participantes apresentaram discordâncias na condução dos trabalhos, por isso na reunião de avaliação questionaram rigorosamente o desrespeito com todos, pois se deslocavam de municípios distantes para receber formação, novidades e ideias sobre o contexto das turmas multisseriadas, e acabavam enfrentando um curso sem nexos com a realidade onde atuam.

Neste módulo destacamos como ponto significativo os debates sobre Ensino Fundamental de 9 anos tanto na adesão em 2008 quanto na adesão em 2009. Por conseguinte, analisamos como positiva, uma vez que os técnicos apresentam muitas dúvidas no que se refere a compreensão do ciclo da infância, o currículo deste nível de ensino e também na questão da avaliação da aprendizagem nas escolas multisseriadas.

Os momentos que trataram da Introdução a Educação do Campo e da Gestão Educacional, os formadores mostraram muita consistência teórica e de fato conheciam a fundo os assuntos socializados. Em tais módulos a base teórica foi além dos conteúdos propostos no Projeto Base.

No módulo de educação do campo os formadores conseguiram provocar um debate para além do que está colocado nos escritos do Programa, haja vista que apresentaram experiências educativas do Movimento dos Sem Terra (MST), Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), Casa Familiar Rural (CFR) e pontuaram que o PEA tem o desafio de fazer um trabalho

diferenciado também nas escolas multisseriadas já que pretendem consolidar citado Programa como uma política de formação continuada para professores do campo.

O módulo sobre gestão foi enriquecido com palestras e intervenções sobre a valorização dos profissionais da educação com destaque para os Planos de Cargos e Carreira (PCCR) das secretarias municipais de educação que ainda se constituem como um desafio a ser cumprido pelo poder público se quisermos oferecer um ensino de qualidade social as populações do campo.

Outro ponto de debate foram as temáticas referentes a tramitação do novo Plano Nacional de Educação, PL 8.035/2010, momento em que se discutiu sobre as emendas parlamentares e os pontos de convergência e de divergência revelado no mencionado plano, no que se refere a educação do campo e formação de professores.

O módulo que trata da Tecnologia na Educação do Campo foi ministrado pela equipe de formadores do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE) da SEDUC. Este proporcionou o conhecimento sobre o Linux Educacional, programa de informática que é encaminhado para as escolas junto ao Proinfo. É importante refletirmos sobre as manifestações reveladas pelos técnicos durante a formação, pois pontuavam em suas falas que desenvolver um módulo de tecnologia em seus municípios é muito complexo, haja vista que os investimentos da gestão municipal e estadual são insuficientes para atender uma demanda educacional que está reprimida no campo.

Paralelo as dinâmicas das formações estaduais, os municípios realizavam os momentos de multiplicação junto aos professores. Para tanto, focalizaremos os momentos formativos desenvolvidos no município de Concórdia do Pará, na terceira seção deste trabalho.

Nesse sentido, compreendemos que os momentos formativos tanto em âmbito nacional, estadual e municipal ainda deixam de abordar muitas questões que retrate a concepção de formação continuada que valorize os saberes, as experiências e os conhecimentos dos professores do campo. Percebemos a ausência de temáticas fundamentais no debate da educação do campo, entre elas a lei 11.645/2008c que trata da obrigatoriedade de se estudar a história e cultura afro-brasileira e indígena. Identificamos com muita timidez o debate sobre os direitos humanos, precisa de mais ênfase nas temáticas que tratam do Estatuto da Criança e do Adolescente, questões ambientais e sustentabilidade, o processo de inclusão e acessibilidades nas escolas do campo, assim como a presença do PEA nas escolas

localizadas em áreas indígenas. Pensamos que essas questões precisam ser melhores trabalhadas como temas que transversalizam a formação e a prática dos professores do campo.

1.4 A POLÍTICA EDUCACIONAL DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NA AMAZÔNIA PARAENSE E O PROCEDIMENTO DE ADESÃO DOS MUNICÍPIOS COM DESTAQUE PARA CONCÓRDIA DO PARÁ

As escolas multisseriadas localizadas na realidade da Amazônia Paraense se caracterizam não somente pela precariedade, mas, principalmente, pela pluralidade e heterogeneidade nos aspectos ambientais, econômicos, sociais, culturais e educacionais. Neste trabalho adotamos a concepção de escola, na perspectiva de considerá-la enquanto território complexo e como espaço de formação e desenvolvimento profissional.

O PEA como política instituída pelo MEC assume o conceito de classe em seu Projeto Base, porém não encontramos nenhuma conotação que justificasse o uso do termo. No entanto, neste estudo explicamos a significância do conceito de classe para a constituição do lugar que atualmente conhecemos como escola. De acordo com Tardif (2009, p. 65) as classes apresentam as seguintes características:

A ordem nas classes fundamenta-se numa dupla realidade: numa estrutura organizacional estável (as classes são fechadas, não entra quem quiser, os alunos são dispostos em filas para serem observados simultaneamente pelo mestre, etc.) e num trabalho sistemático do mestre (vigilância, advertência, punições, intervenção, chamada de ordem, etc.).

As colocações do autor mostram que a estrutura de classes para o ambiente de ensino, foram consideradas como as primeiras células do sistema escolar, onde se apresentavam como fechadas, rigorosas e munidas de regras sob a vigilância de um professor.

Tal definição se pauta nos aspectos históricos do surgimento desses grupos para a organização do território escolar, mas que sofreram transformações com o passar do tempo. Em vista disso, Tardif (2009, p. 65) reitera que “a classe é um lugar social já organizado no qual o professor sempre dispõe de certos recursos em

forma de regras, mas que exige, ao mesmo tempo, uma intervenção constante para manter-se e renova-se”.

O ambiente chamado de classe oferece dupla conotação, porque na medida em que é regulada pode ser recontextualizada e assume na maioria das vezes um trabalho docente que pode ou não organizar-se isolado, porquanto apesar do professor estar sozinho tem oportunidade de recriar e intervir na estrutura que parece ser dada e legitimada.

Nesse sentido entendemos que a escola multisseriada, enquanto território, está marcada e reconhecida como espaço do conflito, das contradições, da diversidade, das tradições e dos costumes que são apreendidos na convivência com os sujeitos.

Essa heterogeneidade marca a vida dos povos do campo, manifestando-se nas identidades específicas dos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, agricultores e assentados. Os quais apostam que as escolas multisseriadas podem ser uma oportunidade de acesso a educação pública em seu próprio espaço de vivência.

O “Movimento Por Uma Educação Básica do Campo” defende a educação como meio de fortalecimento da identidade e das formas de vida desses povos. No entanto, a organização do trabalho pedagógico nas escolas ainda parece distante da concepção de currículo, de planejamento e de avaliação que de fato atenda a diversidade presente nestes espaços. Deste ponto de vista, Arroyo (1999, p. 45) destaca que:

Os professores que atuam nas escolas multisseriadas apresentam muitas angústias, dentre elas destaca-se como é que vou fazer? Tenho 4 que tem que aprender a ler, tenho 8 que já sabem ler, tenho um desses que já sabem resolver conjuntos, tenho 2 que não sabem somar. Como eu faço?

Deste modo, as angústias reveladas na empiria nas vozes dos professores são as marcas das escolas e turmas que se organizam com alunos de diversas séries, idades, identidades em um mesmo espaço. Essa forma de organização poderia ser rica nas trocas de experiências, porém na maioria das vezes os professores ficam atrelados às exigências das secretarias estaduais e municipais de educação, que insistem na permanência de provas, notas e uso do livro didático

ainda em uma perspectiva seriada de ensino. Esses fatores têm seus reflexos nas condições de trabalho docente e no processo de ensino aprendizagem.

Diante da situação em que se encontram as escolas multisseriadas, o foco desta investigação é o Programa Escola Ativa, que no ano de 1999 foi implantado no Estado do Pará, vinculado à política educacional do MEC.

Este Programa oferece estratégias metodológicas ajustadas ao uso de livros didáticos, kits pedagógicos, Manuais de Orientações para Professores, formação continuada para técnicos e uma estrutura curricular que possibilita adaptar o espaço escolar em um ambiente “ativo” específico para se trabalhar em multisséries. Na perspectiva de refletir sobre a proposta deste Programa, dialogamos com Freitas, M. (2005, p. 41) quando aponta a seguinte afirmação:

É pertinente afirmar que esta proposta também não considera a identidade/cultura dos povos amazônicos, quando da elaboração de seus kits pedagógicos, pois seus materiais já estão prontos e acabados, impedindo que os educadores e alunos interajam a partir de suas vivências no cotidiano das escolas, sem mencionar que o papel atribuído ao professor é apenas de um agente passivo, sem lhe dar possibilidades para ressignificar os conteúdos propostos.

Sobre o que foi exposto, acreditamos que três pontos precisam ser considerados sobre a implantação do Programa Escola Ativa na Amazônia Paraense. Primeiro precisamos entender a relação entre os entes envolvidos nesse processo, haja vista que o MEC posiciona-se diante das secretarias estaduais e municipais de educação ao delinear uma relação de subserviência e operacional em que as secretarias ficam a mercê das ações do Ministério.

Segundo, o processo de formação continuada do Programa parece que pouco tem impactado na atuação dos professores, já que ainda permanece a formação de técnicos multiplicadores. E terceiro, os materiais didáticos e pedagógicos são elaborados distantes da realidade das multisséries, fato apontado por Freitas, M. (2005) o que proporciona mudanças pouco significantes nos fazeres pedagógicos dos professores que atuam na realidade do campo.

Desse ponto de vista, é de fundamental importância apontar os interesses das políticas quando são elaboradas e descentralizadas para a sociedade civil. Tal interesse pauta-se nas tecnologias educacionais do século XXI. Sobre isso, Ball (2002, p. 6) discute que “é a distribuição calculada de técnicas e artefatos para

organizar forças e capacidades humanas em redes operacionais e funcionais de poder”.

Nesta análise, a relação de poder traçada por órgão que demanda as políticas, centra-se na perspectiva dos resultados, pois as perspectivas do contexto macro do poder público central, é atingir a meta, isto quer dizer no caso do Programa Escola Ativa que o objetivo é cadastrar todas as escolas multisseriadas do Brasil, e atendê-las com materiais característicos do Programa. Por isso, percebemos que a aprendizagem dos alunos, a infraestrutura das escolas, a valorização profissional e a qualidade do ensino, ainda são fatores que precisam estar nas prioridades desta política a fim de responder aos desafios deste século.

No ano de 1999 o PEA é implantado em “08 escolas de 02 municípios da Região Metropolitana de Belém” (FREIRE, J., 2005, p. 199). Ao se pensar nas dificuldades das escolas multisseriadas, o direcionamento da estratégia metodológica do Programa nem sempre estava voltado para atender a realidade de alunos e professores que historicamente suportam a educação precária do campo.

Ao reiterar essas colocações Lopes (2005, p.214) ressalta que na “metodologia percebemos sua limitação ao ambiente pedagógico de sala de aula, desprovido de ideais ou vinculação para com os processos de organização comunitária e acúmulo de forças produtivas”. A centralização das ações nos aspectos metodológicos de alguma forma desconsidera questões pautadas na valorização da cultura dos sujeitos que expressa em suas formas de vida elementos da localidade que são preponderantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico.

O Programa, enquanto ação do Fundescola foi alvo de várias críticas pelos movimentos sociais, profissionais da educação e universidades. Entre as críticas formuladas estão os materiais pedagógicos por se apresentarem descolados da realidade de professores e alunos, assim como a permanência da formação de multiplicadores.

O Decreto de n. 7.352/2010 no Art. 6º apresenta orientações para a elaboração de materiais pedagógicos e tecnológico de acordo com a realidade das escolas do campo, quando expressa:

Os recursos didáticos pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo, considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizados.

A Lei reconhece que os materiais a serem direcionados às escolas do campo, precisam atender às reais características desses povos, favorece um diálogo mais efetivo entre MEC, secretárias de educação, professores, movimentos sociais e universidades para que possam dialogar em prol da produção do conhecimento teórico e prático construído a partir da realidade de professores e alunos.

No contexto de influência do PEA apresentamos a seguir uma síntese da expansão e adesão desta política nos municípios localizados na Amazônia Paraense, ao considerar seu processo de implantação até a primeira década do século XXI. É importante enfatizar que os dados foram obtidos na Secretaria de Estado de Educação (SEDUC/2002/2009), nos documentos elaborados pelo MEC/FUNDESCOLA/BM (2005) e SECAD e SECADI (2008/2011), assim como no Banco de Dados do PAR/SIMEC (2009/2010).

No período de 1999 a 2002, o Programa Escola Ativa desenvolveu várias ações entre elas destacamos os cursos que na época eram chamados de “capacitação” direcionados aos gestores que pretendiam conhecer e fazer a adesão da estratégia, igualmente aos supervisores municipais e estaduais que já atuavam no Programa.

Enquanto ação do Fundescola, esta promoveu vários momentos formativos na perspectiva de formar quadro de pessoas “capacitadas” para desenvolver a estratégia. Do mesmo modo os municípios interessados na adesão deveriam oferecer o mínimo de infraestrutura para as escolas a fim de acompanhar os professores, caso contrário, não poderiam aderir ao referido Programa.

Nesse período, a expansão da política educacional do PEA ocorreu na Zona de Atendimento Prioritário I (ZAP I) na Região Metropolitana de Belém em 8 escolas. Em 2000 houve a expansão da ZAP I e a implantação da ZAP II que atingiu 160 escolas. Em 2001 o Programa atendeu um total de 215. Em 2002 sucede na implantação autônoma de 13 municípios e 76 escolas ativas, assim no final de quatro anos essa ação chegou a atingir 291 escolas multisseriadas.

Quadro 6 – Quantidade de Escola Ativa e de municípios atendidos de 1999- 2002

Ano	Nº de escolas Ativas	Nº de Municípios	Nº de supervisores
1999	08	02	01
2000	160	21	08
2001	215	21	11
2002	291	23	09

Fonte: SEDUC/PA- 2002

Desta forma, no final do ano de 2002, dos 143 municípios, 23 fizeram a adesão, incluindo ZAP I (Ananindeua, Belém e Benevides, Marituba, Santa Barbara) e ZAP II que congrega os municípios de Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Breu Branco, Dom Eliseu, Goianésia do Pará, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Nova Ipixuna, Novo Repartimento, Palestina do Pará, Paragominas, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São João do Araguaia, Tucuruí e Ulianópolis. Fundamentadas no Relatório de Avaliação (2002) dos quatro anos de existência do Programa no Pará observamos que:

A cada novo ano a coordenação da Escola Ativa se propõe a estar buscando formas de aperfeiçoar a atuação da ação dos supervisores nos municípios, para estar acompanhando efetivamente o trabalho de implantação e implementação da estratégia, atualizando informações e dados estatísticos das escolas que desenvolvem o projeto. Dessa forma, os supervisores utilizam um relatório mensal com a situação pedagógica de cada escola, e assim possuem informações que lhe permitam uma intervenção adequada (PARÁ, 2002).

O acompanhamento pedagógico pelos supervisores destaca que as atividades didáticas das escolas ativas precisavam de consistências teórico/prática, para que as propostas de intervenção educacional e as definições de temáticas nas formações pudessem ser argumentadas a partir da epistemologia da prática. Sobre isso Tardif (2007, p. 53) explica que:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes de uma maneira ou de outra. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional.

Para o autor, a experiência profissional é a base da aprendizagem e precisa se articular com as questões políticas e pedagógicas, pois é na prática escolar e aliada aos aspectos teóricos que os professores podem vivenciar os momentos de construção, elaboração e contextualização das políticas propostas.

A concepção de supervisão se apresenta na perspectiva da capacitação de professores, sendo que o monitoramento das atividades prevê uma aproximação mais concisa no processo de reorientação do trabalho pedagógico. Sobre isso os documentos demonstram que por meio da supervisão os técnicos têm a possibilidade de propor temas que de fato atendam a realidade de sala de aula.

De acordo com o Guia de Orientação para a Supervisão Municipal a aproximação dos supervisores com os professores e alunos deve ser em clima de afetividade, na perspectiva de intervir de forma pedagógica e de maneira correta, eficaz, em um clima de permanente diálogo. Essas ações se desenvolvem e realimentam pelo acompanhamento, o qual procura implementar o saber fazer da estratégia metodológica do PEA.

A equipe técnica do Fundescola tinha como diretriz pensar e oferecer a formação do PEA a partir dos instrumentos metodológicos, tais como: a construção do cantinho no espaço escolar, o uso dos guias de aprendizagem, a utilização do kit pedagógico, orientação da coleção de alfabetização, efetuar o registro correto da Ficha de Acompanhamento e Progresso (FAP) e auxiliar no planejamento.

As formações oferecidas nestes períodos estiveram direcionadas e focalizadas na especificidade técnica e instrumental do Programa, o que muitas vezes pouco se percebia uma reflexão crítica da concepção expressa pela política.

Assim, de 2003 a 2007 dos dados encontrados na SEDUC há poucos registros detalhados do período e localizamos somente dados gerais de que foram 73 municípios atendidos, que receberam formação da estratégia e acompanhamento pedagógico pelos supervisores estaduais e municipais. No ano de 2006, identificamos a implantação do PEA no município de Concórdia do Pará, *lócus* deste estudo. Vale enfatizar que todas as informações referentes a adesão do município ao PEA, encontramos em um relatório produzido na SEMEC e também por meio de entrevista com a primeira coordenadora do Programa no município. Sobre a implementação do PEA no referido município trataremos de forma detalhada na última seção.

O modelo de implantação da estratégia vinculada ao Fundescola permeou no Brasil até o ano de 2007, momento em que o Programa é reestruturado e passa a ser coordenado nacionalmente pela SECAD. No Estado do Pará com vínculo na SEDUC passa a ser uma ação da Coordenadoria de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (CECAF) e nos municípios permanece vinculado nas secretarias municipais de educação.

Em razão disso, no ano de 2008 até 2011, todos os municípios fizeram a adesão ao Programa em cumprimento ao plano de metas “Compromisso Todos Pela Educação”, já que é uma ação do PAR, e também por se constituir como um programa de políticas públicas.

A seguir apresentamos o quadro 7 que demonstra a adesão municipal no Estado do Pará de 2008 a 2010.

Quadro 7: Adesão da rede municipal e Estadual ao Programa Escola Ativa de 2008-2010

Ano	Qtd. de municípios	Qtd. de professores	Qtd. de técnicos	Qtd. de escolas	Qtd. de alunos
2008	133	5.694	196	4.180	32.256
2009	135	7.624	277	5.093	203.812
2010	139	16.931	604	11.379	428.717

Fonte: MEC/PAR/SIMEC- 2009/2010.

O quadro demonstra que a adesão ao PEA foi gradativa e que a cada ano aumentou o número de municípios, professores, técnicos, escolas e alunos atendidos. Podemos verificar que em 2008, foram 133 municípios, 5.694 professores, 196 técnicos, 4.180 escolas e 32.256 alunos. Neste ano o Programa não tinha se expandido para todas as escolas, isto ocorreu porque muitos gestores que já conheciam a política do PEA ficaram preocupados em terem que assumir os financiamentos do programa, como na primeira versão. Com a adesão de 2009, o Programa foi ampliado para 135 municípios, 7.624 professores, 277 técnicos cadastrados, 5.093 escolas e um total de 203.812 alunos.

Na adesão de 2010, o programa foi implantado em todos os municípios que possuem escolas multisseriadas, ou seja, dos 144 municípios, 139 aderiram ao programa, somente ficaram de fora aqueles que declararam no SIMEC, que não possuem escolas multisseriadas como é o caso dos municípios de Redenção,

Marituba, Tucuruí e Novo Repartimento. No caso, o município de Mojuí dos Campos não consta no registro do sistema, uma vez que está em processo de organização administrativa. A adesão de 2010 contempla um total de 16.931 professores, 604 técnicos, 11.379 escolas e 428.717 alunos.

Enfatizamos que nem sempre os números revelam a realidade dada, porque no percurso formativo, muitos municípios desistiram, como é o caso de Nova Timboteua, Tucumã e Belém. No caso deste último, houve a participação de técnicos no processo formativo, porém nas matrículas do ano de 2011, não houve matrículas nas escolas multisseriadas, por esse motivo, a secretaria municipal de educação solicitou legalmente a retirada do município das ações do Programa Escola Ativa. Outros municípios nunca participaram das formações, como é o caso de Breu Branco e Tracuateua.

Diante das informações apresentadas é importante enfatizarmos que em 2008 foi o primeiro ano de adesão ao Programa já no âmbito da SECAD. Nesse período todos os municípios que haviam assinado o termo “Compromisso Todos Pela Educação” e estavam em fase de elaboração de seu PAR puderam aderir ao Programa, pelo fato da adesão não ter sido via SIMEC muitos gestores municipais tinham dúvidas se teriam mesmo feito tal adesão, até porque os prefeitos que assinaram o PAR em 2008 foram substituídos nas eleições municipais no ano de 2009 e por isso os novos gestores resistiram em continuar o plano assinado pela gestão anterior.

Nesse caso, todos os prefeitos que assinassem o PAR, automaticamente deveriam cumprir as competências de um gestor municipal no que se refere as ações do Programa Escola Ativa. Na adesão de 2009, já via SIMEC, os próprios municípios faziam o preenchimento dos dados, mas ainda assim alguns deles deixaram de cumprir os prazos e ficaram de fora, como foi o caso de: Baião, Santa Maria do Pará, São Miguel do Guamá e Almerim.

As exigências do MEC/SECAD para com o Programa revelam que o poder público os tem como um instrumento de regulação, porque à medida que os municípios e os estados não cumprem as normatizações, ficam impossibilitados de receberem os instrumentais técnicos e as formações continuadas oferecida pela gestão do PEA.

Nesse cenário o município de Concórdia do Pará, se manteve com o Programa na perspectiva de conseguirem melhorias as escolas multisseriadas, por

isso a partir da adesão de 2009 expandiu para todas as 75 escolas multisseriadas existente no município. Como podemos observar no quadro 8 a seguir.

Quadro 8: Adesão ao PEA no município de Concórdia do Pará

Ano	Escolas	Técnicos multiplicadores	Professores
2008	5	1	8
2009	74	7	163
2010	75	7	163

Fonte: MEC/PAR/SIMEC- 2009/2010.

A SEMEC de Concórdia do Pará mantém uma equipe de sete (7) técnicos que acompanham as setenta e cinco (75) escolas multisseriadas, obedecendo ao MEC/SECAD quando definiu que “os técnicos deverão ser responsáveis por 25 escolas” conforme Resolução nº 35/2010a. Neste município a gestão municipal a partir de 2009 procurou ampliar a equipe de técnicos efetivos e contratados com carga horária de 40h para acompanhar as ações do Programa.

Nesse sentido, o relatório da SEDUC de avaliação do Programa de 2009 destaca que “o grande desafio na execução do Programa no Estado é fazer com que prefeituras e secretarias de educação cumpram suas responsabilidades administrativas para com o Programa” (PARÁ, 2009). Explicitamos anteriormente que muitos gestores assinam a adesão sem se apropriarem das competências a serem cumpridas na implementação do PEA no contexto dos municípios o que, sobremaneira, prejudica a qualidade do Programa.

É importante enfatizarmos que uma das dificuldades registradas na adesão e expansão do Programa é a rotatividade de secretários de educação e também de técnicos multiplicadores. Diante desta situação, os maiores prejudicados são professores e alunos.

A implantação do PEA se amplia sempre atrelada às formações continuadas oferecidas na perspectiva pedagógica do Programa. Inicialmente, como já apresentamos, o foco formativo até 2007 centrou-se na implantação da estratégia metodológica, posteriormente, as formações ficaram situadas em temáticas emergentes, tais como: leitura, escrita e oficinas para o uso dos materiais metodológicos que fazem parte da estratégia do referido Programa.

Nessa perspectiva, chamamos atenção que o Programa necessita avançar na concepção de formação continuada que institui aos profissionais da educação, porque a efetividade da formação conquistará legitimidade, no momento em que incluir os professores das escolas multisseriadas, a fim de considerar suas reais condições de trabalho, de valorização e saberes necessários à docência do campo.

Na próxima seção apresentamos a produção do texto da política e nos apoiaremos nas políticas de formação continuada elaboradas em nível nacional, na perspectiva de dialogar com os autores que discutem sobre a política de formação de professores e a legalização deste direito aos profissionais da educação nos marcos normativos da educação do campo.

2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DO CAMPO: O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA

Nas reflexões ora pautadas pretendemos discutir sobre a formação continuada e sua relação com as políticas educacionais. Esta seção versa sobre a formação de professores que atuam na educação do campo, assim como a complexidade da política da formação continuada de professores no Brasil.

O debate está entrelaçado ao texto da política da formação continuada de professores no contexto das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) e também da Resolução Complementar nº 2, (de 28 de abril de 2008b).

2.1 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO CAMPO E SUA INTERFACE COM A PRODUÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

O contexto da formação continuada em debate trata das reflexões epistemológicas traçadas por autores que estudam a temática direcionada à educação do campo. Deste modo, as questões referentes à formação serão relacionadas aos textos políticos, para isso teremos como base: LDB 9.394/96, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) 9.424/96a, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) juntamente com sua Resolução Complementar nº 2, (de 28 de abril de 2008b) e a nova proposta do Plano Nacional de Educação (PNE), por meio do Projeto de Lei (PL) 8.035/2010, encaminhada ao Congresso Nacional em 2011.

Nessa perspectiva dialogaremos com estudiosos, como: Freitas, H. (2002, 2004, 2007), Monteiro; Nunes (2010), Scheibe (2006, 2010), Veiga (2002), Falsarella (2004), e Arroyo (1999, 2004, 2007, 2010) que discorrem sobre a política da formação continuada no aspecto macro e também com aqueles que definem a formação como componente do desenvolvimento profissional, tais como: Tardif (2007, 2009) e Nóvoa (1995) articulados com os saberes presentes no cotidiano do trabalho docente.

A formação inicial e continuada são categorias que estão ligadas ao debate sobre educação do campo, mas que ainda se constitui como um desafio às

instâncias formadoras, visto que estudos apontam que os currículos acadêmicos apresentam dificuldades de integrar em suas matrizes teóricas a diversidade social, política, econômica e cultural relacionadas com a educação do campo. Diante disso, Arroyo (2007, p. 163) enfatiza que:

Os movimentos sociais passam a exigir a definição de critérios que responsabilizam o Estado, as políticas e as instituições públicas com a formação específica de profissionais para a garantia do direito público à educação dos povos isolados, para configurar políticas de Estado que assumam a especificidade da formação de educadoras e educadores do campo.

Com o desafio de pensar a formação em nível superior para professores da educação básica que atuam no campo, universidades como: Universidade Federal de Sergipe (UFS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) começaram a dialogar com os movimentos sociais, a fim de reconstruir o saber acadêmico na perspectiva de considerar a pedagogia construída pelos movimentos sociais ao longo da história brasileira. Sobre isso Arroyo (2007, p. 164) ressalta as estratégias utilizadas pelo movimento para ocupação das instâncias formadoras:

Começar criando seus programas e ao mesmo tempo pressionar por ocupação dos espaços e instituições responsáveis pela formação. Criar convênios com escolas, faculdades e universidades. Uma primeira lição desta estratégia: ocupar os espaços e programas. Já instituídos. Ao longo das últimas décadas, os movimentos sociais do campo aprenderam a ocupar a terra, assim como a ocupar espaços políticos. Com essa aprendizagem passaram a ocupar os espaços e instituições de formação de educadores. A estratégia tem sido defender sua legítima presença nas instituições privadas e, sobretudo, públicas destinadas à formação de normalistas, pedagogos e professores. Fazer-se presente não para receber a mesma formação, mas uma formação específica para trabalhar no campo.

A formação inicial e continuada dos sujeitos ligados a terra e as águas têm fundamentalmente seu ponto de partida no PRONERA, que apesar das dificuldades na sua execução “tem no conjunto das ações realizadas garantidos alguns avanços muito importantes, como por exemplo, o curso de pedagogia da terra” (MOLINA, 2002, p. 28), que foi e é desenvolvido por iniciativa dos movimentos sociais em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

Em novembro de 2010, durante o encontro nacional do PRONERA, os movimentos sociais reunidos, com a presença de representantes do governo, conseguiram aprovar o Decreto nº. 7. 352, de 4 de novembro de 2010 que “dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA” (BRASIL, 2010b).

Este Decreto no Art. 2º inciso III trata do “desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo”. O parágrafo 2º do mesmo artigo enfatiza que,

a formação de professores poderá ser feita concomitantemente à atuação profissional, de acordo com a metodologia adequada, inclusive a Pedagogia da Alternância, e sem prejuízo de outras que atendam às especificidades da educação do campo, e por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão.

A aprovação deste Decreto representa um avanço nas políticas públicas para formação de professores, haja vista que no Art. 5º parágrafo 3º ressalta para que,

As instituições públicas de ensino superior deverão incorporar nos projetos políticos pedagógicos de seus cursos de licenciatura os processos de interação entre o campo e a cidade e a organização dos espaços e tempo da formação, em consonância com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Esses avanços são pontos importantes para educação do campo na estratégia de ocupar os espaços institucionais com a perspectiva de transformar programas, convênios, acordos em projeto de lei, com o objetivo de implementar tais leis no contexto da prática educativa.

O debate da formação de professores sempre foi ponto de pauta e de inquietação política e educacional do “Movimento Por Uma Educação do Campo”, que dentre as preocupações elencadas, reivindicam políticas afirmativas que atendam a realidade dos profissionais e dos alunos do campo. Nesse sentido, Arroyo (2007, p. 173-175) pontua as exigências políticas para a formação dos professores do campo:

Políticas que afirmem uma visão positiva do campo frente a visão ainda dominante do campo como forma de vida em extinção. Políticas de formação articulada a políticas públicas de garantia de direitos. Políticas de formação afirmativas da especificidade do campo, das formas de produção da vida, da cultura, do trabalho, da socialização e sociabilidade [...]. Política de formação a serviço de um projeto de campo. Políticas de formação sintonizadas com a dinâmica social do campo.

As políticas educacionais reivindicadas pelo movimento de educação do campo, não se constrói afastada das leis que rege a formação de professores no Brasil, ao contrário demarcam espaços políticos para que sejam garantidos os direitos dos profissionais que atuam nas escolas localizadas no campo.

Nesse contexto, em 2002 em meio ao engajamento e esforço incansável, o “Movimento Por Uma Educação do Campo” conseguiu aprovar as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) e em 2008 se fortaleceu com a aprovação da Resolução Complementar (de 28 de abril de 2008b) que serão tratados na próxima subseção, ambas provocadas pela LDB 9.394/96 que apesar de sua limitação garante na letra da lei artigos referentes a educação do campo. Entretanto, secundariza assuntos relativos a valorização e formação específica aos professores destes locais.

As dificuldades na materialização das políticas de educação do campo têm seus resquícios no contorno que se deu à formação de professores no sistema brasileiro, haja vista que esta política se constrói de maneira emergente como estratégia, a fim de atender à dinâmica do mundo do trabalho e das inovações tecnológicas.

No Brasil, esse movimento iniciou em 1980 e se fortalece nos anos 90 mediante a expansão e exigência da política neoliberal. Este cenário passou a exigir do sistema educacional, o profissional, que se enquadra nos parâmetros da atual política de mercado. Nesse sentido Scheibe (2006, p. 3) enfatiza que:

A educação, de direito social e subjetivo de todos, passa a ser encarada cada vez mais como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado, ou oferecido como filantropia. Daí, a dominância do pensamento privatista como diretriz educacional e frequentes campanhas filantrópicas substituindo políticas efetivas de educação.

A visão de mercado imposta à educação se materializa na legislação brasileira, entre elas, destaca-se LDB 9.394/96, FUNDEF 9.424/96a, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos

Profissionais da Educação (FUNDEB) 11.494/2007, PNE 10.172/2001 e a nova proposta do PNE- PL 8.035/2010, em tramite para aprovação no Congresso Nacional em 2011. Os documentos apontam que a política de formação de professores está centrada na pedagogia das competências e nas habilidades com direcionamento imediatista para atender a dinâmica de trabalho pedagógico. Sobre isso Veiga (2002, p.72) destaca que:

A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, que se restringe ao microuniverso escolar, esquecendo toda a relação com a realidade social mais ampla que, em última instância influencia a escola e por ela é influenciada.

Sendo a década de 90 marcada pela permanência de políticas educacionais com ênfase nessa empreitada para a valorização da racionalidade técnica. É nesse cenário que se aceleram as organizações dos profissionais da educação ao posicionarem-se contrários a essa limitação dos aspectos tecnocráticos e delinear-se reivindicações em prol da formação que valorize a experiência sócio-histórica dos profissionais da educação. Em presença disso Freitas, H. (2004, p.90) enfatiza que:

A luta pela definição de uma política global de formação dos profissionais da educação, visando à sua profissionalização e valorização, é condição indispensável para a definição de políticas educacionais que buscam construir, de forma prioritária, novas relações educacionais no campo da escola, da formação e da educação. Essa política global deve contemplar em condições de igualdade a sólida formação inicial no campo da educação, condições de trabalho, salário e carreira digna e a formação continuada como um direito dos professores e obrigação do Estado e das instituições contratantes.

Ao reiterar sobre essa questão, Veiga (2002) reflete educação e formação pautada na perspectiva da totalidade. Nela o professor se constrói como um agente social, capaz de intervir com criticidade no espaço escolar que historicamente se apresenta como um espaço hegemônico. Nesse contexto, Molina (2009, p.193) ao estudar as escolas do campo como espaço de formação permanente “compreende a escola como um território em disputa, onde também é possível a construção de espaços contra-hegemônicos que possam contribuir com a tarefa de construção da emancipação das classes trabalhadoras do campo”.

Ao partir deste pressuposto, a mesma autora citada anteriormente (2002, p. 82) confirma tal posição ao enfatizar que “a educação é concebida como uma prática social e um processo lógico de emancipação”. Por isso, as constantes resistências, sejam no campo ou na cidade, os profissionais buscam ser atendidos, olhados e valorizados pelas políticas públicas, a fim de ter seus direitos atendidos para produzir uma educação consequente.

As políticas educacionais direcionadas para a formação professores ainda se apresentam de forma perversa, uma vez que exigem, determina e regula sem oferecer as mínimas condições para que os docentes em exercício, ou não, possam receber formação inicial e continuada de maneira presencial e indissociado da realidade das escolas do campo, em específico da multissérie.

É com base neste projeto de sociedade e de educação que se efetiva a LDB 9.394/96, em que decreta no art. 87 § 4º que “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Sobre isso Freitas, H. (2002, p. 148) afirma que:

Os professores têm sido levados a freqüentar cursos de qualidade duvidosa em grande parte, pagos por eles. [...] esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não com política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos.

Assim, a partida para obter a formação inicial e continuada se dá na iniciativa privada, uma vez que a década de 90 foi marcada pela presença de um Estado mínimo, onde se tinha a iniciativa privada como um negócio lucrativo e uma opção para alcançar em tempo hábil a formação que se exigia pela lei, por isso os professores recorreram e ainda recorrem a esses ambientes na perspectiva de adquirir a formação em nível de Graduação e Pós- Graduação.

Na atual conjuntura política do Brasil, vivemos um momento de articulação entre os entes federados, uma vez que o PDE- Plano de Metas do Compromisso Todos Pela Educação, evidencia o princípio da descentralização, da organização da União, Distrito Federal, estados e municípios, em que atuam em regime de colaboração para que possam desenvolver políticas que venham atender a formação de professores da Educação Básica.

Nesse cenário citamos a aprovação do Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009b, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. “Este documento, além de manter a responsabilidade da CAPES¹² pelo fomento de programas de formação inicial e continuada no país, estabeleceu a criação de Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação” (SCHEIBE, 2010, p. 986).

Todavia, na perspectiva de alcance desta política cria-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), “com objetivo de estabelecer ações e metas para qualificação de 600 mil professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem” (SCHEIBE, 2010, p. 986). Acreditamos que esta iniciativa apresenta pontos significativos ao destinar formação inicial e continuada ao professores das redes públicas, no entanto o desafio está posto, para que seja de fato cumprido o regime de colaboração entre os entes envolvidos e que essa política se amplie e se efetive com qualidade social, para atender a todos os níveis e modalidades de ensino da educação básica.

Esta política apresenta dentre os seus princípios que “a formação continuada entendida como componente essencial da profissionalização docente, devendo integrar-se ao cotidiano da escola e considerar os diferentes saberes e a experiência docente”. (Art. 2º - XI/ BRASIL, 2009b). Comungamos com esta definição ao entendermos que os professores são sujeitos sociais, que acumulam no decorrer do desenvolvimento profissional um conjunto de saberes e práticas que são indissociáveis no exercício da docência.

Nos objetivos desta política, Decreto 6.755/2009b, citamos o Art. 3º inciso VII por ressaltar a “ampliação das oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social”. Neste sentido, entendemos como um indicativo para que se implemente formação conforme a realidade dos agentes sociais que atuam cotidianamente nas escolas localizadas no campo brasileiro. No entanto, nem sempre é isto que acontece, já que o Estado continua a exercer o papel de aparelho regulador. Scheibe (2010, p. 985) enfatiza que tais argumentos se pautam,

¹² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

nas críticas de que os professores são mal formados e pouco imbuídos de sua responsabilidade pelo desempenho dos estudantes. A partir daí, os diversos níveis governamentais vem criando mecanismos que visam ampliar o controle do exercício profissional.

Dos mecanismos citados pela autora, fazemos referência ao Exame Nacional de Certificação de professores, implantado pela Portaria 1.403/2003. Segundo a autora (2006, p. 10) a certificação ocorreria mediante:

O Exame Nacional não obrigatório aos professores em exercício e com o aceno de uma bolsa para quem for aprovado no mesmo poderá gerar um clima de individualização de responsabilidade sobre cada professor, acirrando a competitividade nas escolas. A premiação que consiste em bolsa para os estudantes que apresentam bom desempenho e bolsa para os professores que os avaliam, insere-se numa medida de desempenho docente fortemente meritocrática.

O discurso governamental mencionado por meio do Exame de Certificação representa as proposições da chamada performatividade, momento em que acende o conflito e a competição entre os professores no espaço escolar. Ball (2002, p. 13) expressa que o “professor reformado é concebido simplesmente como alguém capaz de responder a exigências externas e objetivos específicos”, assim vivemos o momento da esquizofrenia estrutural e individual, uma vez que assola entre os indivíduos a falta de autenticidade e de significados no dia a dia da sociedade.

A performatividade na educação busca atender as exigências do mundo do trabalho, na perspectiva da qualidade total, com base no ideário dos organismos internacionais como: Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, Comissão Econômica para América Latina (CEPAL) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

As políticas curriculares estão incorporadas no contexto da globalização de maneira a cumprir suas exigências e proposições, isto se reflete nas políticas educacionais, e conseqüente a isso, nas práticas escolares. A competição entre os profissionais da educação pressupõem a busca a qualquer custo pela qualidade do ensino, por meio de provas e exames.

Nesse contexto, “as tecnologias políticas de reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismo para reformar professores e para mudar o que significa ser

professor” (BALL, 2002, p. 3). Tais alterações têm seus reflexos na seletividade proposta pela cultura instaurada da performatividade.

A definição das políticas educacionais, com proeminência para a formação centrada no mercado, vai de encontro com a compreensão social e educacional defendida por entidades organizadas, tais como: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES) e Movimento Por Uma Educação do Campo, instituições que primam pela valorização da escola pública e reivindicam formação inicial e continuada indissociada da valorização profissional, a fim de atender a realidade dos professores, seja da cidade ou do campo ancorados na qualidade social.

É nesse sentido que apostam na aprovação de um novo Plano Nacional de Educação relativo ao período de 2011 a 2020, por meio do PL 8.035/2010 em substituição ao PNE 10.172/2001 sendo concluída sua vigência em 2010. Na perspectiva de demarcarem um projeto coletivo de valorização e formação dos profissionais da educação, as entidades organizadas apresentam alguns desafios a serem cumpridos após um amplo debate desde 2009 que contou com o envolvimento de professores, gestores, movimentos sociais, sindicatos e sociedade civil na perspectiva de repensar o cenário da educação no país. Nesse panorama Scheibe (2010, p. 987- 994) pontua alguns desafios para que sejam efetivados no novo PNE:

A indissociabilidade entre valorização, formação e outras condições para o desenvolvimento do trabalho docente. A necessidade de avançar no sentido de uma formação voltada para o modelo pedagógico- didático dos professores, como forma de combater a exclusão. A efetivação de plano de carreira e remuneração para o magistério, no sentido da melhoria do trabalho docente. Limites da educação a distância. O estabelecimento de prazo para a extinção do Curso Normal de Nível Médio no país. Avaliação da formação e da ação docente.

As instituições organizadas em prol da aprovação dessas propostas enfatizam que o Estado precisa fazer valer as diversas vozes que ajudaram a construir esse

novo Plano. Ao assumir tal compromisso com os profissionais da educação e com a sociedade brasileira, exerceremos de fato o projeto coletivo e democrático em favor de uma educação pública e de qualidade para todos.

Articulado com este projeto, a educação do campo se movimenta em prol da consolidação de políticas de Estado para esses territórios, na perspectiva de colocar a educação e a formação profissional como direito que se pronuncia nas condições de vida, de trabalho, valorização dos sujeitos e com o reconhecimento do cotidiano próprio das escolas multisseriadas. Em presença deste pressuposto pensamos o cotidiano a partir dos aportes teóricos de Léfebvre (1991, p. 20):

Cotidiano é um campo e uma renovação simultânea, uma etapa e um momento composto de (necessidades, trabalho, diversão- produtos e obras- passividade e criatividade- meios e finalidade etc.), interação dialética da qual seria impossível não partir para realizar o possível (a totalidade dos possíveis).

A epistemologia do cotidiano apresenta aspectos singulares, presentes no dia a dia e se refere as minuciosidades que são características de uma sociedade, para Lefebvre (1991, p. 10) “O significante se torna significado e vice-versa”, nessa relação dialética, os estudos do autor destaca que não é possível entender o cotidiano sem Filosofia, uma vez que procura compreender a realidade enquanto totalidade, onde o conjunto de elementos de uma sociedade possam estar justapostos e não fragmentados. Por conseguinte Monteiro e Nunes (2010, p. 269) ressaltam:

A formação inicial e continuada de docentes para as escolas do campo necessitam atentar as essas responsabilidades de ajudar a construir e reconstruir outras identidades pessoal/social e outras profissionalidades individual/coletiva com base em formações reflexivas e críticas. As identidades dos professores reconstruídas resultam da condição deles como seres em movimento, que se constroem por meio de valores, crenças, atitudes e agem com base em um eixo pessoal/profissional que os distinguem de outros profissionais.

Desse ponto de vista, a educação do campo precisa ser olhada em sua essência e nela considerar as singularidades do território e dos sujeitos que dele fazem parte. Deste modo, Rocha (2009, p. 40) pontua que a escola do campo demandada pelos movimentos sociais se constitui como: “um projeto de escola que se articula com os projetos sociais e econômicos do campo, que cria uma conexão direta entre formação e produção, entre educação e compromisso político”. Molina

(2002, p.28) reitera essas colocações ao enfatizar que “é necessário também fortalecermos está demanda nos sistemas federais de ensino, contribuindo para reinserção do campo na agenda de pesquisa das universidades”.

Na perspectiva de atender o projeto de escola definida pelos movimentos sociais, as universidades públicas que vivenciam a experiência de reorientação de seu projeto político pedagógico, procuram trabalhar o aspecto formativo a partir das áreas de conhecimento e de alternativas que melhor represente o tempo de vida, de comunidade e de universidade aos professores, como exemplo disso, citamos as experiências com base na Pedagogia da Alternância e o Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), efetivados em alguns municípios paraense.

As academias como espaço da sistematização dos aspectos teóricos e de institucionalização da formação inicial e continuada dos profissionais da educação, têm como desafio reconhecer os diversos saberes que estreita as relações entre esta instituição e a sociedade civil. Tardif (2007, p.41) reitera que:

[...] as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que aos professores compete apropriar-se desse saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela Universidade e pelo Estado.

Portanto, são o Estado e as universidades, por meio das comunidades epistêmicas que reconhecem os saberes e conteúdos formalizados e conseqüentemente organizam a matriz curricular das escolas. São eles, também, que definem o perfil dos professores para ingressar na Educação Básica, e ainda se propõem a desenvolver avaliação sistemática sobre os possíveis resultados da melhoria do trabalho docente e da aprendizagem dos alunos.

O Art. 61 da LDB é alterado pela Lei 12.014, de 06 de agosto de 2009a que em seu Parágrafo Único redesenha como os profissionais deverão ser formados na graduação:

Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos:

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho;

- II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço;
- III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades.

O foco para competências e capacitação em serviço refere-se “para o exercício técnico- profissional vinculado a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva” (VEIGA, 2002, p. 73). Isso demonstra que o sujeito formado deverá saber fazer e mobilizar os conhecimentos na prática. Em oposição a concepção tecnicista de competência e na proposição a um projeto de formação aos professores do campo, Jesus (2010, p. 412) ressalta que:

O processo de produção de competências e habilidades se faz e refaz na produção da cultura humana a partir das necessidades humanas no mundo real. É importante observar que a construção do conhecimento não é algo natural, ela é produzida socialmente, assim como a constituição da existência humana. É pela necessidade de produção da existência que os homens e mulheres constroem o seu conhecimento – as formas de interpretação e intervenção no mundo.

O cenário de reforma da educação do século XX e XXI, o Brasil, se fortalece na elaboração e execução de programas, ao invés de políticas afirmativas. Essa legitimidade é cumprida pela LDB no Art. 63, inciso III quando se refere a “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, e também no Art. 67, inciso II o qual trata do “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

A formação continuada de professores tem como marco duas questões que aceleram o surgimento de diversos programas na perspectiva de sanar as dificuldades deixadas no percurso da formação inicial. A primeira questão refere-se aos baixos desempenhos demonstrados na aprendizagem dos alunos como mostram Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e a segunda significa as exigências do acelerado mundo do trabalho que necessita de profissionais mais qualificados. Isto é pontuado nas diretrizes do PNE 10.172/2001 ao assegurar que:

A formação continuada assume particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimento sempre mais amplos e profundos na sociedade moderna. Este plano,

portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação.

Sobre essas questões o novo projeto de Lei (PL nº 8.035/2010) - Plano Nacional de Educação (2011-2020) entre as metas e estratégias no que se refere aos indicadores de qualidade na Educação Básica tem como proposição “orientar as políticas das redes e sistemas de educação, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, procurando reduzir a diferença entre as escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem”. (ANPED, 2010, p. 49) Essa questão nos remete pensar que é um retrocesso um plano restringir o sistema de avaliação da Educação Básica a indicadores de resultados que se traduzem em políticas de governo.

Ao fazermos referência a formação continuada, o novo PNE (PL nº 8.035/2010) apresenta que no decorrer de sua vigência deverá institucionalizar “a política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, de forma a ampliar as possibilidades de formação em serviço”. (ANPED, 2010, p. 76). Assinalamos que esta meta apresenta-se limitada perante a concepção de formação continuada necessitada pelos profissionais da Educação Básica, visto que se faz necessário, a consonância com os princípios da diversidade, assim como uma clara sintonia com os planos de carreira e remuneração exigida pelos profissionais da educação como um direito público.

Segundo Fontanive (2010, p. 29) a disseminação dos programas com oferta de formação em serviço se acelera no Brasil por meio do FUNDEF como se pode observar:

No Brasil, a legislação impulsionou a oferta de programas de educação continuada, em particular, com a criação e regulamentação do Fundo de Manutenção e Valorização do Magistério (FUNDEF) que deu, pela primeira vez no país respaldo legal para financiamento sistemático de cursos de formação de professores em serviço e assim observa-se desde então uma enorme demanda e oferta de programas de educação continuada das mais variadas naturezas.

A disseminação dos programas de formação continuada oferecidos em caráter compensatório tem como finalidade atenuar as deficiências deixadas pela precarização oferecida nos cursos de graduação por diversas universidades,

faculdades e institutos de ensino superior, nos piores dos casos nos espaços privados. Essa legalidade esta posta no Art. 62 (LDB 9.394/96) ao determinar que:

A formação do docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Quando a LDB facilita e autoriza a criação dos Institutos Superiores de Educação (ISE), estes representam a expansão dos cursos superiores de curta duração, centrados muitas vezes no ensino. Esses institutos se proliferam nos quatro cantos do Brasil, momento em que os professores, tanto da cidade quanto do campo que não possuem a formação em nível superior procuram esses locais para atualização pedagógica.

Com base no Censo da Educação Superior de 2009a/Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (INEP/2009), no Brasil das 2.252 Instituições de Ensino Superior existentes, 2.016 são privadas, sendo que destas 729 localizam-se nas capitais e 1.287 estão situadas no interior do Brasil. Elas são classificadas em: universidades (86), Centros Universitários (119) e Faculdades (1.811). Diante disso Scheibe (2010, p. 984) salienta que “é o setor privado que responde por cerca de 74% das matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil, a maior parte em instituições não universitárias, sobre tudo em cursos noturnos”.

Nos últimos anos as políticas do governo apresentam-se “sempre emergencial e focalizada” (FREITAS, H., 2007), pois são, em muitos casos, vinculadas a cursos de Educação a Distância e ligados de maneira direta aos programas de formação continuada para professores da Educação Básica. No século XXI se amplia por meio do Decreto 5.800 de 2006 em que institui o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), tem como objetivo em seu Art. 1º o “desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País”.

Além da UAB, o quadro 9 apresenta alguns programas vinculados a Secretaria de Educação Básica (SEB) e a SECAD/SECADI onde estão vinculados a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores em que procuram ofertar

curso presenciais, semipresenciais e a distância aos profissionais da Educação Básica.

Quadro 9: Programas Federais de formação continuada- MEC/SEB/SECAD/SECADI

PROGRAMA	OBJETIVO	PÚBLICO ALVO	MEC
Pró-Infantil	Oferecer curso em nível médio, à distância, na modalidade Normal.	Professores da educação infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas, municipais e estaduais e da rede privada sem fins lucrativos, comunitárias, filantrópicas ou confessionais,	SEB
Pró-Letramento	Oferecer formação com foco na leitura/escrita e	Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental	SEB
UNIAFRO Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Públicas de Ensino Superior	Implementar o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e à promoção do estudo da História da África e Cultura Afro-Brasileira.	Professores da Educação Básica	SECAD
PROLIND Programa de Formação Superior e Licenciatura Indígena	Oferecer formação em Nível Superior aos professores que atuam em escolas indígenas de Educação Básica	Professores para a docência no ensino médio e nos anos finais do ensino fundamental das comunidades indígenas.	SECAD
Projovem Campo- Saberes da Terra	Oferecer qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores. Paralelo a isso oferece formação aos professores em nível de Especialização e aperfeiçoamento conforme as especificidades da educação do campo.	Jovens de 18 a 29 e professores com atuação no Programa	SECAD

PROCAMPO O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo	Formar e apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país.	Professores que atuam na docência nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	SECAD
Formação Continuada de Professores na Educação Especial	Formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino, para atuarem nas salas multifuncionais e em salas comuns na modalidade a distância.	Professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum.	SECAD
Escola Ativa	Oferecer formação em nível de aperfeiçoamento com carga horária de 240 horas aos técnicos estaduais e municipais que acompanham as escolas multisseriadas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, localizadas no campo brasileiro.	Técnicos e professores	SECAD

Fonte: MEC- outubro de 2010.

O quadro em questão apresenta alguns programas de formação continuada de professores que estão vinculados ao MEC/2011. Percebemos que o foco é atingir de maneira marcante os professores e posterior a isso a aprendizagem dos alunos. Programas como o Pró- infantil é uma das ações que visa atender a formação inicial na Modalidade Normal de professores de diversas instituições, não necessariamente os professores atendidos são atuantes do ensino público. O Pró- Letramento a ênfase são as áreas de conhecimentos com evidência para a leitura, escrita e matemática.

Os programas atrelados a SECADI atendem demandas que historicamente ficaram isentas das políticas públicas, entre eles destacamos o Programa UNIAFRO que visa implementar o Art. 26- A da LDB em vigor com ênfase na Lei 11.645 de 2008c e tem a perspectiva de promover estudos sobre a história da África e da

cultura afro-brasileira e indígena. O PROLIND tem como demanda oferecer cursos em nível superior aos professores que atuam nas aldeias indígenas.

O Programa Projovem Campo Saberes da Terra desenvolve-se a partir de demandas pontuadas pelos movimentos sociais. Oferece escolarização e qualificação profissional aos jovens agricultores conectados com esta realidade como também, proporciona cursos de Aperfeiçoamento e Especialização em Educação do Campo aos profissionais que atuam no referido programa.

O Programa de Apoio a Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), resulta das várias ações retiradas e apresentadas no documento final da II Conferência Nacional de Educação do Campo em 2004. Esse documento provocou a constituição de uma comissão para elaborar propostas específicas à formação de professores do campo, entre elas existe o PROCAMPO.

O Programa Formação Continuada de Professores na Educação Especial tem como objetivo formar professores dos sistemas estaduais e municipais de ensino que atuam nas salas de recursos multifuncionais. Em 2009a, foram selecionadas 11 instituições públicas de Educação Superior, as quais ofertaram 5.000 vagas em cursos de Especialização a área do atendimento educacional especializado.

Por fim, citamos o Programa Escola Ativa, foco deste estudo que visa atender técnicos e professores de escolas multisseriadas do campo brasileiro. Por conseguinte, a formação trabalhada constitui-se por módulos, ofertadas aos técnicos que posterior a isso repassa aos professores.

A fim de atender essa demanda, as universidades públicas são as responsáveis pelo processo de formação, assim os cursos são ministrados em vários formatos: por módulos, a distância, presencial e em alguns casos temos a presença da Pedagogia da Alternância, como é o caso do Projovem Campo Saberes da Terra e do PROCAMPO.

Nessa ótica, esses cursos de Aperfeiçoamento e ou de Pós-Graduação têm as universidades como instituição que historicamente estabelece o saber científico e a produção do conhecimento e cabe aos profissionais da educação básica a responsabilidade pelo processo de ensino e aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

A formação continuada vem ao longo dos anos sendo designado por vários termos que evolui de acordo com a conjuntura política, econômica, por meio dos avanços nas pesquisas acadêmicas e precisamente pela organização da sociedade

civil na luta por educação e formação de qualidade como um direito público. Sobre isso Falsarella (2004, p. 53) descreve o percurso da formação continuada no Brasil

Em 1983, falava-se em treinamento em serviço, em 1988 falava-se em treinamento de educadores em serviço. No ano de 1992, numerosas produções acadêmicas falavam em reciclagem de professores e treinamento participativo, capacitação docente, capacitação profissional e educação permanente. Também em 1992 que aparece o termo formação em serviço. Em 1994, falava-se em qualificação docente. E a partir de 1995 parecem firmar-se os termos formação em serviço e formação contínua, embora em 1996 ainda surja referência a aperfeiçoamento de professores. A partir de 1998, passam a predominar os termos formação continuada ou contínua, os quais são usados como sinônimos, embora o termo capacitação de professores ainda continue em uso.

Por ora, esse conceito se utiliza de maneira bastante expressiva no século XXI. No entanto, podemos afirmar que a concepção de formação continuada dos professores não se limita aos espaços escolares, mas se entrelaça com os diversos saberes da prática docente, “saberes pedagógicos, disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2007, p. 38).

Esses saberes se vinculam com as experiências sociais, políticas, culturais e econômicas que permeia o espaço escolar. Além disso, esse conceito vem sendo alvo de debates e reflexões, visto que alguns autores preferem chamar esse movimento vivido de educação continuada ou formação contínua, entre eles destaca-se: Marin (1995), Collares (1999), Fusari (1998).

Imbernón (2004, p. 49) define que o conceito de formação “consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria”. Pensamos que tal entendimento se direciona para a construção da autonomia dos professores, uma vez que são sujeitos partícipes da trajetória sócio-histórica do meio em que vivem.

Por conseguinte, ponderamos que o termo formação continuada, enquanto práxis incorpora a realidade educativa, pautado na reflexão e nos impactos interventivos do contexto escolar, com a perspectiva de pensar, sentir e agir de maneira individual e coletiva em prol de um projeto educativo crítico democrático que busque valorizar as produções pedagógicas do professor, tendo como finalidade a melhoria do trabalho docente.

Nesse sentido pensamos a política de formação continuada para professores do campo sob a óptica de algumas dimensões:

- A formação continuada deverá ser garantida aos professores enquanto política pública, na perspectiva de articular formação inicial e desenvolvimento profissional com a valorização dos profissionais da educação do campo, com destaque para as condições de trabalho, salário e carreira;
- A formação continuada é um processo de construção permanente do conhecimento e deverá se efetivar mediante a diversidade sócio-histórica e cultural de professores e alunos que vivenciam a realidade das escolas do campo, em específico as multisseriadas;
- A formação continuada deverá estar interligada com o “percurso, processo e trajetória de vida pessoal e profissional” (VEIGA, 2002, p. 87) momentos de permanentes debates e reflexões acerca de um projeto coletivo que proporciona a transformação social e a busca pela consolidação de uma efetiva política educacional em prol de uma escola pública de qualidade que reconheça a diversidade e a diferença.

O foco almejado pelos profissionais da educação é entender a realidade educativa a partir da epistemologia da prática profissional. Termo definido por Tardif (2007, p. 255) “como o conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”.

Este conceito se entrelaça com o desenvolvimento profissional com direcionamento para a valorização da prática educativa, de tal modo que procure inter-relacionar no exercício do trabalho pedagógico a organização do currículo, da prática educativa e de aspectos sociais, econômicos e políticos.

Nesse sentido, na próxima subseção tratamos da política de formação continuada do PEA e sua articulação com os princípios da educação do campo que são apresentados nos marcos normativos, com referência para Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) e Resolução Complementar nº 2, (de 28 de abril de 2008b).

2.2 POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA E SUA INTER-RELAÇÃO COM OS MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Os Marcos Normativos que rege a educação do campo é resultado da organização dos diversos movimentos sociais, entre eles: MST, Central Única dos Trabalhadores (CUT), Sindicatos dos Trabalhadores Rurais (STRs), Movimentos de Mulheres; no Estado do Pará enfatizamos o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC) e ao mesmo tempo os Fóruns Regionais: Sul e sudeste, Tocantina, Baixo Tocantins, Caetés, Marajó e Xingu . Quanto as Instituições Públicas, destaca-se: Ministério da Educação (MEC), INCRA, Conselho Nacional de Educação (CNE), Secretarias Estaduais e Municipais de Educação e Universidades públicas, assim como entidades do terceiro setor com evidência para as ONG'S. A organização dessas entidades e instituições se pautam na possibilidade de construção conjunta de um projeto político, coletivo e democrático, na perspectiva de atender a realidade de vida dos povos do campo.

Os vários sujeitos que compõem o “Movimento Por Uma Educação do Campo” instigaram a elaboração e aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) a qual é composta de dezesseis artigos e propõe medidas de adequação educacional no e do campo. É o que Caldart (2002, p. 26) reafirma que “**No** campo o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; **Do** campo o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais”.

No âmbito do movimento “Por Uma Educação Básica do Campo” a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) significou “um espaço de participação efetiva das organizações e movimentos sociais que compunham a Articulação Nacional no processo de explicitação e formalização dos direitos dos povos do campo à educação escolar” (MUNARIM, 2008, p.9). Todas essas conquistas são as marcas da organização em prol das políticas públicas educacionais em que procura valorizar e reconhecer os indivíduos em situação de desiguais e os direitos de todos.

Nesse sentido, os protagonistas dessa história são sujeitos engajados na defesa de “políticas, projeto de campo, permanência da agricultura camponesa

frente a sua extinção pelo agronegócio e na defesa da cultura e dos valores, dos territórios dos modos de produção de bens para a vida de seres humanos” (ARROYO, 2007, p. 171). Com base neste ponto de vista, acreditamos que a organização dos povos do campo se constitui como um movimento em busca da permanência na terra e de condições materiais para se viver no seu território com dignidade, com qualidade educacional, social, cultural e econômica.

Apoiada nesta reflexão enfatizamos que as dificuldades e os desafios para o processo de implementação da formação continuada de professores da educação do campo estão relacionados também com as lacunas deixadas pela formação inicial, o que parece prejudicar a ampliação e consolidação da formação continuada como um direito político e educacional direcionados aos professores. A formação deveria ter a finalidade de reconhecer a dimensão educativa que diferentes espaços e tempos vividos no mundo do trabalho e na prática social, podem propiciar como melhoria ao trabalho docente. O Projeto Base (BRASIL, 2010) do PEA em suas mudanças e alterações elenca algumas de suas finalidades no que diz respeito à formação e valorização dos professores do campo quando afirma que:

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

Nesta acepção, o PEA apesar de estar ainda distante do que os professores do campo almejam ele avança na medida em que procura incorporar em sua proposta pedagógica a compreensão de formação inicial e continuada articulada com a valorização profissional, em que considera fatores, como: acompanhamento pedagógico e as reais condições de desenvolver a docência nas escolas multisseriadas. Tal reconhecimento se respalda no Art. 15, inciso III das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, ao assegurar “remuneração digna, inclusão nos planos de carreira e institucionalização de programas de formação continuada para os profissionais da educação [...]” (BRASIL, 2002). Vale enfatizarmos que o PEA assegura esse direito na letra da lei, porém nem sempre é efetivado na prática.

Percebemos que também em consonância com a LDB 9.394/96 e com as demais legislações que referendam avanços aos profissionais da educação, as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo direciona esse direito aos profissionais atuantes nas escolas do campo. É o que demonstra o Parágrafo Único do Art. 12 ao afirmar que “os sistemas de ensino de acordo com o Art. 67 da LDB desenvolverão políticas de formação inicial e continuada, habilitando todos os professores leigos e promovendo o aperfeiçoamento permanente dos docentes”.

Na caminhada de luta por uma educação do campo já é possível citar algumas experiências de formação, tanto inicial quanto continuada, que apesar das dificuldades conseguiram impactar a sociedade civil e também despertar de forma material o interesse do poder público. Dentre esses acontecimentos temos a experiência de formação da Pedagogia do MST, das CFRs, do PRONERA (com a Pedagogia da Terra e das Águas), do Programa Projovem Campo- Saberes da Terra, do Programa EducAmazônia e do PROCAMPO. Tais experimentos foram gestadas no berço dos movimentos sociais organizados e algumas delas aos poucos por pressão da sociedade civil, ocupam os espaços institucionalizados.

Em meio a esses programas e projetos, enfatizamos que a proposta de formação do Programa Escola Ativa nasce em ambiente institucionalizado evolui à medida que incorpora em seus aspectos legais a temática da educação do campo com evidência para a identidade das escolas multisseriadas, por responsabilizar os entes federados; União, Estados e Município, por meio do Compromisso Todos pela Educação e por respaldar as universidades públicas com o fim de execução dos momentos formativos.

O diferencial é que a maioria das Instituições Públicas de Ensino Superior tem a ousadia de exercer a autonomia do ponto de vista da construção do conhecimento, portanto, tem a oportunidade de ressignificar a proposta de formação continuada demandada pelo MEC/SECADI, visto que na forma que se coloca julgam a incipiente para entender a complexidade do trabalho docente no nível da Educação Básica no e do campo. Daí na prática essas instituições na medida do possível sempre procuram desenvolvê-la de forma articulada com os movimentos ligados a educação do campo. É o caso das universidades públicas situadas na Amazônia Paraense, como a Universidade Federal do Pará que inicia na região como pioneira no debate

da educação do campo e a Universidade do Estado do Pará, a partir de estudos desenvolvidos sobre educação popular.

Mesmo assim, a implementação da formação continuada dos professores do campo persiste como um dos desafios postos pela política do PEA, uma vez que a descentralização da efetiva formação cabe aos estados e municípios, porém nem sempre é materializada tal qual expõe as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. Sobre isso ressaltamos que a formação ao ser continuada não se dará afastada das reais condições e dos conhecimentos produzidos por professores e alunos. É o que destaca Monteiro e Nunes (2010, p. 276-277):

Tal formação continuada desenvolvida, como uma entre muitos espaços de construção de saberes docentes- aqui entendido como conhecimentos, competências e saber-fazer fundamentos do ofício do professor no contexto escolar-, revela possibilidade de aprender a partir da prática, quando se toma como ponto de partida a reflexão individual própria e a coletiva junto com seus pares.

Entendemos que a formação continuada proposta nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) está conectada com os saberes e com a valorização dos profissionais para que possam ter condições dignas e reais a fim de desenvolver seu trabalho. É fundamental que seja garantido em lei os momentos e os espaços de estudo atrelado aos saberes, fazeres e aos aspectos sócio-históricos da educação vinculada com as localidades onde estejam enraizados e articulados com as informações globais.

Nesse cenário, o Art. 13 das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) pode provocar uma possível mudança nas matrizes curriculares das instituições de ensino superior, uma vez que apresenta orientações que deverá compor o exercício da docência nas escolas do campo. Como poderemos observar nos seguintes incisos:

- I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;
- II - 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.

As propostas pedagógicas precisam ser normatizadas a fim de que o currículo valorize a diversidade de cada sujeito, que situado em uma determinada localidade possuam experiências, costumes e formas de convivências diferenciadas, por isso que os profissionais habilitados para trabalharem nas escolas multisseriadas precisam ter sensibilidade social a fim de que possam compreender os ritmos e os tempos das crianças, jovens e adultos do campo.

O entendimento do tempo escolar e da compreensão humana do sujeito do campo ao serem exercitadas e executadas no contexto e nas políticas das secretarias estaduais e municipais de educação do Brasil, cumpre a valorização e o respeito aos tempos dos alunos e professores quando referendado para uma possível estruturação do calendário escolar, no entanto ainda, observamos que poucos avanços foram conquistados nesta perspectiva.

A permanência do modelo de currículo tecnocrático torna-se outro problema para se avançar na produção do conhecimento, na valorização docente e na formulação de um currículo que considere a identidade dos sujeitos sociais. As mudanças no campo do currículo estão vinculadas a consolidação das escolas como “instituições essenciais para a manutenção e desenvolvimento de uma democracia, e também para a defesa dos professores como intelectuais transformadores” (GIROUX, 1997, p. 158).

Deste modo, a afirmação da atividade docente deveria ter seus princípios iniciais na formação de professores, uma vez que “os programas oferecidos muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar os alunos para que eles possam examinar a natureza subjacente dos problemas escolares” (GIROUX, 1997, p. 159).

Entendemos que as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) ao mencionar o debate da diversidade e dos princípios éticos vem se contrapor ao projeto educacional hegemônico e performático prescrito nos currículos acadêmicos e escolares, uma vez que vivemos nos últimos anos um momento de reformas da educação, no qual o encontro e desencontro das políticas, saberes e conhecimentos estão em constante tensão na área educacional.

Tal conflito nos mostra que as políticas de formação não são neutras, porque uma vez recontextualizadas apresentam intencionalidades que podem ser refletidas na organização e sistematização com o objetivo de consolidar o poder do Estado ou a pretensa resistência as imposições no contexto da prática. Deste ponto de vista, procuramos refletir que os conceitos e as práticas da educação do campo estão vinculados por intencionalidades político-ideológicas que uma vez implementados se traduzem na formação dos professores, na organização do trabalho pedagógico e possivelmente na atuação docente como um todo.

Em meio a isso, presenciamos no processo de implantação do PEA em 2008, que a SECAD/MEC procura consolidar no seu discurso por meio dos textos políticos, livros didáticos, resoluções, entre outros, procedimentos de execução do Programa. Entretanto cabe aos professores a recontextualização da política ao executá-la tal como afirmam as instruções da lei, como também podem recriar ou não o que o programa indica.

A implementação do PEA como uma política da educação do campo precisa ser compreendida, principalmente, pelo poder público local, uma vez que a materialidade dela conforme indica as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) depende de como a gestão da política é assumida pelos representantes do Estado.

O percurso de mobilização da educação do campo, também é respaldado pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b, em que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas no atendimento a Educação Básica do campo. A busca por melhores condições educacionais por meio de políticas afirmativas é referendada pela efetiva participação dos movimentos sociais e instituições comprometidas com a inclusão de todos os sujeitos sociais independente do lugar onde moram.

A consolidação do PEA como política pública depende de um consistente debate e afirmação de compromissos políticos e ideológicos sobre as possíveis formas de implementação na prática junto ao fazer docente. Nessa perspectiva, Arroyo (2004, p. 96) argumenta que: “a defesa dos movimentos do campo por uma urgente política pública traz como lúcida motivação a defesa de sua permanência na terra. Conseqüentemente a isso, a defesa de sua cultura, identidade, saberes e valores”.

Assim sendo, a valorização da cultura local, precisa ser garantida tanto aos alunos como na formação continuada dos professores do campo, uma vez que são as orientações, estudos e reflexões sobre a prática educativa que possibilitará melhor organização do trabalho a ser desenvolvido em sala de aula. Corrobora com isso o Art. 7º parágrafo 2º quando afirma que:

Admissão inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverá considerar sempre a formação pedagógica apropriada à educação do campo e às oportunidades de atualizações e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades.

Por esse motivo, todos os padrões de qualidade nas escolas do campo precisam ser garantidos na prática pelo poder público, sendo que até hoje, ainda, não são preenchidos ou quando se efetivam é de forma precária, o que prejudica os resultados da aprendizagem escolar. A implementação de uma educação de qualidade tem como ponto de partida o oferecimento de formação inicial e continuada aos professores exigida em lei, mas também pelo acompanhamento pedagógico, e a disponibilidades de materiais e infraestrutura adequada. O Art. 10 parágrafo 2º confirma de forma contundente que:

As escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente.

Os professores que atuam na educação do campo precisam ter formação e estrutura pedagógica necessária como um direito educacional público. Os processos de conquistas de seus direitos precisam ser construídos no coletivo e na afirmação da identidade de ser, viver e atuar como docente ao pensar na vida, cultura, trabalho e realidades diferenciadas.

A legislação brasileira direcionada à educação do campo por meio dos diferentes programas que tratamos na subseção anterior ainda apresentam muitas dificuldades de implementação, de tal forma que as próprias secretarias estaduais e municipais de educação demonstram enormes limitações que vai desde o conhecer a lei até a sua execução. Esta assertiva pode se confirmar por estudos feitos por Hage (2010, p. 463-464) ao pontuar que:

Em que pese os avanços conquistados no âmbito da legislação, os estudos e intervenções que temos realizado sobre a realidade da educação e das escolas do campo [...]; revelam-nos ainda grandes desafios a serem enfrentados pelas populações do campo para que sejam cumpridos os preceitos constitucionais e os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais específicas que definem os parâmetros de qualidade do ensino público.

A legislação educacional que respalda a educação brasileira apresenta avanços e proposições, podendo ajudar na reconstrução da vida das pessoas que habitam o campo, mas também identificamos dificuldades na materialização dos direitos sociais e educacionais dessas pessoas que tem acesso as escolas do campo.

Acreditamos que a aprovação dos marcos normativos representa possibilidades de mudança nos sistemas educacionais e o reconhecimento da escola do campo como espaço e lugar de referência da construção de sociabilidades pautado em um projeto e concepção de sociedade que se acredita conquistar por meio de políticas públicas.

Os espaços de debates políticos e pedagógicos na perspectiva de reconhecer as escolas e os professores do campo envolvidos na produção do conhecimento e da identidade nos fazem entender a importância deles serem tratados como intelectuais transformadores na expectativa de “desenvolver um discurso que una linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças” (GIROUX, 1997, p. 163). Deste ponto de vista, eles precisam se descobrir como sujeitos sociais educativos e manifestar-se contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas.

Por conseguinte a educação do campo é um espaço dialético, visto que historicamente transita pela disputa de poder de um lado e de outro exige o exercício da criticidade, da autonomia e da valorização da identidade de todos os sujeitos sociais.

A formação de professores na perspectiva instrumental tem seus reflexos na prática educativa, porque o cotidiano dos sujeitos sociais, principalmente do público que tem acesso as escolas multisseriadas está entrelaçado ao modelo performático de sociedade e na atuação, o professor se depara com uma forte e imbatível

indústria cultural que tem possibilidade de afetar a construção da identidade deles próprios e alunos que trocam experiências no campo.

Por isso para se contrapor a essa realidade o apoio à formação docente é fundamental visando a implementação do PEA que responda aos anseios dos sujeitos que vivem no campo. Ouvir e ter conhecimento das percepções dos professores e alunos são fatores primordiais ao processo de execução da proposta pedagógica do Programa. Só assim, os professores têm possibilidades de oferecer informações e explicações, significados e sentidos que poderão revelar sua relação com o seu ambiente social e educacional.

Identificamos na análise documental que o processo de implementação do novo PEA (2008) se propõe:

- Na execução dos módulos de formação abordar os princípios político-educacionais da educação do campo e a realidade das escolas multisseriadas;
- Um módulo de 40h específico para tratar da educação do campo, referida discussão precisa perpassar por todos os módulos de formação, momento em que precisa ser trabalhado os marcos normativos da educação do campo, com destaque para as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do campo (Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002) e Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b.
- A perspectiva da avaliação da política que se dá a partir da execução do monitoramento e assessoramento para acompanhar “*in loco*” a implantação do PEA nas escolas multisseriadas em função da formação continuada realizada;

A nova forma de compreender os povos do campo aparece nas alterações efetivadas no texto da política do PEA (2008), sendo, portanto, respaldada pelos marcos normativos da educação do campo. Essas mudanças rompem as fronteiras de um Programa que emerge no Brasil para auxiliar o trabalho educativo de escolas multisseriadas, mas que pouco procura retratar de fato tal realidade.

A institucionalização da política de formação continuada nos oferece como perspectiva ajudar a refletir sobre as concepções dos professores no que diz respeito ao Programa Escola Ativa e o processo de implementação dessa política nas escolas multisseriadas do campo, já que o campo necessita de políticas públicas em específico para a formação de professores. Para esta exigência

partimos do princípio de que o campo é um território vasto de representações sociais, de simbolização e de forte exercício de poder oculto ou de visíveis transparências para aqueles que protagonizam sua formação docente no ambiente escolar e que necessitam de políticas públicas.

O estudo da formação de professor do campo tem como finalidade compreender a evolução e as transformações que ocorrem em diferentes grupos da sociedade; possibilita amplas interpretações sobre os saberes e práticas que advêm das experiências sociais, dos sistemas escolares e do conjunto de significação e simbolização que se evidenciam por meio de convenções socioculturais voltadas para normatizar regras, valores, propósitos e preceitos sociais que ganham capilaridade no ambiente social, sejam no campo ou cidades.

Apresentamos uma reflexão sobre a produção do texto da política no contexto da formação continuada de professores do campo e demos destaque para os programas e projetos concentrados no MEC/SECADI, por isso, tivemos como foco destacar a relação da política do Programa Escola Ativa com os marcos da educação do campo.

Em vista disso, na próxima seção, tratamos da concepção de política de formação do PEA e da concepção de educação do campo que se implementa no contexto do Município de Concórdia do Pará. Procuramos de início apresentar os aspectos históricos e educacionais do município e o perfil dos sujeitos investigados. Temos como perspectiva também fazermos um debate de como a política é gestada e implementada no contexto da prática escolar e do trabalho cotidiano dos professores de escolas multisseriadas.

3 O CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCATIVA: DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA À IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO COTIDIANO DAS ESCOLAS MULTISSERIADAS

Nesta seção contextualizamos o local onde desenvolvemos a pesquisa de campo, com a finalidade de apresentar os aspectos sociais, políticos, culturais e educacionais do município de Concórdia do Pará. Procuramos pontuar as motivações para a caracterização e escolha das escolas do município em foco.

Apresentamos do mesmo modo, o *lócus* da investigação e uma cartografia do cenário, na perspectiva de situar o leitor, do lugar de onde se fala com informações gerais e específicas sobre o objeto de estudo.

Buscamos igualmente mostrar o perfil dos sujeitos participantes desta pesquisa, consideramos os profissionais da educação envolvidos com a formação continuada do Programa Escola Ativa, e os sujeitos da comunidade que são responsáveis pelos alunos das escolas multisseriadas.

Tratamos, além disso, do processo de implementação da política de formação continuada do PEA com destaque para: o contexto educacional da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), seus impactos e os desafios dos momentos formativos na organização das aulas.

3.1 REALIDADE HISTÓRICA E EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE CONCÓRDIA DO PARÁ: O *LÓCUS* DA INVESTIGAÇÃO

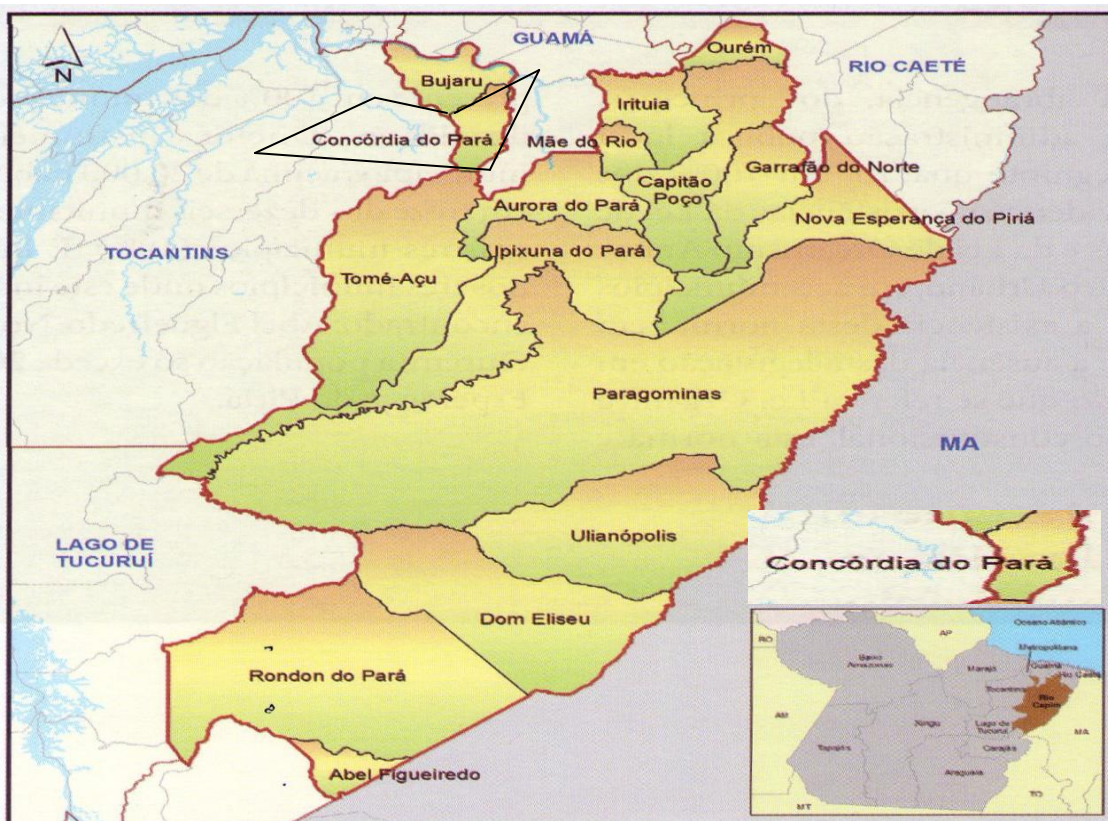
O *lócus* da pesquisa de campo é o município de Concórdia do Pará, que está localizado no nordeste paraense as margens da PA 140 e faz parte da Região de Integração do Rio Capim. No que se referem aos principais instrumentos legais da administração pública, os dados sistematizados pela Secretaria de Estado de Integração Regional (SEIR, 2010) demonstram que o município possui como instrumentos legais da administração pública, as Leis de Diretrizes Orçamentárias, Lei de Orçamento Anual e a existência de Plano Diretor.

A população do município está estimada em 28. 208 habitantes, destes 51,77% concentram-se em áreas definidas como urbanas e 48,23% são consideradas rurais conforme dados populacionais do (IBGE, 2010). No século XXI as principais atividades econômicas são: o plantio de dendê, a pecuária, indústria, a

agricultura familiar e os serviços (IBGE, 2010). Uma parcela da população concentra-se prioritariamente na agricultura familiar, no trabalho assalariado e nos serviços públicos, ligados as esferas; federal, estadual e municipal. Deste ponto de vista, percebemos em que pese alguns avanços socioeducacionais, o índice de pobreza do município é de 45,99%. Perante esses dados constatamos seus reflexos no alto índice de abandono escolar na educação básica do campo, o que representa um total de 31,6% (IBGE, 2010).

O município faz fronteira com os municípios de Bujaru, Acará, São Domingos do Capim e Tomé- Açú e localiza-se cerca de 150 km da cidade de Belém, capital do Estado do Pará. O mapa 1 representa a localização do município em questão.

Mapa 1: Localização geográfica do Município de Concórdia do Pará



Fonte: SEIR/GeoPARÁ, 2009.

Em 1988, por meio da Lei Estadual nº 5.442 seu território foi desmembrado de Bujaru, tornando-se oficialmente município reconhecido em 1989. O atual município de Concórdia do Pará, antes do processo de emancipação chamava-se Vila Concórdia e pertencia nos aspectos político e geográfico ao município de Bujaru.

O principal acesso é pela BR 316 até a cidade de Santa Izabel do Pará, onde se segue pela PA- 140 até o Rio Bujaru, em que se atravessa de balsa por cerca de 15 minutos até Bujaru e a partir daí continua pela estrada o percurso até Concórdia do Pará.

O contexto educacional do município conta com a parceria do Governo Federal e Estadual e recebe financiamento por meio de Programas educacionais, entre eles, destacam-se: Programa Escola Ativa, Pró-Letramento, Projovem Campo Saberes da Terra e Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), na perspectiva de proporcionar a formação inicial e continuada aos professores que atuam na rede municipal de ensino.

Com base no Educacenso de 2010/SEDUC/PA torna-se relevante enfatizarmos que das matrículas iniciais feitas no Ensino Fundamental na rede municipal, registrou-se um total de 6.469 matrículas; sendo que destas, 4.606 são em escolas multisseriadas dados registrados no SIMEC/2010. Dos 263 docentes, 163 atuam em escolas multisseriadas e das 82 unidades educacionais, 75 são de multisséries, o que totaliza 189 turmas que localizam-se diretamente no campo. Apesar destes dados relevantes, os mesmos refletem parcialmente sobre a realidade educacional do município, haja vista que na contramão destes números oficiais percebemos um déficit que se revela na alta taxa de reprovação do Ensino Fundamental com um total de 12,4% e no Ensino Médio com 12,1%, o que necessita com urgência de formulação e consolidação de políticas públicas direcionados para Educação Básica do campo.

Com base no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (INEP/IDEB/2009) a rede municipal de ensino na avaliação da/o 4ª/5º série/ano, apresentou um crescimento significativo, uma vez que nos resultados de 2007 registrou a nota 2,2 nos anos iniciais do Ensino Fundamental e em 2009 obteve nota 3,5, isto representa um avanço considerável na educação deste município do ponto de vista dos indicadores educacionais.

Concórdia do Pará é um dos poucos municípios dos 144 do estado do Pará, em que a Secretaria de Educação possui orçamento próprio. No transcorrer da pesquisa observamos que 80% dos docentes são do quadro efetivo. Mas, apesar disso, também identificamos alguns casos de transferências de professores de estabelecimentos e substituições daqueles que encontram-se atuando como serviço temporário.

Esta situação referente aos temporários constitui-se uma prática histórica nos serviços públicos que evidencia antigas e tradicionais formas de exercício da política e do poder local para assegurar as articulações partidárias que se fortalece em períodos eleitorais e se mantém no transcorrer da gestão.

Apesar de alguns avanços percebidos na educação em Concórdia identificamos que o município caminha de maneira lenta para a efetivação das políticas públicas educacionais. Assim sendo, os motivos de escolha deste local foram:

1. Por termos realizado, sob a função de técnica da SEDUC, a primeira orientação pedagógica sobre o Programa Escola Ativa em que escutamos alguns questionamentos dos professores sobre o processo de formação continuada que o Programa oferece;
2. Pela grande quantidade de escolas multisseriadas nesse município. Segundo informações do SIMEC/2010, o município possui setenta e cinco (75) escolas multisseriadas, indicadores que necessitam de políticas públicas direcionada para esse tipo de organização escolar;
3. Por considerar que o município participa das formações estaduais do Programa Escola Ativa e que multiplica os módulos de formação aos professores.
4. Em consonância com os dados científicos e empíricos sobre as dificuldades de implementação do PEA reveladas pelos sujeitos, partimos do problema de pesquisa, que nos inquietou para a busca de respostas a respeito da concepção e da implementação da formação continuada adotada pelo referido Programa.

Cinco escolas multisseriadas que desenvolvem o PEA desde o ano de 2006 fazem parte da amostra desta investigação, o recorte para tais escolas é na perspectiva de que elas possam representar um pouco da realidade das setenta e cinco (75) escolas do município de Concórdia do Pará ao desenvolver o Programa Escola Ativa. A caracterização das escolas está identificada conforme especifica o quadro 10.

Quadro 10: Caracterização das cinco escolas multisseriadas da pesquisa

ESCOLAS MULTISSERIADAS	CARACTERIZAÇÃO
Escola I- Escola Santa Maria II	Localiza-se na comunidade de Santa Maria, possui um prédio, quatro turmas, dois professores e atende 25 alunos da pré-escola e 111 das séries iniciais, totalizando 136 alunos matriculados em 2010, conforme dados do censo 2010.
Escola II- Escola São Francisco Xavier	Localiza-se na comunidade São Francisco Xavier, é composta por um prédio, quatro turmas, dois professores, atende 30 alunos da pré-escola e 86 das séries iniciais, em que totaliza 110 alunos matriculados em 2010.
Escola III- Ângelo Celestina Bastos	Localiza-se na comunidade da Jauíra, é composta por um prédio, sendo que a escola possui uma turma, um professor e atende 15 alunos d e 62 das séries iniciais, em que totaliza 77 alunos matriculados em 2010.
Escola IV- Escola Santa Terezinha I	Localiza-se na comunidade Santa Terezinha, possui um prédio, duas turmas, um professor, atende 15 alunos da pré-escola e 76 alunos das séries iniciais, o que totaliza 91 alunos matriculados em 2010.
Escola V- Escola Nova Redenção	Localiza-se na localidade de Nova Redenção, é composta por um prédio, um professor, duas turmas, atende 13 alunos da pré-escola e 59 das séries iniciais, em que totaliza 72 alunos matriculados em 2010.

Fonte: Dados da pesquisa de campo em setembro de 2010.

As escolas multisseriadas em evidência, por uma exigência do PEA atendem o Ensino Fundamental. No entanto, durante as visitas, identificamos crianças da Educação Infantil que estavam matriculadas e frequentavam assiduamente as turmas multisseriadas, contrariando a Resolução direcionada a educação do campo nº 2, de 28 de abril de 2008b, que enfatiza no Art. 3º § 2º que “em nenhuma hipótese serão agrupadas em uma mesma turma crianças de Educação Infantil com crianças do Ensino Fundamental”.

A realidade encontrada em Concórdia do Pará ocorre na maioria dos municípios da Amazônia Paraense, pois pouco se investe em Educação Infantil enquanto um direito público, social e educacional no campo. A organização deste nível de ensino passa por dificuldades, visto que ainda presenciemos um descaso do poder público local para com a oferta de uma educação que respeite o direito de ser criança no campo. Na ausência destas políticas, as crianças passam a compor as turmas multisseriadas do Ensino Fundamental, sendo que essa forma de agrupá-las é designada no município como multietapa. Tal medida fere e depõe frontalmente a legislação, pois a falta de compromisso na execução, por parte do poder público local, tem seus reflexos na organização pedagógica das escolas do campo e no trabalho dos professores. Por outro lado reflete a falta de vontade política do gestor municipal de atender por meio da Educação Infantil essas crianças.

Outro fator identificado na organização educacional são as turmas chamadas de “módulo”, ou seja, os alunos que completam o 5º ano do Ensino Fundamental são conduzidos para uma escola nucleada¹³ por meio de transporte escolar, na perspectiva de cumprir os anos finais deste nível de ensino.

O Art. 5º da Resolução nº 2 expõe que para os anos finais do Ensino Fundamental “a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitando seus valores e sua cultura”. No contexto da lei, o município parece atender as especificidades exigidas na legislação da educação do campo, contudo pensamos que os resultados da nucleação intracampo deste município precisa ser investigado com mais precisão, uma vez que não temos informações suficientes e nem resultados de como ocorre essa política no município. Porém, indicativos de pesquisas educacionais em outros municípios da Amazônia Paraense mostram que a política de nucleação constrói-se atrelada à política de fechar escolas, condições de transporte escolar, condições das estradas e precisamente os impactos causados na realidade sociocultural dos povos do campo. Sobre isso, Hage (2010, p. 469) reflete que:

¹³ Escola nucleada caracteriza-se como escola pólo que atende alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio de várias localidades, na maioria das vezes fica situada na cidade ou em vilas.

As experiências de nucleação existentes no país têm ocorrido predominantemente sem um diálogo com as comunidades rurais, gerando conflitos nas e entre as comunidades; indicando que nem sempre se encontra subjacente à ação governamental a preocupação com os impactos dessa medida sobre a vida das comunidades e sobre a construção das identidades e dos sujeitos do campo.

Nossa compreensão é de que municípios em condições semelhantes que optaram pela nucleação, apresentam um quadro alarmante na educação do campo, uma vez que na implementação desta política, pouco realizam o diálogo com os sujeitos das comunidades e nem se preocupam com os sentimentos de perda da escola, enquanto bem público.

A seguir apresentamos o perfil dos sujeitos que foram entrevistados, com o intuito de aproximar e traçar o diálogo a partir do problema e objetivos delimitados nesta dissertação.

3.1.1 O perfil dos sujeitos da pesquisa

O trabalho de campo visa aproximar nesta seção a estreita relação entre o sujeito da pesquisa e os agentes que protagonizam a educação do campo, neste encontro buscamos refletir sobre pontos convergentes, tensões e perspectiva entre os interlocutores. Deste modo, mapeamos o perfil dos sujeitos para delimitar aqueles que puderam aceitar o desafio do encontro, do diálogo e dos olhares e percepção, ora indignados, satisfeitos, esperançosos, e, principalmente, com a persistência para uma educação de qualidade nas escolas do campo.

Os sujeitos desta pesquisa são dezenove (19) subdivididos em: Coordenação da formação do PEA, UFPA com o processo formativo e SEDUC¹⁴ por meio do acompanhamento e monitoramento técnico. No contexto do município damos destaque para: equipe gestora, professores de escolas multisseriadas e membros das comunidades que são responsáveis pelos alunos. Todos esses sujeitos estão envolvidos direta ou indiretamente com o trabalho das cinco (5) escolas multisseriadas escolhidas como amostra desta pesquisa. Enfatizamos que os sujeitos principais encontram-se ligados de forma efetiva ao contexto da prática; equipe gestora, professores e membros da comunidade. Os sujeitos coadjuvantes

¹⁴ Este estudo, não apresenta entrevistas com coordenadores da SEDUC, visto que para a obtenção das informações desta instituição nos ancoramos nas análises de documentos.

são os responsáveis pela formulação do processo de formação continuada em âmbito estadual que se multiplica nos municípios.

Os critérios para a escolha dos referidos sujeitos são: por coordenarem no Estado do Pará a formação do Programa Escola Ativa; por atuarem no âmbito da gestão municipal por no mínimo de seis (6) meses e ter conhecimento do PEA; por conhecerem o debate da educação do campo e a proposta do PEA; por participarem das formações estaduais e desenvolverem as multiplicações dos módulos exigidos, no caso dos técnicos; por serem participante da comunidade, acompanharem as atividades escolares e apresentar um olhar sobre a implementação desta política; por atuarem na docência das escolas multisseriadas, participarem dos momentos formativos e terem conhecimento de causa do programa Escola Ativa.

Os sujeitos, apresentamos e tratamos em códigos de S1 a S19 na perspectiva de preservar a integridade pessoal e profissional pautada no princípio da ética. É importante destacar que a intenção de escolha dos agentes da pesquisa é na perspectiva de percebermos os diversos olhares destinados ao PEA, dos que se envolvem na implantação e execução das ações propostas.

As entrevistas com os coordenadores da formação do PEA na UFPA, o olhar crítico para os documentos formulados na SEDUC aconteceram nos dias onze (11) a dezoito (18) de fevereiro de 2011, sendo devolvidas, no caso das entrevistas, nos dias onze (11) e doze (12) de abril de 2011, períodos em que entregamos os materiais coletados e as transcrições.

Realizamos o contato com os sujeitos que são vinculados a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), professores e técnicos, por meio de reunião. Este encontro constituiu-se da apresentação da pesquisa, ocasião em que mostramos a temática em estudo, as questões problemas, objetivos e as questões éticas, princípio que assegura a integridade pessoal e profissional no desenvolvimento do trabalho e na divulgação dos resultados.

Além disso, entre os procedimentos metodológicos realizamos diálogos individuais com os professores, a oportunidade favoreceu agendar a primeira fase de suas entrevistas, as quais foram realizadas nos seguintes períodos: de três (3) a seis (6) de maio e de vinte e um (21) a vinte e cinco (25) de junho de 2010. Esses dias possibilitaram a realização das entrevistas semiestruturadas junto aos professores, sendo que todas foram realizadas de maneira individual e nos locais determinados por eles.

Em continuidade à pesquisa, fizemos visitas nas cinco escolas onde o Programa funciona desde 2006, momento em que obtivemos o contato inicial com os atores da comunidade, pais/responsáveis dos alunos. Nessa fase optamos por efetivarmos um diálogo pertinente com os sujeitos para estreitar proximidade. Na ocasião agendamos os próximos encontros que se efetivaram nos dias trinta e um (31) de janeiro a primeiro (1) de fevereiro de 2011. Nestes dias também fizemos as entrevistas da equipe gestora.

A segunda fase das entrevistas com os professores ocorreu no período de dezoito (18) a vinte (20) de abril de 2011, ocasião em que fizemos a devolução de todo material coletado aos sujeitos que participaram da pesquisa na esfera municipal tendo como propósito desenvolver a empatia e analisar as falas dos sujeitos.

As entrevistas dos professores foram realizadas em dois momentos, nossa opção teve como objetivo identificar as expectativas provocadas ou não pelos cursos de formação continuada, que iniciou no município em 2009 e que concepções e mudanças foram construídas após a conclusão dos módulos de formação continuada do Programa Escola Ativa em 2011.

Nesse sentido, o perfil dos sujeitos divide-se em dois grupos: o quadro onze (11) apresenta o grupo dos profissionais da educação envolvidos de forma direta no Programa Escola Ativa, em que traz demonstrativo quanto ao gênero, cargo, vínculo empregatício, carga horária e tempo de atuação no PEA; O quadro doze (12) destaca os sujeitos das comunidades/responsáveis pelos alunos e enfatizam demonstrativos quanto a profissão e escolaridade.

Quadro 11: Perfil dos profissionais envolvidos na formação Continuada do PEA

Sujeito	Gênero	Categoria	Situação funcional	C.H	Tempo de Atuação no PEA
S1	M	Coord. da formação do PEA	Efetivo	Dedicação Exclusiva	2 anos
S2	M	Coord. da formação do PEA	Efetivo	Dedicação Exclusiva	2 anos
S3	F	Equipe Gestora Municipal	Contratada	40 horas	2 anos
S4	F	Equipe Gestora Municipal	Efetiva	40 horas	4 anos
S5	F	Equipe Gestora Municipal	Efetiva	40 horas	2 anos
S6	F	Equipe Gestora Municipal	Efetiva	40 horas	2 anos
S7	F	Equipe Gestora Municipal	Efetiva	30h	2 anos
S8	F	Professora	efetivo	40 horas	2 anos
S9	F	Professora	efetivo	20 horas	2 anos
S10	F	Professora	efetivo	30 horas	5 anos
S11	F	Professora	efetivo	40 horas	20 anos
S12	F	Professora	efetivo	20 horas	2 anos
S13	M	Professor	efetivo	40 horas	4 anos
S14	M	Professor	efetivo	40 horas	4 anos

Fonte: Pesquisa de Campo- fevereiro de 2011.

O quadro acima confirma que dos sujeitos envolvidos quatro (4) são do gênero masculino e dez (10) são do gênero feminino. Quanto a situação funcional treze (13) são do quadro efetivo e um (1) ainda permanece como profissional contratado. No que diz respeito à carga horária, identificamos que dois (2) profissionais encontram-se na categoria de dedicação exclusiva. No âmbito municipal oito (8) dispõem de carga horária de 40 horas, os demais dois (2) profissionais da educação com 30 horas e dois (2) com 20 horas semanais.

O quadro anterior revela um fato bem comum na educação dos municípios brasileiros, e com reflexo para nossa região, observamos a predominância de professoras no grupo de docentes da rede de ensino ora investigada.

Em relação ao tempo de atuação no PEA, dos profissionais envolvidos nove (9) atuam no mínimo de dois (2) anos, três (3) estão com quatro (4) e um (1) com cinco (5) anos, chama atenção um (1) por atuar há vinte (20) anos. Todos procuram

acumular conhecimentos e experiências sobre o processo de formação continuada oferecido pelo PEA e por outros programas de formação de professores que são oferecidos, seja em âmbito municipal e estadual. Formações essas que podem contribuir para que ocorram mudanças substantivas na educação do campo.

A caracterização dos profissionais envolvidos direta e indiretamente com a formação dos professores, tem a intenção de enfatizar que os investigados são prioritariamente sujeitos com Graduação e Pós-Graduação, e que se efetivaram no serviço público por meio de concurso. Isto nos revela uma realidade atípica na profissão de professor, porque o que ainda encontramos no serviço público é a prática de profissionais em pleno exercício temporário, uma tática questionada pela sociedade civil organizada, entre eles, os sindicatos dos profissionais da educação, por entenderem que o ingresso transitório dos professores na educação, dificulta a construção de identidades pessoais e profissionais voltada para a realidade do campo.

Desta forma, todos os sujeitos da pesquisa começam a envolver-se com a educação do campo, a partir de suas experiências pessoais, acadêmicas e profissionais, na perspectiva de contribuir por uma educação de qualidade que mais se aproxime das realidades do campo da Amazônia Paraense, tão complexa por possuir particularidades distintas, face às necessidades evidenciadas pelos povos que habitam, em busca da superação das diferentes problemáticas que a atualidade lhes impõe.

Dos que vivem no campo, o quadro doze (12) demonstra o perfil dos cinco (5) membros das comunidades que se propuseram participar da pesquisa.

Quadro 12: Perfil dos sujeitos da comunidade

Sujeito	Gênero	Categoria	Profissão	Escolaridade
S15	F	Membro da comunidade	Auxiliar de serviços Gerais	Ensino Superior incompleto- curso Pedagogia
S16	F	Membro da comunidade	Agricultora	1ª série do Ensino Fundamental
S17	F	Membro da comunidade	Trabalha em casa	3ª série do Ensino Fundamental
S18	F	Membro da comunidade	Agricultora	5ª série do Ensino Fundamental
S19	F	Membro da comunidade	Agricultora	5ª série do Ensino Fundamental

Fonte: Pesquisa de Campo- fevereiro de 2011.

O quadro doze (12) destaca que todos os membros das comunidades são do gênero feminino, quanto à profissão, um (1) atua como auxiliar de serviços gerais, três (3) se identificaram como agricultoras e uma (1) se apresentou como dona de casa. No que diz respeito à escolaridade apenas um (1) sujeito cursa Ensino Superior e os demais declararam possuir apenas Ensino Fundamental incompleto. Esta singularidade coloca como desafio o processo de escolarização aos sujeitos do campo da Amazônia Paraense, principalmente no momento em que ocorrem grandes programas voltados para a superação de déficit educacional.

Os elementos analisados, isto é, o contexto histórico do município, a caracterização das escolas da amostra e o perfil dos sujeitos têm como perspectiva situarmos de forma metodológica o leitor, quanto ao processo de: formulação, implementação e interpretação da política de formação continuada do PEA no cenário das multisséries.

Tratamos na próxima subseção da interpretação da política de formação continuada do PEA e as reflexões da concepção de educação do campo implementadas no contexto da prática educativa.

3.2 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: DA CONCEPÇÃO A IMPLEMENTAÇÃO

A política de formação continuada do Programa Escola Ativa e o debate da educação do campo apresentam em seu percurso histórico correlações de forças que envolvem o Movimento Nacional Por Uma Educação do Campo e as tomadas de decisões do Estado no que diz respeito aos encaminhamentos da política de formação continuada do PEA. Os desacordos têm início no processo de implantação do Programa no Brasil em 1998 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, passando pelo governo Lula com a transferência do PEA para SECAD em 2007 e continua em 2011 na gestão da Presidente Dilma a se configurar discordâncias devido aos encaminhamentos da nova SECADI sobre os rumos políticos da referida política. Os desacordos originados por formuladores do movimento que formam o debate da educação do campo, diz respeito aos direcionamentos do Programa sobre a formação de professores e a operacionalização da metodologia em escolas multisseriadas.

Ao partir desta ideia central, a iniciativa em pensar o processo de implementação do Programa Escola Ativa no contexto da prática tem como *lócus* de análise a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) de Concórdia do Pará, uma vez que a referida unidade educacional tem a missão de cumprir as funções administrativas, políticas e pedagógicas em prol do ensino. Nesta unidade educacional as políticas são formuladas, recontextualizadas, recriadas e implementadas. Por isso, tentamos delinear o processo da materialização do PEA, ao tomar por base os princípios de formação continuada e da concepção de educação do campo que sustentam o trabalho educativo nas escolas multisseriadas do município em questão.

Em vista disso, o conceito de educação do campo vem sendo incorporado nos diálogos e debates acerca das melhorias educacionais das escolas, da formação de professores, da valorização e da real situação em que se encontram professores, alunos e comunidade do campo. Nesse sentido Arroyo (2004, p. 29) define que:

[...] é preciso educar para o modelo de agricultura que inclui os excluídos, que amplia os postos de trabalho, que aumente as oportunidades do desenvolvimento das pessoas e das comunidades e que avança na produção e na produtividade centradas em uma vida mais digna para todos e respeitadoras dos limites, da natureza.

A educação do campo é entendida como prioritária pelos movimentos sociais, professores, entre outros. Por se acreditar que por meio dela há possibilidade de melhores condições educativas, principalmente no que se refere ao processo de formação continuada dos docentes e conseqüente a isso, garantir avanços consideráveis do processo ensino aprendizagem. Nesse sentido, temos clareza que a educação, em qualquer modalidade educativa, não se constrói isolada das políticas de assistência social, de saúde e de outras condições de vida e trabalho.

Nesse cenário, o PEA foi implementado para atender a educação direta nas escolas multisseriadas que funcionam, em sua maioria, no campo. Além de oferecer cursos de formação continuada aos professores a fim de proporcionar vários subsídios metodológicos que devam colaborar com o trabalho docente. É o que mostra o depoimento do sujeito atuante neste processo de formação:

O papel das formações no geral é trazer as discussões atuais, na tentativa de ligar o legal com o contextual, o legal estabelece que a concepção de educação do campo deva ser diferenciada em relação à concepção o que antes chamávamos de educação rural, mas ao mesmo tempo a educação do campo não é uma concepção estática está sempre em movimento [...] (S2- Coordenação da formação do PEA).

Este posicionamento da coordenação da formação enfatiza as preocupações de cobrir limitações teóricas e conceituais identificadas nos momentos formativos. O PEA anuncia o debate da educação do campo e procura conectar o legal ao conceitual. No caso do município de Concórdia do Pará, detectamos por meio das observações realizadas, o quanto as formações foram uma oportunidade aos profissionais da educação, de conhecer, debater e diferenciar as diversas concepções de educação do campo e ao mesmo tempo revelar que aquilo que parecia silenciado, estático ou oculto foi instigado e provocado por uma iniciativa institucional, o qual se ampliou com a criação da Coordenadoria do Espaço Rural na SEMEC do referido município.

Assim, ao pesquisarmos o processo de implementação de um programa de políticas públicas em educação, dialogamos inicialmente com Perez (2010, p. 1180)

no momento em que destaca que “é importante dedicar-se a examinar a implementação das políticas, assim como reexaminar o que foi implementado e deu certo e o que de fato funciona”. Recorrer ao autor anteriormente citado nos possibilitou distinguir em pelo menos duas etapas sobre o processo de implementação da política:

A fase da formação da política, implicando a constituição da agenda e a fase da formulação da política, quando as várias propostas se constituem em políticas propriamente dita, mediante a definição de metas, objetivos, recursos e a explicitação da estratégia de implementação. (PEREZ, 2010, p. 1181).

Tais definições têm como ponto de vista expor os fatores primordiais a fim de entendermos como a política é formulada, gestada e implementada. Portanto, para que chegue à prática envolve interesse político, econômico e ideológico, caso contrário o percurso de implementação depende muito mais do compromisso educacional dos professores do que do poder público local. Tal afirmativa podemos observar nas próximas falas:

A formação do Programa Escola Ativa foi uma solução até porque nós não tínhamos nenhuma formação é a única formação continuada que temos para professores do campo até o momento (S4- Equipe Gestora).

[...] precisamos das formações, para ouvir os orientadores e também relatos dos outros professores, porque se não voltamos para a mesmice de antigamente, até porque todo mundo gosta do novo (S10- professora).

Quando os sujeitos realçam que os momentos formativos do PEA são os únicos espaços destinados aos professores do campo, nos instiga refletir sobre o ponto de partida desta opinião, haja vista que “partem do princípio de que não tinham nada” (grifos nossos) e, por isso, encontram nas formações do Programa em análise, seu espaço de aprendizagem, de socialização, de troca de experiências e atualização a fim de garantir seu desenvolvimento profissional.

É o que reitera o sujeito (S10) de que a formação é primordial para que sejam retroalimentados no processo de produção de conhecimento, a nosso ver pensando-o em um contexto muito mais amplo, favorecendo, assim, a construção da identidade, e, principalmente, a busca de seu desenvolvimento profissional com o objetivo de interferir na prática concreta.

As relevantes constatações dos sujeitos pesquisados nos fazem ancorar nas contribuições de Nóvoa (1995, p. 27) quando enfatiza que as “práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores”. Ao produzir formações confirmadas como a do PEA, se bem desenvolvidas e em contato direto com os professores, que podem ajudá-los a se apropriarem não só das estratégias metodológicas do Programa, mas ir além, repensando na atuação docente em uma perspectiva do compromisso ético, epistemológico e político.

As evidências das colocações do autor citado em conjunto com as manifestações nos levam a afirmar ainda que os professores do campo, almejam formação de qualidade que considere os saberes essenciais para trabalhar com a educação do campo, por isso encontram no PEA a chance de tirar dúvidas, crescer de maneira profissional com a socialização de seus fazeres, saberes e entender o quanto a constituição de uma cultura de formação é primordial a fim de consolidar a profissão docente. Sobre isso, Nóvoa (1995, p. 27) confirma que:

A formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente. Importa valorizar paradigmas de formação que promova a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonista na implementação das políticas educativas.

Reconhecer a importância da formação continuada requer, também, entendê-la como um espaço contextualizado e como um território em disputa, é termos a convicção de que esses momentos precisam promover a reflexão crítica sobre a prática educativa, como atentar-se para as reais condições de melhorias ou não requeridas pelo poder público local nas escolas do campo, com o objetivo dos professores estabelecerem durante o exercício da reflexão nexos questionadores do processo formativo e do ato de educar como um princípio educativo que acentua a necessidade de uma práxis comprometida com os povos que habitam o campo.

O Programa Escola Ativa no âmbito da Secretaria Municipal de Educação constitui-se de dois momentos: o primeiro refere-se à experiência piloto que nacionalmente foi coordenado pelo Fundescola e que atendeu cinco (5) escolas. O segundo momento, já em sua atual versão em 2011, diz respeito à transferência do

Programa para a SECAD em 2008, no mesmo período se disseminou pelas instituições públicas de Educação Básica e Superior a organização de departamentos, setores e coordenadorias de educação do campo.

O município de Concórdia do Pará também organizou neste mesmo ano, a Coordenação do Espaço Rural, setor responsável pelos programas direcionados a educação campo, entre os quais até o fechamento desta pesquisa em abril de 2011, só havia o Programa Escola Ativa¹⁵.

Por conseguinte, o Programa Escola Ativa, em sua primeira versão foi aderido por meio da assinatura do acordo de cooperação feita pelo gestor local, isso só era possível na medida em que os municípios cumprissem as seguintes normas: “[...] dotar as escolas de condições mínimas de funcionamento, ambiente salubre, carteiras individuais para o trabalho em grupo e prover as escolas de material escolar, didático e kit pedagógico¹⁶” (BRASIL, 2005, p. 26).

Os sujeitos partícipes das escolas multisseriadas no período de 2006 e 2007 nem sempre aceitaram a concepção e entenderam a proposta do referido Programa, uma vez que a implantação deste no Brasil impunha determinados critérios para a gestão pública municipal e estadual. O documento das Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica (BRASIL, 2005, p. 26) destaca critérios para a implantação do Programa nas redes municipais e estaduais de ensino:

Possuir classes multisseriadas; assinar o acordo de cooperação e apoio técnico entre a DIPRO/FNDE/MEC estados e municípios; monitorar os processo de implantação e implementação, por meio de uma supervisão pedagógica e sistemática; dotar as escolas de condições mínimas de funcionamento; prover as escolas de materiais didáticos e de kit pedagógico; selecionar as escolas para a estratégia metodológica, pois se recomenda implantar a escola ativa em um número reduzido de escolas garantindo um trabalho efetivo e que seja feito de forma gradativa. Capacitar técnicos e professores na estratégia metodológica da Escola Ativa; institucionalizar a estratégia junto aos Conselhos de Educação.

A adesão à estratégia nem sempre era sinônimo de sucesso como pretendia o MEC, porque as escolas selecionadas por critério já possuíam as melhores infraestrutura, no entanto, as que necessitavam de investimentos ficavam cada vez mais isoladas. A rotatividade entre os professores também se dava com frequência,

¹⁵ Outros Programas como Projovem Campo Saberes da Terra, Pró-Letramento e PARFOR, estão vinculados a outras coordenações.

¹⁶ Disponibilizado pelo MEC/SECADI é composto de: Globo terrestre, Bussola, esqueleto humano, régua, alfabeto móvel, jogo da memória, ábaco, material dourado, tangran, bloco lógico e xadrez.

como ainda acontece neste município. Essa constatação pode ser observada na seguinte fala:

A troca de professores era uma coisa que nós questionávamos muito no início do ano na lotação, manter esses professores na mesma escola, esse era e ainda é o nosso grande desafio (S7- Equipe Gestora).

A rotatividade dos professores no período de implantação do PEA advém das articulações políticas traçadas pelo poder público local que permuta a lotação dos professores em prol de seus interesses. Isto é mais intenso na educação do campo, visto que poucos profissionais compunham o quadro efetivo. Em 2006, por uma exigência do Ministério Público, o município realizou concurso na SEMEC, porém, apesar do vínculo legal e institucional conquistados pelos professores, ainda identificamos alguns casos de substituições e transferências de escolas daqueles que resistem as decisões políticos partidárias da administração local.

As exigências para a implementação se efetiva em um contexto de tensão entre os espaços institucionalizados e a organização dos agentes encarregados de fazer a política no contexto da prática. De um lado, temos como órgão demandante nos municípios “um aparelho administrativo central (o Ministério da Educação) que todos atacam, mas que tem resistido obstinadamente [...]” (LIMA, 2008, p. 36). A relação criada entre os órgãos centrais demandantes da política compromete os sistemas municipais de ensino a reproduzirem no processo de implementação das políticas uma estrutura fechada, centralizada e burocrática. Essas exigências, na maioria das vezes, conta com a oposição daqueles que se contrapõem as exigências centrais e são favoráveis as tomadas de decisões cabíveis conforme a realidade e viabilidade de materialização da política.

Desta forma, entendemos que nem sempre as determinações do poder central se reproduzem de maneira linear, uma vez que a dinâmica de execução das políticas tanto nas secretarias municipais de educação como nas escolas, está sujeita a construção de regras e alternativas de implementação delineado pelo próprio contexto da prática.

Deste ponto de vista, a gestão municipal a fim de cumprir as exigências da LDB 9.394/96 procurou implementar programas de formação inicial e continuada que viesse atender as demandas de formação existentes no município. Entretanto, os investimentos efetivados vieram do Programa Escola Ativa, isso a princípio não

contemplou todas as escolas e professores, sendo o atendimento insipiente diante da grande demanda existente.

Os professores passaram a ser atendidos por um programa, que no momento da implantação se apresentou afastado das reais necessidades de formação inicial e continuada se considerarmos que o município transfere as responsabilidades da formação aos técnicos multiplicadores e não às instituições de ensino superior, credenciadas e respaldadas legalmente para este fim. A permanência de técnicos multiplicadores continua ainda em execução no ano de 2011.

As políticas educacionais nas secretarias municipais de educação desde 2007 passam a ser demandadas aos municípios a partir do PDE, por meio das ações do PAR. Com isso, os dirigentes em âmbito nacional, estadual e municipal precisam cumprir o regime de colaboração firmados entre os entes federados, conforme indica o parágrafo único da Constituição Federal de 1988, de que a criação de “Lei complementar fixará normas para cooperação entre a União, Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem estar em âmbito nacional”.

A celebração desse pacto federativo tem como interesse a consolidação de compromissos para implementação dos programas e políticas que seriam deliberadas aos estados e municípios, com a finalidade de garantir a qualidade educacional no contexto da efetividade na condução da política. Nessa direção encontra-se a formação do Programa Escola Ativa, que está entre as 29 ações propostas pelo MEC/PDE/2007 e entre as 17 ações direcionadas para Educação Básica. Nessa perspectiva Saviani (2007, p. 1233) destaca as seguintes políticas de impactos que são preconizadas pelo PDE.

O FUNDEB, o Plano de Metas do PDE – IDEB, duas ações dirigidas à questão docente (Piso do Magistério e Formação), complementadas pelos programas de apoio Transporte Escolar, Luz para Todos, Saúde nas Escolas, Guias de tecnologias, Censo pela Internet, Mais educação, Coleção Educadores e Inclusão Digital.

Todas essas ações foram identificadas no contexto da Secretaria de Educação do Município, algumas delas coordenadas diretamente pela gestão municipal, outras sob a responsabilidade da rede estadual de ensino. Todavia,

ambas estão voltadas para o público residente no município, seja no campo ou na cidade.

Essa nova estrutura instalada exige das atuais políticas a organização do Sistema Municipal de Ensino, na perspectiva de concretizarem os espaços de exercício de aperfeiçoamento da democracia e da participação de todos. Portanto, essa conquista ainda esta em vias de implantação, mas tudo indica ser necessário uma persistência maior dos profissionais da educação para sua real efetivação.

A maioria das políticas que chegam ao município é demandada pelo Governo Federal, como é o caso do PEA, mas que envolve a gestão local e que tem suas implicações nas escolas, no trabalho docente e no processo ensino aprendizagem. Sobre isso Dourado (2007, p. 926) nos aponta que:

[...] à lógica político - pedagógica dos processos de proposição e materialização das políticas educacionais, configurando-se, desse modo, em claro indicador de gestão centralizada e de pouca eficácia pedagógica para mudanças substantivas nos sistemas de ensino, ainda que provoque alterações de rotina, ajustes e pequenas adequações no cotidiano escolar, o que pode acarretar a suspensão de ações consolidadas na prática escolar sem a efetiva incorporação de novos formatos de organização e gestão.

Os novos formatos políticos ao se enquadrarem nas escolas, podem provocar mudanças, ou também permanecerem distantes ou evasivas de uma realidade que se recria e se constrói dentro das legítimas condições existentes em sala de aula.

Isto pode ser observado, na concretização da estratégia metodológica do Programa quando os professores revelam dificuldade na execução, ao enfatizar que há um distanciamento entre o que o Programa propõe e as reais condições de trabalho do professor do campo. Essa disparidade entre a necessidade de implementação e a escassez de políticas educacionais causa nos profissionais envolvidos desestímulo, rejeição à metodologia e desconfiança para com as instituições envolvidas com o processo formativo. Isto foi observado na análise do relatório da SEMEC ao registrar que “temos realizado visitas regularmente nas escolas ativas e constatado infelizmente o desânimo de alguns professores que enfrentam dificuldades ou sentem-se incapazes de desenvolver um trabalho adequado” (CONCÓRDIA DO PARÁ, 2007, p. 3)

As dificuldades na implementação têm fortes resquícios na concepção do PEA e na disseminação dele no município, já que as formações propostas centram-se em temas pontuais, tais como: Metodologia do PEA, Alfabetização e Letramento,

Introdução a Educação do Campo, Práticas Pedagógicas, Gestão Educacional e Tecnologia na Educação do Campo, prescritos no Projeto Base (2010) que nem sempre são inter-relacionados no decorrer dos momentos formativos.

Os técnicos que são os multiplicadores precisam ousar e fazer diferente na educação, por isso é essencial propor outras temáticas consideradas necessárias ao trabalho docente, que a princípio carecem ser diagnosticadas no acompanhamento pedagógico. Quando houver, de onde eles buscariam elaborar orientações formativas focadas nos problemas percebidos e discutidos a fim de propor novas estratégias pedagógicas na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento profissional dos professores. Por outro lado, presenciamos nas observações feitas que por parte do poder público local evidencia-se, a escassez de apoio institucional e pedagógico para o efetivo trabalho dos técnicos multiplicadores envolvidos com o referido Programa, o que dificulta uma aproximação mais concreta com o trabalho docente. Em meio a essas limitações pedagógicas os professores, dentro de suas possibilidades, elaboram aulas diferenciadas com a perspectiva de atender os alunos do campo que se encontra em situação de desigualdade social.

No ano de 2008, por uma determinação do Governo Federal, o PEA ficou desarticulado nacionalmente, por este motivo as formações deixaram de ocorrer. A Coordenação do Espaço Rural, na perspectiva de cumprir as exigências administrativas, financeiras e pedagógicas firmadas no acordo de cooperação, formou uma equipe local de sete (7) técnicos multiplicadores que seriam responsáveis pelo Programa no município. Tal decisão no momento foi acertada, porém a disseminação do trabalho *in loco* com algumas exceções, pouco colaboram com o trabalho pedagógico dos professores que atuam no campo.

Embora a gestão local apresente limitações em compreender a importância da formação continuada dos professores do campo, no ano de 2009, o município começou a se movimentar para implementar as ações do Programa nas setenta e cinco (75) escolas a fim de atender todos os professores envolvidos com as escolas multisseriadas.

Com a intenção de tratar a complexidade educacional com mais responsabilidade e compromisso, é de suma importância que o poder público local valorize os profissionais envolvidos com educação do campo e promova um ensino de qualidade. Deste ponto de vista, o gestor ou o professor não são os únicos responsáveis pelos resultados do processo ensino aprendizagem, mas todos os

envolvidos com a gestão da política. Por isso, a política de formação continuada do PEA foi recebida pela equipe gestora da SEMEC com o desígnio de melhorar os indicadores quantitativos e qualitativos da educação do campo no município.

No exercício do trabalho os professores vivenciam situações institucionais, tais como: espaço precário, recursos escassos, centralidade da política no papel do gestor e enfrentam os percalços do trabalho isolado com pouco acompanhamento pedagógico. As situações pouco definidas, como currículo em descompasso com a realidade do campo, professores formados por técnicos multiplicadores e carga horária pouco condizente com os tempos políticos e pedagógicos das escolas multisseriadas gera uma tensão no cotidiano do trabalho docente, visto que os reflexos destas indefinições na prática traduzem-se em enormes dificuldades de trabalharem com turmas heterogêneas, até porque a formação inicial e continuada que receberam e recebem, pouco os prepara para essa diversidade. Por isso clamam por apoios institucionais, administrativos, recursos financeiros, melhores estruturas físicas e um currículo condizente com sua realidade.

Em meios a estes anseios, os professores do campo além do PEA, são atendidos pelo PROINFO, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) água¹⁷ e PDDE campo¹⁸. As iniciativas dos programas são enormes e para alguns professores é uma ação governamental que nem sempre se ajusta com as reais condições das escolas multisseriadas, como é o caso do PROINFO, para a montagem dos laboratórios de informática, há uma exigência para a melhoria da infraestrutura das escolas. Entretanto na maioria dos casos, percebem poucos investimentos nesta direção da gestão local.

No que se refere as formações e as metodologias do PEA, quatro (4) professores (S8, S9, S10, S11) afirmam que em parte contribuem para a melhoria do trabalho docente, no entanto, para três (3) (S12, S13 e S14) há o entendimento de que o Programa parece estar direcionado somente para o público infantil, visto que os adolescentes e adultos presentes nas escolas multisseriadas rejeitam os

¹⁷ Com recurso reservado ao abastecimento de água potável das escolas do campo.

¹⁸ Consiste no repasse financeiro para escolas do campo com até 50 alunos em turmas organizadas sob a forma de multisseriação, para contratação de mão-de-obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio com vistas à propiciar a professores e estudantes um ambiente escolar mais seguro e adequado ao aprendizado escolar. (BRASIL, 2011).

instrumentos metodológicos, por considerarem inadequado para sua faixa etária. Sobre isso, Dourado (2007, p. 925) enfatiza que:

As ações voltadas à organização da educação nacional [...], deve considerar a riqueza e a diversidade de experiências e as condições e especificidades com as quais se realizam processos formativos para professores e estudantes, considerando a garantia de parâmetros de qualidade e indicando alternativas e perspectivas pedagógicas centradas em uma sólida concepção de educação, escola, cultura e gestão educacional.

Essas colocações nos remete a pensar que a implementação da política de formação precisa conectar-se com o trabalho efetivo desenvolvido pelo professor no contexto da prática, portanto a elaboração e a operacionalização não podem constituir-se afastada do cotidiano escolar, da raiz cultural dos sujeitos focadas em suas vivências e nem implementada “de cima para baixo” sem a participação dos profissionais da educação. No que diz respeito a isto, a declaração do depoente enfatiza que:

A concepção do programa é uma boa concepção, o problema que da concepção à efetiva operacionalização tem um longo caminho a ser traçado, porque vai depender de como é recepcionado pelos atores, os responsáveis e como eles operacionalizam em termos de gestão, currículo, em termos de práticas pedagógicas e em termos do processo de monitoramento, esses elementos todos eu tenho muitas dúvidas do que está acontecendo e se a qualidade do debate do que está sendo estabelecida, ela efetivamente respeita aquilo que o MEC pensou para educação do campo. (S1- Coordenação da formação do PEA).

A fala nos instiga para algumas reflexões. Para isso, delimitamos em três termos do discurso, a “concepção”, a “implementação” e a “operacionalização”; todas estão conectadas com o contexto de influência e com a prática educativa, por conseguinte, a formulação da concepção do PEA deu-se em âmbito institucional e à priori desarticulado dos princípios que regem a educação do campo. Isso é preocupante, porque no momento da implementação e operacionalização constata-se graus maiores de complexidade no que tange a questão em foco. Há fortes indícios de que a autonomia dos municípios está ligada aos interesses, à centralidade e a intervenção das instituições políticas atuantes e acabam por decidir as diretrizes mais importantes nos investimentos e prioridade da qualidade educacional das escolas públicas do campo, a fim de consolidação de sua hegemonia. Nesse debate, dialogamos com Arretche (2001, p. 50) ao contribuir que:

Além disto, políticas não são formuladas em condições de irrestrita liberdade. Dado que a formulação de um programa- com seus objetivos e desenho- é em si mesma um processo de negociação e barganhas, seu desenho final não será necessariamente o mais adequado, mas sim, aquele em torno do qual foi possível obter algum grau de acordo ao longo do processo decisório.

A autora esclarece que na implementação das políticas públicas há o jogo de interesses e disputa de poder, entre aqueles que levam vantagem na forma como os programas e as políticas impactam o contexto da prática, para isso precisamos ficar atentos às estratégias utilizadas na obtenção de indicadores e resultados, que podem prejudicar; o trabalho dos professores e posterior a isso o processo de ensino e aprendizagem dos alunos, a consolidação das políticas públicas e o possível cumprimento e afirmação de um sistema educacional de qualidade.

Nossas convicções são de que, os processo de implementação tem forte conexão com a execução dos momentos formativos nos municípios, logo na próxima subseção versamos sobre outras polaridades existentes que estão focadas nos impactos dos momentos formativos identificados no trabalho dos professores que vivenciam o cotidiano escolar da educação do campo.

3.3 OS IMPACTOS FORMATIVOS NO CONTEXTO DA PRÁTICA EDUCACIONAL

Nesta seção, procuramos delinear alguns ensaios dos impactos da política do Programa Escola Ativa detectados na formação continuada de professores de multisséries. Segundo Draibe (2001, p. 21) “os impactos referem-se às alterações ou mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocados”. Assim sendo, procuramos apresentar alguns resultados advindos dos momentos formativos do PEA, já ocorridos em âmbito municipal.

A formação continuada do referido Programa no município conforme definição do MEC/SECADI ocorre em dois momentos, o primeiro são os módulos de formação, ministrados por técnicos multiplicadores (no qual centraremos nossas análises) e o segundo são os chamados Microcentro.

Iniciamos as reflexões explicitando que o Microcentro se caracteriza como momento no qual técnicos multiplicadores organizam estudos com os professores, tendo em vista a elaboração do planejamento das ações, estudos teóricos e relato

de experiências, em que eles têm a possibilidade de buscar a melhoria do trabalho pedagógico. Conforme as determinações do MEC/CGEC deverão ocorrer todos os meses, porém nem sempre são possíveis, por dificuldade de apoio financeiro alegado pela secretaria municipal de educação.

O processo de multiplicação dos módulos à todos os professores do município de Concórdia do Pará, até o mês de abril de 2011 foi enfatizado pela equipe gestora que os anos de 2009-2010 e o primeiro semestre de 2011 foram designados para as multiplicações e o segundo semestre de 2011, visa fortalecer as ações do PEA nos Microcentros. Por isso, neste trabalho, não esboçamos análise destes momentos.

A concentração do processo de análise ocorreu em dois módulos de multiplicação, com os seguintes desdobramentos: o primeiro que tratou da Metodologia do Programa Escola Ativa e o segundo que versou sobre a Introdução a Educação do Campo, os demais módulos são analisados com base nas entrevistas dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

A inexistência de um plano institucional de formação até novembro de 2009 por parte do MEC/SECAD, SEDUC e UFPA estimulava as secretarias municipais de educação a tomarem iniciativa em elaborar encontros com técnicos, diretores e professores de escolas multisseriadas.

O município de Concórdia do Pará, com relativa autonomia iniciou o trabalho de formação com os professores atuantes em escolas multisseriadas com base na proposta piloto do PEA, antes que fossem demandados pela coordenação estadual do PEA. Referido município torna-se um dos pioneiros na elaboração de orientações pedagógicas sobre a metodologia do PEA. A formação continuada ocorrida em três dias teve como perspectiva refletir sobre os aspectos metodológicos, a partir da aplicabilidade dos instrumentos nas salas de aulas multisseriadas.

Este encontro passou a ser um modelo de referência para que os técnicos multiplicadores organizassem várias formações sobre a metodologia, e pudessem intercambiar mediante relatos e experiências de outros professores que participaram da versão piloto desde 2006.

Tais momentos formativos propiciaram o entendimento de outra concepção de educação do campo e de formação de professores, por ancorar-se na política do Programa Escola Ativa, cujo propósito era ampliar o debate da educação do campo

no contexto da SEMEC e possibilitar aos professores construir sua concepção de educação como um direito social. Sobre isso, podemos constatar que:

Hoje vejo que os profissionais do espaço rural estão mais qualificados devido as formações, e atualmente não é por estar na área rural, mas eu vejo que a partir do momento que iniciaram as formações do Programa Escola Ativa, não só trouxeram uma melhoria para a aprendizagem das crianças como também as pessoas começaram a ter um novo olhar para o espaço rural (S8- professora).

Nesse sentido, este é um impacto positivo que contribui para que os sujeitos do campo possam engajar-se no processo de luta e reivindicações, por melhores condições educativas que favoreça prioritariamente as escolas, a formação dos professores e a prática pedagógica, articuladas com as questões socioculturais das localidades onde as escolas encontram-se inseridas.

As formações estaduais ocorridas a partir de dezembro de 2009 estimulam a participação dos municípios, entre eles Concórdia do Pará que desde então, vem confirmando sua presença ativa nos eventos por meio dos seus técnicos multiplicadores. Em consonância com as formações estaduais, o município cumpre seus momentos formativos conforme expõe o quadro 13.

Quadro 13: Momentos formativos do PEA no Município de Concórdia do Pará

Adesão 2008-2009					
Módulos	Qtd. professores atendidos	Qtd. técnicos multiplicadores	Carga horária	Mês/ ano que ocorreu	Participação dos movimentos sociais
Adesão 2008					
I	163	7	24h	Novembro/2009	Não
II	163	7	24h	Maió/2010	Não
III	163	7	24h	Junho/2010	Não
IV	163	7	24h	Agosto/2010	Não
V	163	7	24h	Novembro/2010	Não
VI	163	7	24h	Julho de 2011	Não
Adesão 2009					
I	140	7	24h	Abril/2011	Não

Fonte: SEMEC- Concórdia do Pará, 2010-2011.

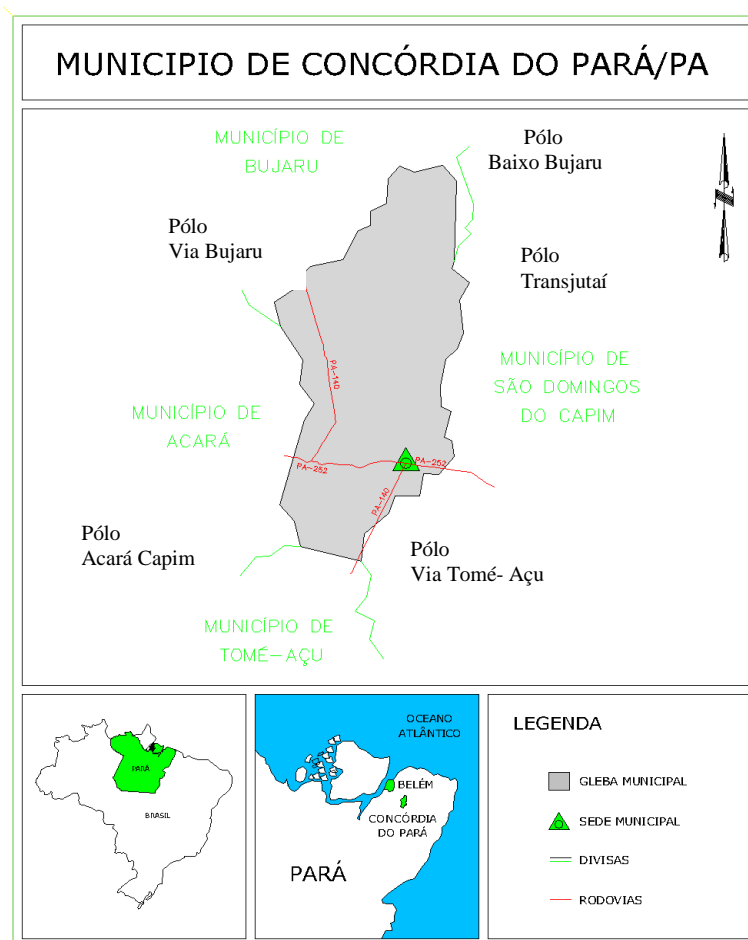
Conforme dados do quadro expostos anteriormente o município realizou os seis módulos de formação conforme exige a Resolução nº 35/2010a e o Projeto Base de 2010 do PEA. O quadro 13 revela que cento e sessenta e três (163) professores participaram na adesão 2008 e destes somente cento e quarenta (140) estiveram presentes no primeiro módulo da adesão 2009. Concluimos, portanto, que não existe uma separação nas adesões, visto que todos os professores das redes, municipal e estadual do campo participam destes momentos de socialização, em que pese, em alguns casos, a falta de continuidade de alguns docentes na formação devidos outros fatores não revelados.

Conforme respaldo legal da Resolução registrada anteriormente, a mesma exige que o município deva cumprir quarenta (40) horas de formação em caráter presencial, no entanto a realização dos encontros acontece em vinte e quatro (24) horas, as outras dezesseis (16) são complementadas em reuniões. Percebemos uma lacuna no cumprimento da carga horária devido a incompatibilidade entre as exigências burocráticas e o tempo efetivo destinado para formação. Na prática, a equipe gestora justifica que os recursos disponíveis pela SEMEC são insuficientes e, além disso, os professores carecem de apoio institucional que legitime a formação continuada como um direito dos profissionais da educação.

No período de execução dos módulos identificamos a inadequação da distribuição do tempo para a formação, seguindo da ausência de participação dos movimentos sociais, visto que, a gestão do PEA está sob a coordenação da SEMEC, a qual julga desnecessária estreitar relações com estas instâncias sociais. A forma de compreender a articulação da política institucional pelos agentes do poder público local que protagonizam a educação do campo é bem limitada, quando não reconhecem a participação dos movimentos sociais como de fundamental importância no exercício da democracia e fortalecimento da materialização da política voltada para a melhoria da educação do município.

O trabalho desenvolvido pelos técnicos multiplicadores na SEMEC acontece pelo agrupamento de escolas em cinco (5) pólos. São eles: Via Bujaru, Transjutaí, Baixo Bujaru, Acará Capim e Via Tomé-Açu, conforme podemos observar no mapa 2.

Mapa 2: Pólos de realização dos momentos formativos



Fonte: DNIT (2002) e IBGE (2002). Org. Norton Peres.

O mapa 2, exibe a localização territorial de cada pólo de formação, diante disso podemos analisar que na fronteira territorial entre o município de Bujaru e Concórdia do Pará, existem dois pólos conhecidos por: Via Bujaru e Baixo Bujaru. O primeiro atende as escolas localizadas as margens da PA- 140 que interliga os dois municípios. O segundo atende as escolas ribeirinhas localizadas à beira do Rio Bujaru. Essa iniciativa da equipe gestora em atender as escolas por pólo foi com a finalidade de aproximar a política da SEMEC com as escolas do campo; professores, alunos e comunidade, além de possibilitar o diálogo político, favorecendo a realização dos momentos formativos do PEA, as visitas de acompanhamento e assessoramento dos técnicos multiplicadores nas escolas, que na prática vem sendo insipientes. Os demais pólos, tais como: Transjutaí, Acará Capim e Via Tomé – Açu, ganham destaque por estarem inseridos geograficamente em uma região de integração do Estado do Pará, a exemplo dos pólos Via Bujaru e Baixo Bujaru, uma vez que apesar de grandes dificuldades, desafios e contradições, percebemos a presença do Estado como gestor da política de educação do campo, onde estes estão localizados.

Dentre os diversos problemas educacionais existentes no cotidiano das escolas multisseriadas como demanda intracampo no município de Concórdia do Pará, identificamos dificuldade no deslocamento dos professores para formação. A força do argumento justifica-se devido à ausência de participação dos professores nos módulos, quando realizados na cidade/sede. A estratégia de formação nos pólos tornou-se uma real possibilidade de oportunidade para que os professores tenham disposição para participarem de forma exclusiva dos momentos formativos e estreitar relações profissionais entre técnicos multiplicadores e professores das escolas do campo. Este modelo de formação, mesmo que tardio significa na atual versão do PEA/2011 um avanço estratégico qualitativo que está dando certo na consolidação da formação continuada.

A seguir apresentamos os momentos formativos, que ilustram etapas de estudos compartilhados entre os professores e mostram o espaço – tempo de acolhida na plenária geral.

Fotografia 3: Leitura compartilhada no momento formativo do PEA



Fonte: Leitura compartilhada- Módulo III- Introdução a educação do campo/2010.

Fotografia 4: Abertura da formação continuada do PEA- Módulo I



Fonte: pesquisa de campo- Módulo I: Metodologia do Programa Escola Ativa/2011.

As imagens inseridas servem para demonstrarmos os momentos formativos dos professores, as atividades dos grupos de trabalho, ocasião em que todos faziam

a leitura do texto “Educação do campo versus educação rural de Oliveira, Helianane (2009). As discussões versaram em torno do fortalecimento de homens e mulheres do campo, debate que estimulou professores a relatar a atual conjuntura econômica do município, com forte ênfase, para a distribuição das riquezas, os conflitos no campo, a especulação da terra e a exploração dos principais produtos na região, entre eles o plantio de dendê, por gerar renda e trabalho, para as populações que vivem no município de Concórdia do Pará.

Entendemos que as manifestações dos sujeitos indicam disputas entre territórios, de um lado, ficam os defensores da agricultura familiar “entendida como aquela em que a família, ao mesmo tempo em que é proprietária dos meios de produção, assume o trabalho no estabelecimento produtivo” (WANDERLEY, 1996, p. 2). Tal compreensão dirige-se para a concepção de totalidade na perspectiva de incluir os diversos povos que dependem da terra, das águas e das florestas como meio de subsistência. A partir disso, é preciso os professores terem clareza das realidades, dos conflitos e lutas ao aderirem as mudanças pela intervenção coletiva, incorporar nas suas formações o desejo de uma atuação profissional de caráter social, político e comprometido com as aspirações e interesses dos povos do campo, que exigem justiça social, uma vez que os territórios em disputas implicam no surgimento e ampliação dos conflitos na luta pela terra e provoca a organização por um determinado território.

De outro modo, o projeto que se esforça para ser hegemônico, ou seja, é o território do agronegócio, que surge no campo do capitalismo a serviço da grande propriedade, da expansão do capital e da exploração dos trabalhadores, em que prevalece a “produção de monoculturas em grande escala, com trabalho assalariado, intensivamente mecanizado e com utilização de agrotóxicos e sementes transgênicas” (FERNANDES, 2001, p.21).

Frente a esse debate, os professores pontuaram desafios enfrentados em salas de aulas. Um deles é trabalhar temáticas para contribuir na superação dos problemas sócio-educacionais, políticas, questões culturais, ecológicas, climáticas, de relação de produção e o diálogo pedagógico e político com a comunidade, já que os sujeitos do campo fazem parte da diversidade sociocultural brasileira, os quais produzem formas de vida vinculadas aos pilares que movimentam as pessoas do campo e das águas na perspectiva da transformação social, por conseguinte a

educação do campo precisa estar conectada ao desenvolvimento sócio-histórico em busca de políticas que de fato atenda os direitos sociais dos sujeitos.

Neste sentido os módulos de formação, também constituem-se em um canal de aprofundamento de debates e reflexões sobre escolas multisseriadas, educação de jovens e adultos e educação do campo. Esta última inclui mostrar a importância de programas formativos como PARFOR e o PROCAMPO, os quais igualmente podem contribuir de maneira significativa a fim de dar outra qualidade ao trabalho docente, resgatar a cultura amazônica, as identidades individuais e sociais no campo, com suas diferenças.

No entanto, percebemos que os momentos formativos municipais em quase nada se diferenciam do que ocorre nas formações estaduais, por isso entendemos que faz coro o que Contreras (2002, p. 101) explicita “o ensino entendido como aplicação técnica, como prática dirigida, não é uma prática criativa, e sim apenas reprodutiva, dirigida a reproduzir nos alunos os objetivos que guiam seu trabalho”.

Isso mostra que, identificamos alguns problemas nas ações multiplicadoras formativas, visto que os técnicos ao ministrar os cursos utilizam as mesmas estratégias metodológicas das formações estaduais. No diálogo dos conteúdos, observamos que as reflexões críticas acerca da realidade vivida são mencionadas, a partir de levantamentos, de diagnósticos e leitura de textos referentes a temática do módulo, porém pouco aprofundadas e refletidas a partir do real contexto e das situações problemáticas enfrentadas por professores e alunos do campo.

Percebemos que há uma concentração na elaboração de atividades de cunho prático com ênfase na confecção de cartazes, execução de dinâmicas e uma centralização específica nos seguintes elementos estruturantes do PEA: preparação do cartaz de combinados¹⁹, plano de ação dos comitês, cantinhos de aprendizagens, correio da amizade, caixa de sugestão e, em alguns casos, por provocação dos professores, destacam o uso dos cadernos de ensino aprendizagem. Apesar de o foco ser de caráter prático, os professores avaliam as formações do PEA como positivas, e que produzem impactos em sala de aula. Vejamos as manifestações que se segue:

¹⁹ Esse instrumento possui função social, pois propicia a prática dos direitos e deveres, valorizando a formação humana para a participação, possui função gestora, porque estabelece regras disciplinares construídas coletivamente. (BRASIL, 2009, p. 47).

A avaliação é muito positiva, na escola eu trabalhava de um jeito, mas quando comecei a fazer a formação, consegui fazer toda uma mudança pedagógica na própria escola e no trabalho educativo (S12- professora).

Através dos cursos de formações, o Programa da Escola Ativa tem sido mais do que eficiente para minha formação profissional e para o desenvolvimento de minhas próprias práticas (S13- professor).

Embora, as formações do PEA apresentem limites na socialização dos conhecimentos, os profissionais envolvidos com o cotidiano das escolas multisseriadas enfatizam que a mesma oferece subsídios para sua qualificação profissional e possibilita diferenciar suas aulas com exercício de um “novo” olhar à educação do campo.

Os professores de escolas multisseriadas fazem um esforço coletivo para se interarem dos conhecimentos do PEA, visto que há fortes possibilidades deles continuarem isolados e distantes de políticas educacionais, já que historicamente a descentralização das políticas públicas de formação de professores vem sendo ainda desconexas mesmo com os esforços realizados, pelo fato de pensarem a formação inicial e continuada de forma ampla, que na maioria das vezes não contempla as reais necessidades dos profissionais da educação do campo. Apesar disso, os professores reivindicam apoio na produção do conhecimento e políticas formativas que se articule com sua valorização profissional.

Por isso, acreditamos que as formações que expressam criticidade e conhecimentos sobre a realidade são fundamentais para que os professores possam transformar suas práticas pedagógicas e se reconhecerem como sujeito do campo. É o que mostra o depoimento abaixo:

Antes de participar e ter o conhecimento das propostas da Escola Ativa comparo minha atuação atual e passo pela ponte entre, minha atuação primeira e minha atuação presente, vejo o quanto mudei, o quanto eu consegui me desenvolver enquanto profissional e isso eu vejo assim, acho que só pode ser graças à formação, porque sem formação como a gente pode mudar as nossas práticas (S13- professor).

Há uma comparação entre a atuação primeira e a atuação após as formações continuadas do PEA. Elas provocam mudanças nas atitudes dos professores por apresentarem um olhar peculiar da realidade e das escolas em que atuam. Isto proporciona uma visão educacional crítica do lugar e do contexto global, mas julgamos que é só o início em termos de ampliação do conhecimento e saberes

quanto a métodos e técnicas de atuação no processo de aprender e ensinar de forma contextualizada para aprender a diversidade do campo.

A formação continuada é colocada pelo participante da investigação como fator primordial à melhoria da prática educativa. Mas, percebemos que há uma separação entre “formação e prática” que se hierarquiza, ou seja, para o sujeito. Primeiro é necessário a formação e depois a prática, acreditamos que esta distinção vem sendo superada do ponto de vista da epistemologia da prática profissional, a partir do momento em que incorporamos nos debates a concepção de desenvolvimento profissional como um rigor necessário na formação inicial e continuada do professores.

O fragmento a seguir revela um processo de transição entre o modelo conteudista e as novas estratégias educativas consideradas como fundamentais a fim de constituir o ensinar e o aprender nas escolas do campo. Como podemos observar no discurso:

As formações do Programa Escola Ativa me proporcionou diferenciar minhas aulas, ela tem certas propostas tipo, os cantinhos de aprendizagem, o correio da amizade, isso faz com que os alunos vejam as aulas diferentes, descontraída e mais agradável. Ajudou os alunos tanto no desenvolvimento em termos de aprendizagem como na minha própria concepção sobre o que estou ensinando e o que estou aprendendo (S13- professor).

Percebemos que os professores reconhecem que as formações ajudam na construção da efetividade docente, desde que os saberes e fazeres ancoram-se nos elementos estruturantes propostos pelos PEA e por meio deles, podem entender que o desenvolvimento cognitivo, prático e interativo dos alunos são resultados, que melhor confirmam seus esforços de planejar e praticar aulas diferenciadas. Corroboramos estas ideias, Nóvoa (1995, p. 28) ao alegar que “a formação não se faz antes da mudança, faz-se durante, produz-se nesse esforço de inovação e de procura dos melhores percursos para a transformação da escola”.

O autor esclarece que as mudanças no trabalho dos professores se dá na articulação efetiva com a formação, sem hierarquizá-la diante do ensino, pois necessita se constituir em uma interface reflexiva para consolidar as experiências educativas pautadas nos princípios da totalidade. Os depoimentos que representam o empenho demonstrado pelos professores, em que procuramos analisar que “a prática não é só a realização e pretensões educativas” (CONTRERAS, 2002, p.

133). É sim parte de um esforço coletivo e em favor de um ensino de qualidade. Visualizamos este esforço nas falas dos professores:

Antes do programa eu trabalhava com meus alunos apenas para ensiná-los a decorar, ou seja, eu “ensinava” e eles repetiam. Após o programa percebo que isso não bastava e eu precisava preparar meus alunos para a vida, refletir sobre o conteúdo e não apenas repetir (S14- professor).

Acho que pôr em prática é um impacto que às vezes conseguimos e se [sic] surpreende com o resultado positivo, mas tem outra que ficamos um pouco para baixo (S9- professora).

O modelo Escola Ativa, veio de certa forma tornar uma visão mais ampla, tornar a aprendizagem uma educação ativa, porque quando falamos ativa é algo que está em constante movimento e posso dizer mais detalhadamente é uma das maiores contribuições do Programa Escola Ativa ao desenvolvimento da minha prática foi o modelo diferenciado de trabalhar com multisseriado (S13- professor).

Os discursos retratam os impactos produzidos pelas formações do PEA na mudança da prática de ensinar. A maioria dos professores que trabalham em escolas multisseriadas ainda vivem em uma situação de pleno isolamento e descaso por parte dos investimentos no campo da formação continuada, por isso em muitos casos repassavam os conteúdos de maneira tradicional ancorando-o na técnica da memorização do trabalho descontextualizado da técnica como um fim em si mesmo. A partir das formações do PEA, com outras propostas metodológicas, o professor vislumbra diferentes formas de ensinar e aprender ao envolver os conhecimentos prévios dos alunos, e a concepção de aulas enquanto depositária de conteúdos que estão sendo questionadas e contestadas.

O PEA oferece informações e conhecimentos de aulas dinâmicas, criativas e interativas, por isso, em alguns casos os professores arriscam viver o novo, e partem do princípio de valorização das crianças, jovens e adultos como sujeitos produtores de saberes, se surpreendem quando obtêm os esperados resultados positivos na aprendizagem e nos aspectos sociointeracionistas. Quando não alcançam o que almejam das atividades propostas, ficam desestimulados, e como não há com frequência o acompanhamento pedagógico, há fortes indícios de que possam retornar as atividades rotuladas como tradicionais.

O Programa Escola Ativa ao ser entendido como um “modelo” direcionado para atender o trabalho docente nas escolas multisseriadas, é apreendido como uma solução para complementar o fazer prático que os professores desenvolvem

com multisséries. Nesse contexto, é preciso concretizar em sala de aula, não somente o uso dos instrumentos metodológicos, mas compreender a importância da formação e da concepção de educação do campo para a elaboração de novas percepções de mundo e, principalmente, contribuir para a construção da cidadania.

Na próxima subseção refletimos sobre a categoria temática que anuncia os desafios da prática educativa dos professores ao trabalharem com PEA. Temos como pretensão nesta análise, focarmos nas vozes dos gestores, professores e sujeitos das comunidades que concebem um olhar crítico a respeito da política de implementação do PEA nas escolas multisseriadas.

3.4 PROGRAMA ESCOLA ATIVA: FORMAÇÃO CONTINUADA, DESAFIOS DA POLÍTICA E AS PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS DA COMUNIDADE

No foco central desta análise discorreremos sobre as formações do PEA, na perspectiva de debater sobre os saberes, fazeres e conhecimentos produzidos no exercício do trabalho docente. Os desafios ora apresentados relaciona-se com as perspectivas e os anseios em prol da transformação educacional nas escolas multisseriadas do município de Concórdia do Pará.

Iniciamos nossas reflexões para pontuar que os momentos individuais e coletivos de formação devam envolver todos os profissionais da educação, a fim de que possam exercitar o ato de ensinar e aprender no cotidiano das escolas do campo.

Nossas análises direcionam-se para os aspectos da gestão, formação continuada, processo ensino- aprendizagem dos alunos e a relação escola e comunidade. Essas questões perpassam pelo contexto da prática dos professores, que dentro de suas possibilidades procuram romper com os entraves existentes e criam inovações educativas para atender, na medida do possível, a realidade dos alunos.

Os aspectos políticos e pedagógicos assumidos pelo poder público local em relação ao PEA, a princípio tiveram como desafio expandir o Programa para toda a rede municipal de ensino, em específico às escolas multisseriadas. Contudo, não houve investimentos nas condições físicas, didáticas e pedagógicas. Na falta dessas condições os professores tiveram que assumir, sozinhos, os percalços da

implementação e da execução de um conjunto de elementos propostos. É o que demonstra o depoimento a seguir:

Um dos maiores desafios primeiro foi implantar em toda rede, agora é fazer com que de fato aconteça e que os instrumentos sejam realmente colocados em prática em sala de aula e que traga contribuição para a aprendizagem (S5- Equipe Gestora).

O excerto nos indica que a expansão do PEA provoca outros desafios, no que se refere à implementação dos elementos estruturantes, as contribuições ao processo ensino aprendizagem e, além disso, que ofereçam subsídios à melhoria dos indicadores quantitativos, como por exemplo, o IDEB.

Deste modo, as perspectivas da SEMEC, por vezes desconsideram as legítimas condições de trabalho dos professores, uma vez que de um lado é visível a vulnerabilidade para a implantação da política, e de outro, os professores engajados em uma concepção de educação, crítico - reflexiva deixam entrever suas discordâncias e divergências da política implementada pelos gestores do poder local acerca dos rumos da educação. Por isto, mobilizam-se em direção a efetivação de novas estratégias educativas ancorados no princípio da educação do campo, como bandeira de luta nascida dos movimentos histórico da educação. A respeito disso o sujeito pesquisado realça que:

Um dos maiores pontos que eu acho que desafia mesmo o educador é colocar em prática todas as propostas do Programa Escola Ativa, não da prática simplesmente falada, mas de uma prática que esteja bem além do discurso, que muitas das vezes dá para desenvolver uma, duas, três, mas tem sempre uma que por algum motivo não dá para desenvolver (S13-professor).

No discurso do depoente, refletimos que a sala de aula é um espaço dinâmico e em constante movimento. Desta forma entendemos que os instrumentos pedagógicos são de orientação e mediação da prática educativa. Assim, compreendemos que o programa é norteador da prática político - pedagógico e jamais deve ser definido como obrigação e apreendido como o parâmetro de partida ou de chegada para com a consolidação de resultados educacionais.

Assim sendo, exercitar a “prática para além do discurso” é consolidar a concepção de educação do campo, de tal modo que as ações implementadas

possam representar a diversidade e a pluralidade existente nas escolas multisseriadas. Esse ponto de vista é reafirmado por Tardif (2007, p. 153):

A prática educativa e o ensino são formas de agir plurais que mobilizam diversos tipos de ação aos quais estão ligados saberes específicos. Resulta desse postulado que o “saber-educar” e o “saber-ensinar” também são saberes plurais nos quais estão presentes diversos saberes e diversas competências.

Complementa as colocações de Tardif o que Freitas, M. (2010, p. 392) esclarece:

É na interação que o (a) aluno (a) estabelece com o (a) professor (a), com outros (as) alunos (as) e com o conhecimento, é que ele vai compondo e ampliando o seu repertório de significados, o aluno não é, pois, simples receptor de estímulos e informações: tem um papel ativo ao selecionar, assimilar, processar, interpretar, conferir significados, construindo ele próprio seu conhecimento.

A pluralidade e os movimentos vividos pelos sujeitos educativos no cotidiano escolar são características marcantes das escolas do campo, porque os saberes específicos e singulares precisam ser valorizados, e na medida do possível transformados em conhecimentos escolares, a partir da provocação por uma ação curricular interdisciplinar que associe as diversas áreas de conhecimentos e que tenha significado aos alunos. Deste ponto de vista, apresentamos as apreciações do depoente:

O meu grande desafio é trabalhar com os alunos e fazer com que eles entendam a realidade deles, assim como a realidade que eles forem encontrar lá fora (S9- professora).

Nessa significação da professora temos a compreensão de que os conhecimentos socializados em sala de aula priorizam as experiências dos alunos. Partem do local, sem esquecer-se do global, ou seja, as informações advêm da complexa compreensão de que a sociedade detém saberes, que precisam ser entendidos e exercitados pelo princípio da totalidade. A respeito disso, Freitas, M. (2010, p. 392) ressalta que:

A aprendizagem torna-se mais fácil e duradoura, quando o que está sendo aprendido é vivenciado. Vivenciar uma situação de aprendizagem é mobilizar ação e comunicação, pensamento e linguagem, é assim que as crianças atribuem significados àquilo que aprendem.

A valorização sociocultural dos alunos requer reconhecimento, tanto da escola, quanto das experiências vividas nas comunidades e de todos os sujeitos que atuam no ambiente escolar, os quais se constituem em paralelo com o currículo oficial que carece ser transversalizado e, posterior a isso, oferecido por meio da SEMEC.

No município de Concórdia do Pará, identificamos que a Secretaria de Educação promove alguns projetos didáticos, entre os quais ressaltamos o “projeto Bandeira Verde”, que tem como objetivo disseminar a preservação ambiental nas escolas. Neste caso, percebemos que a iniciativa é bem pontual, e que tem durabilidade de no máximo dois (2) meses.

Do mesmo modo, não observamos o foco para a reorganização da matriz curricular, logo os professores atuam com base em dois direcionamentos didáticos. O primeiro são os conteúdos disponibilizados pela SEMEC; e o segundo, são os conteúdos e metodologias propostos pelo PEA. Essa multiplicidade de estratégias são entendidas como um dos desafios da elaboração e implementação das aulas com alunos de multisséries.

No trabalho docente, há muitos desafios que envolvem os processos ensino aprendizagem, entre eles podemos citar as práticas do letramento, com ênfase para leitura, interpretação e escrita em que os professores precisam atualizar-se perante os diversos contextos de inserção social. É o que podemos constatar nas colocações do entrevistado:

Um dos maiores desafios do docente é conseguir desenvolver o hábito da leitura no espaço educativo e fazer com que os alunos tenham o prazer pela leitura e ver que, tanto o correio como as rodas de leitura, são metodologia proposta pelo Programa Escola Ativa, vem ajudar a desenvolver esses hábitos no espaço educativo coisas que de outra forma, até então ficamos a imaginar como desenvolver, falo que é um ponto bem relevante que tem contribuído bastante (S13- professor).

Desenvolver o hábito e o prazer pela leitura é um ponto que desafia os professores do campo, uma vez que, a compreensão do letramento não vem sendo um exercício fácil aos profissionais que atuam na Educação Básica, haja vista que a implantação do Ensino Fundamental de 9 anos (política que propõe o ciclo da infância). Muitos profissionais da educação, encontram-se confusos na

compreensão e implementação sobre que currículo e estratégias precisam ser utilizadas na elaboração das aulas.

Esses desafios estão atrelados também a necessidade de orientações pedagógicas por técnicos da SEMEC, e, principalmente, de formação continuada que favoreça estas discussões. No depoimento do sujeito (S13), ele se ancora em duas estratégias do PEA; o correio da amizade e as rodas de leituras que para ele contribuem à aprendizagem. Entretanto, constatamos que são bastante restritos diante da complexa abrangência do letramento. Diante disso, podemos citar os depoimentos a seguir:

O programa é desafiador, a todo o momento, porque temos que aprender e colocar em prática. Temos a teoria e em seguida precisamos voltar para a prática (S12- professora).

Sinto-me desafiada assim, porque a escola ativa veio mesmo com esse plano de formação para ajudar os professores com os alunos; para mim o desafio vem sendo muito grande e também vem sendo uma ajuda para os professores (S11- professora).

As formações do PEA são momentos que possibilitam o exercício da reflexão teórica, e por isso os professores enfatizam que, ao voltarem à prática educativa necessitam experimentar as várias alternativas metodológicas que o PEA propõe. Esse movimento parece ser paradoxal, entretanto, somos favoráveis que a compreensão deva avançar para a formação centrada na concepção de desenvolvimento profissional, momento em que não há uma separação entre conhecimento, prática, concepções e teoria, ambas se entrecruzam na produção do conhecimento. Tardif (2007, p. 234) confirma estas formulações ao enfatizar que:

Se assumirmos o postulado de que os professores são atores competentes, sujeitos ativos, deveremos admitir que a prática deles não seja somente um espaço de aplicação de saberes proveniente da teoria, mas, também, um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Em nossas análises partimos do princípio de que a prática educativa é um dos espaços de formação continuada dos professores, tendo em vista que a construção dos saberes se dá, por meio das formulações teóricas e do exercício na atuação docente, o que possibilita aos profissionais perceberem as contradições e a

complexidade do cotidiano escolar, a fim de se afirmarem enquanto sujeitos críticos de suas realidades educacionais.

Outros desafios referem-se as questões administrativa e de gestão, as quais entendemos como fundamentais para implementação da referida política. Com a intenção de respaldar isso, mencionamos a seguinte afirmativa:

Os desafios maiores são continuar investindo na formação continuada de professores. É trabalhar para a restauração dos espaços físicos das escolas, construção de banheiros, materiais adequados, carteiras. Nosso grande desafio são os transportes escolares (S3- Equipe Gestora).

Neste discurso identificamos três questões: “investimento em formação continuada”, “restauração dos espaços físicos das escolas do campo” e “transporte escolar”.

Na primeira não fica claro se as formações permanecerão com a política do PEA, uma vez que além da necessidade de formação continuada, encontramos um significativo número de professores do campo, que ainda precisam de formação inicial. Nesse sentido, entendemos que os investimentos em formação devem focar para as duas dimensões; inicial e continuada.

A segunda questão está direcionada para a infraestrutura das escolas, que encontra-se em situação degradante e algumas delas funcionam em espaço inadequado, o que acarreta em vulnerabilidade educacional, dificuldade de aprendizagem, desestímulo dos professores e evasão escolar.

Sobre isso identificamos escolas com dificuldades quanto a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência nas escolas do campo. Nesse caso citamos as aflições de um dos sujeitos pesquisados que pertence a comunidade que defende condições dignas de ensinar e aprender nas escolas multisseriadas, por isso, é importante atentarmos para as singularidades e diferenças sociais, educacionais, culturais, de acessibilidades nos espaços físicos e barreiras arquitetônicas e atitudinais que as escolas não podem ignorar.

Nem sempre a escola atende a expectativa do meu filho, é muito difícil, porque essa escola não tem uma estrutura boa, só oferece uma sala de aula, cozinha e o banheiro, essa estrutura não está em condições adequada para que as crianças possam sentir prazer de ir para escola, tá sendo escola porque é a única que tem. Quando eu digo que não atende, porque até os materiais que são específicos para uma criança deficiente é difícil de chegar (S18- Membro da comunidade).

O depoente ao reivindicar melhores condições de funcionamento da escola, chama atenção, ao afirmar que a mesma precisa dar prazer e entusiasmo ao público que dela depende, caso contrário os alunos terão resistência em frequentá-la. Outro ponto de denúncia detectado na inquietação exposta se refere às limitações de uma escola do campo em atender alunos com necessidades especiais que resulta da falta de investimento nessas unidades educacionais na perspectiva da inclusão sócio-educativa e uma real compreensão e adesão a uma política educacional inclusiva, dirigida a todos com compromisso de aprender seus direitos básicos.

A terceira questão refere-se aos transportes escolares. A perspectiva é que melhore as condições de condução dos sujeitos, já que no depoimento precisaram ser esclarecidos os direcionamentos da mencionada política. Os três aspectos registrados anteriormente não são excludentes são partes constitutivas e interdependentes de um ideal do tipo de proposta voltada para o êxito escolar, eficiência, eficácia da gestão e o compromisso ou não com uma educação de qualidade.

Enfatizamos igualmente as perspectivas de melhoria do processo ensino aprendizagem na própria comunidade onde estão situadas as escolas. É o que retrata o professor ao afirmar:

Sinto-me desafiado em melhorar a qualidade do ensino na comunidade que atuo, e, principalmente, melhorar a autoestima dos membros da comunidade, dando aos mesmos o valor que merecem e a formação necessária para entrar no mercado de trabalho em igualdade de condições com os que se formam nas classes ditas normais (S14- professor).

Os atores sociais que compõem as comunidades precisam ser reconhecidos como cidadão que possuem direitos e condições para conseguirem uma melhor qualidade de vida. A educação do campo enquanto política prioritária, precisa estar vinculada com a possibilidade de melhores condições educativas aos povos do campo, com a ampliação de sua cidadania ativa e possibilidade de elevar sua autoestima, elementos que historicamente pouco têm sido preocupações fundamentais para se atingir o princípio da equidade como fator relevante das políticas educacionais, uma vez que os últimos governos no período de 2002 até os dias atuais (2011) têm procurado, na medida do possível dar respostas quanto às condições de trabalho, mas julgamos que existe ainda muito a ser feito.

Os membros da comunidade em seus depoimentos enfatizaram que a escola atende suas perspectivas e a dos seus filhos, colocam que ela é um poderoso meio de conseguir mobilidade social e educacional, porém registramos que ainda há poucos investimentos no que se refere a infraestrutura, limpeza, revitalização dos prédios, condições dos banheiros, isto é, há constatações visíveis de inadequação e precariedades das condições físicas de tais estabelecimentos, provavelmente tudo isso dificulta a condução das aulas, o trabalho docente, o processo ensino aprendizagem, e a concretização de resultados menos reveladores perante um quadro pessimista ou negativo da educação do campo. Por isto a efetiva participação da comunidade protagoniza a possibilidade de um novo momento, de controle, organização e qualidade das propostas que reivindicam melhoria à escola do campo.

Embora os membros das comunidades reconheçam as dificuldades elencadas, pontuam a importância que as escolas do campo têm para as comunidades, uma vez que por meio dela os alunos podem ter possibilidades de ampliar seus estudos e terem maiores oportunidades na sociedade.

No que se refere às várias propostas do PEA para envolver a comunidade nas atividades escolares, citamos: assembléia geral, dia da conquista, oficinas, palestras, eventos, conselho escolar, conselho do FUNDEB, conselho da merenda, entre outros. Porém, o que de fato vem sendo exercitado são as reuniões, como podemos observar na manifestação de alguns sujeitos:

A questão mais forte é a participação dos pais, para isso sempre ocorre programação de reuniões, para que de fato os pais possam se fazer presente nas ações da escola (S15- Membro da comunidade).

A Escola se aproxima por meio de reuniões e nós vamos, para saber o que será tratado, mas infelizmente somente alguns pais aparecem, nunca vão todos (S12- Professora).

A escola do campo precisa estabelecer uma relação de interlocução e proximidade com a comunidade. Ambas ao efetivarem tais compromissos e pactuações consolidam parceria na organização e reivindicação com base nos problemas da sociedade local. Ao buscarem ainda melhorias educativas e sociais para a comunidade, estas representam também mudanças significativas na sociedade local. Portanto, as limitações que identificamos na participação da comunidade se resumem nas reuniões, seja de assuntos gerais do processo ensino

aprendizagem e específicos nas deliberações ocorridas no conselho escolar, embora sejam ações relevantes mesmo assim, evidenciam que muitas medidas precisam ser urgentemente postas em práticas.

Detectamos vários motivos que restringe a presença dos sujeitos da comunidade nas atividades escolares: o horário das reuniões não serem compatíveis com a disponibilidade da comunidade, a distância da moradia dos pais de alunos e a localização das escolas não permite que participem assiduamente, entre outras questões.

Acreditamos que a escola é dinâmica e ao mesmo tempo está em constante movimento, por isso, apenas as reuniões limitadas com os responsáveis pelos alunos não dá conta de responder as vontades e necessidades das localidades. Deste modo, os eventos de integração social, articulados com a igreja, movimentos de mulheres e associação de agricultores, podem ampliar as várias formas de entender a educação, uma vez que a socialização das experiências vividas por eles, vimos como uma possibilidade de agregar educação formal, informal e não formal na perspectiva de melhoria das condições socioeducativas de todos.

Refletir a estratégia metodológica do PEA com destaque para a relação escola e comunidade o fazemos no intuito de apresentar os desafios que os professores de escolas multisseriadas enfrentam em seu cotidiano, uma vez que referida relação é um exercício para a tomada de decisão, para construção de parcerias e, principalmente, para o efetivo debate de introdução a democracia.

Na oportunidade de conversarmos com os sujeitos de cinco (5) diferentes localidades, os quais expressam em suas falas, que a escola do campo é uma instituição importante, porém foi ao longo dos anos sobrevivendo com as precárias problemáticas educativas que dificulta o prosseguimento de estudos dos povos do campo que almejam por meio dela conseguirem a sonhada mobilidade social.

O diálogo com os sujeitos sociais da localidade denominada de “Jauíra” (ver quadro 10), *lócus* de uma das escolas investigadas, aponta denúncias por parte dessa comunidade e expõem que o PEA é totalmente desconhecido. Sobre isso podemos observar na seguinte fala:

Eu não ouvi falar da Escola Ativa, nessa escola não tem muita coisa para participar, porque, o povo é desinteressado, então é muito difícil fazer reunião, só temos reunião quando é sobre o conselho, até porque a escola é longe e ninguém gosta de ir para lá (S17- Membro da comunidade).

Ter conhecimento do PEA parece mais uma incógnita, pois os atores entrevistados enfatizam que a participação na escola se dá nas reuniões do Conselho Escolar, o que a manifestação de membros da comunidade aponta não ocorrer de forma efetiva. A escola fica em média 2 km de distância da localidade em que grande parte dos alunos reside, devido ao longo trajeto, pouco possibilita uma proximidade com as demandas escolares. O que de fato os representantes da localidade almejam é,

a implantação da escola aqui nessa vila, até porque lá onde está a escola é uma tapera [mata], que aconteceu uma tragédia [óbito a margem da escola], então nós gostaríamos de conseguir a construção aqui [no espaço de vivência dos alunos], a dificuldade de se relacionar é principalmente pela distância (S17- Membro da comunidade).

Os diálogos com os sujeitos da comunidade ocorreram no mês de fevereiro de 2011, momento em os representantes sociais exigiam do poder público local a construção de uma escola em seu próprio espaço de moradia. Esse direito foi consentido pela SEMEC no ano letivo de 2011, em que as aulas passaram a funcionar em um salão paroquial. As cobranças e reivindicações por este direito, não vem sendo uma tarefa fácil, haja vista que acordos e desacordo entre a demanda da comunidade e a política do poder público local posicionam-se frente a frente. Embora, tenha ocorrido a autorização para o funcionamento das aulas, a construção de uma escola de qualidade é o ponto primordial da reivindicação dos sujeitos. Nesse sentido da relação escola e comunidade, mas especificamente em relação a família as ponderações reflexivas de Sigolo (2009, p. 400) enfatizam que:

De acordo com uma visão sistêmica, a relação família-escola se dá na dimensão do mesossistema, que inclui o universo da família e da escola numa relação de interdependência. Isso implica uma relação de reciprocidade entre os dois contextos. O conhecimento dessa relação de reciprocidade proporciona a compreensão de que alterações em um contexto provocam necessariamente mudanças no outro [...].

A família e a escola situada em um contexto da educação do campo, pode apresentar relação de interdependência, importante na medida em que elas possibilitam trazer para o ambiente escolar suas experiências de luta pelos seus direitos e seus protagonismos para a solução de problema coletivo, visto que ambas

são responsáveis pela socialização dos conhecimentos e saberes com os alunos, porém as reais condições de trabalho, nem sempre possibilita que a comunidade possa participar de maneira ativa das decisões escolares, no entanto analisamos que há muitos esforços para a concretização de melhorias educativas nas localidades onde moram.

Pensar a educação voltada para atender a realidade do campo, carece resgatar os saberes, vivências e experiências de homens e mulheres que necessitam de uma vida digna e valorativa. Sobre isso, Hage (2010, p. 472) explica que:

A inclusão da educação no âmbito dos direitos sociais, ressaltando que o direito à educação não se separa da pluralidade de direitos humanos que precisa ser garantidos e ampliados: o direito à terra, à vida, à cultura, à identidade, à alimentação, à moradia, etc., o que implica dizer, que o direito à educação não se materializa apenas no plano da consciência política, mas se atrela com a produção e reprodução mais elementar da vida.

Nessa perspectiva, a formação de professores não se constitui isolada, mas integrada aos aspectos da cultura, infraestrutura, trabalho, organização social, política, sustentabilidade e economia, com a expectativa de obtenção de políticas públicas que ofereçam qualidade social para estudar e se profissionalizar de forma digna no campo. A esse respeito Souza (2006, p. 52) esclarece que “é sabido que muitos dos conteúdos, metodologias e valores transmitidos na escola das cidades apenas discriminam os povos que não estão inseridos nas relações humanas que dão configurações às cidades”. Referida afirmativa se fundamenta na concepção destinada aos professores e alunos que convivem durante décadas com a exclusão e o descaso pelo sistema educacional brasileiro, em especial o que se oferece no campo.

O movimento de formação e implementação do PEA são os principais desafios que estão colocados aos profissionais da educação e sujeitos sociais envolvidos com a educação do campo. As interpretações que temos é que entre as duas dimensões existe uma longa trajetória. De um lado, existem as agendas e solicitações da SEMEC, que procura investir com muitas limitações a fim de alcançar a quantidade e a qualidade nos indicadores educacionais; e do outro, estão os professores com elevada carga horária, precárias condições de funcionamento das escolas, dificuldade em adquirir materiais de consumo como: cartolina, pincel

atômico, lápis de cor, papel A4, entre outros, que subsidiarão a prática educativa. Nos piores dos casos, estão as escolas que não possuem conselho e as turmas que funcionam em prédios anexos.

Enfatizamos que muitos desafios ainda estão colocados na materialidade do Programa Escola Ativa, como podemos registrar a partir da realidade encontrada no município de Concórdia do Pará:

- Elaborar e executar um currículo e calendário diferenciado que atenda as especificidades das escolas do campo;
- Compreender o currículo do Ensino Fundamental de nove (9) anos, principalmente, no que diz respeito à avaliação da aprendizagem nas escolas multisseriadas;
- Implementar o regime de colaboração entre os entes federados, União, Estados e Municípios, uma vez que os dois últimos apresentam resistência em assumir compromissos educacionais com o Programa;
- Entender os Cadernos de Ensino Aprendizagem e elementos estruturantes do PEA, pontos pouco esclarecidos pelo MEC/SECAD e coordenação estadual para fazer uma relação com a educação do campo;
- Reivindicar dos formuladores da política do PEA que a formação continuada atenda diretamente os professores;
- Articular com os movimentos sociais ligados ao campo, que também é um movimento de caráter educativo para a elaboração dos materiais pedagógicos do Programa e que em muito contribuirá nos momentos de formação continuada com suas experiências no debate da formação docente.

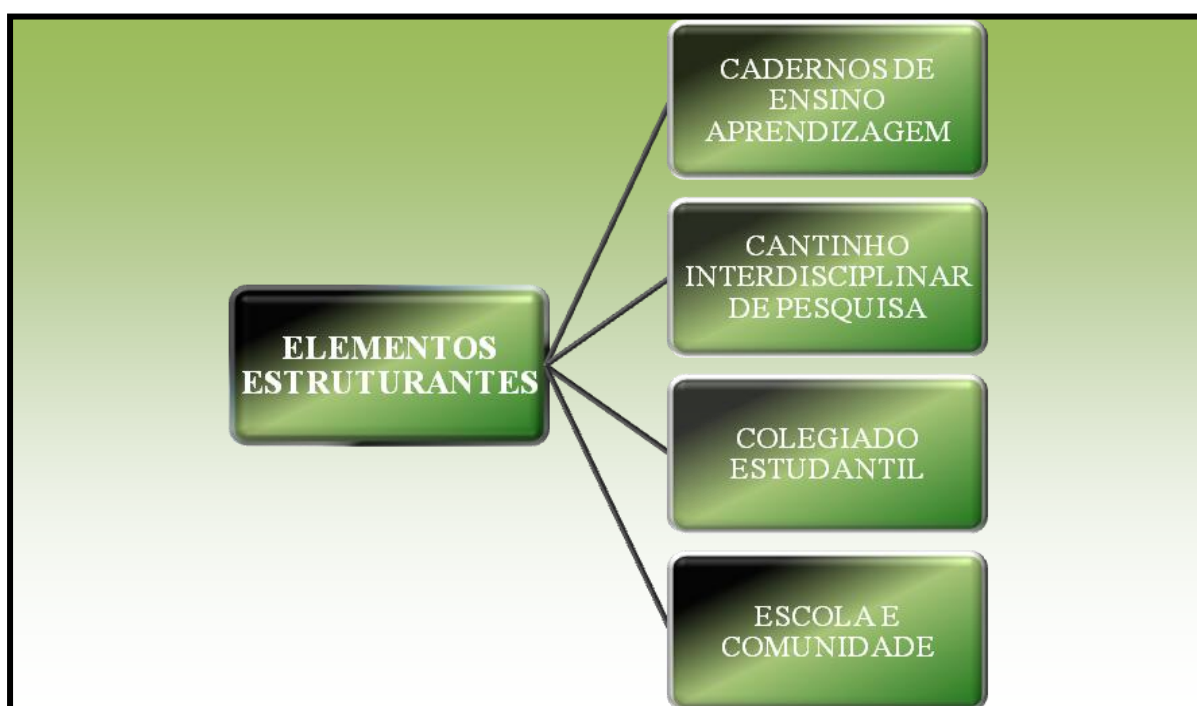
Esses são alguns dos desafios que os professores de escolas multisseriadas enfrentam em seu cotidiano escolar, por isso reivindicam formação inicial e continuada que sejam direcionadas à sua realidade.

Na próxima subseção aprofundamos as repercussões do PEA difundidos na aplicação dos elementos estruturantes, as dificuldades enfrentadas e ainda as mudanças implementadas no contexto da prática.

3.5 A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA: ELEMENTOS ESTRUTURANTES, DIFICULDADES E MUDANÇAS REVELADAS NO COTIDIANO DO TRABALHO DOCENTE

Para a consecução deste trabalho procuramos nos centrar na categoria temática emergida do estudo, a saber: elementos estruturantes, dificuldades e mudanças no contexto da prática. Ao darmos passagem em mais um momento das análises, detalhamos o primeiro termo designado de elementos estruturantes para evidenciarmos que eles são os eixos centrais que se entrecruza com a formação dos professores, currículo escolar e o trabalho desenvolvido pelos docentes no processo de implementação da política do PEA. Elementos estruturantes, de acordo com o Projeto Base/2010 do PEA congregam os instrumentos metodológicos representados na figura:

Figura 1: Elementos Estruturantes do Programa Escola Ativa



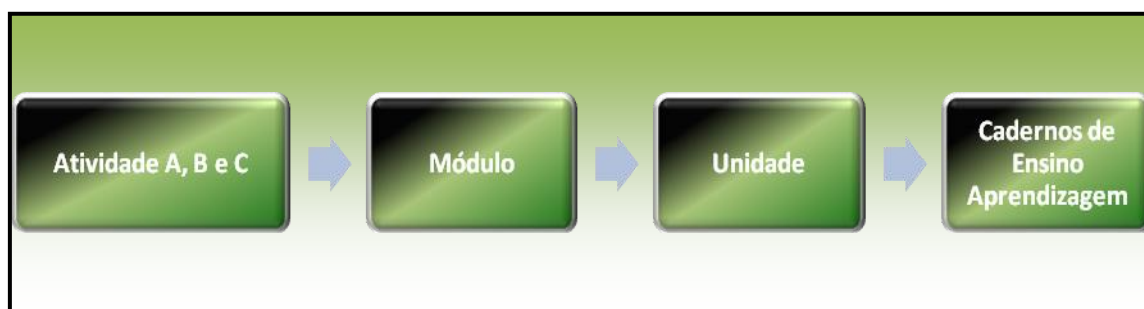
Fonte: Projeto Base do Programa Escola Ativa, 2010.

Estes instrumentos auxiliam na formação continuada do PEA do município de Concórdia do Pará e o desenvolvimento das aulas nas turmas multisseriadas. Os conhecimentos dos referidos elementos, primeiro ocorrem com os técnicos multiplicadores nos encontros estaduais; segundo, com professores nos momentos

formativos, e por fim estes executam em suas aulas com os alunos. Essa trajetória de formação classificamos como “linha vertical” do percurso formativo, haja vista que, o efetivo desdobramento do PEA no processo ensino aprendizagem percorre um logo caminho que perpassa pelo currículo até a materialização na prática educativa no chão da escola.

Regulamentado pelo MEC/SECAD em 2008 o percurso formativo em questão é composto de; “atividades A, B e C, que em seu conjunto, compõem um módulo, e esses, por sua vez, compõem as unidades. Um conjunto de unidades forma o Caderno de Ensino e Aprendizagem” (BRASIL, 2009, p. 58) que compõe a estrutura conforme esquema em foco:

Figura 2: Estrutura dos Cadernos de Ensino Aprendizagem



Fonte: Caderno de Orientações Pedagógicas, 2010.

A ilustração anterior tem como proposição subsidiar as etapas das aulas, com a expectativa de favorecer a autonomia dos alunos e propiciar seu crescimento cognitivo e sua autoaprendizagem. As atividades A, B e C significam; Básica (A), Prática (B) e de Aplicação e Compromisso Social (C), como detalhamos:

Atividade Básica (A): objetiva levantar os conhecimentos acerca das experiências acumuladas. Essa seção é constituída de perguntas que estimulem a reflexão e a curiosidade sobre a realidade, transformando-se num alicerce para a aquisição de novos conhecimentos. Pode ser feita por meio de atividades individuais e/ou grupais, realizando debates registrados em relatórios individuais e/ou coletivos. Este é também o momento em que a (o) educadora (o) introduzirá novos conceitos e conhecimentos, aprofundando o estudo das temáticas em questão.

Atividade Prática (B): O objetivo dessa seção é oferecer à (ao) educadora (or) e ao (à) educando(a) o estímulo para explorar, analisar, expor, discutir, rever e ampliar suas ideias, compartilhando diferentes pontos de vista; contextualizar e problematizar sua vida, fazer previsões que superem as limitações detectadas no debate, possibilitando o desenvolvimento de novas aprendizagens.

Atividade de Aplicação e Compromisso Social (C): possibilita ao (à) educando (a) a aplicação do conhecimento adquirido, concretizada em uma situação real seja na escola, na família ou na comunidade. Ela tem por

objetivo construir condições de mudanças pedagógicas, curriculares e metodológicas na escola do campo, instigar tanto o docente quanto o discente a reafirmar na prática escolar o conhecimento, aproximando-se ainda mais da realidade que se pretende mudar.

A estratégia metodológica do PEA enseja dúvidas, conflito conceitual e resistência dos professores, quando se deparam com uma estrutura que nem sempre é esclarecida e compreendida aos e pelos sujeitos encarregados da execução do referido Programa.

Os cadernos de ensino aprendizagem apresentam-se ambíguo e distante da organização do trabalho pedagógico das multisséries, na medida em que apresenta restrições para incorporar na práxis educativa a concepção de diagnóstico como componente essencial, que se interligam as atividades práticas, de intervenção sociocultural e política no cotidiano dos sujeitos.

Quando o PEA institui como matriz principal um conjunto de elementos que dão vida ao currículo a partir da concepção vertical, embora reconheça os conhecimentos pedagógicos que se ancora no currículo oculto, não os torna prioritário no presente contexto das escolas multisseriadas, com melhores condições de trabalho, conforme já explicitamos nas seções anteriores. Caso tais condições fossem oferecidas, por certo, contribuiria para nortear a prática docente e a valorização dos saberes implícitos e simbólicos que se desvenda na aprendizagem dos alunos e na participação ativa dos sujeitos da comunidade.

Perante esses conhecimentos que são necessários a formação, a escola se apresenta como espaço complexo e contraditório, na medida em que “abarca a esperança que todos temos enquanto educadores de um futuro melhor [...]” (APPLE, 2000, p. 150), mostra-se hierárquica e com posicionamentos burocráticos pouco afeitos as reflexões com tendências críticas e voltadas para as mudanças, mantém uma visão enviesada e distante da realidade social, política e econômica, e ao longo da história preserva um currículo desfocado da cultura popular. Referidas críticas precisam ser desconstruídas e reconstruídas para que os formadores e os professores possam desaprender e aprender sob novas bases a fim de efetivar outras relações possíveis entre currículo, cultura e escola do campo, para que de fato essa educação e formação cumpra seu papel.

A busca só por rendimentos e desempenho na perspectiva de enquadrarem os alunos em conhecimentos de alto status, requer entendermos que, deste ponto

de vista, os interesses educacionais se aproximam da macroeconomia “vantajoso em termos de benefício de longo prazo para as classes mais poderosas da sociedade” (APPEL, 2006, p. 72). Neste contexto, encontra-se a escola com sua organização disciplinar que se mantém inserida no cenário da eficiência e eficácia escolar, mas a favor do mercado. Essa estrutura é questionada e provocada por professores do campo, por entenderem que o currículo precisa voltar-se para as especificidades das escolas multisseriadas, a fim de refletirem que este campo de conhecimento não é neutro e emana da relação de poder/saber.

Assim sendo, “precisamos ter cuidado para que as estratégias educacionais não resultem em pedagogias da adaptação individual em vez de pedagogia da transformação social. Ensino e currículo, práticos e progressistas, nem sempre são socialmente críticos” (APPLE, 2000, p. 161). Por isso, enfatizamos que um projeto de reforma da educação renegado de qualquer simbolização reformista precisa intervir de forma crítica no contexto escolar com a perspectiva de transformar as práticas docentes e com isso exercitar na cidadania elementos que dê vez e voz ao sujeito baseado nos princípios da justiça social.

Os professores, como críticos de sua realidade educacional questionam a intensa demanda de trabalho exigida no PEA, já que a SEMEC determina uma série de atividades, tais como: elaboração do Projeto Político Pedagógico, registros das aulas e do desenvolvimento educativo dos alunos, parecer avaliativo, monografia da comunidade, croqui, organização dos comitês²⁰ de trabalho, entre outras, não que isso não seja importante. Os docentes enfatizam que, o excesso de trabalho exigido aos profissionais compromete a qualidade e por isso necessitam de uma carga horária garantida em lei, para que tais ações sejam cumpridas com êxito. Eles encontram no aumento de carga horária a única forma não só de resolver essa questão como de melhoria salarial e condições de trabalho.

Diante disso, julgamos que os direitos profissionais e as condições de trabalho precisam ser garantidos, no entanto, é fundamental que o compromisso político e educacional com a realidade das escolas do e no campo, sejam executadas com qualidade social. Infelizmente o que constatamos nos leva a afirmar que o descaso do poder público com a infraestrutura inviabiliza os objetivos

²⁰ Grupos de alunos, responsáveis por tomadas de decisões a partir de temas emergentes observados no cotidiano escolar.

propostos para uma educação do campo que almejamos enquanto direito público a Educação Básica de qualidade. É o que demonstra o depoimento:

Bem, em relação às propostas, compreender eu acho fácil, porque saímos da formação rico de tanto conhecimento, estratégias, metodologias enfim, aí eu penso vai ficar legal, vou fazer isso! Isso! Isso! Quando chegamos ao nosso espaço, infelizmente, toda aquela nossa vontade que saímos da formação não dá para colocar em prática. Em fim, vejo que o curso de formação nos proporciona muito, é riquíssima, mas quando chegamos na prática, no nosso espaço, temos muitas dificuldades. Pelo menos eu estou usando com sinceridade que não é só eu, mas inúmeros colegas. Comentamos que saímos, tipo assim, com aquela motivação das formações, só que não conseguimos desenvolver tudo o que adquirimos (S13- professor).

As incertezas reveladas pelo sujeito pesquisado nos instigam a sustentar que o processo de formação continuada é primordial nas discussões que se fundamentam nos aspectos teóricos e se correlacionam com as reais práticas educativas. “É o momento da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, P., 2002, p. 43). Esses momentos também precisam proporcionar o entendimento estético, político e ético, como embasamento do ofício educacional, sendo, portanto norteado pelo diálogo, criatividade, justiça social e o bom senso na perspectiva de construir uma educação problematizadora conforme ressalta Paulo Freire.

Os professores, ao retornarem para sala de aula, desvendam em suas práticas problemáticas que implica na construção de um trabalho de qualidade, contudo resistem as dificuldades e apostam em seus sonhos e ideais educacionais. Diante disso, Freire, P. (2002, p. 77) nos ensina que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos concretos a serem ensinados e aprendidos”. Logo apreendemos que a formação por si só, pouco resolverá a defasagem do ensino e a dificuldade de aprendizagem na educação do campo. Contreras (2002, p. 37) confirma estas formulações quando realça que:

A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

A ênfase à atuação dos professores evidencia uma sobrecarga de trabalho que expomos anteriormente e que os impede de dedicação aos estudos, planejamento e atividades voltadas para a produção do conhecimento. Na referida prática observamos dificuldades na aplicação dos elementos estruturantes do PEA como mostra os seguintes conteúdos referenciais na fala:

Não vejo muita implementação da Escola Ativa no que diz respeito ao uso do material, na construção dos cantinhos, comitês, colegiado, isso eu não vejo. Os professores reclamam que a sala é pequena, que não tem espaço ou a sala é aberta e a comunidade destrói os cantinhos que eles fazem, então, tem muita reclamação, as vezes chove e rasga os cartazes, essas são as reclamações deles, pois dizem que os materiais não combinam com a estrutura da sala de aula (S4- Equipe Gestora).

Ancorada no relato, constatamos que as discordâncias dos professores sobre a operacionalização da metodologia do PEA é porque julgam a falta de adequação do que é proposto enquanto instrumentos didáticos, com o efetivo desenvolvimento das aulas e ainda com a realidade das escolas multisseriadas, principalmente em relação as escolas que ficam mais afastadas das comunidades. Nesse caso, o professor está diante de um paradoxo, de um lado, com a precária situação das escolas do campo e as exigências da SEMEC para que a metodologia do PEA seja efetivada. E do outro, se constroem enquanto sujeitos de direitos, que buscam no exercício da docência o comprometimento com a educação do e no campo e com a produção da cultura, dos saberes, da ética e da estética.

O não cumprimento das propostas pedagógicas do PEA recai na maioria das vezes na cobrança ao trabalho dos professores, visto que a eles são dados os encargos de sucesso e, sobretudo, de insucesso escolar. Segundo Hage et al (2010a, p.28) reiteram que:

Os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar, numa situação em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente. Além disso, eles se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de horário e funcionamento das turmas e ao planejamento e à listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas turmas.

No cotidiano escolar dos professores apesar de enfrentarem determinadas dificuldades contam com sua inventividade, compromisso e vontade de compreender e poder implementar a metodologia do PEA. Por isto, os problemas de organização das aulas, indicam para pontos adversos, que estão colocadas na tentativa de planejar e estabelecer um preparo prévio que favoreça na essência o processo ensino aprendizagem. A respeito disso, o depoente descreve que:

Bem eu tenho dois passos, meu primeiro planejamento é trabalhar com 1º ano e 2º anos que eu tento afastá-los um pouco dos maiores. E trabalho com 3º ano, 4º e 5º ano. Eu faço dois planejamentos um para trabalhar com a primeira etapa e outro para trabalhar com a outra etapa. Tento escolher um assunto para que eu possa trabalhar com os outros, o assunto que não dá para eu trabalhar com os menores eu tento trabalhar outros, e assim vai (S12- professora).

O plano de aula como a gente está falando de classe multisseriada, eu vejo assim, geralmente, primeiro que é em turma com os alunos dentro da realidade de cada um deles é verificado um ponto mais polêmico e dentro daquele ponto eu busco desenvolver de uma forma a mesma problemática e fazer de forma que atenda todos os níveis, desde a pré-escola até ao 5º ano, é claro que em níveis diferenciados logo vai ser de forma diferenciada, até porque fazer um plano de aula para cada nível seria bem complicado eu digo assim, um assunto diferenciado para cada nível sendo trabalhado ao mesmo tempo fica bem difícil, ou seja, nem sei se é possível (S13-professor)

A estrutura organizacional do PEA apresenta algumas fragilidades no que se refere a organização curricular, desta maneira encontramos professores que ainda constituem as aulas em séries e deixam visível a fragmentação do conhecimento e a subdivisão do planejamento, com isso eles continuam elaborando dois, três, quatro e até cinco planos de aula. Em presença disso, os professores arriscam na elaboração das aulas, a partir de suas possibilidades, e realizam com intensa pretensão a sociabilidade entre os alunos, interação com a comunidade e esperam absorver ao máximo de informações nos cursos, a fim de encontrar melhoria de suas práticas pedagógicas.

A organização das aulas é designada pelo depoente (S13) como inovadora, a partir do momento em que faz o levantamento dos conhecimentos prévios que todos pretendem; saber e conhecer, com isso organiza somente um plano de aula, na perspectiva de considerar as temáticas em comuns. Neste depoimento identificamos que o discurso do sujeito parece estar entre a dificuldade da implementação e da ousadia de fazer diferentes construções pedagógicas, com o intuito de atender os

desejos e vontades dos alunos do campo, essa tentativa em inovar contribui para pensarmos os alunos em sua totalidade.

Podemos citar ainda as dificuldades referentes ao uso dos cadernos de ensino aprendizagem dos alunos e também dos professores no processo educativo. Essa resistência se deu desde o formato inicial da metodologia do PEA, momento em que os professores indicavam que havia imposição e prescrição de acordo com as normas do MEC ocasionando desestabilização no professor de como proceder para atender a metodologia conforme podemos constatar:

Eles se assustaram em relação aos guias [cadernos de ensino aprendizagem], achavam que no momento em que os alunos estavam mais avançado num guia e os outros alunos no outro guia, ou na mesma série poderia estar menos avançado, então isso deixou o professor muito atordoado, ele achava que realmente não iria dar conta, porque como iria ajudar um aluno em determinado livro e o outro em outro e como ele teria que dar conta de tudo, alunos diferentes em momentos diferentes nos livros, havia muitas dúvidas, muitos questionamentos e muitas dificuldades (S7- Equipe Gestora).

Portanto, em alguns casos, percebemos oposição dos professores para o uso dos cadernos de ensino aprendizagem, porquanto identificamos em sua elaboração à necessidade de uma aproximação mais consistente com a realidade das escolas multisseriadas do campo. Esse processo de resistência no contexto da prática pressupõe dificuldades referentes à distorção idade/série, elencadas pelos sujeitos que dão voz e vida a realidade escolar:

As minhas dificuldades é em relação a série deles, porque um já sabe um pouco, outro já não sabe, o grau de leitura deles é diferente tem crianças do 1º ano, 2º ano, 3º ano e aí fica difícil. O ano passado para mim foi um pouco mais complicado que eram todas as séries, mas esse ano [2011] estou somente com 3º, 4º e 5º, então já melhorou bastante e com as formações já aprendi a trabalhar mais um pouco, com esse novo método da Escola Ativa (S11- professora).

As principais dificuldades que vejo é a distorção em termos de série, idade e nível de aprendizagem (S13- professor).

A receptividade ao programa nem sempre é tão boa, principalmente para aqueles que apresentam distorção idade série, esses alunos na sua maioria com 15 anos, para eles os instrumentos do Programa Escola Ativa é coisa de criança, a mentalidade deles não aprova esses instrumentos, por isso há uma grande resistência por parte desses alunos (S14- professor).

Os discursos anunciados pelos sujeitos participantes da investigação focalizam para questões preocupantes nas escolas do campo, entre elas destacamos: a distorção idade/série, os problemas de longas distâncias, as atividades para auxiliar no sustento da família, a ausência de escola nas suas localidades, a infraestrutura sem nenhum atrativo, o ensino deslocado das reais condições de vida. Tudo isso, são fatores que contribuem para o acelerado abandono das salas de aulas pelas crianças. A taxa de distorção/idade série no Ensino Fundamental de 8 e 9 anos localizado no campo no município de Concórdia do Pará é de 40,5% conforme indicadores educacionais de 2010. Com base nisso, tal distorção causa muitos entraves na educação do campo, haja vista que poucas iniciativas em termos de políticas públicas vêm sendo tomadas para sanar referida defasagem.

Por esse motivo, encontramos em várias situações crianças, jovens e adultos compondo as turmas multisseriadas, até mesmo porque, na maioria das localidades percebemos poucos atendimentos as turmas de Educação Infantil e também as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por isso a organização do ensino nas multisséries, ainda é a única alternativa para atender os alunos que se encontram em situações vulneráveis no campo brasileiro.

Outra questão de análise ao observarmos a fala do sujeito (S11) é que a metodologia do PEA trabalhada nos momentos formativos funciona como um sustentáculo que amplia a atuação docente e proporciona outras ideias pedagógicas nas turmas multisseriadas. Desta maneira, os professores convivem de um lado com as contradições e limites da metodologia do PEA, e por outro, encontram a possibilidade de atualização profissional, embora enfrentam as insuficiências de programas e políticas de formação continuada direcionadas para professores do campo.

Ainda que tenhamos refletido sobre várias problemáticas no processo de implementação do PEA, ao mesmo tempo identificamos algumas mudanças que foram reveladas nos depoimentos dos professores, como mostra as enunciações dos sujeitos a seguir:

Mudou muita coisa na minha prática, porque na teoria a gente diz que sabe tudo, mas na prática, mudou sim! Antigamente a gente chegava na escola e enchia o quadro de conteúdo e era cansativo para as crianças, agora

pegamos uma palavra e com aquela palavra é possível darmos aula para todas as séries [...] (S11- professora).

O Programa Escola Ativa veio proporcionar essa praxidade, porque nós podemos trabalhar tudo ao mesmo tempo com os alunos, isso daí foi de grande importância ao nosso trabalho pedagógico. Escola Ativa, o próprio nome já é sugestivo, “ativa”, então você precisa ir mesmo para prática (S12- professora).

As transformações citadas procuram romper com o excesso de conteúdos, o que não parece ser uma tarefa fácil, mas há algumas tentativas em trabalhar temas ou palavras geradoras. A praxidade enfatizada pelo depoente (S12) é o momento de exercício da teoria na prática. Exercício que vem tendo um esforço enorme dos envolvidos com o processo educativo. Portanto, colocar em evidência as solicitações do PEA pressupõe romper algumas barreiras, porque são muitos os elementos estruturantes, mesmo assim, existem indicadores de mudanças no desempenho docente e em suas atitudes, visto que percebem como fundamental aliar teoria e prática. Em sintonia com referidas reflexões Freire, P. (2011, p.167) destaca que:

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.

O autor enfatiza que as ações educativas não se constroem sem uma teoria que sustente suas práticas, ou seja, toda prática precede da teoria que possibilita o exercício do processo de reflexão crítica e consistente para as transformações das ações pedagógicas. Pautado nestas cogitações, destacamos a efetividade dos elementos estruturantes do PEA na prática educativa, e por isso, citamos a seguinte experiência:

O que é mais efetivo na minha sala é o cartaz de combinados, e pelo fato deles [alunos] terem construído junto comigo eles acham, por exemplo, se tem que fazer a leitura no círculo de leitura eles fazem, mas na sexta feira eles dizem professora nós queremos recreação depois do lanche, e aí temos que fazer, porque foi combinado no início da semana e se falhar algum dia eles cobram mesmo, isso na minha sala de aula é o que a gente põe mais em prática (S10- professora).

Neste instrumento os alunos colocam no cartaz junto com o professor seus anseios e aspirações. É importante manter a relação de respeito para que não se

quebre a confiabilidade entre eles, porém é relevante ter clareza que os acordos de convivência postos nos combinados são flexíveis. Dos vários elementos estruturantes que são trabalhados nos momentos formativos o professor, consegue efetivar os combinados. Portanto, percebemos que as mudanças são lentas, porém possível, em uma realidade em que os professores se desdobram para oferecer um ensino de qualidade aos povos do campo. Ante a isso, muitas tentativas estão sendo feitas, como mostra a descrição de uma atividade organizada com o correio da amizade, por um professor:

Inicialmente comecei a organizar o correio, reuni com alguns alunos para arrumar o ambiente, quando terminamos de organizar ninguém queria [participar do correio], então [professor se questionando] o que eu vou fazer, o que é que eu vou escrever e etc. Ai falei para as crianças, nós precisamos iniciar isso! Em seguida colocamos o enfeite [no correio], ficou muito bonito. Se nós não utilizarmos como é que vai ser. Um dia antes da aula eu cheguei e comecei a dividir vários papéis para todos os alunos desde as criancinhas até os do 5º ano e falei: - todos vão fazer alguma coisa para mandar para algum colega, pode ser para o professor, para a servente, supervisora. Mas o que é que nós vamos fazer? [pergunta dos alunos], imagine se vocês estivessem escrevendo uma carta para um amigo e uma amiga e fale alguma coisa que gostariam de dizer para aquela pessoa. Os que não sabem escrever desenham alguma coisa, mas não desenhe por fazer, mas que o desenho represente alguma coisa, mas que você saiba dizer o que representa aquilo. Ao final da aula cada um vai ver o seu envelope e vai ver [cic] o que é que tem lá e vamos aqui discutir entre nós o que vocês entenderam, se gostou ou não. Quando chegou no final da aula todo mundo pegou sua cartinha, e foi um momento mais eufórico para os alunos, envolveu até os alunos de 14 anos, foi o momento que eles sentiram o prazer de estar ali, ou seja, vi ali o incentivo tanto pela leitura como pela escrita (S13- professor)

Trabalhar uma metodologia envolvendo a todos com suas diferenças, não é uma tarefa fácil, no entanto é importante que os professores experimentem com os alunos, visto que eles precisam ser motivados e convencidos da importância das aulas, das atividades a serem realizadas que podem contribuir para gerar o protagonismo em prol do desenvolvimento pessoal e da comunidade. Caso contrário, demonstrarão poucos interesses, uma vez que não refletem a vida concreta das comunidades rurais onde estão inseridos. Os professores se utilizam das diversas estratégias, porém chamam atenção, que às vezes poderá dar certo, outras se deparam com alguns insucessos, estes são, portanto, desafios para se chegar as almeçadas mudanças no cotidiano escolar.

No discurso do sujeito que se segue indica que os instrumentos oferecem liberdade no trabalho docente, uma vez que não ficam presos a conteúdos

descontextualizados e fragmentados. Em nenhum momento pretendem utilizá-lo sem nexos com a educação do campo e nem com as singularidades apresentadas pelos sujeitos, é o que expõe o depoimento:

Esses instrumentos me deram maior liberdade para atuar com meus alunos, pois percebo que favorecem a minha comunicação com eles. Eu trabalho os instrumentos do ponto de vista em que aproveito o conhecimento prévio que eles já trazem de casa, por exemplo, eu não vou querer que os alunos coloquem nos combinados coisas que eles não trazem de sua realidade, por mais simplório que pareça, é fundamental que essa realidade seja respeitada. Outro instrumento que destaco é a caixa de sugestão, por também ser uma forma deles colocarem suas opiniões, mas eu não procuro obrigá-las a utilizarem tais instrumentos, eu gosto de falar das importâncias dos mesmos, mas acho que os alunos devem ter liberdade para utilizá-los da forma que acharem melhor. Claro que as vezes não sai como esperamos ou planejamos, mas é importante mostrarmos o quanto esses instrumentos podem contribuir para aprendizagem (S14- professor).

No processo ensino aprendizagem é de suma importância a valorização dos conhecimentos que os alunos trazem de suas experiências sociais, principalmente quando referidos conhecimentos são transformados em conteúdos pedagógicos no contexto de sala de aula. Os instrumentos citados pelo depoente, como: cartaz de combinados, caixa de sugestão, entre outros, estão entre as várias estratégias utilizadas pelo professor, porém de forma nenhuma poderá ser entendido como uma “camisa de força” e obrigação.

A compreensão de escola do campo enquanto espaço de exercício da cidadania, de desencadeador de processos contínuos de transformação da realidade em conjunto com a comunidade, também elencamos como uma mudança que se reflete nos discursos dos sujeitos, como se pode observar:

Entre essas mudanças posso citar uma das principais, tipo assim perceber que a escola ela só passa a ter significado ao aluno a partir do momento em que ele vê que a escola é o lugar onde ele está se constituindo enquanto sujeito, ou seja, que está sendo envolvido, por mais que ele não consiga entender um determinado propósito, mas que ele está se constituindo ali como sujeito crítico e está desenvolvendo a construção do conhecimento (S13- professor).

As escolas multisseriadas apesar das dificuldades que já explicitamos são entendidas e aceitas pelos alunos como um espaço relevante, que desperta e exercita sua criatividade. Neste sentido, a compreensão de que é importante transformar os princípios educativos, sem perder de vista os princípios políticos, sustentam a concepção de ser professor nas escolas do campo e apresentam

alguns indícios significativos na atuação docente, os quais contribuem para que as aulas com organização diferenciada possam romper com uma visão cristalizada de educação do campo, que parte de uma realidade que valorize a vida dos sujeitos, suas singularidades e que o professor possa ter vontade de continuar nesta árdua tarefa de educar nas escolas multisseriadas. Essas colocações são enunciações nas seguintes falas:

Professor que antes vinha para sala de aula somente com a caneta, não trazia um recurso, não gostava de ler e hoje a gente já vê outra atitude na prática. Nós observamos a prática do professor com trabalhos novos e com novidades para sala de aula. Hoje já verificamos muitas mudanças (S5- Equipe Gestora).

O Programa Escola Ativa em si nos faz pensar diferente, antes do programa era aquela dita metodologia tradicional que na verdade se dava com a escolha de conteúdos, hoje em dia eu não vou dizer que deixei todo meu tradicional, mas posso dizer que essa atuação profissional ficou muito atrás (S8- professora).

Os professores mudaram sua forma de planejar as aulas, criaram estratégias educativas que favorecem a iniciativa pedagógica e a partir dos sentimentos de mudanças surgidas no exercício da docência, tem como perspectiva superar os limites, os obstáculos que existem no cotidiano escolar. Para isso eles fazem um esforço extraordinário na expectativa de requerer um ensino e aprendizagem no seu processo formativo próximo da vida, da produção e sustentabilidade no campo.

Interpretamos ainda que a atuação dos professores se entrelaça entre o ensino tradicional e as expectativas do pensar diferente, o que passa a ser norteado pelas novas concepções de educação do papel da escola do campo, de currículo, de formação, entre outras. Isso estimula a elaboração e a reivindicação por um currículo que busque a transformação das práticas educativas, para facilitar a organização e sistematização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas.

Estas reais condições de trabalho no campo estão atreladas ao espaço educacional precisamente a escola, organização educativa que apresenta as disputas de poder, o conflito, o consenso, a burocracia, a produção do conhecimento e a recriação das políticas, entretanto, sobrevive ao longo dos anos como instituição normativa da escolarização formal. Sobre essas colocações Lima (2008, p.40) reitera que “sujeita a um controle burocrático, a escola está formalmente organizada e estruturada de acordo com um modelo imposto uniformemente para todo país”, e tal modelo precisa ser repensado.

Acreditamos que o controle burocrático designado à escola se pauta por ser tradicionalmente representante da política e da administração do poder central do Estado, no entanto, situam-se em cenários permeados por estratégias políticas, que procuram recontextualizar e ressignificar, os programas e as políticas, que a priori pareciam fechados e legitimados. Para melhor compreendermos essa apreciação dicotômica da escola dialogamos com Lima (2008, p.46-47) ao mencionar que:

Na escola ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é fiel às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão de fato.

Nessas reflexões o autor chama atenção para o fato de que a escola apresenta funcionamento conjuntivo e disjuntivo, uma vez que “não será exclusivamente, burocrática ou anárquica, mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas” (LIMA, 2008, p. 47). Deste ponto de vista, situamos o contexto das escolas multisseriadas, como espaço em que os professores exercem múltiplos papéis e assumem diferentes funções em prol da organização educacional de determinada localidade situada no campo, na incumbência de cumprir e multiplicar a política do PEA.

A escola é movida por sujeitos sociais que pensam, planejam, elaboram, apresentam dificuldade, resistem às mudanças e na medida do possível constroem inovações educativas em sua prática. É neste cenário de acertos, desacertos e conflito que o PEA é implementado, a serviço de uma demanda do Estado, atinge o trabalho docente e estabelece critérios para que seja efetivado no exercício do ato de ensinar e aprender, em que possa de fato responder às demandas sociais das populações que vivem no campo.

Por fim, esta seção buscou situar o contexto da pesquisa a partir dos achados encontrados no campo empírico e inter-relacionados com os referenciais teóricos, procuramos no decorrer das análises, provocar reflexões críticas sobre o processo de implementação da política do PEA, com desdobramento para os impactos, desafios, dificuldades e mudanças protagonizadas pelos profissionais da educação do campo que vivenciam o cotidiano das escolas multisseriadas do município de Concórdia do Pará.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Eu quero uma escola do campo que tenha a ver com a vida, com a gente, querida e organizada e conduzida coletivamente. Eu quero uma escola do campo que não tenha cercas que não tenha muros, onde iremos aprender a sermos construtores do futuro, eu quero uma escola do campo onde o saber não seja limitado, que a gente possa ver o todo e possa compreender os lados [...] (SANTOS, 2011).

No decorrer desta produção acadêmica, procuramos refletir sobre a importância da escola do campo aos povos que dela necessitam, tentamos entender as contradições da estrutura escolar a partir das concepções de formação e de educação do campo proporcionadas pelo Programa Escola Ativa. Nesse sentido, nos reportamos a Santos (2011) para afirmarmos que queremos uma escola do campo que tenha a ver com as nossas vidas e com os saberes produzidos pelos sujeitos que protagonizam o cotidiano desses espaços.

Ao partirmos da concepção da política de formação continuada mediados pelo Programa Escola Ativa, detectamos que oficialmente vincula-se aos programas da SECAD/SECADI desde 2007 até 2011, com a intenção de atender a formação continuada, em âmbito nacional, estadual e municipal dos profissionais envolvidos com o PEA. Além disso, o Programa também subsidia as escolas com kits pedagógicos, cadernos de ensino aprendizagem de professores e alunos, e ainda proporcionam uma articulação com o PROINFO, PDDE campo e PDDE água.

Na primeira seção desta pesquisa analisamos a proposta de formação continuada do PEA e também nos centramos em compreender as influências advindas dos órgãos internacionais (UNESCO, AID, BM, BIRD) e da experiência de formação de professores do campo desenvolvida na Colômbia. Nossa intenção nesse resgate histórico teve como perspectiva mostrar que o período de implantação do PEA no Brasil na década de 90 em específico na Amazônia Paraense, concebeu a ação como uma réplica e como uma forte influência na formulação e aperfeiçoamento da política que estaria sendo direcionada para atender os professores do campo no contexto brasileiro.

Identificamos no decorrer das análises que a concepção de educação esteve pautada nos princípios da Escola Nova com foco principal nos estudos de Dewey (1859 – 1952). A formação de professores com base nestes princípios se

disseminava nas secretarias estaduais e municipais de educação, por meio da política do FUNDESCOLA. O mesmo mapeou nas regiões Norte, Centro-Oeste e Nordeste as Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), áreas que apresentavam índices educacionais completamente desfavoráveis perante outras regiões do Brasil. Porém detectamos que na prática nem sempre era o que ocorria, visto que as escolas atendidas pelo PEA deveriam apresentar uma estrutura física e pedagógica que estivesse em condições de implantar a metodologia requerida. Desta forma, concluímos que o PEA enquanto ação do FUNDESCOLA se limitou em dois grandes campos de atendimentos: a formação de técnicos multiplicadores e no atendimento as escolas, priorizaram aquelas que já estavam em “melhores condições” de funcionamento.

Em 2007 com o fim do FUNDESCOLA e a transferência do PEA para a SECAD, o mencionado Programa passa a compor as ações do PDE, configurando-se como um Programa do PAR em que se expande para todas as regiões do Brasil. Assim todas as redes de ensino com matrículas em escolas multisseriadas passaram a ser atendidos por referido Programa.

Detectamos que nesse novo contexto do PEA houve muitas discordâncias por parte dos movimentos sociais em defesa de uma educação do campo de qualidade, haja vista que eles não concebiam e muitos têm resistência de concebê-la como um programa que de fato atenda a realidade dos povos do campo, das águas e das florestas, pois entendem que a concepção de educação e de formação instituída, apresenta-se como uma imposição que se afasta dos princípios educacionais do campo.

Nesse contexto, as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) são envolvidas no processo formativo do Programa Escola Ativa, e se constituem enquanto instituição responsável pela formação e certificação dos técnicos multiplicadores. A participação das Universidades e Institutos de Educação é um avanço significativo, contudo, executam as demandas do MEC/SECADI e mantém a formação instituída de técnicos. Nesse sentido, percebemos que os interesses institucionais pouco priorizam a constituição da efetiva formação continuada e da valorização dos professores que atuam nas escolas multisseriadas.

A estratégia de formação continuada precisa ser revista na atual conjuntura do PEA, uma vez que vários programas gestados pelo MEC/SECADI atendem diretamente os professores, por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB),

PARFOR, Projovem Campo Saberes da Terra, entre outros, os quais oferecem formação em nível de Aperfeiçoamento, Graduação e Especialização de maneira específica aos Professores, seja do campo ou da cidade. Dessa forma, acreditamos que no Estado do Pará a UFPA e SEDUC, enquanto gestoras do PEA precisam provocar com urgência as políticas da SECADI, para que atenda de forma prioritária os professores, visto que são eles, que conduzem e vivenciam o cotidiano das escolas multisseriadas do campo.

Na segunda seção analisamos e refletimos a relação da política de formação continuada do PEA com as políticas educacionais formuladas no campo macro, para isso centramos nos programas, projetos e políticas de formação continuada direcionados aos professores da Educação Básica, que direta ou indiretamente atinge os profissionais do campo.

O contato rigoroso com os textos da política nos proporcionou analisar que as políticas formuladas no Brasil pouco incorporam a diversidade, pluralidades de saberes e experiências dos sujeitos sociais do campo. No que tange a formação continuada dos professores, das vezes que foram tratadas, resultou da provocação dos movimentos sociais envolvidos com o debate e engajamento com a educação do campo.

Os resultados encontrados nesta análise demonstram que o debate de formação continuada para professores vem sendo incorporado nos decretos, portarias, programas e resoluções, a maioria dessa regulamentação se dá no âmbito da política federal. Sobre a centralidade da política em âmbito macro, evidenciamos que existe no contexto dos estados e municípios uma situação de dependência na elaboração e implementação das ações educacionais.

Com as alterações da gestão do PEA em 2007, notamos que a reformulação do Projeto Base (2008, 2010) e do Caderno de Orientações para a Formação de Professores (2009), incorporam o debate da educação do campo ao ancorar-se nos Marcos Normativos, com ênfase para as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1 de 3 de abril de 2002) e Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b. Em presença disso, destacamos que as experiências já conquistadas de valorização dos professores e alunos do campo, são resultados das marcas de um projeto educacional alicerçado em políticas educacionais e de formação continuada que entende a força que o território, a terra e o lugar, têm na formação social, política, cultural e identitária desses sujeitos. Sem

entendermos a terra e o lugar como espaços de formação, não seremos capazes de tornar a escola um ambiente de conquista e de constituição de aprendizagem político-pedagógica.

Vale enfatizar que, apesar das mudanças, alterações e adaptações do texto da política para materializar o processo de formação continuada do PEA, na prática percebemos pequenos resultados educacionais qualitativos, uma vez que as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo precisa chegar ainda mais no chão da escola. O que não é uma tarefa nada fácil, contudo enormes esforços são feitos para atingirmos as reais condições de se viver e estudar no campo, como resposta à luta dos movimentos sociais e instituições públicas de educação básica e superior.

Nesse aspecto, o Programa Escola Ativa no processo de implementação de suas ações expande de forma paulatina os conhecimentos dos marcos normativos da educação do campo aos gestores, técnicos municipais e professores, entretanto percebemos que carece melhor atenção e execução da gestão municipal no que se refere a infraestrutura, segurança, saúde e assistência social nas escolas para que obtenha as qualidades propostas nos instrumentos legais e no Programa em questão.

Na terceira, e última seção analisamos o processo de implementação da política de formação continuada do PEA no contexto do município de Concórdia do Pará. Nas apreciações adentramos na compreensão da concepção de formação e de educação do campo inquirida nos momentos formativos, bem como os impactos e os desafios do PEA na atuação dos professores no que se refere a implementação e materialização da política, e ainda focamos no uso dos elementos estruturantes, nas dificuldades e nas mudanças detectadas no cotidiano de sala de aula e no processo ensino aprendizagem dos alunos.

Constatamos que a disseminação da política de formação do PEA proporcionou o conhecimento ainda que restrito e limitado acerca da concepção de educação do campo e dos marcos normativos. Indagamos que a educação do campo enquanto um direito de todos e dever do Estado em ofertá-la, deve considerar as reais condições de formação, valorização, carreira e salário dos professores que almejam melhores condições educacionais no município onde atuam.

Percebemos de maneira expressiva que os espaços de formação vêm sendo um ambiente importante nas trocas de experiências e para os polêmicos questionamentos da metodologia do PEA. A estrutura da formação continuada é interrogada pelos professores, por discordarem da composição organizacional e do modelo de formação adotada pelo PEA, revelam que a hierarquia explícita na formação em atender primeiro os técnicos é uma maneira simbólica de declarar a desvalorização e a precarização do trabalho docente.

Apreendemos que os professores procuram implementar o Programa entre a ousadia de materializá-lo por meio de aulas interativas, e a necessidade de acompanhamento e orientação pedagógica *in loco* sobre a organização dos planejamentos, plano de aula e definição dos conteúdos que estejam de acordo com as experiências e vivências socioculturais dos povos envolvidos com o processo educativo.

Nesse sentido, dos desafios da materialidade do PEA, podemos citar a importância de se ampliar os investimentos à formação inicial e também que a formação continuada tenha melhor proximidade, com: as lutas, os direitos e as reivindicações feitas pelos professores, uma vez que reclamam em prol da formulação de um currículo diferenciado e com sua participação, almejam respeito ao tempo dos alunos e da comunidade, anseiam estreitar o vínculo com os movimentos sociais do campo, e que o poder público local possa assumir os compromissos com a gestão pública e com as políticas de valorização, de formação e de ensino nas escolas localizadas no município de Concórdia do Pará.

A educação do campo, assim como as escolas multisseriadas enquanto políticas afirmativas precisam entrar de fato nas agendas não só dos programas federais, como é o caso do Programa Escola Ativa, mas também nas agendas políticas do poder público local do município em estudo, uma vez que é direito de crianças, jovens e adultos optarem pelo espaço onde querem morar e estudar, seja no campo ou na cidade, mas com a mesma qualidade sócioeducacional.

A preocupação com outro direcionamento do Programa Escola Ativa tem suas marcas nas condições de infraestrutura, no aspecto financeiro, político e pedagógico que as escolas do campo se encontram até o momento. Por isso, algumas inquietações que se levantam acerca da implementação do programa, contém seus indicadores também na forma de financiamento proposta pelo MEC/SECAD/SECADI, uma vez que a descentralização dos recursos direcionados

para formação continuada de professores e compra de materiais didáticos e pedagógicos chega com dificuldade nas mãos dos professores e dos alunos, o que impede a concretização da proposta pedagógica do Programa com a qualidade almejada.

Percebemos que muitas dificuldades estão atreladas ao formato de formação continuada, decretada no contexto do PEA. Sobre a citada estrutura definimos como “linha vertical” do percurso formativo, visto que, da formulação até a operacionalização da política, há uma longa trajetória, que poderá ou não incluir professores e alunos. Além disso, podemos fazer referência: a distorção idade/série, a inclusão de pessoas deficientes nas escolas do campo, a sobrecarga de trabalho, as precárias condições de infraestrutura, falta de materiais pedagógicos, a pouca participação da comunidade nas atividades da escola, entre outras.

Em que pese às problemáticas elencadas, identificamos mudanças na prática de alguns professores que conseguem ressignificar a prática educativa por meio dos elementos estruturantes do PEA como suportes didáticos que contribuem a cada dia na organização de aulas diferenciadas. Embora se sabe que melhores investimentos precisam incluir as escolas, para que fortaleça o projeto de educação do campo e de formação inicial e continuada de professores produzida no/do e para os povos ligados a educação do campo.

Nesse contexto, as concepções teóricas utilizadas para fundamentar este trabalho nos indicam que o Programa Escola Ativa precisa com mais consistência se articular com o projeto de sociedade, haja vista, ser incoerente pensar em formação de professores desconectados do projeto de escola, de campo, de educação e de sociedade.

Percebemos que o Programa Escola Ativa ao produzir formações no sentido de atender a educação do campo, deveria fortalecer e redefinir a consolidação de políticas de Estado para o campo brasileiro, na perspectiva de garantir a educação dos povos que habitam esse espaço e a formação profissional como direito que se articula com as condições de vida, de trabalho e com a valorização dos sujeitos que atuam nas escolas, porém, na prática do espaço da sala de aula, precisa avançar muito mais.

O Programa em estudo se for consideradas as modificações que no presente estão sendo feitas, precisa ainda, de forma urgente, rever a formação continuada que assume, ao dividir em dois momentos (multiplicador - professor), porque pelo

que consta nos documentos legais, como: projeto pedagógico base e termos de adesão, o foco central é atingir de maneira marcante a formação dos professores, e, conseqüente a isso, modificar o processo de construção educacional tanto dos professores, como dos alunos. Todavia parece que o direcionamento do trabalho pretende caminhar de maneira vertical e apresenta resultados, ainda, pouco satisfatórios do ponto de vista da formação continuada e da aprendizagem dos sujeitos educativos.

Concluimos a dissertação para afirmar que a educação do campo precisa ser considerada como política de inclusão educacional e social, uma vez que alunos e professores tem direito a educação pública e de qualidade. Por esse motivo as escolas multisseriadas precisam de apoio institucional, político e financeiro para que possam oferecer uma educação de qualidade no próprio espaço de vivência dos sujeitos envolvidos com o sistema educacional.

Pensamos que o processo de formação continuada do PEA, tanto na formulação e implementação da política, precisa ter como princípio o Decreto 7.352/2010 em que institui a educação do campo enquanto política pública, além de temáticas, como: a história e cultura afro-brasileira e indígena, direitos humanos, educação ambiental, sustentabilidade, acessibilidade, inclusão, entre outras questões, que precisam transversalizar a matriz que componha os eixos formativos dos professores.

Temos clareza que este debate só terá consolidação quando os entes envolvidos, União, estados e municípios assumirem o compromisso institucional, político, pedagógico para com as escolas multisseriadas, assim como melhorar os investimentos financeiros, o assessoramento, acompanhamento e avaliação da política de formação continuada de professores, de vez que entendemos ser a formação um espaço essencial de efetiva troca de experiências, para se obter o desenvolvimento profissional e aprimoramento teórico, metodológicos e pedagógicos. Todavia se o PEA continuar desarticulado de questões sociais, econômicas, culturais e políticas terá dificuldade de responder a realidade vivida pela comunidade externa e pelos alunos do campo, assim como de se consolidar enquanto política pública de formação continuada para atender os professores que atuam com a educação do campo.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, Nilza Cristina Gomes de; GUARNIERI, Maria Regina. A proposta pedagógica da Escola Ativa e suas repercussões no trabalho das professoras de classes multisseriadas em Mato Grosso. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej Hage (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ARBOLEDA, Vicky Colbert de. **Mejorar la calidad de la educación para los pobres n El âmbito rural: la Escuela Nuevas em Colombia**. 2006. Disponível em: <http://www.escuelanueva.org/pagina/index.php?codmenu=41&idioma=1>. Acesso em 18 de agosto de 2010.

ARRETCHE, Marta Tereza da Silva. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação do campo: movimentos sociais e formação docente. In: SOARES, Leôncio et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Política de formação de educadores (as) do campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, pp. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. A educação básica e o movimento social do campo: In: ARROYO et al (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. A educação básica e o movimento do campo. In: **Por Uma Educação Básica do Campo**. Caderno nº 02. Brasília- DF, 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPED). Documento: Por Um Plano Nacional de Educação (2011-2020) Como Política de Estado, 2010.

AZEVEDO, Marcio Adriano. **Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó/RN (1998/2009)**. 2010. 213 f. Tese (Doutorado em Educação). UFRN, 2010.

AZZI, Diego; BOCK, Renato; SILVA, Camila Croso. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sergio et al (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Resolução nº 28 de 9 de junho de 2011. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros a escolas públicas municipais, estaduais e distritais que tenham alunos matriculados no ensino fundamental em classes multisseriadas localizadas no campo, de acordo com as regras da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto base**. Brasília: SECAD/MEC, 2010.

_____. Resolução/CD/FNDE Nº 35 de 14 de dezembro de 2010a. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão e o pagamento de bolsas de estudo no âmbito do Programa Escola Ativa, voltado à formação continuada de professores em efetivo exercício do magistério com atuação nos anos ou séries iniciais do ensino fundamental em classes multisseriadas, durante o período de implantação e consolidação nacional do programa. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2010a.

_____. Decreto n. 7.352, de 04 de novembro de 2010b. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2010b.

_____. **Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC/PAR)**. 2009/2010. Disponível em: < <http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2011.

_____. **Orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores**. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

_____. Lei n. 12.014, de 06 de agosto de 2009a. Altera o art. 61 da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 07 ago. 2009a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12014.htm>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. Decreto lei n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009b. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 30 jan. 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 06 jan. 2011.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto base**. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

_____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de avaliação de 10 anos do Programa Escola Ativa**. Brasília: SECAD/MEC/UFGA, 2008a.

_____. **Diretrizes complementares.** MEC/SECAD. CNE/CEB, resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b.

_____.- Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008c. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008c.

_____. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação- FUNDEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/11.494.htm>. Acesso em: 13 de nov. 2010.

_____. Decreto n. 5.800, de 08 de junho de 2006. Institui a Universidade Aberta do Brasil (UAB). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 08 de jun. 2006.

_____. **Diretrizes para Implantação e implementação da Estratégia Metodológica da Escola Ativa.** FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC. Brasília, 2005.

_____. **Escola Ativa:** aspectos legais. FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC. Brasília, 2005a.

_____. **Guia para formação de professores da Escola Ativa.** FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC. 2005b.

_____. **Guia do formador da Escola Ativa.** FUNDESCOLA/DIPRO/FNDE/MEC. Brasília, 2005c.

_____. Portaria n. 1.403 de 09 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de professores. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 09 de jun. 2003.

_____. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.** MEC/SECAD. CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002.

_____.Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010)- PNE. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em 10 jun. 2011.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996a. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério- FUNDEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de dez. 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19424.htm>. Acesso em: 12 de jun. 2011.

_____. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. (ECA) e da outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de jul. 1990.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília (DF): Senado Federal, 1988.

_____. Lei n. 5.672/71. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 1971.

BALL, S. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa da Educação**. V. 02, n. 15, pp 3-23, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php/script_sci_serial/pid_0871-9187/Ing_pt/nrm_iso>. Acesso em: 10 ago. 2010.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa, Edições 70, 2010.

BITTENCOURT, Agueda Bernardete. Sobre o que falem as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Zaia. **A Intelligentsia educacional**: Um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da Escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Editora da Universidade São Francisco. 1999.

BUBER, Martin. **Sobre Comunidade**. São Paulo: Editora perspectiva, 1987.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. In: CALDART, Roseli Salete; BENJAMIN, Cesar. **Projeto popular e escolas do campo**: Por uma educação básica do campo. 2. ed. 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Molde nacional e fôrma cívica**: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931). Bragança Paulista, São Paulo: EDUSF, 1998.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

CONCÓRDIA DO PARÁ. **Relatório**: Programa Escola Ativa. Concórdia do Pará: Secretaria Municipal de Educação, 2007.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1, Jomtien, Tailândia. Aprova a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, março de 1990.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE INFRA-ESTRUTURA DE TRANSPORTES (DNIT). Mapa Rodoviário do Pará. Brasília: DNIT, 2002. 1 mapa. Escala 1: 2250000. Versão Eletrônica.

DOURADO, Fernandes Luiz. Política e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jul. 2011.

DRAIBE, Sônia Miriam. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília Roxo; CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (Org.). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001.

FALSARELLA, Ana Maria. **Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Questão agrária, pesquisa e MST**. São Paulo, Cortez, 2001.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTANIVE, Nilma Santos. **A capacitação de professores contribui a aprendizagem dos alunos?: um estudo das relações entre qualificação docente e melhoria de desempenho dos estudantes no ensino fundamental**. 2010. 245 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; OLIVEIRA, Ilda Estela Amaral de; LEITÃO, Wanderléia Azevedo Medeiros. - Políticas públicas e classes multisseriadas: (des) caminhos do Programa Escola Ativa no Brasil. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej Hage (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. Currículo e Docência em classes multisseriadas na Amazônia Paraense: o Projeto Escola Ativa em foco. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e editora Gutemberg Ltda, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100. Out 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 maio. 2011.

_____. Novas políticas de formação: da concepção negada à concepção consentida. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 abril. 2011.

FREITAS, Maria Natalina Mendes. Heterogeneidade: fios e desafios da escola multisseriada da ilha de Urubuoca. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej Hage (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. - **O ensino de Ciências em escolas multisseriadas na Amazônia Ribeirinha: um estudo de caso no estado do Pará**. 2005. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)- Universidade Federal do Pará, Belém, 2005.

GADOTTI, Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. São Paulo: Ática, 2005.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.

GATTI JÚNIOR, Décio. **A escrita escolar da história: livro didático e ensino no Brasil**. Bauru, São Paulo: Edusc, Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

GIROUX, H. A. Os professores como Intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: Educação do Campo e Trabalho Docente**. 2009. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

HAGE, Salomão Mufarrej. Concepções, práticas e dilemas nas escolas do campo: contrastes, desigualdades e afirmação de direitos em debate. In: SOARES, Leôncio et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

_____, et al. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectiva. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE,

Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito**: reiventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). - **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. - Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo. Cortes, 2004.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). Censo Escolar (2010). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 de junho de 2011.

_____. IDEB (2009). Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 14 jul. 2011.

_____. Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2009a. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 16 jul.2011.

_____. IDEB (2007). Disponível em: <<http://portalideb.inep.gov.br>>. Acesso em: 12 de junho de 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Cidades. Informações estatísticas de Concórdia do Pará. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat>>. Acesso em: 14 de julho de 2011.

_____. Divisão Política dos Municípios do Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. 1 mapa. Escala 1:100000. Versão Eletrônica.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro. Imago editora, 1976.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. A formação de educadores do campo e o compromisso com a emancipação da classe trabalhadora. In: SOARES, Leôncio et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte. Autêntica, 2010.

LÉFEBVRE, Henri. **A vida cotidiana no mundo moderno**. Trad. BARROS, Alcides João de. São Paulo: Ática, 1991.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Wiama de Jesus Freitas. A (In)Viabilidade da Metodologia da Escola Ativa como Prática Curricular para Ensinar e Aprender no Campo. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Educação do Campo na Amazônia**: retratos de realidades das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e editora Gutemberg Ltda, 2005.

MAINARDES, J. - Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. V.27, n. 94, pp. 47-69, Campinas, jan/abr, 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 09 ago. 2010.

MATOS, Cleide Carvalho de. **Concepções, princípios e organização do currículo no Projeto Escola Ativa**. 2010. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação), Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOLINA, Mônica Castagna. Possibilidades e limites de transformações das escolas do campo: reflexões suscitadas pela licenciatura em educação do campo- UFMG. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do campo: desafios para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do campo- políticas públicas- educação**. Brasília: INCRA, MDA, 2008.

_____. Desafios para os Educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, Edgar Jorge; OSFS, Paulo Ricardo Cerioli; CALDART, Roseli Salete (Org.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4.

MONTEIRO, Albêne Lis; NUNES, Cely do Socorro Costa. Formação continuada de professores de classes multisseriadas do campo: perspectiva, contradições, recuos e continuidades. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito: reinventando a escola multisseriadas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

NÉRY, Irmão; KOLLING, J. Edgar; MOLINA, C. Mônica. **Por uma educação básica do campo** (Org.). 1999.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2008.

OLIVEIRA, Helianane Rocha. **Da educação rural à educação do campo: as “velhas” lutas políticas como espaço de emergências de novos conceitos**. Sociologia e Política. I Seminário Nacional Sociologia e Política. UFPR, 2009.

PARÁ. Universidade do Estado do Pará. Relatório de Pesquisa. **O professor da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental na Amazônia: singularidade, diversidade e heterogeneidade**. Belém: UEPA- PROCAD- CAPES, 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Educacenso definitivo**, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Integração Regional. Diretoria de Integração Territorial. **Atlas de Integração Regional do Estado do Pará**. Belém, PA: SEIR, 2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Relatório: Programa Escola Ativa. Orientações pedagógicas**, 2009.

_____. Universidade do Estado do Pará. Relatório de Pesquisa. **A formação continuada de Professores de classes multisseriadas do campo do EDUCAMAZÔNIA em São Domingos do Capim- PA**. Belém: CNPQ- UEPA, 2008.

PEREZ, José Roberto Rus. por que pesquisar implementação de políticas educacionais atualmente?. **Educação e Sociedade**. V. 31, n. 113, pp 1179-1193, Campinas, out/ dez, 2010. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 abril 2011.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej Hage (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____; GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho; RIBEIRO, Vândiner. Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej Hage (Org.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____; MARTINS, Aracy Alves. Formar docente para Educação do campo: desafios para os movimentos sociais e para a universidade. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do campo: desafios para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SANTOS, Gilvan. **Construtores do futuro**. Portal de Educação do Campo no Pará. 2011. Disponível em: <<http://educampoparaense.eform.net.br/site/pages/mural/musicas.php>>. Acesso em: 15 set. 2011.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, v, 28, n. 100, pp. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação e Sociedade**. V. 31, n. 112, pp. 981-1000. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 28 out. 2010.

_____. **Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas**. 26ª Reunião da ANPED. GT. 5- Estado e política educacional. Seção especial. 2006.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. **Em busca de la escuela Del siglo XXI: puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?** UNESCO/UNICEF. 1993. <<http://www.escuelanueva.org/pagina/index.php?codmenu=41&idioma=1>>. Acesso em: 18 agost. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato. As relações entre família e escola: a perspectiva e desafios. In: PINHO, Sheila Zambello de (Org.). **Formação de professores: o papel do educador e sua formação**. São Paulo: UNESP, 2009.

SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **O Programa Escola Ativa em Questão: a formação continuada de professores de classes multisseriadas**. 2009. 70f. Monografia (Especialização) - Faculdade de Pedagogia, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2009.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: propostas e práticas pedagógicas do MST**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interação humana**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: vozes, 2009.

_____. **Saberes Docentes e Desenvolvimento Profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TORRES, Rosa Maria. Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. **Perspectivas**, n. 84. París: UNESCO, 1992. Disponível em: <<http://www.lppuerj.net/olped/documentos/1584.pdf>>. Acesso em: 19 agost. 2010.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Org.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

WANDERLEY, Maria De Nazareth Baudel. **Raízes Históricas Do Campesinato Brasileiro**. XX Encontro Anual da ANPOCS. GT 17. Processos Sociais Agrários. Caxambu, MG. Outubro, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista da coordenação da formação

Título da pesquisa

**PROGRAMA ESCOLA ATIVA: POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS
MULTISSERIADAS E SEUS IMPACTOS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA**

MESTRANDA: Hellen do Socorro de Araújo Silva

ORIENTADORA: Albêne Lis Monteiro

1- PERFIL DOS SUJEITOS

Nome:

Instituição de ensino:

Cargo:

Gênero: () Masculino () Feminino

Tempo de atuação no serviço público:

Situação funcional:

Carga Horária:

2- NÍVEL DE FORMAÇÃO

Ensino Superior. Qual curso? _____

Pós – Graduação em:

() Especialização () Mestrado () Doutorado

3- POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEA

3.1 Qual seu ponto de vista sobre a política de formação continuada oferecida pela coordenação nacional do PEA no contexto de produção do texto da política e da formação continuada em âmbito nacional?

3.2 A formulação da política do PEA atende a realidade das Escolas multisseriadas da Amazônia Paraense?

3.3 Os temas debatidos nas formações do PEA tem atendido as perspectivas dos técnicos e professores do campo?

3.4 Quais os desafios da política de formação do PEA na implementação no contexto da prática?

3.5 Quais são as principais dificuldades enquanto coordenação da formação continuada do PEA no Pará?

3.6 Como se dá a articulação da política de formação continuada do PEA no Estado do Pará com os movimentos sociais ligados a educação do campo, por exemplo, o Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC)?

3.7 A universidade enquanto instituição formadora ressignifica os temas e conteúdos propostos para formação continuada no projeto base do PEA?

3.8 Quais as contribuições teóricas e práticas que a política de formação continuada do PEA traz aos profissionais da educação atuantes em escolas multisseriadas?

3.9 Quais são os avanços e possibilidades que a formação continuada oferecida pelo PEA traz ao desenvolvimento profissional de técnicos e professores de multisséries?

3.10 Como você avalia essa política de implementação e formação do PEA?

APÊNDICE B - Roteiro de entrevista da equipe gestora municipal**Título da pesquisa**

PROGRAMA ESCOLA ATIVA: POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS
MULTISSERIADAS E SEUS IMPACTOS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

MESTRANDA: Hellen do Socorro de Araújo Silva

ORIENTADORA: Albêne Lis Monteiro

1- PERFIL DOS SUJEITOS

Nome:

Gênero: () Masculino () Feminino

Situação funcional: Contratado () Efetivo ()

Tempo que atua na educação:

Qual a carga horária de trabalho: 20 hs () 40 hs ()

2- NÍVEL DE FORMAÇÃO

Ensino Fundamental:

Ensino Médio:

Ensino Superior. Qual curso?

Pós – Graduação em:

3- POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PEA NO CONTEXTO DA PRÁTICA

3.1 Ao fazer parte da equipe gestora municipal, como você entende a política de formação continuada do PEA?

3.2 Como se dá a implementação dos momentos formativos aos professores de multisséries?

3.3 A Secretaria Municipal de Educação oferece condições materiais e de infraestrutura para a execução dos momentos formativos e dos Microcentros?

3.4 Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática na implementação da política de formação do PEA?

3.5 Como os temas e quais conteúdos são organizados e debatidos nos momentos formativos com os professores?

3.6 Quais são os impactos do PEA na educação do campo de Concórdia do Pará?

3.7 Que mudanças já foram identificadas na atuação docente em escolas multisseriadas com o PEA?

3.8 Como as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo são compreendidas e debatidas nos momentos formativos?

3.9 Como se dá a participação dos professores de multisséries nos encontros organizados pela secretaria municipal de educação?

3.10 Quais são os principais desafios da política do PEA para a gestão municipal?

APÊNDICE C - Roteiro de entrevista dos professores – 1º momento

Título da pesquisa

PROGRAMA ESCOLA ATIVA: POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS
MULTISSERIADAS E SEUS IMPACTOS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

MESTRANDA: Hellen do Socorro de Araújo Silva

ORIENTADORA: Albêne Lis Monteiro

1- PERFIL DOS SUJEITOS

Nome:

Gênero: () Masculino () Feminino

Escola:

Atendimento: escola multisseriada

Vínculo empregatício com esta instituição? Contratado () Efetivo ()

Tempo que atua na profissão de professor em escola multisseriada:

Qual a carga horária de trabalho assumida: 20 hs () 40 hs ()

2- NÍVEL DE FORMAÇÃO

() Ensino Fundamental:

() Ensino Médio:

() Ensino Superior. Qual curso?

() Pós – Graduação em:

3- FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

3.1- Em que a política do Programa Escola Ativa contribui nas suas práticas pedagógicas em turmas multisseriadas? Descreva de forma detalhada refletindo como você atuava antes do Programa e depois de fazer a formação.

3.2- Na sua avaliação quais os impactos que a política de formação continuada do Programa Escola Ativa tem produzido no seu trabalho com turmas multisseriadas?

3.3- Fale-me de que forma você se sente desafiado pelo Programa Escola Ativa?

3.4- Quais as principais dificuldades encontradas para trabalhar em classes multisseriadas? O que você faz para superá-las?

3.5- De que forma a metodologia proposta pelo Programa facilita a aprendizagem dos alunos?

3.6- Como você organiza seu plano de aula em turmas multisseriadas, na perspectiva da proposta metodológica do Programa Escola Ativa?

3.7- Fale-me da sua concepção de escola do campo, educação, ensino e sociedade.

3.8- O que mudou na sua forma de pensar, sentir e agir para melhorar sua prática e sua teoria ao atuar na educação do Campo?

3.9- O Programa Escola Ativa possui vários instrumentos metodológicos que tem como proposta facilitar o trabalho do professor. Relate experiências das vezes que você coloca em prática.

3.10- O que você propõe como sugestões para melhorar a formação continuada promovida pelo Programa Escola Ativa?

APÊNDICE D - Roteiro de entrevista dos professores – 2º momento

Título da pesquisa

**PROGRAMA ESCOLA ATIVA: POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS
MULTISSERIADAS E SEUS IMPACTOS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA**

MESTRANDA: Hellen do Socorro de Araújo Silva

ORIENTADORA: Albêne Lis Monteiro

1- FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA

1.1 Quantas formações do Programa você já participou?

1.2 Em que o Programa Escola Ativa contribui nas suas práticas pedagógicas em classes multisseriadas, desde o momento em que teve conhecimento do Programa?

1.3 Com a conclusão dos módulos de formação do Programa Escola Ativa, a Secretaria de Educação tem promovido reuniões mensais, chamadas de Microcentros? Qual a sua avaliação sobre tal atividade?

1.4 Fale-me de que forma você se sente desafiado pelo Programa Escola Ativa?

1.5 O Programa Escola Ativa possui vários instrumentos metodológicos que tem como proposta facilitar o trabalho do professor. Como você utiliza esses instrumentos em sala de aula?

1.6 Quais os impactos que os momentos formativos tem causado em seu trabalho como professor de escola multisseriada?

1.7 Quais são os desafios encontrados no contexto da prática na implementação do Programa Escola Ativa?

1.8 O que mudou na sua forma de pensar e agir com a implementação do Programa Escola Ativa no contexto da prática produzida no trabalho docente?

APÊNDICE E - Roteiro de entrevista dos membros das comunidades

Título da pesquisa

**PROGRAMA ESCOLA ATIVA: POLÍTICA DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES DE ESCOLAS
MULTISSERIADAS E SEUS IMPACTOS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA**

MESTRANDA: Hellen do Socorro de Araújo Silva

ORIENTADORA: Albêne Lis Monteiro

1- PERFIL DOS SUJEITOS

Nome:

Escolaridade:

Sexo: () Masculino () Feminino

Profissão:

2- O PROGRAMA ESCOLA ATIVA E A RELAÇÃO COM A COMUNIDADE

2.1 Você participa das ações organizadas pela escola? Como se dá esta atuação?

2.2 Você já ouviu falar do Programa Escola Ativa? Relate o que conhece do PEA?

2.3 Como a escola procura se aproximar da comunidade?

2.4 Com a implantação do PEA nesta escola, você percebe alguma mudança na aprendizagem de seu filho?

2.5 A escola desenvolve alguma ação que impacta a comunidade?

2.6 Qual a importância da escola para a comunidade?

2.7 O que dificulta sua participação de forma efetiva nas atividades organizadas pela escola?

2.8 Qual a importância da escola para a comunidade?

2.9 A escola de sua comunidade atende suas expectativas e de seus filhos?

2.10 Você percebe alguma dificuldade para a implementação do PEA? Quais?

2.11 Que mudança você percebe na escola e na comunidade com a implantação do PEA?

ANEXO I - Questões norteadoras para a aplicação da abordagem do ciclo de políticas

As questões apresentadas a seguir foram formuladas com o objetivo de explicitar mais claramente como os contextos do ciclo de políticas poderia ser explorado em pesquisas. Essas questões, no entanto, devem ser entendidas apenas como ponto de partida para a compreensão do referencial analítico proposto por Stephen Ball e Richard Bowe. As questões sobre o contexto de influência, contexto da produção de texto e contexto da prática foram adaptadas a partir do trabalho de Vidovich (2002).

Contexto de influência

- 1 - Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?
- 2 - Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?
- 3 - Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?
- 4 - No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?
- 5 - Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência)
- 6 - Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?
- 7 - Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?
- 8 - Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?
- 9 - Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política.

Contexto da produção de texto

- 1 - Quando se iniciou a construção do texto da política?
- 2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
- 3 - Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
- 4 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?
- 5 - Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
- 6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
- 7 - Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
- 8 - Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (*writerly*, *readerly*, a combinação de ambos os estilos)?
- 9 - Há inconsistências, contradições e ambigüidades no texto?
- 10 - Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
- 11 - Além do texto ou textos principais houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
- 12 - Os textos são acessíveis e compreensíveis?

Contexto da prática

- 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
- 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?

5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?

6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?

7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?

8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br