

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



Marinilda Corrêa Sardinha

**Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da
Educação do Campo: a experiência de uma escola ribeirinha
em Abaetetuba**

Belém
2016

Marinilda Corrêa Sardinha

**Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da
Educação do Campo: a experiência de uma escola ribeirinha
em Abaetetuba**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará - UEPA, Linha: Formação de Professores.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Josefa de Souza Távora.

Belém/PA
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca do Curso de Mestrado em Educação - UEPA, Belém – PÁ

S244o Sardinha, Marinilda Corrêa

Organização do trabalho pedagógico no contexto da educação do campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba / Marinilda Corrêa Sardinha. Belém, 2016.

138 f.; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

Orientadora: Maria Josefa de Souza Távora

1. Educação do campo. 2. Projeto político pedagógico. 3. Ensino. I. Távora, Maria Josefa de Souza. (Orientadora). II. Título.

CDD. 21° ed. 370.91734

Data de defesa: 25/10/16

Banca Examinadora

_____ - Orientadora

Profª. Drª. Maria Josefa de Souza Távora

Dr. em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP

Pós - Doutora em Mídias Educacionais pela PUC/RJ

Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Interno

Profª. Drª. Maria das Graças da Silva

Dr. Em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do RJ - UFRJ

Pós-Doutora pelo Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa

Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Externo

Prof. Drª Mara Rita Duarte de Oliveira

Dr. em Educação pela Universidade Federal do Ceará

Universidade Federal do Pará.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela graça alcançada, minha inspiração, força e intercessor de todas as horas, principalmente, durante os percalços da pesquisa, mas sempre me conduziu para a busca da sabedoria possibilitando-me a construir minha trajetória profissional.

A minha mãe Germana Corrêa Sardinha, que me deu apoio constante para que eu conseguisse chegar até aqui, sem esquecer meus irmãos, sobrinhos (sobrinhas), cunhadas que estiveram sempre dispostos a ajudar-me nessa caminhada acadêmica, e assumindo o compromisso de cuidar dos meus grandes tesouros, meus filhos.

Aos meus filhos Luís Henrique, Luís Felipe, que mesmo no sorriso singelo, nas lágrimas para sair dos olhos sempre estiveram ao meu lado, caminhando comigo em cada etapa vencida ou em cada lágrima sofrida; saibam que vocês são a razão e inspiração do meu viver.

Ao meu esposo Luís Guilherme, não há palavras suficientes para agradecer e expressar o amor e a gratidão que tenho por você por tudo que me ajudou a construir. O seu incentivo, escuta atenta e a compreensão foram importantes para sustentar as dificuldades decorrentes dos estudos nesta fase de minha qualificação acadêmica.

Agradeço a todos que acreditaram que sou capaz de fazer a diferença no trabalho que me proponho: educar e formar cidadãos dignos, críticos, autônomos e criativos para viverem em sociedade.

As minhas amigas e irmãs de coração especialmente, minhas companheiras de viagem e discussões, Marivane, Meriane e Rosana, com as quais passei longos momentos de aprendizados significativos, principalmente no período do curso de Mestrado, os quais foram importantes para a construção desta dissertação. Muito obrigada, de coração, por nutrirem esse sentimento de verdadeira amizade e companheirismo.

Aos meus colegas do Mestrado em Educação, com os quais, pela força da união, foi possível atravessar mais uma etapa desse rio da minha formação acadêmica e obrigada por compartilharem seus saberes não somente os textos e ideias, mas as experiências profissionais tão diversas, mas com uma riqueza de aprendizado diversificado a partir de cada especificidade das diferentes profissões que nossa turma apresentou no decorrer do curso.

A Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, pela oportunidade de crescimento profissional, confiança e auxílio financeiro, os quais foram de fundamental importância para a construção desta pesquisa, participação em eventos científicos e aquisição de acervo bibliográfico.

Ao meu grupo de Pesquisa “Memória, Formação Docente e Tecnologia” (UFPA-Campus Abaetetuba), na pessoa da Professora Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira, que me proporciona a oportunidade de sonhar e realizar novos projetos e pesquisas, acreditando em mim, mesmo quando eu mesma já havia desistido de vencer. Sua simplicidade, humanização me inspiram a acreditar que somos em tudo que somos construtores de nossos próprios sonhos.

A todos os bolsistas PIBID/Interdisciplinar do Campus Universitário de Abaetetuba, que, direta ou indiretamente, tiveram sua parcela na construção deste trabalho.

As Professoras Dra. Maria das Graças da Silva e Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira que aceitaram o desafio de participar da banca de qualificação e defesa para contribuir e enriquecer esta pesquisa com seus conhecimentos.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, que contribuíram com conhecimentos científicos e éticos para a minha formação, nas disciplinas das quais cursei no Mestrado.

A Universidade do Estado do Pará que, como instituição geradora do conhecimento científico, me possibilitou a qualificação em uma pós-graduação.

A minha Orientadora Profa. Dra. Maria Josefa de Souza Távora, pela sua assistência dedicada e calorosa, pelas suas valorosas contribuições, pelo seu gesto de amizade, solidariedade, acolhimento, pela sua paciência nas orientações e confiabilidade no meu potencial e por ter aceitado o desafio de me orientar. Agradeço, especialmente pelos ensinamentos e oportunidades e, sobretudo, pelos seus conselhos; meu apreço muito especial.

Um agradecimento especial à minha sobrinha Graça, pelo muito que colaborou para a realização desta pesquisa.

Enfim, obrigada a todos os amigos, amigas e familiares que, de uma forma ou de outra, me estimularam e me ajudaram neste processo para que eu seja capaz de enfrentar as vicissitudes da vida e lutar para que mudanças sociais relevantes sejam concretizadas.

Ser capaz de olhar o que não se olha,
mas que merece ser olhado,
as pequenas, as minúsculas coisas da gente anônima,
da gente que os intelectuais costumam desprezar
esse micromundo onde eu acredito que se alimenta a grandeza do universo
e ao mesmo tempo ser capaz de contemplar o universo
através do buraco da fechadura,
ou seja, a partir das pequenas coisas ser capaz de olhar as grandes
os grandes mistérios da vida
o mistério da dor humana
mas também o mistério da persistência humana nesta mania,
às vezes inexplicável de lutar por um mundo que seja a casa de todos
e não a casa de pouquinhos.

Eduardo Galeano (2011)

RESUMO

Nas últimas décadas temos assistido a uma marcante e instigante presença dos sujeitos do campo no cenário político e cultural do país, passando estes, a ser objeto de pesquisas nas universidades brasileiras e nos diversos movimentos sociais. Ao conceber que os sujeitos do campo participam e intervêm no processo histórico da constituição da realidade camponesa, a presente pesquisa “Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação do campo: a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba-PA”, tem como objetivo diagnosticar as práticas pedagógicas ali desenvolvidas e investigar sobre que Educação Básica do Campo estaria se construindo. Esta investigação centrou-se na referida escola, acima citada, cuja comunidade escolar é composta de filhos de famílias camponesas, as quais residem em área de ribeira, estudam e trabalham para garantir o próprio sustento. Neste Estudo de Caso, intentamos observar o professor em suas atividades de sala de aula, como este organiza o tempo e o espaço das atividades pedagógicas desenvolvidas no período de aula dos alunos, assim como, utilizamos a técnica de entrevista junto à coordenação da Educação do Campo e gestora da referida escola. Os autores que sustentaram a realização deste Estudo de Caso são: Yin (2014); Gil (2008); Minayo (2013), Triviños, 1987, além de autores que dialogam sobre a Educação do Campo, entre eles: Caldart (2002, 2003, 2009); Arroyo (2009, 2011), Molina (2009, 2011) e outros. Contudo, não podemos deixar de ressaltar que na ênfase da discussão do projeto político pedagógico trabalhamos com Veiga: (2013); Freitas (2012); Távora (2011), entre outros autores que estão subsidiando a pesquisa ao longo do texto, na busca de compreender o objeto de pesquisa investigado e atingir os objetivos propostos. Deste modo, concluímos que se faz necessária a consolidação de políticas voltadas para a formação de professores do campo, nas quais as estratégias tenham por objetivos a valorização da identidade local, social e cultural dos sujeitos que vivem no e do campo.

Palavras-chave: Organização do Trabalho Pedagógico, projeto político pedagógico, ensino, aprendizado.

ABSTRACT

In recent decades we have witnessed a remarkable and compelling presence of the subject field in the political and cultural scene of the country, through these, the object of research in Brazilian universities and various social movements. When designing the subject field participate and intervene in the historical process of the constitution of peasant reality, this research "Pedagogical Work Organization in the context of the field of education: the experience of a riverside school in Abaetetuba-PA", aims to diagnose pedagogical practices developed there and investigate on that field of basic education was being built. This research has focused on that school, cited above, whose school community is made up of children of peasant families, which live in river area, study and work to ensure their own sustenance. In this case study, We objectify observe the teacher in their classroom activities as it organizes time and space of pedagogical activities in the students' class time, and we used the interview technique with the coordination of the Education field and management of that school. The authors argued that the realization of this case study are: Yin (2014); Gil (2008); Minayo (2013), Triviños 1987, and authors that dialogue on Rural Education, including: Caldart (2002, 2003, 2009); Arroyo (2009, 2011), Molina (2009, 2011) and others. However, we must stress that the emphasis of the pedagogical political project discussion work with Veiga: (2013); Freitas (2012); Távora (2011), among other authors who are subsidizing research throughout the text, in seeking to understand the research object investigated and achieve the proposed objectives. Thus, we conclude that it is necessary to consolidate policies aimed at teacher training field, in which strategies have the objective appreciation of local, social and cultural identity of the persons who live in and the field.

Keywords: Pedagogical Work Organization, political pedagogical project, teaching, learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 MEMÓRIAS E MOTIVAÇÕES DA PESQUISA	14
2 ENTRETECENDO A PESQUISA	20
SEÇÃO 1: PERCERSO E ELEMENTOS DA PESQUISA	26
1.1 TRAJETORIA METODOLOGICA	26
1.2 O CONTEXTO EM QUE SE ORIGINA A ESCOLA PESQUISADA	29
SEÇÃO 2: OS PRINCIPIOS QUE ORIENTAM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO	37
2.1 O CAMPO: ASPECTOS GERAIS E CONCEITUAIS.	37
2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICIPIO DE ABAETETUBA	46
2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTA POR DEMOCRATIZAÇÃO E INCLUSÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS	51
2.4 A EDUCAÇÃO E PRINCIPIOS À FORMAÇÃO DOCENTE	53
2.5 POLITICAS E PROGRAMAS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	57
SEÇÃO 3: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA ORGANIZAÇÃO DAS RATICAS DOCENTE	63
3.1 CONCEÇÃO DE PRATICA DOCENTE: UMA REFLEÇÃO PARTILHADA SOBRE AS PRATICAS DOS ROFESSIONES DA ESCOLA NOSSA SENHORA DE NAZARÉ	68
3.2 DO CONTEXTO A PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO	69
3.3 O PPP COMO MODO REFLEXIVO DE REDIRECIONAR DO FAZER DOCENTE	73
SEÇÃO 4: PRATICAS DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO	76
4.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E DO PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO	80
4.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO E A PRATICA DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO NOSSA SENHORA DE NAZARÉ	85
4.3 OS SABERES TRADICIONAIS E A REDEFINIÇÃO CURRICULAR A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGOGICO DA ESCOLA NOSSA SENHORA DE NAZARÉ	105
	116
5 CONCLUSÃO FINAL	120
6 REFERENCIAS	127
APÊNDICES	127
ANEXO	138

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FC – Formação Continuada

PARFOR - Plano de Formação Docente

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN/LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgadas na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996

MEC – Ministério da Educação

CNE - Conselho Nacional de Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

PCN's – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SEMEC- Secretaria Municipal de Educação e Cultura

PRONERA- Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

ED- Educação do Campo

GEPSEED- Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos Governos Municipais em Educação do Campo

STTR- Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba

MORIVA- Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba

Z14- Colônia dos Pescadores do Município de Abaetetuba

ARQUIA- Associação das Comunidades Remanescentes dos Quilombos de Abaetetuba

AMIA- Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba

SINTEPP- Sindicatos dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará

FORECAT II- Fórum Regional de Educação do Campo – da Região Tocantina II

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UEPA – Universidade do Estado do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

INTRODUÇÃO

1. MEMÓRIAS E MOTIVAÇÕES DA PESQUISA

Do rio ao mar de realizações

A memória rema contra a maré; o meio urbano afasta as pessoas que já não se visitam, faltam os companheiros que sustentavam as lembranças e já se dispersaram. Daí a importância da coletividade no suporte da memória. Quando as vozes das testemunhas se dispersam, se apagam, nós ficamos sem guia para percorrer os caminhos da nossa história mais recente: quem nos conduzirá em suas bifurcações e atalhos? Fica-nos a história oficial: em vez da envolvente trama tecida à nossa frente, só nos resta virar a página de um livro, unívoco testemunho do passado (BOSI,1994, p. 18-19).

Proponho-me neste memorial, compartilhar com o leitor as experiências escolares que marcaram minha vida, as dificuldades, frustrações, alegria e paixão que me guiaram entre o sonho e a realidade de me tornar professora. Busco enfatizar a influência do meio e das pessoas na construção da minha identidade profissional.

Estabeleço relações entre as fases mais marcantes da minha vida; primeiros anos escolares, curso do magistério, experiência profissional e formação acadêmica. Em cada fase, busco relacionar a prática com a teoria permeada pelos conflitos e inquietações vividas por mim. Que faço de meu percurso histórico, a memória de tantos outros alunos do campo que também lutaram e traçaram a sua história a maneira do campo. Neste trajeto dou ênfase à maneira como fui alfabetizada, como desenvolvo este trabalho com os meus alunos e quais as interferências políticas que influenciaram a minha prática profissional.

Nasci em 12 de fevereiro de 1980, no Rio Panacuerazinho, ilhas do Município de Abaetetuba-PA, em um ambiente muito simples. Meus pais, Raimundo Pinheiro Sardinha e Germana Corrêa Sardinha, lavradores da localidade, tinham a roça como principal fonte de renda familiar. Como minha família era muito grande, 10 filhos, meus irmãos foram muito cedo para a roça ajudar nossos pais. Meus primeiros anos de vida se sucederam naquela localidade, uma vida pacata sem muita novidade, pois “Lembrar não é reviver, mas refazer. É reflexão, compreensão do agora a partir do outrora; é sentimento, reparação do feito e do ido, não sua mera repetição” (BOSI, 1994, p. 20).

Do remo à universidade

Quando tinha quatro anos de idade comecei a frequentar a escola; porém, por não ter idade suficiente para este ofício, na época, tive que ser alfabetizada pela minha tia, que era professora e permitiu que eu estudasse “encostada” com os demais alunos, e assim, aos seis anos de idade já estava alfabetizada.

Nesta mesma época, minha família começou a passar por uma crise financeira muito grande, a lavoura já não fornecia o mínimo necessário para a sobrevivência familiar. Assim, meus pais decidiram tentar a vida na cidade. Foi por um período curto, bem me lembro, pois devido à falta de estudo, o desemprego foi a situação enfrentada por ele. Logo tivemos que retornar para a região ribeirinha onde, pelo menos, tínhamos a pesca e/ou a caça como fonte de alimentação. Neste sentido, concordo com a autora a “lembrança é um diamante bruto que precisa ser lapidado pelo espírito. Sem o trabalho da reflexão e da localização, ela seria uma imagem fugidia” (BOSI, 1994, p. 21), e recordar estes momentos me remetem a refletir minha própria história e como esta se moldou ao longo dos anos.

Contudo, surgiu uma nova oportunidade para meu pai trabalhar em uma firma, na Vila do Conde, Município de Barcarena. Com a ausência de meu pai, a trabalho, tentamos sobreviver com a produção gerada pela agricultura familiar. Assim que a família começou a ter uma renda fixa, meu pai retornou dizendo que tinha encontrado uma casa na cidade e que tudo iria ser diferente. Então, no ano de 1986, juntamos o que possuíamos e acompanhamos nosso pai para a cidade de Abaetetuba. Tivemos que passar por muitas provações tanto no linguajar, quanto na adaptação ao espaço, para fixar moradia naquela região.

No mesmo ano, tivemos a oportunidade de frequentar a escola. E como eu já estava alfabetizada, cursei logo a 1ª série adiantada, muito comum na época. Ao final do ano letivo, devido ao meu bom desempenho, minha mãe foi chamada à escola para que assinasse um documento, permitindo que eu cursasse a 3ª série sem passar pela 2ª; mas não obtive êxito e tive que cursar a 2ª série, normalmente. Apesar de toda dificuldade econômica na família, consegui concluir o ensino fundamental aos 15 anos.

O meu pai continuava a trabalhar nas empresas de Vila de Conde e depois de um tempo, o alcoolismo tornou a convivência familiar muito conturbada, um verdadeiro calvário, pois quase 70% do dinheiro que ele recebia era para pagar despesas ocasionadas pela bebida; o que restava, não supria as despesas de uma semana. Com isso, minha mãe, batedeira de açai,

que já trabalhava 10 horas diárias, passou a trabalhar de 12 a 14 horas diariamente, de domingo a domingo, para conseguir manter nossa alimentação e não permitir que saíssemos da escola para trabalhar. Vale ressaltar que, por muitos anos, a comercialização do açaí foi nossa principal renda familiar. Então, para ajudar em casa, comecei a trabalhar em alguns horários com a minha mãe até chegar a hora de ir à escola.

Com o intuito de ter uma vida diferente, fiz o segundo grau em Ciências Biológicas, na Escola São Francisco Xavier, pois tinha o sonho de cursar Medicina que, na época, só era ofertado na capital, Belém. No final do ensino médio, sem condições de continuar o estudo, na área desejada, minha mãe me chamou e disse que eu deveria ter estudado o magistério, porque era a melhor maneira de garantir um emprego de ser professora. Assim, voltei novamente para o ensino médio, agora na Escola Bernardino Pereira de Barros, cursando o antigo Magistério. Mas, resalto que, o aprendizado que obtive no curso de Ciências Biológicas foi fundamental para que eu pudesse preencher muitas lacunas do aprendizado que o magistério não me proporcionou. Desse modo, pude atuar na docência muito antes de terminar o curso, pois ministrava aulas de língua portuguesa para as séries iniciais e matemática de 5ª a 8ª série.

As conquistas e as perdas

Quando estava no segundo ano do curso de magistério, meu pai, que fazia tratamento de câncer, devido anos de consumo de álcool e tabaco, veio a falecer, exatamente no ano 2000, época do cívico de Nossa Senhora de Nazaré. Foi um choque muito grande, pois não esperávamos perder nosso pai aos 60 anos de idade. Depois de muito sofrimento, procuramos dar continuidade à vida.

No ano de 2001, fui diplomada como professora para atuar nas séries iniciais da Educação Básica. Mesmo não tendo condições financeiras para frequentar cursinhos, neste mesmo ano, prestei vestibular para o curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Pará - UFPA e obtive aprovação.

No ano de 2002, iniciei minha caminhada acadêmica e não foi nada fácil, pois como minha família não possuía recurso financeiro para custear meus estudos, o dinheiro que eu ganhava das aulas particulares, usava para a compra de livros, apostilas e outros objetos necessários à vida acadêmica. Para chegar à Universidade, o percurso realizado demorava entre 1 a 2 horas, e o número de assaltos era muito grande, o que fazia com que eu andasse

sempre na companhia de outros estudantes, para evitar que eu fosse vítima das armadilhas dos assaltantes, já que eram constantes os blecautes ocorridos naquele bairro; bem me lembro, sempre tínhamos uma lanterna nas bolsas para nos guiar nos momentos de escuridão. Foi um período de muito aprendizado, perseverança e responsabilidade para concluir a graduação.

Nesse mesmo ano, fui trabalhar nas Ilhas como professora da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC); trabalhei cerca de 3 meses; mas, devido o difícil acesso, tive que escolher entre estudar e trabalhar, pois a secretária de educação da época, disse-me: - “você tem que escolher entre estudar e trabalhar; o que não pode é fazer tudo ao mesmo tempo, pois sempre têm pessoas que podem assumir o que os outros não querem”. Saí decepcionada, mas muito consciente da minha escolha, depois daquela conversa. No mesmo dia, voltei à Secretaria de Educação e pedi para assinar minha desistência, pois sabia que poderia conseguir um trabalho efetivo depois que concluísse a graduação.

Concordo com Josso (2014) quando diz que a consagração à reflexão sobre o percurso de formação requer uma dinâmica que permite desencadear, compreender períodos durante os processos formativos e ainda,

compreender a dinâmica do sujeito na sua maneira de fazer escolhas ou de se deixar ir, de reagir aos acontecimentos e de orientar a sua existência em cada período. Neste aspecto o processo de formação, tentamos igualmente que o sujeito explicita as transformações que operou por meio das aprendizagens e conhecimentos específicos dos contextos (JOSSO, 2014, p. 69).

Para se formar exige-se muito mais que escolhas, mas, sobretudo, transformações no próprio aprendizado. Dois anos depois, 2004, voltei a trabalhar na docência, pela rede municipal, nas Ilhas, em uma localidade que possuía transporte para voltar para a cidade e continuar os estudos. Em 2007, concluí os estudos e, no mesmo ano, assumi a gestão e a docência da escola que atuava anteriormente. Foram dois anos de muito trabalho, pois lecionava na multissérie e também tinha que resolver todos os assuntos administrativos e pedagógicos da escola. Mas, apesar de tudo, foi um período de muito conhecimento e aprendizado, pois a comunidade traçava, junto comigo, uma luta para convencer a Prefeitura sobre a necessidade da construção de um prédio próprio para atender a escola, pois esta funcionava no barracão da comunidade que, quando estava ocupado com as programações da Igreja, deixava os alunos sem a possibilidade de estudar.

A experiência que obtive foi muito importante, pois aprendi muito mais com os problemas da comunidade, pois foi onde aprimorei o respeito à diversidade e a compreensão

de que a educação deve atender à especificidade local, a partir da visão do sujeito e não a partir do meu olhar de educadora. Segundo Fingir (2014, p. 112) “ uma informação não tem significado em si, para podermos compreendê-la temos que lhe atribuir um significado, de integrá-la num saber que é do outro”.

A necessidade que eu sentia em poder contribuir e fortalecer minha prática docente era muito grande, porém, atuando na área rural, ficava muito difícil; então, fui até a Secretaria de Educação e externei meu desejo de transferir-me para a zona urbana. Passados alguns meses, consegui uma vaga em uma escola na cidade, pois havia algumas professoras que tinham pedido transferência e as vagas estavam abertas.

Comecei um novo desafio: assumi uma turma de 3º ano, em que a maioria dos alunos tinha muita dificuldade na escrita, na leitura e também em cálculo matemático. Assim, busquei me dedicar a fazer o melhor para que tais alunos conseguissem apreender e participar das atividades para que pudessem obter uma aprendizagem satisfatória. O fato que marca esse período foi que, em três meses, a maioria dos alunos estava alfabetizada e tinham mudado, significativamente, o comportamento e o interesse pelos estudos. No entanto, alguns dos professores que haviam saído não conseguiram fixar-se em outros espaços, como planejado; assim, tiveram que retornar à escola. E por questões burocráticas, assumiram novamente as turmas, e eu fiquei ociosa.

Novamente, retornei à Secretaria de Educação. Ao chegar, a coordenadora de Recursos Humanos já estava com memorando para que eu assumisse uma turma na periferia da cidade, em um bairro, onde a maioria de seus moradores era oriunda do campo.

No ano de 2011, iniciei um curso de Especialização na área de Gestão, Orientação e Supervisão Escolar, com o intuito de adquirir mais conhecimentos e contribuir com o aprendizado dos alunos.

No ano de 2012, comecei a participar do grupo de Pesquisa Memória, Formação Docente e Tecnologia- UFPA - Campus Abaetetuba. Tal grupo é, para mim, um instrumento de aprendizagem, pois a cada formação, programação, participação e organização de eventos, percebo o quanto ainda somos fracos em relação ao conhecimento e que este está em constante movimento. As mudanças no conhecimento não ocorrem na quantidade de certificados que possuímos, mas na atuação e compromisso em refletir e fazer o diferente tornar-se realidade. Aprendi, também no grupo, que educar é muito mais do que repassar

conteúdo ou ensinar o aluno a ler e escrever; é tornar o conhecimento relevante e eficaz para o cotidiano desse aluno. Atualmente assumo a vice-coordenação do grupo de pesquisa e observo, o quanto nos transformamos a cada dia, e o quanto isto influencia, tanto na minha atuação profissional, quanto pessoal. Segundo Nóvoa “A formação pertence exclusivamente à pessoa que se forma, a formação é um espaço de socialização e está marcada pelos contextos institucionais, profissionais, socioculturais e econômicos, em que cada indivíduo vive” (NÓVOA, 2014, p.159).

No período de 2013 a 2015, depois de um processo seletivo, assumi o cargo de orientadora curricular pelo PRONATEC, atuando nos cursos técnicos de Meio Ambiente, Informática e Manutenção e Suporte em Informática, além dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), que são estes ofertados para trabalhadores se qualificarem e atuarem no mercado de trabalho, em uma escola estadual do Município. Nesse mesmo período, tive a experiência de estar na docência do PARFOR, atuando em diversas localidades. Foram momentos de profundo aprendizado que me incentivaram a não parar no tempo e estar sempre buscando a formação continuada.

Assim, comecei a estudar durante as madrugadas para conseguir responder aos muitos questionamentos que me inquietavam, pois o educador é aquele que está em constante transformação e renovando-se sempre. Percebi, durante meus estudos, que o sonho de cursar o mestrado não era impossível, mas que exigiria um pouco mais de sacrifício e abdicção para conseguir uma vaga. Então, a dedicação e o foco foram as ferramentas que eu possuía para alcançar meu objetivo e, assim, compreender um mundo de conhecimentos que está à nossa frente e que muitas vezes, não nos permitimos conhecer.

Os estudos para conseguir uma vaga numa pós-graduação, Mestrado, como mencionado anteriormente, não foi nada fácil, pois trabalhava das sete da manhã às vinte e duas horas com intervalo para o almoço. Então, não restava tempo para as leituras e organização do próprio projeto, porém como meu objetivo era obter a oportunidade de me qualificar para contribuir, ainda mais, com as pessoas que acreditam no meu trabalho, eu fui além de todas as dificuldades impostas.

Com a realização do Mestrado e os meus poucos anos de experiência profissional, pude perceber algo que de certo modo me incomoda constantemente: descobri em meio a muitas situações que aquela vontade insaciável de mudar o mundo que eu tinha ao sair do curso de magistério, não passou de uma ilusão. Aos poucos concluí que a educação sozinha

não é capaz de transformar a sociedade em que vivemos e tal função não cabe somente a escola.

Mesmo tendo esta consciência, não cruzei os braços, é como diz Freire em uma de suas obras: “mudar é difícil, mas possível e urgente”. Foi entre o difícil e o possível que fui conquistando o meu espaço nas escolas por onde passei, pois acredito que devemos fazer aquilo que está ao nosso alcance.

Atualmente, sou supervisora do Programa de Iniciação à Docência-PIBID/Diversidade que atende os graduandos de Licenciatura da Educação do Campo, ou seja, sou bolsista CAPES. Realizamos formações, oficinas com os alunos da graduação, para que os mesmos possam multiplicar o conhecimento nas escolas em que fazem estágio. Está sendo um momento muito enriquecedor na vida acadêmica desses graduandos, pois estão tendo a experiência de vivenciar a docência nas escolas que futuramente poderão atuar.

Percebo que muitos dos meus companheiros, colegas e até mesmo parentes olham para mim com orgulho e admiração, por perceberem que a educação é direito de todos e que quem constrói nossa história somos nós mesmos. E ressalto sempre em minhas formações, o quanto somos capazes de fazer a diferença em nossa sociedade, e que tudo depende de nós, mesmo que, muitas vezes, sejamos uma gota d'água no oceano educacional.

Com tudo, quando retrato um pouco deste percurso faço pelo fato que sou filha desta realidade adversa, assim como eu muitos outros “filhos do campo” tem que fazer este percurso para conseguir concluir os estudos ou até mesmo pensar em uma profissão que posso trazer um retorno para o povo campesino. Logo, se faz necessário pensar em uma escola que possa proporcionar para o aluno um espaço de conhecimento prazeroso e condizente com a sua realidade e pensando neste importante contexto é que durante minha pesquisa buscarei compreender e analisar a organização do trabalho pedagógico da escola do campo, com o intuito mostrar as diversidades que ocorre no processo de ensino aprendizagem no campo que muitas vezes compromete a educação que é ofertada no campo, mas que também é o diferencial para muitos outros. Possibilitando, assim uma educação traçada, ao longo do tempo, pelos movimentos sociais que modificaram a realidade do campo com relação ao acesso a educação dando assim um rumo diferenciado ao povo campesino. Sendo assim, este memorial retrata uma história vivenciando por muitos habitantes do campo.

2 ENTRETECENDO A ESCRITA

Após apresentar as motivações que me permitiram enveredar no campo da pesquisa sobre Educação do Campo, apresentaremos¹ os elementos introdutórios da dissertação no contexto da discussão acadêmica sobre o tema, indicando lacunas ou inconsistência do conhecimento anterior que buscaremos esclarecer.

Assim, esta pesquisa origina-se de vivências e reflexões sobre a educação e da Escola do Campo a partir de experiências tanto como estudante, quanto educadora na área ribeirinha da cidade de Abaetetuba-Pa. Desde então, vivenciamos a organização das atividades como reflexo do curso de formação de professores realizado no período da graduação. Na vivência da sala de aula, percebemos que o modo como os professores planejavam, organizavam suas aulas, repetiam-se no cotidiano das suas práticas executadas em sala de aula.

No início da carreira docente não fomos diferente, acabamos reproduzindo as mesmas práticas apreendidas. pois deparamo-nos com a falta de conhecimentos que fundamentasse a prática pedagógica e, até mesmo, com a falta de oportunidades para transformar tal prática em uma prática reflexiva.

Com isso, percebemos, por meio de nossa prática, que estávamos reproduzindo aquilo que tanto abominávamos na infância, como a memorização constante dos conteúdos e o exagero por tentar cumprir o conteúdo curricular que era proposto sem nos importarmos com o aprendizado do aluno. A percepção de que estávamos reproduzindo, justamente, aquilo que tanto destetávamos, nos fez procurar outros caminhos que embasassem o nosso desejo de desenvolver uma educação de qualidade.

Assim, procuramos compreender o contexto que estávamos presente e aprofundar estudos referentes à realidade que incomodava-nos: foi aí que ingressamos no curso de graduação. Com o passar do tempo e as novas descobertas que se deram através das leituras, discussões, pesquisas, a organização pedagógica das atividades executadas em sala de aula foram ganhando novos rumos capazes de produzir referências teóricas, bem como, novas formas de compreender o mundo, o homem e a sociedade, já que entendíamos que a educação e a escola produzem uma dinâmica social e cultural que não pode ser silenciada.

¹ Aqui começarei a usar a terceira pessoa do plural, e não mais a primeira pessoa. Isso por compreender que o trabalho aqui apresentado é fruto de um processo colaborativo e dialógico entre mim e minha orientadora.

Ao concluir a graduação passamos a assumir a regência de classe na região campesina, mas sentia a necessidade de experienciar outros olhares voltados a formação e que como mencionado anteriormente o Grupo de Pesquisa GEPEME² foi uma base que trouxe para minhas leituras outros meio para a minha atuação docente. Percebemos, assim que o processo educacional não deva ocorrer de qualquer forma; faz-se necessário que as escolas possuam uma organização interna que possibilite ao professor, incorporar a análise escolar no contexto mais amplo da educação na perspectiva de um compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais. Para Adorno (1995, p. 170) “não fazemos jus completamente à questão da emancipação se não iniciamos por superar, por meio do esclarecimento, o falso conceito de talento, determinante em nossa educação”.

Nesta trajetória, não nos demos por satisfeita e, buscamos o Mestrado em Educação, e a Universidade do Estado do Pará (UEPA), me proporcionou a oportunidade de aprofundar o contexto acima referido. Após inserção no curso, buscamos pesquisas que pudessem responder aos nossos questionamentos. No entanto, o que conseguimos foram trabalhos que discutiam em uma vertente diferente do que nos propusemos pesquisar.

Com a realização do estado da arte, encontramos também, o trabalho intitulado “O significado do projeto pedagógico a partir das representações sociais dos professores” de Alberto Cervellini Filho. O autor em sua escrita tem seu trabalho ligado à linha de pesquisa políticas públicas, organização escolar e formação de professores. Este objetiva identificar as representações sociais que são desenvolvidas pelos professores sobre o projeto pedagógico, as quais, segundo o autor, são construídas sobre o seu trabalho e o ambiente escolar.

Já o trabalho que tem como tema “O projeto político pedagógico na perspectiva de consolidação da cultura organizacional e da autonomia da escola” de Luciane Terra dos Santos Garcia, desenvolve a pesquisa destacando que o projeto político pedagógico é um pressuposto de planejamento, o qual deve ser inserido de modo que impulse os sujeitos a desenvolverem práticas que ultrapassem uma cultura instituída tradicionalmente nas escolas, mas que favoreça, principalmente, a construção da autonomia não somente dos professores, mas também de todos que estão envolvidos no espaço escolar.

² Grupo de Pesquisa sobre Memória, Formação Docente e Tecnologia, no Campus UFPA- Abaetetuba/PA, sob a responsabilidade da Prof. Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira

Com a temática Educação do Campo encontramos a dissertação “Educação do Campo em Breves/PA: prática pedagógica em classe multisseriada” de Viviane Nunes da Silva Caetano que discute a verificação das metodologias e práticas pedagógicas que potencializam o processo de ensino-aprendizagem em uma classe multisseriada na qual, as práticas pedagógicas utilizadas devem ser usadas para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sobre a temática, podemos citar a tese intitulada “Educação do Campo e Alternância: reflexões sobre uma experiência na Transamazônica/PA” de Neila Reis Correia dos Santos, em que a autora destaca a metodologia utilizada na escola através do tempo escola e tempo familiar (tempo comunidade), os quais constituem um trabalho que valoriza tanto o domínio dos saberes como a capacidade criativa que cada aluno possui. É um estudo que envereda para contribuir com o debate acerca da alternância, buscando compreender os pressupostos desta prática educativa, com ênfase ao jovem do campo que se emancipa e busca relacionar esta emancipação com política relacionada ao campo, ou seja, que favoreça uma educação de qualidade a todos e, principalmente, oportunize ao jovem do campo a educar-se, respeitando sua diversidade.

Sobre o debate Organização do Trabalho Pedagógico obtivemos a dissertação “A Organização do Trabalho Pedagógico em Escolas Multisseriadas no município de Cametá” de Marivaldo Prazeres de Araújo, também discute a temática das classes multisseriadas do município de Cametá, possibilitando o conhecimento e reconhecimento de experiências desenvolvidas naquelas escolas com ampliação e a construção de elementos teóricos sobre a Educação do Campo e a organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas.

Apesar de encontrar pesquisas referentes à organização do trabalho pedagógico, projeto político pedagógico e educação do campo, até o presente momento não conseguimos detectar trabalhos que discutam como funciona a organização do trabalho pedagógico entrelaçado ao projeto político pedagógico da escola do campo.

Assim, por reconhecer a relevância dessas questões acima mencionadas, surgiu a necessidade de investigar *de que forma o projeto político pedagógico se articula com a organização do trabalho pedagógico e volta-se para a concretização de um espaço de valorização e apropriação de conhecimentos para o processo ensino-aprendizagem no contexto da Educação do Campo?* Este problema motivou a busca para outras questões:

- Qual característica da prática docente está presente na proposta da Escola do Campo Nossa Senhora de Nazaré, Costa/Maratauíra?
- O Projeto Político Pedagógico faz parte da prática docente das escolas ribeirinhas?
- Como a proposta da organização do Trabalho Pedagógico está presente na prática docente?

Entendemos que essas perguntas poderão ser respondidas na medida em que os caminhos trilhados nos levem aos eixos centrais que subsidiarão este estudo.

Nessa perspectiva, os objetivos deste estudo ficaram assim delimitados:

- Identificar a articulação dos saberes escolares com os saberes profissionais na escola Nossa Senhora de Nazaré, Costa/Maratauíra.
- Identificar as práticas e a Organização do Trabalho pedagógico veiculados no Projeto Político Pedagógico da Escola Nossa Senhora de Nazaré, Costa/Maratauíra – Abaetetuba-PA.
- Analisar como a Escola Nossa Senhora de Nazaré, Costa/ Maratauíra busca interligar as características da Organização do Trabalho Pedagógico e prática docente com ensino no campo;

Falar da Educação do Campo, segundo Jesus (2010), sem dúvida, é entrelaçar a história de vida e trajetórias de muitos sujeitos sociais que nascem e vivem no campo ou aqueles e aquelas que dele precisou sair em busca de uma educação melhor. É pensar numa escola que respeite a diversidade cultural e as realidades de todos os sujeitos que fazem parte de cada comunidade, suas dificuldades e potencialidades, seus processos de organização, anseios e necessidades, reeducando os olhares em relação ao percurso formativo de cada criança, jovem e adulto com uma matriz pedagógica que valorize os diferentes saberes, espaços e vidas.

Desse modo, a pesquisa visa compreender as práticas docentes a partir do Projeto Político Pedagógico, entendendo a própria organização do tempo, espaço como parte do processo ensino-aprendizagem.

A opção metodológica do estudo se fundamenta na pesquisa qualitativa, configurada em um estudo de caso que ocorreu com a realização de entrevistas semi-estruturadas, análise

de documentos junto aos professores e alunos. Para iniciar este estudo fizemos uma pesquisa em teses e dissertações da CAPES e Programas de Pós-Graduação, além da utilização de produções teóricas que focalizam a prática pedagógica a partir do projeto político pedagógico institucional da SEMEC, Parâmetros Curriculares Nacionais e outros referenciais que investigam o contexto amazônico/ribeirinho em relação aos aspectos sócio-educacionais e culturais.

Tendo em vista os objetivos propostos neste trabalho, a abordagem metodológica “Estudo de Caso”, permitiu-nos um maior aprofundamento na análise da questão. O Estudo de Caso, segundo Goode e Hatt (1968), citados por Lüdke e André (p. 986, p. 17), é o estudo de “uma unidade dentro de um sistema mais amplo”, em que o interesse se incide, portanto, “naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que, posteriormente, venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações”. Desse modo, a metodologia além de ser o eixo articulador que indica o caminho que o pesquisador percorre para entender o processo de conhecimento da pesquisa, se propõe, ainda, a investigar os artifícios científicos como aporte teórico da pesquisa.

Outrossim, este trabalho foi organizado a partir da seguinte estrutura: A primeira seção intitulada **Percurso e Elementos da Pesquisa**, procuramos descrever o caminho da pesquisa, colocando as etapas que esta obteve e o porquê da escolha metodológica para a construção desta dissertação.

A segunda seção intitulada **Os Princípios que Orientam a Organização do Trabalho Pedagógico da Educação do Campo**, tratamos do contexto da Educação do Campo levando em consideração o processo de democratização, da história e de direitos da população campesina diante da atual conjuntura que vivenciamos. Convém dizer que, antes mesmo de adentrar em um debate das temáticas citadas, a pesquisa busca demonstrar o contexto histórico da Educação do Campo, porém interligada à própria organização pedagógica das escolas que se localizam no meio campesino.

Na terceira seção intitulada **Desafios da Educação do Campo na perspectiva da Organização das Práticas Docentes**, discutimos alguns elementos mais específicos ao âmbito educativo, como o trabalho pedagógico nas escolas do campo, algumas questões sobre a construção de um projeto educativo que atenda as especificidades campesina.

A quarta seção intitulada **Práticas Docentes: um olhar sobre a organização do trabalho pedagógico**, apresenta como a organização do trabalho pedagógico estão sendo reveladas pelos referidos docentes, retratados nos resultados da pesquisa, incluindo as falas dos sujeitos pesquisados. Discutimos a formação do professor, além de analisar as representações que os sujeitos possuem da organização do trabalho na escola do campo. Assim como, a organização das práticas pedagógicas de professores decorrente de várias situações, como autonomia para traçar o percurso de suas ações diárias.

As considerações finais mostram quais os problemas que dificultam a transposição do saber teórico no contexto da organização do trabalho pedagógico da escola do campo naquele contexto. Estão presentes, por fim, as ambiguidades e os conflitos que permeiam a prática docente naquele sistema educacional.

Ao que se sabe, este é o primeiro estudo realizado sobre a Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação do Campo sobre a experiência de uma escola ribeirinha em Abaetetuba/PA. É possível que os resultados do estudo deste caso também possam ser aplicados a outros municípios da região do Estado do Pará. Utilizando-se o mesmo tipo de pesquisa e os mesmos procedimentos aqui adotados, é muito provável que outro investigador chegue às mesmas descobertas e conclusões, considerando que a realidade da educação dos municípios desta região não se apresentam tão discrepantes.

Entender essa realidade pode promover uma leitura dialética do discurso oficial e mesmo das teorias que estão à disposição dos professores e pesquisadores, levando à reflexão e estabelecendo relações entre o pensar e o agir, entre a teoria e a prática.

SEÇÃO 1: PERCURSO E ELEMENTOS DA PESQUISA

1.1 Trajetória metodológica

A opção pelo Estudo de Caso justifica-se por se tratar de uma escola regida pela Secretaria Municipal de Educação - SEMEC, tratando-se de um caso “similar a outros, mas ao mesmo tempo distinto, pois tem interesse próprio, singular” (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 17). Este trabalho, portanto, é o resultado de estudo metódico de uma situação concreta, identificando-se a problemática da especificidade do ensino rural com o objetivo de chegar a um diagnóstico e, a partir daí, apresentar sugestões para a elaboração de um programa norteador de situações semelhantes.

Alguns autores consideram o Estudo de Caso um modelo metodológico limitado em suas possibilidades, já que impossibilita a generalização dos resultados. Porém, segundo Lüdke & André (1986), “a preocupação central ao desenvolver esse tipo de pesquisa é a compreensão de uma instância singular” Assim, completam as autoras:

O objeto de estudo é tratado como único, uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Desse modo, a questão sobre o caso ser ou não ser ‘típico’, isto é, empiricamente representativo de uma população determinada, torna-se inadequada, já que cada caso é tratado como tendo um valor intrínseco (p. 21).

Tem sido, portanto, estas as preocupações que acompanharam o desenvolvimento de todo este trabalho: definir de forma mais precisa o objeto de estudo, destacar os pontos críticos nele existentes, compreender a manifestação dos problemas detectados e relatar a realidade de maneira completa e profunda.

Define, assim, a trajetória que o pesquisador deve percorrer para alcançar os objetivos propostos. Representa, além disso, um método racional da forma de pensar do pesquisador. Como podemos detalhar e explicitar de forma exata toda ação a ser desenvolvida no método do trabalho adotado, na presente pesquisa.

Vale ressaltar, que o estudo de caso, por si só, apresenta como objeto a unidade que se quer analisar de forma aprofundada, ou seja, a problemática levantada pela pesquisa. Bem como, aprofundará os fenômenos contemporâneos para responder ao contexto da Organização do Trabalho Pedagógico entrelaçado à Educação do Campo, como estratégia de entender um

fenômeno social que ainda não está claramente estabelecido, onde permita o conhecimento amplo e específico, o qual possibilitará a compreensão da efetiva significação da pesquisa.

Para melhor compreensão o Estudo de Caso explicita e proporciona um melhor entendimento de um determinado problema, logo, com este método, procuramos um maior conhecimento sobre o tema. Segundo Gil (2008, p. 27),

pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil sobre ele formular hipóteses precisas e operacionalizáveis.

Além disso, pretende descrever características que poderão surgir durante a pesquisa. E, por tratar-se de uma pesquisa que busca explorar conceitos e fatos vem responder aos questionamentos propostos na pesquisa. Para Gil, “as pesquisas são as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc.” (2008, p. 29).

O Estudo de Caso visa proporcionar certa vivência tendo a discussão, a análise e a descrição por base de um determinado problema extraído da vida real que, na presente pesquisa, versará sobre um olhar mais específico para a prática docente do professor do campo, ou seja, como este organiza o planejamento escolar, os conteúdos, as atividades de sala de aula e extraclasse, as peculiaridades locais, o deslocamento dos educando entre outros fatores que contribuem para a organização trabalho pedagógico proposto ou utilizado pelo professor.

Contudo, a estratégia metodológica pretende responder às questões “como” e “porque”, Yin (2014) de determinadas situações, principalmente quando se dispõe de poucas possibilidades de interferência, pois para se explicar ou interpretar os fenômenos e processos se faz necessário compreender o contexto como enfatiza Minayo;

Nenhuma teoria, por mais bem elaborada que seja, dá conta de explicar ou interpretar todos os fenômenos e processos. Por vários motivos. Primeiro porque a realidade não é transparente e é sempre mais rica e mais complexa do que nosso limitado olhar e nosso limitado saber. Segundo, porque a eficácia da prática científica se estabelece, não por perguntar sobre tudo, e, sim, quando recorta determinado aspecto significativo da realidade, o observa, e, a partir dele, busca suas interconexões sistemáticas com o contexto e com a realidade (MINAYO, 2013, p.17).

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Por, tanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (MINAYO, 2013, p.16).

Ainda, com Yin (2015, p.4) quando afirma que: “o estudo de caso é usado em muitas situações, para contribuir ao nosso conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos e relacionados”. E vale ressaltar que, “o estudo de caso é um estudo empírico que investiga um fenômeno contemporâneo (o caso) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem ser claramente evidentes.” (YIN, 2015, p.17). Vale ressaltar, segundo Gil, “o estudo de caso é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante os outros tipos de delineamentos considerados” (GIL, 2008, p.57).

O objeto de estudo da presente pesquisa – a Organização do Trabalho Pedagógico: um estudo de caso na escola Nossa Senhora de Nazaré, Costa/Maratauíra-Abaetetuba/PA, constitui uma totalidade e deve ser percebida como tal. No entanto, não se pode ter a compreensão crítica de uma totalidade sem a compreensão de interação entre as partes que a compõem. Torna-se necessário então, na investigação de determinada situação, o isolamento se suas parcialidades, bem como a seleção daquelas que contribuem essencialmente para a compreensão de tal situação.

A seleção da escola se orientou pelos seguintes critérios: por atender alunos do Ensino Fundamental menor pertencente à rede municipal do referido Município; por apresentar em seu quadro funcional número de professores que correspondem aos critérios por nós estabelecidos, no qual os professores deveriam ter mais de dez anos e menos de cinco de atuação na Educação do Campo na mesma escola; número de alunos que correspondessem ao Ensino Fundamental anos iniciais, total de 78; e a região em que a mesma está inserida. Para a obtenção das informações foram realizadas entrevistas com: Coordenação da Educação do Campo Municipal (01); Gestor Escolar (01); Professores (02); Coordenador Pedagógico (01). As dimensões de análise tomaram como questões norteadoras: as condições de funcionamento da Escola e a aplicabilidade do seu Projeto Político Pedagógico e os seus principais problemas, necessidades e o que dizem os sujeitos que trabalham e estudam na escola.

1.2 O CONTEXTO EM QUE SE ORIGINOU A ESCOLA PESQUISADA



figura – Vista aérea do Rio Marataúira e Costa Marataúira, Abaetetuba/PA.
Fonte: Google Earth

A comunidade Nazaré, Costa Marataúira, foi uma das primeiras comunidades das ilhas de Abaetetuba a formar processos catequéticos³ e formar grupo de jovens. A vida religiosa relacionada ao catolicismo dessa comunidade começou aproximadamente em 1930. A Padroeira oficial da comunidade é Nossa Senhora de Nazaré, devoção iniciada pela família Costa. Eles eram proprietários de engenhos e comércio dessa região sendo que, se festava outros padroeiros. A primeira Capela era de madeira e as missas aconteciam de ano em ano (tempo em que o padre celebrava a missa de costas para o povo e na língua latina).

As novenas eram rezadas em latim pelas famílias, mas as pessoas falavam o latim e não sabiam o que falavam. Nesses tempos não havia organização (Diocese e Paróquia) como nos dias de hoje.

Em 1958 chega Maria Luzia na localidade, chamada para trabalhar como professora na comunidade Nossa Senhora de Nazaré; na época não havia uma organização de comunidade eclesial de base, havia apenas uma capela abandonada e uma imagem guardada pelo senhor Mila Costa.

A professora Maria Luzia passou a atuar como professora e, também, como a primeira catequista da comunidade, pois as catequeses aconteciam uma vez na semana nos períodos de

³ catequético (do latim tardio catechesis, por sua vez do grego κατήχησις, derivado do verbo κατηχέω que significa "instruir a viva voz") é uma subdivisão da teologia que estuda o processo catequético, abrangendo conceito, objetivo, conteúdo, história e método da ação de iniciar os novos cristãos na fé eclesial.

aula. Como esta ficava na comunidade por longos períodos, procurou erguer a comunidade que ali se encontrava.

Foram matriculados sessenta crianças e adolescentes e reunidos os pais para que eles tomassem conhecimento de quando iniciariam as aulas. Na ocasião, foram recebidos alguns materiais escolares, os quais não atendia a todos os alunos. Vale ressaltar, que eram inúmeras as dificuldades daquela comunidade e, os pais, sequer, tinham condições para comprar os mesmos. Apesar disso, as famílias apoiaram a professora e, unidos, começaram a desenvolver também os trabalhos comunitários e se ajudando nas relações de trabalho.

Com o passar do tempo surgiu o culto dominical, este com a ajuda do senhor Gervásio. Segundo relatos⁴ o padre Valeriano foi um braço forte para a construção da comunidade não só por conta da ajuda na vida religiosa, mas especialmente, no contexto escolar que, durante oito anos, ajudado pela Prelazia, dava assistência com a celebração das missas, doava roupas para o povo da comunidade e outras ações de caridade realizadas na comunidade.

No início se cantava o Hino Nacional Brasileiro e se fazia a escolarização base de Matemática, Português (lição e leitura) e Ciências e, na saída, cantava-se o Hino da Bandeira. Com a criação da comunidade houve uma parceria com a Prelazia de Abaetetuba e, uma vez por semana, eram ministradas aulas de Ensino Religioso onde acontecia a catequese (preparação necessária para os alunos receberem o Sacramento da Eucaristia).

Passados alguns anos, uma aluna chamada Altamira concluiu os estudos e também foi nomeada professora e exercia a função na casa dos seus pais, o que deixaria a professora Maria Luzia menos sobrecarregada, ficando as duas professoras, responsáveis pela escolarização comunitária.

O padre Valeriano também ajudou muito para o desenvolvimento e crescimento da escola; além das celebrações ele servia a merenda escolar, bem como, roupas doadas pela Prelazia sendo que esta, era responsável pelo pagamento do salário das professoras. No ano de 1974, a senhora Altamira foi trabalhar para outra comunidade e a professora Maria Luiza que trabalhava há 16 anos na localidade, foi transferida para outra escola. Com a saída da mesma, a escola ficou sem atender os alunos por mais dois anos e ganhou novos rumos. Em 1976 a

⁴ Da Sra. Maria Luzia e a Sra. Leuda Maria as duas professoras que atuaram na escola, a primeira desde o início e outra dando continuidade do trabalho já iniciado anteriormente.

senhora Leuda Maria, que permaneceu na escola até o ano de 2006, quando se aposentou, assumiu todas as turmas de alunos. Segundo a professora Maria Luiza,

com a ajuda de Deus e de Nossa Senhora de Nazaré trabalhei dezesseis anos ,tanto na escola como na comunidade. Depois, por necessidade, pedi transferência para outra escola; contudo sinto saudade e guardo todas essa lembranças em minha memória. Se pudesse, faria tudo de novo⁵.

Mais tarde, o barco em que o padre usava para se deslocar, chamado “Povo de Deus” levou o bispo Dom João Gaza à comunidade, o qual realizou o Sacramento da Crisma em muitas pessoas; além do bispo vieram as irmãs Antônia e *Eliza (In memorian)*, e a comunidade recebeu o Prelado com uma linda homenagem escrita nas cifras da música abaixo:

Salve, salve o nosso Bispo que hoje chega ao nosso rio, por nós todos recebidos com prazer e alegria (bis)

1.Salve, Salve nosso Bispo Dom João Gaza missionário, representa Jesus Cristo com um zelo extraordinário.

2.Boas vindas ao Pastor que ora vem ao seu redil, por nós todos recebidos nesse lindo céu de anil.

Segundo os entrevistados, os anos se passaram e várias pessoas passaram na comunidade contribuindo com o Projeto de Deus. Hoje, muitos são os desafios mas continuam firmes e ultrapassando as barreiras impostas.

Os caminhos anteriores se fazem relevantes para introduzir as orientações conceituais mais recentes sobre essa linha de pesquisa. Destacamos, na perspectiva prática, a prática reflexiva. Tal como difundida por Schön (1992), a prática reflexiva está relacionada ao pensamento que o professor ativa quando enfrenta os problemas complexos da prática cotidiana da sala de aula.

Na Amazônia há um reconhecimento dos saberes das populações tradicionais, como ponto de partida para a compreensão do mundo e da realidade sociocultural em que estão inseridos os sujeitos, de direito. Haja vista, que valorizar esse saber local é ter consciência do funcionamento dessas populações tradicionais a partir das suas próprias práticas culturais.

⁵ Lembranças da Sra. Maria Luzia, primeira professora daquela localidade.

Assim, é possível afirmar que o saber local tem grande importância na formação dos alunos e o novo currículo oficial não integra “componentes” do currículo local a fim de criar aprendizagem relevante e resgatar a cultura local.

Os alunos, aos poucos, vão percebendo que seus saberes culturais estão em um campo de invisibilidade, isso, em certa medida, compromete o processo de ensino e aprendizagem. Porém, dentro do contexto da legislação brasileira atual pode-se destacar alguns aspectos importantes e relevantes para a educação do campo que se contrapõem a uma educação escolar descontextualizada da realidade do aluno, a qual tem se processado na maioria das escolas campesinas.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), por exemplo, em seu artigo 26, encontramos a indicação da necessidade de uma base comum e de formação ampla do cidadão que possa contemplar as características regionais e locais da sociedade brasileira, o que ajuda na construção e na apropriação de saberes universais inerentes à formação humana, em que o(a) educando(a) tenha condições de transitar dentro dos espaços coletivos, quer urbanos, quer rurais.

O artigo 28 refere-se, com clareza, à oferta de educação básica para a população do campo, respeitando-se as peculiaridades das regiões e afirmando que deve-se priorizar a construção de metodologias e a elaboração de conteúdos curriculares apropriadas à realidade dos(as) alunos(as), incluindo-se a preocupação com a adequação do calendário escolar de acordo com a realidade agrícola sazonal, socioeconômica e cultural das populações do campo.

Nesse aspecto, é possível afirmar que a atual LDB é inovadora, pois reconhece em seu texto original a diversidade sociocultural das populações do campo, assim como reafirma o direito à igualdade e à diferença, no caput do art. 5º da Constituição Brasileira. Assim, nos parece que, tanto a Lei 9.394/96 como a Constituição de 1988 tentam, em certa medida, romper com a lógica excludente e irracional de um projeto educacional até então dirigido a essas populações; porém, os avanços mais significativos ainda não foram incorporados pela referida Lei, nem tampouco pelos gestores da educação.

Observamos que tanto o artigo 26 quanto o artigo 28 da Lei 9.394/96 avançam, no sentido não apenas da reivindicação da escolarização básica do e para o campo, mas inegavelmente retoma o princípio da inclusão social dessas camadas historicamente alijadas dos processos decisórios da sociedade contemporânea brasileira.

Entretanto, é preciso lembrar que a Lei, apesar de normativamente ter chegado aos lugares mais recônditos de nosso país, às regiões mais longínquas e agrestes, notamos poucas alterações no quadro educacional, no que se refere à garantia de espaço físico adequado ao ensino, valorização docente, adequação dos calendários escolares e conteúdos curriculares à realidade sociocultural das populações do campo.

Na realidade da escola pública do campo, esses princípios legais estão longe de serem garantidos, pois a maioria das escolas⁶ não possui Projeto Político-Pedagógico próprio, o que implica diretamente na elaboração de um desenho curricular que atenda as especificidades dos alunos que chegam às escolas do campo.

Assim, para Veiga,

O projeto político pedagógico, ao dar uma nova identidade à escola, contempla em suas reflexões a questão da educação de qualidade, entendida aqui nas suas dimensões indissociáveis: a formal ou técnica, a social e a política. Uma não está subordinada à outra; cada uma delas tem perspectivas próprias (2009, p. 167).

Na tentativa de responder aos questionamentos desta pesquisa, defendemos uma formação teórico-crítica para o professor que trabalha com a educação no campo. Moita Lopes (1996) argumenta que, em geral, “os cursos de formação se ressentem de uma base teórica explícita sobre os processos de aprendizagem dentro e fora da sala de aula”. Para ele, essa é uma causa importante para o professor não saber fazer escolhas conscientes sobre *o que, o como e o por que* ensinar. Chartier (2000) entende que as mudanças nas práticas de ensino podem se relacionar com mudanças ocorridas nas definições dos “conteúdos” a serem ensinados, que constituiriam mudanças de natureza didática; ou com mudanças relacionadas à organização do trabalho pedagógico.

Em todo caso, foi a partir do amplo desenvolvimento de pesquisas sobre a educação no campo na década de 80 que se começou a perceber que as práticas de ensino nessa área desenvolvem-se de forma tradicional, a despeito do desenvolvimento teórico nesse campo. “Os professores parecem não estar se servindo dos novos modelos teóricos que estão presentes nos documentos oficiais orientadores da organização da prática docente”

⁶ Segundo dados da Dissertação de Mestrado O Sistema de Organização Modular de Ensino: um estudo avaliativo do trabalho pedagógico, 2012.

(ALBUQUERQUE, 2006, p. 11). É necessário pensar o ensino em suas diversas situações. Além disso, precisamos refletir sobre a formação do professor, seus recursos metodológicos e, principalmente, sobre a valorização de seus saberes docentes em meio às políticas voltadas para a educação, já que o professor é o agente mediador imprescindível para a construção do processo ensino-aprendizagem.

Ao nos referirmos ao saber desse profissional, podemos dizer que há uma indefinição muito grande sobre qual é, na realidade, o saber docente e qual a sua natureza. Tardif (1991) questiona que não há muitos estudos ou obras voltadas para os saberes dos professores. Esse autor propõe uma caracterização desse saber que, na sua visão, é um saber plural, estratégico e desvalorizado. Desvalorizado porque, segundo ele, frente à produção do conhecimento e formação nesses conhecimentos, é fruto da cultura moderna em que essa produção se impõe como um fim em si mesma, relegando a segundo plano as atividades de formação e de educação nesses novos conhecimentos.

Dessa forma, em meio as transformações sociais em que vivemos, é necessário entender como se processam e como se desenvolvem as políticas para a educação nos mais variadas contextos sociais, como o professor assimila essas orientações e quais as implicações para o seu trabalho. Pesquisar e refletir sobre a formação e a prática do professor poderá oferecer instrumentos que minimizem os impactos dos processos de formação sobre esse profissional, haja vista que esses programas são quase sempre encaminhados a realidade, cujos problemas sociais e políticos em que convivem são desconhecidos. Portanto, fica evidente cada vez mais a necessidade de investigar nossa realidade no sentido de poder contribuir de forma significativa para encontrar saídas viáveis para os problemas que se apresentam enraizados na sociedade e, muitas vezes, ignorados pelas pesquisas científicas.

Barros (1990) entende que a pesquisa “é o esforço orientado para a aquisição de determinado conhecimento e que propicia a solução de problemas teóricos, práticos ou operacionais, mesmo quando situados no contexto do dia-a-dia do homem” (p. 29). Assim, ao priorizar a organização do trabalho pedagógico da escola do campo, surgiu a necessidade de investigar e refletir sobre a ênfase dada na formação recebida e desenvolvida na escola, foco da nossa pesquisa.

Acreditamos ser de fundamental importância para professores, gestores e aqueles que se preocupam com os rumos das políticas públicas deste país, uma análise aprofundada do processo e dos resultados que se deseja com esta pesquisa, no sentido de garantir o direito à

educação para milhares de crianças e adolescentes, de jovens e adultos que trabalham e vivem no e do campo.

A técnica de análise dos dados coletados será a análise de conteúdo que, segundo Bardin “é um conjunto de análise das comunicações.” (2011, p.37). Assim, a análise do conteúdo buscará tratar dos significados que podemos encontrar no contexto da organização do trabalho pedagógico. Além, de ser uma forma apurada de descrição de conteúdo que aproxima o pesquisador do modo objetivo e subjetivo aos estímulos que o pesquisado é submetido, pois,

ela indica também a maneira como o simbolismo é vivido pelos indivíduos face a este objeto de consumo – raramente vivido como puramente funcional, mas ante com grande carga emotiva -, imbricando-se e atualizando-se numa relação de investimento afetivo, quantitativa e qualitativamente variável (BARDIN, 2011, p.71).

Com isso, organizar e analisar todo o material obtido, com o propósito de compreender a realidade e propor um entendimento mais eficiente sobre a mesma, é o objetivo da presente pesquisa. Para tanto, utilizaremos, também, a técnica de observação a qual vem sendo utilizada em diversas áreas do conhecimento, visto que a mesma possibilita ao pesquisador extrair informações de grupo e situações do dia-a-dia na escola.

A observação atenta dos detalhes coloca o pesquisador dentro do cenário de forma que ele possa compreender a complexidade dos ambientes psicossociais, ao mesmo tempo em que lhe permite uma interlocução mais competente (ZANELLI, 2002). Por isso, a observação é mais adequada a uma análise de comportamentos espontâneos e à percepção de atitudes não verbais, podendo ser simples ou exigindo a utilização de instrumentos apropriados (ZANELLI, 2002). Ademais, para Günther (2006), o ponto forte da observação é o realismo da situação estudada, que fornece um indicador do nível em que as indagações estão para, a partir desta análise, se estruturarem posteriores e complementares entrevistas.

Outra função importante da observação é o pesquisador se familiarizar com o ambiente e conhecer os participantes em potencial (SHAH, 2006), pois as perguntas de posteriores entrevistas devem ser feitas com base nos estilos dos participantes da comunicação e como eles interagem uns com os outros.

Sobre a entrevista semiestruturada, para Gil (2008, p. 109), “é uma das técnicas de coleta de dados mais utilizada no âmbito das ciências sociais”. Ou seja, é uma forma de

interação social para interagir e obter informações acerca do que as pessoas sabem, esperam ou desejam para tornar o conhecimento satisfatório.

O instrumental utilizado (gravador) e o tempo para processar a pesquisa iniciaram no mês de abril do ano decorrente e prosseguiram até que as questões sugeridas ou previstas durante a pesquisa tenham respostas relevantes; a pesquisa descreverá as características da população envolvida e da sua amostra; as formas de análise dos dados, enfim tudo o que será utilizado na pesquisa para atender os objetivos da pesquisa. De acordo com Gil,

Este tipo de entrevista é o menos estruturado possível e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados. O que se pretende com entrevistas deste tipo é a obtenção de uma visão geral do problema pesquisado, bem como a identificação de alguns aspectos da personalidade do entrevistado. A entrevista informal é recomendada nos estudos exploratórios, que visam abordar realidades pouco conhecidas pelo pesquisador, ou então oferecer visão aproximativa do problema pesquisado. Nos estudos desse tipo, com frequência, recorre-se a entrevistas informais com informantes-chaves, que podem ser especialistas no tema em estudo, líderes formais ou informais, personalidades destacadas etc. (GIL, 2008, p. 111).

São várias as possibilidades da pesquisa: a localidade, o perfil do professor, a sala de aula, a organização escolar, os livros didáticos e os equipamentos de apoio; se a unidade possui; a metodologia de ensino, a estrutura física e pedagógica envolvida na instituição, a qual será descrita ao longo da pesquisa.

Ainda, para Gil;

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos **registros cursivos**, que são persistentes e continuados. Exemplos clássicos dessa modalidade de registro são os documentos elaborados por agências governamentais. Mas muitas pesquisas utilizam **registros episódicos e privados**, constituídos principalmente por documentos pessoais e por imagens visuais produzidas pelos meios de comunicação de massa (2008, p. 148).

O trabalho deve estabelecer não apenas os rumos que se deseja seguir, mas, de que maneira os instrumentos utilizados pretendem auxiliar a pesquisa. Assim, o Estudo de caso será de suma relevância para auxiliar cientificamente a pesquisa, a qual possibilitará alcançarmos os objetivos delineados.

SEÇÃO 2: OS PRINCÍPIOS QUE ORIENTAM A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

2.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: ASPECTOS GERAIS E CONCEITUAIS

Historicamente a educação esteve presente em todas as Constituições brasileiras, mesmo o país sendo essencialmente agrário desde a sua origem; no entanto, a educação rural não foi mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891. Assim, a educação dos sujeitos do campo tem sido marginalizada na construção de políticas públicas, principalmente quando se refere ao campo, pois estas são tratadas como política compensatória e paliativa, e as demandas e especificidades do campo não são vistas como um lugar de trabalho, significados, saberes e culturas. No entanto, “é preciso considerar que o problema da educação no Brasil não se apresenta somente no meio rural.” (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p.40). Para esta discussão é importante fazer uma distinção, bem breve, dos termos rural e campo.

A concepção do termo rural representa uma perspectiva política que, historicamente, faz referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso pensado, a partir de uma lógica economicista. Como consequência, tem, por um lado, a crise do emprego, por outro, a reação da população do campo que diante do processo de exclusão se organiza e luta por políticas públicas, para construir alternativas de resistência e iniciativas no campo da educação.

A concepção de campo está atrelada aos movimentos sociais do final do século XX valorizando os sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra como fonte de subsistência e alicerce na formação social, cultural e econômica. Trata-se do campo como lugar dos povos da produção do conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência.

Segundo Fernandes,

o campo é lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só lugar de produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas. É no campo que estão as florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e sobre tudo de educação (FERNANDES, 2009, p. 137).

Esta compreensão de campo, portanto, configura-se como um conceito político, ao considerar as peculiaridades dos sujeitos e não apenas a localização geográfica. A educação do campo articula-se a um projeto de desenvolvimento local e sustentável, atendendo a perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem, ou seja, é um exercício constante de cidadania, pois:

A educação do campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda partir de sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não-lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade (FERNANDES, 2009, p. 141).

A caracterização dos povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho e a organização das atividades produtivas por meio da utilização da mão-de-obra dos membros familiar, o qual enfatiza a relação familiar e até mesmo da vizinhança e valoriza o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio cronológico, mas o do próprio contexto e diversidade que o campo apresenta no decorrer das transformações que ocorrem nesse contexto.

Desta forma, vale ressaltar, a capacidade do ser humano de se transformar e ser transformado independente do espaço a que esteja direcionado. Característica humana no modo de se estruturar e ser estruturado adaptando-se a cada momento como um modo de modificar-se para sobreviver, com qualidade e valorização da própria cultura que é útil ao campo. Assim, como afirma Freire (2014), no processo de transformação do mundo, da história dos homens, não se pode andar na ingenuidade, pois,

a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transforma a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 2014, 51).

Nesse sentido, o entendimento do campo contribui para a autoafirmação do povo camponês, na perspectiva da valorização da história, do jeito de ser, do conhecimento e da relação com a natureza, valorização esta que deve se dar pelos próprios povos do campo.

Logo, a cidade se consolida como referência da modernização e do progresso, enquanto o campo representa o antigo e o rústico. Assim como, o próprio termo rural tem a

mesma raiz de rústico e rude, enquanto o termo cidade está relacionado ao cidadão e a cidadania.

Mediante tais circunstâncias, surgiu o Ruralismo Pedagógico, que objetivava fixar o homem ao campo, o qual durou até a década de 1930. Porém, em 1937 foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o intuito de expandir o ensino e preservar a cultura do homem do campo. No entanto, a grande preocupação deste período foi com o movimento migratório campo-cidade e com grande a elevação da produtividade do campo. Segundo Fernandes; Cerioli; Caldart (2009), o lugar do campo na sociedade moderna é apresentado a partir da:

Extraordinária migração campo-cidade, combinada com a hegemonia de um modelo de vida urbano, tem levado muitos cientistas e formuladores políticos a concluir que o rural já não tem significado histórico relevante e que o campesinato está em processo de extinção. A única possibilidade de sobrevivência do camponês seria a sua integração às exigências do mercado e a sua subordinação às exigências do mercado dominado pela agricultura capitalista (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2009, p.29).

Observamos que a negação da cultura campesina, do modo de viver e de ser das populações do campo nas escolas constitui-se uma forma de negar acesso à uma educação que tenha a identidade do campo, que desperte nos educando o sentimento de pertencimento social camponesa, assim estas escolas foram construídas sistematicamente não reconhecendo sua riqueza e sua importância. Após a II Guerra Mundial foi criada a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais, momento em que foram instaladas as Missões Rurais e, ao final dos anos de 1940, foi criada a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural.

Contudo, é fundamental discutir a educação do campo, dentro deste contexto, a partir de uma relação dialógica na construção do conhecimento educacional para os homens e mulheres e as diversas visões sobre a manutenção da prática pedagógica sobre a Educação do Campo, também, produzir as ferramentas que a humanidade originou por meio da sua história, pois “o ser humano se educa com as relações, com o diálogo que é mais do que troca de palavras. Ele aprende com o exemplo, aprende a fazer e aprende a ser, olhando como os outros fazem e o jeito como os outros são...” (2009, p.102).

Corroboramos, ainda, com Delors (2003) de que a educação deve organizar-se,

Ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer, para poder agir sobre o meio envolvente; aprende a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta (DELORS, 2003, p.90).

Assim, faz-se necessário que ocorra o respeito à diversidade sociocultural, onde a educação para os povos do campo não seja constituída a partir de um currículo essencialmente urbano, desarticulado das necessidades e da realidade do campo, mas de um currículo que considere a diversidade como elemento importante do processo de ensinar e aprender. Vale ressaltar que, mesmo as escolas localizadas nas cidades tem um currículo e um trabalho pedagógico que propaga uma cultura burguesa, ou seja, não condiz com a realidade do aluno e que não atende às especificidades locais.

Na década de 1950, apesar da criação da Campanha Nacional de Educação Rural e o Serviço Social Rural, a educação desenvolvia-se com o intuito de proteção e assistência ao camponês, pois este era entendido como carente, subnutrido, pobre. Porém, na década de 1960, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61) deixa a educação rural é deixado a cargo dos municípios. Com a aprovação da Constituição de 1988, a educação destaca-se como um direito de todos, e, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96, há o reconhecimento da diversidade do campo, uma vez que vários artigos 23, 26 e 28 estabelecem orientações para atender às peculiaridades que tratam tanto das questões de organização escolar como de questões pedagógicas.

Este sentido de controle democrático proposta pela educação do campo sobre a formação escolar traz, no seu interior, os desafios da educação para o povo do campo o que representa um elemento fundamental no conflito de forças sociais em busca de melhoria no que diz respeito ao campo.

Nesse conflito, a extensão da luta por direitos sociais constitui a direção que os movimentos sociais do campo imprimem às condições da cidadania como possibilidade histórica nas condições atuais na sociedade capitalista. Trazem, assim, um caráter inovador de princípios educativos a partir da relação homem natureza e vice e versa.

Esses são elementos da reorganização do projeto educacional e que se dizem voltados para o sentido democrático-popular à Educação do Campo. Portanto, uma educação

contraditoriamente constituída da formação dos interesses antagônicos na sociedade, pela qual os trabalhadores do campo veem, historicamente, resistindo às mais variadas formas de expropriação material e imaterial.

Segundo Freire (1996), “É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferente entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 23), logo, é fundamental compreender o processo de organização e formação das pessoas.

A construção da Educação do Campo na esfera da política educacional surge em pauta no sentido de apontar a necessidade de outra visão de recursos materiais e organização pedagógica destinada ao campo. Talvez, por isso, a luta por educação do campo represente aos movimentos sociais populares do campo o trabalho ativo de formação para resistir aos projetos educativos constituindo, assim, articulações no âmbito da sociedade em defesa de um projeto democrático de educação.

A questão desta pesquisa se insere na dimensão de análise de como a educação do campo atinge “conteúdos” e “formas” a partir das significativas ações projetadas pela organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo, onde estas reflexões e ações ou práticas pedagógicas possa materializar direito social moderno, como a educação.

Essa questão fundamental traz relações de um contexto sócio-político atual acerca da Educação do Campo. A luta pela Educação no Campo constitui uma importante definição à educação e a escola na sociedade brasileira, justificando-se a necessidade de construção de propostas para uma educação plena. É neste contexto, que a Conferência Nacional “por uma Educação do campo” que teve como principal objetivo:

... ajudar a recolocar o rural, e a educação que a ele se vincula, na agenda política do país. Todos que participamos da promoção deste evento partilhamos da convicção de que é possível e necessário pensar/implementar um projeto de desenvolvimento para o Brasil, que inclua as milhões de pessoas que atualmente vivem no campo, e de que a educação, além de um direito, faz parte desta estratégia de inclusão (FERNANDES; CERIOLI; CALDART; 2009, p. 22).

As políticas educacionais para o campo no final da década de noventa, trazem elementos que se mantêm até os dias atuais. Esse marco busca representar aspectos históricos que envolvem ou interferem nas concepções e/ou orientações educativas e de práticas

pedagógicas no Estado Brasileiro. Compreende-se que, nesse processo, estão representadas também outras dinâmicas políticas que definem e balizam as práticas sociais contraditórias aos direitos por educação pública e de sua prática em nossa sociedade.

Ao longo da história do Brasil, a educação do campo passou por um profundo processo de exclusão social, político, econômico e cultural. Esse processo sempre esteve presente e era tido como “natural”. Ainda nos dias atuais, fazer uma referência a este processo de exclusão não leva a um debate tranquilo, pois a resistência ainda é forte por parte da sociedade neoliberal, principalmente por aqueles que ainda se beneficiam com a exclusão social.

Nas escolas brasileiras contemporâneas, as questões históricas que remetem ao processo de exclusão social não são trabalhadas de forma satisfatória, com autoridade e conhecimento de causa por parte dos educadores. Um exemplo é o que se trabalha a respeito do “descobrimento” do Brasil, das sesmarias e da concentração da terra em mãos dos latifundiários. Mesmo com os avanços nas pesquisas acadêmicas e debates historiográficos de desconstrução da ideia de “descobrimento do Brasil”, o Brasil ainda continua sendo “descoberto” nas escolas e os índios continuam a ser tratados como primitivos e de cultura atrasada e, os negros continuam a serem vistos como aqueles que foram escravizados porque eram “inferiores” aos homens europeus. Neste caminhar, raras são as escolas e profissionais que superaram estes paradigmas raciais e de descobrimento do Brasil, alavancando novas discussões, novos horizontes e novos paradigmas junto aos que estudam na educação básica e superior.

Ao se estudar a educação do campo, não há como sonegar tais análises e chamar a temática ao debate sócio, econômico e geopolítico, pois milhares de estudantes e de camponeses fazem parte deste processo marginal criado pela ideologia dominante, carregando ainda hoje determinadas representações simbólicas na consciência, reproduzindo discursos e práticas da elite não condizente com a vida e ações das populações rurais, perdurando nos trabalhos sócio pedagógicos de milhares de escolas Brasil adentro.

As transformações, as necessidades sociais e culturais que a educação tem na sociedade são expressões da constituição social e histórica que redefinem a escolaridade no país. Também pelas mesmas mudanças, pode-se discorrer sobre as modificações em âmbitos quantitativos e qualitativos da educação, já que esses dois âmbitos relacionam-se, contraditoriamente, pelo seu objetivo à universalização desse direito, no que concerne a

dinamização das novas necessidades que suscita a procura por escola. Conforme, está descrito no artigo 5^a da LDB 9394/96,

O acesso à educação básica obrigatória é direito subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída. Importa dizer que a criança e aluno que se enquadram nesta condição legal deve ser assegurada vaga na escola (BRASIL, 2011).

No entanto, essa condição do direito a escola é um processo de negação pelo qual o direito ao acesso à escolarização vem associado a uma específica educação para a classe. Portanto, a escola está atrelada ao processo de desenvolvimento da sociedade capitalista por ser a mesma colocada numa condição de negação à formação da classe trabalhadora.

Outrossim, a escola passa por uma lógica da sociedade capitalista e constitui um dos mecanismos para distribuir a capacidade e mérito comprovado que corresponde divisão do trabalho. Neste sentido,

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecida e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. Também pelos desafios da relação com o conjunto da sociedade. Se é assim, ajudar a constituir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a construir os povos do campo como sujeitos organizados e em movimento. Por que não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que sustentam e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro (CALDART, 2009. p.110).

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

Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo, conseguem ter o *jeito do campo*, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo.

Nessa totalidade, a contradição entre educação e seu valor social parece expressar-se pela sua própria dinâmica de expansão. Igualmente, não quer dizer que a educação seja uma esfera da prática social pelo qual se efetivará a luta das classes adversas, ainda assim, ela mantém relações mútuas com essa luta, porque é um dos espaços dos mais importantes para que se consiga educar criticamente o povo mostrando a diversidade que o cerca, para que os valores culturais, sociais possam ter voz e vez diante das diversas circunstâncias que o oprimem.

No início do século XX o vínculo da educação aos processos produtivos passa por transformação no país, justamente porque é um período do qual a escolarização vem associada ao processo de desenvolvimento capitalista ou modernização nacional. Nesse período a sociedade brasileira presencia uma concepção da educação sobre os problemas nacionais de diversas ordens, onde o nível educacional da população é uma variável para explicar o desenvolvimento da nação.

A educação para o meio rural não fica imune a essa concepção, pois se constitui para a classe trabalhadora. Nesse sentido, a política nacional de educação traz implícita a visão de um contexto que se insere a educação, de modo geral, conformada ao desenvolvimento do capitalismo ou de modernização social. Segundo Martins, “a escola é apenas um centro que se redefine para realizar essa concepção nuclear do processo socializador, pois sua atuação implica e se desdobra em outras atividades” (1981, p.253).

Corroboramos, ainda, com Caldart que a educação para o meio rural é pensada, a partir de:

Uma reflexão pedagógica que nasce das diversas práticas de educação desenvolvidas no campo e/ou pelos sujeitos do campo. É uma reflexão que reconhece o campo como um lugar, onde não apenas se reproduz, mas também se produz pedagogia; reflexão que desenha traços do que se pode constituir um projeto de educação ou de formação dos sujeitos do campo (CALDART, 2009, p.154)

Vale ressaltar que a educação conferida para o meio rural foi idealizada pela elite e que se originou ao processo histórico nacional. Sendo assim, um período revelador de como a educação é colocado no debate social frente aos problemas sociais que ocorre de diversas ordens, assim como, uma questão tratada a partir das elites como mencionado anteriormente. Logo, isto traria um caráter ideológico que constitui um processo muito mais ambíguo pelo qual a sociedade brasileira identificou a função da escola pública, a partir da investigação

concedida na conotação ideológica quebrando os paradigmas para a ação de políticas de transformação da sociedade.

A educação do campo veio se afirmando por seu enfoque à modernização ocasionado pelo processo industrial nas primeiras décadas do século XX, no qual o homem e mulher do campo são envolvidos num processo de afastamento de suas atividades originais, levando-os à expulsão do campo. A condição social de vida no campo, ao mesmo tempo em que é influenciada por processo de transformações sociais mais amplos traz com ela as relações de desigualdades sociais produzidas por eles. Vale ressaltar que, “O movimento não é só de homens. Ele é de todos: mulheres, homens, crianças, jovens integrados nesse movimento social constituindo-se como sujeitos de direitos” (ARROYO, 2009, 75).

Assim, há que se destacar que a Educação do Campo está permeada na agenda da política educacional brasileira pelas próprias relações que suas orientações atuais que situam o modo característico nesse atual contexto socioeconômico. Contudo, é importante apontar alguns elementos de política educacional desse atual contexto da Educação do Campo inclusive acerca do trabalho pedagógico para as escolas do campo. Segundo Freitas (2012, .114), “a organização do trabalho pedagógico não existe isoladamente da sociedade, na qual está inserida. Sofre inúmeras influências das necessidades que o capitalismo desenvolve em sua lenta marcha ara a extinção.”

Ainda em relação aos marcos de referências, a gestão da política educacional, a diferença de projetos educacionais na sociedade estaria constituída dentro do campo de lutas, em torno da distribuição desigual de recursos materiais, simbólicos e de poder à representação do acesso à escola pública. Um consenso que é configurado na tentativa de despojar a memória coletiva do que se havia há pouco construído, sobre os direitos conquistados e ainda por conquistar.

A partir dessas contradições visíveis na luta social por educação, entendemos que são as transformações radicais de uma situação educacional, mesmo quando vistas de modo insignificante para o campo, que proporcionam uma interferência na estrutura social significativa e, assim, uma capacidade estrutural constantemente modificada para atender às especificidade dos sujeitos envolvidos.

2.2 A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO DE ABAETETUBA

A presente pesquisa apresenta uma diferença fundamental quando busca explicitar a diversidade do contexto educacional ofertado na população campesina do Município de Abaetetuba-Pa. Segundo Minayo:

... cada sociedade humana existe e se constrói num determinado espaço e se organiza de forma particular e diferente de outras. Por sua vez, todas as que vivenciam a mesma época histórica têm alguns traços comuns, dado o fato de que vivemos num mundo marcado pelo influxo das comunicações. Igualmente, as sociedades vivem o presente marcado por seu passado e é com tais determinações que constroem seu futuro, numa dialética constante entre o que está dado e o que será fruto de seu protagonismo (MINAYO, 2013, p.12).

Abaetetuba é um município do Estado do Pará/Brasil, que integra a mesorregião do Nordeste Paraense. A população no ano de 2014, estava estimada em 148.873 habitantes, além de ser a cidade polo da Região do Baixo Tocantins. Vale ressaltar que é o 7º município mais populoso do Estado do Pará. Sua localização encontra-se às margens do Rio Maratauíra, afluente do Rio Tocantins. A escola onde foi realizada a pesquisa está localizada às margens do mesmo Rio que o município se encontra.

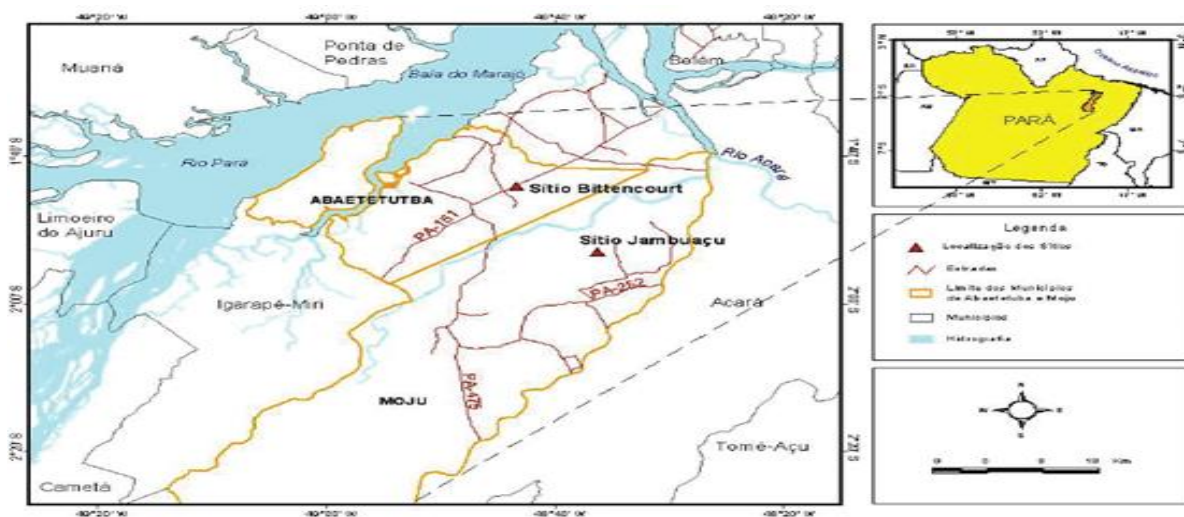


Figura 1: Localização Município de Abaetetuba/ fonte IBGE

O município se estende por 1610,6 km², e a densidade demográfica é de 87,6 habitantes por km². Faz divisa com os municípios de Moju, Barcarena e Igarapé-Miri, sendo que Abaetetuba se situa a 60 km em linha reta da capital Belém. O município de Abaetetuba foi desmembrado do território da capital do Estado em 1880, de acordo com a Lei 973, de 23 de março, que também constituiu o município como autônomo. Também, explicitar a diversidade que o município apresenta é compreender

A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de conter a totalidade da vida real (MINAYO, 2013, p.14).

Possui uma rede hidrográfica bastante vasta, navegável em quase toda a sua extensão. O município divide-se em Meio Urbano e Meio Rural, sendo que o primeiro encontra-se subdividido em 22 bairros são eles: Centro, São Lourenço, Algodal, Santa Rosa, São Sebastião, Multirão, Aviação, Angélica, Cafezal, São João, Cristo Redentor, Francilândia, Santa Clara, São José, Castanhal, Jarumã, Bosque, Residencial Abaetetuba, Residencial Green Groover, Residencial Angélica, Residencial Angelin, Residencial Santa Clara.

O Meio Rural se subdivide em ilhas, estradas e ramais. As ilhas são, na sua totalidade, 72 e podemos detectar o número de 82 escolas⁷ que atendem tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental Menor (1º ao 5º ano). As estradas e ramais se distribuem em 73, as escolas que se encontram nestas localidades somam 51 unidades.

Devido, à extensão rural tão grande da Região Rural, a pesquisa foi realizada apenas em uma escola, uma das razões pela escolha do método Estudo de Caso, o qual buscou uma amostra de como se apresenta a Organização do Trabalho Pedagógico na referida escola. Vale ressaltar que o município em toda sua extensão possui sua especificidade, ou seja, característica natural e cultural bastante diversificada, como é o caso das marés e do clima local. O município possui um clima comum da Amazônia, equatorial e úmido bem nítido na zona rural, assim como, pode-se encontrar no município, a existência de florestas de terra firme e florestas de várzea.



Figura 2: Imagens do Município de Abaetetuba/ fonte: Google Earth

⁷ Segundo dados da Coordenação do Campo Municipal (2015).

A cidade proporciona fácil acesso aos portos de Belém e de Vila do Conde e sul do Pará, além de ser próxima ao Polo Industrial da Vila dos Cabanos, que se localiza a 30 km da referida cidade. No passado, o município ficou conhecido como “a Terra da Cachaça”, devido a próspera indústria de aguardente de cana localizado, na época, em Abaetetuba. Hoje, porém, só existem as ruínas. O Município ainda é conhecido como a cidade da cachaça o que o caracteriza como um marco histórico que a cidade vivenciou, porém prova de que a influência do meio e o próprio sistema econômico, de modo geral, é um fator preponderante para a mudança de hábitos de um determinado espaço, que, segundo Minayo:

a sociedade é um fenômeno moral, na medida em que os modos coletivos de pensar, perceber, sentir e agir incluem elementos de coerção e obrigação, constituindo assim uma consciência coletiva que se expressa na religião, na divisão do trabalho e nas instituições (MINAYO, 1999, p. 43).

Perceber, antes de tudo, a diversidade que circunda a sociedade que, apesar de se ter um contexto parecido, a forma de lidar com isto se modifica, a partir do modo de pensar e da relação que o grupo tem na própria maneira de relacionar-se com o outro. Dessa forma, influenciará no desenvolvimento do modo de constituir saber e conhecimento sobre os assuntos que o cercam.

Dessa forma, a discussão sobre Educação do Campo, no município de Abaetetuba surgiu de inquietações de alguns acadêmicos da Universidade Federal do Pará (UFPA) Campus Abaetetuba, que perceberam a ausência dessa especificidade no município. Com isso, constitui-se o Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão, Sociedade, Estado e Educação: ênfase nos Governos Municipais em Educação do Campo (GEPSEED).

Este grupo articulou-se a outras entidades com o propósito de torna visível e/ou implantar a Educação do Campo no referido município. Destacamos algumas destas entidades como percussora para se discutir e efetivar a coordenação de Educação do Campo Municipal. Assim, envolveram-se neste processo a: Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), 3ª Unidade Regional de Educação (URE), Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto Federal do Pará (IFPA), Organizações dos Movimentos Sociais do Campo, Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Abaetetuba (STTR), Colônia dos Pescadores do Município de Abaetetuba (Z14), Movimento dos Ribeirinhos e Ribeirinhas das Ilhas e Várzeas de Abaetetuba (MORIVA), Associação das Comunidades Remanescentes dos Quilombos de Abaetetuba (ARQUIA), Associação dos Moradores das Ilhas de Abaetetuba (AMIA) e Sindicatos dos Trabalhadores da Educação Pública do Pará (SINTEPP), que

possibilitaram um marco no processo de organização da educação do campo naquele município.

Nesse contexto surgiu, o Fórum Regional de Educação do Campo da Região Tocantina II (FORECAT II) que, atualmente, é representado por oito municípios (Abaetetuba, Barcarena, Igarapé-Miri, Mojú, Acará, Concordia, Tailândia e Tomé-Açú). O FORECAT II busca repensar um novo rumo de formação dos professores que atuam e residem no a fim de construir um olhar de renovação sobre esta educação.

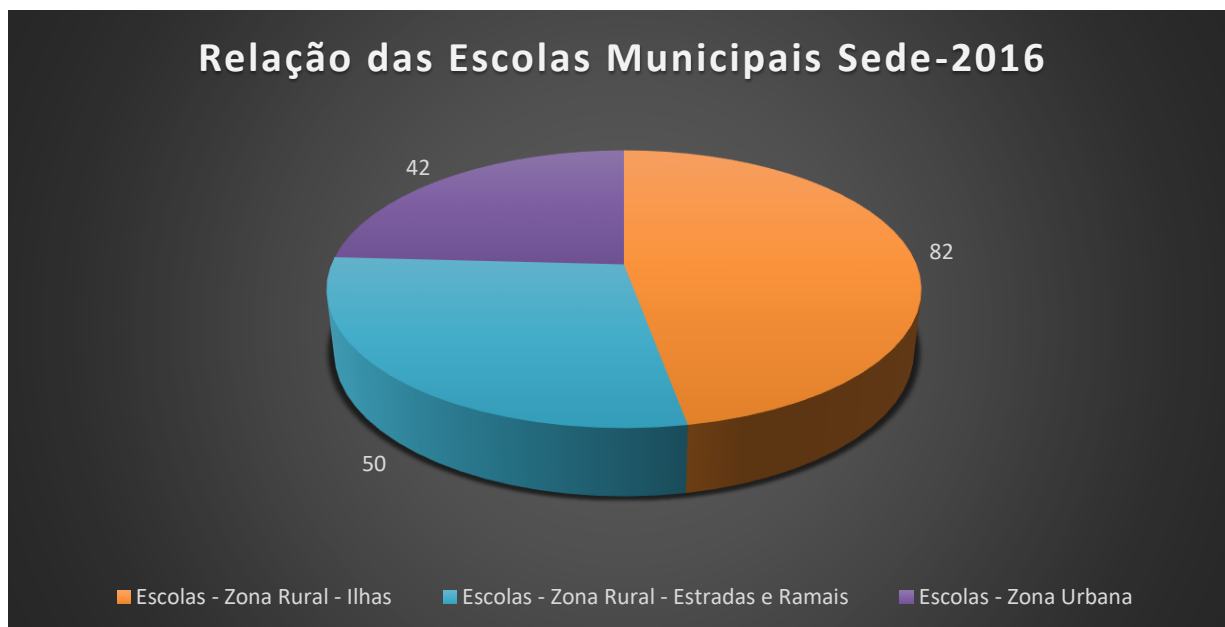
A partir da organização dos movimentos sociais se concretizou a proposta da Licenciatura Plena em Pedagogia que ganhou o nome de “Pedagogia das Águas”, a qual teve como objetivo a formação de cinquenta educadores da região das ilhas do município de Abaetetuba através do PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Os concluintes do Curso de Pedagogia das Águas, atualmente, buscam educar a partir de um novo olhar que valorizam o campo nos seus vários âmbitos, no intuito de valorizar o espaço, a cultura, a identidade e a sabedoria desses sujeitos que tem deveres e direito. Para que consiga fazer desses homens e mulheres protagonistas da história de um lugar que tem como foco o reconhecimento e a valorização dos sujeitos.

Vale ressaltar, que o olhar para o campo não é mais como um espaço de ação assistencialista, mas um território de homens e mulheres que se organizam e exigem ações efetivas como garantia do seu direito ao exercício de cidadania.

A partir de 2010 constituiu-se a Coordenação de Educação do Campo na Rede Municipal de Ensino da SEMEC, que objetiva refletir sobre a produção do conhecimento no campo das políticas públicas educacionais, do currículo e da formação e valorização dos educadores das escolas do campo.

A Coordenação da Educação do Campo Municipal tem como princípio a organização do processo educativo das escolas do campo buscam-se princípios e itinerário pedagógicos que orientam o desenvolvimento de processos formativos integrados, onde se articule áreas de conhecimento, saberes popular e científico assim como, diferentes práticas pedagógicas que permitam a superação da fragmentação e descontextualização do currículo e a afirmação de uma formação escolar crítica e criativa que promova autonomia intelectual e a afirmação como sujeito de transformação da realidade.

Portanto, as perspectivas da organização dos Movimentos Sociais por uma Educação do Campo sublinham direcionamentos das políticas públicas, tendo como meta o direito dos sujeitos do campo em suas especificidades, suas, histórias, memórias, identidades, como cidadãos brasileiros.



Fonte SEMEC (Secretaria Municipal de Educação)

Em Abaetetuba, as Escolas do Campo compreendem as Escolas que estão localizadas nas estradas e ramais e ilhas do município sendo que, nas estradas e ramais temos um número de 50 escolas e 82 nas ilhas, totalizando 132 unidades de ensino. Dentre essas, 19 escolas são quilombolas.

Demonstrativo de Alunos das Escolas Municipais do Campo/ 2016

	Berçário	Maternal	Maternal II	P I	P II	Total EI	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano	Total EF	1ª Etapa	2ª Etapa	Total EJA	Total GERAL
ESTRADAS E RAMAIS		212		430	452	1094	488	477	594	643	521	2723	226	423	649	4466
ILHAS		7		698	832	2537	800	827	1164	1168	1161	5120	675	807	1482	9138
TOTAL		219		1128	1284	3631	1288	1304	1758	1811	1682	7843	901	1230	2131	13605

Fonte SEMEC, matrícula das escolas/2014

O FORECAT vem construindo projetos e formações que possibilitam o desenvolvimento do campo como: O PROCAMPO – Curso de Licenciatura Plena em Educação do Campo que tem como objetivo formar educadores, professores e filhos de agricultores para atuar na docência nos anos finais do ensino fundamental, assim como no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos nas áreas de Ciências Naturais, Matemática e Linguagem: Códigos e suas Tecnologias.

A luta pela educação do campo no município de Abaetetuba tem sido protagonizada pelos movimentos sociais organizados, uma luta permanente pela garantia de direitos, em especial, a educação para os povos do campo.

2.3 A EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTA POR DEMOCRATIZAÇÃO E INCLUSÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS

Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente, sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária, sujeitos da luta por melhores condições de trabalho e pela identidade própria desta herança, sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades de direitos sociais respeitados, e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas (CALDART, 2002, p.152).

O objetivo da presente seção é discutir questões próprias do campo educacional as quais remetem, principalmente, às especificidades da organização do trabalho pedagógico da escola do campo. Não é intenção desta pesquisa discutir, ou, até mesmo, construir a história da formação que ocorre no campo e sim, apontar elementos de análise sobre o que pode estar envolvido tanto na esfera social quanto política e educacional, acerca das relações educativas desenvolvidas nas escolas do campo, em particular as questões relacionadas à Organização do trabalho pedagógico.

O caráter político que sustenta a realização deste traçado na presente pesquisa, é compreendido para alcançar uma relação da necessidade da educação plena, além de importantes práticas docentes concretas pertinentes ao campo.

Partindo de um conceito amplo de política - que transcende a mera luta pelo poder e se identifica com prática humano-social com propósito de tornar possível a convivência entre

grupos e pessoas - a pesquisa elabora um conceito também amplo de democracia que, não se restringindo à sua conotação apenas parlamentar ou eleitoral, é entendida como prática social pela qual se constrói a convivência pacífica e livre entre indivíduos e grupos que se afirmam como sujeitos históricos. O caráter pedagógico considera a luta por uma escola que se construa através de um processo de transformação tanto na sociedade, quanto na realidade social do campo, pois o caráter pedagógico aponta importantes funções sociais da relação educação, sociedade e campo.

Entretanto, a análise que se desenvolve sobre o papel dos movimentos sociais do campo compreende-se nas lutas de segmentos da classe trabalhadora. Além de salientar a compreensão representativa de classe que se torna fundamental para analisar sobre a importância da educação pública ou da escola na sociedade.

Desse modo, a organização do trabalho pedagógico será concebido como ato educativo no sentido de trazer em si a função educativa traçada nas escolas para análise. Vale ressaltar, que os movimentos sociais tem sido uma forma criativa para a mobilização das populações excluídas tanto no processo produtivo quanto político. Assim como, apresentam um viés educativo que favorecerem o aprendizado de união e organização dos trabalhadores, os quais apreendem criticamente de suas condições de vida e trabalho, para que possam buscar seu espaço no ambiente que se encontram.

Não obstante, a realidade pensada sistematicamente provoca inquietações naqueles que se propõem a investigar a Educação do Campo, possibilitando a retomada das interlocuções com autores e estudiosos, que se debruçam sobre a problemática. No pensar e fazer dos que intermedeiam os processos educativos nessas escolas, vão se revelando os desafios enfrentados, mas também vão se delineando os princípios e as orientações de uma proposta que atenda às populações do campo, revelando espaços criadores de intervenções, reorganização dos saberes/fazeres desenvolvidos pelas escolas.

No dizer de Arroyo *et al.* (2009), a construção de uma proposta pedagógica, que considere as especificidades do campo, compreende a relação campo-urbano, à luz das ciências sociais, dos modelos de desenvolvimento e também do pensamento educacional, que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social de seus atores como sujeitos de história e de direitos.

Arroyo (2009) afirma também que está sendo construída a Educação do Campo porque há exatamente um movimento social acontecendo. Até porque a escola se vincula ao mundo da produção, mas se vincula, sobretudo, aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais. Vincula-se, portanto, às mudanças culturais que o movimento social provoca.

Assim sendo, nosso objetivo é desenvolver um conjunto de ações que envolvam estudos, reflexões e reconstruções das práticas pedagógicas, na perspectiva de uma educação que considere os saberes e as experiências da comunidade que vive no campo.

2.4 A EDUCAÇÃO E PRINCÍPIOS À FORMAÇÃO HUMANA E ESCOLAR

A formação humana é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito constituir-se enquanto ser social responsável e livre capaz de refletir sobre sua atividade, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de relacionar-se eticamente, porque não desaparece nas suas relações com o outro. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural.

Esse processo que engloba conhecimentos, atitudes, valores e comportamentos construídos no processo educativo devem refletir-se também na dimensão institucional de forma permanente e sistemática e deve atravessar toda a vida escolar e, portanto, também o processo avaliativo. Este, por sua vez precisa considerar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos educandos e educandas e constituir-se instrumento de observação da necessidade a partir dos quais estes saberes precisam ser ampliados. Não apenas os saberes, mas a própria dinâmica da realidade onde está enraizado este processo, do contrário torna-se inválido o princípio determinante da escola vinculado a realidade dos sujeitos.

Ao mesmo tempo, essa importância está atrelada aos aspectos da possível incorporação desses princípios nos sistemas educativos públicos com escolas situadas no campo, já que a educação do campo como proposta educacional aponta princípios educativos a uma realidade hegemônica.

Foi no início de século XX, que a política educacional para o contexto rural, como mencionado na seção anterior, um forte apelo ideológico para conter a imigração do campo para a cidade. Esse êxodo rural representava para as elites políticas uma grave situação de

instabilidade social o que justificou a luta por instrumentos que possibilitasse aos camponeses o direito de qualificar-se independente de sua localização geográfica, além de lutarem para promover de volta a educação ao campo para combater o número vergonhoso de analfabetismo no século XIX.

Para Arroyo (2011, p.185), “ a luta, pela cultura, pelo ensino acaba sendo um dos modos pelos quais o povo entra na história e se constitui cidadão.” E ainda, para Freire “a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra (FREIRE, 2014, p. 28).

Entre a primeira década e segunda (1910 e 1920) forma-se um ideário que promulga a educação associada à solução dos problemas nacionais, como sociais, econômicos ou políticos. É uma época representativa para programas e currículos especiais voltados para a população rural, onde a educação constituiu a mola mestra para o desenvolvimento social.

Com isso, a educação estava incluída nas finalidades dos movimentos sociais que buscam legitimar a necessidade pela extensão da escolaridade básica a classe trabalhadora. Como afirma o autor,

O movimento de construção de uma sociedade alternativa implica a construção de um novo saber, de uma nova cultura, de uma nova concepção de mundo e dos sujeitos empenhados nessa construção. As diferentes lutas sociais educa a classe trabalhadora, num processo de aquisição de uma identidade coletiva. Esse é o núcleo do educativo; é aí, e não apenas na escola, que o educativo acontece prioritariamente (ARROYO, 2011, p. 185).

A realidade da educação no meio rural está envolvida pelos interesses das forças dominantes, e são esses mesmos interesses que constituem a história educacional para o campo. Esses interesses, como por exemplo, os das classes dominantes do campo, expressam o que realmente admitem sobre a função que cabe à educação para a classe trabalhadora. Contudo, os princípios formativos que ainda podem ser considerados hegemônicos social e educacionalmente são aqueles representados, a partir de contexto favorável e emancipador para formação humana incluindo o sistema escolar.

As diretrizes educacionais orientaram uma formação escolar mais flexível sobre a qualidade da educação, enfatizando por onde deveria passar a formação escolar. Entretanto,

este evento pode ser considerado um marco decisivo para a compreensão do projeto de reforma da educação na última década de noventa.

Essa é uma análise que se forjou no campo do debate da relação trabalho e educação: por um lado, a necessidade advinda das transformações tecnológicas para a escolarização da população; por outro, essa escolarização centrou-se no projeto das forças representativas de acumulação do capital.

Frente a tais determinações, discutir a Educação do Campo no âmbito das políticas educacionais é colocá-la na sua relação mediata com as características de inserção social a ela associadas. Compreender as determinações históricas como vínculos socioeconômicos marcantes nos processos de modernização da sociedade que atenda às prerrogativas político-econômicas que se associa de alguma forma com a educação e com seus processos específicos a cada momento histórico na sociedade brasileira.

Esse processo, da história de formação de nossa sociedade, também pode revelar como a escola foi relegada a um papel secundário na formação da sociedade brasileira, também pode manifestar um caráter redentor acerca de sua relação com os problemas da realidade social.

A Educação do Campo está envolvida nesse processo, onde alguns elementos das novas determinações são diferentes da história da educação. Sua relação com o processo de desenvolvimento parece ser possível por outros parâmetros, porque a classe trabalhadora também é incluída de forma diferenciada nesse processo de formação.

Esses pressupostos, sobre as interferências das agências multilaterais no país, foram interiorizados pelo debate sobre a educação pública, apontando que as linhas de política, em sua grande parte, deviam-se ao resultado da adaptação local das diretrizes elaboradas por tais agências. A política educacional é tomada como um componente importante das diretrizes assumidas por parte dos governos para a reforma da educação, provida pelo sistema educacional público.

Com a tendência dominante na política educacional, pautada nos princípios econômicos e gerenciais, é possível caracterizar o caráter economicista ou técnico dado à política fortemente construída por um aparato ideológico. As questões enfatizadas por essa tendência representaram aspectos do que se impõe como crise da qualidade educacional e do próprio sistema social.

A construção do ideário de uma centralidade à questão educacional, ao mesmo tempo em que veio substituir os valores democráticos que expressam outros sentidos populares do campo. A abordagem paradigmática, desenvolvida no campo da teoria econômica e da análise de gestão empresarial. A reivindicação, por uma qualidade de educação, perde-se pela predominância em associá-la diretamente à qualidade dos seus componentes.

Por conseguinte, na última década de 90, uma nova tendência das diretrizes internacionais, das quais as organizações multilaterais são representes acerca da reforma educacional no mundo, chegou ao Brasil e enfocou, basicamente, os problemas do setor a partir dos aspectos da qualidade e gestão de política para o ensino básico.

A educação, e seus novos elementos sobre sua qualidade acima levantados, trouxeram outros desafios para o conflito de forças sociais, estendendo-se à luta por educação, constituídos como condição para cidadania. Uma reestruturação que não deixou de envolver os segmentos sociais presentes na constituição antagônica, advindos da divisão social do trabalho, na qual os trabalhadores vêm historicamente travando resistências às mais variadas formas de exploração. O conflito educacional é também ressaltado em momentos de crise e de transformações da vida social, com vínculos com a economia colocados, frequentemente, de modos diferentes na sociedade, pelo capital, tais precedentes fizeram com que as contradições fossem evidenciadas, quanto às promessas por ela veiculadas.

2.5 POLITICAS E PROGRAMAS VOLTADOS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação rural, no que se refere às questões sociais como a educação associada à vida no campo, justifica sua inserção nas políticas oficiais que estão presentes em outros momentos históricos. Como representativos dessa concepção de educação rural, apresentemos alguns exemplos de programas educacionais que surgiram na década de 1950, com a finalidade de atender a população campesina: o Serviço Social Rural (SSR), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) O Programa de Expansão e Melhoria da Educação Rural do Nordeste (EDURURAL/NE) que foi um programa subsidiado a partir de um Acordo de Empréstimos entre governo brasileiro e o Banco Mundial, isto na década de 1970.

Entretanto, a definição desse marco justifica-se pelo próprio surgimento do movimento mais definido na agenda pública educacional no país relacionada à educação campesina a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA,

como um programa de educação de trabalhadores rurais em projetos de assentamento da reforma agrária. Esta foi forjada no I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizado em Brasília em 1997 umas das referências de luta social por educação do campo.

Vale ressaltar, que o PRONERA, fundamentado pelo Decreto Nº 7352, de 4 de novembro de 2010 dispõe sobre a política da educação do campo, onde observamos no art. 1º que:

A política de educação do campo, destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as Diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação-PNE (BRASIL, 2010).

Por sua vez, compreendemos que o movimento popular de base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo para as escolas do campo, ou seja, caracterizam questões sociais no caso da Educação do Campo, além dos elementos que responde a precarização da situação da rede escolar no campo também dará resposta ao processo educativo realizado nessas áreas.

É um movimento com práticas de reivindicatórias e proposições organizadas para constituir ações políticas coletivas na/pela Educação do Campo. A expressão ou o conceito de Educação do Campo e tem origem em encontros, ações e práticas oriundas dos movimentos sociais, diretamente associados à luta pela terra e pela reforma agrária (MOLINA & FERNANDES, 2004).

Compreende-se que o movimento em análise diz respeito a um processo social com suas contradições ou conflitos à Educação do Campo, demarcando elementos importantes de discussão acerca da trajetória histórica dessa educação no país. É essa mesma trajetória que os movimentos sociais populares do campo propõem-se a superar, quando se colocam como agentes ativos da esfera democrática na qual, manifestam as lacunas o Estado brasileiro deixa na educação do campo. Como afirma Caldart:

Nesta trajetória de tentar construir uma escola diferente, o que era (e continua sendo) um direito, passou a ser também um dever. Se queremos novas relações de produção no campo, se queremos um país mais justo e com mais dignidade para todos, então também precisamos nos preocupar em transformar instituições históricas como a escola em lugares que ajudem a formar os sujeitos destas transformações (CALDART, 2003, p. 64).

Entretanto, o distanciamento da escola da realidade social parece ser redimensionado a partir de práticas de relações com o contexto social e de princípios educativos escolares que garantam a inserção da escola para contribuir e construir um trabalho pedagógico centrado no contexto local/regional, pois “a escola não é uma ilha na sociedade. Não esta totalmente determinada por ela, mas não esta totalmente livre dela. Entender os limites existentes para a organização do trabalho pedagógico ajuda-nos a lutar contra eles.”(FREITAS, 2012, P.98-99).

Nesse sentido, a forma escolar poderá assumir um potencial qualitativo que discuta o sentido da escola do/no campo por meio de práticas diversificadas e adaptadas ao contexto. Afinal, “nossa tarefa é formar seres humanos que têm consciência de seus direitos humanos, de sua dignidade. Não podemos tratar educandos como mercadorias a serem vendidas no mercado de trabalho. Isto é desumanizar a eles e a nós todos” (CALDART, 2009, p. 105).

Todavia, o debate das questões relacionadas a educação do campo não pode desconsiderar a significativa importância do surgimento de ações políticas dos movimentos na luta por educação e cumprir ações políticas que fazem com que o ensino passe a ter sentido e oportunize a todos a possibilidade de pensar em um futuro promissor.

A Educação do Campo tomada como base política e pedagógica pode ser caracterizada pela necessidade ou luta social por educação ou escola. Vale ressaltar que a educação é um elemento de interesse social que imprime certas coesões com diversos sujeitos sociais inclusive do campo. Ainda, segundo Caldart, “a escola não move o campo, mas o campo não se move sem escola.” (2009, p.107), ou seja, a escola é um agente, fundamental, para a formação de consciência das pessoas e, também, da própria necessidade de mobilização e organização dos mesmos.

Logo, a existência de movimento e organizações sociais torna a luta por educação um novo sentido, principalmente para os povos do campo. Assim, em vez de um movimento em si, a Educação do Campo se constitui num realidade comum de sujeitos diversos com capacidade de construir sua própria história.

Por conseguinte, a educação do campo, expressa uma dimensão de organização, onde a face pedagógica deve representar iniciativas de inovações que experimentam métodos e técnicas de ensino, que significa ocorrer uma renovação pedagógica com raízes populares e democráticas. Assim, “a escola do campo, como parte de um projeto maior de classe

trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas...” (MOLINA & FREITAS, 2011, p.24)

Compreendido deste modo, as práticas sociais e históricas são outras, mas que não fazem parte desta pesquisa, no entanto, influenciam o modo de viver e transformar a sociedade. Assim, a educação está sustentada para que a educação do campo esteja integrada a outro projeto de sociedade, que materialize, no campo, um marco democrático-popular com todas as nuances e iniciativas para uma educação do campo com qualidade, pois para Freire,

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã. Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos aberto e apto à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente (FREIRE, 1996, p.28).

As lutas sociais conscientizam os trabalhadores, pois revelam as contradições existentes nas estruturas sociais, além de identificar tal processo como uma reciprocidade mutuamente entre indivíduos e sociedade, onde os direitos sejam iguais e não subdivididos manifestados a partir dos movimentos sociais com compreensão crítica da realidade social do povo do campo.

Por conseguinte, os movimentos buscam despertar e defender a consciência livre do indivíduo no intuito de superar as mazelas traçadas historicamente contra a população podada financeira e socialmente, logo o engajamento e participação nos movimentos são ferramentas que estabelecem a diferença, os ganhos, a qualidade de vida da população camponesa.

É essa perspectiva que, talvez, esteja presente na identificação das lutas por educação, a partir dos movimentos populares do campo, que buscam qualidade, o meio eficaz para se educar, porém com subsídios que fundamentem o modo de pensar e fazer a educação se concretizar. Contudo,

A educação do campo em muitos lugares por meio de práticas comunitárias não pode se acomodar como sendo suficiente, pois não se trata de desvalorizar ou de ser contra estas iniciativas, porque elas tem sido uma das marcas de nossa resistência. Mas, é preciso ter clareza de que isto não basta. A nossa luta é no campo da política pública, porque está é a única maneira

de universalizarmos o acesso de todo o povo à educação (CALDART, 2009, p.150).

Essa perspectiva sugere a construção consciente de transformação social nos quais os trabalhadores lutam por escolas, assim como os possíveis processos de transformações na sociedade. Os trabalhadores reivindicam uma escola realmente aberta a todos. Essa relação transforma os movimentos sociais do campo, o qual sugere uma relação política casada com a luta por educação ou escola.

O desenvolvimento, nessa perspectiva, faz com que essas ideias atinjam camadas da população dando a elas o direito de se qualificar. A conquista por educação e por sua democratização contraria aqueles que pensam que essa é uma luta que se efetiva, sem esforço e sem choque, pelo contrario, as conquistas só aparecem a partir da luta e reivindicações por direitos iguais, pois

Temos uma longa história que sempre defendeu que os saberes que a escola rural deve transmitir devem ser poucos e úteis para mexer com enxada, ordenhar a vaca, plantar, colher, levar a feira... Aprender apenas os conhecimentos necessários para sobreviver e até para modernizar um pouco a produção, introduzir novas tecnologias, sementes, adubos, etc. Essa visão utilitarista sempre justificou a escola rural pobre, os conteúdos primaríssimos, a escolinha das primeiras letras.

Um projeto de educação básica do campo tem de incorporar uma visão mais rica do conhecimento e da cultura, uma visão mais digna do campo, o que será possível se situamos a educação, o conhecimento, a ciência, a tecnologia, a cultura como direitos e as crianças e jovens, os homens e mulheres do campo como sujeitos desses direitos (ARROYO, 2009. p.82).

Por conseguinte, os interesses da classe trabalhadora por educação ou por escola objetiva também constituir a condição coletiva da cidadania, erguida pelos sujeitos sociais ou grupos organizados da sociedade civil e divergente da aceção de cidadania centrada nos direitos e deveres individuais e coletivos. Ou seja, uma compreensão que sugere que a educação ocupe lugar central na aceção coletiva da cidadania.

A relevância dos movimentos sociais pode ser representada pela preocupação com a educação relacionada às causas sociais não apenas específicas, porém que possa atender dignamente as condições dos trabalhadores, assim como defenda a educação articulada às condições da vida no campo.

Essa necessidade por educação que os movimentos sociais populares do campo demonstram, podem ser tomadas como uma preocupação histórica, pois as lutas sociais por educação colocadas pelos movimentos sociais populares do campo, apontam contribuições recíprocas de transformação social. É uma conquista justificada a partir das próprias características e das propostas de mudanças sociais pelas quais os movimentos demonstram suas preocupações com a educação.

A educação que vem das pautas dos movimentos sociais, tendencialmente é aquela determinada para ser controlada pelos sujeitos, mesmo quando provida pelo Estado, logo o sentido democrático do direito à educação recebe uma direção definida, pela qual os recursos materiais são oriundos do Estado, mas a organização pedagógica deve ser de responsabilidade da classe trabalhadora que poderá sugerir suas prioridades e necessidade relacionada ao cotidiano que os mesmos vivenciam.

Ao ensinar por meio de uma relação pedagógica renovada, o processo educativo constitui-se numa ação que extrapola os limites da escola, o que significa a função orgânico-pedagógica a partir dos movimentos sociais envolvidos efetivamente no processo de ensino. Segundo Freire,

Um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não absorve o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. Distingue—os, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre. Não tem a ingenuidade de supor que a educação, só ela, decidirá dos rumos da história, mas tem, contudo, a coragem suficiente para afirmar que a educação verdadeira conscientiza as contradições do mundo humano, seja estruturais, superestruturais ou interestruturais, que impelem o homem a ir adiante. As contradições conscientizadas não lhe dão mais descanso, torna insuportável a acomodação. Um método pedagógico de conscientização alcança as últimas fronteiras do humano. E como o homem sempre se excede o método também o acompanha (2014, p.29).

Então, partimos do princípio de que a reflexão pedagógica para o desenvolvimento do homem social, autônomo, capaz de pensar, com visão ampla, complexa, para dirigir ou controlar quem dirige e isto é fundamental para a criticidade e desenvolvimento do mesmo. Esse desenvolvimento é possível de identificar numa unidade entre a aquisição da capacidade de dirigir e da capacidade de aprender por meio de uma formação produtiva em constante transformação. É formar a pessoa não apenas para o trabalho manual, mas para ser um

cidadão com condições e competências para atender às exigências que o cercam e, assim, possuir um aprendizado coerente com o contexto que esteja inserido.

Ao enfatizar essas problemáticas da educação, os movimentos sociais sugerem uma busca permanente de políticas públicas voltadas para a verdadeira implementação da educação para o campo e, possibilitar a todos, o direito de qualificar-se e contribuir para a democratização dos direitos sociais de luta. Da mesma forma que devemos evidenciar outras dimensões da escola ao configurar estratégias de luta que tendam a suprir o vácuo da construção de sentidos pedagógicos a práticas correspondentes para a concretização da Educação do Campo.

SEÇÃO 3: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA PERSPECTIVA DA ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE

A discussão de alguns elementos mais específicos ao âmbito educativo, como o trabalho pedagógico nas escolas do campo, indica a definição de algumas questões sobre a construção de um projeto educativo que atenda a especificidade campesina. Além de serem questões que transmitem um cunho político e pedagógico pelas quais esse sentido é circunscrito nesta pesquisa, o entendemos como um movimento educativo no âmbito do trabalho pedagógico nas escolas do campo.

O trabalho pedagógico nesta sessão será tomado como uma dimensão integrada da prática educativa a qual assumi outras possibilidades pedagógicas na escola. Sendo assim, a prática educativa escolar sofre no interior do espaço escolar um questionamento com relação ao trabalho pedagógico que pode ir além de um formato de escola distanciada da realidade social.

Por conseguinte, é uma discussão que objetiva trazer alguns contributos pedagógicos para a construção da Educação do Campo no município, para que se configure com diretrizes educativas transformadoras para a escola dos filhos ou dos trabalhadores do campo com uma base política e pedagógica dos movimentos sociais do campo e de caráter propositivo para o âmbito do trabalho educativo para as escolas do campo.

O cunho político e pedagógico que orienta essa discussão sugere que a escola associe às questões do projeto social para o campo, um projeto educativo que considere as contradições sociais do processo de transformação. Portanto, as relações que se podem deduzir desse projeto político pedagógico sugerem também, no seu interior, a crítica à escolarização adaptada ao meio rural. Segundo Veiga,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (VEIGA, 2013, p.13).

Nessa perspectiva, a análise sobre o papel socializador da educação escolar parece considerar a mediação entre ensino e realidade social. Assim, o estabelecimento de

vinculações com o conhecimento social precisa englobar elementos fundamentais ao trabalho pedagógico.

Entende-se então, que o projeto político-pedagógico é uma forma concreta de planejamento e organização da escola evidenciando assim, os interesses, desejos e propostas dos educadores e educandos, sendo um importante caminho para a construção da instituição, pois é um instrumento eficiente para a transformação da realidade da escola. Conforme a posição de Veiga, que afirma a intencionalidade do PPP.

Dessa forma, a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica. A construção do Projeto Político Pedagógico é, então, de fundamental importância, pois ele é a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade. Segundo Garcia (1999, p. 159),

:

[...] prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (1999, p. 159).

Então o PPP ele traz no seu conteúdo as práticas que precisa ser usada para atingir o aprendizado do aluno, pois não adianta somente querer fazer o utilizar metodologias diferenciadas, faz-se necessário que estas práticas estejam sustentando ara que toda a organização pedagógica não seja meramente em vão, mas pelo contrário que esta se fundamente numa dinâmica que envolva a teoria e prática como bem ressalta Garcia.

Neste sentido, o bom trabalho organizacional é um trabalho que precisa fazer bem, isto é, numa perspectiva técnica e política, e que faz bem para nós e para aqueles com os quais ensinamos. Fazemos bem quando ensinamos o que é necessário ensinar, utilizando as ferramentas que possuímos no momento tendo consciência do significado de nosso ensinamento procurando conhecer aqueles com quem estamos envolvidos no processo, e assim promover a construção da cidadania.

Vale ressaltar que é previsto, dentro das normas de elaboração e consolidação do PPP, instaurar uma forma de reelaboração, execução e reorganização do trabalho pedagógico. Evidentemente faz-se necessário a participação ativa do gestor escolar, juntamente com todos os protagonistas da escola e comunidade local, pois são parte integrantes desse processo educativo, pois sem dúvida, contribuirá para que a escola consiga chegar ao seu objetivo.

Desse modo, o caráter pedagógico é de suma importância para a discussão educativa, e assim localizar questões específicas sobre o trabalho pedagógico da escola do campo. Trazer essa discussão à tona, evidencia uma perspectiva educativa importante de educação.

Segundo Arroyo:

Quando situamos a escola no horizonte dos direitos, temos de lembrar que os direitos representam sujeitos — sujeitos de direitos, não direitos abstratos —, que a escola, a educação básica tem de se propor tratar o homem, a mulher, a criança, o jovem do campo como sujeitos de direitos. Como sujeitos de história, de lutas, como sujeitos de intervenção, como alguém que constrói, que está participando de um projeto social. Por isso a escola tem de levar em conta a história de cada educando e das lutas do campo (2009, p.74).

O PPP é um documento norteador da prática pedagógica e da gestão, o qual necessita expressar um vínculo estreito com a identidade sociocultural dos sujeitos e, com isso, assegurar seu reconhecimento e valorização no espaço escolar. Analisando o contexto rural brasileiro, verificamos que muitas escolas localizadas no campo não tem problematizado no seu projeto político pedagógico (PPP) a identidade, a cultura e o trabalho dos povos do campo a luz dos princípios da educação do campo e dos movimentos sociais. De acordo com as observações realizadas na escola, objeto deste estudo, temos constatado que professores e gestores possuem pouco conhecimento preliminar sobre os princípios da educação do campo.

A determinação para que todas as escolas elaborem seu PPP, foi instituída por via legal através da LDB 9394/96, a qual determina que todos os professores, funcionários e comunidade sejam os autores desse projeto. Toda escola precisa ter esse documento, entre ramos e avanços, é fato concreto a sua existência nas instituições, desde a educação infantil, até os cursos de pós-graduação, colégios, institutos e universidades.

O PPP constitui a identidade da escola. Apresenta as metas, o histórico da comunidade e sua filosofia. Ele não deve ser entendido como um documento técnico, mas como um processo de construção que é organizado por sujeitos e que ao mesmo tempo traz a identidade desses sujeitos para que possa ser problematizada na prática pedagógica, nos processos de gestão e na relação com a comunidade.

Conforme pesquisa desenvolvida no estado do Paraná, utilizando as técnicas de entrevista e análise documental, foi possível constatar que, as escolas que não possuem vínculo com os movimentos sociais do campo apresentam um PPP assentado na concepção

técnica e burocrática, porém as escolas localizadas nos assentamentos e que estão articuladas com os movimentos sociais do campo, revelam um PPP que envolve o trabalho coletivo desde a sua elaboração, efetivação e avaliação. A exemplo disso, fazemos referência aos PPP das Escolas Itinerantes e da Escola Base organizada no Colégio Estadual Iraci Salete Strozak, as quais consideram que:

O Projeto Político-Pedagógico é resultante, primeiro da luta dos trabalhadores Sem Terra que, ao conquistarem a terra conquistam também o direito a educação e a escola. Escola esta de assentamento e acampamento, Escola Pública no e do campo. (...) é ainda a materialidade de vários momentos de estudo e diálogos entre educadoras e educadores da Escola Base e das Escolas Itinerantes, dirigentes e lideranças do Movimento, comunidades locais e demais pessoas envolvidas com a escola (CADERNOS DA ESCOLA ITINERANTE, 2008, p. 21).

A citação supracitada revela que o PPP só tem sentido se estiver colado as lutas sociais, ao trabalho coletivo, a perspectiva da classe trabalhadora e a construção de um outro projeto de campo.

O projeto político pedagógico, como documento construído na escola e para a escola apresenta algumas características que se observadas ajudam a modificar e solidificar a identidade da escola. As principais particularidades que evidenciam a elaboração do PPP da escola estão centradas na gestão democrática do ensino, no trabalho coletivo, na reflexão sobre a realidade.

Veiga (2003) ao apresentar as características do PPP, afirma que este é um momento que direciona um “movimento de batalha para a efetivação da democratização escolar que não esconde as dificuldades e os pessimismos da realidade educacional, mas não se deixa levar por esta, procurando enfrentar o futuro com esperança em busca de novas possibilidades e novos compromissos”(VEIGA, 2003, p 276). Assim, esse movimento possibilita ao coletivo escolar, pensar sobre as atuações a serem desenvolvidas no cotidiano escolar.

Na continuidade, sinaliza que:

Por ser coletivo e integrador, o projeto, quando elaborado, executado e avaliado, requer o desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem na tomada de decisões que afetam a vida da instituição educativa e de comprometerem-se com a ação. [...] fundada no princípio da gestão democrática reúne diferentes vozes, dando margem para a construção da hegemonia da vontade comum. A gestão democrática

nada tem a ver com a proposta burocrática, fragmentada e excludente [...] (VEIGA, 2003, p. 276).

A identidade da escola está relacionada com o grau de autonomia que essa possui e seu PPP, portanto, a “identidade representa a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico.” (idem, p. 276)

Enfatiza também que um projeto político-pedagógico é legítimo quando a forma de participação supera a presença, a colaboração, e toma a dimensão em que todos os envolvidos com o processo educativo possam decidir e usufruir coletivamente das atividades e ações executadas.

Quanto à dimensão do trabalho pedagógico, a especificidade não está apenas nas questões metodológicas e técnicas, mas numa visão que se amplia para as relações da instituição educativa com o contexto social.

Considerando a discussão acima, a construção do projeto político-pedagógico nas escolas do campo, convém nos perguntarmos: será que pensar a escola do campo é pensar uma escola diferente? Extraíndo um trecho do trabalho de Marcoccia (2011) é possível afirmar que, a escola do campo não é uma escola diferente, mas é um espaço que reconhece seus sujeitos sociais e os incorpora, valorizando seus saberes, suas crenças, seu trabalho e sua cultura. Admitindo que esses sujeitos interveem e modificam as relações sociais de seu grupo e também da sociedade como um todo, porque é revelado a construção histórica dos povos do campo, suas lutas, demandas e resistências.

Caldart (2003, p. 66), com quem concordamos, escreveu que:

ajudar a construir escolas do campo é, fundamentalmente, ajudar a constituir os povos do campo como sujeitos, organizados e em movimento. Porque não há escolas do campo sem a formação dos sujeitos sociais do campo, que assumem e lutam por esta identidade e por um projeto de futuro. Somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo.

As palavras de Caldart apontam elementos para pensar a escola pública em qualquer espaço, estando ou não inserida em diferentes contextos socioculturais e econômicos dos povos do campo ou da cidade. A questão é: para construir a escola que a autora propõe é

necessário que os sujeitos que dela necessitam lutem e se mobilizem, de forma que a escola se volte para os sujeitos sociais reais.

Nessa perspectiva, a educação do campo está adiantada diante de muitas concepções de educação, pois tem “clareza de que sozinha a escola não provocará isto. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali estão o seu novo projeto educativo” (CALDART, 2003, p. 72).

A identidade da escola do campo é definida pelo modo de vida das comunidades do campo e suas relações sociais com outros sujeitos, com os movimentos sociais, com o trabalho, com a produção da vida cultural e outros.

Os espaços rurais não são homogêneos, abrigando diferentes comunidades rurais no mesmo espaço. Essas comunidades podem estar interligadas com os espaços urbanos ou isoladas em outras áreas. Daí a importância de a escola do campo assegurar as particularidades de cada comunidade rural e garantir suas identidades nos espaços escolares (VERDE, 2004).

Essa realidade impõe alguns desafios à educação pública do campo, tendo em vista que a educação escolar dos povos do campo ocorre por meio das escolas públicas do país, as quais devem, portanto, (re) pensar seus planos educacionais e conteúdos curriculares, de forma a assegurar as particularidades de cada comunidade rural e garantir suas identidades nos espaços escolares, mantendo a garantia do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade, conforme posto nas políticas educacionais mais amplas.

3.1 CONCEPÇÃO DE PRÁTICA DOCENTE: UMA REFLEXÃO PARTILHADA SOBRE AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA NOSSA SENHORA DE NAZARÉ

A presente subseção toma o cotidiano da Educação do Campo como ponto de referência para que a formação de professores do campo possa atender à especificidade dos alunos. Discutir a organização do trabalho pedagógico inscrita na prática e saberes docentes da Escola Nossa Senhora de Nazaré/Costa Maratauíra.

A educação insere-se num movimento de configurar a formação como espaço-tempo para a prática docente, com o intuito de assumir a Educação do Campo como espaços múltiplos de vivências sociais e culturais do povo do campo. Dessa forma, vemos a necessidade de se reconhecer práticas pedagógicas traçadas no espaço e tempo dos alunos do campo cujos direitos fundamentais sejam respeitados tanto de manifestação, ampliação, diversificação e sistematização de conhecimentos e experiências. Portanto, é fundamental compreender o espaço/tempo das escolas para, assim, se pensar a prática dos professores aliadas a uma reflexão do contexto que estão envolvidos. Segundo Tardif,

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar pelos alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão, interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência. (TARDIF, 2014, p.50).

O docente, para educar, necessita do outro pois, ele não pratica sozinho, mas no convívio, a partir de um contexto que busca reelaborar uma melhor estratégia ou metodologia que atenda às necessidades do aluno. Assim, é possível construir conhecimento e produzir sonhos que possam realmente ser concretizados no contexto do indivíduo participante.

3.2 DO CONTEXTO À PRÁTICA DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO

Tomar a própria realidade como ponto de partida no processo formativo, pode contribuir para o rompimento de práticas cristalizadas que estão impregnadas, enraizadas no chão de nossas escolas. Esses novos sentidos pode traduzir o exercício renovador a uma nova maneira de ensinar. Isto nos faz pensar que o aprendizado humano é essencial, para o que somos e queremos ser realmente. Como afirma, Caldart, “Educar é ajudar a construir e a fortalecer identidades; desenhar rostos, formar sujeitos” (CALDART, 2003, p. 53).

Então, a prática docente contribui para os mais diversos contextos, onde o professor possui,

O saber e saber-fazer estão em suas mãos, condição principal da atividade de trabalho do professor. Para esse profissional que tem como produto o outro, e como meio de trabalho ele mesmo, o processo da sua atividade profissional inicia-se e se completa em relação estritamente social, permeada e carregada de história, necessariamente trespassada por afeto (GIESTA, 2005, p. 70).

Com isso, este processo perpassa por vários segmentos e construção do próprio professor. Assim, a identidade do docente na Educação do campo passa pelo aprendizado do processo de observação, discussão e reflexão sobre os saberes e os fazeres do trabalho para o ambiente que esta atuando. Ou seja, o professor se forma a partir do momento que consegue despertar em si a capacidade de interpretar, desconstrói suas visões e representações idealizados do outro. Com isso, o movimento de olhar e de ver o outro relacionada à prática docente é poder realizar junto, um exercício de cultivar e construir um olhar diferenciado sobre a Educação do campo. De acordo com Tardif,

O saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho (TARDIF, 2014, p.21).

Entendemos que, para o autor, o saber do professor se constitui em vários momentos os quais repercutem na vivência de todo o contexto que este está inserido ou vivenciou, refletindo nas ações que executa na sua sala de aula.

Neste contexto, os questionamentos atuais sobre a necessidade de uma proposta pedagógica e também sobre a importância da formação dos profissionais que atuam na Educação do Campo, tem sido relevante para redefinir o papel social da escola, pois “sem uma melhor capacitação profissional do professor, pouco se pode afirmar sobre sua disponibilidade e vontade política para mudar a escola.” (GIESTA, 2005, p. 67), apontando, assim, para a progressiva necessidade de consolidação de uma orientação pedagógica norteada por pressupostos teóricos que apresentem outras concepções de educação e de sociedade.

Nessa conjuntura, o que se apresenta é uma prática puramente assistencialista, configurada a isolar e preservar as crianças, principalmente as mais pobres, dos infortúnios sociais, sendo esta ignoradas e tolhidas totalmente de seus direitos.

As transformações das práticas docentes são necessárias e urgentes, o desafio seria construir propostas educativas que proporcionem uma educação para a cidadania, estimulando a cooperação e a autonomia, na formação de sujeitos críticos e criativos. Para Freire,

o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de

ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p.86).

Para tanto, faz-se necessário tecer uma nova teia composta por fios que possam sustentar a possibilidade de conjugar educação, a qual está entrelaçada nas escolas e na forma como as práticas pedagógicas estão sendo trabalhadas nas escolas do campo.

Corroboro, ainda com Tardif que,

A escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é nada mais que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: pelo contrário, elas formam, raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (TARDIF, 2005, p.23).

Para situar esta análise é necessário entender a criança como sujeito, cidadão possuidor de necessidades e de potencialidades próprias, que pode ser educado para o desenvolvimento do seu espírito crítico e criativo, aponta-se, então, a Educação que deve ser regida para o despertar de uma identidade própria de cada sujeito, de cada espaço social, que reconhece a heterogeneidade que nossa sociedade é composta, ou seja, considere os diferentes fatores como classe social, etnia, gênero, religião, como determinantes do processo de ensino.

Esta valorização deve constituir o ponto de partida de todo o trabalho pedagógico do professor. Trata-se, na verdade, de reunir “o saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação dos educandos” (FREIRE, 1996. p. 95).

Ainda de acordo com Freire,

Como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos. O melhor discurso sobre ele é o exercício de sua prática. É concretamente respeitando o direito do aluno de indagar, de duvidar, de criticar que “falo” desses direitos (FREIRE, 1996, p. 95).

As reflexões do autor indicam a urgência e a necessidade de consolidação de práticas docentes que despertem o interesse do aluno pelo conhecimento e, também, o reconhecimento de que o professor não é o detentor de todo conhecimento, mas que, deve também, assumir-se enquanto aprendente do processo; assim, a educação assumirá a ação docente significativa no contexto das instituições educacionais.

Contudo, muitas são as demandas, práticas identificadas e que veem exigindo continuidade no processo de reflexão coletiva, no sentido de orientar e apoiar a tomada de decisões que definem a prática docente. Assim, torna-se um desafio pensar e reconhecer a cotidianidade dos alunos, especialmente, os do campo. São portanto, lugares, cujos direitos fundamentais precisam ser reconhecidos e respeitados. Conforme as autoras TÁVORA e MARINHO,

a construção de novos rumos e direção no sentido de formação de sua identidade; enfim, a construção de processos democráticos no interior da escola e, possivelmente, o alcance da melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem, sendo este, portanto, o significado a ser atribuído ao projeto político-pedagógico (TÁVORA e MARINHO, 2011. p 117).

Dessa forma, as reflexões empreendidas tornam-se uma ampliação destes saberes sobre a educação do campo desafiando os profissionais que atuam e reivindicam outros fazeres no sentido de, pensar a organização do espaço e tempo no cotidiano da sala de aula, assim como, considerar as individualidades e as manifestações culturais manifestadas em seus contextos.

3.3 O PPP COMO MODO REFLEXIVO DE REDIRECIONAR O FAZER DOCENTE

A educação destinada aos povos que residem no campo, busca entender os processos educacionais na diversidade de dimensões que constitui o homem e o lugar/território do homem no campo. Ou seja, uma educação oferecida às singularidades dos povos do campo que, simultaneamente, priorize a sobrevivência do campo na sociedade brasileira. Assim, podemos dizer que “quanto mais a educação procura se fechar no seu condicionamento social, tanto mais ela se converte em mera presa da situação social existente” (ADORNO, 1995, p.11).

Acrescentamos, ainda, que a educação deve ter como protagonistas os sujeitos, assim como, os seus processos de construção e/ou reconstrução da vida social. A educação escolarizada possui suas interconexões de sistematização e de organização dos conhecimentos espontâneos e científicos, já que se constrói a partir da história dos sujeitos, especificamente, nesta pesquisa, dos povos do campo.

A compreensão do campo como espaço apresenta particularidades e possibilidades de relação entre os homens que fomenta reflexões sobre o desenvolvimento educacional, no qual o papel da escola deva estar claramente definido. Para Távora e Marinho,

O projeto não pode significar apenas um roteiro burocrático, cujo papel é direcionar o trabalho a ser desenvolvido pela escola, de forma a garantir o simples agrupamento de programas, planos de ensino e outras atividades de cunho educativo, não tendo como referência um propósito comum. Não pode significar, também, um projeto que contenha somente as ações a serem desenvolvidas pela escola, e que, após sua elaboração, seja simplesmente, encaminhamento à administração central como uma simples comprovação do cumprimento, por parte da escola, de tarefas de caráter burocrático, como comumente vem sendo realizado em nossas escolas, tanto da rede estadual como da rede municipal (TÁVORA e MARINHO, 2011, p. 119).

A construção de uma proposta pedagógica das escolas do campo compreende a relação campo-urbano, ou seja, devemos compreender que os modelos de desenvolvimento traçados nas escolas campesinas estão ligados à cidade, assim como, o pensamento educacional. Contudo, é importante pensar a proposta pedagógica escolar para o campo que respeite o mesmo como espaço de democratização e de inclusão social, em que seus atores sejam tratados como sujeitos de história e de direitos. Todavia, “o professor como profissional tem um comprometimento com a construção coletiva da conscientização do trabalho que realiza na escola, bem como, com o aprimoramento de seu conhecimento geral e específico” (GIESTA, 2005, p. 70).

Entretanto, é preciso considerar que a escola se vincula ao mundo da produção, sobretudo, aos processos culturais inerentes aos processos produtivos e sociais que intermediam os processos educativos e vão se revelando nos mais diversos desafios enfrentados pelos educadores. Neste contexto,

Eleger a escola como lócus central do sistema educacional, como instancia onde se pode conceber, executar e avaliar o seu projeto político-pedagógico, como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que podem contribuir para a luta de todos os envolvidos com a organização do trabalho pedagógico, pressupõe, dada a sua natureza peculiar, a compreensão, por parte de seus segmentos, do significado do projeto, seus elementos e os princípios que o norteiam (TÁVORA e MARINHO, 2011, p. 117).

Com este propósito, a educação popular é um campo de luta social, em que nos envolvemos em um movimento permanente, buscando a transformação de um quadro

histórico que a educação do povo do campo enfrenta, por estar diferentemente colocada em certos contextos de nossa formação social.

A concepção de prática a que nos referimos estará articulada à teoria, sendo indissociável aos componentes da práxis. De acordo com Giesta, “o ensino e a educação dos educadores, fornece subsídios para que se efetive o desenvolvimento de atitudes e habilidades de pensar sobre a ação, contribuem para que esse profissional parta daí para novas ações transformadoras ou aperfeiçoadoras” (GIESTA, 2005, p.75).

É possível afirmar que, nas práticas docentes, o conhecimento escolar compreende a operacionalização e efetivação do conhecimento teórico com o conhecimento da prática docente do professor a partir da reflexão sobre a experiência que o mesmo coloca em ação no seu dia-a-dia.

Nessa perspectiva, as reflexões do fazer docente se constituem em objeto de investigação do coletivo dos professores. Dessa forma, a medida que os professores tomam consciência de suas possibilidades e limitações, podem retomar as suas ações e fazer intervenções que melhorem a eficácia de seu trabalho.

Em suma, a escolarização supõe, historicamente, a edificação e a institucionalização de um novo campo de trabalho, a docência escolar no seio da qual os modos de socialização e de educação anteriores serão ou remodelados, abolidos, adaptados ou transformados e função dos dispositivos próprios do trabalho dos professores na escola. Neste sentido, as interações cotidianas entre os professores e os alunos constituem bem o fundamento das relações sociais na escola, essas relações são, antes de tudo, relações de trabalho, quer dizer, relações entre trabalhadores e seu “objeto de trabalho” (TARDIF, 2005. p. 23).

Pensada nessa direção, a formação dos professores da escola do campo prescinde a reflexão coletiva para construir novos olhares e fazeres, transformando as suas ações para atender aos interesses dos grupos sociais a que essas práticas estão sendo vivenciadas. Para Freire, “a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade” (FREIRE, 1996, p.85), ou seja, dever instigar o diálogo para se organizar a escola como espaço democrático e participativo.

Essa compreensão da prática docente aliada aos saberes docentes, é resultado de experiências que se manifestam no trabalho docente, em contextos locais particulares.

Portanto, as práticas concretizadas nas escolas do campo trazem, em seu conteúdo, as concepções e os projetos que os(as) professores(as) intermediam em suas ações pedagógicas.

A reflexão sobre essas experiências, articuladas a uma política mais ampla para a educação do campo é que poderão favorecer a construção de uma nova prática, comprometida com o projeto de desenvolvimento da população campesina.

No âmbito da formação de professores e da construção de um projeto político-pedagógico que se concretiza no chão das escolas do campo, é fundamental que ocorra o respeito à cultura e identidade do povo do campo.

O PPP é o documento que estabelece medidas e objetivos para serem desenvolvidos na escola, é uma forma de organização do trabalho escolar. É político na intenção de articular um envolvimento e interesse entre a comunidade e a escola, trabalhando a realidade local. É pedagógico no sentido de viabilizar o trabalho educativo no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando também a realidade escolar. Faz-se necessário o PPP para nortear e consolidar a identidade da escola e a garantia de um ensino de qualidade.

O Projeto Político Pedagógico para a escola do campo deve ser elaborado buscando atender às especificidades e particularidades desse cenário. Nessa perspectiva Caldart (2004, p. 16) destaca que:

Este desafio se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo.

Com isso, a dimensão humana da educação vai se explicitando e dando corpus à natureza política e pedagógica da escola. Porém, para ser própria de humanos, a gestão escolar tem que estar revestida de práticas voltadas para a participação de todos os segmentos que constituem a comunidade escolar.

Desta forma, o Projeto Político Pedagógico da escola é resultado de um pressuposto e de uma prática de gestão. Gestão esta que implica em pensar com o conjunto da escola pais, alunos, professores e funcionários os destinos da educação, da educação escolar. Ao pensar a educação do campo, a partir do Projeto Político Pedagógico, implica em tomar atitude, em construir método, metodologia, objetivos e finalidades que, por sua vez, implicarão em ações,

resultarão em trabalho, muito trabalho. E, por conseguinte, serão referência para as políticas e as relações pedagógicas do e no processo de ensino aprendizagem que se dará na dimensão social da educação.

A gestão democrática, enquanto política afirmativa do campo e da cidade é requisito para a consolidação do Projeto Político Pedagógico. Pois, será a gestão democrática que possibilitará a mobilização e o envolvimento dos sujeitos sociais nas diversas etapas de construção do Projeto Político Pedagógico; elegerão as prioridades da escola e proporão as melhorias no processo ensino aprendizagem; será, pois, na definição das metodologias para materializar as escolhas, na reivindicação de condições de realização de trabalho de professores, que correspondam minimamente às necessidades vitais dos povos do campo, que o Plano ganhará a dimensão de coletividade.

SEÇÃO 4 PRÁTICAS DOCENTE: UM OLHAR SOBRE A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

A organização das práticas pedagógicas de professores decorre de várias situações, onde este docente necessita ter conhecimento e autonomia para, assim, traçar o percurso de suas ações diárias. Sabe-se que este não é um trabalho fácil, porém possível de ser realizado.

Segundo Sandra Azzi, (2005), ao tratar sobre a importância da formação de professores, há necessidade de se avaliar o processo de ensino-aprendizagem, o qual pode ocorrer do convívio e acompanhamento obtido através dessa prática pedagógica.

O professor como formador de opinião também necessita ser estimulado e estimular a qualificação do trabalho docente, pois ele é o responsável direto, juntamente com seus alunos, pelo processo de ensino-aprendizagem que ocorre tanto em sala de aula como em outro ambiente não escolar. Assim, é necessário que o professor, seja autônomo para conseguir enfrentar os desafios deste processo. A prática docente vem tendo um papel importante, pois o conhecimento e o entendimento possibilitam a aprendizagem e interesse dos alunos pela busca constante da informação e qualificação profissional.

Observando o papel da escola pública entendemos que, para se ter um ensino de qualidade, é necessário que se tenha professores qualificados e estimulados para a transmissão do ensino qualificado, fazendo que este se sinta parte da escola, tendo formação contínua de qualidade e que os investimentos ocorram em diversas áreas da estrutura organizacional do ensino; assim, o conhecimento se tornará realmente um direito universal como previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96.

O professor que se preocupa com a formação e investe em si próprio está pronto para repassar um ensino de qualidade, pois possui um controle de autonomia que o faz ser um transmissor de conhecimento, demonstrando confiança e controle decorrente de suas condições formativas solidificadas, o que o torna capaz de organizar e direcionar atividades didáticas que vão além da sala de aula. Contudo, é preciso que o professor seja sujeito de seu próprio trabalho docente.

Essa perspectiva ampla de formação e profissionalização docente, seja inicial ou continuada, deve romper com a concepção de formação, reduzida ao manejo adequado dos recursos e técnicas pedagógicas. Por isso, é mister superar a dicotomia entre formação pedagógica atrito sensu e a formação no campo de conhecimento específico. Ela deve pautar pela defesa da base sólidas para a formação contínua e permanente dos/das profissionais tendo a atividade docente como dinâmica e base formativa (FREITAS, 1999, p. 243).

Então, é conveniente perguntar: o que é o trabalho docente? Como este se caracteriza? Dentro de uma determinada lógica este trabalho docente pode ser caracterizado pela ação-reflexão-ação do docente, dentro de um processo em que a teoria esteja diretamente ligada à prática.

O estudo da docência como um trabalho, na opinião de Tardif e Lessard (2005, p. 23), continua negligenciado. De acordo com esses autores, aspectos como a divisão e a especialização do trabalho, a burocracia, o controle da administração, os recursos disponíveis, o tempo de trabalho dos professores, o conhecimento dos agentes escolares, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, o número de alunos em sala, o conteúdo a se desenvolver e sua natureza, as dificuldades presentes, não tem sido priorizados nas pesquisas realizadas.

Esses autores citam dados da Unesco (1998) que indicam a existência de cerca de 60 milhões de professores no mundo, demonstrando o lugar central dessa profissão na organização sócio-econômica do trabalho. Para Tardif e Lessard (2005, p. 17 e 22) o trabalho docente é extremamente relevante para a economia na sociedade moderna avançada e se constitui em uma das chaves para a compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho.

O modelo capitalista que veio se organizando, a partir de então, alterou a rota de desenvolvimento das sociedades modernas, dando relevo ao capital especulativo em relação ao produtivo e caracterizando-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social. Nesse sentido, esse processo não atingiu as sociedades somente do ponto de vista econômico, mas também, social, político e cultural, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes (CHAUÍ, 2003, p. 3 e VOGT, 2006, p.3).

A relevância do trabalho docente nas sociedades capitalistas atuais apontadas por Tardif e Lessard (2005, p. 17) e as constatações apresentadas por eles e discutidas no parágrafo

anterior, principalmente ao que se refere à sociedade do conhecimento, acabam por levantar expectativas nas sociedades em relação à educação.

No caso dos países, como o Brasil e muitos outros do continente latino-americano espera-se que a educação escolar básica se estenda amplamente a toda à população, como requisito para preparação para o trabalho, conforme ocorreu nas sociedades industriais, nos países desenvolvidos. E, na atual fase do capitalismo, soma-se ao ingresso universal à escola básica, o desenvolvimento de habilidades e competências na preparação para o exercício do trabalho que inclua a criatividade para o exercício de múltiplas funções, chamado de trabalho flexível, além da educação como condição de empregabilidade. Ou seja, que as pessoas sejam preparadas para se inserir no mercado de trabalho e na falta de postos de trabalho, possam se adaptar ao quadro de incertezas e instabilidades, autogerindo sua sobrevivência.

Tendo em vista tais expectativas em relação ao papel da escola, na atual fase da modernidade, torna-se necessário também, segundo Ball (2002, p. 45) “reformular professores” e mudar o que significa ser professor. Para esse autor, as tecnologias políticas da reforma da educação, não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, altera também o que o docente faz e quem ele é, ou seja, a sua “identidade social” (Ball, 2002, p. 5, apud Bernstein, 1996). As reformas educacionais provocaram, segundo Oliveira (2005, p. 70), uma reestruturação do trabalho docente, inclusive a sua natureza e definição.

Contudo, este trabalho pode ser construído e transformado através do cotidiano da vida social, assim a prática pedagógica transformará a realidade, onde o conhecimento do aluno não será apenas para o trabalho, mas para todo meio social que este vivencia e, a partir deste contanto torna-se capaz de interagir, influenciar, construir uma sociedade renovadora e se autoconstruir quebrando velhos paradigmas e formando um novo olhar mediando o contexto que ao qual está inserido. E considerando este raciocínio para a docência, o professor pode se autoconstruir neste processo educacional através de sua pratica proporcionando aos alunos uma transformação do conhecimento informal e para o formal. Segundo Nóvoa,

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganhem visibilidade do ponto de vista profissional e científico, adquirido um estatuto idêntico e outros campos de trabalho acadêmico e criativo, e, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados em uma pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar (NOVOA, 1992, p. 202).

Por esta razão, dentre outras que se faz necessário reforçar o papel do professor enquanto pesquisador e construtor de conhecimento. Com isso, se faz relevante não confundir o conceito de trabalho humano e trabalho docente, no entanto é necessário mostrar ao professor que precisa de alguma forma através de um trabalho influenciar o meio em que está envolvido, pois todo este saber pedagógico são instrumentos de trabalho de ensino e aprendizagem.

O trabalho exercido pelo professor, em certo momento, acaba sendo frustrante devido aos diversos percalços que vão surgindo durante o processo de atuação. No entanto, o professor como ser formador, carrega consigo o dever de preparar e qualificar indivíduos que venham ter clareza do seu papel de construtor de conhecimento. Segundo Nóvoa,

não há educação no vazio, a educação é cultura, arte, ciência. Sem conhecimento não há educação. Ele tem piedade, no sentido filosófico, porque a educação implica altruísmo e generosidade. Não há educação sem o gesto humano da dádiva e do compromisso perante o outro. Enfim, pode ensinar (...) porque nada substitui um bom professor (1992, p. 210).

Segundo Candau (2012), quando colocamos o papel da didática em questão, na formação do educador do ponto de vista pedagógico, o método a que o professor recorre, com vistas à organização racional de todos os recursos didáticos que levam a um objetivo educacional, deve apresentar-se como um plano ordenado a ser seguido no ensino. Sob o ponto de vista psicológico, o método deve construir-se numa ordem natural e necessária das funções mentais, no processo de elaboração ou de aquisição de conhecimentos, principalmente a partir do século XX, quando a escola elementar torna-se universal, tanto propriedade particulares ou públicas, proporcionando a noção e a prática da sociabilidade necessária à infância e à adolescência, atuando, nesse caso, em duplo sentido: ajustar o indivíduo imaturo aos padrões de comportamento da geração adulta e exprimir as necessidades e tendências das novas gerações como instrumento de socialização das gerações mais jovens, reduzindo as tensões sociais ao nível de relações de acomodação e cooperação entre adultos e jovens.

As diferentes concepções sociais e políticas, bem como as condições dos alunos, determinam o aparecimento de instituições escolares de tipos muito diversos, de acordo com as finalidades a que se propõem. A didática insere nesse processo, um importante papel como elemento estruturante do seu método, ora estudando, retomando, discutindo e se adaptando a teoria e a prática da técnica de ensino. “Todo processo de formação de educadores

especialistas e professores – inclui, necessariamente, componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “que fazer” educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a didática ocupa um lugar de destaque.” (CANDAU 2001, p. 13).

4.1 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NA CONSTITUIÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE E DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO

O projeto político pedagógico, precisa ser entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, pois a “reflexão sobre o trabalho pedagógico, descrevendo-o, problematizando-o, analisando os componentes ideológicos que o sustentam, vai configurando uma matriz que permitirá a participação de toda comunidade escolar em sua concretização”(VEIGA, 2013, p 25). A escola é lugar de concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base em seus alunos.

Nessa perspectiva, é fundamental que ela assuma responsabilidade, sem esperar que as esferas administrativas superiores tomem essa iniciativa, mas que lhe deem as condições necessárias para levá-la adiante.

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para adiante, com base no que temos, buscando o que é possível. E antevendo um futuro diferente do presente. Segundo Veiga,

Para a construção do projeto político-pedagógico, devemos ter claro que se quer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação d um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar (VEIGA, 2012, P.56).

O projeto politico pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Ele é constituído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por ser intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. E político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

A construção da cidadania envolve um processo ideológico de formação de consciência pessoal e social e de reconhecimento desse processo em termos de direitos e deveres. A realização se faz através das lutas contra a discriminação, da abolição de barreiras segregativas entre indivíduos e contra as opressões e os tratamentos desiguais ou seja, pela extensão das mesmas condições de acesso às políticas públicas e pela participação de todos na tomada de decisões (MARTINS, 2013, P.53).

Assim, é condição essencial reconhecer que a desigualdade só será disseminada quando nos reconhecermos emancipados de um sistema que oprime mesmo quando nos deixa “livre”.

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade de efetivação da intencionalidade da escola, em, que é a formação do cidadão participativo, responsável, comprometido, crítico e criativo. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

O projeto político pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burguesia que permeia as relações do interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão. Desse modo, o projeto político pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.

A principal possibilidade da construção projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Para NEVES (2013, p.99),

A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem, em vez de encaminhá-lhe para os órgãos centrais onde ele é conhecido e, muitas vezes, sequer entendido. A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar conta do que faz ou deixa de fazer, sem repassar a para o outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e famílias, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva da comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática.

É preciso entender que o projeto político pedagógico da escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula. Nesse sentido, temos que nos alicerçar nos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica viável, que parta da prática social e esteja compromissada em solucionar os problemas da educação e do ensino da nossa escola.

A escola necessita receber assistência técnica e financeira decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino. Isto pode exigir mudanças na própria lógica de organização das instâncias superiores, implicando uma mudança substancial na sua prática. A luta da escola é para a descentralização em busca de sua autonomia e qualidade. Do exposto, o projeto político pedagógico não visa simplesmente a um rearranjo formal da escola, mas a uma qualidade em todo o processo vivido.

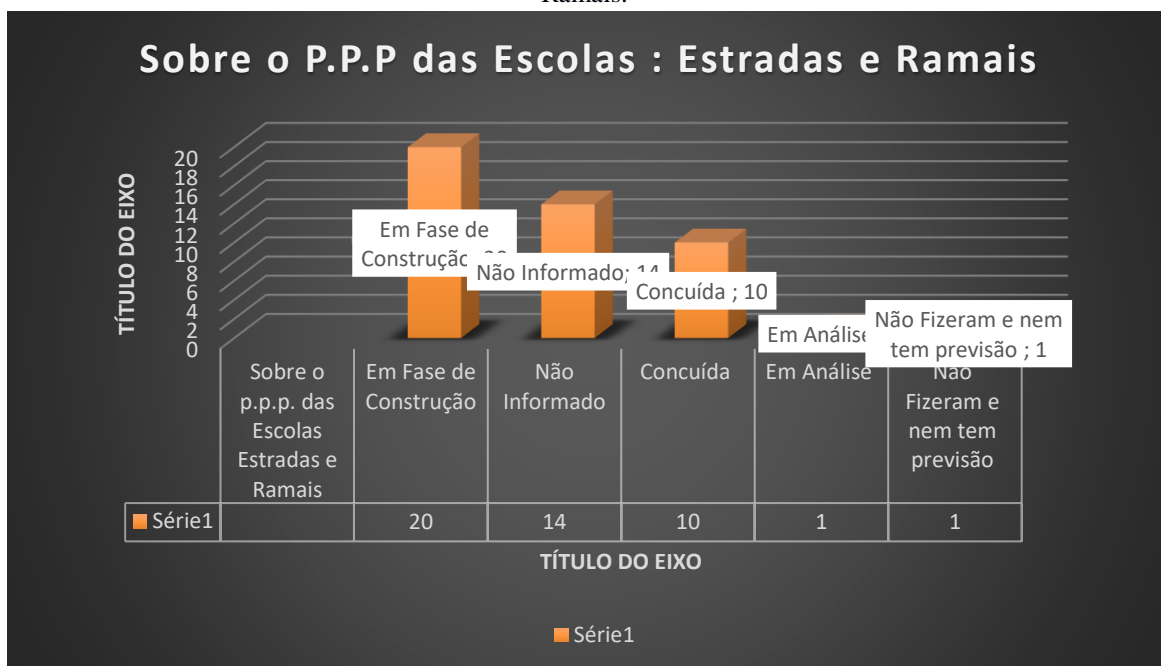
A organização do trabalho pedagógico da escola tem a ver com a organização da sociedade. A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade. A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão.

A abordagem do projeto político pedagógico, como organização do trabalho da escola como um todo, está fundada nos princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita. Igualdade, Qualidade, Gestão, Liberdade e Valorização são partes da construção do projeto político pedagógico. O projeto político pedagógico é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A organização do trabalho pedagógico deve gerar uma nova organização que reduza o efeitos de sua divisão do trabalho, de sua fragmentação e do controle hierárquico.

Nessa perspectiva, a construção do projeto político pedagógico é um instrumento de luta, é uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua rotinização, à dependência e aos efeitos negativos do poder autoritário e centralizador dos órgãos da administração central.

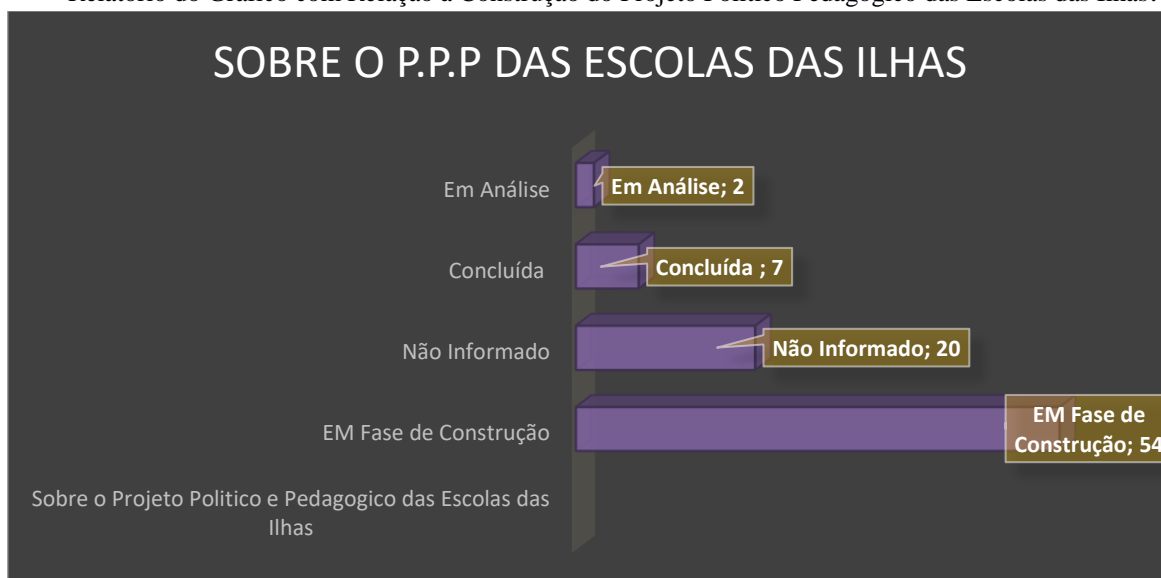
No município de visível conforme gráfico abaixo, o quanto o projeto político-pedagógico das escolas do campo estão sendo deixado de lado, não assumindo seu verdadeiro compromisso com o social. O número de escolas que ainda não possuem em o PPP é alarmante;

Relatório do Gráfico com Relação à Construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas das Estradas e Ramais.



Fonte SEMEC, matrícula das escolas/2015

Relatório do Gráfico com Relação à Construção do Projeto Político Pedagógico das Escolas das Ilhas.



Fonte SEMEC, matrícula das escolas/2015

Dada a natureza do trabalho docente, o ensino deve contribuir ao processo de humanização dos alunos. Para tanto, a licenciatura não deve enfatizar a formação nos conteúdos da área, para que a atuação destes quando licenciados não se torne residual, possibilitando, nos alunos, o desenvolvimento de atitudes, habilidades e valores que irão contribuir para a construção dos seus saberes – fazeres docentes dado que a identidade docente consubstancia-se pela mobilização de saberes.

O trabalho docente construído e transformado no cotidiano da vida social visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social. Esse trabalho exige saberes que são constituídos de vários saberes que contribuem para formar o todo - são conhecimentos incorporados e atualizados pelos professores em seus processos de vida, de trabalho e de formação.

A prática docente depende muito do professor, de sua vontade de buscar conhecimento, prática, métodos diferentes e técnicas para sua experiência de reconhecer e encontrar realidades novas, para que o trabalho possa ser analisado, pois

as novas demandas no campo da educação e da formação de professores..., passaram a exigir das diferentes instâncias públicas, iniciativas que comprometam um número cada vez maior de universidades e redes públicas da educação básica com as ações e políticas educacionais de formação inicial e continuada de professores, além da garantia de condições adequadas para o exercício profissional, piso salários e carreira” (FREITAS, 1999, p.229).

As novas tendências de formação de professores apontam a escola como colaboradora na formação do cidadão, com igualdade de direitos ao proporcionar o acesso aos conhecimentos. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 9.394, de 20/12/1996, no artigo 2º, estabelece que *“a educação (...) tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” BRASIL (1996)*. Envolve, portanto, o desenvolvimento dos aspectos pessoal e político dos professores e alunos, implicando que a educação e, especificamente, a formação de professores visem o desenvolvimento das múltiplas capacidades do indivíduo, das relações de autonomia e não tenha como objetivo, somente, o aspecto cognitivo de ambos.

No Brasil, o modelo acadêmico de formação é essencialmente voltado para a racionalidade técnica que reduz o papel do professor e os problemas da prática aos seus aspectos prioritariamente técnicos.

É claro, que esta não se faz uma tendência absoluta, pois, no interior dos cursos, encontram-se professores com alto grau de profissionalismo que percebem que não só o domínio dos conhecimentos específicos é importante, mas, também, entendem a importância do relacionamento professor-aluno, da motivação e do interesse do aluno no processo de aprendizagem. Não cometem o erro de manter uma cegueira conceitual, baseada por meio da crença que basta dominar o conteúdo, ter talento, ter experiência e bom senso para exercer eficazmente a docência.

O domínio do conteúdo e a aquisição de habilidades básicas, assim como a busca de estratégias concretas de ensino constroem os fundamentos para toda proposta pedagógica. Se todo processo de ensino-aprendizagem é inerente. A dimensão político-social não é um aspecto do processo de ensino-aprendizagem. Ela emprega toda a prática pedagógica querendo ou não e quando o professor trabalha dentro de um coletivo como afirma Saviani este processo fluirá com mais qualidade e solidez.

... educador é aquele que educa, isto é, que pratica a educação. Portanto, para alguém ser educador é necessário saber educar. Assim, quem pretende ser educador precisa aprender, ou seja, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador (FREIRE, 1996, p.45).

As disciplinas pedagógicas sendo aquelas que objetivam especificamente a formação do Profissional de Educação contribuem sobremaneira para a formação do saber e do conhecimento pedagógico. Sendo o conhecimento pedagógico aquele elaborado por pesquisadores e teóricos da educação, irá fundamentar o pensar do professor. O saber pedagógico, aquele construído no cotidiano do professor irá expressar o nível da práxis do professor.

4.2 O TRABALHO PEDAGÓGICO E PRÁTICA DOCENTE NA ESCOLA DO CAMPO NOSSA SENHORA DE NAZARE

A organização do trabalho pedagógico e a prática docente dos professores das escolas do campo, especificamente da escola Nossa Senhora de Nazaré, é a centralidade que vamos discutir nesta subseção, pois traçar esta discussão de OTP e PPP, nos proporciona conhecer e entender um pouco mais sobre a educação do campo, a partir de uma diversidade tão vasta como é a nossa Região Tocantina.

Vale ressaltar, que nossa experiência nas escolas do campo, nos permitiu olhar com muito cuidado para as práticas pedagógicas dos professores, sua linguagem, gestos, posturas, olhares. Os professores são sujeitos socioculturais, carregados de emoções, contradições, muitas vezes sentem o profundo desejo de realizar uma evasão simbólica, e ir a qualquer lugar menos a sala de aula (TEXEIRA, 1996). Mas o que seriam as escolas sem os professores, sem os alunos, sem as contradições tão inerentes ao processo educativo.

Por isso, aqui retomamos os objetivos específicos de pesquisa, para que, a partir deles, possamos dialogar com as entrevistas dos professores e gestores da escola pesquisada.

Assim, nossa intenção é: a) Diagnosticar a forma como o Projeto Político Pedagógico contempla a especificidade ao processo de ensino na Escola Nossa Senhora de Nazaré; b) Identificar a articulação dos saberes escolares com os saberes profissionais na escola Nossa Senhora de Nazaré; c) Identificar as práticas e a Organização do Trabalho pedagógico veiculados no Projeto Político Pedagógico da Escola Nossa Senhora de Nazaré, Costa/Maratauíra – Abaetetuba-PA e d) Analisar como a Escola Nossa Senhora de Nazaré – Costa/ Maratauíra busca interligar as características da Organização do Trabalho Pedagógico e prática docente com ensino no campo.

Para alcançarmos os objetivos propostos agrupamos as questões em torno de duas categorias de análise: o trabalho pedagógico e prática pedagógica. Compreendendo que, para compor o quadro de análise outras questões precisam também de reflexão, já que a educação do campo constitui-se um debate complexo e multicultural por natureza de sua especificidade.

Iniciamos com a questão do planejamento por compreendermos que esse elemento educativo é fundamental na organização do trabalho pedagógico na escola. Assim, consideramos que o planejamento deve ser pensado como um ato político-social, que envolve uma percepção de organização, de compromisso e de objetivo do processo educativo, por isso é impossível concebermos que o professor não realize o mínimo de planejamento necessário para seus alunos, afinal, o planejamento, no processo educativo é uma ato que antecede o entrar na sala de aula, o próprio processo de ensino e aprendizagem dos alunos, sem ele os professores não terão parâmetro para acompanhar onde os alunos estão nesse processo e onde deverão chegar.

Por isso, às professoras entrevistadas, perguntamos: *Você planeja as atividades diariamente? Como é feito o seu planejamento?*

Não, é assim tem semanas que eu faço logo todos meus planos de aula em casa, tem semana que faço diariamente, também em casa conforme o “programa” que vem da SEMEC, no entanto realizamos diversificada, ou seja, que tentamos adequar ao nosso contexto, a gente planeja diariamente, pois fazemos reflexões sobre o que trazemos para nosso aluno colocando os assuntos mais próximos do que eles conhecem, sabe como é relacionados a nossa localidade. (Prof.^a Z)

Realizo o planejamento das atividades diariamente em casa, porque tem aquele livro didático das crianças que trás as sugestões de conteúdos, com isso vou me programando para a gente poder acompanhar o livro didático, pois precisamos conhecer outros contextos e para complementar os assuntos de acordo com a realidade de nossos alunos realizamos atividades ligadas ao nosso dia a dia. Eu faço

isso todo dia eu utilizo o livro com eles e meu plano de aula está assim meu plano está relacionado tanto com o livro como com a realidade que vivemos, pelo menos eu tento. (Prof.^a D)

Observamos, a partir das respostas obtidas, que as professoras realizam de forma solitária o planejamento, não há um momento específico na escola pesquisada que as professoras organizem um momento de planejar e refletir coletivamente suas metas educacionais para o ano letivo, para uma classe, para um grupo de alunos.

Observamos, ainda, que os conteúdos escolares definidos no planejamento é uma decisão individual de cada professor, que vão seguindo os programas oficiais diretrizes, parâmetros curriculares e orientações da SEMEC, porém há ausência da pesquisa, do estudo dos professores para definirem o que realmente é prioridade no processo de ensino aprendizagem, já que a própria organização curricular encontra-se desarticulada do planejamento, pois “o que é importante, do ponto de vista do ensino, é deixar claro que o professor necessita planejar, refletir sobre sua ação, pensar sobre o que faz, antes, durante e depois” (LEAL, 2005; p. 51).

Em nossa opinião, tal necessidade de um acompanhamento perpassa, principalmente, pela possibilidade de se construir coletivamente as novas estratégias metodológicas que deem aporte as professoras para que de fato possam ajudar seus alunos a superar limites e para que elas próprias façam essa superação, e isso lhes possibilitará um inventivo motivacional que para Freire e Shör, “a motivação faz parte da ação. É um momento da própria ação, isto é, você se motiva à medida que está atuando, e não antes de atuar”(1986, p.15), quanto mais motivado a superar as dificuldades, mais oportunidades de fazer o diferencial na prática pedagógica.

Vale ressaltar, que o projeto político pedagógico dentro de toda a esfera insere a escola na sociedade, então se as professoras tiverem um auxílio de um documento que norteiem a organização do trabalho pedagógico, estas poderiam ter muito mais oportunidade de proporcionar ao aluno um ensino-aprendizado de acordo com o próprio contexto que esteja inserido. Segundo Veiga e Araújo (2012, p.32)

“... o projeto político pedagógico não é uma negação do passado, mas uma compreensão dele pelas suas determinações presentes, porém visando o futuro; todavia, é uma compreensão no presente e do presente não é uma negação do presente, posto que dele não prescinde para o exercício de elaboração a efetivação, como também não é uma negação do futuro pelo contrário, ele expressa um anseio por torna-lo presente”

Ainda, relacionando o planejamento ao fazer pedagógico das professoras, traçamos mais um questionamento: *Como são as atividades que você trabalha? De que forma você faz a explicação das mesmas?*

Tem momentos que trabalhamos com projeto, por exemplo teve o projeto sobre lixo, este ainda não finalizei, porque leva tempo pra realizamos todas as etapas, pois trabalhamos com materiais recicláveis, garrafa pet, sacolas de arroz, feijão. Como eu faço, vou colocando as etapas, porque tem que envolver várias disciplinas cada dia faço uma coisa tem aluno que gosta participa, mas ainda tem aqueles que não querem nada com nada, eles acham que para apreender e preciso copiar encher o caderno, porque tem muitos que acham que o estudo deles é copiar do quadro, e que não quer pode ocorrer por meio de uma brincadeira ele acha que aquilo não é pra ele, aquilo é coisa de criança e ainda tem os pais acham que o professor que trabalha de forma diferenciada tá enrolando e fala pro filho tu vai pra escola para estudar e não pra brincar. É por isso que a escola no pacto vai muito nesta tecla, que a gente tem que fazer desse jeito e explica para os pais, tem pai que gosta, mas tem pai que ainda fica... (balança cabeça com sinal de reprovação) (Profª Z)

Como eu faço? Olha eu já tenho quatro alunos que já escreve do quadro aí eu passo conteúdo não é muito eu busco resumir mais aquilo que ele vai entender, faço a explicação do conteúdo, as atividades sempre tiro xerox dou pra eles, além do livro didático sempre busco toda forma proporcionar as atividades que possam contribuir para meu aluno, assim utilizo livro, brincadeiras, materiais recicláveis entre outros recursos para proporcionar aos alunos um bom aprendizado, porque quando a criança vai para o primeiro ano é mais complicado, então gosto de fazer assim porque a gente consegue sentir o interesse dos alunos com atividades de forma diferente. Então, nós professores temos que estimular a criança a escrever, e utilizar as diversas + forma de entender o conteúdo e não jogar a responsabilidade para o outro. (Profª D)

Há um esforço individual de cada uma delas para desempenhar um bom trabalho na sala de aula, porém reconhecem suas limitações. Elas se sentem responsáveis por tudo, mesmo que nisso haja um excesso de preocupação, porém falta ainda essa organização do trabalho pedagógico que garanta a efetividade da prática pedagógica dos professores e o aprendizado qualitativo dos alunos.

Porém, destacamos que

Os professores enfrentavam dificuldades quanto ao planejamento pelo fato de trabalharem em turmas que reúnem até sete séries concomitantemente incluindo educação infantil e ensino fundamental, situação em que a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. A alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento nesse caso tem sido o livro didático, sem atender com clareza para as implicações curriculares dessas atitudes uma vez que esses materiais didáticos impõem um currículo deslocado da vida e da cultura das populações do campo das regiões (HAJE, 2005, p. 52)

Assim, perguntamos as professoras: *Você tem alguma participação na seleção dos conteúdos para as aulas? Você tenta fazer uma adaptação ou segue os conteúdos como está no planejamento?*

Não, a gente vai montando, as vezes, assim por exemplo na aula de geografia mudamos um pouco o foco a gente não deixa de falar da cidade, mas a gente dá ênfase no que o aluno vive a nossa realidade do campo. Em uma reunião que tivemos falamos a importância de ser ter um currículo com conteúdos direcionados a realidade das ilhas para dar mais apoio em nossa prática, nas nossas atividades, para não parecer que estamos inventando as coisas por conta própria. A gente não pode mudar tanta coisa, porque eles não vivem só nas ilhas eles também vão à cidade e por isso eles tem que conhecer as coisas da cidade. (Profª Z)

Não, eu tenho que adaptar, não todos mais a grande maioria. Tenho que colocar para nosso contexto (os mais são natureza e sociedade e ciências), português e matemática a gente tenta trabalhar como, por exemplo: a continha com a tampa ou com as garrafas Pets, caroço de açaí, os materiais que faz parte do nosso cotidiano. Essas coisas a gente tenta adaptar aquilo que dá porque as vezes também não tem material para fazer muita coisa. (Profª D)

O planejamento das atividades centra-se ainda em modelo improvisado, as professoras organizam as atividades sem um diálogo do que podem fazer em comum. Em suas atividades propostas falta a articulação entre os conteúdos, a metodologia e avaliação do processo de aprender dos alunos. “É essencial enfatizar que o planejamento de ensino implica, especialmente, em uma ação refletida: o professor elaborando uma reflexão permanente de sua prática educativa” (LEAL, 2005; p.52).

Assim o planejamento de ensino tem características que lhes são próprias, isto, particularmente, porque lida com os sujeitos aprendentes, portanto sujeitos em processo de formação humana. Para tal empreendimento, o professor realiza passos que se complementam e se interpenetram na ação didático-pedagógica. Decidir, prever, selecionar, escolher, organizar, refazer, redimensionar, refletir sobre o processo antes, durante e depois da ação concluída. O pensar, a longo prazo, está presente na ação do professor reflexivo. Planejar, então, é a previsão sobre o que irá acontecer, é um processo de reflexão sobre a prática docente, sobre seus objetivos, sobre o que está acontecendo, sobre o que aconteceu. Por fim, planejar requer uma atitude científica do fazer didático-pedagógico (LEAL, 2005; p. 53).

As nossas observações acerca do processo coletivo do planejamento não é diferente do que observamos na organização de todas as atividades pedagógicas propostas, o planejamento se dá de forma isolada, estanque e pouco articulada com os saberes culturais trazidos pelos alunos de suas comunidades camponesas.

A questão do planejamento e o formato improvisado, a ausência de acompanhamento da SEMEC e da própria coordenação de Educação do campo, apontou-nos a questão relacionada ao Projeto pedagógico da escola, por isso perguntamos: ***A escola possui Projeto Político-Pedagógico (PPP)? Que ações a escola promove por meio do seu PPP? Contribui para a sua Prática docente?***

Não a gente não tem, o que fazemos é o planejamento, onde planejamos o que vai ser trabalhado durante o ano, mas não temos nada que eu saiba de projeto político pedagógico (Profª Z).

Eu ouço falar porque eu cheguei na escola em 2014, mas se tem ainda não peguei, eu trabalhava em outra escola. (Pensando) eu não sei nem lhe responder desta porque na escola funciona a aula normal aí tem algumas programações, comemorações, eu nunca tive acesso então não sei se isso está no PPP. (Profª D)

A ausência do projeto político pedagógico agrava a questão da centralidade do processo ensino e aprendizagem dos alunos. É sempre muito difícil trabalhar com várias séries ao mesmo tempo, uma situação que se agrava pela falta de articulação entre o planejamento escolar e a prática docente.

No caso das escolas do campo, isso ainda é mais marcante em virtude do acompanhamento pedagógico necessário para o professor no decorrer de sua prática docente. Em nossa análise é necessário que as professoras pensem seus alunos e alunas dotados de uma identidade construída histórica e socialmente (DAUSTER, 1996) para que possam compreender sua diversidade sociocultural e desenvolver um trabalho pedagógico de acordo com seus níveis de aprendizagem, sem homogeneização e esperando-se que todos aprendam do mesmo jeito e ao mesmo tempo. Desse modo, a importância do Projeto Pedagógico da escola, não apenas como documento oficial, mas fundamentalmente como forma de organização do trabalho pedagógico a ser feito.

Nesse contexto da realidade da prática pedagógica dos professores, perguntamos as professoras: ***Você realiza, em sua prática docente, atividades relacionadas ao contexto da Educação do Campo? Quais?***

Pois é, porque é assim agora a SEMEC em suas formações coloca, mas o material que vem para nos auxiliar fala mais das pessoas da cidade, eles não falam uma coisa que os ribeirinhos vivem no dia a dia, com isso eu por exemplo procuro trabalhar conforme a época como a safra da manga, do açaí porque são essas coisas que eles tem é o meio de renda deles, a forma de tirar o sustenta da família, como diz muito

isso é nossa vida e se trabalharmos só a vida da cidade, haverá alunos que não conhecem a riqueza que temos no interior. (Profª Z).

Hum, hum... Quando a gente trabalha sobre meio ambiente, tem algumas atividades que dá para fazer uma boa associação com nosso contexto, a outra por exemplo, é natureza e sociedade algumas dá outras fica mais difícil pela falta de material que nos dei suporte, desta forma a gente tenta mostra pra eles porque assim como muitos da cidade não conhecem a realidade vivem temos alunos que também precisam entender o seu próprio meio de forma que eles possam compreendendo as coisas (Profª D).

As falas das professoras remetem a uma visão romantizada do campo, ainda descontextualizada da realidade dos alunos que recebem diariamente em suas salas de aula, esses alunos carregam uma diversidade cultural que se expressa em suas práticas sociais e escolares, que se manifestam na sala de aula. Esses alunos estão em classes multisseriadas, disputando espaços, socializando saberes, superando dificuldades, muitos levam horas para chegar à escola do campo, chegam inquietos, esbaforidos, agitados, mas trazem uma vontade de aprender, de brincar e de ser escola.

As escolas multisseriadas tem constituído sua identidade referenciada na precarização do modelo urbano seriado de ensino e para que essas escolas ofereçam um processo educativo de qualidade se faz necessária a transgressão desse padrão de organização de ensino, que tem se constituído enquanto empecilho em face da rigidez com que trata o tempo escolar, impondo a fragmentação em séries anuais e submetendo os estudantes a um processo contínuo de provas e testes, como requisito para que sejam aprovados e possam progredir no interior do sistema educacional (HAGE, 2005, p.55).

Dessa forma, segundo Freire (1996), “o professor precisa se esforçar para conseguir se adaptar as divergências encontradas no seu lócus de atuação uma vez que a sua formação não lhe oportunizou uma teoria subsidiada a prática docente”.

No caso das professoras entrevistadas a realidade sociocultural dos alunos ainda passa distante daquilo que é planejado para o ensino formal na sala de aula. Obviamente isso não é uma responsabilidade exclusiva do professor da professora do campo é preciso todo um investimento na formação dos professores, uma formação que se articule pela pesquisa, na reflexão-ação da teoria e prática.

O trabalho docente exige, pois, daquele que o exerce, uma qualificação que vai além do conjunto de capacidades e conhecimentos que o trabalhador deve aplicar nas tarefas que constituem seu emprego. (ENQUITA, 1991; p. 232). Assim, o professor precisa ter consciência do seu papel e do trabalho que quer desenvolver com seus alunos, em sua

comunidade. Através das formações continuadas e permanentes, muitos conseguiram maior valorização profissional, serem reconhecidos profissionalmente no espaço na comunidade em que vivem.

O trabalho pedagógico das professoras acaba, na maioria das vezes, se tornando desarticulado ao que se refere aos conteúdos escolares organizados e definidos a partir da realidade dos alunos. Apesar das tentativas individuais de adequar os conteúdos escolares e desenvolver atividades inovadoras usando conhecimentos aprendidos nas formações, as dificuldades vão surgindo no dia-a-dia. Sem a quem recorrer, as professoras vão se conformando e repetindo, reproduzindo às vezes inconscientemente, o que aprenderam nas formações e por conta própria em suas pesquisas diárias.

Compreendendo as dificuldades dos professores e a presença de um conjunto de fatores que corroboram para que o professor não desenvolva um bom trabalho pedagógico, perguntamos as professoras: *Que dificuldades você vivencia no desenvolvimento de sua prática docente com os alunos?*

A maior dificuldade é trabalhar com multisseriado porque o planejamento é muito cuidadoso, pois dentro de uma aula tem dias que não conseguimos atingir tudo o que foi planejado, devido as séries que estão todas juntas, assim tem aluno que estão bem mais forte, outros bem mais fraquinhos, a minha maior dificuldade é isso. Eu nunca trabalhei só com uma série tenho um maior sonho de trabalhar só com aquela série, porque acho que a gente avança trabalhando só com uma série. Outra coisa a gente explica as coisas para aquele aluno que tem dificuldade o outro que sabe de outra série já responde e não deixa o outro responder, sempre falo vocês estão prejudicando o coleguinha porque é eles que tem que responder pra ver se ele sabe. (Profª Z)

(Pensando) as vezes a gente quer fazer uma formação, quando ocorre é “o Algodoal” as vezes pensamos que eles vão falar do livro de algum dificuldade que a gente tem, mas infelizmente são coisas de cidade e não do interior, os conteúdos trabalhados ou propostos quando procuramos nos livros que vai para a escola alguns tem textos então complementamos com alguma coisa, mas tem uns que você procura e não acha nada eu tenho muitos livros em casa muito mesmo, mas a gente procura alho de acordo com nossa realidade ou que se aproxima não tem, aí a gente tem que partir do que se aproxima mais da nossa realidade. (Profª D)

A prática docente vem ser aqui neste primeiro momento a ação educativa direcionada e objetiva, precedida de saberes pedagógicos fundamentais a formação do professor.

Alguns saberes necessários para a prática são adquiridos nos cursos de formação de professores, porém este processo deve ser contínuo e permanente, visto que na prática também se adquire conhecimento. Segundo Freire (2011) “quem forma se forma e reforma

ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. O autor nos deixa claro que no processo educativo formador, a busca por formação, novas experiências e saberes completa a prática docente, antes mesmo de formar é necessário que sejamos formados “não há docência sem discência”, a relação entre as duas se torna complementos indispensáveis para a prática educativa.

Pimenta (2005) afirma que:

Dada à natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhe possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como pratica social lhes coloca no cotidiano. (PIMENTA, 2005 p. 18).

Partindo da realidade das dificuldades das professoras, perguntamos : *Que atitudes você vem tomando diante dessas dificuldades?*

Eu estou conversando com o diretor, pra gente colocar uma coisa de leitura, porque nossa maior dificuldade é a leitura que precisa dar mais apoio para os alunos, para poder ajudar. (Profª Z)

A gente procura se formar, perguntamos e assim vai levando, temos que pedir a ajuda para colegas, porque não sabe tudo desta forma um vai ajudando o outro (Profª D)

Ainda, nessa mesma lógica, perguntamos: *Que avanços você percebe na escola e em sua prática pedagógica com os alunos?*

Olha eu tenho avanços, tenho aluno que já consegue ler, resolver as atividades sozinhos, muito além do que começou, sem eu dar nenhuma explicação eles leem e resolve toda a atividade (Profª Z).

Eu vejo assim, porque na escola onde meus filhos estudam pensa numa escola em que é uma salinha precária. Olhando assim que uma escola pra outra muda, aqui na escola cada criança tem sua sala de aula, tem cozinha, até a área do lado(salão) e comparando com a escola dos meus filhos é diferente. Vejo que cada escola com sua estrutura que tem, Nazaré tem salas, corredor, área estimula muito o aluno a estudar, aquele aluno que tem desejo de estudar, é uma escola boa, já lá perto de casa eu falo pro meu marido poxa será que nossos filhos vão sair da escola onde estão atualmente e eles não vão fazer nenhuma mudança na estrutura da escola, pois quando a estrutura da escola é a mínima possível nossas atividades serão mais produtivas, então é importante que todo funcione para o aluno aprender. (Profª D).

Nossa compreensão é que

A prática pedagógica das professoras está ligada vitalmente à compreensão da práxis educativa e da complexidade do processo educativo e das relações em que ele se estabelece. É somente a partir dessa compreensão que se pode realizar a mudança de postura docente, superando-se o tradicional, pautado apenas na repetição e na memorização de conteúdos, e realizando-se um trabalho pedagógico em que o conhecimento não seja algo distante da realidade do alunado, mas que seja parte viva de sua aprendizagem, gestada na dúvida, na pergunta, no questionamento, na ânsia e na vontade de aprender e descobrir o mundo. Daí a importância e o caráter fundamental do papel que o docente exerce na construção do saber: cabe-lhe a função de mediador entre os alunos e o conhecimento (DAVIS E GATTI, 1993, p. 153).

Dentro das questões que envolvem propriamente a prática docente, perguntamos: ***A escola promove formação continuada?***

O que a gente faz são aquelas reuniões, as que estão no horário pedagógico (Profª Z).

A escola? A escola? Formação? O que gente tem são as hora pedagógicas conversamos bastante, debate alguma assuntos porque eu acho que formação é quando a gente vem faz algum curso e aprende, diferente de uma reunião pequena né, mais a gente aprende muito lá das nossas conversas (Profª D).

Isso tudo nos mostra que se faz necessário submeter os docentes a ações reflexivas sobre seu papel enquanto profissional do ensino e as diversas implicações no percurso formação inicial e continuada. Dessa forma:

O aprender e o rever a prática são (ou deveriam ser) inerentes ao trabalho educativo do professor, porém não é o que vivenciamos no cotidiano das escolas e dos professores. Observamos, na maioria das vezes, que reunimos o professor para formação através de palestras, cursos ou debates, muito inquietação e acomodação. Alguns professores não são nem expectadores, estão ali de corpo presente, mas não se envolvem em ouvir, discutir, questionar. (BELLOCHIO e MARASCHIN, 2006, p. 12)

Ainda, ***Existem formações continuadas direcionadas à Educação do Campo?***

O que eu participo é do PACTO e da escola do campo quando aconteceu. (Profª Z)

Sabe tem formação mais é todo mundo junto tanto o ribeirinho quanto da cidade. Só ribeirinho eu ainda não fiz, se tem eu ainda não fiz (Profª D).

Entretanto, o ser professor não é algo que nasce com ele e sim aquilo que se constrói e reconstrói gradativamente, visto que nessa construção deparamos com vivências e saberes que fazem que fazem parte da formação docente. Desse modo:

(...) é considerado fundamental ressaltar a importância do reconhecimento e valorização do saber docente no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial dos saberes da experiência, núcleo vital do saber docente é a partir do qual o professor dialoga com as disciplinas e os saberes curriculares. Os saberes da experiência se fundam num trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio... incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e de saber ser (CANDAUI, 1997, p. 59).

Refletindo sobre a formação dos professores essa relação da formação com a prática cotidiana, perguntamos se ***A SEMEC promove formação continuada específica para Educação do Campo? Você participa?***

No curso que participo Escola do Campo, é trabalhado muito a realidade do campo de modo geral, quem ministra os cursos são professores da Universidade que vem de Belém e eles falam da realidade do campo (Profª Z)

Olha o pacto, eu acho que é a única formação e aquelas promovidas para a educação infantil, faziam, mas fica todos juntos tanto professor da cidade como do campo. (Profª D)

Nas falas das professoras há formações e as mesmas participam, mas ainda desarticuladas da realidade local e da relação mais direta com a escola do campo. Atualmente vem se criando formações continuadas mais direcionadas para o campo, políticas educacionais mais específicas que reconhece a necessidade de formações de professores do campo, com características que ressaltam a diversidade de saberes, ou seja, que consideram sua realidade, cultura, buscando atender as necessidades das comunidades. *Os professores possuem saberes específicos que são mobilizados utilizados e produzidos por eles mesmos no âmbito de suas tarefas cotidianas* (TARDIF, 2002; p. 228).

Os saberes da experiência se fundam num trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio... incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de hábitos e de habilidades, de saber fazer e de saber ser (CANDAUI, 1997, p. 59).

E concordando com Candau (1997), e que perguntamos as professoras: ***De que maneira estas formações contribuem para a sua atuação docente?***

Tento resgatar o conhecimento que eles passam, as práticas, os projetos para que eu consiga desenvolver na minha prática em sala de aula, porque é importante quando trabalho os projetos vejo que os alunos gostam, então pra mim isso é muito bom a gente ver quando os alunos participam das coisas que a gente programa (Profª Z).

Eles apresentam o livro e mostram como é pra se trabalhar explicam e no decorrer das formações, reuniões eles vão falando mais sobre o livro, os jogos de como a gente utilizar e de como a gente deve tratar com as crianças eles ajudam né não é como eu acho que deveria ser mais ajuda muito eles também dão certificado para gente. Mesmo sendo pouco direcionado pra nós tento aproveitar tudo em sala de aula (Profª D)

Claramente as formações pouco tem contribuído para essa apropriação teórica-metodológica que permita as professoras ressignificarem suas práticas, pois não estão articuladas com o conjunto de ações e necessidades peculiares a escola do campo.

Para Pimenta:

[...] a formação é, na verdade, auto-formação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão construindo seus saberes como *prácticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática (2002, p.29).

Nessa reflexão, concordo com Tardif ao afirmar que,

Os profissionais do ensino são, evidentemente, determinados em parte por todas essas realidades, mas são também, ao mesmo tempo, atores que possuem saberes e um saber-fazer (Giddens, 1987) e que dão provas, em seus atos cotidianos, de uma competência significativa diante das condições e das consequências de seu trabalho, o que lhes possibilita tirar partido dele, a maior parte do tempo, para atingir seus objetivos. (2000; p. 12)

Ainda, Lück,

Os professores são profissionais que influem diretamente na formação dos alunos, a partir de seu desempenho baseado em conhecimentos, habilidades e atitudes e sobretudo por seus horizontes pessoais, profissionais e culturais. De sua postura diante da vida, dos desafios, da educação e das dificuldades do dia-a-dia depende a qualidade de seu trabalho. Professores bem informados e bem formados são fundamentais para a orientação competente de seus alunos. Sua atuação junto de seus alunos deve ser aberta, com forte liderança e perspectivas positivas orientadas para o sucesso. Professores com elevadas expectativas no sentido de fazer diferença na aprendizagem de todos e cada aluno são aqueles que mais contribuem para a formação desses (LÜCK, 2009, p. 21).

Nesse sentido, o que se pode entender é que cada professor vê as formações de maneiras diferentes, mas, a maioria destes acreditam que essas formações tem sido de caráter significativo para o processo de aprendizagem tanto dos alunos, como dos professores que se sentem mais preparados no fazer pedagógico do cotidiano, reconhecem a importância do seu trabalho na educação e formação de seus alunos.

Mesmo compreendendo a importância da formação dos professores e esses como importantes protagonistas no processo educativo escolar, Lück chama-nos atenção para a importância a da gestão escolar

A gestão escolar constitui uma dimensão e um enfoque de atuação em educação, que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino, orientados para a promoção efetivada aprendizagem dos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade complexa, globalizada e da economia centrada no conhecimento. Por efetividade entende-se, pois, a realização de objetivos avançados, em acordo com as novas necessidades de transformação socioeconômico-cultural, mediante a dinamização do talento humano, sinergicamente organizado (LÜCK, 2009, p. 24).

Por isso, decidimos, ao longo dessa pesquisa, também ouvir o diretor da escola Nossa senhora de Nazaré, que e nossa análise tem um papel importante para a organização do trabalho pedagógico e para ao redimensionamento da prática pedagógica na escola.

Segundo Lück,

O diretor escolar é o líder, mentor, coordenador e orientador principal da vida da escola e todo o seu trabalho educacional, não devendo sua responsabilidade ser diluída entre todos os colaboradores da gestão escolar, embora possa ser com eles compartilhada. Portanto, além do sentido abrangente, a gestão escolar constitui, em caráter delimitado, a responsabilidade principal do diretor escolar, sendo inerente ao seu trabalho a responsabilidade maior por essa gestão (LÜCK, 2009, p. 21).

Não se recomenda, nem se justifica, a divisão de trabalho nas escolas, como muitas vezes ocorre, delimitando-se para o diretor a responsabilidade administrativa e para a equipe técnico-pedagógica a responsabilidade pedagógica. Estes profissionais são participantes da liderança pedagógica exercida pelo diretor, exercendo essa responsabilidade em regime de co-liderança. Ao diretor compete zelar pela escola como um todo, tendo como foco de sua atuação em todas as ações e em todos os momentos a aprendizagem e formação dos alunos. (LÜCK, 2009, p. 24).

A partir da perspectiva da autora perguntamos a diretor da escola: *Como é feita a formação para gestores?*

Agora tem o projeto Gestor, mas agora que começou. Agente vai pegar o computador faz tudo por lá pega diminui um pouco o trabalho do papel, mas aumentou nosso trabalho de gestor porque agora toda responsabilidade fica somente para uma pessoa, neste caso o gestor, não temos ninguém na secretária pra nos ajudar. Para algumas escolas o trabalho facilitou para outras não, quem tem internet consegue fazer quem não tem, como nosso caso, temos que ir pra cidade ou pra escola polo. A nossa escola tem um grande investimento nós temos os computadores, nós tivemos wi-fi quase um ano de programa, acabou o programa e a escola não usou com os alunos da escola porque não chegou na escola um pessoa para trabalhar na sala de informática. Quem mais usava eram alunos de outras escolas, os jovens da comunidade, que iam no contra turno realizar pesquisa, mas os nossos alunos mesmo não aproveitaram. (Diretor E)

Essa afirmação do diretor, mostra claramente que ainda que o mesmo assume inúmeros papéis na escola e a sua formação para a organização do trabalho pedagógico ainda não foi realizada. Perguntamos ainda: *Quais são as dificuldades para a continuidade da realização do trabalho escolar?*

A primeira coisa que nós vimos logo nos começo eu falei umas das coisas que nos dificulta muito é a falta ainda de profissionais na escola, você chega na nossa escola ver sala de biblioteca, mais não temos atendimento, temos um laboratório de informática mais você não tem quem vá trabalhar nós tivemos logo no começo até uma experiência boa nós tivemos é o monitor de informática aí foi feito um trabalho muito bom três meses depois cortaram, então a gente sentiu essa necessidade muito grande, nossos equipamentos estão todos parados funcionam mais estão todos parados, hoje o que funciona direto é a nossa impressora, a xerocadora da escola, que a gente usa todo dia, computador essas coisas todas estão parados e também uma outra coisa que dificulta o nosso trabalho é o quatro instável de funcionários, que são na maioria temporários, com isso uma forma de assegurar uma constante no trabalho traçado pela escola, pois não temos um prazo uma determinação que facilite o período que ele fica na escola, por exemplo este ano agora de 2015 nós tivemos quatro professores que mudou da mesma sala. Então a coisa foge muito da gente e um outro problema que a gente fica de mãos atadas é a falta de segurança a gente não tem vigia na escola. A escola apesar de tudo que tem lá dentro nós não temos um vigia, espero não ter problemas futuros com está situação, principalmente com esta onda de piratas, pois tudo o que temos fica na escola (Diretor E).

As dificuldades são inúmeras, como apontadas pelo diretor, são ainda aquelas encontradas nas escolas do campo, principalmente aquelas que se encontram geograficamente em lugares de mais difícil acesso. Há grande rotatividade de professores e o gestor escolar assume múltiplas funções para manter minimamente a escola de portas abertas, atendendo os alunos e mantendo o trabalho pedagógico.

Por isso, também perguntamos sobre *Qual a importância do PPP para a escola?*

Pra mim é de suma importância até porque o seguinte hoje em dia a escola que não tem um projeto político pedagógico na escola é como se fosse... eu tiro uma base por mim por que a gente tem tanta dificuldade hoje porque nós ainda não temos um projeto político pedagógico dentro da nossa escola entendeu?! Temos uma parte que está em começo, mas a escola que tem um projeto de começo é fim, aonde ele vai começar e terminar tem uma estrutura montada então vou correr atrás daquilo que quero por que já tracei o caminho e sei da necessidade e é muito mais fácil pra mim fazer isso do que correr atrás das coisa muitas das vezes, como a escola não tem projeto através de ofício fica rolando aqui pra ali, entendeu?!(Diretor E)

Apesar do reconhecimento dos atores escolares da necessidade do projeto político pedagógico, não há na escola o mesmo, e também não há um movimento de elaboração de um projeto pedagógico articulado com a realidade dos alunos ribeirinhos.

Uma das questões que também evidenciamos no trabalho, refere-se à questão da formação dos professores. ***Há formação continuada para os professores?***

Sim, porque vejo que essa formação continuada está acontecendo através dos programas, ou seja, dos projetos e nós temos hoje o PACTO que é a formação continuada, o PARFOR que é a formação inicial e outros cursos que estão sendo oferecidos só que assim hoje quem está abrindo mesmo o espaço é o PACTO e o PARFOR ainda de uma certa forma restrito não é pra todos que está no campo, por exemplo só participa do pacto o professor que atua até o terceiro ano o professor do quarto e quinto ano não participa. (Diretor E)

Como afirmamos anteriormente, ainda não há um planejamento mais sistemático que possibilite a formação continuada dos professores nas escolas do campo. O PARFOR, por tratar-se de um programa de formação inicial, não atende a todos os professores que atuam no campo, porque ele é direcionado para o professor efetivo. Vale salientar que, a maioria dos professores que atuam no campo são contratados, porém se estes não participam ou não têm oportunidade de se qualificar, como este poderá modificar sua prática? A fala anterior destaca que tanto o PARFOR quanto o PACTO têm suas regras e limitações para ingressar nos mesmos.

Assim, tanto na fala do diretor quanto das professoras as questões relativas à formação ainda não estão muito claras como processo formativo, pois os mesmos ainda não compreenderam a formação como algo importantíssimo para qualidade do ensino e para a melhoria da prática pedagógica na escola e que esta não ocorre somente nas instituições de ensino mas, até no diálogo com os colegas se formam e podem transformar sua prática.

Perguntamos ao diretor se ***A escola proporciona formação continuada?***

Não, nós não fazemos formação continuada o que a gente faz nossos pequenos encontros, onde a gente vai repassando um pouco a experiência de cada um, mais não é assim aquela formação que tira pra dizer neste mês vamos focar num assunto estudar, a hora pedagógica tem assim mensal não é nem semanal. Até na SEMEC a gente ver as nossas reuniões, por exemplo, a gente deveria ter uma formação específica para os nossos professores pelo menos uma vez no mês, mas não tem e acho também uma questão de discriminação porque o professor temporário não pode participar dessas formações, mas como se ele está na sala de aula e precisa

saber como trabalhar com os alunos, então a formação deveria ser pra todos. (Diretor E)

Mesmo com a formação continuada, sendo realizada em programas governamentais, percebemos que essa proposta realizada na escola não está articulada com a realidade dos alunos e não está previsto no projeto pedagógico inclusive os temas definidos não estão definidos previamente.

Isso pode ser observado quando perguntamos ao diretor sobre os temas que fazem parte da formação continuada dos professores da escola pesquisada. Assim perguntamos:

Quais são os temas mais comuns? Quem escolhe os temas?

É assim a gente análise durante todo o mês a situação que nós passamos que nós vivemos dentro das várias situações nós pegamos aquela mais graves a gente escolhe um tema um texto para fazer uma boa reflexão naquele sentido e depois a gente através da companheira da que está junto a gente busca soluções para aquele problema pra tentar amenizar um pouco por que como, por exemplo, a gente tinha um aluno muito ruim de ser trabalhado mais pelo comportamento pelo jeito dele, então muitos da escola já queria até afastar aquele menino da escola, com isso aquele menino passou a ser visto como o problema da escola fomos para uma discussão porque eu dizia para os colega, esse menino não é o problema da escola, esse menino é o nosso problema que nós temos que resolver ele está gritando por socorro alguma coisa está acontecendo então a gente passou a assumir está responsabilidade com ele colocando ele, por exemplo a primeira ideia nossa, como responsável de turma, a gente por perto olha vai organizando isso aqui, tirava uma cópia você leva para professora tal começamos a usar ele, mostrando que ele tinha valor as coisa foram melhorando e hoje esse menino graças a deus, esse aluno está no segundo ano. Então a hora pedagógica para nós ela e vista desta forma. O tema pegamos mesmos de acordo com os textos que a gente vai selecionando dentro da situação, a gente encontra um texto que vai nos chamar atenção que vai nos provocar com isso elaboramos tudo, faz primeiro uma boa reflexão com nós mesmos olhando pra nós mesmos até onde a gente vai chegar. Este ano nós trabalhamos temas como violência na escola, abandono, abandono no sentido de falta de apoio da família de aluno que assume uma responsabilidade dele mesmo você acredita que na nossa escola tem aluno que ele mesmo faz a matrícula, ele mesmo vai pra reunião não ver pai, chama ele não vai, o boletim é entregue na mão do próprio aluno a família está distante, então esse temas tem nos chamado muita atenção começamos fazer pesquisa sobre a violência, por quê? Porque a gente ficou cercado, estamos cercado de bares, muitos bares que vão até tarde da noite a criança dorme tarde acompanhando eles, na segunda feira, então é um dos piores dias para nós as crianças chegam fazendo quebra, quebra, então... Nós também trabalhamos temas como, por exemplo, do assédio por que a gente tinha situação dentre desses movimento que aconteciam, dentro de casos de jovens e até mesmo com os adultos que a criança toda estava vendo. Assim, nós ainda não tivemos esse caso, espero não ter mais é uma preocupação que a gente tem como medida do possível (Diretor E)

Essas respostas refletem bem a ausência do Projeto político pedagógico como planejamento que organiza o trabalho escolar e define as ações prioritárias no interior da escola. Quando vamos analisando as respostas do diretor, percebemos, aos poucos, que

mesmo sendo uma escola do campo, ainda incorpora-se pouco à temática específica da educação do campo.

Diante disso perguntamos aos professores e gestores *O que vem à cabeça, quando você ouve a expressão Educação do Campo ou Educação Ribeirinha?*

Acredito ser é uma coisa boa porque já tivemos cursos sobre a educação relacionados ao campo e gostei, pois a escola do campo pelo curso que fizemos e aprendemos buscar de resgatar a nossa cultura que está ficando esquecida, ou seja, aqueles costumes dos nossos antepassados e nas formações é claro que eles querem que volte e possamos retornar a reviver este momentos no nosso dia a dia. Eu, particularmente, ainda trabalho essas coisa as datas comemorativas mais tem muitos outros professores que não trabalham porque acham que já passou não é importante, eu acho que não, porque ainda tem muitas coisa que precisam ser valorizadas, como a vida dos quilombolas, sobres nossos antepassados, que fazem parte da nossa cultura que está ficando esquecida, por exemplo, no transporte a gente ver pela mudança porque antes usávamos muito a montaria a remo agora não, ninguém quer mais andar a remo querem só andar de rabudo essas coisa, até qualquer criança se mandarmos fazer uma viagem eles logo perguntam de que é? É de remo não vou. Fazermos qualquer coisa que eles não conhecem já é passado, passou; como eles falam é do tempo do ronca. (Profª Z)

Olha a (pensando) para mim a educação do campo é educar povos ribeirinhos que mora n sua localidade com a sua realidade, o professor que está trabalhando essas pessoas tanto nas ilhas quanto nas estradas, não importa, é fundamental oportunizar um bom conhecimento a todos. É o que vem na minha cabeça. (Profª D)

Está relacionado a Educação do Campo, a Universidade, nos alunos da zona rural saindo e chegando até estes espaços. Penso que a Universidade, certos momentos com está oferta de curso direcionados aos alunos do campo, olha a necessidade do jovem que está na roça, no barro, o oleiro, ou seja, abre o leque de oportunidade e vejo também que quando a questão é campo a gente olha com discriminação, pois pensam a vem aquele jovens do meio do mato e não percebem que nós também temos conhecimento e capacidade de ir para a Universidade, então quando surge a oportunidade de ir para o nível superior abraçarmos com toda nossa força, e dar orgulho de ver os pais falarem ‘que bom hoje meu filho é um universitário, entrou na universidade’ motivo de muita alegria vejo dessa forma, mas num ponto assim mesmo que venho analisando é isso a universidade que vai ao aluno porque vejo assim a universidade está para receber as pessoas que vem do campo passam por um processo seletivo uns alcançam outros não, então não é somente o filho do papaizinho que tem a oportunidade o filho do pobre também deve ocupar seu espaço na Universidade. (Diretor E)

O conjunto das falas representa, ainda, a falta de compreensão do que de fato se constitui a educação do campo.

é indispensável que, em sua formação, os conhecimentos especializados que o professor está constituindo sejam contextualizados para promover uma permanente construção de significados desses conhecimentos com referência a sua aplicação, sua pertinência em situações reais, sua relevância para a vida pessoal e social, sua validade para análise e compreensão de fatos da vida real (MELO, 2010, p.08).

Concordando com Melo (2010), não é possível uma educação emancipatória, se os professores não conhecem a realidade que atua, não problematizam a realidade em que *educam* seus alunos. E por isso levantamos a seguinte questão: **O que significa para você a expressão Educação do Campo ou Educação Ribeirinha?**

Acredito que tem muitas pessoas que falam tipo querendo discriminar o ribeirinho acham que o ribeirinho não tem chance de ser alguém na vida muito pelo contrário muitos são formados ou estão na universidade, mas mesmo assim, ainda tem muitas pessoas principalmente o povo da cidade, sempre buscar imitar nossa fala puxando mais para a linguagem querendo discriminar nosso povo daqui. (Profª Z)

Depende porque o ribeirinha é aquela pessoas que mora no interior e do campo eu creio que se tiver diferença não é tanto porque do campo a pessoa mora no interior. (Profª D)

Olha quando se refere pra mim a educação ribeirinha, esse termo ribeirinho pra mim é um termo muito empobrecido, porque dá a ideia que são pessoas que estão muito distante são aquelas que estão na periferia eu entendo assim, por exemplo: olha hoje aconteceu tal coisa olha. Com quem? Com aquele ribeirinho que está esquecido lá meio do cipozal, no meio do mangazal como se não fizesse parte do município. Eu tive uma discussão agora recente com uma pessoa “autoridade” porque temos uma causa que está só favorecendo a cidade, então fomos esclarecimento do porquê não chegar as melhorias para o nosso povo, um certo vereador usou o termo “ribeirinho” eu precisei dizer pra ele; nós somos Brasileiro, somos Paraense e abaetetubense, se somos muitas vezes visto desta forma infelizmente não é nossa culpa, mas que eles entendesse que muitas coisas que tem na cidade chega das nossas mãos para que eles possam está usufruindo, muitas coisas gostosas que eles não sabem agradecer ao povo ribeirinho, eu vejo que em certos momento o termo nos distancia da nossa própria cidade, estão muito distante, lá no fim, é como se eles quisessem distanciar nossa educação da cidade e coloca as coisas de um destaque na cidade, analiso eu passei por esse processo quando estudei Gavião I, Gavião II a distância é muito grande, muitos tem essa oportunidade outros não, então há uma distancia entre ilhas e sede por parte do próprio poder público, que busca no povo ribeirinho somente uma forma de se manter no poder. (Diretor E)

Observamos que os conceitos apresentados pelos sujeitos entrevistados, não contemplam o debate atual em torno da educação do campo, como já afirmamos anteriormente. Arroyo 2006, p.104 considera;

A escola do campo em construção não se configura nem se quer como escola. Entender o sistema educativo ou sua ausência; as políticas públicas educativas do campo ou sua ausência, as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo, o que caracteriza o processo histórico dessas desigualdades (ARROYO, 2006, p.104).

A educação do campo é um espaço propício para reflexão sobre interdisciplinaridade uma vez o próprio campo caracteriza por uma diversidade cultural social e econômica. Dar continuidade a Educação do campo requer a análise das especificidades de cada lugar (...). A prática pedagógica está sendo compreendida como dimensão da prática social imbuída das características políticas e contraditórias da sociedade capitalista. (SOUZA. 2006, p.24).

Essa compreensão da realidade a partir do contexto histórico e social é fundamental para o percurso formativo do educador. Segundo Freire:

A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blá- blá- blá e a prática, ativismo. Que me interessa agora, respeito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativa - crítica ou progressista e que, por isso mesmo devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja a compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (1996, p.11)

Compreendendo que a escola do campo, o sujeito do campo carrega em si uma dimensão humana e vivem em uma realidade perpassada pela diversidade cultural, a escola não encontra-se longe disso muito pelo contrário, a escola do campo está imersa em toda na cultura local, nos saberes tradicionais da comunidade camponesa, que perguntamos aos entrevistados se *As festividades, a produção ou alguma outra atividade altera ou se relaciona com o trabalho dos professores? Se sim, como?*

Sim, por exemplo, qualquer atividade que a escola faz está em parceria com os funcionários da escola e a comunidade é parceria. Já no que diz respeito a atividade da comunidade não são todos os funcionários que estão, mas os quais pertencem comunidade esses estão inseridos colaborando da melhor forma possível, aqueles que moram em outra localidade não tem como, pela distância e pela própria forma difícil de deslocamento, pois depende muitas vezes da natureza, assim também como temos funcionários que são evangélicos, e não tem como acompanhar o trabalho da nossa igreja, no entanto, colaboram da melhor forma possível com coletas, na arrumação para as atividades, se na festinha precisa de um bingo, prêmio, eles dão podem até não ir, mas eles estão colaborando (Diretor E)

O cotidiano escolar apresenta-se entrelaçado com a vida das mulheres, homens, jovens crianças e idosos da comunidade camponesa. Constrói sua identidade de escola do campo elaborada a partir da relação entre os saberes tradicionais e os saberes formais apreendido na sala de aula. Essa identidade da escola multisseriada, representa parte significativa parte significativa da realidade sócia- cultural do campo e da Amazônia, um contexto vivo de praticas e tradições culturais que trazem grande desafio aos professores.

As classes multisseriadas retratam a diversidade e a heterogeneidade da população Amazônica, atendendo crianças e jovens, com níveis de aprendizagem diferenciados em séries distintas em um mesmo espaço escolar.

Dessa forma, as atividades desenvolvidas pelos professores dessa escola do campo colaboram para afirmação cultural valorizando os seus costumes, além da valorização das relações de trabalho que são repassados por várias gerações, ponderando que,

[...] a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens apreendiam a produzir suas existências no próprio ato de produzi-las. Eles aprendiam trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens se educam e educavam as novas gerações (SAVIANI .2006 P.04)

Dessa forma, a existência dos sujeitos do campo implica no repasse de suas valorosas experiências culturais , vindo desde o ambiente de trabalho até o processo educativo, pelas mãos da cultura e da Tradição.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira 9394/96 que defende como um dos princípios do ensino no país que propaga a cultura, e para tanto estabelece que os currículos da educação básica devam ter uma base diversificada de acordo com as características regionais e locais da sociedade e da cultura.

Todas as finalidades que se atribuem e são destinadas implicitamente ou explicitamente à instituição escolar, de socialização, formação, de segregação ou de integração social, etc., acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção de componentes do mesmo, desembocam numa divisão especialmente ponderada entre diferentes parcelas curriculares e nas próprias atividades metodológicas as quais dá lugar. Por isso, o interesse pelos problemas relacionados com o currículo não é senão uma consequência da consciência de que é por meio dele que se realizam basicamente as funções da escola como instituição (SACRISTÁN, 2000, p.17).

A escola não acompanha esse processo estudo-trabalho-cultura e tradição. No mundo da escola, apenas se estuda e no mundo da rua, apenas se trabalha como se uma dessas dimensões da vida dessas crianças não tivesse nada a ver com a outra. No decorrer de nossas análises, constatamos que o trabalho produtivo era algo importante para as famílias ribeirinhas. Desde muito cedo as crianças aprendem a ter responsabilidade com a casa, e consigo mesmas: as meninas assumem o papel de donas de casa na ausência da mãe, enquanto os meninos aprendem que devem ter uma profissão e sustentar suas casas. Assim, no campo há concomitância da escolarização com o trabalho produtivo não é apenas um aspecto distintivo da inserção da escola na vida da população. É imposição, igualmente, das condições de existência e das representações que as integram coerentemente num modo de vida. (MARTINS, 1981).

4.3 OS SABERES TRADICIONAIS E A REDEFINIÇÃO CURRICULAR A PARTIR DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DA ESCOLA NOSSA SENHORA DE NAZARÉ

Compreendemos, inicialmente, que o saber é sempre o saber de alguém, que trabalha com algum objetivo. E, em se tratando dos professores, o saber deles é um saber que está relacionado com a sua identidade, sua experiência de vida, com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola. De acordo com Giesta,

a dignidade de ser professor pode se mantida na construção da identidade profissional docente que passa, sem dúvida, pela discussão em torno de sua competência técnica, seu compromisso político e sua valorização profissional enfocando vários aspectos que poderão permitir a clara percepção da necessidade de consciência, por parte do professor e dos demais envolvidos na educação escolarizada da influência recíproca desses três fatores para a construção conjunta de transformação da realidade educacional e social (GIESTA, 2005, p. 74).

Corroboramos, ainda, com Tardif (2014, p.43) que “a formação não é mais de uma competência: tornou-se incumbência de corpos profissionais improdutivos do ponto de vista cognitivo e destinados às tarefas técnicas-pedagógicas de formação”. Ou seja, para que o professor saiba algo não é suficiente somente o saber, se faz necessário formar-se.

Nessa perspectiva, o saber dos professores é um saber social, embora esteja entrelaçado a outros professores empenhados numa prática. É social, também, porque é compartilhado por todo um grupo e seus próprios objetos são objetos sociais, isto é, práticas sociais que mostram a história das disciplinas, ideias e práticas pedagógicas, pois o que os professores ensinam evoluem com o tempo por serem adquiridos no contexto de uma socialização profissional. Segundo Pimenta (2005, p.27) “nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções de ensino”.

Ainda, de acordo com Tardif,

A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não mais valora por si mesmo; simplesmente uma preparação para a “verdadeira vida”, ou seja o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito produtiva (TARDIF, 2005, p 11).

O autor destaca, as relações que se estabelecem com esses saberes, são relações que mantem confluência com vários outros saberes (pedagógicos, curriculares, práticos). Sendo assim, as relações geradas através das relações dos professores com esses diversos saberes são, ao mesmo tempo, relações com grupos sociais.

A prática pedagógica docente permite compreender como uma prática social entrecruzada se desenvolve num espaço social complexo. Esse sentido atribuído à prática pedagógica docente parte do pressuposto de que o currículo, que se manifesta na prática dos/as professore/as, não parte de uma única prática, mas do cruzamento de práticas diversas.

Portanto, entender os saberes docentes, expressos no processo de construção do saber escolar, requer prestar atenção às práticas político-curriculares que se expressam em seu desenvolvimento, porque se inter cruzam muitos tipos de saberes e de práticas, configurando ações de ordem política, administrativa, de criação intelectual, entre outros, em parte, autônomos e interdependentes, que geram forças diversas que incidem na ação pedagógica. Logo, pode-se dizer que os saberes e a prática pedagógica docente não podem ser entendidos separadamente.

Os saberes docentes mobilizados no processo de organização do ensino-aprendizagem, e compreendidos como parte integrante de toda prática pedagógica e que esta gira em torno de um currículo no qual se entrecruzam práticas diversas. Assim, compreendemos que todos são sujeitos - professores, alunos, equipe técnico-administrativa, pais constituem a materialização do currículo. No entanto, o professor é um dos agentes principais nesse processo.

Nessa perspectiva estamos partindo de uma concepção do professor como mediador do currículo que se materializa na prática pedagógica a partir de uma rede de saberes e fazeres cotidianos. O professor como um mediador entre o aluno e a cultura, deve considerar as condições institucionais, o nível das experiências e os significados que o currículo em geral possui ao conhecimento. Para Pimenta, (2005, p.29) “pensar sua formação significa pensá-la como um continuum de formação inicial e auto formação, uma vez que os professores

reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares”

Ao considerar o professor como um mediador se faz necessário que analisemos os saberes docentes e a prática docente na relação com os saberes escolares, a partir de uma base triangular da práxis pedagógica, onde o professor possui significados adquiridos durante sua formação e/ou resultados de experiências continuadas e difusas sobre os mais variados aspectos, assim como a interação entre os significados e usos práticos do professor e por fim, as condições da prática na qual exerce as novas configurações que são resultantes ou compromissos a favor de um extremo ou outro desse triângulo.

Torna-se significativo conhecer as trajetórias individuais dos professores, pois isto permitir entender muito do que pensam sobre a profissão e realizam na prática, e perceber o interesse dos docentes pela continuidade da formação.

A reflexividade é importante para a reconstrução de práticas educativas assim como dos saberes da experiência que poderão surgir às práticas educativas capazes de realizarem as modificações necessárias para a formação docente concretizada na prática cotidiana, na busca por realizar uma prática diferenciada, e, para alguns se concretiza também na busca pela formação.

Importante destacar que o saber docente relaciona-se com o saber dos seus alunos, o saber da comunidade em que a escola está inserida. Nesse sentido, esses saberes se entrecruzam formando uma teia de conhecimentos importantes para a formação intelectual dos alunos.

Destaca-se, assim, nesse estudo, que a escola do campo dialoga de forma direta com a cultura local, com as práticas culturais dos sujeitos que vivem na Comunidade Nossa Senhora das Graças. Encontramos nessa comunidade um saber tradicional que atravessa as práticas cotidianas e a própria realidade escolar.

O *Saber*, que na concepção de JAPIASSU (1991, p. 15) “é todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados e suscetíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino”. Assim, a escola mesmo de forma subliminar utiliza os saberes tradicionais da comunidade nas práticas escolares, não fazendo a transposição didática direta, mas através do currículo ocultos dos alunos que frequentam a escola do campo.

Para DIEGUES (2004) a construção do saber não se procede apenas na academia, e sim, antecedido por esta, temos os saberes tradicionais, cujos valores são incomensuráveis, já que transitam entre as populações de geração a geração. Isso, na prática relaciona-se com os saberes que os alunos trazem de sua vivência cotidiana para o chão da escola.

Às vezes esses saber científico, saber escola confronta-se com o saber tradicional das populações camponesas. Isso, em virtude da ideia urbanocêntrica que o saber válido deve ser comprovado pela Ciência moderna.

Entendemos que saber tradicional e saber científico são diferentes, e não somente em seus resultados; fazendo essa diferença CUNHA (2007) afirma que os conhecimentos tradicionais estão para o conhecimento científico como as religiões locais para as universais.

O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar. Afirma, ainda, que saber tradicional e conhecimento científico repousam ambos sobre as mesmas operações lógicas e, mais respondem, ao mesmo apetite do saber (p.77).

Ao falar sobre saberes (entenda-se, aqui, que ao utilizar o verbo *saber* também queremos nos referir à palavra *conhecimento*) faz-se necessário diferenciá-lo dos outros tipos de saberes que existem. Verifica-se, neste exemplo, que há dois tipos de saberes: o primeiro, considerado como *saber popular e/ou tradicional*, que é geralmente ligado ao homem do campo, ao ribeirinho, o qual lhe foi repassado de maneira empírica, de geração em geração, transmitida de forma oral por meio das experiências vividas; o segundo, considerado como saber científico, o qual foi transmitido de maneira formal, através de treinamentos e conduzido por meio de procedimentos científicos, estudados em uma academia e/ou testados em um laboratório.

De acordo com CUNHA (2007):

[...] saberes tradicionais e saberes científicos não são semelhantes, são diferentes, e mais diferentes do que se imagina. Diferentes no sentido forte, ou seja, não apenas por seus resultados. [...] os conhecimentos tradicionais estão para o conhecimento científico como as religiões locais para as universais. O conhecimento científico se afirma, por definição, como verdade absoluta até que outro paradigma o venha sobrepujar.

CUNHA (2007; p. 76) diz que o saber tradicional é uma forma de procurar entender e agir sobre o mundo e enfatiza sobre a utilidade e valor econômico do saber tradicional.

Percebe-se que todas consideram importante o repasse desse saber, desse conhecimento para as futuras gerações.

Em nossa análise a valorização e assunção dos saberes tradicionais na escola, sua incorporação no currículo escolar muito associa-se a relação eu a escola mantém com a comunidade, e a forma de participação dos pais na vida escolar dos filhos.

Nesse sentido, perguntamos às professoras: *Como se dá a participação dos pais nas atividades escolares?*

Quando há reunião o número de pais ainda é muito pouco porque tem pai que pensa que a escola é responsável por tudo e muitos não vão nem na escola saber, sobre a avaliação do filho, as vezes tenho avaliação no meu armário desde o primeiro bimestre que eu não dei para o aluno e o pai não vai buscar, pois como disse que iria entregar para os pais eles nem foram buscar sabe, porque como o aluno já está no 4º ou 5º ano ele já é responsável por si próprio, está é uma visão equivocada de alguns pais. Só que assim quando te uma programação festinha os pais vem em peso, quando fala em festinha o número de pais é a grande maioria são poucos os que não vão (Profª Z).

É sempre assim no final do ano que a gente mais ver a ajuda, por meio do material que a gente faz. O diretor faz o bilhete quando é reunião e eles vão, não é todos, quem mais aparece na escola são os pais que sempre estão acompanhando os filhos nos estudos, outros só aparecem pra receber resultado outros nem isso. (Profª D).

Observamos que a participação dos pais se dá muito mais como participação compulsória do que propositiva, pois não vão à escola para discutir a organização do trabalho pedagógico e tão pouco a organização curricular. Nessa perspectiva de incorporar a realidade do campo no desenho curricular escolar, e trabalhar e elementos da realidade com os alunos ribeirinhos a categoria trabalho aparece como elemento importante que constitui a realidade camponesa desses alunos.

E por isso perguntamos às professoras: *As crianças trabalham? Quais idades?*

Tem alguns que trabalham eles são alunos do 4º e 5º ano, principalmente na safra do açaí porque eles apanham, eles também querem ter o próprio dinheiro (Profª Z).

Os alunos ribeirinhos, em especial, aqueles com mais idade, assumem o trabalho como algo rotineiro. A infância encurtada traz sérias contribuições para o fracasso escolar e, muitas vezes, a saída prematura desses meninos e meninas, da escola. Convencidas da ideia de que já

são adultas essas crianças acham mais fácil trabalhar e ganhar dinheiro, mesmo em trabalhos que explore sua capacidade produtiva, do que continuar na escola e não ter aprovação ao final do ano letivo. Toda essa situação de luta pela sobrevivência, juntamente com o desejo de consumir bens materiais e culturais difundidos pela mídia burguesa, faz com que crianças e adolescentes das camadas carentes abandonem precocemente a escola, porquanto não têm a possibilidade de desenvolverem outras formas de relações escolares que incluam escola comunidade-trabalho.

Ao questionarmos o papel da escola, percebemos que as concepções sobre trabalho e Infância são concebidas com base nas experiências de vida, mas em todo caso, trabalho desde cedo é um valor e uma regra, um princípio de socialização e não apenas uma necessidade econômica. Pode significar “ajuda”, “troca”, “dever”, “independência”, “escravidão”, dependendo das condições sociais e da forma pela qual é realizado. (DAUSTER, 1996, p.67). Também para as professoras trabalhar desde cedo é bastante comum entre seus(as) alunos e elas não se surpreendem com o esforço contínuo de todos(as) eles(as) para conciliar a escola e o trabalho, pois acreditam que trabalhar desde a infância ou desde a adolescência é um pré-requisito fundamental para a formação de adultos responsáveis e emancipados. A consequência disso é a passagem forçosa da infância para a vida adulta, impedindo que os alunos(as) se desenvolvam gradativamente e possam construir sua autonomia pessoal sem ter que abdicarem de ser crianças.

Compreender a relação da escola com o trabalho é uma tarefa importante para os professores que atuam nas escolas do campo. Pois é necessário que os professores se envolvam com seus alunos. Partindo dessa questão, perguntamos às professoras *Qual o seu nível de envolvimento com os alunos e a comunidade?*

Como eu moro na localidade tenho um bom relacionamento com todos, conheço todos os alunos e sei da realidade de cada um deles e assim eu tento sabe falar com os pais sobre o desenvolvimento dos filhos, como eles estão no aprendizado (Profª Z)

Olha quando tem atividade de organização da escola eu vou tudo que diz respeito as atividades da escola eu participo nas reuniões da escola até porque eu moro muito distante e algumas atividades que a escola participa junto com a comunidade que é católica as vezes não dar pra mim porque eu sou evangélica não tem nada a ver com religião, mas dando no meu alcance eu estou lá, por exemplo na colação eu não poderei está porque estarei estudando e como vai ser dia trinta geralmente e final de disciplina na universidade e o professor geralmente passa avaliação e a gente já vai pra casa com a nota a semana, mas em todas as programações mesmo quando era sábado eu estava, porque eu penso assim se trabalho na escola mesmo que aquele serviço não pertença pra mim mais se dar para ajudar eu ajudo, limpar a escola, fazer

merenda só não posso deixar de fazer meu compromisso para assumir outro mais quando estou desocupada ajudo (Profª D)

Diferentemente da professora auleira, visitante, que chega cedo no transporte escolar e retorna à cidade após cumprir devidamente seu horário, temos as professoras que moram na comunidade e tem a possibilidade de reconhecer a importância da participação na vida da escola e da comunidade.

Diante dessa análise perguntamos às professoras *Você acredita que os conteúdos apresentados estão de acordo com a realidade da escola do campo?* . As pessoas foram unânimes em dizer que não, isso reflete nossas análises anteriores, que o currículo escolar da Escola Nossa Senhora de Nazaré, ainda está distante da realidade dos alunos.

Com a ação particular de professoras e alunos, o cotidiano da sala de aula não pode se reduzir a um mero receptáculo de instruções a serem cumpridas, mas deve transformar-se em um território de lutas (GIROUX E SIMON, 1995, p. 95) em que os sujeitos confrontam suas concepções de mundo e suas ações no mundo, e se movem no mundo com autonomia e saber.

Assim, o currículo escolar não pode ser compreendido como mera “seleção natural” de conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas como uma construção peculiar, um instrumento ordenador da socialização do cidadão e do aparato escolar (SACRISTÁN, 1996, p.36). Porque se assim o for, apenas a seleção de conteúdos a serem aprendidos, aniquila todas as possibilidades dos alunos de aprenderem, de terem oportunidade de se apropriarem de conhecimentos, historicamente acumulados e sistematizados, elaborarem e reelaborarem e produzirem novos conhecimentos para que, de alguma forma, possam usufruir do saber universal em benefício próprio e da coletividade em que vivem.

Essa fragmentação apresentada nos programas curriculares da escola e a distância entre a cultura pedagógico-curricular e a cultura dos alunos contribui expressivamente para afetar o que os alunos aprender do que lhes é ensinado. Por trás desse não aprender está a realidade desses alunos e alunas, uma vez que

Muitos desses alunos e alunas chegam a vapor, tomando em consideração os elementos implícitos que governam a vida nas salas de aula, que é muito difícil estabelecer laços de conexão com a vida real, com os problemas e realidades cotidianas, que isso está reservado apenas às pessoas mais inteligentes, a serem excepcionais (SANTOMÉ, 1996, p.64).

É no currículo escolar oficial que se encontra organizado e sistematizado o conjunto de comportamentos e normas que devem ser assimilados e reproduzidos pelos educadores e educandos.

Observamos que a prática pedagógica das professoras vem sendo influenciada nas reformas curriculares implantadas desde a década de 90. Além desses princípios definidores do conhecimento a ser trabalhado em sala de aula, ressaltamos que outras práticas, cotidianamente desenvolvidas, que compõe o conjunto de diversos rituais cotidianos, nos indicam aspectos da cultura institucional e docente sobre os conhecimentos trabalhados em sala de aula.

Contudo, não basta somente identificar estes saberes, mas compreendê-los a partir de saberes que constroem em suas práticas cotidianas, e assim, buscar as possibilidades de construção e reconstrução de novos saberes docentes confirmando o compromisso com a educação. Isto requer um processo reflexivo, no qual os saberes docentes sejam uma construção de práticas educativas emancipadoras mobilizados ao processo de ensino-aprendizagem.

Compreendemos que a superação dessa relação fragmentada entre o saber científico e o saber tradicional das comunidades ribeirinhas, pode ser realizada com a participação mais ativa na escola e na definição do que deve ser ensinado e aprendido pelos alunos.

Assim, perguntamos ao gestor local: *A escola interfere na vida da comunidade? Como?*

Sim, mas na questão de melhoria se for pra melhorar ela interfere a gente tem essa aproximação este entrosamento tanto quanto a comunidade vem pra escola do mesmo jeito pensamos a comunidade, o conselho da escola nós temos uma comunicação muito boa. (Diretor E)

A resposta do gestor da escola é marcada pela concepção de participação compulsória que tem marcado a vida da escola, e especial, do campo. Destacamos a preocupação com a questão da participação por compreendermos que “a participação tem sua gênese nos processos de potencializar a igualdade social, de acordo com uma filosofia sócio-política, visando a mudança na sociedade” (PENTEADO, 1991, p. 40). Ao entendermos a participação a partir dessa matriz teórica, compreendemos também o quanto é importante discutir a participação na escola básica, como um viés do processo de democracia no espaço da academia.

A participação requer primeiramente que tenhamos consciência da ação que praticamos ou estamos em certa medida sujeitos. Ao participar, colocamos em exercício nossa reflexão crítica e nossos interesses. Assim, a participação é um modo de manifestação da existência humana, um produto da conscientização humana (PENTEADO, 1991).

Nesse sentido podemos observar mais claramente que a participação se dá em um estado burocrático e não na vida orgânica da escola, a exemplo disso, perguntamos ao Gestor se *Como se dá a participação dos pais nas atividades escolares?*

Se dá através dos encontros da família na escola, através das festinhas de encerramento, a cerimônia de colação e também quando há uma necessidade, a uma necessidade de se fazer um mutirão a gente faz, convoca tem coisas que nos temos na escola que não é patrimônio só do município não ali tem uma história que é da comunidade que toma a iniciativa e faz. Nós por exemplo, agora para gente não parar nossas aulas nós tomamos a iniciativa de fazer a ponte, ali quem fez? foi a comunidade, país de alunos que fizemos a ponte e se fosse para nós ter parado as aulas pra recomeçar só com a nova ponte nós teríamos perdido o ano letivo então a gente tem uma parceira assim dessa forma. A ponte também é uma parceria entre escola e a SEMEC. (Diretor E)

A compreensão de comunidade está associada inevitavelmente aqueles que trabalham na escola, isso não inclui a comunidade camponesa que muito mais ampla, que trás consigo um conjunto de saberes e experiências importantes para serem trabalhados na escola.

Essa forma de participação acaba por influenciando a relação da família com a escola, por isso perguntamos ao gestor se *A família se relaciona com a escola? Como?*

Sim. Ela tem uma relação é como eu estou falando aquele caso são poucos, mas a família está presente nos encontros, nós criamos o encontro família na escola todos os meses a gente se encontra na escola se é pra fazer uma confraternização, uma festinha a família vem discute junto com a escola a possibilidade como vai ser, ela faz assim, uma certa forma está interagindo do começo e fim a família é presente em nossa escola na medida do possível. (Diretor E)

A família é importantíssima na condução de processo mais democrático e participativo na escola. Retomar o sentido da participação democrática e plural é importante para demarcar as diferentes visões acerca da sociedade que permeiam o cotidiano escolar. Diríamos que a tarefa de revigorar o modelo de participação crítica e dialógica está associada ao resgate mais profundo de nossa crença na mudança, no novo e em uma sociedade mais fraterna, em que a

educação terá um papel decisivo em estabelecer novos paradigmas para a sociedade contemporânea.

Esse debate sobre participação da comunidade camponesa e a família na escola colaboram para um redirecionamento da prática escolar e da própria organização da escola. E na formatação do próprio currículo escolar

é importante alguns elementos serem privilegiados na composição do currículo: a realidade local, as religiões, as festas e outros rituais, as relações com familiares e membros da comunidade e as relações com o próprio corpo (a cultura local como um todo). A proposta curricular deve reafirmar o papel da escola enquanto espaço de manifestação e da vivência da cultura, enquanto lugar de encontro, de trocas, de vivências e convivências, com expressão das culturas locais e gerais e, o currículo, como construção coletiva enquanto movimento constante de proposição e reformulação de alternativas revisoras e criativas (LUZZARDI, ALTEMBURG, BEZERRA, 2010; p. 221).

Dessa forma, a organização do currículo das escolas do campo deve se construir a partir dos saberes produzidos pelos sujeitos do campo, da cotidianidade, dos sabores, da vida e dos olhares que os sujeitos tem sobre si e sobre suas tradições.

Com isso, a pretensão não é a de defender uma determinada concepção de currículo, mas de apreender as diferentes formas curriculares, situá-las com os possíveis atravessamentos que possam ocorrer, tais como: gênero, cultura, religiosidade, nacionalidade, raça, sexualidade, meio ambiente e outros (LUZZARDI, ALTEMBURG, BEZERRA, 2010; p. 223).

Concordando com os autores, o objetivo de nossa análise é refletir sobre as questões apresentadas pelos professores, não estabelecer elementos para elaborar o currículo do campo, mas ir compreendendo que *na proposta da Educação do Campo torna-se importante refletir como vincular o cotidiano da escola, o currículo, a prática escolar com as matrizes culturais e a dinâmica do campo* (ALTEMBURG, BEZERRA, 2010; p. 220).

O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas.

CONCLUSÃO

A necessidade de reflexões sobre as mudanças políticas e econômicas na América Latina, na década de 90, conduziu-nos a investigar como essas transformações se desenvolveram no campo educacional brasileiro, especialmente, na esfera da educação do campo. Não é novidade que as políticas governamentais e os programas adotados para conter a inflação suscitaram novos problemas sociais e provocaram maior pobreza, além de ocasionarem para a escola e seus professores novas demandas de atendimento escolar e de novos modelos educativos.

Na educação, desenvolveram-se estratégias para dar maior agilidade aos sistemas educacionais, com propostas de descentralização administrativa, redistribuição de verbas e maior autonomia para as escolas, reservando-se ao poder central a formulação de programas de amplo alcance e o controle do sistema. Esses fatos geraram o investimento de grandes recursos em programas de formação contínua, exigindo-se dos envolvidos nesse processo uma rápida adaptação e assimilação para que tais políticas se concretizassem.

De tal modo, parte das ações do Estado têm se voltado para dentro do processo de escolarização, como estratégias para o alcance de metas econômicas bem definidas: a maximização do lucro, a minimização de custos e a formação de profissionais multiquificados e multifuncionais, atendendo às contingências impostas pelos homens de negócios. Exige-se dos trabalhadores sua conversão em um tipo de trabalhador cognitariado⁸ que acompanhe o desenvolvimento tecnológico, adequando-se com qualidade funcional ao modelo produtivo.

Dentro desse modelo educacional brasileiro hegemônico, a educação escolar constitui-se em um forte espaço de reprodução e produção das classes sociais e de seus conjuntos de ideologias, como ocorridas nas décadas anteriores, no qual as políticas educacionais implementadas materializam os projetos definidos e articulados pelo estado que estão afinadas

⁸ Novo proletariado que para manter seu emprego deverá desenvolver suas habilidades intelectuais e físicas visando atender às exigências do mundo do trabalho (FRIGOTTO, 1997).

com o modelo de “governabilidade”, implicando na construção do conhecimento social muitas vezes voltado unicamente para a produtividade econômica⁹.

Assim, no conjunto das resistências ao modelo econômico instituído, nasce a construção da política de Educação do Campo como fruto do respeito às lutas históricas dos movimentos sociais, em prol de uma escola no e do campo que fortaleça e reconheça a identidade e a diversidade dos povos que ali vivem e trabalham. Traduz o resultado de um projeto educativo que revelam os princípios, a luta, os desejos, as experiências dos diversos sujeitos, que vislumbra uma educação que supere o modelo desigual e excludente que ainda permeia o cenário da educação brasileira.

Na perspectiva entrelaçar o debate da educação do campo e buscar compreender o processo de organização do trabalho pedagógico interligado ao projeto político pedagógico da escola do campo no município de Abaetetuba, dinamiza-se desde a relação da prática docente à relação escola, comunidade, perpassando pelo saberes como processo de aprendizado para o atual contexto social. Vale ressaltar, que a pesquisa lastreou-se mostrar como se configura este processo.

Observamos que a trajetória da pesquisa nos levou a conclusão de que o que tange ao direito a educação esta fica reconhecida como um direito secundários ficando como pano de fundo, não oportunizando a todos o direito descrito no artigo 4º da LDB – direitos sociais, no campo, em pleno XXI, são visto como toca de favores e não direitos. Os estudos da construção histórica da Educação do Campo, realizados neste trabalho, me levaram a inferir que a cultura dos povos camponeses, está forjada conforme os interesses e autoridade de sistema capitalista.

O povo brasileiro, que passou por um processo de colonização exploratória, onde a conquista do direito por uma educação voltada para a classe trabalhadora construiu-se de forma lenta e desigual e é na intenção de reverter este caminho da desigualdade, principalmente no campo, que esta se fortalece nas décadas por movimento sociais que luta por uma educação do campo voltada para a diversidade e especificidade do povo camponês.

⁹ Reconhecemos que os Governos Lula e Dilma, muito contribuíram para a construção de outros processos democráticos no campo educativo, entretanto muito ainda deve ser feito para alcançarmos a qualidade da educação pública, em especial no campo.

Ainda, concluo, que ao se voltar uma organização do trabalho pedagógico direcionada ao currículo urbanocêntrico desvalorizando o direito de fortalecer a identidade local, é um de processo constante adaptação curricular que ignora a dinâmica de vida dos sujeitos do campo e nega aos mesmos o direito de se considerarem responsáveis pela construção de seus próprios conhecimentos e de forjarem sua história.

Nesta perspectiva, concluo que se faz necessário se consolidar políticas voltadas para a formação de professores do campo, nas quais as estratégias tenham por objetivos a valorização da identidade local, social e cultural dos sujeitos que vivem no e do campo,

Deste modo, a riqueza intrínseca na organização do trabalho pedagógico em corroboração ao projeto político pedagógico da escola fortalecer a valorização e existência de uma imbricação para a prática pedagógica dos professores do campo e garantir assim que o direito a educação, ancorada na valorização social e cultural passe a ser o alicerce identitário dos sujeitos que residem no campo.

A amplitude do trabalho pedagógico compreende, entre outros afazeres, um conjunto de atividades ligadas ao processo ensino-aprendizagem, que demandam planejamento, acompanhamento e avaliação do aprendizado. A análise das atividades, dificuldade próprias do trabalho pedagógico, influencia diretamente na, forma de como se organizar o trabalho pedagógico, permitindo compreender que existe distância entre o que é prescrito e o que é realizado em sala de aula. assim as concepções que envolvem a organização do trabalho pedagógico, além de apresentar o caráter político da Educação do Campo influenciam diretamente no processo de ensino e aprendizagem do aluno, ou dos sujeitos envolvidos.

A ausência de momentos para planejamento docente, além e o desconhecimento do Projeto Político-Pedagógico, como documento norteado tanto ara a escola como para o professor, fortalece nitidamente que existem um distanciamento dos profissionais e comunidades ara como o processo de ensino. E assim os planejamentos, encontros, conversas que deviam ser provisório, passou a ser constante, pela falta de um projeto que norteie o trabalho escolar.

A organização do trabalho pedagógico, assim como o projeto político pedagógico precisam voltar-se para a *autonomia*, o *trabalho*, a *cultura*, , a *críticidade*, a diversidade mesmo que isso já ocorra sem a concretude de um documento formalizado como o PPP, em

que seja fundamental entender que a escola é um espaço de aprendizagem e não o centro de transmissão de conhecimentos.

Concluo que a política de negação dos direitos dos povos do campo emerge mediante as propostas educacionais neoliberais, e ignora o desenvolvimento sustentável, a fim de fortalecer logicas econômicas exploradoras sem levar em consideração o ambiente.

Contudo, é interessante propor na discussão que se planeje a oferta educacional do campo voltada para a Pedagogia da Alternância, para inserir calendário, produção e metodologias de ensino que proporcione teoria e prática, bem como, estudo e trabalho.

Algumas recomendações como resultado de reflexões para futuro processo de investigação: Elaboração do projeto político pedagógico para orientar a prática educativa das escolas municipais do campo, o qual precisa ser discutido e construído com as comunidades; Maior aproximação da Educação do Campo com as comunidades do escolares do campo; Encontro municipal para a composição de políticas de educação tanto para a cidade como para o campo; e formação Continuada para os professores do campo (incluindo cursos específicos para trabalhar a especificidade da Educação do Campo)

Consciente de que este trabalho não pretende esgotar a temática de direitos dos sujeitos do campo, finalizo apontando alguns elementos que poderão dar continuidade a este estudo: ampliação da reflexão sobre a educação do campo para além do ambiente universitário; como se poderá pensar em educação do campo a partir da especificidade de cada localidade; a inserção de uma política da formação de professores a partir do olhar do professor dando a este voz como sujeito protagonista de sua própria história.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995
- ALBUQUERQUE, O. e S. **Filosofia da Educação**: produção intelectual, identidade e ensino a partir da ANPEd. Belém: Eduepa, 2006.
- ARAÚJO, Ismael Xavier; SILVA, Severino Bezerra da. **Educação do campo e a formação sociopolítica do educador**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- ARAÚJO, Marivaldo Praseres de. A organização do trabalho pedagógico em escolas multisseriadas no Município de Cametá. Belém, Dissertação – UEPA, 2012.
- ARROYO, Miguel González. **Educador em dialogo com nosso tempo**/ Textos selecionados de Miguel Arroyo; NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz. MIRANDA, Shirley Aparecida de. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.—(Coleção Perfis da Educação, 5)
- ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004, 2009.
- BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os territórios da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, CIED, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.
- BARDIN, Lourence. **Análise de conteúdo**; tradução Luís Antero reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, A. de J. P. de. **Projeto de pesquisa**: propostas metodológicas. Petrópolis – RJ: Vozes, 1990.
- BOAS, Orlando Fals. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981. p.42 a 61
- BRANDÃO, Carlos R. *A cultura do povo e a educação popular: sete canções de militância pedagógica*. In: A questão política da educação popular. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.
- BRASIL, Ministério da Educação, Decreto nº 7357 de 4 de novembro de 2010
- BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 de nov. de 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Procampo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12395:apresentacao&catid=320:procampo&Itemid=673>. Acesso em: 30 de set. de 2011.
- BRASIL. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC/CNE, 2001.

CAETANO, Viviane da Silva. Educação do campo em Breves/PA: prática pedagógica em escolas multisseriadas. Belém, Dissertação - UEPA-2013.

CALDART, Roseli Salete (2003) “Movimento Sem Terra: lições de pedagogia. Currículo Sem Fronteiras”, v. 3, nº 1, 50-59, Jan/Jun 2003.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Rev. Currículo sem fronteira, v.3, nº.1, p. 60-81, jan-jun, 2003.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em questão**. Petrópolis, RJ, 2012

CHARTIER, Roger (1990). **A história cultural**: entre práticas e representações.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de Abertura da 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas, MG, 05/10/2003. Disponível em: www.anped.org.br Acesso em 13 de setembro de 2015.

CÓRDULA, Eduardo Beltrão de Lucena. Saberes Tradicionais e a Escola: o futuro da sociedade sustentável. Revista Científica da Faculdade de Educação e Meio Ambiente 4(1): 106-110, jan-jun, 2013. Disponível em: <http://www.faema.edu.br/revistas/index.php/Revista-FAEMA/article/view/146/111>. Acesso em: 10/07/2015.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Relações e Dissensões entre Saberes Tradicionais e Saber Científico*. Revista USP, São Paulo, n. 75, p. 78-84, setembro/novembro 2007, p. 78.

CUNHA, M. I. *Conta-me agora!* As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Rer. Fac. Educ. vol. 23, n.1-2, São Paulo. Jan./Dec. 1997.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico*. Revista USP, São Paulo, n. 75, p. 78-84, setembro/novembro 2007. Disponível em: <http://www.usp.br/revistausp/75/08-manuelacarneiro.pdf>. Acesso em: 09/07/15.

DAUSTER, Tânia. Construindo Pontes: a prática etnográfica e o campo da educação In: DAYRELL, Juarez (org.). Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura. Belo horizonte: UFMG, 1996. p. 65 a 72

DELORS, Jacques. Educação: um tesouro a descobrir. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DIEGUES, Antonio Carlos. *et al.* (Org). *Saberes tradicionais e biodiversidade no Brasil*. São Paulo: Ministério do Meio Ambiente/USP, 2001. Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/chm/_arquivos/saberes.pdf. Acesso em: 08/07/15.

ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar, v. 16. Curitiba: Editora da UFPR, 2000. p. 181-191.

ENGUITA, Mariano Fernandez . A Ambiguidade da Docência. Teoria e Educação, Porto Alegre, v 4, 1991, p. 41-61.

ENGUIITA, Mariano Fernandez . A Ambiguidade da Docência. Teoria e Educação, Porto Alegre, v 4, 1991, p. 41-61.

ENGUIITA, Mariano Fernandez . A Ambiguidade da Docência. Teoria e Educação, Porto Alegre, v 4, 1991, p. 41-61.

FERNANDES, Bernardo Maçano. CERIOLI, Paulo Ricardo. CALDART, Roseli Salet. Primeira Conferência Nacional “por uma educação do Campo. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FILHO, Alberto Cervellini. O significado do projeto pedagógico a partir das representações dos professores. São Paulo-SP- Dissertação-2008

FINGER, Mathias. As implicações socioepistemológicas do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**.- Trad. Maria Nóvoa. – 2ª ed. –Natal. RN: EDUFRN, 2014

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57 Ed. Revisada e atual, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **A formação dos \profissionais da educação básica em nível superior: desafios para as universidades e faculdades/centros de educação**. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani & SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Formação do Educador e avaliação educacional: Formação inicial e contícuca, v2, SP: UNESP, 1999 (Seminários e Debates)

FREITAS, Maria Teresa; SOUZA, Solange Jobim; KRAMER, Sônia (Orgs.). *Ciências Humanas e Pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção questões de nossa época; v.107).

FREITAS,Luiz Carlos de. **Critica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. – 11ªed.- Caminas, S: Papyrus, 2012

GALIOZZI, Maria do Carmo. Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências. Ijuí: Ed. Unijui, 2003. 288p.(Coleção educação em química).

GARCIA, Luciane Terra dos Santos. O projeto político pedagógico na perspectiva de consolidação da cultura organizacional e da autonomia da escola. Natal-RN, Tese, 2008.

GARCÍA, Carlo Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Trad. Isabel Narciso. Portugal: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, C. et al. Por uma Teoria da Pedagogia; pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ljuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C. et al. Por uma Teoria da Pedagogia; pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ljuí: Unijuí, 1998.

GAUTHIER, C. et al. Por uma Teoria da Pedagogia; pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ljuí: Unijuí, 1998.

GHEDIN, Evandro. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008.

GIESTA, Nagila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** – 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores- 2005. 224p.

Gil, Antonio Carlos, **Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo : Atlas, 2008.

GIRON, Loraine Slomp. Da memória nasce a história. IN: LENSKIJ/HELPER, T. e N.E. (ogs.) A memória e o ensino de história. Santa Cruz do Sul: Edunisc; São Leopoldo: ANPUH/RS, 2000. Disponível em: <http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.415.pdf>. Acesso em 05/02/2015.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. Revista de administração de Empresas. São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63. Mar./Abr. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em 19/09/2015.

GONÇALVES, Arlete Marinho. Representações sociais elaboradas por docentes do projeto político pedagógico. Belém, Dissertação – UFPA, 2000

Günher, H. Pesquisa qualitativa v. pesquisa quantitativa: esta é a questão? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 22(2), 201-209, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. Trad. de Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2006.

JAPIASSU, Hilton. Introdução ao Pensamento Epistemológico. 6ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

JOSSO, Experiências de Vida e Formação. São Paulo 2004.

JOSSO, Marie - Christiane, Experiência de Vida e Formação. São Paulo: Cortez 2002.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**.- Trad. Maria Nóvoa. – 2ª ed. –Natal. RN: EDUFRN, 2014

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Irmão Israel José; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

LIMA, Elmo de Souza, Formação Continuada de Professores no Semiárido reesignificando saberes e práticas . Teresina EDFPI. 2011.

LIMA, Nataniel Lopes. *Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos: a relação com o currículo em ação*. In: ABREU, Waldir Ferreira de, et. al. (Orgs). Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo. 2ª ed. GEPEIF-UFPA, Belém, 2013. p. 91-115.

LUZZARDI, Roberta, ALTEMBURG, Shirley Nascimento, BEZERRA, Antônio J. Amaral. Refletindo Nos Territórios Dos Currículos Escolares Da Educação Do Campo. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.18, n2, p.214-229, jul./dez. 2010

MACHADO, Jorge (org.). O município de Abaetetuba: geografia, física e dados estatísticos. Abaetetuba-PA, 2001. Material não publicado.

MARTINS, José de Souza Martins. *A valorização da escola e do trabalho no meio rural* In: WERTEIN, Jorge e BORDENAVE, Juan Diaz (orgs). **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p.249 a 289.

_____, A sociabilidade do homem simples: Cotidiano e história na modernidade anômala. São Paulo: Editora Hucitec, 1999. _____, O poder do atraso: Ensaio de sociologia da história lenta. 2ª edição. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

MARTINS, Rosilda BARON. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. **IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. Escola: Espaço de projeto político-pedagógico**. 17ªed. –Campinas, SP: Papirus, 2013

MINAYO, Maria Cecília, (org); **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 28. Ed. – Petropolis, RJ: Vozes, 2013

MINAYO, Maria Cecília. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 6 ed. – São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de lingüística aplicada**. Campinas: Mercado das Letras, 1996. p. 190.

MOLINA, Mônica Castagna.; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Acanços e desafios na construção da educação do amo. Revista Em Aberto, Brasília. V.24, nº85, p.17-31, abril,2011.

MORAES, Sergio Cardoso de. *Uma arqueologia dos saberes da pesca: Amazônia e Nordeste*. Belém: EDUFPA, 2007.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. **IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 29ª ed. –Campinas, SP: Papirus, 2013

NÓVOA, Antonio Formação de Professores e Profissão Docente. In: Nóvoa, (org). Os Professores e sua Formação.

NÓVOA, António. (org). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992. (Coleção temas da educação)

NÓVOA, António. A formação tem que passar por aqui: as histórias de vida no Projeto Prosalus. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**.- Trad. Maria Nóvoa. – 2ª ed. –Natal. RN: EDUFRN, 2014

NÓVOA, António. Currículo e Docência: a pessoa, a partilha, a prudência. In: PEREIRA, Maria Zuleide da Costa (Org.). **Currículo e contemporaneidade: questões emergentes**. Campinas: Alínea, 2004.

NÓVOA, Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educacion, Madrid, nº 350. P. 2º3 208, set/dez. 2009.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, M.R.T. (Orgs.). **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, v. 1, p. 69-97

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Escolarização e cultura: Dupla determinação In: SILVA, Luiz Eron da. Reestruturação Curricular: Novos mapas culturais, novas perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 34 a 57

SANTOMÉ, Jurjo Torres. A instituição escolar e a compreensão da realidade: O currículo integrado. IN: SILVA, Luiz Eron da. Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1996. p. 58 a 74

SANTOS, Ana Cristina de Mendonça. **O projeto político pedagógico como instrumento de mudança organizacional**. Salvador-BA- dissertação, 2009

SANTOS, Maria Roseli Souza. *Saberes culturais, memória e identidade social em tempos de modernidade: por uma leitura das categorias teórica da/na pesquisa*. 2005. Disponível em: http://www.roselisousa.com.br/private/sabores_culturais_memorias.pdf. Acesso em: 26/02/2015.

SANTOS, Neila reis Correia Dos Santos. **Educação do Campo e Alternância: reflexões sobre uma experiência na transamazônica 2000-2005**. Natal-RN, Tese, 2006. 401. F. II
SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O que produz e o que reproduz em educação: Ensaio de Sociologia da Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SOUZA, Elizeu Clementino de: O conhecimento de si: Narrativas do Itinerário Escolar Formação de Professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador UNEB. 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria e Educação, n. 4, 1991.

TARDIFF, Maurice. LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Trad. João Batista Kreuch. 2. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005

TARDIFF, Maurice. **Saberes docente e formação profissional**. 17ª ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TÁVORA, M. J. de S. **Projeto político-pedagógico o Brasil: o estado da arte**. (Tese de Doutorado). Marília-SP: UNESP, 2002, p. 12-91.

TAVORA, Maria Josefa de Souza., MARINHO, Arlete Gonçalves. Proejeto Politico— Pedagógico e o papel social da escola. In: TAVORA, Maria Josefa de Souza. Bentes, Nilda de Oliveira. (orgs) **Estudos sobre formação de professores: pesquisa sobre a formação de professores**. EDUEPA, 20011 164p

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva, **Introdução à pesquisa em ciências sociais : a pesquisa qualitativa em educação** / Augusto Nivaldo Silva Trivifios. São Paulo : Atlas, 1987

VEIGA Ilma Passos Alencastro. Perpectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico **IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. Escola: Espaço de projeto político-pedagógico**. 17ªed. –Campinas, SP: Papirus, 2013

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno CEDES**, vol. 23 n 61, Campinas, dez. 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola **IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola** 9ª ed. _ Campinas, SP: Papirus, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico: uma construção possível**. 29ª ed. –Campinas, SP: Papirus, 2013

VERDE, Valéria Villa. **Territórios, ruralidade e desenvolvimento**. 35 f. Curitiba: Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (Ipardes), 2004.

XVI ENDIPE - **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino** - UNICAMP - Campinas – 2012 Junqueira&Marin Editores, Livro 2.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**; Tradução: Cristhian Matus Herrera. 5.ed. Porto Alegre: Bookman, 2015

ZANELLI, J. Carlos. **O psicólogo nas organizações de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZEICHNER, Kenneth M. **Formando professores reflexivos para a educação centrada no aluno: possibilidades e contradições**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: UNESP, 2003.

APÊNDICES



Universidade do Estado do Pará
 Centro de Ciências sociais e educação – CCSE
 Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado
 Linha Formação de Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO

Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação do Campo: a experiência de uma escola ribeirinha, no Baixo Tocantins/Pa
 Esclarecimento sobre a pesquisa

Eu, Marinilda Corrêa Sardinha, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), venho por meio deste documento formalmente convidá-lo (a) a participar da pesquisa em questão desenvolvida por mim, sob a orientação da Professora Dr^a. Maria Josefa de Souza Távora. Este estudo tem como questão problema: qual a contribuição do Projeto Politico-Pedagógico para as práticas pedagógicas docentes? Constitui-se em uma pesquisa de campo que emprega como instrumentos metodológicos a entrevista semi-estruturada, e a observação in loco. Informo que para registrar as falas durante as entrevistas utilizarei um gravador bem como, será elaborado um diário de campo, no qual registrarei os dados coletados mediante a observação in loco. Após o levantamento dos dados, os mesmos serão sistematizados e analisados. Asseguro ao(a) senhor(a) que a sua identidade será resguardado (a). Para tanto, utilizarei pseudônimos ou codificações para cada participante. É pertinente ressaltar que a sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento com a garantia de devolução de seus depoimentos. Esclareço que a participação neste pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida. Vale ressaltar que a finalidade desta pesquisa é contribuir para o âmbito dos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico dos docentes que atuam no campo. Portanto, sua colaboração terá grande valia para a pesquisa.

Pesquisadora

Marinilda Correa Sardinha
 Consentimento livre esclarecimento

Eu, _____, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa e sinto-me perfeitamente esclarecido (a) sobre a mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, aceito participar, como sujeito, da pesquisa.

Abaetetuba _____

Assinatura do Sujeito Pesquisado.



Universidade do Estado do Pará
 Centro de Ciências sociais e educação – CCSE
 Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado
 Linha Formação de Professores

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO

Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação do Campo: a experiência de uma escola ribeirinha, no Baixo Tocantins/Pa

Declaração de aceite para a realização da pesquisa

Organização do Trabalho Pedagógico no contexto da Educação do Campo: a experiência de uma escola ribeirinha, no Baixo Tocantins/Pa

Eu, Marinilda Correa Sardinha, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação-Mestrado, do Centro de Ciências Sociais e Educação (CCSE), da Universidade do Estado do Pará (UEPA), venho por meio deste documento formalmente solicitar autorização da gestão desta escola para realizar a pesquisa em questão desenvolvida por mim, sob a orientação da Professora Dr^a. Maria Josefa de Souza Távora. Este estudo tem como questão problema: qual a contribuição do Projeto Politico-Pedagógico para as práticas pedagógicas docentes? Constitui-se em uma pesquisa de campo que emprega como procedimentos metodológicos a entrevista semi-estruturada, e a observação in loco. Nesta escola pretendo entrevistar 2 (dois) docentes, os quais devem atender o objetivo principal desta pesquisa. Informo que para registrar as falas durante as entrevistas utilizarei um gravador bem como, será elaborado um diário de campo, no qual registrarei os dados coletados mediante a observação in loco. Após o levantamento dos dados, os mesmos serão sistematizados e analisados. Esclareço que a participação nesta pesquisa não implica em nenhum tipo de benefício direto, tais como compensações pessoais ou financeiras atreladas à autorização concedida. Vale ressaltar que a finalidade desta pesquisa é contribuir para o âmbito dos estudos sobre a organização do trabalho pedagógico dos docentes que atuam no campo. Portanto sua colaboração terá grande valia para coleta de dados para a pesquisa.

Pesquisadora

Marinilda Correa Sardinha
 Consentimento livre esclarecimento

Eu, _____, declaro que li as informações acima sobre a pesquisa, que me sinto perfeitamente esclarecido da mesma. Declaro ainda que, por minha livre vontade, autorizo formalmente a realização dessa pesquisa.

Abaetetuba _____

Assinatura do Sujeito Pesquisado.



Universidade do Estado do Pará
 Centro de Ciências sociais e educação – CCSE
 Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado
 Linha Formação de Professores
Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com Professores

APÊNDICE 3

Nome fictício atribuído ao (a) professor (a): _____

Data de nascimento _____ sexo: FEM() MASC()

Formação profissional _____ Curso _____ Instituição _____

Tempo de atuação na Educação do Campo: _____

Carga horária _____ Concursada () contratada ()

1. Entrada conversacional:

- a) O que vem à cabeça, quando você ouve a expressão Educação do Campo ou Educação Ribeirinha?
- b) O que significa para você a expressão Educação do Campo ou Educação Ribeirinha?
- c) O que você acha da infra-estrutura da escola que você trabalha?
- d) Você planeja as atividades diariamente? Como é feito o seu planejamento?
- e) Como se dá a distribuição das disciplinas nos horários de aula?

1.1 Acesso

- a) Como se dá o acesso à escola em que você trabalha? Você tem dificuldade de acesso?
- b) Como se dá o transporte dos alunos para a escola?
- c) Os alunos costumam faltar muito? Você percebe se eles se esforçam para chegar à escola?

2. induções Gerais:

2.1 Formação profissional

- a) A escola promove formação continuada?
- b) Existem formações continuadas direcionadas à Educação Ribeirinha?
- c) Você participa destas formações?
- d) Você vem se preparando profissionalmente para trabalhar com os alunos?

2.2 Prática pedagógica?

- a) Como são as atividades que você trabalha? De que forma você faz a explicação?
- b) A escola possui Projeto Político-Pedagógico (PPP)? Que ações a escola promove por meio do seu PPP? Contribui para a sua Prática docente?
- c) Você realiza, em sua prática docente, atividades relacionadas ao contexto da Educação Ribeirinha? Quais?
- d) Você acredita que os conteúdos apresentados estão de acordo com a realidade ribeirinha?
- e) Você tem alguma participação na seleção dos conteúdos para as aulas? Você tenta fazer uma adaptação ou segue os conteúdos como está no planejamento?
- f) Que dificuldades você vivencia no desenvolvimento de sua prática docente com os alunos?
- g) Que atitudes você vem tomando diante dessas dificuldades?
- g) Que avanços você percebe na escola e em sua prática pedagógica com os alunos?
- i) Como você percebe a aprendizagem dos alunos?
- j) O que mudou em você a partir da atuação na Educação Ribeirinha?
- k) Que medida você considera que devem ser adotadas para considerar a Educação Ribeirinha como um meio de transformações para os homens desta localidade?
- l) Você acredita que incentiva a autonomia, responsabilidade e o pensamento crítico dos alunos? Como?

3- Comunidade

- a) Como se dá a participação dos pais nas atividades escolares?
- b) As crianças trabalham? De que idade?
- c) Qual o seu nível de envolvimento com os alunos e a comunidade?
- d) A SEMEC promove formação continuada específica para Educação do Campo? Você participa?
- e) De que maneira estas formações contribuem para a sua atuação docente?



Universidade do Estado do Pará
 Centro de Ciências sociais e educação – CCSE
 Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado
 Linha Formação de Professores

Roteiro de entrevista semi-estruturada com gestor escolar/coordenador

APENDICE 4

Nome Fictício: _____

Data de nascimento _____ sexo: FEM() MASC()

Formação profissional _____ Curso _____ Instituição _____

Tempo de atuação na Educação do Campo: _____

Carga horária _____ Concursada () contratada ()

1. Induções

- a) O que vem a cabeça, quando você ouve a expressão Educação do Campo ou Educação Ribeirinha?
- b) O que significa para você a expressão Educação do Campo ou Educação Ribeirinha?
- c) Há formação continuada para os educadores?
- d) Como ela é feita? De quanto em quanto tempo?
- e) Como é feita a escolha dos temas?
- f) Quais são os temas mais comuns? Quem escolhe os temas?
- g) Como é definido o calendário das atividades formativas?
- h) A escola interfere na vida da comunidade? Como?
- g) As festividades, a produção ou alguma outra atividade altera ou se relaciona com o trabalho dos professores? Se sim, como?
- h) A família se relaciona com a escola? Como?
- i) Quais são as dificuldades para a continuidade da realização do trabalho escolar?
- j) Existe diferença entre a educação do campo e a educação da cidade?
- k) Qual a importância do PPP para a escola?
- l) A religiosidade dos educandos e dos educadores influenciam o trabalho educativo? Como?

3- Comunidade

- a) Como se dá a participação dos pais nas atividades escolares?

- b) As crianças trabalham? De que idade?
- c) Qual o seu nível de envolvimento com os alunos e a comunidade?
- d) A SEMEC promove formação continuada específica para gestores/coordenador pedagógico? Você participa?
- e) O que estas formações contribuem para a sua atuação?
- f) Como você avalia as atividades promovidas pela SEMEC para contribuir com o desenvolvimento das atividades escolares



Universidade do Estado do Pará
 Centro de Ciências sociais e educação – CCSE
 Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado
 Linha Formação de Professores

**Roteiro de entrevista semi-estruturada com coordenação da Educação do Campo
 Municipal**
 APENDICE 5

Nome Fictício: _____

Data de nascimento _____ sexo: FEM() MASC()

Formação profissional _____ Curso _____ Instituição _____

Tempo de atuação na educação do campo: _____

Carga horária _____ Concursada () contratada ()

1 Entrada conversional

- a) Como esta coordenação se firmou no município? Há quanto tempo?
- b) Como foi a escolha dos membros?
- c) Qual a frequência de visitas, se ocorre, nas escolas do campo?

2. Induções

- a) O que vem à sua cabeça, quando você ouve a expressão Educação do Campo ou Educação Ribeirinha?
- c) Há formação continuada para os professores? Como as escolas se estruturam para participarem das formações?
- d) Como ela é feita? De quanto em quanto tempo?
- e) Como é feita a escolha dos temas?
- f) Quais são os temas mais comuns? Quem escolhe os temas? Quem facilita a formação?
- g) Como é definido o calendário das atividades formativas?
- h) A família se relaciona com está coordenação geral da Educação do Campo? Como?
- i) Quais são as dificuldades para a realização do trabalho nas unidades escolares?
- j) Existe diferença entre a educação nas comunidades e a educação da cidade? Qual (is)?
- k) Qual a importância do PPP para a escola? Como a coordenação do campo vem se articulando para contribuir com este processo?



Universidade do Estado do Pará
 Centro de Ciências sociais e educação – CCSE
 Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado
 Linha Formação de Professores

APÊNDICE 6 – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO IN LOCO

1. IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

1.1 Nome da instituição: _____

1.2 Data de Fundação: _____

1.3 Endereço da Instituição: _____

1.4 Telefone: _____ e-mail: _____

1.5 Natureza da instituição:

- | | |
|--------------------------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> pública municipal | <input type="checkbox"/> comunitária |
| <input type="checkbox"/> pública estadual | <input type="checkbox"/> filantrópica |
| <input type="checkbox"/> pública Federal | <input type="checkbox"/> outras |
| <input type="checkbox"/> privada | |

1.6 Turno das atividades:

- manhã tarde noite

1.7 Nível ofertado:

- Ed. Infantil Ens. Fundamental Ens. Médio EJA

1.8 Condições legais da instituição:

- Não autorizada Autorizada

2 ESTRUTURA FISICA E MOBILIÁRIO DA INSTITUIÇÃO

2.1 Prédio

- próprio alugado cedido comunitário outros

2.2 Quantitativo de dependência

- | | | |
|----------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> sala de aulas | <input type="checkbox"/> Banheiros para alunos | <input type="checkbox"/> Laboratório |
| <input type="checkbox"/> Refeitório | <input type="checkbox"/> cantina | <input type="checkbox"/> sala de professores |

- | | | |
|----------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Área de lazer | <input type="checkbox"/> Biblioteca | <input type="checkbox"/> Rampa de acesso |
| <input type="checkbox"/> sala de vídeo | <input type="checkbox"/> sala de coordenação | <input type="checkbox"/> sala de direção |
| <input type="checkbox"/> alojamento | <input type="checkbox"/> sala de secretaria | <input type="checkbox"/> banheiros para professores |
| <input type="checkbox"/> Auditório | <input type="checkbox"/> outros | |

2.3 Quantitativo e condições do mobiliário da instituição

2.4 Quantitativo de recursos pedagógicos

- | | | |
|-------------------------------------|--------------------------------------------|----------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> vídeo | <input type="checkbox"/> televisor | <input type="checkbox"/> mapas |
| <input type="checkbox"/> Datashow | <input type="checkbox"/> máquina copiadora | <input type="checkbox"/> cartazes |
| <input type="checkbox"/> Mimeógrafo | <input type="checkbox"/> livros | <input type="checkbox"/> quadro de giz |
| <input type="checkbox"/> Globo | <input type="checkbox"/> quadro branco | <input type="checkbox"/> impressora |
| <input type="checkbox"/> computador | <input type="checkbox"/> internet | <input type="checkbox"/> outros |

Outros especificar e quantificar

3 EIXO GESTÃO ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

3.1 Participa de projetos/programas

- sim não

Quais?

3.2 Instrumentos de organização de trabalho pedagógico utilizados pela instituição.

- | | |
|------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> proposta curricular | <input type="checkbox"/> fichas de avaliação do aluno |
| <input type="checkbox"/> programas de disciplinas | <input type="checkbox"/> projetos educacionais |
| <input type="checkbox"/> ata de resultados finais | <input type="checkbox"/> dossiê de aluno |
| <input type="checkbox"/> projeto político pedagógico | <input type="checkbox"/> boletim escolar |
| <input type="checkbox"/> diários de classe | <input type="checkbox"/> relatórios pedagógicos |

3.3 Como se dá o planejamento pedagógico

a) forma:

- coletiva individual

a) periodização

- diariamente semanal quinzenal mensal

3.4 Metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem utilizados ela instituição:

3.5 Instrumentos pedagógicos mais utilizados elos professores:

ANEXO

Elaborando o Projeto Pedagógico

1 - Para construir o Projeto Pedagógico é preciso que a gestão escolar, professores, funcionários, alunos e pais saibam o que ele significa. Para as escolas que ainda têm dúvidas na elaboração do seu Projeto Pedagógico, ressaltamos no primeiro dia de discussão sobre o planejamento, contribuirá para a compreensão do tema e a relevância deste documento para o ambiente escolar.

2 - O Projeto Pedagógico é a intenção de a escola e seus profissionais realizarem um trabalho de qualidade. Ele será o resultado de reflexões e questionamentos de seus profissionais sobre o que é a escola hoje e o que poderá a vir a ser.

3 - O Projeto Pedagógico não começa de uma só vez, e não nasce pronto. Não é obra exclusiva do gestor, ou do professor coordenador, mas sim de um grupo que formam todos os ambientes da escola, deste portaria a copa, ou seja todo o coletivo escolar.

4 - Durante a construção do Projeto Pedagógico, os educadores explicitam seus propósitos, apontam metas e objetivos comuns, vislumbrando caminhos para melhorar a atuação da escola. O Projeto Pedagógico confere identidade à escola como uma instituição que tem particularidades e especificidades, por refletir a realidade que a escola está inserida e os sujeitos que dela participam.

5 - Na construção do Projeto Pedagógico, a escola deve levar em consideração as práticas e necessidades da comunidade escolar e da comunidade externa, as diretrizes nacionais, e as normas, regulamentos e orientações curriculares e metodológicas do seu sistema.

6 - O Projeto Pedagógico é, ao mesmo tempo, um dever e um direito da escola. Deve ser um instrumento democrático, dialógico, plural e que respeite a cultura e a diversidade dos povos do campo e das populações tradicionais.

7 - Os princípios, nos quais se baseia o Projeto Pedagógico, são: garantia do acesso e permanência, com sucesso, do aluno na escola; gestão democrática; valorização dos profissionais da educação; qualidade do ensino; organização e integração curricular; integração escola/família/comunidade; autonomia; respeito as saberes tradicionais, a cultura local, as relações étnico-raciais e pluralidade religiosa.

8 - Há três fases bem definidas na construção do Projeto Pedagógico:

1ª fase - Diagnóstico: Como é a nossa escola? Neste ponto, levantarmos informações sobre o trabalho que a escola vem realizando. A comunidade escolar vai analisar e debater esses dados para que seja proposta medidas que contribuirão para o desenvolvimento da escola. O que fazer? Nesta fase, a escola coletará dados sobre sua realidade e irá analisá-los, tanto na forma qualitativa quanto quantitativo. Como fazer? Os membros mediante os trabalhos já realizados ou executados pela escola, se fará uma série de questionamentos, por exemplo:

- Como é o contexto sócio-político-econômico da escola?

- Qual tem sido a função da nossa escola?

- Como tem sido a participação dos pais na vida da escola?
- Que resultados a nossa escola está apresentando para a sociedade?
- Como nossa escola tem considerado os alunos, na relação ensino-aprendizagem?
- Como a escola reconhece e valoriza os saberes tradicionais da comunidade camponesa?

Na fase do diagnóstico, a escola identificará os recursos humanos e financeiros disponíveis, para garantir a execução do que foi proposto. Na medida em que vamos coletando informações, e conhecendo o funcionamento da escola, começamos a ouvir o cada segmento da comunidade escolar (professores, funcionários, alunos, pais) desejam mudar, visando melhorar o desempenho da escola. O diagnóstico da escola será feito, considerando os seus aspectos pedagógicos, administrativos, políticos, financeiros e jurídicos de cada grupo que forma a escola.

2ª Fase - Que identidade a escola quer construir ?

Não basta apenas a escola realizar seu diagnóstico, após avaliar-se, ela precisa buscar uma fundamentação que oriente a ação conjunta dos seus segmentos. A prática precisa estar sustentada em uma teoria.

O que fazer? Nessa fase, será fundamental levantar as concepções que o coletivo tem do trabalho pedagógico, visando propor inovações no cotidiano escolar. Fazer sempre através do questionamento a respeito de suas concepções, por exemplo: Que cidadão a escola deseja formar? O que entendemos por educação escolar? Qual será a missão da escola? Como a escola encara a questão metodológica? Que tipo de relação a escola quer manter com a comunidade local/camponesa? Que tipo de profissional temos e qual queremos? Que tipo de avaliação desejamos realizar com os alunos? Entre outros questionamentos que poderão ser chaves durante o diálogo da construção do PPP. Das respostas a essas questões resultará um posicionamento político- pedagógico o que levará a uma definição das concepções e ações a serem compartilhadas pelos seus autores.

3ª fase- Como executar as ações definidas pelo coletivo?

Uma vez estabelecidas as concepções do coletivo, é preciso definir:

- as prioridades da escola;
- as ações que a escola irá desenvolver;
- as pessoas que irão realizá-las.

É nessa fase que a escola irá definir a maneira pela qual superará os desafios do seu cotidiano, discutindo e aproveitando as propostas apresentadas pelos participantes.

- A necessidade de avaliação permanente

A constante avaliação do Projeto Pedagógico é a garantia do seu sucesso. É essa avaliação que vai identificar os rumos que a escola vem tomando, seria interessante responder às seguintes indagações: Em que medida os desafios foram atendidos, no Projeto Político Pedagógico? Quais os novos desafios que estão surgindo no percurso? As ações propostas

foram desenvolvidas? Entre outras O acompanhamento do PPP deverá ter por base os dados obtidos, fazendo com que eventuais problemas possam ser resolvidos.

9- Construção do PPP

Para que a gestão do trabalho na escola pública ocorra de forma organizada, é necessário ter-se clareza da sua função social, da sua missão, dos objetivos estratégicos que precisam ser desenvolvidos a fim de que os planos de ação assegurem o sucesso da escola. Algumas definições:

Missão Define o que a escola é hoje, seu propósito, e como se pretende atuar no seu dia-a-dia. Sintetiza a identidade da escola, sua função social e o comprometimento de todos na ação pedagógica.

Visão de futuro A visão de futuro da escola deverá projetar um espaço educativo onde todos aprendam num ambiente saudável, plural, ético com respeito às diferenças, que reconheça os valores e modos de vida da comunidade.

Objetivos Estratégicos: São situações que a escola pretende atingir num certo prazo. Indicam áreas nas quais a escola concentrará suas preocupações.

A partir da MISSÃO e dos OBJETIVOS ESTRATÉGICOS, definidos pela comunidade escolar, é preciso elaborar o Plano de Ação.

Plano de Ação (O FAZER)

PLANO DE AÇÃO é o documento que apresenta a forma de operacionalização e de implementação de todas as ações planejadas.

METAS ou OBJETIVOS - Justificativa das Ações - Estratégias - Responsáveis - Período - Recursos O que fazer? Por que fazer? Como fazer? Quem vai fazer? Quando? Com que fazer?

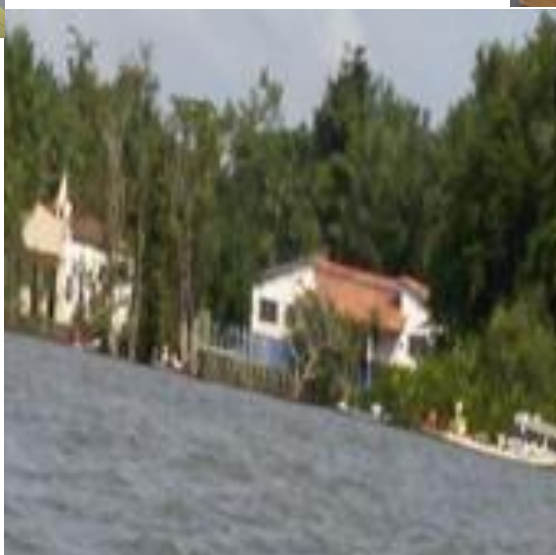
10 - O envolvimento de todos

A construção e a implementação dos planos de ação devem ser compartilhadas por todos os segmentos da escola. Nem todos farão tudo, mas é importante que todos tenham acesso às informações sobre o planejamento e o acompanhamento das ações, evitando-se que alguns pensem e outros façam, sem saber por que o fazem.

ESCOLA MUNICIPAL NOSSA SENHORA DE NAZARÉ/ COSTA MARATAUIRA



DIRETRIZES DE ESTRUTURAÇÃO PARA O PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO PARA A ESCOLA DO CAMPO: “UM PASSO AO NOVO HORIZONTE”



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1-IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA.....	
2- MODALIDADES DE ENSINO OFERECIDO.....	
3- QUADRO DE RECURSOS HUMANOS:	
3.1- QUANTITATIVO DE FUNCIONÁRIOS.....	
3.2- DEMONSTRATIVO DO QUADRO DE FUNCIONARIOS.....	
4- INDICADORES DO DESEMPENHO DA ESCOLA.....	
5- MISSÃO	
6- FILOSOFIA	
7-VISÃO	
8-JUSTIFICATIVA.....	
9_ OBJETIVOS.....	
9.1-OBJETIVO GERAL.....	
9.2-OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	
10- HISTÓRICO DA ESCOLA.....	
11-REFERENCIAL TEÓRICO.....	
12 - METAS A SEREM ALCANÇADAS:	
12.1- MELHORANDO AS CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA.....	
12.2- EQUIPANDO A ESCOLA.....	
12.3 - MELHORANDO A MERENDA ESCOLAR.....	
12.4 – MELHORANDO AS CONDIÇÕES DE ENSINO.....	
12.5– VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO.....	
12.6 – VALORIZAÇÃO DOS DISCENTES.....	
12.7-INTEGRAÇÃO COM AS FAMÍLIAS.....	
12.8 – ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE.....	
13- FUNÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA.	

13.1- ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA.....	
13.2- CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	
14- ORGANIZAÇÃO DA GRADE CURRICULAR.....	
14.1- MATRIZ CURRICULAR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	
14.2- MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	
14.3- MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL-EJA.....	
15- ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR.....	
16- ORGANIZAÇÃO DA FREQUÊNCIA ESCOLAR.....	
17- ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E SUA FUNCIONALIDADE	
17.1 PROFESSORES (AS)	
17.2 ALUNOS E ALUNAS	
18--PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA ESCOLA.....	
19-AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.....	
20-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	

APRESENTAÇÃO

O projeto político pedagógico é um documento que norteia o processo de ensino e aprendizagem nas unidades escolares. É uma construção coletiva para ser vivenciada por todos os que estão envolvidos no processo educacional da comunidade escolar: gestores, professores, funcionários, pais alunos, comunidade.

O Projeto Político Pedagógico se configura como um projeto em movimento, flexível, que segue a perspectiva dialética da ação-reflexão-ação, que prioriza a avaliação constante, onde todos os segmentos da comunidade escolar possam redefinir as tomadas de decisões e traçar o caminho para alcançar a qualidade da educação nas escolas do campo, como afirmou Casali (2005), citada pelo MEC (2006, p.69):

Ao colocarmos, com certa urgência, a necessidade de um projeto político pedagógico de Educação do Campo, afirmado por uma política pública que busque realmente expressar a realidade camponesa o acúmulo de experiências de educação popular, construídas e acumuladas (...) onde muita gente aprendeu a ler e a escrever a partir das lendas dos povos, leituras de mundo das famílias camponesas. Entendemos que é preciso desentulhar todas as experiências que foram registradas e engavetadas e transformá-las em referenciais para o projeto de Educação do Campo que estamos construindo. Fazem parte deste patrimônio as pedagogias que buscaram incluir o ser humano como sujeito e que muito contribuíram nas trocas de saberes entre trabalhadores e trabalhadoras.

A construção e/ou ressignificação do Projeto Político Pedagógico da escola do campo perpassa por uma prática democrática que respeite as especificidades dos sujeitos que vivem no campo e compreenda que os saberes, os fazeres camponesinos são alicerces da construção política-pedagógica do projeto transformador da Educação do Campo.

É fato que as escolas, entres elas as do campo, têm problemas nas suas diversas vertentes como: a baixa qualidade do aprendizado, além da ausência dos pais e da comunidade nas atividades desenvolvidas na escola.

Com isso, o PPP (Projeto Político Pedagógico) da escola do campo, destaco aqui a escola Nossa Senhora de Nazaré/Costa Maratauíra, deverá direcionar ações que visem à qualidade do ensino, a permanência dos alunos na escola, assim como a participação dos pais e comunidade nas atividades educativas da escola.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de E.I.E.F. Nossa Senhora de Nazaré busca, através de um trabalho coletivo, retratar a construção de um processo educativo

na perspectiva de uma participação democrática das ações a serem trabalhadas no contexto escolar. O trabalho na referida escola é colocar o educando como protagonista de sua própria formação, pois, entende-se que este processo, possui uma direção política, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade; não é uma etapa única, mais sim, várias etapas que, ao longo de sua execução deverão ser complementadas.

Para que o PPP da escola do campo tenha aceitação por todos os envolvidos, é necessário valorizar os saberes do campo e fortalecer a aproximação com a comunidade, aproveitando dados da realidade para ensinar os principais conteúdos curriculares.

Deve ser fruto de um processo de intenso diálogo com a comunidade e os parceiros envolvidos na realidade do campo, para que a escola se adeque às exigências nacionais para o ensino rural e, ao mesmo tempo, reflita as necessidades e os anseios dos moradores. pois a Educação do Campo é a conquista do direito dos cidadãos de todas as idades que vivem e trabalham no campo, percebendo que o campo é um território humano, vivo, onde os saberes e os fazeres presentes no espaço-tempo histórico, social, cultural e desenvolvimento sustentável necessitam ser incorporados no Projeto Político-Pedagógico da Escola.

A gestão democrática nas escolas se faz necessária para potencializar a participação efetiva e eficaz da comunidade escolar, com o intuito de construção e/ou a ressignificação do Projeto Político Pedagógico para que todos possam sentir-se responsabilizados e interessados com a formação da identidade da escola.

Para que o processo possa atingir o propósito de transformar a realidade da instituição escolar é crucial que a comunidade escolar e seus respectivos segmentos sintam-se corresponsáveis pela melhoria da qualidade da educação e, conseqüentemente, promover um ambiente justo, igualitário, pluricultural, comprometido com a transmissão dos saberes, fazeres e valores morais que contribuirão com a formação da personalidade científica, social e cidadã dos estudantes.

1-IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA

NOME	Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré.
Endereço:	Rio Costa Maratauíra, Ilhas.
Município:	Abaetetuba
Estado:	Pará

CEP:	68.440.000
Localização/	Zona: Rural.

2-MODALIDADES DE ENSINO OFERECIDO.

- Educação infantil: Maternal II, Período I e Período II.
- Ensino Fundamental: 1º ao 5ºano.
- Educação de Jovens e Adultos (1ª e 2ª Etapas do Ensino Fundamental)

3- QUADRO DE RECURSOS HUMANOS:

3.1-QUANTITATIVO DE FUNCIONÁRIOS

CARGO	Nº
DIRETOR (A)/RESPONSÁVEL	01
PROFESSORES EM REGÊNCIA	04
SERVENTES/APOIO	03
TOTAL	08

3.2- DEMONSTRATIVO DO QUADRO DE FUNCIONÁRIOS DA ESCOLA.

CARGO	FUNÇÃO	FORMAÇÃO	SITUAÇÃO
Elias	Gestor/professor	Pedagogia	Efetivo
Zelinda	professora	Magistério	Contratada
Dulcivane	professora	Pedagogia	Contratada
Silviane	professora	Magistério	Contratada
Lidia	Apoio	Ensino Médio	Efetiva
Rosa	Servente	Ensino Fundamental	Contratada
Odilene	Rabeteira	Ensino Fundamental	Contratada

4-INDICADORES DO DESEMPENHO DA ESCOLA.

4.1 – Educação Infantil/nº de alunos.

--

5-MISSÃO.

A escola do campo tem por missão assegurar um ensino de qualidade, contribuir para a melhoria das condições educacionais, além de formar, por meio de uma educação crítica e libertadora, para atuarem como sujeitos transformadores na melhoria da qualidade de vida pessoal e social, conscientes de seus direitos e deveres, capazes de atuar como agentes de transformação da realidade onde estão inseridos e que saibam interagir no meio social com capacidade para construir conhecimentos e valores, assim como, à formação do caráter e desenvolvimento dos conceitos éticos e políticos para garantir uma base de conhecimento que proporcione maior conscientização no desenvolvimento do processo educacional.

6- FILOSOFIA DA ESCOLA.

Promover o processo educativo para a formação humana na construção e cidadania dos educandos de maneira consciente e eficaz. Estimulando o interesse pelo conhecimento, a investigação, a pesquisa, a capacidade de pensar logicamente, comparar, estabelecer relações críticas, generalizar e encontrar soluções, reflexivas e criativas que condiz com sua realidade.

7-VISÃO

Ser uma Escola que assegure uma educação com padrões de qualidade pedagógica e administrativa, por meio de práticas criativas e inovadoras, capazes de desenvolver competências pessoais e responsabilidades sociais. E também desenvolver o senso crítico, moral, cooperativo, incentivando os educandos na construção de uma sociedade igualitária com ênfase na colaboração mútua e solidária voltada para o contexto que estão inseridos, valorizando cada vez sua cultura, seu dialeto, sua linguagem como alicerce de sua formação pessoal e profissional .

8- JUSTIFICATIVA

Atualmente, as exigências que cercam as instituições pressupõe que se faça uma análise do processo de tomada de decisões e tendo como critérios fundamentais para a introdução de mudanças que devem ou não ser feitas.

Tendo em vista que todo projeto não é estático, mas sim dinâmico é necessário que se conte com a participação de todos os membros envolvidos e interessados para discutir em conjunto e avaliar constantemente o desenvolvimento escolar, a fim de identificar os problemas a partir de uma diagnose e analisar as suas possíveis causas, buscando a reorganização de metas que visem à solução dos problemas.

Ao iniciar a construção do projeto político pedagógico da Escola Municipal de Ed. Infantil e Ensino Fundamental Nossa Senhora de Nazaré, parte-se de um ideal de transformação da realidade, realidade esta que se expressa em uma sólida referência para prosseguir e evoluir. Neste documento não há uma proposta de um projeto acabado. Trata-se de uma construção inicial que subsidie a construção coletiva onde o empenho e a participação de todos os segmentos da comunidade escolar estejam presentes na concretude a implementação do mesmo.

No caso da referida escola, esta é rural, requer um olhar pedagógico diferenciado atentando para um currículo que contemple à realidade e vivência dos mesmos. E é nesse contexto que surge o Projeto Político Pedagógico, embasado em um novo paradigma da educação nacional, cresça a reivindicação pela autonomia contra todo o tipo de opressão, discriminação e preconceito, e o desejo de afirmação da identidade, singularidade de cada indivíduo, onde as diversidades cultural seja significativamente daquela localidade com características próprias da comunidade que ali se encontra.

Entre outras mudanças, propõe uma política descentralizadora e que a comunidade escola consiga traduzir no chão da escola características próprias do povo ribeirinho levando em consideração a autonomia, gestão democrática e avaliação continuada dos processos de aprendizagem. Uma educação capaz de permitir aos alunos aprender a aprender, interpretar o mundo para situar-se com sucesso na sociedade em constante evolução tecnológica.

9- OBJETIVOS:

9.1-OBJETIVO GERAL.

- Estabelecer metas, de forma planejada e sistematizadas, que visam a construção de uma sociedade mais justa, solidária, participativa, a serviço da vida, através de uma educação libertadora, capaz de transformar a sociedade.

9.2-OBJETIVO ESPECIFICOS.

- Desenvolver uma gestão democrática com vistas a conferir à escola importância estratégica, como espaço legítimo de ações educativas;
- Elevar o nível de aprendizado dos alunos;
- Fortalecer a participação dos pais na escola
- Estimular a curiosidade e o espírito crítico do aluno;
- Respeitar a individualidade e a peculiaridade de cada um;
- Criar condições para que o aluno realize tarefas construindo o seu conhecimento;
- Promover um ambiente favorável ao bom relacionamento e interação dos funcionários da escola.
- Proporcionar condições concretas de construção da cidadania desenvolvendo situações de ajuda mútua, solidariedade, partilha e respeito pelos bens e serviços.

10- HISTÓRICO DA ESCOLA E COMUNIDADE

A comunidade Nazaré/Costa Maratauíra, foi uma das primeiras comunidades das ilhas de Abaetetuba a formar processos catequéticos¹⁰ e formar grupo de jovens. A vida religiosa relacionada ao catolicismo dessa comunidade começou aproximadamente em 1930. A Padroeira oficial da comunidade é Nossa Senhora de Nazaré, devoção iniciada pela família Costa. Eles eram proprietários de engenhos e comércio dessa região sendo que, se festava outros padroeiros. A primeira Capela era de madeira e as missas aconteciam de ano em ano (tempo em que o padre celebrava a missa de costas para o povo e na língua latina).

¹⁰ catequético (do latim tardio catechesis, por sua vez do grego κατήχησις, derivado do verbo κατηχέω que significa "instruir a viva voz") é uma subdivisão da [teologia](#) que estuda o processo catequético, abrangendo conceito, objetivo, conteúdo, história e método da ação de iniciar os novos cristãos na fé eclesial.

As novenas eram rezadas em latim pelas famílias, mas as pessoas falavam o latim e não sabiam o que falavam. Nesses tempos não havia organização (Diocese e Paróquia) como nos dias de hoje.

Em 1958 chega Maria Luzia na localidade, chamada para trabalhar como professora na comunidade Nossa Senhora de Nazaré; na época não havia uma organização de comunidade eclesial de base, havia apenas uma capela abandonada e uma imagem guardada pelo senhor Mila Costa.

A professora Maria Luzia passou a atuar como professora e, também, como a primeira catequista da comunidade, pois as catequeses aconteciam uma vez na semana nos períodos de aula. Como esta ficava na comunidade por longos períodos, procurou erguer a comunidade que ali se encontrava.

Foram matriculados sessenta crianças e adolescentes e reunidos os pais para que eles tomassem conhecimento de quando iniciariam as aulas. Na ocasião, foram recebidos alguns materiais escolares, os quais não atendia a todos os alunos. Vale ressaltar, que eram inúmeras as dificuldades daquela comunidade e, os pais, sequer, tinham condições para comprar os mesmos. Apesar disso, as famílias apoiaram a professora e, unidos, começaram a desenvolver também os trabalhos comunitários e se ajudando nas relações de trabalho.

Com o passar do tempo surgiu o culto dominical, este com a ajuda do senhor Gervásio. Segundo relatos¹¹ o padre Valeriano foi um braço forte para a construção da comunidade não só por conta da ajuda na vida religiosa mas, especialmente, no contexto escolar que, durante oito anos, ajudado pela Prelazia, dava assistência com a celebração das missas, doava roupas para o povo da comunidade e outras ações de caridade realizadas na comunidade.

No início se cantava o Hino Nacional Brasileiro e se fazia a escolarização base de Matemática, Português (lição e leitura) e Ciências e, na saída, cantava-se o Hino da Bandeira. Com a criação da comunidade houve uma parceria com a Prelazia de Abaetetuba e, uma vez por semana, eram ministradas aulas de Ensino Religioso onde acontecia a catequese (preparação necessária para os alunos receberem o Sacramento da Eucaristia).

Passados alguns anos, uma aluna chamada Altamira concluiu os estudos e também foi nomeada professora e exercia a função na casa dos seus pais, o que deixaria a professora

¹¹ Da Sra. Maria Luzia e a Sra. Leuda Maria as duas professoras que atuaram na escola, a primeira desde o início e outra dando continuidade do trabalho já iniciado anteriormente.

Maria Luzia menos sobrecarregada, ficando as duas professoras, responsáveis pela escolarização comunitária.

O padre Valeriano também ajudou muito para o desenvolvimento e crescimento da escola; além das celebrações ele servia a merenda escolar, bem como, roupas doadas pela Prelazia sendo que esta, era responsável pelo pagamento do salário das professoras. No ano de 1974, a senhora Altamira foi trabalhar para outra comunidade e a professora Maria Luiza que trabalhava há 16 anos na localidade, foi transferida para outra escola. Com a saída da mesma, a escola ficou sem atender os alunos por mais dois anos e ganhou novos rumos. Em 1976 a senhora Leuda Maria, que permaneceu na escola até o ano de 2006, quando se aposentou, assumindo todas as turmas de alunos.

A Escola possui, atualmente, 42 anos e desde então vem educando o povo abaetetubense ribeirinho daquela localidade com o lema: Amor e compromisso.

11- REFERENCIAL TEÓRICO.

A Escola Nossa Senhora de Nazaré traz na sua essência filosófica e prática pedagógica a concepção de autores que vieram contribuir com um novo pensar sobre a educação. Teóricos que primam por uma educação de qualidade tangente em todas as dimensões, entre eles ratificamos os pensamentos e conceitos de Freire que norteiam tanto a formação quanto a conscientização política que é estabelecida, a partir da relação homem e mulher enquanto sujeitos da sua própria história.

Também colocamos como consistência teórica, as ideias de Paulo Freire(2014), o qual expõe de maneira sistemática a concepção pedagógica a partir do olhar do outro, onde o sujeito possa construir sua história num processo contínuo. Pois assim, o processo educativo jamais seria politicamente neutro, mas sim teria uma ação cultural que resultaria numa relação de domínio ou de liberdade entre os seres humanos, pois o “saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta de relações complexas entre professor e seus alunos” (TARDIF, 2014, p.13)

Vale ressaltar que dentro deste espaço, chamado escola, em que se centra a educação é fundamental perceber-la a partir da reciprocidade da ideia de diálogo, de um olhar reflexivo e de uma relação horizontal de educador e educando, onde a aprendizagem acontece por meio

da experiência. Para Freitas, “é neste jogo dialógico que o pesquisador constrói uma compreensão da realidade investigada transformando-a e sendo por ela transformada” (2003, p. 37).

Assim o respeito pelo outro, a valorização da realidade sócio cultural do aluno abre um leque muito grande para que a prática docente seja o princípio da prática educativa, no entanto para que isto aconteça é fundamental compreender que “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.” (SHOR, FREIRE, 1986, p.14).

Para Libâneo (1992), a gestão precisa ser democrática e ter uma visão de direção e coordenação pedagógica, buscando através do trabalho coletivo envolver todos os segmentos da escola na formação educacional com qualidade visando à cidadania.

Acrescentamos, ao que tange à prática da organização e de gestão da escola, a concepção de Veiga(1999) que vem abordando uma nova visão de construção de uma escola democrática e participativa buscando preparar os alunos para exercerem a cidadania plena.

Compreende-se que dirigir e coordenar são tarefas que canalizam o esforço coletivo das pessoas para os objetivos e metas estabelecidas, estas por sua vez não são fáceis, principalmente quando se busca gestar e coordenar visando qualidade profissional e visão crítica.

Neste sentido, quem coordena tem a responsabilidade de integrar, reunir esforços, liderar, concatenar o trabalho de diversas pessoas. Dessa forma, todos educadores precisam estar aptos para dirigir e coordenar, em alguma instância de seu exercício profissional.

Portanto, ao formular o Projeto Político Pedagógico, respaldado por essas citadas teorias, delinea uma ação intencional com objetivos claros e coerentes com o compromisso definido e assumido de maneira coletiva por todos os segmentos voltados à concretização do processo educacional onde todos se sintam construtores e co-autores na transformação social.

12-METAS A SEREM ALCANÇADAS.

- Elevar em 5% o índice de aprovação no ensino fundamental, levando em consideração os objetivos que nortearão nossas ações, assim como as ações integradas que se desdobrarão consequentemente em ações pedagógicas.

12.1- MELHORANDO AS CONDIÇÕES PEDAGÓGICAS DA ESCOLA

Buscaremos implantar o Projeto Educacional que vise o protagonismo estudantil intra e extra-escolar através da participação ativa em atividades extracurriculares como: Feira cultural e Esportiva, oficinas de interação entre professores e a comunidade local.

12.2- EQUIPANDO A ESCOLA

- Construção da ponte para atender a chegada e a saída de toda a comunidade escolar com mais segurança;
- Construção de um salão para recreação.

12.3 - MELHORANDO A MERENDA ESCOLAR.

- Criar um projeto educacional que trabalhe a higiene alimentar, a preservação e conservação dos alimentos e a reutilização dos alimentos garantindo o seu valor nutricional, dando o primeiro passo para a interação social, a partir dos alimentos produzidos pela agricultura familiar.

12.4 – MELHORANDO AS CONDIÇÕES DE ENSINO

- Incentivar o desenvolvimento de atividades alternativas e complementares como: jogos, teatros, músicas, feiras e passeios de acordo com a cultura local;
- Propiciar condições de diálogo entre alunos e demais funcionários da escola através da roda de conversa com tema escolhidos e selecionados pela participação coletiva da comunidade escolar, alunos, pais e funcionários;
- Acompanhar as ações dos espaços pedagógicos através de orientação e monitoramento do desenvolvimento quanto o empenho nas atividades proposta no processo educacional do aluno ;
- Aumentar a participação dos alunos, pais/responsáveis por meio projeto pedagógico como: a sexta da diversidade, pai presente aluno excelente, Soletrando, etc.

12.5– VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS E PROFISSIONAIS DE EDUCAÇÃO.

- Estimular e incentivar a capacitação em cursos de aperfeiçoamento e formação continuada;
- Proporcionar encontros de formação sobre relações humanas, educação inclusiva e metodologias de trabalho, de maneira atender às necessidades dos educadores;
- Oportunizar encontros de orientação e discussão didático-pedagógicos na escola através de momentos como: jornadas e horas pedagógicas;
- Propiciar encontros anuais e semestrais de planejamento escolar integrado.

12.6 – VALORIZAÇÃO DOS DISCENTES.

- Incentivar a formação e escolha dos líderes de turma;
- Organizar uma equipe de eventos culturais juvenil, onde serão incluídas equipes de danças, teatro e música.

12.7-INTEGRAÇÃO COM AS FAMÍLIAS.

- Estimular a participação da família estabelecendo parceria entre escola-família-comunidade através de Encontros de Famílias e Plantão Pedagógico;
- Garantir a participação dos pais no Conselho Escolar.
- Fortalecer a participação dos pais e/ou responsáveis nas diferentes programações oferecidas pela escola.

12.8 – ENVOLVIMENTO DA COMUNIDADE.

Proporcionar, por todos os meios disponíveis, a integração e a participação, construindo e ampliando ações que possibilitem a participação da comunidade na vida escolar através do Conselho Escolar, e voz ativa no processo de construção do projeto pedagógico. Pois isso o engajamento e o amadurecimento político político pedagógico para que a democratização das ações planejadas pela escola, seja de fato completa nesta unidade de ensino.

13- FUNÇÃO E ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA

13.1-ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA.

A Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré/Costa Maratauirá, localizada na zona rural da cidade de Abaetetuba, situada ao Rio Maratauirá, possuindo a “Ilha da Pacoca”. Entre as comunidades Sagrado Coração de Jesus (Maracapucu) e a Comunidade Santa Maria (Furo Grande).

Os equipamentos e mobiliários da escola são novos trazidos pela inauguração da escola que ocorreu no ano de 2014. No que diz respeito aos banheiros, informamos que os mesmos se encontram em condições inadequadas de uso, e adaptados para atender deficientes.

Sua estrutura atualmente é composta por 01 diretoria que serve como sala de coordenação, 01 sala de professores, 01 laboratório de informática, 01 cozinha, 01 biblioteca, 01 secretaria, 01 arquivo, 3 salas de aula, 01 banheiro para funcionários, 02 banheiros para os alunos, sendo que 01 masculino e 01 feminino.

13.2-CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré Costa Maratauirá funciona com atendimento regular de Educação Infantil e Ensino Fundamental nos turnos: manhã, tarde e noite.

O Projeto Educativo da escola tem princípios e valores, morais e éticos que toma como base a valorização da pessoa humana em suas diversidades culturais.

14-ORGANIZAÇÃO DA GRADE CURRICULAR

14.1 MATRIZ CURRICULAR EDUCAÇÃO INFANTIL

CURRÍCULO	DISCIPLINA
Base comum	Linguagem Matemática Sociedade natureza

14.2- MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL/9

O modelo curricular do ensino fundamental de 1º ano/09 à 5ª série/08 diurno das escolas municipais é composto por disciplinas que são exploradas através de atividades pedagógicas segundo a Base Nacional Comum;

CURRÍCULO	DISCIPLINA
Base Comum	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia Educação Artística Ensino Religioso Educação Física Aspectos da Vida Cidadã

14.3-MATRIZ CURRICULAR DA EJA

O modelo Curricular da EJA é composto por todos os componentes curriculares do diurno, com exceção da disciplina Ensino Religioso. Sendo a disciplina Educação Física de caráter facultativo.

CURRÍCULO	DISCIPLINA
Base Comum	Língua Portuguesa Matemática Ciências História Geografia Educação Artística
Facultativa	Educação Física

15-ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO ESCOLAR

O sistema de avaliação utilizado pelo/as professores/as consiste em diagnosticar a situação real de desenvolvimento dos alunos a implementar ações definidos no Projeto Político Pedagógico. A avaliação da aprendizagem é contínua, dinâmica, participativa, diagnóstica. Essas características significam.

I- Para o educador: avaliação é um processo para acompanhar o desenvolvimento do/a aluno/a..

II- Para os pais: avaliação deve informar sobre os processos vividos pelos filhos na escola sensibilizando a família para um trabalho educativo em conjunto.

III- Para o aluno: avaliação é um momento de aprendizagem, na medida dos seus progressos e dificuldades.

No processo de avaliação poderão ser utilizados os mais variados instrumentos, pois os alunos deverão ser observados a partir da compreensão dos conteúdos, procedimentos conceituais e atitudinais. Serão observados os aspectos qualitativos, os quais terão preponderância sobre os quantitativos.

As avaliações bimestrais deverão levar em consideração desde os aspectos sociais, culturais e religiosos que os alunos estão inseridos ara que se possa contemplar os mais diversos níveis de conhecimento que o mesmo representar.

16-ORGANIZAÇÃO DA FREQUENCIA ESCOLAR.

Visando primar pela frequência de nossos (as) alunos (as), faz-se necessário que se faça um monitoramento e acompanhamento da dinâmica educacional. Assim, uma de nossas rotinas pedagógicas é o registro da frequência escolar através do diário de Classe entregue ao(a) professor(a).

Convém ressaltar que o Plantão Pedagógico é um momento que vamos rever nossas ações bem como interagir com os pais sobre o desenvolvimento dos alunos, porém este trabalhado de modo particular sem constrangimento tanto para a família como para o aluno. Ação esta, de grande importância para supervisionar o rendimento escolar dos alunos.

Por meio do plantão pedagógico buscamos a presença da família na escola no acompanhamento do processo educacional. Em algumas situações encaminhamos aos órgãos competentes. Somando a esta ação recorreremos também ao uso de uma ficha no ato da matrícula, a qual contém endereço, telefone dos pais, registro do Programa Social Bolsa

Família e do transporte escolar, dentre outras informações necessárias para melhor acompanhar o aluno.

17-ORGANIZAÇÃO DA ESTRUTURA ADMINISTRATIVA E SUA FUNCIONALIDADE.

17.1- PROFESSORES (AS)

O trabalho docente tem como objetivo estimular a participação dos alunos no processo de construção do conhecimento. A nossa escola possui atualmente um quadro de docentes contratados, alguns da localidade outros de localidades vizinhas, porém com um só objetivo educacional, pois demonstram comprometimento com a causa da educação, a eles cabe o papel de organizador e mediador da ação pedagógica que visa à produção do conhecimento entendido como o estabelecimento da relação entre sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido. A missão do educador é ser um profissional consciente, humano e confiante.

17.2- ALUNOS E ALUNAS

Os alunos matriculados na escola são de faixa etária entre 03 a 50 anos, onde as turmas são relacionadas segundo a faixa etária, série, turma e turno. Os alunos, em sua maioria, pertencem à classe baixa residentes da zona rural (ilhas). São filhos agricultores, lavradores, pescadores, artesões.

Ao conhecer a história de vida dos educandos podemos observar algumas necessidades apresentadas por estes tais como: alguns apresentam dificuldades na aprendizagem e também não tem um acompanhamento de vida escolar por seus pais. As dificuldades apresentadas por outros educandos são notórias no que se refere à interpretação e produção textual, e muitos destes também apresentam dificuldades de raciocínio lógico, cálculos matemáticos.

Os alunos têm atitudes diversificadas e muitas vezes surpreendentes frente a problemas enfrentados. Muitos têm na escola a única opção de receber carinho e afeto, pois por várias razões são carentes de amor e fazem da escola a sua família, o lugar onde se sentem gente, onde se sentem amados.

Na tentativa de ganhar o apoio e participação dos pais na vida escolar de seus filhos, prevê-se inicialmente um trabalho de sensibilização dos pais através de reuniões e encontros

de famílias, para que de fato pais e responsáveis conheçam melhor a escola. O grande desafio é fazer da escola, um espaço de qualidade, onde o aluno tenha o hábito de ser consciente, crítico, reflexivo, verdadeiro, sincero, autêntico, justo, participante, solidário e responsável.

18- PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA ESCOLA

Considerando a integração escola e comunidade através de ações participativas que possam inserir trabalhos alternativos e prazerosos no contexto escolar é que se procura desenvolver a concretização de projetos em parcerias com todos os segmentos que envolvem a comunidade intra e extraescolar.

- **Projeto da leitura:** O projeto tem por finalidade estabelecer a política de incentivo a leitura por meio de diversos livros.
- **Momento do vídeo:** possui como objetivo apoiar os professores e alunos, buscando minimizar as dificuldades de aprendizagem, nas diversas áreas do conhecimento.
- **Projeto Informática:** Visa fortalecer as práticas educativas na escola e o interesse dos alunos em utilizar as máquinas em favor de seu aprendizado.

19- AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO.

A avaliação entendida como um processo contínuo e sistemático deve envolver todos os sujeitos envolvidos na construção e execução do projeto político pedagógico. E esta avaliação poderá acontecer em assembleias, reuniões ordinárias, e encontros formais. Vale ressaltar que esta avaliação deverá ocorrer periodicamente para que a comunidade escolar possa avaliar se as metas e ações contidas no PPP estão sendo alcançadas e/ou que se precisa fazer para que isto aconteça.

20-REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9394/96

_____. **Estatuto da criança e do Adolescente.** Lei nº 8069/90. São Paulo: Atlas, 1991.

EDUCAÇÃO, Ministério da Educação. **Conselho Escolar e a educação do campo.** (Programação Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares; 9) Secretária de Educação Básica, 2006.

GIMENO, S. J. **EI Curriculum: na reflexion sobre La practictica.** Madri construtiva. 6ª edição. Porto Alegre, mediação, 1998.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliação Mito & Desafio. Uma perspectiva construtiva.** Porto Alegre, Mediação, 1995.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1992.

_____**Proposta Pedagógica e Currículo em Ensino Fundamental.** Ministério da Educação e do desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília MEC/SEF, 1998.

_____**Referência Curricular Nacional para o Ensino Médio.** Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília MEC/SEF, 1998.

NÓVOA, Antônio (org.) **As organizações escolares em análise.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissionais docentes e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa: Dom Quixote? Instituto de Inovação Educacional.

TARDIF, Maurice, **Saberes docentes e formação profissional.** 17ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político Pedagógico: Uma construção coletiva.** 6ª edição. Campinas: Papirus, 1999.



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/mestradoeducaca