

Moisaniel Oliveira Pinheiro (Org.)

OS
RETRATOS DA
EDUCAÇÃO
DO **CAMPO**

Entre lutas,
conquistas e
saberes



C O L E Ç Ã O

PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

O tema da Educação do Campo coloca em pauta o necessário debate teórico-político acerca das demandas dos povos, comunidades e grupos humanos aliçados dos processos de desenvolvimento nacional brasileiro. O debate é complexo e multifacetado, haja vista que o meio rural não é monolítico e deve ser pensado como unidade da diversidade. Para além do processo de escolarização, a educação implementada nas escolas do campo almeja a emancipação individual e coletiva das pessoas, com base em um percurso formativo que consiga estabelecer diálogos qualificados e permanentes entre os múltiplos espaços da vida existencial dos sujeitos camponeses, dentre os quais a necessária interface com os movimentos sociais. Espero que as discussões apresentadas ao longo deste texto, motivem os leitores a refletirem sobre a construção de uma educação para fora dos limites do espaço urbano, onde as relações sociais e a relações econômicas possam fundar-se nos valores da vida e cultura camponesas. Motivem, também, uma reflexão sobre a importância do papel da sociedade civil organizada na luta e conquista de espaços na agenda da educação pública, de fato, oriunda dos anseios dos povos que constroem o campo.

Prof. Dr. José Bittencourt da Silva



Os Retratos da Educação do Campo

C O L E Ç Ã O
PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA

nº **3**

Os Retratos da Educação do Campo

Entre lutas, conquistas e saberes

Organizador
Moisaníel Oliveira Pinheiro



Diagramação: Marcelo A. S. Alves

Capa: Carole Kümmecke - <https://www.conceptualeditora.com/>

Fotografia de Capa: Andrés Gómez - patreon.com/andresloquesea

O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.



Todos os livros publicados pela Editora Fi estão sob os direitos da [Creative Commons 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR) https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



COLEÇÃO PANORAMA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA BRASILEIRA - 3

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

PINHEIRO, Moisaníel Oliveira (Org.)

Os retratos da educação do campo: entre lutas, conquistas e saberes [recurso eletrônico] / Moisaníel Oliveira Pinheiro (Org.) -- Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2021.

172 p.

ISBN - 978-65-5917-107-1

DOI - 10.22350/9786559171071

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação; 2. Docência; 3. Campo; 4. Saberes; 5. Brasil; I. Título.

CDD: 370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370

Dedicatória

À memória do meu pai, Samuel Brillhante Pinheiro, por ter sido agricultor-campesino, defensor da Terra, durante toda a sua vida;

À minha avó, Maria Lucimar de Oliveira, agricultora-campesina, por sempre dizer: “A única inveja que tenho é das pessoas que sabem ler, pois me acho cega por não saber...”;

Às minhas irmãs Francidalva de Oliveira Pinheiro, Antonia Railheide de Oliveira Pinheiro e Elessandra Maria de Oliveira Pinheiro, e aos meus irmãos, Carlos Magno de Oliveira Pinheiro, Vagner de Oliveira Pinheiro e Régner Felipe Oliveira Pinheiro, porque nasceram e viveram uma grande parte de suas vidas na roça e quebraram o preconceito de que quem vive no campo tem menos condições de aprender que os moradores da zona urbana.

O organizador

Agradecimentos

Aos meus filhos, João Vítor Ribeiro Pinheiro e Jean Vicente Ribeiro Pinheiro, apenas por existirem. Só isso.

À professora Maria Josilene de Souza Ferreira por ter aceitado o convite de prefaciар esse livro.

À Editora FI, por ter aceitado mais esta proposta para publicação.

A todos os colaboradores/ autores que contribuíram significativamente com esta produção, mas especialmente ao Prof. Dr. José Bittencourt da Silva por ter aceitado o convite de fazer a introdução deste trabalho.

O organizador

Sumário

Prefácio	13
Maria Josilene de Souza Ferreira	
Apresentação	18
José Bittencourt da Silva	
Capítulo 01	24
Num lugar chamado possível, num tempo chamado hoje...	
Jeudson Oliveira de Araújo	
Capítulo 02.....	30
Processo ensino-aprendizagem na abordagem analítico comportamental no contexto da agricultura familiar	
Rafael Peniche Ferreira	
Laura Angélica Ferreira Darnet	
Soraya Abreu Carvalho	
Capítulo 03.....	56
Perspectivas de jovens na agricultura familiar, bairro do Curuçambá, Ananindeua – PA	
Andréia Santana Bezerra	
Dayana Mesquita Dergan	
Prícila da Cunha Glim de Oliveira	
Rafael Peniche Ferreira	
Ruth Helena Cristo Almeida	
Capítulo 04.....	61
Educação do campo e Sistema Modular de Ensino: Processo de Avaliação da Aprendizagem nas Séries Finais do Ensino Fundamental na Escola Pedro Rezende Bastos, município de Paragominas-Pará	
Sadraque Alves Ribeiro	
Hebison Almeida dos Santos	

Capítulo 05.....	74
Educação e cidadania: Sistema Municipal Modular de Ensino – Nova Esperança do Piriá-PA	
Maria Josilene de Souza Ferreira	
Capítulo 06.....	91
Gestão democrática: a participação da comunidade escolar na elaboração e execução do projeto político pedagógico	
Hebison Almeida dos Santos	
Augusto Lacerda Lopes de Carvalho Júnior	
Capítulo 07.....	133
Elaboração do paradidático de educação ambiental “lixo: responsabilidade de todos nós” em uma escola do campo	
Maria Lindalva Oliveira Fernandes	
Capítulo 08.....	149
O programa nacional da reforma agrária: vinte anos de afirmações e contradições das políticas públicas para educação do campo	
Cleide Carvalho de Matos	
Manuelle Espíndola dos Reis	
Sobre os autores.....	167

Prefácio

Maria Josilene de Souza Ferreira

Dentre os inúmeros e estimados nomes que poderiam se ocupar desta tarefa, sinto-me agradecida e lisonjeada por ter sido escolhida a prefaciar este livro. Uma professora clandestina, oriunda de outra localidade, se fez apta para atribuir significância ao estudo de tantos outros educadores, com grande destaque para o organizador desta obra – Moisaniel Oliveira Pereira, professor renomado no município de Nova Esperança do Piriá – PA, cujo currículo inspira a muitos, inclusive a mim.

Eu, uma simples e humilde professora de São Miguel do Guamá – PA, venho de uma família que por muito tempo viveu no campo, a filha mais nova de cinco irmãos, que almeja por melhoria na qualidade da educação ofertada aos cidadãos pirienses, visto que já faz cerca de quatro anos que venho buscando colaborar com a educação do referido município. Sou formada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa (minha primeira graduação) e efetivada no município, preenchendo o cargo de professora de Língua Portuguesa.

Das especialidades presentes no meu currículo, sou fascinada pela Psicopedagogia Institucional, curso de pós-graduação que me fez perceber o mundo com outros olhos, mostrando-me que algumas dificuldades de aprendizagem podem ser sanadas quando o professor dispensa um olhar diferenciado sobre o processo e, principalmente, sobre o aluno.

Durante boa parte da minha infância, passei as férias no sítio da minha avó, na comunidade rural conhecida como São Pedro do Crauateua, município de São Miguel do Guamá. Sempre gostei muito daquilo que a vida no campo oferecia. Achava incrível o fato de meus primos e primas (da mesma idade que eu ou um pouco mais velhos) conseguirem pescar,

pegar camarão na margem mais arborizada do igarapé com as mãos (morria de medo daquelas folhas lá no fundo da água)...

Outra aventura que sempre considerei emocionante foi observar minhas primas montarem em um cavalo, sem sela, sem nada. Nunca consegui tal proeza. Uma das coisas mais inesquecíveis nesse doce passado são os cheiros e sabores. Na beira do igarapé lá do sítio, tem uma flor que nunca consegui identificar por nome, mas é a fragrância mais gostosa que já senti. Sempre que ia tomar banho com a minha avó, ela perguntava “- tá sentindo o cheiro?”. E que cheiro...

Na safra das frutas, além de gostar de saboreá-las, sempre gostei da delícia que sentia, sem ao menos triscar na boca... era manga, tangerina, laranja, açaí... chega até a me arrepiar o cheiro de galinha caipira cozinhando, levemente, no fogão de lenha, temperado com verduras que minha tia buscava lá no “terreiro” (dentre elas: chicória e favaca davam um sabor especial).

Aventurava-me muito em meio ao roçado de melancia, de mandioca, de milho... aquela menina da cidade vivia com arranhões, furadas e muitas ferradas, mas não desistia de ir para lá sequer uma vez nas férias. Adorava sentir o cheiro da mandioca na casa de farinha, observava atentamente cada etapa de produção, e já ia logo comendo um pedaço de peixe assado com aquela farinha quentinha. No finalzinho da tarde, sentava no meio da roda de conversa dos adultos, tomando uma xícara de café.

Ao anoitecer saboreávamos um delicioso açaí “amassado com as mãos” no alguidar, não havia geladeira, nem energia elétrica. Após, íamos assistir novela em uma televisão que funcionava graças a uma bateria, não sei bem como era o processo, mas toda noite reunia netos, sobrinhos, filhos e os nossos queridos avós. Ao terminar a novela, o melhor estaria por vir... a contação de histórias de assombração, típicas da região norte do país. No centro da roda, minha avó falava das estórias da Matinta Pereira; do Curupira, que havia “mundiado” algum parente; da Mãe D’água, que tentou levar alguns conhecidos para o fundo do igarapé. Além disso, a vovó sempre ensinava chás, remédios caseiros, uso de plantas medicinais etc.

Recordo que, por diversas vezes, brincávamos de escolinha. Pouco observei a rotina dos meus primos em se tratando de escola, já que eu ia apenas nas férias para o campo. Mas era muito comum vê-los manuseando livros, riscando, lendo. Achava incrível, porque eles tinham que andar cerca de dez quilômetros por dia para ir e vir da escola e o faziam no maior entusiasmo, com inúmeras histórias no meio do caminho. Quem diria que na hora do recreio daria tempo para “dar um mergulho”, ou comer uma manga retirada, na hora, da árvore!! Eu, uma menina que pensava estudar na melhor escola, percebi que pouco eu sabia sobre a vida e sobre as maravilhas que a natureza tem a nos oferecer.

Não entendia o porquê de minhas primas e primos terem idades diferentes e estudarem na mesma sala, ou o fato de uns fazerem certas tarefas, e outros, não. Além disso, sempre admirei o respeito que meus primos tinham com os professores, que por eles sempre foram valorizados. Mais incrível ainda é conhecer o vocabulário utilizados por eles, como: capoeirão, coivara, ou ainda, saber todo o processo de produção de farinha, desde o preparo do solo até, inclusive, a comercialização. Lembro-me que, todos os sábados, meu tio viajava para a feira em Belém, para vender a farinha, sua chegada no finalzinho da tarde era comemorada por todos nós.

Amava as brincadeiras no campinho, ou as vezes que andávamos pelo igarapé, passando pelas fronteiras dos sítios vizinhos. Fazíamos uma bagunça enorme, sujávamos a água completamente, e ainda fugíamos da vovó por ter feito arte. Admirava a coragem que minhas primas tinham de pegarem uma galinha que acabara de colocar ovos, ou ir à noite ao terreiro sozinha, ou ainda, andar por aqueles caminhos no escuro sem errar a rota ou sem ter medo de cobras e sapos. Pobre menina da cidade...

Hoje resta a saudade, pois cresci, crescemos, as coisas mudaram, ramos diferentes foram tomados, vidas se foram... mas o sentimento de nostalgia, gratidão e apreço permanecem em nossas memórias (alguns flashes de memória da vovó)... e nosso sítio continua lá, sendo palco de novas histórias, com outros personagens. Ah, lembrando que não

precisávamos de muito para sermos felizes, pois todos os momentos vividos aconteceram por meio do desfrute da natureza e da família.

Ao ser premiada em escrever o prefácio do livro que trata sobre a Educação do Campo, sinto-me profundamente feliz, pois a busca pelo que escrever me fez embarcar em uma aventura incrível que foi minha infância, no tão querido “sítio da vovó”. Agora compreendo que a vida tem muita coisa para ensinar, que as pessoas já possuem enorme bagagem cultural antes mesmo de adentrarem as escolas. A educação que busca considerar esse conhecimento está consagrada ao sucesso.

O livro trata justamente disso, da vida dos alunos no meio rural e no meio escolar, pois cada texto faz uma abordagem daquilo que é comum para os alunos, como a criação de animais para seu sustento e/ou para a comercialização, a produção agrícola, os cuidados com a terra, a sustentabilidade, a própria escola e seu sistema modular de ensino.

A Educação do Campo corresponde à modalidade da educação básica que irá garantir o direito das populações camponesas à educação, por meio de metodologias que atendam às reais necessidades dos estudantes, considerando o campo, a natureza, a cultura e os saberes apresentados pelos discentes.

Atender às necessidades dos alunos faz com que a educação seja ferramenta para um futuro melhor, pois muitas famílias, inclusive as camponesas, buscam na educação melhoria na qualidade de suas vidas, tal qual exposto no livro.

Diversos autores foram convidados para colaborar com a difusão de novos conhecimentos, no que concerne à Educação do Campo, como garantia de cidadania da população que vive em áreas rurais. Considero interessante o cuidado que os autores tiveram em esclarecer sobre a Educação do Campo e a importância de projetos didáticos e paradidáticos, o que permite o aluno ir além da teoria.

O que mais me chamou a atenção, na leitura do livro, foi a força de vontade dos professores em oferecer um processo de ensino-aprendizagem mais significativo para os alunos, conciliando a teoria à prática,

buscando, muitas vezes, fugir do ensino tradicional e conteudista. Nota-se o quão trabalhoso essa nova prática é, uma vez que as escolas do campo são, em sua maioria, formadas por turmas multisseriadas, o que torna o ensino mais interessante, principalmente quando se utilizam certas estratégias, conforme as presentes no decorrer das páginas deste livro.

A realidade das escolas campestres mostra que a garantia da qualidade, em se tratando de estrutura física, ainda deixa a desejar. No entanto, quando o professor coloca o aluno como agente ativo de sua aprendizagem, os alunos demonstram um domínio eficiente dos conteúdos e, principalmente, colocam em sua prática cotidiana de maneira contextualizada, fazendo o uso de diversas metodologias e tecnologias.

Outro ponto interessante do livro é quando um professor consegue poetizar o processo de ensino-aprendizagem, mostrando que dar aula é uma arte, em que os jogos de palavras mostram o quão bela é essa atividade.

Apresentação

José Bittencourt da Silva

Populações do campo são os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, Art. 1º, § 1º, I, 2010)¹.

O tema da Educação do Campo coloca em pauta o necessário debate teórico-político acerca das demandas dos povos, comunidades e grupos humanos aliados dos processos de desenvolvimento nacional brasileiro. O debate é complexo e multifacetado, haja vista que o meio rural não é monolítico e deve ser pensado como unidade da diversidade. Para além do processo de escolarização, a educação implementada nas escolas do campo almeja a emancipação individual e coletiva das pessoas, com base em um percurso formativo que consiga estabelecer diálogos qualificados e permanentes entre os múltiplos espaços da vida existencial dos sujeitos camponeses, dentre os quais a necessária interface com os movimentos sociais.

Historicamente, a Educação do Campo liga-se ao contexto da chamada redemocratização política brasileira na década de 1980, em que novas propostas no âmbito educacional nos espaços rurais vão reaparecer de maneira indelével, em que se sobressaiu como grande protagonista o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Como observa

¹ BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Presidência da República**: Legislação Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7352.htm>. Acesso em: 28 abr. 2020.

Pereira (2012, p. 289)², é nesse período que o MST inicia o processo de reivindicação por políticas públicas para a “[...] educação do campo como parte da sua luta pela Reforma Agrária e contra a desigualdade”. As demandas do Movimento concernente à questão fundiária e agrária no período estiveram ligadas a reivindicações pela educação escolar nos assentamentos e acampamentos, primeiramente de maneira intuitiva em relação à educação das crianças e, posteriormente, de forma mais planejada em direção aos outros níveis de ensino. Esse processo vai alcançar um grau de complexidade maior quando se inicia efetivamente um movimento de aproximação do MST com os intelectuais das universidades públicas.

Em que pese saber que o MST já vinha se organizando enquanto movimento nacional desde os anos de 1980, pode-se dizer que é a partir da década de 1990 que se iniciam os encontros, seminários e outros eventos socioacadêmicos que contribuirão significativamente com a construção conceitual necessária à *práxis* do movimento em escala nacional.

O I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra aconteceu entre os dias 20 e 22 de janeiro de 1984, em Cascavel (PR), e considerava-se o dia 21 de janeiro como a data oficial de fundação do MST. Todavia, sua gênese teve um período de gestação que começou nos últimos anos da década de 1970, com lutas por terra nos estados do Rio Grande do Sul, Paraná, Santa Catarina e Mato Grosso do Sul. Nas décadas de 1980 e 1990, o MST se territorializou por todas as regiões brasileiras, conquistando milhares de assentamentos rurais (FERNANDES, 2012, p. 498)³.

Foi a partir dessa relação entre o movimento social do campo e intelectuais das universidades públicas brasileiras que se buscou a edificação de sentidos e significados aos conceitos necessários ao movimento como

² PEREIRA, Isabel Brasil. Educação Profissional. In: CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 267-274.

³ FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). In: CALDART, Roseli Salette (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 498-502.

um todo. Nesse particular, a educação escolar não ficou a margem desse processo. Muito ao contrário. Ela passou a ser um dos elementos fundantes do movimento na busca por melhorias sociais, econômicas, culturais, ambientais, entre outros. Todavia, essa educação precisaria ser radicalmente diferente daquilo que se vinha realizando hegemonicamente nas escolas brasileiras até então, em particular nas escolas do campo, ou seja, uma escola mínima, urbanocêntrica, com currículo fragmentado, dualista e positivista, a qual deveria ser superada.

No contexto do processo de construção conceitual da Educação do Campo, o ideário da educação integral aparece como essencial para a implementação do percurso formativo dos sujeitos do campo. O professor Gaudêncio Frigotto chamou essa integralidade educativa de Educação Omnilateral, ou seja, aquela que busca uma formação para além da empregabilidade, ou seja, uma formação que possa levar em conta:

[...] todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO, 2012 p. 267)⁴.

Enquanto paradigma de formação de sujeitos do campo, particularmente daqueles/as que foram historicamente alijados dos processos de desenvolvimento social e econômico brasileiro, a Educação do Campo pretende implementar uma formação que vá ao encontro dessa omnilateralidade, ou mais propriamente da educação integral. Sua proposta pedagógica apresenta rupturas radicais com as formas atuais de escolarização calcadas na disciplinaridade, separação entre teoria e prática, no conteudismo e na educação bancária tão criticada por Paulo Freire

⁴ FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 267-274.

(2004)⁵. E mais do que isso, ela deverá promover o fim do isolamento institucional que separa a escola da sociedade como um todo, em particular das organizações e dos movimentos sociais.

Muito mais do que uma simples mudança pedagógico-educacional escolar, os objetivos da Educação do Campo almejam a construção de uma nova sociedade, articulando o percurso formativo dos/as alunos/as com a prática social dos movimentos sociais. Como afirma Caldart (2012, p. 264)⁶:

Seus práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.

Caldart (2012) elenca as principais características da educação do campo enquanto paradigma emergente e contra hegemônico de formação dos sujeitos do campo, a saber: Educação do campo é dos e com os sujeitos do campo; implementa uma pedagogia na *práxis* da luta pela garantia de direitos (direito a terra, a políticas agrárias, educacionais etc.); embora se organizando em torno da escola, a Educação do Campo nunca será somente educação escolar, por isso a necessária relação com movimentos sociais; o modo de vida dos sujeitos do campo possui uma riqueza que deve ser tomada como referência para os processos educativos nas escolas do campo; e Educação do Campo deve ser entendida a partir da relação entre teoria e prática calcada no rigor da interpretação da realidade com objetivos emancipatórios.

⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 2004.

⁶ CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

Assim, este livro intitulado “Retratos da educação do campo: entre lutas, conquistas e saberes”, resulta do esforço para a produção de um material reflexivo que contribua para articular e sistematizar a discussão acerca do conceito de Educação do Campo e, para tanto, está organizado em oito capítulos que se complementam entre si e estão sintetizados nos parágrafos a seguir:

- No primeiro capítulo, “Num lugar chamado possível, num tempo chamado hoje...”, de Jeudson Oliveira de Araújo, está expresso poeticamente o relato de um professor dos anos iniciais da Agrovila de Novo Horizonte, município de Nova Esperança do Piriá-PA;
- O capítulo seguinte, denominado “Processo ensino-aprendizagem na abordagem analítico comportamental, no contexto da agricultura familiar”, de Rafael Peniche Ferreira, Laura Ferreira e Soraya Abreu Carvalho, caracteriza e traz reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem de agricultores envolvidos em atividades de formação técnica, e em experimentação em meio real sobre o manejo de pastagem;
- “Perspectivas de jovens na agricultura familiar, Bairro do Curuçambá, Ananindeua – PA” é o tema central do terceiro capítulo, de Andréia Santana Bezerra, Dayana Mesquita Dergan, Prícila da Cunha Glim de Oliveira, Rafael Peniche Ferreira e Ruth Helena Cristo Almeida. Os autores discorrem sobre a questão de que crescente tem sido o êxodo de jovens do campo para o meio urbano e justificam, ainda, como sendo causado pela busca por novos horizontes profissionais e pessoais;
- O quarto capítulo, de autoria de Sadraque Alves Ribeiro e Hebison Almeida dos Santos, abordam a temática “Educação do campo e sistema modular de ensino: processo de avaliação da aprendizagem nas séries finais do Ensino Fundamental na Escola Pedro Rezende Bastos, município de Paragominas-Pará”, que traz discussões acerca das ações pedagógicas e práticas avaliativas do Sistema Modular na Educação do Campo no município de Paragominas-PA;
- O capítulo posterior, de Maria Josilene de Souza Ferreira, traz a temática “Educação e cidadania: sistema municipal modular de ensino – Nova Esperança do Piriá-PA” que evidencia o que é, para quem é destinada e como deve ser trabalhada a educação do campo, bem como mostra seus aspectos legais e funcionais, de acordo com os preceitos do sistema modular de ensino do Município de Nova Esperança do Piriá-PA e, ainda, discorre acerca dos

desafios enfrentados diariamente por professores desta modalidade de ensino;

- “Gestão Democrática: a participação da comunidade escolar na elaboração e execução do projeto político pedagógico” é o tema do capítulo seis, escrito por Hebison Almeida dos Santos e Augusto Lacerda Lopes de Carvalho Júnior. No texto, os autores discutem a participação dos atores sociais que compõem a comunidade escolar, como os alunos, professores, pais, diretores, supervisores e outros funcionários dentro do ambiente escolar principalmente em relação ao projeto político pedagógico (PPP), assim como seus conhecimentos e suas participações nas decisões da escola;
- No sétimo capítulo, Maria Lindalva Oliveira Fernandes, discute sobre a temática “Elaboração do paradidático de educação ambiental ‘lixo: responsabilidade de todos nós’ em uma escola do campo”. O texto tem a intenção de oferecer subsídios que sensibilizem os alunos da Escola de Ensino Fundamental do Santo Antônio do Cumaru, Município do Bonito-PA quanto à importância de cuidar do lixo através de um paradidático, entendendo que este é uma responsabilidade de todos nós;
- “O programa nacional da reforma agrária: vinte anos de afirmações e contradições das políticas públicas para educação do campo” é o foco do capítulo oito, escrito por Cleide Carvalho de Matos e Manuelle Espíndola dos Reis. O referido capítulo analisa as implicações do Programa Nacional na Reforma Agrária para a afirmação da educação do campo.

Por fim, espero que as discussões apresentadas ao longo deste texto, motivem os leitores a refletirem sobre a construção de uma educação para fora dos limites do espaço urbano, onde as relações sociais e a relações econômicas possam fundar-se nos valores da vida e cultura camponesas. Motivem, também, uma reflexão sobre a importância do papel da sociedade civil organizada na luta e conquista de espaços na agenda da educação pública, de fato, oriunda dos anseios dos povos que constroem o campo.

Capítulo 01

Num lugar chamado possível, num tempo chamado hoje...

Jeudson Oliveira de Araújo

Relato de um professor dos Anos Iniciais da Agrovila de Novo Horizonte.

Um Início

Eu era esperado por minha família, apenas – ninguém mais!

Era festividade do fim de ano de 2013. Havia dois anos que não via meus entes.

Coincidiu do novo Governo Municipal, precisar de pessoas para comporem o quadro da educação, especificamente. Eu aceitei ficar!

O que era para ser transitório e passageiro, tornou-se duradouro, tipicamente, algo que fugiu completamente do controle. No caso específico, ocorreu-me em sorte e valor!

Vinha da realidade de escolas particulares de Campo Grande, Mato Grosso do Sul, onde – por minhas especializações, trabalhei Ensino das Artes, Filosofia e Empreendedorismo e Ética. Eu nunca havia trabalhado na educação pública, embora a conhecesse, ao menos um pouco.

A Escola Manoel Rodrigues Bastos fica no coração da Vila e de certa forma, pulsa ritmicamente contribuindo com a formação de gerações a fio.

Dificuldades reais. Possibilidades também!

Minhas dificuldades em reger uma turma de 5º ano eram gritantes! Articular isoladamente cada disciplina com suas prerrogativas e potencialidades pedagógicas e, em seguida, dinamicamente, articular todas em um

planejamento só, sob os auspícios dos ideais interdisciplinares, era muito difícil...

Sanar este problema, foi mais ou menos como – construir o avião em pleno ar.

Recorri a colegas de trabalho, indagando-lhes como trabalhariam determinados conteúdos programáticos.

Duas situações me assaltaram. A primeira que, lamentavelmente, os professores agiam como se fossem arquipélagos desarticulados um dos outros, com práticas individuais e inexpressivas. É sabido pela geologia que, os arquipélagos se conectam dinamicamente pelas bases, portanto, toda prática humana se conecta com outras práticas, de outras gentes, de diversos tempos incongruentes.

A segunda, que – bastou iniciar a fala para ocorrer infinitas revoluções. Foi como dar a ignição no motor da amizade e da troca. Está afirmado que, a história da humanidade é a história das trocas culturais. Diariamente, emprestamos e damos emprestado. Esta dinâmica é infinda.

Como diagnóstico de minha turma (5º ano A), diria que, em nada se diferenciava de outras turmas da escola. A tendência ao vazio, pelo desencantamento escolar, ficou constatado. Me manifestei contra! Tentei evitar tracejos e vãos entre disciplinas, tentando inclusive, evitar a "ditadura conteudista", como diria Roger, segundo o qual, "desembeleza a educação".

Mas, não esqueci de minha missão em apresentar aos alunos, os conteúdos programados. No entanto, me dei direitos de sequenciá-los, articulá-los a partir de minhas matrizes ideológicas, visando com isso, diminuir o vazio comum.

Tentei evitar cópias vazias, mormente feitas de livros didáticos. Me apliquei em motivá-los a criar e a escrever a partir de suas vivências reais em casa, no terreno (pimental), nos rios e igarapés – na interação com o meio social e ecológico. Ocorreram produções variadas e ímpares!

Após isso, senti a necessidade de transpor o quadrado da sala de aula a qual já havia implicado na maneira de organizá-la, evitando racionalmente, a organização em filas. Por achar este formato, sem criatividade.

Ora nos organizávamos em forma de plenária, ora em forma de "U", ora em formato de círculo "O", também, em formato "távola quadrada", quando juntávamos todas as mesas, circundando-as. Todos os alunos contribuíam com estas reformatações.

Em busca de um viés teórico

Em pesquisa sobre a Abordagem Triangular do Ensino das Artes, de Ana Mãe Barbosa, cheguei a Lowefeld e sem demora, encontrei a 'Voz' que tanto buscava - Herbert Reid!

Reid, filósofo inglês do século XX, construiu uma abordagem pedagógica pelo viés das artes. Este método ganhou apreciação do Mundo inteiro. As escolas em todos os Continentes, aderiram ao método reidiano de fazer educação, sobretudo, no Brasil nas décadas de 60, 70 e 80.

Mas, como é comum quando se instrumentaliza um sistema de cunho filosófico, a abordagem de Reid, foi relegada a um mero automatismo psíquico, não demorou muito, sofrendo com isso, uma desinvenção e, conseqüentemente, uma saturação.

Ocorria de professores de Educação Artística, liberarem lápis, tinta, pincéis e bastidores para os alunos, aleatória e desarticuladamente da História da Arte, de suas principais escolas e movimentos, portanto, sem o compromisso com as prerrogativas do método - conduzir o aluno ao pensar!

Como medida para não cair em tal equívoco e explorar toda a potencialidade do método, construí um projeto em formato de linhas gerais, mais afim de promover um movimento, não um mero documento, o que soou positivo, havendo o interesse, seguido das primeiras produções.

Uma oficina

Tomei a iniciativa de sortear um número estratégico de quatro (04) equipes de atividades escolares, denominados pelos nomes de artistas, aos

quais, desenvolveriam pesquisas e releituras, contemplando premissas, técnicas e escolas.

Diariamente, influenciava à fruição – fenômeno metafísico que se dá com e na apreciação de uma obra de arte, quando o observador elabora um 'ver' específico e identitário. E assim, percorríamos todas as disciplinas, seguindo a rotina proposta pelo Sistema, mas tentando comprometer os alunos com o mundo externo à sala de aula, impedindo perguntas como: para que servirá isso? Em quê eu vou usar isso? Já que, em Novo Horizonte (vila do município de Nova Esperança do Piriá – PA) e a vasta região paraense na qual está situada (Região Guajarina), não existem salões de arte, exposições, casas de cultura, museus, associações de artistas e mesmo, artistas, ao menos, conhecidos.

O bom nesta abordagem, se bem instrumentalizada, é que tudo encerra com trabalhos de artes – mesmo a Matemática, a Ciência, a Geografia, a História, a Educação Física, a Língua Portuguesa, o Ensino Religioso, enfim.

Todas as disciplinas possuem suas próprias razões e objetos, portanto, não devem ser tratadas como reféns da Arte. Ocorre que, a disciplina Ensino das Artes, serve como 'ponte' entre as disciplinas outras, contribuindo com a dinâmica da interdisciplinaridade.

O sentido

Minha turma de 5º ano, havia encontrado um sentido para as aulas. Trabalhávamos com ditados permanentes e a lousa, tornou-se um item apenas para registro das pautas das aulas e de registro de conceitos centrais dos conteúdos.

Havíamos abolido a prática de cópias e estávamos trabalhando a memória imagética, pois, pensamos através de imagens e isto oferece uma dinâmica que não se limita ao ensino das artes – tudo possui uma forma de representação. Uma fórmula matemática por exemplo, o código de

DNA, na Biologia, etc. Tudo nos levava a repaginar os conteúdos anteriores...

O "Movimento de Arte" avançou. O 2º Bimestre estava curto e intenso, concomitantemente. Tínhamos uma culminância prevista – um dia chave em que apresentaríamos nossas produções para a comunidade escolar, algo que se deu nos dias 03 e 04 de julho do ano corrente.

Convidei a Orquestra Musical da Igreja Assembleia de Deus (Orquestra Adoradores do Rei) para se apresentar, na abertura do evento.

Terminada a apresentação, a porta foi aberta e o euforismo dos artistas impediu que eles se comportassem como tais! Na verdade, parecia que eles eram convidados, assim como a comunidade... Quiseram ver seus trabalhos, antes de todos!

Apreendo disso – a construção de identidade e, conseqüentemente, realização!

A vida é curta e a Arte é longa.
(Hipócrates)

Uma situação bem inusitada aconteceu com um aluno de 7ª série. Assistindo uma novela, em família, ocorreu de as personagens irem à uma exposição de artes, de um artista espanhol que viveu no Brasil, no século passado – Francisco Rebolo.

Quando o aluno reconheceu o artista, reagiu com tanto ímpeto e frenesi, que atrapalhou o programa em família.

A sala de aula deve ser a nau, o galeão de desbravamento do mundo. Não existe proibição para o pensar!

Da Exposição de Artes dos alunos da turma de 2013, diria: foi um movimento de auto invenção e de reinvenção do mundo, a começar pela sala de aula.

Àqueles que perguntarem: É possível haver um lugar assim?

- Sim, é possível!

Em pleno Século XXI?

- Bem vindos à uma das muitas realidades de nosso vasto País. Considerando que todas as realidades, são representações, como diria Shopenhauer, portanto, passíveis de mudanças...

27 de outubro, 2019.

Capítulo 02

Processo ensino-aprendizagem na abordagem analítico comportamental no contexto da agricultura familiar

Rafael Peniche Ferreira

Laura Angélica Ferreira Darnet

Soraya Abreu Carvalho

1 Introdução

O processo de ensino-aprendizagem faz parte do interesse da ciência, envolve diferentes áreas do conhecimento. Embora o ato de ensinar e o ato de aprender nos remetam à ideia de escola, de conteúdos programados a serem repassados, este processo é bem mais amplo e concernem diversas faces na formação do indivíduo.

Dentro do campo da psicologia, há uma variedade de escolas teóricas e formas de entender o processo de ensino e aprendizagem. De forma geral, pode ser entendido como a maneira com que os seres humanos obtêm informações e conhecimentos, os quais incidam antes mesmo da fase fetal, no nascimento e segue no decorrer de sua vida. Isto implica em: comportamentos, atitudes e formas de pensar que se alteram ao longo desse percurso, conforme informações e novos conhecimentos que vão sendo apropriados (WINCKI, 2011; ROSA, 2017).

Tendo em vista o caráter interdisciplinar que envolve o estudo sobre aquisição do conhecimento, cada área do conhecimento irá fundamentar seu próprio recorte teórico e metodológico, de acordo com sua competência e interesse.

Neste estudo específico, trataremos de acordo com as orientações dos comportamentalistas. Estes por sua vez, compreendem e fundamentam suas análises baseados na convicção de que todos os fenômenos humanos podem e devem ser entendidos como comportamentos e, portanto, o processo de ensino-aprendizagem deve ser visto como encadeamento de comportamentos que entrelaçados geram consequências que podem ser compreendidos com a modelagem de novos repertórios comportamentais. Logo, para eles, o ato de ensinar e o ato de aprender concentram-se na capacidade de identificar e compreender os comportamentos dos indivíduos (TEIXEIRA, 2004; BRAGHIROLI et al., 2002; HUBNER et al., 2004; ROSA; GALVÃO, 2017).

Skinner (1950), cientista comportamental, define o processo de aprendizagem em seu artigo *Are the Theories of Learning Necessary?*, como uma mudança na probabilidade de uma resposta específica. Não podemos deixar de mencionar que, este autor, diferentes de outros do campo da psicologia, recupera o ambiente como instância privilegiada na qual busca variáveis e condições das quais o comportamento foi gerado. Segundo Hubner (2004), os comportamentos surgem, por meio da interação entre o organismo (indivíduo) e o meio ambiente.

Segundo Carara (1988), o behaviorismo radical, definido por Skinner, traz uma relação não dualista, linear, mecanicista e causal, mas sim, uma visão holística, evolucionista, funcional e histórica.

No que diz respeito ao contexto da agricultura familiar, podemos afirmar que o processo de ensino-aprendizagem dos membros da família é milenar. Ocorria inicialmente por pinturas nas paredes de cavernas primitivas, e depois até os dias atuais, 2019, de forma oral, transmitida pelos mais experientes (DÍAZ, 2011), hoje bem retratadas em estudos sobre conhecimentos tradicionais.

No entanto, com a enorme fonte de informação e veículos de divulgação vivenciada no final do século XX e agora no século XXI, o cenário da transmissão e perpetuação de saberes mudou. Muito embora se mantenha, a transmissão de saberes repassada de geração em geração, há muitas

informações novas (trazidas pelos técnicos e outros meios de comunicação) que se somam e transformam-se na realidade do agricultor familiar.

Embora tenha sido percebida a entrada de informações novas trazidas pelos técnicos nas propriedades rurais dos agricultores familiares, estudos mostraram certa dificuldade para consolidar a relação entre o técnico e agricultor. A maior barreira se dá pelo distanciamento entre: o técnico e o agricultor.

Nas ciências agrárias, a teoria de sistemas foi um grande trampolim nesta direção de aproximação e consolidação dessa relação, entre o técnico e o agricultor. Os principais avanços, que envolveram a abordagem sistêmica trabalham justamente com a hipótese de que a barreira reside no fato do técnico não estar diretamente ligado à realidade do agricultor, apresentarem pontos de vistas distantes, e por isto tem dificuldade para entender objetivos das famílias rurais. Mas este impedimento foi trabalhado com formações voltadas aos técnicos da assistência técnica, nos quais os conceitos sobre organização e gestão em estabelecimentos agrícolas familiares foram introduzidos como ponto primordial para dirimir esta distância entre mundos.

Em consequência disso, a partir dos anos 2000, o processo de ensino-aprendizagem envolvendo agricultores familiares e técnicos da assistência e extensão rural adquiriu formas mais institucionalizadas, como cursos de capacitação, assistência técnica especializada, projetos de intervenção de pesquisadores, técnicos e agricultores em conjunto, além dos programas de rádio e TV, e mais recentemente, vídeos acessados pela internet (CAPORAL; MDA, 2008, p. 40; FREIRE, 2006; ZUIN, 2011).

A principal fonte de informação de um agricultor continua sendo sua experiência no seio familiar ou nas andanças de sua trajetória pessoal. Ávidos por informações técnicas, para melhoria de suas produções, muitas informações novas chegam diante do agricultor e que influenciam sua tomada de decisão, por isso existem agricultores que depositam sua esperança no técnico, mas esta relação, técnico-agricultor, nem sempre corresponde ao esperado.

Percebemos por outro lado, que muito se tenha avançado nos métodos de ensino-aprendizado do ser humano voltados, sobretudo, para a educação formal, mas não encontramos até o momento, estudos que se interessem em descrever e refletir sobre esse processo na relação técnico-agricultor. De tal modo, como também é bem verdade, que muito se avançou nos métodos de difusão de tecnologias e em abordagens teóricas sobre a postura do técnico em campo, mas pouco se refletiu sobre este processo à luz das correntes teóricas do processo de ensino-aprendizagem.

Embora se trate de construção conjunta de conhecimento, pouco se tem abordado sobre o processo de aprendizado em si nestas situações. De fato, há um aprendizado sendo gerado, e entender como isto se dá, pode ser uma chave geradora de reflexões sobre atuação técnica em meio rural, seja por intermédio da assistência técnica propriamente dita ou por meio de projetos de intervenção, inovação, política de créditos agrícolas, etc.

Dessa forma, a pesquisa supracitada é fruto do esforço coletivo entre a disseminação de informações a respeito do processo de ensino-aprendizagem no contexto da agricultura familiar e pela disseminação de conhecimentos oriundos das correntes teóricas da aprendizagem, em especial, as orientações do corrente behaviorismo radical por intermédio da análise do comportamento.

Partiremos do pressuposto de que existe um saber tradicional, que embora não seja científico é tão importante quanto tal. E a existência de novas informações trazidas pelos técnicos que se somam e contribuem para o processo de construção do conhecimento. Logo, existem dois conhecimentos neste processo: o do técnico e o do agricultor familiar.

O conhecimento técnico advém da relação de saber (geração de um conhecimento) para fazê-lo (executá-lo), e o conhecimento tradicional vem do fazer (execução de ações) para o saber (geração de um conhecimento) praticado pelos agricultores (LANDAIS et, DETTANAINES, 1998). Logo, nesta relação há informações novas nos dois sentidos, e apropriação de novos conhecimentos igualmente nos dois sentidos.

Partiremos do pressuposto também, que existem algumas especificidades que tornam a agricultura familiar uma categoria social única, por isto estudada por vários pesquisadores. Dentre eles, destacamos Lima (2005), que discute o comportamento de tomada de decisão. De acordo com este autor, ainda que o técnico apresente todas as orientações e informações necessárias para que o agricultor possa aprender determinada prática de manejo, quem decidirá aplicar na propriedade será o próprio agricultor. Assim, a decisão de fazer ou não determinada prática será sempre dele.

A partir da ideia de que o agricultor é o responsável pelo comportamento de tomada de decisão, muitos estudos defendem que agricultores só se apropriam daquelas informações que eles desejam. Mas, nos perguntamos até que ponto isto é verdade quando pensamos nas teorias da aprendizagem? Estamos seguindo uma linha de raciocínio que talvez explique que os métodos e as formas que estamos trabalhando em campo não facilitam a apropriação do conhecimento.

Levantamos a hipótese de que os métodos de formação técnica não facilitam o processo de ensino-aprendizagem no contexto da agricultura familiar. Não queremos defender aqui que o agricultor deve fazer igual e muito menos de forma mecânica o que o técnico fala em campo. Nosso papel enquanto profissionais, é fazer o agricultor familiar refletir e ressignificar o novo conhecimento, para assim, dar um maior suporte no momento da tomada de decisão.

Dentre nossos objetivos estão: Caracterizar e refletir sobre o processo de ensino aprendizagem de agricultores envolvidos em atividades de formação técnica, e em experimentação em meio real sobre o manejo de pastagem.

2 Procedimentos metodológicos

O *locus* da pesquisa aconteceu na comunidade Nova Jerusalém, que é uma das comunidades que compõem o assentamento Luiz Inácio, localizada a 120 km da sede do município de Paragominas. Esta comunidade é

composta por, aproximadamente, cerca de 60 famílias, com produções que envolvem roçados de mandioca e arroz e culturas perenes como: a pimenta do reino, criação de aves, suínos, ovinos, mas com destaque para a produção de leiteira, sendo esta caracterizada por um rebanho de dupla aptidão. Como o leite é um produto perecível, a comunidade especializou-se na fabricação de queijo. Este era feito de forma individual, por cada família e comercializado, em seguida, no mercado de Paragominas.

No entanto, devido às instruções normativas Nº 22, de 07 de Julho de 2009 relacionadas à produção de leite, e a portaria Nº 146, de 07 de Março de 1996 para produtos lácteos como o queijo, a comunidade teve que se adequar às normas sanitárias e de higiene no processamento do leite, e o caminho para isto foi a fabricação coletiva do queijo a partir de uma “queijaria” [sic]. Por isso, em abril de 2013, foi realizada uma assembleia geral de fundação, organização e eleição da diretoria executiva e conselho fiscal para criação da Cooperativa Mista Agropecuária de Nova Jerusalém (COMANJE). E atualmente, em 2019, que é por meio dela que os agricultores vendem seus queijos.

Até dezembro de 2018, a COMANJE estava com uma capacidade de processamento de 1000 litros/dia, porém, ainda não está operando na sua capacidade máxima. O período de chuva amazônico¹ já atingiu 900 litros/dia; no período da seca o volume do leite recebido na cooperativa chegou a cair para 200 litros/dia. O principal fator envolve a escassez de alimento para os animais. Devido esta queda, surge então uma demanda da comunidade em procurar orientação técnica sobre uma prática de manejo de pastagem que pudesse suprir o déficit de alimentos, como capim para os animais neste período.

Assim, o grande desafio desses agricultores está na produção de alimento o ano todo para os animais, pois no período da seca ocorre também a escassez de capim (principal alimento e alguns casos o único). Pode-se afirmar, ainda, que a maioria dos moradores não têm condições de manter os animais com concentrado (ração). Para atender essa necessidade, criou-

¹ Ocorrem entre os meses de dezembro e maio na região.

se uma equipe técnica vinculada ao projeto intitulado “**Projeto: Desafios da Pecuária familiar leiteira: inovações para uma gestão sustentável da pecuária**”, para orientar os agricultores sobre uma nova prática, manejo intensivo rotacionado, no sentido de criar estratégias para mantêm o capim durante o ano. Essas orientações envolvem cinco principais orientações técnicas: (Quadro 1).

Quadro 1: orientações técnicas sobre manejo de pastagem.

INFORMAÇÕES TÉCNICAS	EXPLICAÇÃO	O QUE DESEJA SER ORIENTADO?
(1). TAMANHO DA ÁREA	Que o mais importante não é o tamanho, mas sim o modo como essa área é utilizada.	Em uma mesma área é possível melhorar a qualidade e quantidade de capim disponível.
(2). PLANTIO	O objetivo é fornecer condições para que ocorra a germinação das sementes.	Ensinar a época ideal para plantar e como plantar. Deixar sempre a terra bem limpa, retirar as de espécies invasoras.
(3). ISOLAMENTO	Veda-se a parcela que só será pastoreada quando as plantas estiverem com seu sistema radicular consolidado.	Importância de não colocar os animais antes de isolar a área.
(4). DIVISÃO	Para dividir os piquetes é necessário conhecer dois fatores: o período de descanso e o período de ocupação.	Dividir os piquetes ajuda na rebrota do novo capim, pois permite que a planta se recupere novamente.
(5). USO	O manejo correto dos piquetes é o ponto de partida para assegurar a eficiência do pastejo rotativo.	Respeitar o tempo de entrada e saída dos animais em cada piquete.

As orientações técnicas sobre o manejo de pastagem foram construídas e realizadas principalmente em forma de: formação, palestra e dia de campo, sendo que cada atividade envolvia conteúdo, local e material diferente (Quadro 2).

Quadro 2: Conteúdo, local e material utilizado nas formações.

Atividade	Conteúdo	Material
I	Na formação , foi falado sobre a qualidade do capim e da semente, preparo da área, como plantar e adubar.	- cartazes com álbum seriado com imagens de pastos; - tarjetas para dinâmica;
II	Na palestra foi explanado sobre o vigor do capim: a energia, força e vitalidade presente no capim e sobre a instalação de uma cerca elétrica com estaca viva.	-quadro magnético; -material para implantação da cerca elétrica; - banner;
III	No dia de campo , foi ilustrado sobre a importância do manejo dos animais e das plantas forrageiras.	- foi dividido em dois momentos: teórico com palestra e prático com o agricultor (A4) mostrando os avanços a partir da nova prática de manejo.

O recorde temporal da pesquisa deu-se entre Dez/2016 a Dez/2018. Neste período, trabalhou-se com duas amostras: no primeiro momento com vinte e um agricultores e no segundo com seis famílias que aceitaram experimentos com unidades demonstrativas em sua propriedade. Os critérios que guiaram a escolha das 06 famílias foram: Ter participado da cota parte na construção da COMANJE¹; estar entregando leite diariamente na cooperativa; e aceitar ser acompanhado pelo projeto² por meio das Unidades demonstrativas (UD's) em sua propriedade.

Com relação à coleta de dados, análise e discussão dos resultados obtidos, foi utilizado o modelo de Donald Kirkpatrick (1998), muito utilizado até os dias atuais – 2019, no qual propõe quatro níveis de avaliação. O interessante neste modelo é que existem ferramentas/instrumentos diferentes dentro de cada nível, o que possibilita a mensuração de dados novos, bem como deixa o modelo mais próximo da realidade do agricultor familiar (Quadro 3).

Quadro 3: Síntese dos quatro níveis do modelo de Kirkpatrick (1950), adaptado ao estudo.

	NÍVEL			
	1. REAÇÃO	2. APRENDIZADO	3. COMPORTAMENTO	4. RESULTADO
Avaliação	Conteúdo, infraestrutura e matérias didáticos.	Foi avaliado o conteúdo trabalhado em 5 informações (quadro 1)	Uma observação direta do comportamento dos seis.	Das práticas anteriores empregadas pelos agricultores.
Instru- mentos Utilizados	Formulário contendo 06 perguntas . Foi construído baseado na escala de <i>Likert(1981)</i> .	Questionário com 11 questões .	Formulário de análise comportamental.	Questionário de práticas antecedentes com 18 questões.
Análises	Foi utilizado o Excel (2010) para construção de análises descritivas como: médias e frequências.	As respostas foram tabuladas em: Acerto; Erro e Dúvida;	Registros dos comportamentos dos agricultores.	Analisar as práticas de manejo empregadas antes da intervenção do projeto e analisar as práticas posteriores.

3 Resultados

Os resultados sobre avaliação dos momentos de formação demonstram, que para os participantes, tanto o conteúdo quanto a infraestrutura corresponderam bem às expectativas que estes tinham em relação ao tema manejo de pastagem (gráfico 1).

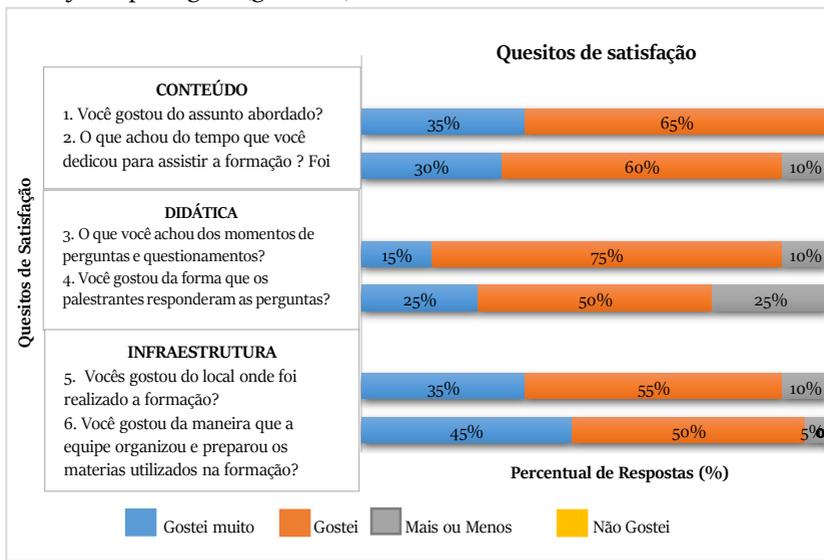


Gráfico 1: Avaliação sobre satisfação referente aos momentos de formação.

Dessa forma, no contexto da pesquisa, a satisfação positiva tornou-se bem relevante do ponto de vista das teorias de aprendizagem, pois segundo Silva (2014) vai gerar motivação, captar a atenção e desperta o interesse do indivíduo em aprender. No entanto, o quesito didático apresentou falhas, logo, insatisfação por parte dos agricultores. Para eles, o momento do debate - entre a equipe técnica e os agricultores - não foi favorecido, uma vez que 25% dos interlocutores responderam que gostaram “mais ou menos” da forma como os palestrantes responderam às questões (Gráfico 1).

Para dar maior confiabilidade aos dados, utilizamos o método de Likert (1981), a partir dele verificamos que o nível de satisfação nos itens

“Conteúdo” e “Infraestrutura” estão mais próximos de 4, o que significa que 35% deles responderam que Gostaram Muito desses itens (tabela 01).

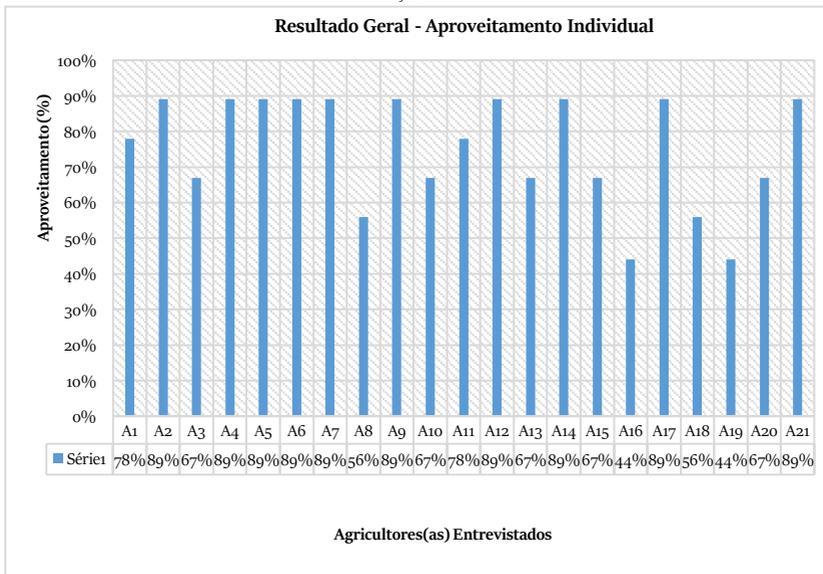
Já o item “Didática” está mais próximo do 1, ou seja, 54% dos entrevistados responderam que gostaram Mais ou Menos.

Tabela 01: Frequências Relativas dos Itens analisados de acordo com a avaliação da escala de Likert(1981).

ITEM	Frequências Relativa (FR)*			
	4	3	2	1
I. Conteúdo	35%	33%	8%	0%
II. Didática	20%	33%	54%	0%
III. Infraestrutura	35%	30%	23%	0%

No gráfico 2, podemos estratificar as diferentes escalas de apropriação das informações trabalhadas em campo: **i.** Primeiro observamos que nenhum (a) agricultor (a) alcançou 90% ou mais de apropriação das informações; **ii.** Em seguida destacamos que 57% tiveram desempenho positivo, o que é avaliado em nossa grade como BOM, assim, houve um bom desempenho, já que mais da metade (12/21) dos participantes tiveram um aproveitamento acima de 70%. No entanto, este resultado nos surpreende, pois se trata de informações conhecidas pelos agricultores, **iii.** Já 33,3% agricultores (7/21) tiveram desempenho REGULAR, refletindo que para esta parcela de participantes somente de 50 a 69% das informações foram apropriadas, considera-se baixo este nível de aproveitamento; **iv.** E finalmente 9,5% dos agricultores (2/21) apresentaram aproveitamento abaixo de 50%, conceito INSUFICIENTE. **v.** Se somarmos 33,3% com o conceito regular e 9,5 % com o conceito insuficiente teremos um resultado de 43%, o que mostra que mais de 40% das famílias não tiveram um bom aproveitamento das informações discutidas.

Gráfico 2: Desempenho individual dos participantes em relação as informações e orientações discutidas nas formações.

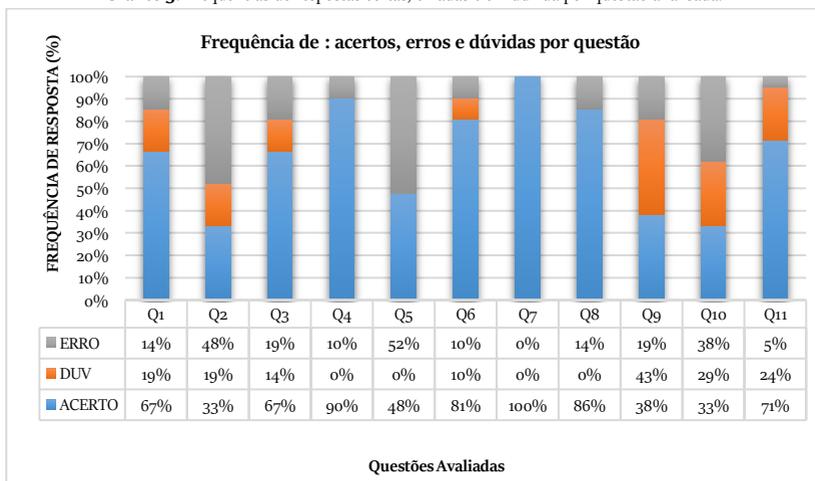


Este resultado pode ser visto de dois ângulos: considerando-se que houve um bom aproveitamento das famílias em relação às informações levadas pela equipe e trabalhadas nas formações, uma vez que mais da metade (12/21) demonstrou domínio do conteúdo; ou por outro lado, considerando-se que não se trata exatamente de informações desconhecidas dos agricultores, posto que se relacione com a criação de bovinos, atividade que eles praticam há muitos anos, este desempenho pode ser visto como aquém do desejado ou esperado. Assim, estas situações, embora bem diferentes, nos surpreende como resultado, tendo em vista que se trata de conteúdos tratados diariamente na prática pelas famílias, nossa estimativa era de que estes aproveitamentos em termos de porcentagem fossem mais altos.

Aprofundando um pouco mais, identificamos quais conteúdos foram os mais afetados e que necessitam de reforço. O gráfico 3, nos mostra primeiro que as questões em que não houve dúvidas na resposta e que igualmente houve alta porcentagem de acerto foram as Q4, Q7 e Q8. Elas correspondem a 28% de todo conteúdo e apresentam-se como as questões

mais claras, pois todos os participantes responderam corretamente sem apresentar dúvida. Elas estavam relacionadas com conteúdo de plantio e isolamento da área. A questão Q5 teve um desempenho abaixo do esperado, 48%, embora os participantes não tenham apresentado dúvidas, no que diz respeito ao modo de plantar o capim.

Gráfico 3: Frequências de respostas certas, erradas e em dúvida por questão analisada.



De onze questões do questionário, verificamos que sete delas (Q1, Q2, Q3, Q6, Q9, Q10 e Q11) causaram dúvidas no participante ao responder, o que corresponde a 63,6% das questões (gráfico 3). Dentre elas as questões: Q9, Q10 e Q11 foram as que mais apresentaram dúvidas. Estas se referem aos conteúdos relacionados: **i.** a definição da quantidade e do tamanho dos piquetes, mas também da adequação dos piquetes a determinado número de animais; e **ii.** sobre o manejo correto dos animais no uso das pastagens.

Ainda no gráfico 3, analisamos que ao somarmos o total de respostas ERRADAS e o total de respostas nas quais os agricultores e agricultoras ficaram em DÚVIDA, verificamos que alguns conteúdos estão bem fragilizados, como podemos verificar nas questões Q2, Q9 e Q10, referentes ao manejo do pasto após o plantio de sementes, ao que seria período descanso, período de ocupação e piquete, por isso precisam também ser

reforçados, para suprir as suas principais dificuldades e fragilidades nestas etapas do processo de aprendizagem.

Segundo a análise comportamental, a dúvida é um parâmetro para avaliar que o sujeito ainda não tem domínio do conceito, e nem se apropriou completamente das informações abordadas (HUBNER, 2004).

De acordo com o gráfico 3, podemos afirmar que ainda não existe uma compreensão suficiente das informações que foram geradas em determinadas etapas do procedimento de ensino. Uma estratégia segundo as orientações de Skinner seria reforçar as mesmas informações, mas com métodos e ferramentas diferenciados antes mesmo de avançar para as próximas.

Com o processo de repetição pode acontecer duas coisas: a) O agricultor vai agrupar várias informações e não vai mais precisar entrar nos detalhes, pois já as compreende; e b) vai reforçar ainda mais o conteúdo e as informações geradas, aperfeiçoando o processo. Os dois casos têm como vantagem a liberação do espaço na memória de trabalho, para que a pessoa possa aprender novas aprendizagens.

O estudo mostrou, que as questões Q4 e Q5 relacionadas a etapa do plantio, ou seja, relacionadas às condições favoráveis para que ocorra a germinação das sementes, foi a que alcançou a maior média de pontuação, o que mostra que a maioria dos agricultores apresenta domínio nas informações direcionadas à implantação de pastagens.

Porém, as questões Q9 e Q10 relacionadas com a divisão dos piquetes, que é o ponto de partida para assegurar eficiência do pastejo rotacionado (OLIVEIRA, 2006), e que foi a principal informação trabalhada pelo projeto, foi a etapa com menor média, sendo a etapa que aborda conteúdos referente ao uso das áreas. Logo, este conteúdo precisa ser reforçado, pois existem conteúdos básicos que devem ser aprendidos antes mesmo de avançar para a próxima etapa do procedimento de ensino. Sem esses conhecimentos prévios o processo de aprendizagem será muito mais lento e desmotivador tanto para o técnico quanto para o agricultor.

Essa limitação gera um gargalo na aprendizagem porque precisa colocar novas informações na memória de curto prazo e ainda precisa de um espaço para fazer novas conexões com as informações já existentes. Isso denota que os excessos de informações podem atrapalhar o processo de aprendizagem, pois pode sobrecarregar a memória de trabalho e conseqüentemente produzirá uma grande dificuldade de raciocinar. Por exemplo, se um agricultor não está conseguindo avançar em uma etapa, pode ser pelo fato de existir muitas informações que eles não estão conseguindo se apropriar, ou seja, ainda há dúvidas, algumas vezes o técnico insiste em orientá-lo com outras informações, sobrecarregando assim a memória e dificultando por sua vez o aprendizado.

Levantamos a hipótese explicativa de que estas informações, sobre manejo do pasto, são as que os agricultores menos tiveram experiência ao longo de sua trajetória de trabalho com a pecuária bovina de leite. Dessa forma, a dificuldade de compreensão pode ser decorrente da falta do conhecimento prévio nesta atividade em questão.

Trazendo para este estudo os conhecimentos prévios dos agricultores, nota-se que estes podem influenciar o planejamento e a atuação do técnico, pois indivíduos com diferenças de conhecimentos prévios necessitam de formas diferenciadas de ensino tendo em vista que a capacidade de apropriação das informações é diferente (ROSA et al., 2017).

Segundo Sabourin et al. (2001), isso é um grande gargalo, visto que os pesquisadores e técnicos não foram formados para trabalhar a partir do saber dos agricultores. No entanto, conhecer os conhecimentos preexistentes dos agricultores é fundamental para compreender o processo de ensino-aprendizagem no contexto da agricultura familiar.

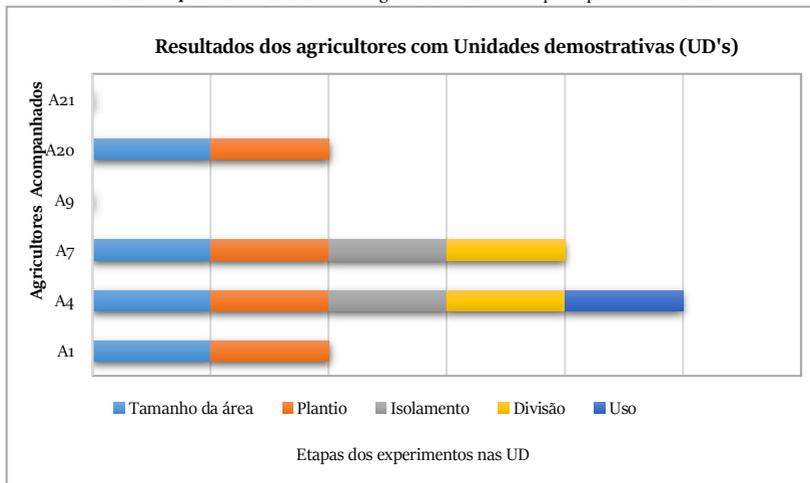
Além disso, a partir dos conhecimentos preexistentes dos agricultores, o técnico ajuda a valorizar o conhecimento e as práticas dos próprios agricultores, pois devido ao avanço da mecanização e modernização no campo, as práticas e conhecimentos tradicionais passaram a não ter mais valor e nem reconhecimento social e científico. Segundo Coelho (2014), muitas habilidades e saberes dominados pelo agricultor perderam-se. Para

a autora, as práticas foram estigmatizadas como retrógradas e tradicionais.

Neste contexto, se o técnico perceber que o agricultor não está avançando em alguma etapa, ele precisa concluir que talvez seja decorrente da falta de algum conhecimento que ainda não foi codificado ou o agricultor ainda não apresenta certo domínio sobre ele. Se este for o caso, o técnico deve primeiramente identificar quais conhecimentos são estes para depois reforçá-los, antes mesmo de o agricultor avançar. Outra forma de avaliar se o que está sendo ensinado está de fato sendo aprendido, é por meio da análise do comportamento do próprio indivíduo, principalmente no que diz respeito à mudança de comportamento defendida pela teoria behaviorista radical.

Os resultados mostraram que há agricultores em diferentes situações, tais como: **i.** que conseguem explicar os conceitos e responder as perguntas referentes ao manejo do pasto, porém, não colocam em prática nas suas propriedades; **ii.** que estão colocando em prática as informações discutidas nas formações; **iii.** agricultores que fazem de acordo com as orientações técnicas do projeto, porém não conseguem explicar o que estão fazendo.

Pela análise de comportamento (gráfico 04), existem dois agricultores que não se apropriaram do que foi trabalhado nas formações e nos experimentos em meio real sobre o tema manejo do pasto. Temos outros dois agricultores que se apropriaram de forma parcial, ou seja, não seguiram todas as orientações discutidas no momento das formações, principalmente os conteúdos referentes ao tamanho da área e o plantio.

Gráfico 04: Resultado individual dos agricultores em cada etapa do processo de ensino.

Ainda no gráfico 04, observamos que o agricultor (A7) foi um pouco mais longe nas etapas dentro do experimento, até o isolamento e a divisão, mas não chegou ao uso, ou seja, a última fase do experimento, que diz respeito ao manejo das plantas e dos animais dentro dos piquetes que foram construídos. E dos seis, apenas um agricultor (A4) seguiu todas as orientações até o final. Assim, a avaliação mostrou que 50% (3/6) dos agricultores envolvidos não conseguiram avançar nas etapas propostas pela equipe técnica.

Perguntamo-nos, por que alguns agricultores familiares não chegaram ao resultado esperado enquanto outros chegaram, mesmo sabendo que todos receberam as mesmas orientações e condições de experimento?

Acreditamos, de acordo com a literatura pesquisada, que quando falamos em aprendizagem do indivíduo é necessário compreender também que cada um apresenta seu próprio ritmo de aprendizagem, o que torna o processo de ensino-aprendizagem ainda mais complexo. E quando se fala em aprendizagem na agricultura familiar, este processo torna-se ainda mais complexo, pois esta categoria social apresenta particularidades/especificidades que a torna única.

Um das particularidades que podemos citar para entrar neste debate está relacionada ao comportamento de tomada de decisão, estudado já por alguns autores, entre eles LIMA et al. (2005). Segundo este autor, ainda que o técnico apresente todas as orientações e informações necessárias para que o agricultor possa tomar certa decisão, o agricultor será o único que poderá decidir se irá aplicar ou não estas informações nas suas propriedades. Mas, isto não significa que ele não aprendeu. Talvez no momento do experimento, ele tenha outras atividades prioritárias e, por isso, o experimento com as unidades demonstrativas não seja uma delas. Neste caso, a aprendizagem poderá ou não estar latente para em qualquer oportunidade, o agricultor decida utilizá-la, conforme sua necessidade e realidade do momento.

Outro ponto importante que cabe aqui comentar é que nem sempre a aplicação do aprendido se produz com o sucesso desejado, pois podemos aprender e não ter habilidade para aplicar tal aprendizagem (DÍAZ, 2010). No nosso caso, habilidades como: manejar as plantas e os animais respeitando o período de descanso e o período de ocupação é importante dentro do ciclo da aquisição do conhecimento sobre manejo intensivo do pasto. Assim, é válido salientar, que o processo de aprender também está vinculado à habilidade individual de cada agricultor.

Acreditamos, que apesar de todos os agricultores estarem motivados com o tema abordado, como observado no nível 1, foi possível observar por meio do comportamento que o agricultor A4 mostrou-se em todo o ciclo de informação e orientação atencioso e motivado, seja nas formações ou nos acompanhamentos mensais feitos pela equipe técnica, e quando ficava em dúvida, sempre questionava para um dos técnicos envolvidos.

Como dito anteriormente, no nível I – nível de satisfação, esse comportamento é essencial para o processo de aprendizagem, pois a atenção é o principal fator para a percepção dos estímulos externos e, conseqüentemente, para a aprendizagem (SCHWARTZ, 1999).

Pesquisas comportamentais e neurofisiológicas mostraram que o sistema nervoso central só processa aquilo a que está atento, ou seja, aquilo

que de alguma forma chama nossa atenção. Assim, a atenção no momento das formações pode ser um fator significativo para o processo de aquisição de habilidade e a memorização (HUBNER, 2004).

Deste modo, ficar motivado e atento, durante todo o processo de ensino-aprendizagem, faz com que os indivíduos tenham mais desejo por aprender e adquirir novas informações e novos conceitos (SCHWARTZ; BUTENKO, 2014; SILVA, 2013).

Estudos da neuroeducação mostraram que no cérebro existe um sistema dedicado à motivação e atenção. Quando o indivíduo é afetado positivamente por algo, a região responsável pelos centros de prazer produz uma substância chamada de dopamina (HERCULANO-HOUZEL, 2008). A ativação desses centros gera bem-estar, que mobiliza a atenção da pessoa e reforça o comportamento dela em relação ao objeto que o afetou. Segundo Silva (2017), tarefas muito difíceis desmotivam e deixam o cérebro frustrado, sem obter prazer, por isso são geralmente abandonadas.

Trazendo para nosso estudo, é importante que o técnico entenda que seu papel vai além do compartilhamento de informações sobre determinada técnica empregada. Motivar e capturar a atenção do agricultor durante tudo o processo é fundamental, mesmo que o experimento no primeiro momento tenha sido malsucedido, torna-se importante no processo de construção do conhecimento.

Nossa experiência em campo mostrou que a maior dificuldade da equipe técnica foi manter os agricultores interessados e motivados ao longo de todo o procedimento de ensino-aprendizagem. Observamos que o desinteresse de 50% dos agricultores (3/6) levou também a desmotivação dos técnicos. Logo, motivar o agricultor é importante por dois motivos: primeiramente, porque a motivação prende a atenção dele e motiva-o a querer aprender e aplicar a nova prática que estava sendo orientada; e em segundo, porque motivando o agricultor conseqüentemente o técnico também é motivado, pois há uma valorização enquanto profissional.

É preciso entender que a motivação é muito específica (SALDANHA, 2008). Trazendo esta afirmação para este estudo, o agricultor pode estar muito motivado para aprender nova prática de manejo, mas isto não significa que ele esteja motivado a colocar em prática o que aprendeu, ou o contrário.

Segundo Saldanha (2008): “[...] não há um estado geral de motivação, que leve uma pessoa a entusiasmar-se por tudo”. Os motivos externos satisfazem necessidades, despertam sentimentos de interesse e atenção. Segundo a ideia de (BALBINOTTI, BARBOSA; SALDANHA, 2011), o comportamento humano é motivado por estímulos interiores chamados de necessidades. Por exemplo, a falta de alimento para o gado motivou o agricultor A4 a procurar outros lugares para seus animais pastejarem (direção da motivação); no período seco, esta necessidade passou a ser mais forte, o que gerou maior empenho em conseguir o alimento (intensidade de motivação) o que o induzia alugar pasto, no entanto, isto gerava um custo econômico ao agricultor.

Quando foi proposto ao agricultor aprender uma nova prática de manejo que possibilitasse não alugar mais pasto, além da possibilidade de um experimento em sua propriedade por meio de unidade demonstrativa, o motivou ainda mais. Para Silva et al., (2015, p. 15), “para se sentir motivado, o indivíduo precisa não somente gostar do que faz, mas também ver significado naquilo que faz, e acredita que aquilo é importante”.

Os demais agricultores do experimento, A1, A7, A9, A20 e A21, apesar da motivação em resolver o problema da falta de capim no período mais crítico, seco, tinham a possibilidade de alugar outras áreas de pastejo para seus animais, ou seja, tinham outras atividades monetárias que o ajudam a manter o sustento da família e a manutenção da atividade leiteira; diferentemente, do A4 que dependia quase 100% da produção de leite do seu rebanho, para alugar pasto, muitas vezes, percorria para a decisão difícil, de vender um ou mais animais do seu rebanho.

Por meio da aplicação do questionário de práticas antecedentes foi possível verificar que houve mudanças nas práticas de manejo da

pastagem. A implantação da prática manejo rotacionado do gado leiteiro influenciou nas mudanças tanto das práticas de manjo do capim e dos animais quanto simbólicas. No nível das práticas, pode-se afirmar que dois (2/6) agricultores intensificaram a divisão dos pastos implantada em parcelas menores, tiveram um melhor manejo das plantas invasoras. Assim, o conhecimento do mesmo aliado à assistência de profissionais especializados é uma importante ferramenta para a boa produtividade e persistência das pastagens (OLIVEIRA, 2006).

No campo simbólico, a eficiência e o aumento de alimentos para os animais representam uma nova perspectiva de futuro, na qual a família vislumbra permanecer na comunidade com o aumento da produção de leite e seus derivados, pois a atividade além de complementar a alimentação das famílias contribui para renda final com a produção e venda de queijo.

Outra mudança de prática visível está relacionada com a formação do pasto. Observamos que 100% dos entrevistados formava o “pé do toco”, ou seja, derrubava a mata, queimava e plantava mudas ou sementes. Atualmente, eles formam ou reformam o pasto com adubo e semente e deixam o capim descansar.

A partir dessas mudanças, (3/6) dos agricultores (A₁, A₄ e A₇) já não percorrem tantas áreas ao ano em busca de alimento para os animais e nem alugam áreas com pastagem com frequência como visto anteriormente, no questionário de avaliação de práticas antecedentes. Estes resultados foram frutos do acompanhamento e orientações técnicas realizados em campo por meio de aconselhamentos e experiências vivenciadas em outro momento pelos técnicos e pelos próprios agricultores envolvidos.

Por exemplo, o A₄ entendeu que era necessário dar um tempo de descanso para a planta forrageira se restabelecer. Os dados mostraram que apenas 60 % deles deixavam o capim descansar.

Segundo A₄: “[...] aprendi a medir a altura do capim, dar descanso e manejar o gado de um piquete para o outro”. Depois disso, o capim

começou a vir com mais força e vigor, assim como mostra a imagem 25 na propriedade do agricultor A4.

Quando foi perguntado aos seis agricultores onde e quando eles tiveram o seu primeiro contato com a pecuária bovina, 90% dos entrevistados responderam que tiveram contato com a pecuária ainda quando crianças e que aprenderam com os familiares, principalmente com os pais ou avós. Sendo que 45% deles, A4, A9 e A21, iniciaram no Maranhão (MA). 15%, A1, na Bahia (BA) e 30%, A7 e A20, no estado do Pará (PA). Todos seguiram trabalhando em outras propriedades como vaqueiro, com exceção do A20.

Todos os entrevistados acreditavam que o segredo de ter alimento para o gado o ano todo era ter uma área grande de pastejo, pois assim acreditavam que teriam forragem em quantidade. Depois da intervenção do projeto, 80% deles mudaram sua opinião. Agora para eles o tamanho do piquete não é tão importante comparado com o manejo adequado das plantas ao longo do tempo. Segundo o relato do agricultor A4:

“[...] Ano retrasado com as minhas mesmas nove (9) vacas produzia 28 litros por mês, na mesma área dos piquetes os animais comiam mais em uma área que em outras, ou seja, forçava mais uma parte do capim até que matava. Eu praticamente teria que reformar de novo aquela área... com ajuda do projeto para fazer esses piquetes (cinco) as mesmas nove (9) vacas chegou a produzir 44 litros no inverno, mas mesmo no verão estou conseguindo produzir 38 litros [...]” A4.

Depois das orientações feitas pela equipe técnica, em relação à entrada e saída dos animais associada ao período de descanso, contribuíram para propriedade do A4. Na área os animais estão produzindo mais leite, o que mostra que não é o tamanho da área que está influenciando, mas sim a forma como essas plantas estão sendo manejadas. Esse manejo correto traz consigo vários benefícios, entre eles: diminui o custo com a limpeza de pastagem, segundo os agricultores ficaram até mais fácil roçar, pois área é bem menor. O agricultor A4 relatou: “antes passava uma

semana para roçar, hoje passo um dia”. Outro ponto é diminuição do custo e do uso de veneno.

Com isto, em termos do projeto e de consequência para esses agricultores, há diferenças nas pastagens, nas condições e no estado da pastagem de cada um deles e possibilidades futuras de alimento para o seu rebanho durante o ano. Os agricultores que avançaram, mesmo que parcialmente, têm uma chance maior de produção de alimentos para seu rebanho durante todo o período do ano.

Portanto, os participantes que seguiram as orientações da equipe técnica, principalmente aquelas que garantiam o manejo dos piquetes por meio da prática do pastejo rotacionado, garantiam os melhores resultados tanto em quantidade quanto em qualidade do capim, resultados estes possíveis de serem observados na propriedade do agricultor: A1, A4 e A7. No entanto, os agricultores que não seguiram as orientações não garantiram capim naquela área do experimento, pelo contrário, tornaram-se áreas infestadas de plantas invasoras que se multiplicam e prejudicam o crescimento e o vigor do capim ali plantado. Estes fatos podem ser mais bem visualizados nas propriedades dos agricultores A9, A20 e A21.

4 Considerações finais

O modelo de Kirkpatrick combinado com as orientações da teoria do behaviorismo radical, por meio da análise experimental do comportamento contribui para avaliar o processo de ensino-aprendizagem na relação entre o técnico e o agricultor. Este trabalho conjunto foi importante para identificar os principais gargalhos deste processo no contexto da agricultura familiar.

De forma geral, os agricultores apropriaram-se bem das informações tratadas (plântio, isolamento e tamanho da área) e apontaram fragilidades nas informações sobre divisão e uso das áreas de pastos. O que confirma a hipótese de que estes assuntos são os que os agricultores menos tiveram experiência ao longo de sua trajetória de trabalho com a pecuária bovina

de leite. Dessa forma, segundo a literatura pesquisada, talvez a dificuldade de compreensão possa ser decorrente da falta do conhecimento prévio nos principais conteúdos fragilizados. Resultado este comprovado por meio das práticas antecedentes.

As unidades demonstrativas serviram como ferramenta de motivação e para atrair a atenção tanto dos agricultores quanto dos técnicos envolvidos, pois por meio dos experimentos os agricultores ficaram mais próximos das suas realidades (ainda mais quando falamos do agricultor familiar, que em grande parte aprende por meio das experiências em campo). Quanto aos técnicos, eles conseguiram acompanhar o processo de aprendizagem por intermédio da análise do comportamento dos agricultores.

Percebemos que a intervenção técnica significa não somente: “fazer o diálogo”; “fazer a ponte”, “estar entre”, não basta ser um facilitador no processo de aprendizagem do agricultor, entretanto, é preciso dominar e interagir estas formas, estes diálogos e para entender que existem várias formas de fazer acontecer o diálogo.

Em virtude dos argumentos, este estudo foi motivado a questionar os métodos e as técnicas trabalhadas nos dias atuais (2018), pela assistência técnica, levantamos a ideia de que já não cabe mais “o fazer fazendo”, mas o “fazer pensando”, ou seja, é importante neste processo identificar como ocorre a aquisição do conhecimento e refletir a transformação destes no contexto da agricultura familiar.

Defendemos aqui que o técnico e o pesquisador devem tomar o agricultor como ponto de partida para o planejamento de suas atividades em campo, sabendo que este planejamento deve levar em consideração não somente os aspectos socioeconômicos, mas os conhecimentos prévios. Isto pode ser analisado por meio da observação e do registro contínuo, ou seja, observar o que o agricultor é capaz de fazer e registrar suas habilidades em determinada prática de manejo.

Além do planejamento, é imprescindível fazer um acompanhamento do ritmo da aprendizagem do agricultor familiar, ajustando

pedagogicamente os métodos conforme as características individuais de cada um, pois avaliar dessa maneira permitirá acompanhar a construção do conhecimento, identificar os problemas e as principais dificuldades que impedem o processo de aprendizagem do agricultor. Compreendendo, é claro, que o agricultor move-se no ritmo que for mais confortável a ele.

Deste modo, conhecer as principais motivações, os interesses dos agricultores familiares e identificar os principais conhecimentos prévios dos agricultores são, sem dúvida, um grande avanço dentro do processo de aprendizagem na agricultura familiar, visto que contribuirá de forma significativa para o trabalho do técnico e, conseqüentemente, para o processo de ensino-aprendizagem no contexto da agricultura familiar.

5 Referências

- BALBINOTTI, M. A. A.; BARBOSA, M. L. L.; SALDANHA, R. P. **Motivação à prática regular de atividade física**: um estudo. Estudos de Psicologia, n. 16, p. 99-106, janeiro-abril 2011.
- CAPORAL, F. R. **A redescoberta da Assistência Técnica e Extensão Rural e Extensão Rural e a implementação da PNATER**: nova âncora para a viabilização de acesso a políticas de fortalecimento da agricultura familiar. MDA, Brasília, 2008.
- CARRACA, K. **Behaviorismo radical**: Crítica e Metacrítica. Marília , 1988.
- DÍAZ, F. O processo de ensino-aprendizagem e seus transtornos. Salvador: EDUFBA, 2011. 396 p.
- HERCULANO-HOUZEL, S. **Fique de Bem com Seu Cérebro**. [S.l.]: [s.n.], 208 p. 2008.
- HUBNER, M. M. C.; MARINOTTI, M. **Análise do comportamento para a educação**: contribuições recentes. ESETec, Santo André, 2004.
- KALYUGA, S. et al. **The expertise reversal effect**. Educational Psychologist, p. 38(1), 23-31, 2003.
- KIRKPATRICK, L. **Evaluating training programs**. Berrett-Koehler , São Francisco, n. 2ª, 1998.

LANDAIS, E. et al. **Les pratiques des agriculteurs**. Pointe de vuesur un courant nouveau de la recherche agronomique. Pays, Paris, p. 125-158, 1988.

LIBÂNEO,. **Didática**. 2^a. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, A. P. **Administração da unidade de produção familiar**: modalidades de trabalho com agricultores. Unijuí, Ijuí, n. 3^a, p. 224, 2005.

OLIVEIRA, P. P. A. **Dimensionamento de piquetes para bovinos leiteiros, em sistemas de pastejo rotacionado**, São Carlos, Dezembro 2006.

ROSA, G. D. A.; GALVÃO, A. C. T. **Diferenças de conhecimento prévio e processos de estudo**: interações entre nível de expertise e aprendizagem. Maringá, v. 39, n. 3, p. 319-328, 2017.

SABOURIN, E. **Aprendizagem coletiva e construção social do saber local**: o caso da inovação na. Estudos Sociedade e Agricultura, Rio de Janeiro, n. 16, p. 37-61, 2001.

SALDANHA, R. P. **Motivação á prática Regular de Atividades físicas**: um estudo com atletas de basquetebol infanto-juvenis (13 a 16 anos), Porto Alegre, p. 119, 2008.

SCHWARTZ, S. H. **A theory of cultural values and some implications for work**. Applied Psychology: An International Review, v. 48, p. 23-47, 1999

SCHWARTZ, S. H.; BUTENKO, T. **Values and behavior: Validating the refined value theory**. European Journal of Social Psychology, Russia, p. 799-813, 2014.

SILVA, V. G. **Dificuldade de Aprendizagem**. 2003. Disponível em:<. Acesso em: mar. 2017.

SILVA, V. L.; ULLER, C. M.; REZENDE, F. A. **Identificação de estímulos de motivação**. Congresso Brasileiro de Engenharia de Produção, Ponta Grossa, 2015.

TEIXEIRA, J. A. C. **Psicologia da Saúde**. Análise Psicológica, p. 441-448 , 2004.

WINCK, C. A. et al. **Redes e aprendizagem social na agricultura familiar**: o caso da exporter/RS. ESTUDO & DEBATE, Lajeado, v. 18, n. 1, p. 77-92, 2011.

ZANOTTO, M. L. B. **Formação de professores:** a contribuição da análise do comportamento. EDUC, São Paulo, 2000.

ZUIN, L. F. S.; ZUIN, P. B.; MANRIQUE, M. A. D. **A comunicação dialógica como fator determinante para o processo de ensino-aprendizagem que ocorrem na capacitação rural:** um estudo de caso em um órgão de extensão localizada no interior do Estado de São Paulo. Ciências Rurais, Santa Maria, v. 41, n. 5, p. 917-923, maio 2011.

Capítulo 03

Perspectivas de jovens na agricultura familiar, bairro do Curuçambá, Ananindeua – PA

Andréia Santana Bezerra

Dayana Mesquita Dergan

Prícila da Cunha Glim de Oliveira

Rafael Peniche Ferreira

Ruth Helena Cristo Almeida

1 Introdução

A juventude já era objeto de investigação nos estudos de levantamento social que marcam a pré-história das ciências sociais no século XVIII, a primeira fase de surgimento de estudos sobre a juventude vai de Rousseau a Stanley Hall, permanecendo dominado pela educação e pedagogia no início do século XX, sendo que na segunda metade deste século, Abramo (1997) citado por Weisheimer (2009), afirma que a juventude foi tematizada a partir de uma ótica reativa como problemática social.

Nos anos de 1990 os estudos voltam-se para a juventude junto a diversos problemas como o envolvimento com a violência urbana, a gravidez precoce, o desemprego e a migração do campo para as cidades (WEISHEIMER, 2009). São várias e, sobretudo divergentes, as definições acerca do período da juventude.

Segundo Abramo, Freitas e Sposito (2000) citado por Dalcin & Troian (2009), a juventude caracteriza-se por dois períodos: adolescência e juventude propriamente dita, sendo que o ponto de partida da adolescência

inicia-se aos 15 anos de idade e estende-se até os 19 anos. Aos 20 anos inicia uma nova fase que vai até 24 anos, dessa forma, entende-se a juventude em função da idade cronológica.

Já Carneiro e Castro (2007) dizem que a demarcação desta etapa da vida é sempre imprecisa, sendo referida, ao início da vida profissional, à saída da casa paterna ou à constituição de uma nova família ou, ainda, simplesmente a uma faixa etária. O Brasil segue o padrão de análise da Organização Ibero-Americana da Juventude (OIJ), considerando jovens as pessoas que se encontram na faixa etária de 15 a 29 anos. Já a Organização Mundial da Saúde (OMS) considera jovens as pessoas em idades entre 10 a 24 anos.

Weisheimer (2009), em um estudo sobre a situação juvenil na agricultura familiar percebeu, por meio de entrevistas, que os jovens envolvidos na agricultura já nascem em uma família de agricultores e começam o trabalho aos poucos iniciando com um ritmo de “brincadeira” aumentando com o tempo. Isso nos mostra que os conhecimentos agrícolas são adquiridos ao longo das gerações, ou seja, são repassados de pai para filho.

No entanto, crescente tem sido o êxodo de jovens do campo para o meio urbano que, em vários estudos, autores justificam como sendo causado pela busca, destes jovens, por novos horizontes profissionais e pessoais.

O objetivo desta pesquisa será verificar a incidência de jovens envolvidos com a agricultura, dando ênfase a criação de animais, e perspectivas destes para o futuro.

2 Material e métodos

A pesquisa foi realizada no dia 15 de novembro do ano de 2011, na região metropolitana de Belém, no bairro do Curuçambá. A área estudada corresponde a determinada parcela da passagem Canarinho e Rua Marcílio pinheiro (Figura 1). Foram entrevistadas 11 famílias com jovens entre 13 a

29 anos, residentes da área, os quais responderam a um questionário contendo questões referentes aos jovens e à agricultura familiar.

Figura 1. Delimitação da área de estudo



Fonte: maps.google.com.br

3 Resultados e discussão

De acordo com a pesquisa realizada, 73% das famílias de jovens que foram entrevistadas criam animais domésticos para consumo próprio e para a venda, enquanto apenas 27% não criam animais, dentre os que criam (73%), a maioria, 64% criam galinha e pato.

Brumer (2004), diz que uma das principais atividades, preferencialmente, executadas por jovens, assim como por crianças e mulheres está relacionada com a criação e cuidado de animais domésticos, mostrando a significância desta atividade. Corroborando com este estudo Oliveira et al (2010) destaca a criação de galinhas caipiras como atividade de grande relevância, sendo o foco principal desta atividade a produção de ovos e carne para o consumo próprio e para a comercialização.

Pôde ser observado que 100% dos entrevistados trabalham com outra atividade relacionada à agricultura como: plantações de hortaliças, ervas medicinais, dentre outros. Com relação à porcentagem de jovens que trabalham em outras atividades 27% trabalham em emprego formal com

carteira assinada e, alguns, fazendo “bicos” e 73% trabalham somente com a agricultura.

A quantidade de jovens envolvidos na agricultura por família variou de um a oito jovens, enquanto a renda mensal dos mesmos em porcentagem foi de 18% dos que ganham menos de um salário mínimo, 55% dos que ganham até um salário mínimo e apenas 27% dos que conseguem ganhar até dois salários mínimos por mês. As famílias ligadas tradicionalmente à agricultura foram 84%. Já no que diz respeito às perspectivas dos jovens para o futuro 91% não pretendem continuar com esta atividade e nem repassar a mesma para sua prole.

Segundo os entrevistados, o jovem tem importância dentro de alguns aspectos, tais como: “ter comida na mesa, força de trabalho, ajuda na renda familiar e colaborar com o repasse desta agricultura para futuras gerações”, ou seja, mantendo o tradicionalismo cultural da agricultura familiar. O jovem trabalha com princípios relativamente básicos dentro da agricultura familiar: plantação, adubação, colheita e criação de animais para consumo ou para comércio.

Estes argumentos reforçam a ideia de Carneiro (2001) & Spanevello (2008) citado por Weisheimer (2009), ao afirmarem que a disposição dos jovens filhos de agricultores familiares em suceder aos pais está associada à própria continuidade da agricultura familiar como um todo.

De acordo com a pesquisa feita a campo verificou-se que 91% dos jovens não pretendem continuar no campo e sim buscar melhores condições de vida na cidade. Isto fomenta o conceito de Feliciano (2002), quando diz que a cidade é atraente pelas suas opções de lazer, por concentrar as universidades e instituições de ensino, por oferecer acesso às atividades culturais, entre outros fatores relevantes que fazem com que o jovem idealize uma vida longe do rural.

Semelhantemente Carneiro & Castro (2007), argumentam que entre os motivos apontados para a emigração rural estão os atrativos da vida urbana como o trabalho remunerado e as dificuldades da vida no meio rural.

4 Considerações finais

Os jovens residentes no meio rural estão, em sua grande maioria, envolvidos com a agricultura familiar e a criação de animais com destaque para galinha e pato destinados ao consumo e ao comércio, mostrou-se como atividade de grande relevância, juntamente com outras atividades agrícolas. Quanto à perspectiva destes jovens para o futuro, os mesmos não pretendem continuar no meio rural, e sim, como afirmado por eles: “buscarem melhores condições de vida no meio urbano”.

Referências

- BRUMER, Anita. **Gênero e Agricultura**: a Situação da Mulher na Agricultura do Rio Grande do Sul. Estudos Feministas, Florianópolis, 12(1): 205-227, 2004.
- CARNEIRO, M. J.; CASTRO, E. G. C. **Juventude rural em perspectiva**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- DALCIN, Dionéia; TROIAN, Alessandra. **Jovem no meio rural a dicotomia entre sair e permanecer**: um estudo de caso. I Seminário Sociologia & Política UFPR, 2009.
- GONÇALVES, M. C.; PARENTE, C.; VELOSO, L. et al. **Os jovens, a formação profissional e o emprego resultado de uma investigação internacional**. Instituto de Sociologia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 1997.
- OLIVEIRA J. R. M. de, BARROS, M. E. et al. **Busca da autonomia na Criação de Galinhas Caipiras no Assentamento Chico Mendes II em Tracunhaém-PE, por um Coletivo de Mulheres Artemísia**. X Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão - Jepex 2010 -UFRPE: Recife.
- WEISHEIMER, Nilson. **A situação juvenil na agricultura familiar**. Tese de doutorado, UFRGS, Porto Alegre, 2009.

Capítulo 04

Educação do campo e Sistema Modular de Ensino: Processo de Avaliação da Aprendizagem nas Séries Finais do Ensino Fundamental na Escola Pedro Rezende Bastos, município de Paragominas-Pará

*Sadraque Alves Ribeiro
Hebison Almeida dos Santos*

1 Introdução

O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) foi inserido no estado do Pará, no final da década de 1970, como estratégia para promover o Ensino Médio e Séries Finais do Ensino Fundamental no interior do Estado, haja vista que a quantidade de alunos não era suficiente para se trabalhar o ensino regular.

Esse modelo de ensino intensificou-se nos anos de 1980, e até hoje muitos municípios adotam o SOME como forma de garantir todos os níveis da educação básica nas comunidades rurais, principalmente ao se tratar de educação do campo, a qual exige metodologias e práticas educativas que deem significado às questões sociais do campo.

Diante disto, a avaliação da aprendizagem serve como suporte para possibilitar uma visão precisa do desempenho escolar dos alunos, e desencadear as possíveis dificuldades do processo ensino-aprendizagem dos sujeitos envolvidos.

O presente trabalho faz uma análise da prática pedagógica do professor, bem como o processo de avaliação da aprendizagem dos alunos do

Sistema Modular da escola Pedro Rezende Bastos, localizada na zona rural do município de Paragominas, estado do Pará, o qual destaca os seguintes objetivos específicos: Descrever a prática avaliativa do professor do sistema modular, analisar os instrumentos de avaliação da aprendizagem.

No primeiro capítulo faz-se uma reflexão e análise do processo de inserção do Sistema Modular de Ensino nas políticas de educação do campo, como forma de valorização dos saberes dos sujeitos do campo e promover educação nas comunidades em todos os níveis da educação básica.

O segundo capítulo nos remete a uma reflexão acerca da prática pedagógica do professor e a avaliação da aprendizagem nas suas diferentes dimensões, bem como os variados tipos de instrumentos avaliativos utilizados pelo professor e escola.

Após, no terceiro capítulo, é realizada uma análise sobre os dados pesquisados e encontrados na instituição, bem como as ações pedagógicas e práticas avaliativas dos professores e escola. E por fim, as considerações sobre as diferentes formas de avaliar a aprendizagem dos alunos, pretendendo observar o que a escola tem realizado para garantir uma educação de qualidade e como o SOME tem contribuído no processo ensino-aprendizagem da escola e comunidade.

2 A educação do campo sobre a ótica do Sistema Modular de Ensino

Ao longo dos anos, a Educação do Campo está cada vez mais pautada nas discussões e políticas educacionais do país. Trata-se de uma educação com práticas voltadas ao desenvolvimento do sujeito do campo, valorizando assim, os seus conhecimentos e práticas campestinas, preservando sua identidade e inserindo-o no contexto social, econômico e cultural, em contra ponto com a educação rural, a qual levava o mesmo modelo de educação urbana para os centros rurais, não atendendo às necessidades e especificidades dos sujeitos envolvidos, além do que “a política educacional

se organizava em conformidade com os interesses capitalistas predominantes em cada conjuntura” (SOUZA, 2008, p. 05).

A Educação do Campo começou a ser discutida e inserida na política em 1997 com o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) e outras instituições, através do I ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária) e programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), partindo dessas iniciativas para o início de um novo modelo de educação voltado às práticas, saberes e necessidades do homem do campo. Haja vista que:

A educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento sustentável (SOUZA, 2008, p. 10)

Nesse sentido, Prazeres e Carmo (2011, p. 03), destacam que:

Essa educação tem como princípio fundamental a inclusão dos diversos atores que vivem no campo. Para que possa ser feita a inclusão torna-se necessário que esses sujeitos sejam reconhecidos, primeiramente como sujeitos de direitos, depois como protagonistas de seus processos educacionais.

Desta forma a aprendizagem tornar-se-á mais significativa às especificidades da vida no campo. O protagonismo do Movimento por uma educação voltada às necessidades e especificidades do homem do campo resultou em grandes lutas pela garantia de seus direitos a educação de qualidade, através de movimentos sociais e sindicais em âmbito nacional, estadual e municipal.

Esse movimento de educação do campo no estado do Pará emergiu a partir da criação do FPEC – Fórum Paraense de educação do Campo, criado em 2004, porém, já havia sido discutido no ano anterior por movimentos sociais e sindicais do campo, universidades e outras instituições. Tornando o FPEC, “a expressão mais significativa do Movimento Paraense de educação do Campo, no processo de organização e

mobilização pela construção de um projeto popular de desenvolvimento, de sociedade e de educação” (HAGE e CRUZ, 2015, p.03).

Diante disto, os princípios de educação do campo nas esferas federais, estaduais e municipais passam a obter maior participação nas políticas educacionais, como:

Os Pareceres nº 604/2008 e nº 605/2008 e a Resolução nº 01/2009 do Conselho estadual de Educação do Pará – Reconhecendo e normatizando a pedagogia da Alternância como metodologia de organização de ensino nos Centros Familiares de Formação por Alternância e demais estabelecimentos de ensino básico da rede pública e particular. (HAGE e CRUZ (2015, p.09,10).

Vale ressaltar que trabalhar a Educação “do” campo “no” campo, exigia práticas pedagógicas diferenciadas dos centros urbanos, além de garantir o acesso em todos os níveis da educação básica, enfrentando assim, diversas dificuldades como falta de profissionais habilitados e difícil acesso às áreas a serem atingidas. Nesse sentido, fez-se necessário a inclusão de um sistema de ensino próprio a essas necessidades, de forma a evitar a evasão dos alunos para os centros urbanos em busca de concluir a educação básica.

Partindo desse pressuposto, muitos municípios adotam o SOME - Sistema de Organização Modular de Ensino, como estratégia para atender os alunos do Ensino Médio e Séries Finais do Ensino Fundamental nas comunidades rurais.

O SOME surgiu como um projeto especial no final da década de 1970, gerido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará – SEDUC, com o objetivo de promover o ensino médio em alguns municípios, os quais não tinham quantidade de alunos o suficiente para demandar o ensino regular nas escolas no interior do estado.

Diferente do ensino regular, o SOME:

Promove o ensino por meio de uma organização curricular por módulos, [...] o qual se tornou mais intenso a partir da década de 1980 e no decorrer de sua expansão, que originalmente era voltado para o Nível Médio, passa a ofertar

em 1994, também o Ensino Fundamental em alguns municípios (QUEIROZ, 2010, p. 51-54).

Nesse sentido, Pereira (2016, p.02) ressalta sobre o processo de descentralização do ensino nas escolas ribeirinhas, salientando que:

Foi a partir da promulgação da Constituição federal de 1988 em seu artigo 211, o qual explicita: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino; que, por sua vez, proporcionou a descentralização do ensino, especialmente o ensino de 5ª série ao 3º ano do 2º grau, o qual no momento pode ser levado através da descentralização das escolas estaduais e regiões ribeirinhas do país.

A partir daí o Sistema Modular e a população do campo conquistam amparo legal para que os sujeitos do campo sejam atendidos com as séries finais do Ensino Fundamental e Médio nas suas próprias comunidades, que até então eram assistidos somente com as séries iniciais.

No entanto, não basta promover esses níveis de ensino “no” campo sem considerar as especificidades “do” campo. Nessa perspectiva, Brayner (2013, p.81) destaca algumas considerações do sistema modular em consonância com o desenvolvimento sustentável e respeito às necessidades campesinas:

O SOME, segundo a coordenação da SEDUC, propõe efetivar um processo educativo voltado à realidade dos cidadãos do campo e toma por base a premissa de que: a organização do trabalho pedagógico pauta-se nos estudos, pesquisas, debates, conflitos, etc. presentes nas realidades campesinas, portanto, o desafio está em: aliar conceitos científicos a uma prática social cultural cotidiana, para inserir-se no contexto de desenvolvimento sustentável, capaz de proporcionar formação permanente aos alunos.

Diante disto, o Sistema Modular no campo exige práticas educativas que deem significado às questões ambientais, sociais e políticas da realidade campesina, observando as necessidades e a valorização dos saberes dos sujeitos envolvidos, assim como práticas avaliativas capazes de

possibilitar uma visão precisa do desenvolvimento dos alunos, de forma a garantir uma aprendizagem significativa aos sujeitos do campo.

3 A avaliação e suas formas: uma ferramenta importante na prática pedagógica do professor

O processo de avaliação da aprendizagem sempre foi considerado um grande “tabu” nas práticas pedagógicas do professor, pois ainda nos dias atuais, compreende-se a avaliação do processo ensino-aprendizagem como o ato de medir os conhecimentos dos alunos.

Neste sentido, Souza (2010, p.05) destaca que:

A associação que limita o ato de avaliar ao ato de atribuir uma nota leva a um desvio bastante comum: reduzir a avaliação à mera atividade de elaborar e aplicar medida. Nessa perspectiva, há o grande perigo de se direcionar a aprendizagem apenas para o domínio de conteúdos de uma prova final.

Isto nos leva a algumas indagações acerca do processo avaliativo nas escolas, nas suas diferentes dimensões: Quais as competências e habilidades o aluno precisa ter para alcançar o objetivo da aprendizagem? O professor é avaliado quanto a sua prática pedagógica? Qual o papel da gestão e coordenação pedagógica nesse processo de avaliação da aprendizagem dos alunos? Quais os instrumentos de avaliação utilizados pelo professor e escola para garantir uma aprendizagem significativa?

Podemos considerar que a avaliação perpassa todos esses questionamentos, uma vez que avaliar a aprendizagem assume a responsabilidade na desmistificação do desenvolvimento e percepção das dificuldades para melhorar o ensino-aprendizagem dos alunos, como destaca Souza (2010, p.04):

A principal função da avaliação é a diagnóstica por permitir detectar, diariamente, os pontos de conflitos geradores do fracasso escolar. Esses pontos detectados devem ser utilizados pelo professor como referenciais para as mudanças nas ações pedagógicas, objetivando um melhor desempenho do aluno.

Portanto, a avaliação não deve ser considerada apenas como um instrumento para aprovação e reprovação, mas como um instrumento facilitador para desmistificar o desenvolvimento dos alunos e melhorar o seu desempenho escolar, tendo em vista que a gestão e coordenação pedagógica têm papéis primordiais nesse processo de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

3.1 O Papel do Gestor Escolar

O gestor escolar é responsável pela integração da equipe escolar, para garantir a qualidade de ensino da instituição. Ele lida com questões como: recursos financeiros, espaço físico, legislação, planejamento, interação com a comunidade, relações interpessoais com funcionários, professores e famílias, objetivando o melhor andamento das atividades pedagógicas em prol da qualidade de ensino.

Para Bankersen e Stockmanns (2013, p.12):

O gestor, enquanto líder, precisa participar das discussões do planejamento, do currículo, da opção dos docentes por determinados recortes do conhecimento nas especificidades de cada disciplina, da elaboração do Plano de Trabalho docente, do processo avaliativo adotado pelos professores, do trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica.

Portanto, o gestor escolar tem o papel de articulador e mediador do processo de avaliação das atividades pedagógicas da instituição, além de garantir os recursos necessários à prática pedagógica do professor.

3.2 O Papel do Coordenador Pedagógico

O coordenador pedagógico tem a função de coordenar, orientar e supervisionar as ações pedagógicas da escola, além de promover a integração dos indivíduos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem, haja vista, que o mesmo tem contato direto com professores e alunos.

Diante disto, exerce o papel de mediador do processo de avaliação da aprendizagem, pois é o elo de interação professor-aluno, professor-escola, escola-comunidade. Podemos usar como exemplo, as reuniões pedagógicas e de pais, assim como as observações feitas em sala de aula, na qual se tem a visão de como o professor está avaliando o seu aluno e de como o aluno está sendo inserido nesse processo.

3.3 Instrumentos de Avaliação da Aprendizagem

Quando se fala em instrumentos de avaliação, logo se pensa no teste avaliativo e atribuição de notas e conceitos. No entanto, os instrumentos avaliativos vão além da sala de aula e da mensuração do ato de medir conhecimento e o professor deve saber utilizar cada um destes, de forma que garanta o desenvolvimento do conhecimento cognitivo de cada aluno, respeitando suas necessidades e limitações, como destaca Both (2012, p. 73), “Não basta ao avaliador ter domínio de variados tipos de instrumentos de avaliação, pois, por si só, não cumprem em plenitude nem em abrangência, quando não empregados de acordo com a característica funcional de cada um”.

Alguns dos instrumentos que são utilizados para a melhoria do desempenho dos alunos são (Both, 2008, p.73): “Questionários; Estudo de caso; Seminários; Trabalho em grupo; Relatório individual; Conselho de Classe; prova objetiva e/ou dissertativa; Observação, entre outros”, os quais facilitam significativamente na identificação do desempenho escolar dos alunos.

4 Metodologia

A pesquisa foi realizada na Escola Pedro Rezende Bastos, localizada na Comunidade Vila União/Bacaba, região do Assentamento Paragonorte, no município de Paragominas, estado do Pará, tendo como público alvo as

Séries Finais do Ensino Fundamental, as quais são ofertadas através do Sistema Modular de Ensino.

Atualmente, a instituição conta com 09 professores, sendo 02 pedagogos que lecionam com a Educação Infantil e Ensino Fundamental I, e 07 professores itinerantes do Sistema Modular, com o total de aproximadamente 140 alunos, distribuídos em turmas multisseriadas. E o corpo administrativo, com 01 diretora, 01 coordenadora, e demais servidores de apoio escolar.

Na realização desta pesquisa, apropriou-se da abordagem qualitativa, através de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, foram aplicados questionários à gestão, coordenação e professores, além de observação do Projeto Pedagógico da escola, e dos instrumentos de avaliação da instituição, e entrevistas com alguns professores do Sistema Modular, com isso, foi possível ter uma visão do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos, bem como os instrumentos utilizados na prática avaliativa da escola.

5 Resultados encontrados: Uma Visão da Prática avaliativa do professor

O Sistema Modular de Ensino foi inserido no município de Paragominas em 1999, haja vista que as escolas do campo necessitavam de um sistema de ensino que privilegiassem os alunos do campo a continuar seus estudos nas suas próprias comunidades, não necessitando a evasão dos moradores para a zona urbana da cidade.

Na Escola Pedro Rezende Bastos, começou os trabalhos com o SOME, no ano de 2003, quando houve a primeira turma a ser promovida para as séries finais do Ensino Fundamental, e ainda continua nos dias atuais.

O Sistema Modular, na escola, funciona da seguinte forma: Os professores passam pela instituição em dois momentos, o primeiro refere-se às atividades do I semestre, e o segundo às do II semestre, variando sua permanência na escola de acordo com cada disciplina e suas cargas

horárias. Neste período, que variam entre 10 e 20 dias letivos, são feitas as atividades pedagógicas, avaliações e atividades de recuperação, quando necessário. E cada professor, com metodologias diferentes, assim como as formas de avaliar os alunos.

Os instrumentos mais utilizados pelos professores são a prova objetiva, atividade de classe e extraclasse, gincanas e projetos pedagógicos, este último que segundo alguns professores, o sistema modular é inserido aos projetos do Ensino Fundamental I, não havendo um projeto específico aos alunos do sistema.

Os professores têm acesso direto à coordenadora pedagógica e diretora da escola e são assistidos com os materiais necessários à sua prática pedagógica, porém são trabalhados diversos projetos e planos de ações pedagógicas com a educação infantil e séries iniciais, os quais são encaminhados pela secretaria de educação, deixando a desejar na orientação e apoio pedagógico ao sistema modular, como relata um professor:

O sistema modular acaba ficando a parte, uma vez que não temos orientação/supervisão pedagógica à nossa prática de ensino, não é feita observação em sala de aula, e não recebemos o feedback, devido a coordenação está sufocada com tantos projetos e planos de ações nas séries iniciais. (Entrevista).

Pois há somente uma coordenadora pedagógica na instituição para orientar e supervisionar os trabalhos docentes nos três níveis de ensino (Educação Infantil, Ensino fundamental I e II), devido à baixa quantidade de alunos.

É importante destacar, que a equipe gestora da escola não participa da elaboração e planejamento do Calendário Letivo e itinerário dos professores do Sistema Modular, ocasionando uma maior dificuldade da escola, em está junto aos professores diante de situações importantes como Conselho de Classe e Formação continuada, que ocorrem na região urbana da cidade, e muitas vezes, coincidindo com a mesma data do Ensino Fundamental I, o que acaba prejudicando ainda mais a parceria entre escola e professores do Sistema Modular.

Diante disto, faz-se necessário uma reflexão, acerca das ações pedagógicas no sistema, uma vez que a avaliação da prática pedagógica do professor é de suma importância, para buscarmos melhores formas de desmistificar o desenvolvimento e dificuldades dos alunos.

O professor deve estar sempre fazendo uma reflexão a respeito de suas ações pedagógicas, buscando novas metodologias e métodos avaliativos, através de projetos específicos para cada campo do conhecimento, de forma a melhorar sua prática pedagógica e alcançar o tão desejado sucesso escolar dos alunos.

6 Considerações finais

A Educação do Campo tem ganhado bastante espaço nas políticas públicas nas últimas duas décadas, elevando as discussões de desenvolvimento igualitário para os sujeitos que vivem nas comunidades rurais, uma vez que a prática pedagógica do professor busca elevar os conhecimentos dos sujeitos e respeitar as suas particularidades e cotidiano do campo.

O Sistema Modular de Ensino tem surtido grande efeito nas ações pedagógicas da educação do campo, pois garantiu a continuidade dos estudos do camponês nas suas próprias comunidades. No entanto, percebe-se uma grande deficiência em seus métodos e ações pedagógica do sistema. Haja vista, que os professores passam um determinado tempo em uma escola para aplicar todos os conteúdos, se planejar, aplicar atividades e avaliar os alunos de acordo com o seu desempenho escolar.

Ainda hoje são muito comuns turmas multisseriadas na educação do campo, o que dificulta de forma significativa no desenvolvimento de práticas e ações para avaliar o processo ensino-aprendizagem dos alunos de forma satisfatória. E muitas vezes, os professores não se encontram preparados para esta realidade, necessitando de programas de formação continuada tanto referentes às atividades do SOME, como às de turmas multisseriadas.

A orientação e apoio pedagógico, tanto da coordenação quanto da direção da escola, é indispensável nas atividades pedagógicas do professor, para que o ato de avaliar não se torne o ato de medir conhecimento do sujeito, mas como uma ferramenta para garantir uma aprendizagem significativa, assim como professores e alunos se sentirem inseridos nas ações pedagógicas da escola.

Referências

- BANKERSEN, I. H.; STOCKMANN, J. I. **O Papel do Gestor Escolar no processo pedagógico e administrativo em escola do campo**. Os desafios da Escola Pública Paranaense na perspectiva do professor. Cadernos PDE. V.01. Irati, 2013.
- BOTH, I. J. **Avaliação planejada, Aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina**. 2.ed. Curitiba: Ibpex, 2008. 196p.
- BOTH, I. J. **Avaliação: “Voz da consciência” da aprendizagem**. 1.ed. Curitiba: InterSaberes, 2012. 246p.
- BRAYNER, C. de N. de M. **Um estudo avaliativo do Ensino Médio Modular a partir das Diretrizes Operacionais da educação Básica nas escolas do campo no Pará**. 2013. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.
- HAJE, S. A. M.; CRUZ, C. R. **Movimento de educação do Campo na Amazônia Paraense: Ações e Reflexões que articulam protagonismo, precarização e regulação**. In: 37ª Reunião Nacional da ANPED: UFSC – Florianópolis, 2015.
- PEREIRA, N. do N. **O Sistema Modular de Ensino e as escolas rurais de Paragominas no ano de 1999 a 2002**. 2003. 44f. Trabalho de Graduação (Graduação de Licenciatura e Bacharel em História) – Departamento de Filosofia e Ciências Humanas, UFPA, Paragominas, 2003.
- PEREIRA, R. da C. **Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a Inclusão Social dos Jovens e Adultos do Campo**. Revista Interdisciplinar, Dossiê: Formação Docente, v.10, n.14. p.187-198, 2016.

PRAZERES, M. S. C. dos; CARMO, E. S. do. **Educação do Campo e Políticas Públicas na Amazônia: Desafios e Possibilidades.** *Simpósio 2011. Disponível em <www.an-pae.org.br>*

QUEIROZ, A.G. **O Sistema Modular de Ensino no Estado do Pará: Contribuição para o desenvolvimento educacional no município de Abaetetuba.** 2010. 98f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2010.

SOUZA, J. A. G. de. **Práticas Avaliativas: reflexões.** 2010.

SOUZA, M. A. de. **Educação do Campo: Políticas, práticas pedagógicas e produção científica.** Educ. Soc. Campinas. V.29, n.105, p.1089-1111, 2008.

Capítulo 05

Educação e cidadania: Sistema Municipal Modular de Ensino – Nova Esperança do Piriá-PA

Maria Josilene de Souza Ferreira

1 Introdução

A educação do campo, muito mais que uma modalidade de ensino da educação básica, firma a todos o direito à educação, independentemente de qualquer especificidade ou particularidade. Por muito tempo as sociedades do campo sofreram com uma educação excludente e que não ia de acordo com as reais necessidades dos indivíduos que viviam e vivem nesse meio. Essa pesquisa se faz importante por evidenciar a relevância de uma educação do campo comprometida em atender essa clientela de maneira significativa, considerando suas especificidades e reais necessidades.

Este estudo objetiva evidenciar o que é a educação do campo, para quem é destinada e de que forma deve ser ofertada, assim como mostra a oferta dessa modalidade no município de Nova Esperança do Piriá, estado do Pará, por meio do Sistema Municipal Modular de Ensino (SOMME). Além disso evidencia que muitos são os desafios enfrentados pelos professores para uma educação adequada e satisfatória para a população campesina.

Os procedimentos metodológicos deste estudo correspondem à pesquisa bibliográfica e documental, em que foram feitas leituras, análises e

revisões na literatura disponível para a coleta, discussões e análise dos dados.

A primeira seção trata da Educação e Cidadania, fazendo uma abordagem acerca da Educação do Campo e seus aspectos legais, históricos e de funcionamento. A segunda seção trata do Sistema Modular de Ensino, no município de Nova Esperança do Piriá – PA, esclarecendo acerca do Sistema Modular Municipal, seu funcionamento, além disso, evidencia sua proposta curricular, por meio do Documento Curricular da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental. Já a terceira seção destaca dos desafios enfrentados pelos professores no atendimento de alunos por meio do SOMME e a escola multisseriada.

Muitos desafios existem no dia a dia dos professores do SOMME do município, mas que constantemente são criadas estratégias para sanar os problemas e ofertar um ensino significativo para alunos do campo, da rede municipal de ensino.

2 Educação e cidadania: um estudo sobre a educação do campo

A educação do campo precisa ser compreendida muito além de modalidade de ensino, mas como garantia do direito à educação. A população campesina ao longo do tempo foi considerada como rude e atrasada, no entanto, esse conceito precisa ser desmistificado, uma vez que os moradores do campo não vivem de maneira atrasa, ao contrário, sabem usar o tempo ao seu favor, principalmente conciliando as vivências do dia a dia com as condições climáticas e de produção agropecuária, em sua maioria.

Após inúmeras reivindicações de movimentos sociais e da sociedade civil, a educação do campo começou a ser trabalhada considerando os anseios e necessidades da população do campo, tornando-se, assim, mais inclusiva e autônoma (TRAVESSINI, 2015). A I conferência Nacional por uma Educação do Campo substituiu o termo rural por campo, tendo em vista que esta última expressão tem maior abrangência em se tratando das sociedades que vivem em lugares longe dos centros urbanos. De acordo

com Rosa e Caetano (2008), a implementação do conceito campo inclui de maneira igualitária e valoriza os sujeitos do meio rural.

Ao considerar a realidade dos alunos, nota-se maior desempenho por parte destes, pois seus interesses são vistos de maneira positiva e são trabalhados no seu cotidiano, mostrando a educação enquanto direito social e garantindo a cidadania dos indivíduos. Conforme a Constituição Federal (BRASIL, 1988): São direitos sociais “a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção á maternidades à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição” (art. 6º). “[...] igualdade de condições para acesso e permanência” (art. 206).

A legislação brasileira garante o acesso à matrícula de alunos na educação do campo, assim como sua permanência, haja vista que essa permanência não se refere, simplesmente, em manter o aluno na escola, mas garantir o sucesso escolar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9394/96, a educação básica deve ser ofertada para a população rural e os sistemas de ensino a promoverão fazendo adaptações necessárias e adequando à sua realidade.

Em busca de melhores ofertas de condições de acesso e permanência, a referida lei prevê as adaptações necessárias para que a educação do campo seja significativa, de modo que sejam diminuídas as taxas de repetência, de evasão e que sejam considerados os anseios da própria população rural, para que esta não busque se enquadrar na realidade da cidade, uma vez que seu meio é o campo.

Em se tratando da Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA, aponta-se o Decreto nº 7352, de 04 de Novembro de 2010, que surgiu no intuito de oferecer a educação do campo às demandas sociais de acordo com sua realidade. O referido decreto ainda estabelece a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, garantindo, ainda, condições de infraestrutura e transporte escolar.

É importante frisar que, mesmo que o aluno faça uso do transporte escolar, algumas localidades não são acessíveis para que esse transporte chegue até sua residência, fazendo com que o aluno levante-se mais cedo (dependendo da localidade, pela madrugada) e fiquem horas no trajeto, pois este é o primeiro a adentrar no transporte e o último a sair.

Este ponto não diz respeito apenas aos estudantes do campo que estudam em escolas na área urbana, mas também àqueles que estudam na própria zona rural, deslocando-se de suas comunidades para outras, que possuem escolas anexas ou escolas polo/sede/matriz. Ainda de acordo com Brasil (2010), os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários direcionados ao trabalho com alunos da educação do campo devem estar alinhados às especificidades da própria população campesina.

Em meio aos desafios e conquistas alcançados por meio do decreto, alguns objetivos buscam ser alcançados para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, dentre eles acesso e permanência, bem como sucesso no desempenho escolar voltado para o cotidiano dos alunos em todos os níveis da educação básica, incluindo jovens e adultos.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002), a escola do campo é definida por estar vinculada à realidade do campo, fazendo uso da memória coletiva dos estudantes, do conhecimento propagado de geração em geração, da associação dos saberes do campo à ciência e à tecnologia visando soluções para questões da vida social dos moradores. De acordo com Queiroz (2011, p. 43):

É preciso conhecer, reconhecer, resgatar, respeitar e afirmar a diversidade sociocultural dos povos que vivem/habitam no campo e do campo. Mencionamos alguns, para exemplificar, mas cada Escola, a partir das suas realidades, deverá trabalhar este tema, ampliando e aprofundando esta diversidade dos povos do campo. Pode-se falar de: acampados, arrendatários, assalariados rurais, assentados, comunidades camponesas, comunidades negras rurais, indígenas, extrativistas, meeiros, pequenos agricultores, pescadores, posseiros, povos das florestas, quilombolas, reassentados atingidos por barragens, ribeirinhos, entre outros.

É importante que o profissional que irá trabalhar com a educação do campo tenha conhecimento dos atores envolvidos no processo e o modo de vida que apresentam. Outro ponto relevante é que a educação do campo se volte para o desenvolvimento sustentável, tendo em vista que este não é um tema pronto e acabado, mas que precisa ser aprofundado e colocado em prática diariamente, já que as populações rurais trabalham constantemente com o meio ambiente. Ao abordar a temática do desenvolvimento sustentável, a escola de educação do campo irá garantir a construção da cidadania:

Para trabalhar o tema cidadania nas Escolas do Campo, é preciso registrar a importância da historicidade e complexidade, pois a cidadania não é algo dado e acabado, pelo contrário está em permanente construção, reconstrução, atualização e por isso exige luta permanente. Isso equivale dizer que os povos do campo, historicamente excluídos necessitam fortalecer suas lutas e organizações no caminho da construção da cidadania (DIRETRIZES Art. 3º, 11, apud QUEIROZ, 2011, p. 43-44).

Chega a ser até contraditório o fato de o Brasil, país eminentemente agrário, não direcionar atenção especial à educação rural, pois até pouco tempo notava-se um descaso por parte dos governantes em se tratando da educação destinada aos camponeses. O campo é vida, é lá que muitas famílias vivem, é de lá que conseguem seu sustento, transferem suas tradições entre gerações, seus saberes populares, o uso de plantas medicinais, dentre muitas outras formas de se viver, vislumbrando a natureza e aquilo que ela pode oferecer. Para 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 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 às florestas, onde vivem as diversas nações indígenas. Por tudo isso, o campo é lugar de vida e, sobretudo de educação. (FERNANDES, 2002, p. 92).

Vale ressaltar que, embora o Brasil seja marcado por uma enorme diversidade, ainda existem muitas atitudes discriminatórias e preconceituosas, inclusive em se tratando da educação do campo. A educação no/do campo, ao longo da história, foi vista de maneira marginalizada, reafirmando que o homem camponês representa atraso, pelo fato de, muitos destes, exercer trabalho braçal e não necessitar de educação. Para Molina:

[...] Mas as brutais diferenças sociais; ambientais; culturais; políticas e econômicas, entre estas duas lógicas de organizar a agricultura: a lógica do agronegócio e a lógica da agricultura familiar camponesa não estão suficientemente claras para o conjunto da sociedade [...]. Falar de Educação do Campo, de acordo com sua materialidade de origem, significa falar da questão agrária; da Reforma Agrária; da desconcentração fundiária; da necessidade de enfrentamento e de superação da lógica de organização da sociedade capitalista, que tudo transforma em mercadoria: a terra; o trabalho; os alimentos; a água, a vida... (MOLINA, 2015, p. 381).

Contudo, é importante destacar que são necessárias ações pedagógicas que tratem de maneira diferenciada as situações presentes na educação do campo, organizando adequadamente o ensino, valorizando a diversidade cultural, os processos de interação e transformação do campo, fazendo uso da gestão democrática, possibilitando o acesso ao avanço tecnológico e científico, considerando as especificidades dos alunos e da localidade, estipulando um calendário acessível ao trabalho agrícola e condições de clima, bem como agir de maneira ética, colaborativa, igualitária, solidária, democrática e, principalmente, agir de maneira mais humana e de respeito às diferenças.

3 Sistema Municipal Modular de Ensino e o documento curricular da educação básica de Nova Esperança do Piriá - PA

A Secretaria Municipal de Educação do município de Nova Esperança do Piriá, localizada no estado do Pará, visando contribuir

significativamente com as comunidades rurais e ofertar com qualidade a educação aos munícipes, no uso de suas atribuições, construiu um documento norteador para a educação municipal, dentre este, abrangendo a modalidade da educação do campo, compreendendo desde a educação infantil até o ensino fundamental anos finais, por meio do Sistema de Educação Modular de Ensino (SOME), que foi instituído como política pública de educação do Estado do Pará mediante a lei 7.806/2015.

O Sistema Municipal Modular de Ensino (SOMME) atende às especificidades das localidades do município, colocando em foco um dos principais responsáveis do processo de escolarização – o professor, e suas práticas pedagógicas. A educação do campo ofertada pelo SOMME acontece considerando o ensino multisseriado, conforme o Documento Curricular da Educação Básica – Educação Infantil e Ensino Fundamental de Nova Esperança do Piriá (2020):

O presente instrumento constitui-se em um movimento que busca a elaboração da Proposta Pedagógica que congregue diretrizes pedagógicas e curriculares para as Escolas que oferecem Educação básica no Campo em nível de Educação Infantil (pré-escolas para aqueles com 4 e 5 anos) e Ensino Fundamental anos Iniciais divididos em II ciclos (1º ao 3º) e (4º e 5º) ano; e anos finais por meio de turmas unificadas de multianos (6º ao 9º), funcionamento através do Sistema Municipal Modular de Ensino- SOMME, nas regiões de agricultores familiares, extrativistas e/ou povos das Florestas vinculadas a Secretaria Municipal de Educação, Município de nova Esperança do Piriá – Pá, [...], fundamentada numa perspectiva e princípios de alternância, orientada pela pedagogia ativa e vinculada a projetos de desenvolvimento local e sustentável, libertador, conservador justo e igualitário ao exercício da cidadania.

Observa-se que o Documento estabelece um currículo pautado em fundamentos teóricos e filosóficos que permitem uma prática educativa transformadora, baseada na legislação brasileira vigente. Nesse contexto, nota-se o compromisso em construir e possibilitar políticas públicas que visem a efetivação dos direitos dos cidadãos, inclusive dos pertencentes às comunidades campestres, de modo a diminuir os índices de repetência e evasão escolar.

Ao priorizar a educação, independentemente de onde esta aconteça no espaço, é tarefa que precisa ser assumida, para que de fato o direito à educação seja garantido. O currículo garante que a educação esteja de acordo com os princípios da interdisciplinaridade, compreendendo conteúdo social, formal e informal, didático e paradidático, conciliando da melhor maneira possível teoria e prática. De acordo como Documento (2020):

O homem no campo precisa se adequar aos processos de modificações socioeconômicas e socioambientais sem perder suas bases e origens tanto na cultura quanto na forma de produção, considerando seu modo de vida, suas particularidades, respeitando as diferenças e o direito à igualdade. Para tanto, se faz necessário a elaboração de um currículo que realmente venha nortear a qualidade de ensino a ser ofertado, seguida de uma proposta pedagógica, e plano de ensino que contemplem a diversidade do campo, [...]. Parece-nos indiscutível que nossa primeira preocupação, em se tratando de elaborar uma proposta de organização curricular do município de Nova Esperança do Piriá para a Educação do Campo e no Campo, seja definir urgentemente uma Matriz de Educação e de Escola, frente ao reconhecimento das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de que todas as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela a quem vive nas cidades.

Pode-se considerar a educação de acordo com o contexto e perspectivas do campo, definindo-se a cultura e identidade do povo, numa vivência harmoniosa entre escola e comunidade, buscando efetivar o direito à educação, sem tolir ou negar nenhum outro. Conforme estabelece o Documento Curricular (2020):

Neste contexto, se faz necessário que as relações pedagógicas sejam adequadas ao atendimento às reais necessidades para o Campo sejam aos agricultores familiares, aos extrativistas e/ou aos povos das Florestas, Partindo desse pressuposto entende-se que a Pedagogia da Alternância possa ressoar como eixo central desse processo educativo, aliado ao desenvolvimento local e sustentável. Preservando o ambiente e a vida construindo conhecimentos a partir de seus costumes adequando e reestruturando seus saberes, transformando o conhecimento empírico em saber real com sentido e significado.

Em virtude do que pressupõe o Documento Curricular, a Pedagogia da Alternância desenvolve papel fundamental no desempenho das atividades pedagógicas da educação do campo, pois insere o conceito de trabalho, cultura, formas de comunicação, compreensão da ciência e tecnologia, priorizando princípios e valores éticos, políticos e o bem comum para as comunidades. De acordo com Teixeira, Bernartt e Trindade (2008, p. 227):

A Pedagogia da Alternância consiste numa metodologia de organização do ensino escolar que conjuga diferentes experiências formativas distribuídas ao longo de tempos e espaços distintos, tendo como finalidade uma formação profissional. Esse método começou a tomar forma em 1935 a partir das insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia, a seu ver, as especificidades da Educação para o meio rural. A experiência brasileira com a Pedagogia da Alternância começou em 1969 no estado do Espírito Santo, onde foram construídas as três primeiras Escolas Famílias Agrícolas.

Sendo assim, a Pedagogia da Alternância busca dignificar os valores e o respeito aos cidadãos camponeses, uma vez que essa concepção pedagógica reconhece e valoriza a diversidade. Para Jesus:

A formação na alternância tem como objetivo principal possibilitar a educação em tempo integral, envolver as famílias na educação dos filhos, fortalecer a prática do diálogo entre os diferentes atores que participam dos processos de formação dos educandos. Além de proporcionar qualificação técnica (técnico em agropecuária) aos estudantes camponeses/as com o intuito de fortalecer a agricultura camponesa-estudar e continuar no campo, contribuir nos trabalhos da propriedade familiar, desenvolver alternativas de permanência na terra, dessa forma, diminuir a migração campo/cidade.

Nesse contexto, as escolas do campo irão ofertar um ensino em tempo integral, considerando as vivências cotidianas dos alunos, alinhando ao saber sistematizado, contextualizado e interdisciplinar, possibilitando muito além da formação escolar, mas a formação para a vida, para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de

trabalho tal qual prevê a lei nacional, mesmo que (e principalmente) em seu contexto do campo. Ainda conforme o que estabelece o Documento Curricular (2020):

[...] a proposta curricular do município para a Educação do Campo visa construir um diferencial no campo, onde o educador seja o mediador e facilitador dos saberes. Desse modo o objetivo é possibilitar aos discentes do campo, oriundos do ensino fundamental a continuidade de seus estudos, no contexto familiar buscando uma qualificação profissional em Agricultura Familiar, dotado de conhecimentos que o habilite a desenvolver, atividades e valorizando os saberes das diferentes práticas produtivas camponesas, as tradições históricas e principalmente locais, culturais, os acúmulos tecnológicos e organizacionais presentes no meio, fomentando uma alternativa de desenvolvimento sustentável para a região em que estejam inseridos viabilizando a formação integral do adolescente rural, de cunho humanista, que valoriza a vida no campo, os conhecimentos familiares, a história local, propiciando o desenvolvimento autossustentável da região e consequentemente a redução do alto índices de repetência, evasão escolar, distorção idade ano, qualificando-os para o exercício das atividades de acordo com idade e faixa etária, bem como os agricultores familiares, extrativista/e ou pecuaristas e da Floresta, estabelecendo relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia e suas influências na educação profissional e tecnológica.

Contudo, observa-se o compromisso em ofertar uma educação para todos, independentemente de condição ou situação do sujeito. A educação do campo vem justamente para somar com essa oferta, sem desconsiderar as especificidades, menos ainda fazer com que a população camponesa se “encaixe” em uma realidade que não é a sua.

4 Prática docente: desafios da educação do campo (SOMME) no município de Nova Esperança do Piriá

A Revolução Industrial acarretou no Brasil, dentre outras consequências, grande êxodo rural, uma vez que teve forte crescimento das áreas urbanas, deixando-se para segundo plano o desenvolvimento do meio rural, inclusive a própria educação camponesa.

Como alternativa encontrada para assegurar a educação às populações rurais, aponta-se as classes multisseriadas. A multissérie constitui a educação do campo, com turmas multisseriadas, em que, muitas vezes, um único professor assume múltiplas funções com diferentes anos de ensino e no mesmo espaço. É válido ressaltar que o ensino multisseriado demonstra a desvalorização dos professores e a sobrecarga de atividades (FAGUNDES e MARTINI, 2003).

Entre outros fatores, a organização multisseriada exige um trabalho pedagógico fragmentado, em que o planejamento, o currículo e a avaliação acontecem, por diversas vezes, de maneira isolada, o que acarreta num resultado negativo com relação à aprendizagem dos alunos. Autores como Hage (2010) defendem que essa organização é antidemocrática, classificatória e segregadora.

É necessário, portanto, que as escolas organizadas de acordo com a multisseriação investiguem sobre as diferentes formas de organização do trabalho pedagógico, já que são turmas diferenciadas por idade e aprendizagens; há a necessidade, ainda de reformulação na proposta política pedagógica das escolas, para que estas atendam as especificidades dos currículos rurais e políticas públicas que garantam a melhoria na qualidade da educação ofertadas aos povos camponeses (HAGE, 2010).

Conforme Molina e Freitas (2012) articular os conhecimentos sistematizados aos conhecimentos do cotidiano dos educandos representa grande desafio para a educação do campo, bem como corresponde a umas das possibilidades de a escola fazer valer o direito dos cidadãos, potencializando as dimensões formativas que outrora foram separadas pela cultura do ensino fragmentado e individualista, contribuindo positivamente para a construção da autonomia dos alunos, da criticidade e da participação ativa em todos os contextos sociais.

Apesar do reconhecimento da necessidade e importância das escolas que atendem de acordo com o ensino multisseriado, nota-se que as dimensões reais dessa educação ainda são falhas e desproporcionais. Rocha e Hage (2010) afirmam que os professores não estão adequadamente

capacitados para atender essa clientela, uma vez que se frustram ao tentarem aglomerar vários conteúdos para variadas séries, assim como planos de ensino e de avaliação diversificados conforme cada ano, a diversidade de alunos, dentre outros fatores.

Muito tem se falado e observado acerca da prática dos professores no dia a dia de sala de aula. Falar da ação do professor na educação do campo requer um tratamento especial, pois este tem pela frente inúmeros desafios. Conforme outrora mencionado neste estudo, o SOMME de Nova Esperança do Piriá-PA atende alunos de diferentes idades e níveis de ensino, compreendendo ao ensino multisseriado.

Vale salientar que a escola multisseriada deve ser vista como uma possibilidade de um processo educativo diferente, em que a formação das turmas não constituirá num problema, mas numa solução. Com base nisso, o município de Nova Esperança do Piriá - PA desenvolve sua prática educativa voltada para a educação do campo por meio SOMME, fazendo a divisão das comunidades por meio de rotas e cada rota conta com um rodízio de professores, separados por áreas de conhecimentos e áreas afins. Ao criar um documento curricular que norteia a educação, o município sai a frente pelo fato de considerar as especificidades das localidades, pois pensa numa proposta pedagógica que garante um processo de ensino-aprendizagem significativo para a população campestre.

É importante frisar que o quadro de professores do município é composto por profissionais graduados em diferentes áreas do conhecimento, a maioria conta com curso de pós-graduação, cursos de mestrado e, alguns, com doutorado ou doutorando-se, além disso, boa parte destes é efetivada por meio de concurso público. Assim, pode-se considerar que em se tratando de formação, os professores estão amplamente capacitados. Semanalmente os docentes fazem parte de formações pedagógicas conhecidas como Hora Atividade, em que são colocados em discussão os principais pontos acontecidos na semana, com o estudo e avaliação de cada ação que aconteceu, planejamento de atividades, socialização de trabalhos,

elaboração de projetos interdisciplinares, buscando melhorar cada vez mais o processo.

Uma vez por ano os professores da rede municipal de ensino são convocados para estudar, debater, analisar, planejar e propor novas ferramentas, novas metodologias e novas estratégias de ensino para cada ano que se inicia, por meio da conhecida Jornada Pedagógica. Neste específico momento são proporcionadas palestras que compreendem a educação como um todo, bem como oportuniza discussões de acordo com cada área do conhecimento humano e áreas afins, suas linguagens e tecnologias, processos de interdisciplinaridade, inclusão, atendimento educacional especializado e o próprio atendimento no SOMME.

Em meio a tantos problemas encontrados pelos professores do SOMME de Nova Esperança do Piriá, aponta-se falta de transporte, rigoroso inverso amazônico, alagamento das estradas, pontes quebradas, assaltos, vans e/ou ônibus do transporte escolar sucateados, infraestrutura precária de algumas escolas, falta de investimento para a preparação e aquisição de materiais didáticos, dentre outros, os professores demonstram um grande empenho em querer e fazer valer a pena a educação do campo no município.

Haja vista que quando se tem um estímulo, os resultados são mais satisfatórios. Nota-se que, apesar da sobrecarga dos docentes, o município investe em educação, ofertando aos professores mecanismos para aprimorar a sua prática docente, visando a superação de desafios, embora nem todos os problemas consigam ser sanados.

No ano de 2019, um grupo conhecido como Guerreiros do Campo, constituído por professores do SOMME, ganhou premiação nacional através do Desafio Inova Escola, em que criaram um projeto de oferta de educação do campo considerando a realidade dos alunos, com a promoção de oficinas e calendário flexível, de modo a acolher melhor os estudantes e suas famílias. O referido prêmio se deu pelo empenho da equipe da Escola Joana Darc, localizada na comunidade Marajoara, coordenada pela professora M. A. e participação dos professores A. O. A., C. S. F., F. A. S. R.,

M. J. M. S. e M. R. A. B., dentre outros que desempenham seu papel nos bastidores, por assim dizer (PORTAL DA PREFEITURA, 2019).

De acordo com Druzian e Meurer (2013) existe vantagem em organizar o ensino considerando as inter-relações, o diálogo, a valorização da diversidade e o respeito às pessoas. A desvantagem é que acarreta em um trabalho a mais para o professor, que precisa estar aberto para mudanças e buscar novas metodologias.

Observa-se, contudo, grande empenho por parte dos professores do SOMME deste município, assim como atitudes plausíveis por meio da Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de Educação, que ao longo dos tempos busca se adequar às reais necessidades dos alunos, buscando a garantia da cidadania da população campestre, bem como busca ofertar um processo de ensino-aprendizagem significativo e de qualidade. Embora muitas conquistas, ainda existem muitos desafios para serem enfrentados pelos professores da educação do campo.

5 Considerações finais

A Educação do Campo veio garantir a cidadania das populações campestres, oferecendo um processo de ensino-aprendizagem de acordo com as especificidades do campo, sem que o aluno tenha que se encaixar em uma realidade diferente da sua. A educação ofertada aos camponeses, ribeirinhos, grileiros, assentados, dentre outros inclui essa parcela da população que muito já foi excluída e discriminada, apesar de ainda existirem resquícios de descaso e estereótipos.

O ensino multisseriado corresponde a alternativa encontrada para atender alunos de diferentes faixas etárias e níveis de ensino, em que o professor irá atuar considerando aspectos da realidade do aluno, fazendo uso da Pedagogia da Alternância, oferecendo um ensino integral, contextualizado e capacitando os alunos para técnicas de trabalho.

A rede municipal de educação de Nova Esperança do Piriá – PA, por meio da Secretaria Municipal de Educação, oferta o ensino às escolas do

campo por meio do Sistema Municipal Modular de Ensino, além disso, elaborou documento curricular próprio para orientar e nortear essa oferta. Inúmeros são os desafios encontrados diariamente pelos professores que fazem parte da educação do campo, mas que com força de vontade vão vencendo a cada dia.

No mais, pode-se considerar que ainda falta muito para que a educação seja ofertada com qualidade para todos os cidadãos, mas que em muitos lugares alguns passos estão sendo dados para essa melhoria. O referido município demonstra grande empenho na busca por soluções, principalmente por meio da figura do professor, que não mede esforços para ir além de suas atribuições e ajudar seus alunos a terem um futuro melhor, acreditando que a educação é a alternativa mais sensata para essa conquista.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

_____. CNE. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

_____. **Constituição Federal do Brasil de 1998**.

_____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional** – LDB. Lei nº 9.394 de dezembro de 1996.

_____. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pal//10199-8-decreto-7352-de-4-de-novembro-de-2010/fide>. Acesso em 12 de março de 2020.

DOCUMENTO CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: Educação Infantil e Ensino Fundamental de Nova Esperança do Piriá: Secretaria Municipal de Educação, 2020.

DRUZIAN, Franciele; MEURER, Ane Carine. **Geografia Ensino & Pesquisa**, vol. 17, n. 2, maio./ago. 2013 file:///C:/Users/sim/Downloads/10777-53417-1-PB.pdf

FAGUNDES, José; MARTINI, Adair Cesar. **Políticas Educacionais: da escola multisseriada à escola nucleada – Olhar de Professor**. Ponta Grossa, 6(1): p. 99-118, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: **Educação do Campo: Identidades e Políticas Públicas**. KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo, orgs.; CALDART, Roseli Salette (orgs.). Brasília, DF: 2002 (Coleção Por Uma Educação do Campo).

HAGE, Salomão Mufarrej. **Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradigma (multi)seriado de ensino**. Brasília, v. 24, n. 85, p. 97-113, abr/ 2011.

JESUS, José Novais de. **A pedagogia da alternância e o debate da educação no/do campo no estado de Goiás**. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br>.

MOLINA, M. C. **Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas**. Viçosa: Educação e perspectiva, v.6, n.2, p. 378-400, jul/dez, 2015.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helena Célia de Abreu. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo (UnB)**. Revista Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17- 34, abr/2011.

PORTAL DA PREFEITURA, 2019. **Guerreiros do Campo recebem premiação nacional**. Disponível em: <http://www.novaesperancadopiria.pa.gov.br/artigo/guerreiros-do-campo-recebem-premiacao-nacional>. Acesso em 10 de julho de 2020.

QUEIROZ, João Batista Pereira de. **A educação do campo no Brasil e a construção das escolas do campo**. REVISTA NERA – ANO 14, Nº. 18 – JANEIRO/JUNHO DE 2011 – ISSN: 1806-6755.

ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: Reinventando a escola multisseriadas - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. – (Coleção Caminhos da Educação do Campo)**.

ROSA, Daniela Souza da; CAETANO, Maria Raquel. **Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... seus desafios e suas perspectivas**. Disponível em:

<http://www.portaltrilhas.org.br/download/biblioteca/da-educacao-rural-a-educacao-do-campo.pdf>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

TRAVESSINI, Desideri Marx. **Educação do Campo ou Educação Rural?** Os conceitos e a prática a partir de São Miguel do Iguaçu, PR. Disponível em: <http://dspace.unila.edu.br>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

TEIXEIRA, E. S.; BERNARTT, M. L.; TRINDADE, Glademir Alves. **Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil:** revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008 227

Capítulo 06

Gestão democrática: a participação da comunidade escolar na elaboração e execução do projeto político pedagógico

Hebison Almeida dos Santos

Augusto Lacerda Lopes de Carvalho Júnior

1 Gestão democrática

No Brasil a gestão democrática é fruto de vários estudos na educação. Este modelo de gestão é um símbolo de mudança na estrutura organizacional das escolas, porém na prática uma das formas de gestão mais comum nas escolas públicas da educação básica é a autocrática. Como afirma Paro (1996) a administração escolar precisa retomar a especificidade da administração vinculada à natureza da educação, dando um sentido político à ação administrativa de modo a superar o autoritarismo que vem marcando suas relações pela ausência da participação dos sujeitos educativos nas decisões de seus objetivos e de suas realizações, pois este estilo de gestão tem por objetivo a centralização da tomada de decisão nas mãos do diretor.

A gestão democrática é entendida como o fio condutor para uma nova era na educação, cheio de mudanças e na quebra de paradigmas antes intocáveis, esta gestão possui como dois princípios básicos a autonomia e a participação. Em relação a participação, Ferreira (1999, p.11) diz que “participar significa estar inserido nos processos sociais de forma efetiva e coletiva, opinando e decidindo sobre planejamento e execução”. Neste

sentido se pode intensificar a importância que tem os atores sociais da escola na definição e clareza do verdadeiro sentido do termo participação neste modelo de gestão democrática.

O processo de construção da gestão democrática visa uma luta pela garantia da autonomia da unidade escolar, Para Libâneo (2001, p.45) “autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativo da gestão escolar, razão de ser dos instrumentos democratizantes deste tipo de gestão”. Assim, como base na implementação das ações que possam servir para a solução dos problemas no contexto escolar, surgem os atores sociais que conhecem a necessidade local, pois vivenciam na sua prática pedagógica as dificuldades no processo de ensino aprendizagem como a Direção, professores, profissionais de suporte pedagógico, os alunos, os outros funcionários da escola, os pais e a comunidade possuem papel importantíssimo, pois esses atores sociais conhecem a sua realidade escolar.

2 Gestão participativa

O presente trabalho procura entender as formas de participação da comunidade escolar, assim como conhecer os fatores que contribuem ou não para estas ações. Destacando-se que a construção de uma identidade para a escola é um desafio para todos os atores sociais na questão da escolarização. Pois a função de atender as necessidades da escola, e, igualmente, da comunidade escolar, pois é imprescindível que a sua construção seja sintonizada com as pretensões, déficits e perspectivas deste segmento.

Em relação a democracia, para Dewey (1959: 83) a educação mais apropriada para uma sociedade democrática é concebida como “uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subsequentes”. Nesta visão propõe-se o período de interação com a situação, uma ferramenta importante para a obtenção do sucesso esperado dentro do conceito educacional. Dewey, portanto, não observa outro

meio para as questões que envolvem e que afligem a educação a não ser no desenvolvimento de uma sociedade realmente democrática, isto é, uma “sociedade em que todos tomem parte em serviços de utilidade prática e todos desfrutem nobres ócios” (1959: 282). Por isso o caráter democrático dentro de uma sociedade possui grande importância no desenvolvimento do ser e do indivíduo.

Nas palavras de Paro (2000: 15) “Se falarmos “gestão democrática na escola”, parece-me já estar necessariamente implícita a participação da população neste processo”. Assim, o autor deixa clara a relação entre participação e gestão democrática na escola, sendo uma, praticamente parte da outra. Desta forma, a participação se torna fundamental para a existência da democracia na escola.

Neste aspecto a participação dos atores sociais deve ser entendida no seu sentido amplo, pois para Paro (2000: 16) ao definir esta participação diz que:

Aceitando-se que a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões.

Costa (1995) diz que a construção de uma gestão escolar participativa se coloca como exigência e contingência de um processo de afirmação da cidadania, na medida em que contribui para a conquista da autonomia política superando relações verticalizadas e padrões de gestão tecnocrática, engendrando mecanismos de exercício de poder firmados no compromisso com os reais interesses da maioria.

No conceito de participação dentro do processo de gestão democrático, nas palavras de Vasconcellos (2006) ao se analisar o trabalho pedagógico da instituição escolar se tem que levar em conta os espaços/tempo disponíveis, inclusive para a participação dos pais e alunos nas

reuniões, as vozes destes atores da comunidade escolar são pouco ouvidas, tanto nas instâncias de participação, quanto na própria sala de aula.

3 Tipos de participação da comunidade escolar

Os tipos de participação de acordo com Luck, tem-se participação como presença, Nesta forma de participação segundo os estudos de Luck (2010: 37) a atuação do integrante da comunidade escolar seria de caráter “passiva e de inércia adotada, as pessoas fazem parte, mas não são participantes ativos, pois não atuam conscientemente para construir a realidade de que fazem parte”. Ademais, por muitas vezes este tipo de participação é mais entendida como a obrigação de estar presente.

Já na participação como expressão verbal e discussão de ideias, o integrante da comunidade escolar tem como base no processo participativo papel fundamental no direcionamento do processo pedagógico da escola, contribuindo para o alcance das metas proposta pela comunidade. Mas neste processo participativo em muitos casos, ocorre uma interpretação equivocada da possibilidade de se expressar durante os encontros, como explicita Luck (2010: 39):

[...] o uso da liberdade de expressão -, é considerada como espaço democrático de participação e, portanto, a grande evidência de participação. Porém, a atenta observação do que acontece no contexto educacional pode demonstrar um espírito totalmente diverso. Isso porque não é incomum perceber, como já indicado anteriormente, escolas em que as decisões tomadas por sua direção têm no espaço das reuniões de professores o objetivo de referendar decisões tomadas, constituindo-se, desse modo, em processo da falsa democracia e participação [...].

Em tese, a autora deixa clara a diferenciação que deve existir no processo participativo, pois não adianta apenas falar, mas sim, saber se o que realmente está sendo discutido está sujeito a mudanças, ou seja, a novos direcionamentos.

Na Participação como representação na visão de Luck (2010: 41):

A representação é considerada como uma forma significativa de participação: nossas ideias, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim.

Este tipo de participação como elenca a autora é importantíssimo para um grupo social grande, pois devido a sua dimensão populacional não é possível uma participação de cada integrante deste. Na participação como tomada de decisão, Dentro do processo participativo, os integrantes da comunidade escolar devem ter em mente o verdadeiro papel que devem exercer, para que possam conseqüentemente contribuir de forma efetiva nas tomadas de decisões. Para Luck (2010: 44):

Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidade por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias.

Desta forma, a participação plena se torna peça fundamental para que a coletividade possa alcançar os objetivos propostos dentro do ambiente escolar. Cabe ressaltar que neste contexto de participação como tomada decisão, ocorre um incremento, ou seja, há uma participação, porém, mais com objetivos de execução, do que da própria elaboração de um plano estratégico, como citado por Luck (2010: 44-45):

Essa prática tem sido, no entanto, muito mais associada à preocupação com a solução de problemas definidos anteriormente pelo dirigente da escola e sobre os quais os demais membros da comunidade escolar deixam de ser envolvidos na análise de seu significado e desdobramento.

Neste aspecto a tomada de decisão fica circunscrita e limitada apenas às questões operacionais, ao que fazer, e não ao significado das questões em si, pois isto se torna condição importantíssima para que as pessoas engajadas se apropriem das ideias direcionadas das ações.

Já na Participação como engajamento, este tipo de interação entre os componentes da comunidade escolar nas palavras de Luck (2010: 47):

representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas.

Isto resulta em um estilo de participação, que envolve de forma dinâmica os integrantes da comunidade escolar, contribuindo de forma a possibilitar os processos sociais, criando o vínculo de responsabilidade devido ao agir com objetivo, tendo competência e dedicação, visando almejar os objetivos assim propostos pelos atores sociais da escola. Pois participar para Luck (2010), em seu sentido pleno, possibilita a separação de um lado da ideia de alienação e passividade, e do outro o autoritarismo e centralização, intermediados por cobrança e controle.

Dos Atores sociais que compõem a comunidade escolar, tem-se os gestores, Para Luck (2010: 78) ao comentar sobre o gestor democrático, diz que este:

se assenta sobre a participação e sobre a tomada de decisão compartilhada, seguida de ações colaborativas, em que, em equipe, os membros da organização assumem responsabilidades conjuntas pelo seu desenvolvimento e realização de objetivos elevados.

Logo, o gestor assume em suas funções a de possibilitar o andamento do projeto, contribuindo em sua gerência para a realização de uma comunidade participativa e capaz de alcançar as metas propostas pelos atores sociais como sendo de fundamental importância para o desenvolvimento de uma escola de qualidade. O coordenador pedagógico dentro do processo de solidificação possui uma relação de suma relevância na estruturação da base participativa da escola, essa responsabilidade, porém, não é, e nem deve ser, de uma única pessoa ou apenas da equipe gestora, é de todo o

ambiente escolar que é comprometido com uma educação de qualidade. Desta forma, o coordenador é apenas um dos atores que compõem o coletivo da escola. Para (ORSOLON, 2003: 19), o supervisor deve direcionar:

“suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante a articulação dos diferentes atores escolares, no sentido da construção de um projeto político-pedagógico transformador”.

Observe que o coordenador é importante neste processo, porém deve estar claro que a ação coletiva é bem mais. Assim, segundo Orsolon (2003), são necessárias algumas atitudes dos coordenadores para que possam causar transformações nos professores, sendo elas: A promoção de um trabalho de coordenação em ligação com a própria gestão escolar, utilizar da experiência dos docentes e procurando da melhor forma possível adequar tais experiências, incentivar a organização curricular, criar ocasiões para que o professor possa integrar sua pessoa à escola.

Em relação aos professores é importante destacar que todo o processo participativo que ocorre na gestão educacional, se formaliza em diversos contextos e ambientes, ocasionando assim, a manifestação de suas peculiaridades ou suas especificidades, demandando que todos sejam igualmente envolvidos neste processo. Caso este aspecto não seja respeitado, Luck (2010: 80) alerta que:

Promover na escola um ambiente de participação pelos professores, em conjunto e espírito de equipe, no sentido de transformar sua prática pedagógica, a elevação de seu nível de consciência e transformação da realidade de trabalho sem alteração das práticas de relacionamento do sistema de ensino com a escola, cria mudanças apenas temporárias nas ações escolares.

Assim, não adianta criar um cenário fictício de participação, sem antes estrutura de forma efetiva o processo, para que desta forma, se consiga a participação plena. Na visão de Luck (2010), essa prática, quando efetiva, promove a necessidade de participação nas determinações criadas no âmbito da gestão do sistema de ensino, assim, torna-se claro e evidente

Em relação aos funcionários da escola, a qualidade na educação requer a participação de todos que pertencem à comunidade escolar, esta integração seria para Ferreira (2008: 55) “a cooperação que exige entendimento mútuo e participação que supõe a abertura de novas discussões, de deliberação e de novas decisões”. O trabalho dos funcionários, por se realizar em uma escola, tem uma dimensão pedagógica que é muito pouco reconhecida, até por eles próprios. As relações que eles estabelecem com os alunos e com os pais poderiam ser exploradas na direção da formação da cidadania, e contribuir de forma positiva para elencar as ideias que norteiam o processo de ensino-aprendizagem.

Para a comunidade: A Família, os pais ou responsáveis, Luck (2010) é de suma importância o entendimento dos princípios básicos que favorecem a participação coletiva das pessoas na construção da realidade que fazem parte, desta forma, este envolvimento trará benefícios a toda a comunidade escolar, fortalecendo todo o processo.

Nas palavras de Luck (2010: 83) ao comentar sobre a participação dos pais diz que:

Os pais pouca participação exercem na determinação do que acontece na escola. Algumas vezes teme-se a participação de certos pais que, sendo muito eloquentes e de temperamento forte, tentam impor sua vontade sobre procedimentos escolares e que muitas vezes funcionariam mais para “facilitar” sua própria vida, ou de seus filhos, do que para melhorar a qualidade do ensino, conforme percebido por gestores e professores.

Em consequências destas ações, os dirigentes das escolas param de ouvir os pais, e até de evitar fazer reuniões para ouvi-los e de dar espaço para a participação familiar, segundo Luck (2010) é possível que ajam dessa forma também por temerem a perda do espaço e da autoridade.

Segundo Luck (2010: 86) “essa participação dos pais na vida da escola tem sido observada, em pesquisas internacionais, como um dos indicadores mais significativos na determinação da qualidade de ensino, isto é, aprendem mais os alunos cujos pais participam da vida da escola”. Nesta

expectativa, é importante a gestão escolar possibilitar um ambiente propício a participação dos pais no processo de tomada de decisões da escola.

Em relação aos alunos, O sucesso da escola requer o comprometimento da comunidade escolar com os anseios da educação, todos os esforços buscam em seu sentido mais amplo e necessário a sua existência, a possibilidade de oferecer uma educação de qualidade, para Gadotti (2010: 8) seria “A garantia de espaços de deliberação coletiva está intrinsecamente ligada à melhoria da qualidade de educação e das políticas educacionais”. Assim, a qualidade é fruto de um processo coletivo, onde todos os envolvidos dentro da instituição são partes importantes dentro do processo organizacional e decisional do ambiente escolar. Neste contexto, o aluno deve ser conhecedor dos processos que são criados para melhorar a sua educação.

4 O projeto político pedagógico e a escola

No ambiente escolar o projeto político pedagógico é uma ferramenta que prioriza sempre por sua intencionalidade, é relevante então definir o PPP enquanto sua formação epistemológica, então este é formado por três palavras importantes, sendo elas: Projeto, político e pedagógico, desta forma, nas palavras de Ferreira (2009, p.15) projeto é “algo que se apresenta como desejado e necessário”. Todo projeto dentro do ambiente escolar deve está composto das intenções da escola, ou seja, projeto significa lançar-se para um plano ainda desconhecido ou incerto e que contribua de forma positiva para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem. Desta forma, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 345-346), “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos”. Da mesma forma Para Gadotti (1994, p.579):

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se,

atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores [...].

Neste aspecto, o projeto político pedagógico se torna uma grande chave para o desenvolvimento das metas da escola, reforçando o conceito participativo e criando bases para a reformulação de ideias e conceitos que possam realçar o processo de tomada de decisões.

Dentro do processo do PPP, o termo político direciona-se para o sentido de cuidar do que é público, das relações humanas e do bem governar, esta ação política promove a concentração das pessoas ao redor da idéia, isto na verdade é essencialmente uma atuação democrática. Para DIAS (2003, p.1):

Segundo Aristóteles, “o homem é um ser político”, portanto, todas as suas ações se dão de forma intencional e nas relações sociais. A educação sendo uma construção humana e ocorrendo nas relações sociais de forma intencional, passa a ser um ato político. A educação engendra desde sua gênese uma contradição histórica em sua práxis, com interesses antagônicos construídos e desenvolvidos nas relações sociais do meio onde a escola está inserida. A administração escolar, nela incluída o ato de planejar as ações educacionais, pode ser feita de forma centralizada e autoritária, como participativa e democrática, includente ou excludente. Quando a mesma assume a forma participativa e includente, permite uma maior eficiência social e educacional. Para tanto, necessitamos de um instrumento de planejamento que permita a participação de todos os atores de forma democrática, para isso surge o Projeto Político-Pedagógico, que quando elaborado e executado de forma participativa, tem se mostrado um importante instrumento de inclusão social e de gestão democrática da escola pública.

Nesta visão a relevância do ser político como responsável pela mobilização do espaço em que vive se torna relevante, pois dinamizar a ação para que o processo de participação possa distorcer as contrariedades ocorridas dentro do ambiente escolar, é de fundamental importância para

que o processo de administração escolar possa favorecer a integração dos atores sociais da escola.

Todas as ideias do PPP reúnem-se para ampliar a possibilidade de uma gestão realmente democrática, que seja capaz de contribuir de forma efetiva para os princípios básicos da gestão democrática seja pela autonomia, seja pelo processo igualitário de participação, Ferreira (2003, p. 16) comenta que:

[...] a gestão da educação, enquanto tomada de decisão, organização, direção e participação, não se reduz e circunscreve na responsabilidade de construção do projeto político-pedagógico. A gestão da educação acontece e se desenvolve em todos os âmbitos da escola, inclusive e especialmente na sala de aula, onde se objetiva o projeto político-pedagógico não só como desenvolvimento do planejado, mas como fonte privilegiada de novos subsídios para novas tomadas de decisões e para o estabelecimento de novas políticas [...].

Neste aspecto é relevante a importância da participação de todas as partes da escola, que devem contar com os diretores, pedagogos, professores, conselheiros e entre outros que são de grande importância neste processo, para Veiga (1995, p.17):

Gestão democrática é um princípio consagrado pela Constituição vigente e abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão e reprovação e da não-permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado à educação das classes populares. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério.

A gestão democrática é então uma possibilidade de agregar a comunidade em busca de objetivos comuns, que possam abranger as relações tanto política como pedagógica, a fim de que o processo de tomada de decisões possam contemplar as reais necessidades do ambiente escolar através de um processo participativo e rico de ideias, e sugestões capazes

de direcionar a escola a realizar seus objetivos através do alcance de suas metas.

4.1 Os caminhos do projeto político pedagógico

O projeto político-pedagógico é entendido, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola, ou seja, a própria identidade da escola, pois uma nova organização sob a construção do projeto político-pedagógico é na verdade um instrumento de luta, uma forma de contrapor-se à fragmentação do trabalho pedagógico e sua estratificação na escola. A seguir são comentados alguns elementos básicos da constituição do PPP, este traz sete elementos básicos: as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.

Enquanto estrutura organizacional, a escola, no sentido geral, possui dois tipos básicos de relaciona a sua estrutura: administrativas e pedagógicas. A primeira relaciona-se a locação e gestão de recursos humanos, físicos e financeiros no ambiente escolar. A segunda de que forma se organizam as funções educativas, interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às de currículo na formação do aluno.

Em relação à análise e a compreensão da estrutura organizacional da escola é evidente e necessário questionar os pressupostos que formam o embasamento para quebrar com a atual forma de organização burocrática que aprisiona o trabalho pedagógico – pela concordância às regras de obediência a leis e entre os que possuem a tarefa de pensar e os que executam à fragmentação e o controle hierárquico.

O currículo é uma construção social e histórica do conhecimento, pressupondo a sistematização das formas para que esta construção se efetive; produção, transmissão e assimilação. Assim, o currículo refere-se à organização do conhecimento escolar e este necessita de uma reflexão mais arraigada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é funciona como processo e produto de forma simultânea.

Ao currículo não é atribuído um significado de um instrumento neutro, pois a determinação do conhecimento escolar, portanto, gera uma análise interpretativa e evidentemente crítica, tanto da cultura dominante, quanto da própria cultura popular. O currículo em nenhuma hipótese pode ser separado do seu contexto social, ou seja, da sua essência enquanto direcionador do processo educacional, uma vez que este é historicamente situado e culturalmente determinado a forma de organização curricular que geralmente é hierárquica e fracionada e que busca novas formas de organização curricular, em que o conhecimento escolar estabeleça uma relação aberta e se inter-relacione em torno de uma ideia integradora.

A esta forma de organização curricular, o autor denomina de currículo integração. À questão do controle social, é instrumentalizado pelo currículo oculto, entendido este como as "mensagens transmitidas pela sala de aula e pelo ambiente escolar" (CORNBLETH 1992, p. 56). Já Para Moreira (1992), o controle social não envolve, necessariamente, as orientações conservadoras, coercitivas e comportamental, subjacente ao discurso curricular crítico encontra-se uma noção de controle social orientada para a emancipação. Orientar a organização curricular para fins emancipatórios, desvelar as visões simplificadas de sociedade e de ser humano na visão crítica, é na verdade uma forma contribuição e uma ajuda para a alteração e a aversão à ideologia adjudicada por intermédio dos currículos escolares.

O tempo escolar uma ferramenta importantíssima na comunidade escolar relaciona-se a forma em que o calendário escolar ordena o tempo: A organização do tempo do conhecimento escolar é marcada pela segmentação do dia letivo, e o currículo é, portanto, organizado em momentos fixos de tempo. O controle hierárquico utiliza o tempo que por muitas vezes é desperdiçado e controlado pela administração escolar e pelo professor. Quanto mais dividido for o tempo, mais hierarquizadas e ritualizadas serão as relações sociais. Segundo Enguita (1989, p. 180) a organização habitual do horário escolar ensina ao estudante que o mais

importante não é a qualidade precisa de seu trabalho, a que sacra, mas a intensidade de sua duração.

As relações de trabalho devem ser baseadas nas atitudes de solidariedade, de reciprocidade e de participação coletiva, o esforço em gestar uma nova organização escolar leva em conta as condições reais e presentes no ambiente escolar como os conflitos, tensões, rupturas e direcionamentos. A efetivação de espaços abertos à reflexão coletiva que favoreçam o diálogo, a comunicação horizontal entre os diferentes segmentos envolvidos com o processo educativo, resultará na descentralização do poder.

Avaliação é envolvido por um caráter realmente criador, pois é conferido pela autocrítica. Consequentemente, seguir e avaliar o projeto político-pedagógico é avaliar os resultados da própria estrutura da organização do trabalho pedagógico oferecendo-o condições. O processo de avaliação então envolve três momentos: a descrição e a problematização da realidade escolar, a compreensão crítica da realidade descrita e problematizada e a proposição de alternativas de ação, momento de criação em coletivo. A avaliação deve ser propriamente democrática, criando a capacidade do aluno de apropriar-se de conhecimentos totalmente científicos, sociais e tecnológicos.

Nestas perspectivas a reorganização da escola deverá ser buscada de seu ambiente interno para o externo fazendo rupturas refletindo sobre e em cima de seu cotidiano. A escola em si, possui uma identidade, uma qualidade que a faz ser a única para todos aqueles que nela passam uma parte de suas vidas. Esse laço cognitivo e afetivo existente deve ser construído a partir das vivências, das experiências propiciadas a toda a comunidade escolar. Esta preocupação deve estar presente com bastante força e objetivo na elaboração do projeto político pedagógico, o qual deve contribuir para subsidiar ou fortalecer a identidade da escola. Em relação a este fato, a comunidade escolar deve alçar as características atuais da escola, suas limitações, dificuldades e possibilidades, determinando os seus elementos identificadores, a imagem que se quer determinar e quanto ao seu papel na comunidade em que a escola está inserida.

Para a realização de uma tarefa complexa como o exemplo a elaboração e implementação da proposta pedagógica, é necessário buscar condições práticas. A instituição de um tempo próprio é uma destas condições. A cultura da participação precisa ser ainda instaurada em nossas escolas e, para que isso ocorra, precisa-se de tempo, ou seja, um horário definido para participação dos atores sociais em reuniões e realização de tarefas específicas que se façam essenciais. Quando a escola ocupa praticamente todo o tempo do professor com aulas, sem lhe dar algumas horas semanais de trabalho remunerado para estudar, elaborar material didático e ter oportunidade de discutir com os colegas e com a comunidade o processo de realização do trabalho pedagógico, ela está tornando o processo participativo mais difícil para a realização de um trabalho de qualidade. Dentro do processo do PPP, é necessário que todos participem de forma ativa do processo de construção, no acompanhamento e na própria avaliação do projeto, então é importante entender a responsabilidade de cada ator social dentro deste processo.

4.2 O Projeto Político Pedagógico e os atores sociais da comunidade escolar

Neste processo em que o projeto político pedagógico se torna ferramenta essencial na solidificação das estruturas do processo de ensino aprendizagem, a participação coletiva surge como um fio condutor que tem como intenção direcionar as práticas de conduta dos atores sociais na integração das ideias e no fortalecimento das ações da comunidade escolar, desta forma cada ator possui sua função dentro do PPP, e por este motivo deve ter seu papel explícito e especificado de tal forma que suas experiências e opiniões possam contribuir para a elaboração assim como no caminho para a concretização do PPP.

Assim, as funções dos atores sociais possuem grande importância, nas palavras de Vieira citado por Ferreira (2008, p.20) diz que “ é preciso que todos funcionem como uma orquestra: afinados em torno de uma

partitura e regidos pela batuta de um maestro que aponta como cada um entra para obter um resultado harmônico”. Desta forma, os gestores assim como o coordenador pedagógico se comportam como direcionadores no processo do PPP, conduzindo os outros atores sociais da escola como os outros funcionários da escola, os professores, os alunos e os pais. Assim, todos possuem uma ação que se for utilizada de forma coerente possui uma força enorme no processo para a realização das metas da escola, a seguir são explicitadas a importância de cada um destes atores dentro do planejamento participativo que configura com o PPP.

5 Metodologia resumida

Esta pesquisa tem abordagem quanti-qualitativa pois para Minayo (2001, p.14) “a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis”. Em relação ao tipo de pesquisa ela é classificada como de campo e bibliográfica pois esta é feita a partir do “levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, página de web sites (Matos e Lerche, p. 40)”. É classificada como descritiva em relação aos seus objetivos pois se realiza a análise sem interferência de acordo com Gil (2008, p.47) “dentre as pesquisas descritivas salientam-se aquelas que têm por objetivo estudar as características de um grupo”.

A caracterização dos atores da pesquisa foi composta na limitação dos sujeitos (professores, diretores, supervisores, alunos, pais, outros funcionários) de três escolas públicas, a partir dos métodos de análises das pesquisas realizadas em campo, tendo como alicerce as relações entre teoria e prática. Tendo como base no estudo a análise descritiva foi possível identificar os níveis de participação da comunidade escolar na elaboração e na execução do PPP, organizar de acordos com os atores sociais os

pontos mais comuns que contribuem ou não para elaboração e execução do PPP, analisar as dificuldades encontradas pela comunidade escolar na elaboração e execução do PPP, uma vez, que Triviños (1987, p.110) define o estudo descritivo como sendo “aquele que pretende descrever com “exatidão”, os fatos e fenômenos de determinada realidade”.

Foram escolhidas 3 escolas, sendo um total de 40 professores analisados com um mínimo em média de um ano de trabalho nas escolas selecionadas de um total de 76 professores, 36 pais que foram escolhidos de acordo com os alunos selecionados, 16 funcionários (vigias, secretários, auxiliares administrativos e serventes) das escolas com média também de um ano de atuação nestas em um total de 22 funcionários, 4 supervisores de um total de 4 e por final uma quantidade de 4 diretores de um total de 4. Assim, desta forma foi composta as unidades de análises.

Os atores foram submetidos a um preenchimento de um questionário, e entrevistas sendo que as respostas foram analisadas e transcritas a fim de que se obtenha uma melhor validação dos resultados para a referida pesquisa.

6 Resultados e discussões

Das respostas obtidas se pode observar que a maioria dos alunos possui uma participação bem ativa, já que cerca de 26% dos entrevistados participam das reuniões e gostam de falar durante estas e esperam que suas ideias sejam aprovadas. Outro resultado observado é que cerca de 65% dos alunos não acompanham, ou seja, nunca participaram de reuniões da escola com os seus responsáveis. Os resultados mostram que para 65% dos alunos pesquisados as escolas praticamente não compartilham a responsabilidade com eles, pois praticamente desconhecem os objetivos da escola para o futuro, futuro este, que os alunos fazem parte. Foi verificado também que 67,74% dos alunos nunca ouviram falar sobre o projeto político pedagógico da sua escola. Os dados representam que a maioria dos alunos desconhece o projeto político pedagógico, projeto este que é

idealizado e pensado para uma educação de qualidade visando o aluno. Para Falkembach (1995), para que ocorra a verdadeira participação dos envolvidos no ambiente escolar dentro do projeto deve se pensar em convergir o pensar e o agir da comunidade escolar.

Dos alunos que responderam sim na questão anterior, foi indagada a fonte de onde eles souberam do projeto político pedagógico, muitas das falas se resumem em: “no mural da escola”, “pelos professores” e “pela direção”.

Aos alunos que disseram sim ao conhecimento sobre o projeto político pedagógico, para expor suas opiniões sobre tópicos relacionados às informações acerca do PPP da escola, com questões que envolvam o conhecimento que a escola possibilita sobre o conteúdo do projeto, também em relação à opinião deste sobre a importância do projeto para a escola e para ele próprio, assim como o nível de informações que seus responsáveis lhe passaram.

Dentro dos resultados, o que se percebe é que os alunos que conhecem o projeto político pedagógico da escola sabem que ele é importante, mas em relação as outras afirmações como “A escola faz reuniões com os alunos para falar sobre o Projeto Político pedagógico”, “A escola possibilita o conhecimento do Projeto Político pedagógico por parte dos alunos” e “O seu responsável já comentou sobre o projeto político pedagógico da escola pra você”, pôde-se observar uma discordância. Sobre isto Vasconcelos (2005) reforça que o PPP da escola deve em seu todo possuir um rigor como uma qualidade formal, que esteja ao alcance de todos dentro da escola.

Nesta visão o PPP se torna peça fundamental no desenvolvimento do ambiente escolar, pois este se caracteriza como a própria identidade da escola, relação esta que tornará o processo de integração entre os atores da escola mais eficaz.

Dos dados relacionados aos pais, segundo os dados da tabela que representa às opiniões dos pais, segundo estes, com um RM de 4,4 a escola possibilita sua participação nas reuniões da escola, assim como se mostra

parceira com os pais na educação dos alunos, também os pais confirmam que possuem liberdade de se expressarem e que conhecem as metas da escola para o futuro.

Nas escolas Pesquisadas, pode ser observado que 53% dos pais sempre participam das reuniões da escola, sendo que 21% raramente participam e quase sempre participam das reuniões da escola. Em uma das questões indagadas aos pais que possui grande relação com as palavras de Vasconcellos (2006) citadas anteriormente, tendo como objetivo saber as suas opiniões sobre as reuniões da escola, uma frase de um responsável representa muito as vozes dos outros entrevistados, sendo, ela:

“Eu acho que a escola faz poucas reuniões. Deveria haver reuniões a cada três meses na sala de aula com os professores e pais para falar sobre o comportamento e as notas, obrigada.” P1

Na próxima questão proposta aos pais, procurou-se entender se nos encontros ou reuniões em que os pais participam, sendo esta reunião direcionada pela direção ou pela coordenação pedagógica da escola, o nível de liberdade dos pais para exporem suas opiniões, o gráfico abaixo representa as opiniões dos pais das escolas pesquisadas sobre o nível de liberdade nas reuniões, destes, 53% disseram que possuem liberdade e gostam de participar, sendo que 42% dos entrevistados possuem liberdade para se expressarem, porém não gostam de participar.

Verificou-se também que 68,4% dos pais, não conhecem o projeto político pedagógico, para Ferreira (2009) o planejamento participativo é construído através da participação efetiva dos atores sociais que formam parte da instituição escolar. Dos pais que conhecem, a maioria disse que “O Projeto Político pedagógico é de suma importância para a escola”, nas afirmações de que “A escola faz reuniões com os pais para falar sobre o Projeto Político pedagógico”, “A escola possibilita o conhecimento do Projeto Político pedagógico por parte dos pais” e “O aluno pelo qual você é responsável já comentou sobre o projeto político pedagógico da escola” os pais discordam destas afirmações.

Como proposto anteriormente por Falkembach (1995) e Ferreira (2009) o projeto deve estar acessível a todos, de tal forma que a comunidade escolar saiba os reais objetivos da escola, sendo esta facilitadora do saber. Na tabela fica expresso que a única concordância dos pais é que o projeto é importante para a escola, e que a escola foge do seu compromisso de compartilhar o PPP como contraria Lück (2005) quando diz que a gestão participativa é entendida como uma forma regular e significativa de compartilhamento de informações dentro do ambiente escolar.

Neste aspecto a participação dos envolvidos no ambiente escolar se caracteriza como fonte inesgotável de experiências e propiciadora de opiniões de grande impacto e fortalecimento da gestão escolar. Porém, tais atores permanecem de forma externa ao desenvolvimento, não contribuindo de forma ativa no adolecer da instituição educacional.

Em relação aos funcionários, em uma questão da entrevista, foi proposto que os funcionários indagassem sobre o que eles entendem, por democracia dentro do ambiente escolar, estão citadas algumas respostas que representam o pensamento da maioria, sendo elas: *“Você poder participar de todo que está acontecendo dentro da escola”*

Segundo os dados observados, existe um RM de 3,7 para a questão da liberdade de expressão que representou uma concordância entre os funcionários, também uma concordância de que a escola possibilita a participação dos funcionários nas reuniões. Em relação aos dados, tem-se um RM de 3,8 para os que gostam de se expressarem dentro das reuniões, e um RM 3,2 para que os tem a tendência de exporem ideias e verem aprovadas, para Luck(2010) existem algumas formas de participação e dentre elas as citadas como a participação como tomada de decisão e a participação como engajamento.

Sobre o projeto político pedagógico, em relação às afirmações de que *“Você conhece o Projeto Político Pedagógico desta escola”*, *“Desde quando você trabalha nesta escola, já foi realizada alguma reunião com a direção com o objetivo de falar sobre o projeto político pedagógico da escola”* os funcionários discordam destas afirmações.

Os resultados expostos mostram que praticamente os funcionários desconhecem o documento, contrário a estes resultados, Dias (2003) comenta que é necessário que permita a participação de todos os atores de forma democrática, para isso que surge o Projeto Político-Pedagógico.

Neste contexto é importante verificar que o PPP é fruto de participação e necessita de tal para conseguir concretizar os seus objetivos, pois projeto político pedagógico requer descentralização de responsabilidades, compartilhamento de ideias e fortalecimento da comunidade escolar. Assim, o âmbito escolar deve favorecer a integração entre seus colaboradores para que possam dentro de suas expectativas alcançar a meta desejada.

Dos dados relacionados aos professores, uma das questões da entrevista direcionada aos a estes atores da comunidade escolar procurava analisar de que forma estes definiriam a gestão democrática de uma escola, assim, está transcrito as falas de alguns professores, logo:

“Como uma ação coletiva participativa onde o compromisso é de toda comunidade intra e extra escolar com autonomia de tomada de decisões para o bom funcionamento da unidade escolar e do processo de aprendizagem”. EP7

Em relação às falas, pode-se perceber que os professores enfatizaram bastante a comunidade em seu sentido participativo e o seu poder nas decisões da escola, favorecendo uma gestão mais igualitária priorizando o processo de ensino aprendizagem, assim como reforça Hora (1994) de que a gestão democrática em seu sentido educacional está intimamente ligada ao compromisso com os interesses reais e coletivos.

“Uma gestão na qual todos pudessem contribuir com ideias, sugestões etc.”. EP3

Nos dados é possível perceber que os professores acreditam que no ambiente escolar em que convivem existe uma gestão escolar que se baseia em democrática. Sobre esta visão, Wittmann (2009) diz que a gestão democrática é cada vez mais determinada para que a escola cumpra realmente a sua função educativa.

Desta forma é possível perceber que as escolas possibilitam a participação dos professores pois cerca de 39% destes confirmam, também é observável que para 28% destes a escola nem toda vez torna este processo flexível. Para Costa (1995) a construção de uma gestão escolar participativa se coloca como uma forma de exigência e contingência de um processo de afirmação da própria cidadania.

Segundo a tabela é possível verificar com um RM de 4,2 que a estrutura da escola e sua forma de organização influenciam bastante na participação dos professores nas reuniões, assim como também, uma falta de motivação dos professores em participar e não deixando de comentar em relação a incompatibilidade de horários devido a jornada de trabalho, para Paro(2000, p.43) ao comentar sobre condicionantes que podem afetar a participação dos atores diz que a falta de condições para o professor provoca a desestimulação profissional, assim como as condições de vida e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar.

Segundo os dados, a maioria dos professores apresentando um RM de 3,8 gostam de participar das reuniões expondo suas opiniões, e uma outra parte preferem estarem ouvindo e falam muito pouco, na visão de Luck (2010) o primeiro tipo de participação seria “Participação como expressão verbal e discussão de ideias” nos quais atuam limitando-se a solicitações da direção da escola de forma reativa. E sobre a segunda forma, Luck (2010) diz que este tipo de participação possui características em muitas situações limitada, pois é fácil observar que ela realmente não passa em muitas vezes de uma simples verbalização de opiniões.

Segundo os dados, os professores afirmam que o que mais incomoda em relação às reuniões é o tempo que é muito curto para as discussões, Para Luck(2010) na maioria das vezes é gasto o tempo precioso de todos os presentes assim como a energia coletiva para discutir questões sem tanta importância praticamente de caráter secundários e operacionais, que estes, poderiam ser decididas a partir da pessoa responsável pela gestão

da unidade social, direcionando o tempo da reunião para assuntos com maior urgência.

Em uma questão procurou-se extrair do professor a definição que estes possuíam de projeto político pedagógico, as respostas de alguns foram:

“Tem a função de embasar as ações de uma escola, dá norte as ações pedagógicas”EP2.

“E uma elaboração diagnostica da realidade escolar”.EP3

“PPP são metas que podem ser alcançadas”.EP5

“É fundamental para o desenvolvimento do trabalho”.EP7

“Como um processo de construção para a organização de ações a serem desenvolvidas no decorrer do ano letivo, onde o processo ensino aprendizagem é o foco e este é de cunho participativo democrático sendo o eixo norteador da prática pedagógica”. EP8

“A diretriz para melhor conduzir os trabalhos, e obter sucesso ou pelo menos um bom resultado”. EP9

“Nortear os projetos a serem desenvolvidos durante o ano no âmbito escolar e incentivar a participação de todos os funcionários da escola, bem como a comunidade nos projetos desenvolvidos”. EP11

Da análise das expressões acima é possível perceber que os professores acreditam que o projeto político pedagógico é aonde as ações são desenvolvidas pela escola com a intenção de promover o desenvolvimento do processo educacional e alcançar o sucesso esperado. Na visão de Ferreira (2003) o projeto político-pedagógico não deve ser entendido apenas como desenvolvimento do que foi planejado, mas como forma privilegiada de novos subsídios para as novas tomadas de decisões e para o fortalecimento e estabelecimento de novas políticas dentro do cenário educacional.

Nas próximas frases comentadas dos professores sobre esta questão pode se perceber também a importância do PPP na formação do cidadão crítico dentro do processo pedagógico proposto pela escola. Na opinião de Saviani (2003) citado por Ferreira (2009, p.30) quando comenta sobre o trabalho do PPP diz que “tem que se desenvolver num tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato convertam-se numa espécie de segunda natureza”. Assim, reforçando estas frases Ferreira (2009) afirma que a importância

em produzir um aprendizado político para os indivíduos garante o processo de conquista da cidadania.

“Desenvolver as atividades a fim de formar cidadão preparados para exercer seus direitos e cumprir com os deveres da lei”. EP6

“Acredito que a gestão de uma escola para ter sucesso depende das diretrizes de um projeto político pedagógico”. EP10

“A ação e filosofia de prática do fazer pedagógico da instituição”.EP12

Em umas das questões sobre as afirmações “Você participou de alguma formação que possibilitasse um conhecimento melhor sobre o projeto político pedagógico.”, “Você já participou da elaboração de um Projeto Político Pedagógico.”, “Você participou da elaboração do Projeto Político Pedagógico desta escola.”, “Você já participou de alguma reunião com a direção ou o suporte pedagógico desta escola com intuito de socializar o Projeto Político Pedagógico.” e “Você participa da execução do Projeto Político Pedagógico desta escola.” Percebe-se a falta de conhecimento dos professores em relação ao PPP, assim como, a falta de comunicação entre gestão e os professores. Na concepção de Dias (2003) O Projeto Político-Pedagógico, quando é elaborado e executado de forma totalmente participativa, tem se mostrado como um importante instrumento que possibilita a inclusão social e uma gestão democrática na escola pública.

Sobre as afirmações “Você conhece o Projeto Político Pedagógico desta escola”, “Você conhece o projeto político pedagógico de outra escola”, “Como todo Projeto Político Pedagógico possui em sua estrutura o currículo a ser seguido pela escola, você conhece o currículo do projeto desta escola” e “Como todo Projeto Político Pedagógico possui em sua estrutura o currículo a ser seguido pela escola, você conhece o currículo do projeto de outra escola”. Observa-se que os professores desconhecem o PPP tanto de suas escolas como de outras, em relação ao currículo, estes também desconhecem o currículo e conseqüentemente não os aplicam, para Veiga (1995) o currículo dentro do PPP é na verdade uma construção social do conhecimento, sistematizando os meios para que a construção realmente

se efetive transmitindo os conhecimentos historicamente construídos dentro da comunidade escolar.

Sobre a participação dos atores sociais na elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola, observou-se que os professores acreditam que todos os atores sociais que compõem a escola devem participar do contexto do PPP, desta forma, para Marques (1981), a atuação de todos os atores sociais nos diferentes níveis de decisão e nas sucessivas fases de atividades é primordial para garantir o eficiente desempenho da organização escolar.

Sobre a participação dos atores da comunidade escolar, os professores acreditam que cerca de 27% acham que os diretores são os que realmente participam da elaboração do PPP, seguidos de 25% realizados pelos próprios professores e em seguida pelos supervisores pedagógicos. Nesta concepção, os próprios professores acreditam que os outros atores sociais (pais, alunos e outros funcionários) não participam deste processo. No PPP, é importante segundo Padilha (2005) dentro deste processo tal qual participe o maior número possível de membros de todas as categorias que a constituem, que a indaguem para fortalecer o processo de construção em conjunto de ideais coletivos.

Em relação aos dados relacionados aos supervisores tem-se que em uma das questões da entrevista foi analisada a definição dos supervisores sobre gestão democrática na escola, as falas foram:

“a gestão democrática é aquela onde toda a comunidade escolar (funcionários, professores, coordenadores, pais, alunos e direção) participa de forma direta para a elaboração das ações para o ano em curso (eixo central)”. S1

Na segunda fala dos supervisores indagavam como estes definiram a gestão democrática em sua escola, os resultados foram:

Dentro do ambiente escolar, esta gestão deve ser direcionada para a construção de um ambiente escolar mais propício para o desenvolvimento das ações pedagógicas. Para Hora (1994), na gestão democrática os

indivíduos precisam assumir as responsabilidades de suas atividades, sem que alguém lhe diga sempre o que fazer.

“A gestão não conta com as reuniões periódicas, para se definir as ações a sem desenvolvidas durante o ano letivo, que é de fundamental importância para a construção do PPP”. S1

“não existe” S2

“precisando de alguns ajustes em alguns setores” S3

Na próxima questão contida no questionário foi analisada o nível concordância dos supervisores com alguns tópicos relacionados a gestão, nas afirmações de que “a escola promove ações democráticas na tomada de decisões”, “a comunicação entre direção, coordenação e comunidade escolar é forte”, “não existe repressão por parte da direção sobre seus funcionários” e se “Todos os integrantes da comunidade escolar possuem liberdade para opinarem nas reuniões” metade dos supervisores concordaram, sobre a afirmação de que “todos os funcionários da escola são tratados de forma igual” e 75% dos supervisores discordam com esta afirmação.

Uma das perguntas relacionada aos supervisores estava direcionada a participação dos professores nas reuniões da escola, na visão destes, como definiriam a participação destes profissionais, segundo os supervisores os professores possuem ótima participação.

A próxima questão a ser analisada trata da não participação dos professores nas reuniões da escola, o que na visão do supervisor definiria como o (s) principal(is) empecilho(s) para esta participação, sobre o tópico “desinteresse” 75% concordam, para “falta de estrutura” da escola, todos discordam com isto. Sobre a “falta de tempo” dos professores, 75% dos supervisores concordam, sendo que sobre “falta de estímulo” destes atores, 75% acreditam que isto não é causa da não participação.

Na próxima questão foi analisada a participação dos atores sociais que compõem a escola, na afirmação se “a escola promove ações que facilitam a participação dos professores nas reuniões da escola”, metade dos supervisores acreditam que isto ocorrem dentro de suas escolas. Na

afirmação de que “quando uma determinada tarefa que foi submetida ao trabalho do grupo como um todo foi realizada, a escola faz o reconhecimento dos esforços deste grupo”, para 75% dos supervisores, isto ocorre em suas escolas. Sobre os tópicos de que “a escola prioriza a participação de um grupo específico de atores sociais”, e de que os atores “não participam, pois não possuem oportunidades” e os atores “participam, porém suas opiniões não são consideradas”, os supervisores foram unânimes em discordarem.

Na próxima questão os supervisores responderam como definiriam o comportamento nas reuniões da maioria dos professores, as afirmações de que “Participam com presença física, praticamente não colaboram com a reunião”, “Participam através da fala, porém, na maioria dos casos não tem muito a ver com o tema da reunião”, “Em todas as reuniões, existe um grupo que participa sempre, e outro que sempre só escuta” e “Participam ativamente das reuniões, opinando e colocando suas ideias em discussão”, foi constatado que os supervisores acreditam que a maioria dos professores praticamente não colaboram com as reuniões, participando apenas como presença física.

Na próxima etapa estão expostas as repostas dos supervisores relacionados a indagação “Que importância você atribui ao projeto político-pedagógico de uma escola?” As repostas foram colocadas respectivamente.

“é sem dúvida o documento que vai motiva as ações e atividades a serem desenvolvidas no ano em curso”. S1

“muito importante” S2

“é fundamental para o planejamento e execução das atividades educacionais no ano letivo”. S3

“ Toda a importância possível, pois é nele que devem estar pautada toda a proposta da escola”.S4

Pelas opiniões dos supervisores é possível perceber que o PPP é um documento de grande importância para a implementação das propostas da escola, documento este que é a identidade da escola, na visão de Ter-rén(2003) citado por Ferreira(2009) sobre esta importância, “a escola

deve ser capaz de oferecer iguais oportunidades a um público cada vez mais caracterizado por uma crescente diversidade social e cultural”

Na visão destes colaboradores da escola, quando indagados sobre “Que papel você acha que o coordenador deve realizar em relação ao projeto político-pedagógico da escola? ”, estes responderam:

“participar da elaboração e acompanhar as ações a serem desenvolvidas, ou seja, é de fundamental importância acompanhar todo o processo”.S1

“na realização dos projetos institucionais (desenvolvimento)”.S2

“deve procurar identificar os obstáculos que existem no desenvolvimento de uma metodologia pedagógica eficaz e ingerir soluções junto a direção e o corpo docente para superar uns entraves”. S3

“O PPP é o diário de bordo de uma escola. Mas, deve ser feito com a participação de todos os envolvidos, cabe ao coordenador auxiliar na elaboração de ações, no planejamento, e análise dos resultados”. S4

Estes acreditam que possuem a função de acompanharem as ações que o permeia, assim como em participação promoverem a realização do projeto. Para Orsolon (2003), o supervisor deve direcionar suas ações para a transformação, precisa estar consciente de que seu trabalho dentro do ambiente escolar não se dá isoladamente, mas sim, de forma coletiva.

Na próxima questão foi analisado sobre os supervisores em relação a participação dos atores sociais da comunidade escolar na elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico da escola, sendo estes atores a Gestão, Secretária, Coordenação pedagógica, Professores, Alunos, Pais e Outros funcionários (cozinha, vigia e outros), assim, na opinião dos supervisores todos estes atores possuem de alguma forma uma participação dentro do PPP.

Nesta questão foi analisado a concordância ou discordância dos supervisores sobre alguns tópicos sobre o Projeto Político Pedagógico, nas afirmações “Como todo projeto político pedagógico possui em sua estruturação um currículo, os professores utilizam este currículo no planejamento de suas aulas”, “O projeto político pedagógico deve ser usado como um direcionamento pela escola” e “Na elaboração, execução e

avaliação do Projeto político pedagógico, existem muitas dificuldade a ser superadas” os supervisores foram unanimes em considera-las de grande importância, sendo que discordam sobre as afirmações de que “Na escola sempre foi um documento de gaveta, quase ninguém conhece” e “O projeto político pedagógico é feito na maioria dos casos somente pela direção e coordenação”.

Por esta visão, fica claro a importância dada ao documento base dos processos educacionais dentro do ambiente interno, assim, o PPP como afirma Nogueira (2011) é um projeto que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, das articulações ocorridas para um processo participativo mais amplo. Nogueira (2011, p.30), “Um projeto na verdade é, a princípio, uma irreabilidade que vai se tornando real, conforme começa a ganhar corpo a partir da realização de ações e, conseqüentemente, as articulações destas.

Ao serem indagadas sobre as dificuldades encontradas no PPP, os supervisores responderam da seguinte forma:

“momentos coletivos para elaboração”S1

“acredito que falta mais dialogo e convicção e comunicação entre os atores do projeto”S2

“mais reuniões”S3

“mais comunicação dentro da escola”S4

Segundo os comentários acima que representam o pensamento da maioria dos supervisores, os momento coletivos são complicados de acontecerem, para Luck(2010) A criação de um ambiente escolar e de uma cultura participativa constitui-se, em consequência das questões analisadas, em importante foco de atenção e objeto de liderança na instituição escolar.

Sobre os dados dos gestores, em uma das questões direcionada aos gestores na entrevista, procurava entender como eles definem uma gestão escolar democrática, as suas falas são:

*“uma gestão onde todos os membros (comunidade e instituição) tenham direitos de-
veres e sejam atendidos com equidade”. G1*

Na próxima indagação aos gestores procurou saber na opinião destes se é possível aplicar uma gestão democrática no ambiente escolar, e que justificassem suas respostas, assim, temos:

“sim, através do respeito a individualidade e a pluralidade cultural”.G1

Na próxima questão foi analisado o nível de concordância dos gestores em relação as afirmações sobre gestão sendo elas “em sua prática de direcionar a instituição escolar, você promove ações que visam a implantação de uma gestão democrática”, “você promove ações que possibilitam a integração da comunidade escolar”, “em seu cotidiano, os atores sociais que formam a comunidade escolar, possuem liberdade para se expressarem sobre temas que se relacionem com a gestão da escola”, “ a comunicação entre direção, coordenação e comunidade escolar é forte” os diretores foram unânimes em concordar com todas as afirmações. Assim, nas afirmações de que “todos os funcionários da escola são tratados de forma igual” e “não existe repressão por parte da direção sobre seus funcionários” houve uma concordância de 75% sobre estas as afirmações.

É possível perceber a grande liberdade propostas pelos gestores aso funcionários assim como o grau de tratamento dos mesmos. Conforme Costa (1995) a construção de uma gestão escolar democrática e consequentemente participativa se coloca como uma espécie de exigência para um processo de afirmação do próprio sentido participativo e igualitário dentro do ambiente escolar.

Na questão em que se direcionava para que os gestores opinassem sobre o comportamento dos professores nas reuniões, foi observado que nas afirmações “Participam com presença física, praticamente não colaboraram com a reunião” e “Participam através da fala, porém, na maioria dos casos não tem muito a ver com o tema da reunião” e “Em todas as reuniões, existe um grupo que participa sempre, e outro que sempre só escuta”

as repostas dos gestores foram unânimes em discordarem destas afirmações, para a afirmação de que “Participam ativamente das reuniões, opinando e colocando suas ideias em discussão” houve unanimidade na concordância entre os gestores.

A próxima questão indagava aos gestores os motivos pelo qual poderia ocorrer a não participação dos professores nas reuniões, as afirmações propostas foram “Desinteresse”, “Falta de estrutura na escola”, “Falta de tempo” e “Falta de estímulos”, os gestores foram unânimes em afirmarem que estes não seriam as causas da não participação dos professores nas reuniões. Ao comentar sobre a prática docente Paro (2000) afirma que é muito difícil para o professor se encontrar envolvido totalmente no ambiente escolar, se estes está cheio de problemas seja pelo seu baixo salário, seja desestimulado por sua deficiente formação profissional ou pela falta de condições, isto gera uma participação praticamente nula deste profissional.

Nesta questão buscava questionar aos gestores se estes promoviam ações que facilitam a participação dos professores nas reuniões da escola, todos foram unânimes em responder que sim, que realizavam as ações, ao serem indagados que ações faziam, estes responderam da seguinte forma:

“vários eventos como reuniões com pais, com funcionários festinhas de comemorações, projetos internos...” G1

“os projetos institucionais e os demais projetos que a escola desenvolve com o corpo docente e discente.”G2

Nas falas dos gestores é possível perceber a importância dos projetos dentro do ambiente escolar como símbolo de participação dos professores, assim, como Falkembach (1995) comenta o planejamento participativo é visto como um instrumento teórico prático capaz de unir o pensar e ação na comunidade escolar e ser capaz de respaldar a construção democrática dos projetos institucionais.

Nesta questão foi analisada a participação dos atores sociais que compõem a escola, todos os diretores foram unânimes em discordarem das

afirmações de que “a escola prioriza a participação de um grupo específico de atores sociais”, “não participam, pois não possuem oportunidades” e “participam, porém suas opiniões não são consideradas”, e sobre as afirmações de que “Quando uma determinada tarefa que foi submetida ao trabalho do grupo como um todo foi realizada, a escola faz o reconhecimento dos esforços deste grupo”, houve concordância entre os gestores.

Em relação às estratégias que facilitam a participação Luck (1998) descreve que prover o reconhecimento coletivo pela participação e pela conclusão de tarefas se torna importantíssimo neste processo.

Foi indagado aos gestores “Que importância você atribui ao projeto político-pedagógico de uma escola” a respostas foram respectivamente, sendo elas:

“ tudo em nossas vidas precisa ser planejado, caso contrário a margem para o erro é grande. Toda escola precisa planejar suas metas ações para serem executadas com sucesso. O ppp facilita esta execução por isso é de grande importância”. G1

“é de suma importância, pois é através dele que ações e projetos são desenvolvidas; é o direcionamento fundamental de uma instituição de ensino”.G2

“é importante pois é ele que dá um norte para a escola, é o plano de ação escolar” G3

“O projeto político pedagógico tem um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis a efetivação de sua intencionalidade que é constitutiva” G4

Nas falas dos gestores acima é verificável a importância que o PPP possui dentro do ambiente escolar, pois este serve como eixo norteador das práticas que possibilitam o sucesso do processo ensino aprendizagem, para Ferreira (2003) o PPP não é apenas um desenvolvimento do planejado, mas sim, uma fonte privilegiada de novos elementos para novas tomadas de decisões assim como a criação de novas políticas dentro do ambiente escolar.

Para estes também, quando indagados sobre “Que ações você considera importantes no processo de mobilização dos diversos atores escolares para a implementação, de fato, do projeto? ”, estes responderam que:

“ 1) participação dos agentes formadores de opinião (professores), 2) participação dos maiores interessados no PPP, que sofreram essas ações (alunos), 3) Participação da comunidade expressando seus anseios, 4) construção de uma proposta que visa atender as necessidades reais e locais daquela comunidade escolar” G1

“ações onde visam o resgate do baixo desempenho escolar”. G2

“Projeto com objetivo de resgate de baixo desempenho” G3

“direciona a escola em suas ações” G4

Nas frases expostas acima, a participação dos integrantes da comunidade escolar dentro das ações que possibilitam a realização do PPP é de suma participação, para alguns, este projeto é um guia para resolver os problemas de baixo desempenho no ambiente escolar, Na visão de Vasconcelos (2005) este não só direciona as ações pedagógicas da escola, mas normatiza todo o funcionamento da escola com base nos princípios norteadores para a criação da identidade da escola.

Nesta questão se tentou verificar a opinião dos gestores em relação a participação dos atores sociais da comunidade escolar na elaboração, execução e avaliação do projeto político pedagógico da escola, considerando os atores a Gestão, Secretária, Coordenação pedagógica, Professores, Alunos, Pais, e Outros funcionários (cozinha, vigia e outros), assim, foi unânime as respostas dos gestores que concordam que todos os atores sociais como gestão, secretária, supervisores e professores participam com mais intensidade deste processo, sendo que os alunos, pais e outros funcionários (cozinha, vigia e outros) participam com menor frequência.

Por esta visão, é notável a observação de que nem todos os atores sociais estão participando ativamente do processo do PPP, para Luck (2010) ao comentar sobre a participação dos pais diz que estes possuem pouca participação nos acontecimentos da escola, algumas vezes os gestores chegam a temer a participação de certos pais, pois estes possuem temperamentos muito fortes. Para Ferreira (2008) ao comentar sobre os atores sociais da escola afirma que a cooperação exige entendimento com caráter mútuo e esta participação supõe a abertura de novas discussões, de determinação e de novas deliberações, e em relação aos funcionários deixa claro que o trabalho dos funcionários, por se realizar em uma escola,

tem uma dimensão pedagógica que é pouco reconhecida, podendo esta participação de tal forma contribuir de formato significativo para as ações pedagógicas da escola.

Foi indagado aos gestores quais eram as dificuldades encontradas na elaboração, execução e avaliação do Projeto político pedagógico, as respostas foram:

“colocar em prática todas as metas estabelecidas no PPP, ainda é uma dificuldades por que acontecem muitas interferências externas que atropelam o cotidiano escolar”

G1

“melhorar o gerenciamento do tempo, e fortalecer a participação dos pais”G2

“Favorecer a gestão de o tempo disponível e melhorar a pouca participação dos pais nos encontros da escola” G3

“Concluir o mesmo” G4

Ao verificar as falas dos gestores é notável perceber a preocupação sobre a participação dos pais, assim como a relação de tempo e os condicionantes externos que podem impedir a própria conclusão do mesmo. Para Veiga (1995) o projeto político pedagógico parte dos conceitos de igualdade com base na qualidade, na própria liberdade, e enraizados em gestão democrática assim como a valorização do magistério. Todos estes fatores contribuem para a superação das dificuldades dentro do ambiente escolar.

Nesta questão foi colocado aos gestores algumas afirmações sobre o Projeto Político Pedagógico, foram unânimes em concordarem que o “Projeto Político Pedagógico é importante para escola”, que “O suporte pedagógico ou a direção faz reuniões periódicas com a intenção de avaliar a execução do Projeto Político Pedagógico da escola”, que “A escola propõem a utilização do Projeto Político Pedagógico como eixo norteador da prática pedagógica em sala de aula”, que “O projeto político pedagógico deve ser usado como um direcionamento pela escola” e “que é necessário utilizar o Projeto Político Pedagógico como eixo norteador na prática dos professores em sala de aula”, e foram unânimes em discordarem de que “Na escola sempre foi um documento de gaveta, quase ninguém conhece” e que “O

projeto político pedagógico é feito na maioria dos casos somente pela direção e coordenação.

É importante perceber que todos os gestores sabem da importância do PPP para escola, pois este se transforma no guia para as práticas educacionais dentro da instituição escolar, assim como reforça Veiga (1995) que este projeto é uma ruptura histórica na prática administrativa da escola, com o enfrentamento de problemas, assim como a incompatibilidade de pensamentos e ações. Cabe então a gestão com um todo segundo Ferreira (2008) é preciso que todos funcionem como uma espécie de orquestra, todos afinados em volta de uma partitura, um objetivo e regidos pela batuta de um maestro, ou seja, o gestor que aponta como cada um entra para obter um resultado harmônico, participativo com ações realmente fortes e capazes de alcançarem os seus reais propósitos.

7 Considerações finais

A definição de democracia que foi construído historicamente surge com uma visão sobre o direito das pessoas em decidir sobre o futuro da cidade e de mudar determinada situação, no âmbito escolar, não é diferente, todos os atores sociais clamam pelo seu direito de expressar e poder contribuir para o futuro da escola, assim, paralelamente desde o tempo de Atenas, os Atenienses possuíam igualdade nos direitos (*isonomia*), no falar (*isegoria*) e no poder (*isocracia*).

A democracia dentro da escola é essencial para que os avanços possam ser significativos, os trabalhos da gestão junto com os integrantes da comunidade escolar devem se direcionar para a possibilidade da participação dos envolvidos no processo pedagógico, assim, as opiniões dos atores sociais, suas ideias, seus anseios e seus sonhos devem ser levados em consideração pela escola, pois são a partir destes ideais que realmente a escola consegue alcançar suas metas. É verificável nas expressões e opiniões dos autores utilizados neste trabalho sobre os atores das escolas, que

dentro do ambiente escolar, eles devem possuir liberdade de expressão para expor suas ideias e anseios.

Dentro do processo de gestão democrática a participação se torna essencial para o planejamento de atividades que possam norteia as práticas pedagógicas da escola. O trabalho coletivo dentro da instituição revela para as escolas as habilidades e as competências da comunidade escolar, assim, pelo processo participativo a escola se transforma em uma oficina da democracia priorizando o trabalho em grupo e organizando-se como instituição cujos membros se conscientizam da sua função na construção da identidade da escola, ou seja, tornando-se parte da vida escolar.

Esta construção do processo participativo, se torna fundamental dentro da instituição escolar, pois é a partir desta, que a escola enquanto instituição do saber constrói sua identidade e o perfil futurístico do que ela espera alcançar em seus alunos, por isto é necessário que alcance todos os cantos da escola, todos sendo chamados a compartilharem experiências e saberes que possam enriquecer a cultura local e contribuir para o sucesso principal de todos estes esforços, uma educação de qualidade. O estudo priorizou analisar dentro do estilo democrático por meio bibliográfico de que forma pode acontecer a participação da comunidade escolar nas escolas, afim de entender, este elo entre gestão democrática e as formas de participação dos atores sociais da comunidade escolar como os gestores, supervisores, professores, funcionários (vigia, cozinha, secretária e outros)

Assim, de acordo com a literatura apresentada, é possível afirmar que as escolas devem possuir um caráter democrático para que a participação seja realmente efetiva, promovendo ações que buscam integrar os atores sociais da escola, seja através de reuniões, da liberdade de expressão nos encontros, da participação nas tomadas de decisões e de tentar oportunizar a participação em todos os âmbitos da escola. Assim, a escola oportuniza um espaço para a participação dos atores sociais, assim como o compartilhamento de ideias através de experiências dos vários integrantes da comunidade escolar. Porém, foi verificado que em relação ao projeto

político pedagógico os funcionários(vigia, cozinha, secretária e outros), pais, alunos e professores estão distante da participação ativa neste projeto, seja por conhecimento do conteúdo, seja por capacitação ou por falta de informação através da escola, por contraditório, as dificuldades mais citadas pelos gestores e supervisores para ter o sucesso o PPP, seria obter a união de todos os atores sociais dentro do projeto e em específico a participação dos pais.

Desta forma, para os funcionários (vigia, cozinha, secretária e outros), pais, alunos e professores as suas participações neste projeto ainda não são significativas o bastante para serem considerados partes integrantes da elaboração ou execução deste projeto. Assim, verifica-se que o projeto político pedagógico é um projeto que ainda fica nas mãos das supervisoras e gestoras das escolas, não chegando de foram efetivas nas mãos ou no conhecimento dos pais, dos alunos, funcionários (vigia, cozinha, secretária e outros) e dos professores que integram parte fundamental neste processo. Sendo assim, para esses atores sociais que compõem a comunidade escolar, as suas participações neste processo ainda não são significativas o bastante para serem consideradas partes integrantes do mesmo.

Referências

- ÁRIES, Philipe. **História Social da Criança e da Família**. 2ª ed. Rio de Janeiro: JC, 1981.
- AVANCINE, Sérgio Luis. "**Daqui ninguém me tira**": mães na gestão colegiada da escola pública. São Paulo, 1990. 193 páginas. Dissertação de Mestrado em Educação. Mestrado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- AZEVEDO, Fernando et al. **O manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. RBEP. Brasília, 1984.
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. **O que é participação**. 8.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CAMPBELL, Selma Inês. **Projeto político pedagógico: guia prático**. Rio de Janeiro: Walk ed.2010.

CISESKI, Ângela Antunes; ROMÃO, José Eustáquio. **Conselhos de Escola: coletivos instituintes da escola cidadã**. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997. cap. 5, p. 65 - 74.

CORNBLETH Catherine. "**Para além do currículo oculto?**". In: *Teoria Educação* n° 5. Porto Alegre, Pannonica,1991.

_____. **Para além do currículo oculto?** *Teoria e Educação*, n. 5, p. 55-65, 1992.

COSTA, Célia e SILVA, Itamar. **Planejamento participativo: prática de cidadania ou cidadania na prática?** *Revista de Educação da AEC*, v. 24, n. 96 jul./set., 1995, p.37.

CUNHA, Marcus Vinícius da. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, G. **A dimensão política do projeto político-pedagógico**: rumo à autonomia política e pedagógica da escola pública. *Revista Pedagogia em Debate - Desafios Contemporâneos...UTP*, Paraná. mar. 2007. Disponível em: <http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/artigo_PDE_ELAINÉ> Acesso em: 15 de março. 2011.

ENGUITA, Mariano. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Trad. De Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. **Planejamento participativo**: uma maneira de pensar e encaminhá-lo com base na escola. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) *Projeto políticopedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba:IBPEX, 2009.

FINLEY, Moses I. **Estudios sobre história antiga**. Madrid: Akal Editor, 1981. Cap. IV-La peble romana, p.87-117.

GADOTTI, Moacir. **Pressupostos do Projeto Pedagógico**. Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília: MEC, 1994.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas,

MARQUES, J. C. **Proposta básica para gestão** 81 – 84. Porto Alegre, Educação e Realidade, v. 6, n. 1, p. 109 –120, jan./abr., 1981.

Hora, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: Artes e ofícios da participação coletiva/Dinair Leal da Hora - Campinas, SP: Papirus, 1994. – (coleção magistério: formação e trabalho Pedagógico).

_____. **Gestão educacional Democrática**. Campinas, SP: 2. Ed. Editora Alínea, 2010.

LIBÂNEO, J.C . **Organização e gestão da escola**. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. **Educação Escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

_____. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUCK, H. **A dimensão Participativa da gestão escolar**. Gestão em Rede, Brasília, n. 9, ago. 1998.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005

_____. **Concepções e Processos Democráticos de Gestão Educacional**. 5.ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. – Série Cadernos de Gestão – volume II

_____. **Liderança em gestão escolar**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **A gestão Participativa na Escola**. 8. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MACHADO, Nilson José. **Ensaio Transversais: cidadania e educação**. Escrituras Editora. 1997, p. 63

MENDES, Rosa Emília de Araújo. **Projeto político Pedagógico em favor da Escola**. Revista AMAE educando. N. 291. Belo Horizonte, Maio 2000.

MOREIRA, Antônio Flávio B. (1992). "**Currículo e controle social**". Teoria e Educação, N^o 5. Porto Alegre: Pannonica.

NOGUEIRA, Nilbo Ribeiro. **Pedagogia de Projetos: etapas, papéis e atores**. São Paulo: Érica, 2008.

_____. **Uma jornada rumo ao desenvolvimento das múltiplas inteligências**. São Paulo: Érica, 2008.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. **O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalhede; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (Orgs). O Coordenador Pedagógico e o Espaço de Mudança. São Paulo: Loyola, 2003.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político pedagógico da escola**. 5.ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2005.

PRAIS, M.L.M. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas: Papyrus, 1990.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

_____. **Gestão democrática da Escola Pública**. São Paulo: Ática, 1997.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3^a Ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. **Administração escolar: Introdução Crítica**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – **relações de poder** – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

- _____. **A perspectiva multicultural no projeto políticopedagógico.** VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____. **O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político-pedagógico.** VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília. As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- ROSENFELD, Denis L. **O que é democracia.** 4. ed. São Paulo: ed. Brasileira, 1994. (Coleção primeiros passos)
- SAVIANNI, Dermeval. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Atores Associados, 2008.
- URBANETZ, Sandra Terezinha; SILVA, Simone Zampier da. **Orientação e supervisão escolar: Caminhos e perspectivas.** Curitiba: IBPEX, 2008.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico.** 14. ed. São Paulo: Libertad, 2005.
- _____. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2006.
- _____. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico- elementos para elaboração e realização.** São Paulo: Libertad Editora, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos A (org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola: espaço do projeto político-pedagógico.** Campinas, SP: Papirus, 1998.
- _____. **Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar?** In: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000.
- _____. FONSECA, Marília. **As dimensões do projeto político pedagógico: novos desafios para a escola.** Campinas, SP: Papirus, 2001.

_____. **Inovações e projeto político-pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória? Caderno CEDES, vol. 23 n 61, Campinas, Dec.2003.

_____. RESENDE. Lúcia Maria Gonçalves de. **Escola:** Espaço do Projeto Político Pedagógico. 7ª ed. Campinas: Papyrus, 2003 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção coletiva In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: SP.Papyrus, 2004.

VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento Participativo na Escola:** Um desafio ao Educador. São Paulo: EPU, 1986 (Temas básicos de educação e ensino).

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **O projeto político-pedagógico e a avaliação.** BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.) Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Práticas em gestão Escolar.** Curitiba: IBPEX, 2004.

_____. **Gestão democrática.** Curitiba: IBPEX, 2007.

Capítulo 07

Elaboração do paradidático de educação ambiental “lixo: responsabilidade de todos nós” em uma escola do campo

Maria Lindalva Oliveira Fernandes

1 Introdução

Esta pesquisa propõe discussões sobre a importância de se ter um olhar crítico sobre como é trabalhada a educação no campo, levando em consideração seus espaços físicos, políticas públicas e formação de professores.

É também fruto de uma inquietação referente ao descuido com as escolas do campo no decorrer dos anos, em especial, a escola Santo Antônio do Cumaru, no município do Bonito-Pará, que fez parte de minha infância e ver que no decorrer de muitos anos quase nada foi mudado, me fez querer investigar o que estava acontecendo com as escolas do campo no Brasil e no Estado. Assim, a realização desse trabalho se justifica pela necessidade de reflexão sobre os dados que retratam a dificuldade de uma educação de qualidade nas escolas do campo.

A pesquisa estrutura-se em tópicos baseados na minha história, pessoas que até hoje fazem parte de minha vida e que fizeram parte da educação desenvolvida na escola referência do meu tema de pesquisa no interior de Santo Antônio do Cumaru município de Bonito-Pará, dados que retratam a dificuldade de uma educação de qualidade nas escolas do campo retratados pelo o que vi, ouvi e senti. O paradidático “lixo uma responsabilidade de todos nós surge justamente da percepção da quantidade

de lixo que era jogado de forma inadequada dentro e no entorno da escola. No segundo momento dá-se a ênfase à formação de professores para o campo como uma ação necessária para que o professor possa através da oficina realizada, criar suas próprias metodologias para trabalhar o paradidático “lixo: responsabilidade de todos nós” em sala de aula e por fim mostra-se o passo a passo para a produção do livro, objetivos, procedimentos e elementos do paradidático.

Espera-se que, esta pesquisa possa contribuir para ampliar os conhecimentos de educadores a respeito da prática da EA, no âmbito escolar auxiliando tanto no processo de ensino-aprendizagem quanto como ferramenta de conscientização e transformação social. Portanto, considerando-se estas discussões, a busca da interdisciplinaridade dentro do contexto ambiental vivido pelos estudantes, com o uso do lúdico, possibilitou interações e mediações no contexto social destes, que podem favorecer o desenvolvimento de conceitos e valores, permitindo uma maior autonomia e participação dos estudantes no meio onde vivem.

2 Educação no campo: o que vi, o que ouvi e o que senti

A Escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio do Cumaru no município do Bonito-Pará, onde iniciei meus estudos é o retrato perfeito do descaso com a educação campesina. Um dos traços fundamentais do movimento por uma educação do campo é a luta do povo do campo por políticas que garantam o seu direito à educação de modo geral e a uma educação que seja no e do campo. Oriunda de uma família grande (16 irmãos), foi necessário que, nos mudássemos muito cedo para a cidade mais próxima, São Miguel do Guamá para darmos continuidade aos nossos estudos, já que a Escola Estadual do Santo Antônio do Cumaru só tinha até a 4ª série primária, hoje atual 5º ano. Assim como nossa família, muitas outras migraram ao longo dos anos para cidades próximas para assim poder proporcionar a continuidade de estudos de seus filhos.

De acordo com Roseli Caldart (2004), pesquisadora sobre a educação do campo, há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, que consideram as pessoas que vivem no campo como parte atrasada e fora de lugar, onde não teria a necessidade de políticas públicas específicas para essas pessoas, a não ser do tipo compensatório à sua própria condição de inferioridade ou diante de pressões sociais.

Embora dominante essa tendência não consegue avançar sem contradições, de um lado, estão às contradições do próprio modelo de desenvolvimento, entre elas a da crise do desemprego e a consequência explosiva que traz para a migração campo-cidade, de outro, está à reação da população do campo, que não aceita essa marginalização e passa a lutar pelo seu lugar social no país, construindo alternativas de resistência econômica, política, cultural, que também inclui iniciativas na educação no campo (CALDART, 2004, p.21). Devido à situação geral da educação brasileira hoje, e em particular dessa tendência de marginalização das escolas do meio rural, é também um problema grave o tipo de escola pública oferecida à população do campo.

O que me fez elaborar um paradidático de educação ambiental para escola do campo foi o impacto que senti ao visitar a Escola estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio do Cumarú mais de 40 anos depois, e perceber que desde minhas lembranças de criança a escola não havia melhorado em sua estrutura, tinha piorado sua conservação, e estava do mesmo jeito e tamanho das minhas lembranças de quando pequena. Além disso tinha muito lixo dentro e no entorno da escola o que realmente me fez pensar em elaborar um material de educação ambiental para ser trabalhado por toda a comunidade escolar.

Ao ver tamanho descaso que vem desde a estrutura física até o campo pedagógico e conversando com alguns professores ficou claro em seus relatos que eles não têm materiais didáticos adequados, biblioteca, formações.

De modo geral é uma escola relegada ao abandono. Em muitos estados recebe a infeliz denominação de escolas isoladas. Como predomina a educação unilateral da relação cidade-campo, muitas prefeituras trazem as crianças para as cidades, num trajeto de horas de viagens, por estradas precárias, com a finalidade de reduzir custos, e ainda colocam em classes separadas das crianças da cidade, reforçando dessa forma a dicotomia ainda presente no imaginário da sociedade; ou são colocadas nas mesmas salas, onde são chamadas de atrasadas pelas colegas, ou mesmo por algum de seus professores urbanos e, para serem modernas, passam a assumir valores duvidosos.

Pesquisas apontam que, tratada como uma espécie de resíduo do sistema educacional brasileiro, a escola do meio rural tem problemas, como: falta de infraestrutura necessária e de docentes qualificados, falta de apoio a iniciativas de renovação pedagógicas, currículo e calendário escolar alheio à realidade do campo, em muitos lugares a escola do campo é atendida por professores com visão de mundo urbano, muitas vezes deslocada das necessidades e das questões do trabalho no campo, alheia a um projeto de desenvolvimento, alienada dos interesses dos camponeses, dos assalariados do campo, enfim, do conjunto de trabalhadores de seus movimentos e organizações, estimuladora do abandono do campo por apresentar o urbano como superior, moderno e atraente, e em muitos casos contribuindo para sua própria destruição.

Caldart afirma que precisamos descobrir os pilares e as matrizes, que serão as vigas mestras para que possamos construir um projeto de educação básica, precisamos captar a escola, a educação que está brotando, captar o que a de educativo no conjunto de ações, gestos, lutas do movimento social do campo, mas ainda percebo não só com os governantes, mas também com que mora no meio urbano o preconceito com quem mora no meio rural, pois acham que para mexer com a enxada, capinar na roça, arrancar buva (planta daninha) no meio da soja, plantar mandioca, batata, soja, milho, trigo e aveia não precisam “ser estudado” para ganhar alguns trocados.

Percebemos que a escola do campo ainda tem a imagem da escolinha das primeiras letras, aquela escolinha sem infraestrutura, que cai ou não cai, onde possui uma professora que quase não sabe ler, “onde ensina alguém a saber quase nada”. Não é assim que devemos vê-la, pois a escola rural tem que dar conta da educação básica como direito ao saber, direito ao conhecimento, direito a cultura produzida socialmente. Depois de observar como estava a escola Estadual de Ensino Fundamental Santo Antônio do Cumaru senti a necessidade de elaborar um material paradidático sobre educação ambiental no campo para abordar os cuidados que devemos ter com o ambiente escolar, em especial, dar destinação adequada aos resíduos.

As atividades pedagógicas que utilizam materiais paradidáticos podem representar o diferencial, entre uma aula tradicional focada no ensino e na aprendizagem mecânica de conteúdos e o entendimento da aula como espaços de construção e ressignificação de conceitos visando à aprendizagem significativa e à mudança de paradigmas para o aluno. Nesse processo dialético de ensino e de aprendizagem toda experiência ou conhecimento constitui material, recurso ou meio que viabiliza a tomada consciente de novas decisões que conduzem a atitudes relevantes no contexto social do aluno.

Considera-se que o paradidático seja um ótimo recurso pedagógico porque ela funciona como um instrumento adicional no ensino voltado para a aprendizagem significativa. Contribui para o planejamento das atividades docentes, o desenvolvimento dos conteúdos, das habilidades e das competências e possibilita a avaliação formativa porque contribui para a reformulação das atitudes dos alunos em relação à importância do tema abordado, no caso os cuidados que se deve ter com o lixo.

O paradidático é uma ótima ferramenta pedagógica para informar e fornecer base de conhecimentos sobre qualquer assunto em uma roupagem menos formal, e, portanto, mais familiar aos alunos em especial aos alunos do campo. Tal abordagem permite apresentar o tema de forma

resumida, ilustrativa e acessível aos diferentes público a serem atingidos (ALFONSIN, 2011).

Assim, um dos principais objetivos de um material paradidático é atingido, pois foca um tema específico de relevância social e ambiental ao mesmo tempo em que é um instrumento de transposição didática entre o conhecimento científico e a linguagem jornalística com o objetivo de esclarecer os mitos populares. A forma atrativa pode ser utilizada como mais uma alternativa de material pedagógico diversificado na intenção de dinamizar aulas, motivar as pessoas para a leitura, o debate e a pesquisa.

A utilização do paradidático como material pedagógico no presente trabalho terá como objetivo principal ressaltar a importância da educação ambiental e os cuidados com o lixo, desmitificar assuntos relacionados à coleta seletiva. A proposta de elaboração de um paradidático envolvendo os alunos da escola Estadual Santo Antônio do Cumaru busca sensibilizar os alunos quanto à importância de se manter os ambientes limpos e saudáveis entendendo que o ambiente que você vive reflete a sua imagem.

3 Formação de professores para o campo: uma ação necessária

A educação é a base para um país forte, um país que visa crescer e se desenvolver, no entanto no campo educacional perpassam várias questões delicadas e que ambas estão intrinsecamente ligadas. No meio dessas questões, está a formação continuada dos professores que atuam nos vários níveis da educação. A formação dos professores é algo muito sério e de importante valor, pois tais profissionais devem estar sempre seguindo as mudanças históricas que surgem, adaptando-se aos novos momentos que a profissão de professor exige, assim sendo, Alarcão apud Gomes (2009, p.69) define formação continuada como “o processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação as exigências de sua atividade profissional”.

No entanto, Lima apud Gomes (2009, p.69) afirma que formação continuada é “articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o

desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva e dinamizada pela práxis”. Investir na formação continuada de professores é um processo que particularmente, o Brasil não se destaca, o que é visto e sabido sobre esse assunto ao longo da história é que muitos dos gestores se dizem investirem e incentivarem seus professores a buscarem novos caminhos para estarem de forma dinâmica se adequando as novas práticas e estarem em processo contínuo de reflexão sobre elas, mas o que é visto no real é que os profissionais que de fato estão comprometidos com a educação buscam por conta própria essa formação constante, enquanto aqueles que se preocupam em simplesmente dar aulas ficam permanentemente em um estado de inércia. Segundo Freitas (1996, p.89) “o tema da formação de educadores não tem sido considerado uma área de pesquisa significativa por parte dos próprios educadores”.

É claro que entre essas realidades de total descaso com o assunto existem as exceções, existem sim, aqueles que estão comprometidos de fato com a educação e acreditam nela e que buscam mesmo diante de todas as dificuldades meios de investir e incentivar seus educadores a buscarem uma formação permanente, isso implica que tais educadores estejam cientes de suas funções como professores e educadores, devendo estar dispostos a criar e a recriar a escola, tais professores são descritos nas falas de Coelho (1996, p.39) como: Aqueles “capazes”, portanto de pensar a prática, as formas de existência individual e coletiva, a escola e a educação em geral, em sua complexidade e historicidade e de recriá-las por inteiro; de compreender os processos concretos de produção e reprodução dos saberes, no plano da sociedade e da escola em seus aspectos didático-pedagógicos, de ir além do já dito e já feito.

Ser professor não é somente encher a mente dos alunos de conteúdos científicos, ensinar-lhes padrões e valores morais, mas é também ensinar-lhes a refletir criticamente sobre a realidade em que se encontra cada um, é ensinar-lhes a ser alguém que pensa e logo existe, e assim é capaz de mudar e transformar suas realidades, assim sendo; “ensinar não é para aventureiros é para profissionais, homens e mulheres que além dos

conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma da realização de sua própria liberdade e cidadania”. (COELHO, 1996, p.41).

Contudo para que se seja um bom professor não requer somente de boa vontade, mas também requer investimentos e incentivos para que este profissional possa fazer seu trabalho com maestria e tenha vontade de passar de fato, o que sabe àqueles que dependem dele. Quem optar pela carreira da docência deve estar consciente de suas responsabilidades e das dificuldades que encontrará ao longo do caminho.

A realidade que envolve as dificuldades em torno da formação continuada dos professores não é algo específico de uma dada educação ou de uma localidade; os professores que atuam nas áreas ditas urbanas enfrentam muitos obstáculos no quesito formação, são más condições de trabalho, má remuneração a falta de incentivo para buscar formação, contudo essa realidade não é enfrentada só pelos professores da cidade, os professores do campo enfrentam as mesmas dificuldades, quiçá piores, pois a educação do campo é uma educação que é muito discriminada, desvalorizada e por muitos, até mesmo desconhecida.

A educação do campo e para o campo é uma conquista dos movimentos sociais que sempre lutaram por direitos iguais e justos, assim a educação exigida pelos movimentos sociais é uma educação que liberta que abre os horizontes é uma educação que visa à formação integral do sujeito para que estes não sejam dominados ou oprimidos por uma classe que oprime tanto na cidade quanto no campo, e no campo isso se acentua mais, pois temos uma cultura que sempre oprimiu aqueles que compõem a base da sociedade que são os trabalhadores, mas essa mesma classe que oprime tem consciência que os oprimidos têm uma arma muito poderosa contra eles que é a educação, sendo assim quanto mais um povo de tem uma educação de qualidade, mas força e capacidade eles tem para lutar contra os opressores de sua classe.

Assim os professores que atuam na educação do campo têm grandes responsabilidades, fora a obrigação de repassar os conteúdos, devem

formar pessoas capazes de lutar contra essa realidade imposta por uma classe dominante, lutar também por um meio ambiente justo e sustentável mas para que isso aconteça estes professores devem ter uma formação que os levem em primeiro lugar a refletir sobre tais questões e refletir também sobre seus pais como formadores e construtores de opinião.

Diante deste contexto percebendo a necessidade de formação para os professores da escola de Ensino fundamental Santo Antônio do Cumaru, foi realizada uma oficina utilizando o livro paradidático “lixo uma responsabilidade de todos nós” para que fosse criada por eles as metodologias que melhor se adequassem a sua sala de aula e a sua turma.

Foi realizada uma formação exitosa, onde surgiram várias maneiras de se trabalhar a temática, uns escolheram a metodologia de projetos, outras sequências didáticas, enfim todos se envolveram e sentiram-se os protagonistas do seu próprio fazer em sala de aula.

4 Metodologia

4.1 Temas abordados

4.2 Público-alvo: alunos da escola do campo do Ensino Fundamental.

Objetivos:

- a) Possibilitar o acesso ao conteúdo informativo sobre aspectos gerais da importância de se cuidar do lixo, redigido em linguagem adequada para o nível fundamental e atrativo para as crianças.
- b) Promover o aprendizado pelo lúdico.
- c) Incentivar a coleta seletiva.

4.3 Procedimentos

Para a produção do paradidático serão seguidos os seguintes passos:

- a) Pesquisa bibliográfica sobre os temas;

- b) Transposição didática do conteúdo científico e técnico para adequação do material ao nível fundamental;
- c) Decisão sobre formatação adequada da cartilha educativa proposta.

4.4. Elementos do paradidático

Será composta pelos seguintes elementos:

- a) Editorial Serve para apresentar o material aos professores, orientadores educacionais e coordenadores, e apresentar os componentes do material e sugestões de utilização e aplicação do tema nas aulas.
- b) Texto informativo adaptado Adaptações da linguagem técnico-científica para uma linguagem mais popular, abrangente e de fácil compreensão do conteúdo. E proporcionar a aprendizagem significativa dos alunos.
- c) Ilustrações (realizadas por um profissional) Servem para estimular a vinculação aos conteúdos explicados com o intuito de despertar a curiosidade do leitor. As ilustrações foram elaboradas a partir de um convite realizado a um desenhista. Houve também uma breve explicação do objetivo do trabalho para que o profissional pudesse entender a importância da sua participação.
- d) Curiosidades As curiosidades pretendem atrair a atenção das crianças e adolescentes e possibilitar a interação com o professor e com o material, já que podem ser realizadas rodas de conversas sobre os cuidados com o lixo
- e) Referências bibliográficas

5 Material e métodos

Um paradidático deve ser, de preferência, um projeto coletivo, por meio de uma construção dialógica, resultado do trabalho em equipe multidisciplinar. Isto porque a articulação de saberes tende a gerar um produto holístico ao passo que se concebido de forma disciplinar, teria uma visão fragmentada. A metodologia empregada na elaboração do paradidático Recicleia visitando a escola do campo Santo Antônio do Cumaru “Lixo uma responsabilidade de todos nós” foi baseada em sete etapas: A primeira consiste em “definir o objetivo do livro”.

É importante que o objetivo fique claro logo de início, pois, do contrário, corre-se o risco de que a cartilha transforme-se num artefato

meramente ilustrativo. Não é pelo fato de tratar-se de um instrumento educacional informal que se exigirá menos atenção ou rigor na sua elaboração. Deve-se sublinhar que a participação dos alunos e dos professores nesta fase é imprescindível. A segunda etapa consiste em “promover uma tempestade de ideias (brainstorming) sobre o assunto em questão”. Trata-se de um método de geração coletiva de novas ideias através da participação de diversos indivíduos em um grupo.

Seu pressuposto básico é o de que um grupo gera mais ideias do que os indivíduos isoladamente. É precisamente através deste compartilhamento e apresentação de ideias que surgem as propostas sobre o enredo do paradidático e as personagens que a comporão. Entretanto, a proposta começa efetivamente a tomar corpo quando “busca-se definir qual será efetivamente a mensagem principal e as mensagens específicas a serem transmitidas”, por meio da definição do enredo e falas que irão compor o livro.

Deve-se optar por aquelas ideias que melhor se adéquam à realidade da escola em questão. O enredo deve ser simples e acessível (de fácil entendimento) ao público alvo para o qual foi destinada, refletindo o cotidiano da escola do campo (pois é nela que os alunos e professores desenvolvem suas atividades) e seus aspectos e impactos ambientais específicos. Trata-se de fazer com que o aluno reconheça-se nas ações retratadas no paradidático; compreenda de que forma suas atividades impactam o meio ambiente e; o que pode fazer para ajudar.

Entende-se, assim, que quanto mais se identificar com o que vê, maiores são as chances de que o paradidático obtenha êxito em seus propósitos. Uma equipe que concebe um instrumento de educação ambiental como paradidático não precisa, necessariamente, ter a capacidade de transformar a ideia em arte. Para este fim, pode-se contar com especialistas em artes visuais e design. Contudo os desenhos devem estar de acordo à realidade. É imprescindível que se faça um “registro fotográfico in loco” de modo que as reproduções no paradidático estejam o mais próximo possível da realidade.

Para a “definição das cenas” é preciso que o grupo encarregado da elaboração da cartilha conceba situações-chave que permitam transmitir as mensagens específicas definidas na etapa três. Recomenda-se que as cenas representem os principais problemas relacionados ao destino inadequado do lixo e que apresentem os aspectos e impactos ambientais mais significativos da mesma de uma forma clara e direta. Depois deve-se concentrar nas “falas das personagens”. Uma ação educativa engloba os processos de ensino e aprendizagem que são mediados pelo processo de comunicação. Comunicação, por sua vez, envolve basicamente três ações: codificação, transmissão e decodificação de uma mensagem.

A aprendizagem só ocorre quando esta mensagem é devidamente recebida e incorporada pelo indivíduo. Por isso deve-se buscar uma maneira adequada de codificação e transmissão da mensagem. Portanto, as falas presentes no paradidático devem: ser sucintas; possuir linguagem simples; ser adequadas ao nível técnico dos leitores e introduzir termos técnicos. Por fim, uma “validação do que foi elaborado” deve ter lugar. Trata-se de realizar um pré-teste com os próprios alunos e com os professores da escola a fim de aferir a percepção dos mesmos sobre o que foi produzido. A partir da reação dos mesmos, é possível realizar adequações ou modificações, permitindo obter um produto final que seja o mais eficaz possível.



Fonte: A própria autora

6 Resultados e discussão

A metodologia apresentada foi desenvolvida e utilizada na elaboração de um paradidático de educação ambiental em uma escola do campo e tem como tema Lixo Uma responsabilidade de todos nós.

Na primeira etapa, a partir de uma discussão de grupo e em contato com a gestão da escola e professores, estabeleceu-se que o objetivo do livro seria sensibilizar toda a comunidade escolar para a importância dos cuidados com o meio em que se vive em especial com o lixo entendendo que ele é uma responsabilidade de todos nós...

A partir das ideias resultantes do brainstorming definiu-se que os tópicos trabalhados seria: Primeiro o histórico do povoado do Santo Antônio do Cumaru, incluindo sua linha do tempo em seguida se faria uma introdução: você e seu lixo, Lixo?... Não! Resíduos sólidos, Como podemos classificar o resíduo (lixo)? Qual a diferença de lixo orgânico e lixo inorgânico, Saiba o que fazer com os resíduos (lixo), Tu sabias que virou lei? Fique por dentro da lei 12.305/2010, quem é o catador de material reciclável? Que pai d'égua, catador uma profissão reconhecida, responsabilidade

de todos, vamos conhecer os 5 R's, Vamos juntos separar, Reutilizar e Reciclar, fica a dica de alguns resíduos perigosos, coleta seletiva o que é isso? Todos juntos na coleta seletiva, vamos pensar um pouco antes de jogar o lixo, dicas importantes, não jogue o lixo nos rios, Somos todos meio ambiente, ações de educação ambiental na escola do campo Santo Antônio do Cumaru.

Por fim, a versão preliminar foi apresentada aos professores e foi realizada uma oficina para que os professores criassem suas próprias metodologias para melhor trabalhar esse paradidático em sala de aula. Embora a cartilha ainda encontre-se na fase inicial de testes, espera-se que o resultado seja positivo.

7 Considerações finais

No decorrer deste estudo foi possível verificar que a escola estudada apresenta vários dos problemas apontados na literatura pertinente: estrutura física deteriorada, principalmente no interior das salas de aula; ausência de biblioteca; quantidade de merenda considerada insuficiente e de baixa qualidade; sala de aula multisseriada, o que dificulta o trabalho das professoras. Outro desafio, é que se fazem necessário que sejam proporcionadas aos educadores condições para que possam trabalhar temas e atividades que possam conduzir a práticas pedagógicas, materiais didáticos, guias curriculares e projetos que incentivem o debate, a reflexão sobre as questões camponesas e a construção de uma consciência crítica.

É importante citar ainda que as más condições socioeconômicas em que vivem os alunos no campo interferem no desenvolvimento intelectual e permanência destes na escola. Os problemas citados aqui se tornam mais graves pela ausência de políticas públicas eficazes que garantam a efetivação das, tão comentadas, leis que estabelecem que a educação do campo deve estar de acordo com as características regionais, locais e culturais da sociedade. O que na prática, não acontece.

Diante de toda essa problemática vê-se necessário buscar formas de educação nas quais as peculiaridades do campo sejam respeitadas. E, que a política de adaptação da educação seja substituída de modo que, a cultura e o conhecimento de mundo que a população camponesa possui sejam respeitados, reconhecendo o quanto essa gente foi e é importante para a construção da economia do país.

Levando-se em consideração esses aspectos concluímos que foi dentro dessa perspectiva que elaboramos esse paradidático, as atividades pedagógicas que utilizam este material podem representar o diferencial, entre uma aula tradicional focada no ensino e na aprendizagem mecânica de conteúdos e o entendimento da aula como espaços de construção e ressignificação de conceitos visando à aprendizagem significativa e à mudança de paradigmas para o aluno.

Utilizando o livro “lixo uma responsabilidade de todos nós” como recurso pedagógico sabe-se que funcionará muito bem como instrumento em uma aprendizagem que leva em consideração o espaço vivido. A definição dos temas abordados e do público alvo é o principal guia para a construção desse livro, que tem como principal objetivo possibilitar aos professores e alunos do campo acesso ao conteúdo informativo sobre aspectos gerais dos cuidados com o meio ambiente em especial a coleta seletiva.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Formação reflexiva de professores: estratégias da supervisão**. Porto: Porto, 2009.

ANNA CLAUDYA. **Educação e Mídias, Oficina de Mídias**: Revista na educação. Disponível em: 20 de junho de 2012, Acessado em: 29 de novembro de 2018, http://educacaoemdias.blogspot.com.br/2012/06/normal-o-21-false-false-false-pt-br-x_20.html

ANTUNES, Walda de Andrade. **Lendo e formando leitores: orientações para o trabalho com literatura infantil**. São Paulo: Global, 2006.

CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004

COÊLHO, I. M. **Formação do educador**: dever do estado, tarefa da universidade. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. da (Orgs.). *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996.

EVERTON ALFONSIN. **Cartilhas pela Natureza**. Disponível em: 2011, Acessado em: 10 Outubro de 2018, <http://www.ecoharmonia.com/2011/11/cartilhas-pelanatureza.html>

FREITAS, H.C.L. **O trabalho como princípio articulador na prática de ensino e nos estágios**. Campinas: Papirus, 1996.

GOMES, M, O. **Formação continuada**: estatuto da prática e estágio na formação de educadores. In: *Formação de professores na educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2009.

Capítulo 08

O programa nacional da reforma agrária: vinte anos de afirmações e contradições das políticas públicas para educação do campo

Cleide Carvalho de Matos
Manuelle Espíndola dos Reis

1 Introdução

Após vinte anos dos primeiros encontros para discutir uma outra possibilidade de educação para a população do campo, que por meio de sua organização e dos movimentos sociais passaram a questionar a educação, até então ofertada para os sujeitos que vivem e produzem no campo, há necessidade de uma avaliação sobre os avanços e contradições nas políticas públicas voltadas para atender essa população. Nesse sentido, este trabalho objetiva analisar as implicações do Programa Nacional na Reforma Agrária para a afirmação da educação do campo. De modo que a problemática que norteia o presente estudo, assim se apresenta: quais as implicações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária para a afirmação da educação do campo?

Para realizar o presente estudo, foi necessário recorrer a pesquisa bibliográfica, a qual constitui-se, por si só, já em “uma investigação e promovendo o contato do pesquisador com tudo que já foi produzido na área de interesse” (GAIO *et al.*, 2008, p.155). Destarte, a pesquisa bibliográfica “se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas

anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (SEVERINO, 2007, p. 122).

Ainda cabe destacar que elegeu-se a pesquisa documental, “por possibilitar realizar alguns tipos de reconstrução, o documento escrito constitui, portanto, uma fonte preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais”. (CELLARD, 2008, p. 295). Foram analisados os seguintes documentos: plano municipal de educação e manual do PRONERA (2004 e 2015).

Assim, o presente trabalho está organizado em introdução; educação como instrumento de luta pela terra em que é feito um breve histórico da educação do campo, das políticas desenvolvidas a partir do paradigma da educação do campo e o status de políticas públicas atribuído ao PRONERA; o PRONERA e a afirmação da educação do campo em que discorreremos sobre a importância do programa para a afirmação da educação do campo e como espaço estratégico para a formação do homem do campo e a compreensão do campo enquanto território e, por fim, a conclusão em que evidenciamos o PRONERA como uma política pública pautada nos princípios da educação do campo, fruto da luta dos movimentos sociais que ao longo de sua trajetória já formou milhões de beneficiários da reforma agrária, mas que está passando por um momento preocupante dado a militarização do INCRA, e redução de recursos para a manutenção dos cursos ofertados pelo PRONERA.

2 Educação do campo: educação como instrumento de luta pela terra

Vilhena Junior e Mourão (2012), avaliam as políticas voltadas para a população do campo como perversas, pois ao deixar de considerar a realidade, negam sua condição de sujeitos com tempo, espaço e saberes diferentes, dando-lhes uma forma “padrão” de se relacionar com o conhecimento formal, desconsiderando os conhecimentos gerados pelas diferentes relações, em especial o trabalho.

De acordo com Caldart (2002), na trajetória da Educação do Campo, além de elementos teóricos, práticos e políticos, ela também traz a

denúncia da ausência do Estado no Campo e ainda, ao retomar a reflexão sobre a relação educação e trabalho, questionam se escola que temos prepara para o mercado de trabalho ou para a vida no campo. Assim, a Educação do Campo afirma que a escola precisa educar para se viver no Campo, contrapondo-se à lógica de estudar para sair do Campo.

Ao analisar o percurso da Educação do Campo, Caldart (2009) reafirma que, desde o início, a luta por escolas públicas esteve presente, porém foi no decorrer de sua trajetória que a dimensão da política pública se constituiu um de seus pilares principais, no entanto é necessário cuidado para que no campo da política pública a memória e identidade dos sujeitos, originários da Educação do Campo, não sejam desvirtuadas deixando de ser um projeto de educação e de campo para se tornar espaço para a manutenção de políticas educacionais compensatórias para o Campo.

Caldart (2009), ainda questiona as inúmeras ações dos governos, em especial do governo federal, por entender que embora a Educação do Campo tenha composto a agenda do governo, as políticas focais foram predominantes. Como exemplo, podemos citar os Programas escola ativa e Projovem Campo-Saberes da Terra, que mesmo “recortadas no tempo, no espaço, nos sujeitos, [...] não se configuram como políticas efetivamente públicas, de perspectiva universalizantes” (CALDART, 2009, p. 54).

Dentre as políticas públicas educacionais voltadas para a educação do campo, nos delimitaremos no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), por ser uma política destinada aos beneficiários da reforma agrária e se configurar como uma política que se manifesta como instrumento de afirmação da luta pela terra protagonizada pelos movimentos sociais do campo em que educação passa a ser compreendida como um instrumento promotor da luta pela terra.

De acordo com Tavares e Borges (2012), o PRONERA surgiu em 1998, fruto da luta dos movimentos sociais do Campo, a partir dele, milhões de jovens que não tinham acesso à escolarização, seja pela ausência da escola no campo ou pela incompletude da oferta nesse espaço, fatores que

contribuíram para um número expressivo de analfabetismo no campo, assim como a distorção idade/série, ainda presente na realidade camponesa, tiveram acesso à escolarização.

O PRONERA originou-se na ocasião do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizado em Brasília, em 1997. Essa mobilização dos trabalhadores resultou na sua implementação, inicialmente vinculada; ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA). Neste momento, segundo Tavares e Borges (2012), se estabeleceu como prioridade a alfabetização de jovens e adultos em razão do alto índice de analfabetos e baixos índices de escolarização entre os beneficiários da reforma agrária, porém os outros níveis e modalidades não foram excluídos.

Em 2001, o PRONERA passa a ser vinculado ao INCRA, sendo os manuais o instrumento que rege suas normas, no entanto, estas devem estar em consonância com as leis e diretrizes educacionais. Por esta razão, o manual de 2004 foi redimensionado para atender as diretrizes políticas do governo daquele momento em que priorizava a educação em todos os níveis como um direito social. (TAVARES; BORGES 2012).

No que se refere aos manuais do PRONERA Diniz e Lorrer (2018), esclarecem dentre os seis editais lançados, até 2018, pelo programa o edital de 2004 se apresenta como o mais relevante, pois representa sua afirmação enquanto política pública, a ampliação do PRONERA e a afirmação de uma gestão democrática.

Brasil (2014), enfatiza que o PRONERA é uma política pública de Educação do Campo, instituída pelo Decreto nº 7.352/2010. Seu objetivo é desenvolver projetos educacionais de caráter formal, a serem executados por instituições de ensino, para beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), do Crédito Fundiário e dos projetos feitos pelos órgãos estaduais, desde que reconhecidos pelo INCRA. O PRONERA representa não apenas a escolarização dos sujeitos do campo, mas, acima de tudo, firma-se como resistência, tornando legítimo o direito à educação, à terra, à produção e à vida, “representando para os movimentos sociais e

sindicais do campo um instrumento de luta para buscar melhores condições de vida no campo, e a educação contribui material e imaterialmente para o alcance deste objetivo da população campesina”. (BRASIL, 2015, p. 9).

Fernandes (2012), no texto intitulado “Reforma Agrária e Educação do Campo”, no governo Lula, aborda a relação entre a luta pela reforma agrária e o nascimento da Educação do Campo, enfatizando que a segunda é fruto do entendimento da reforma agrária como política territorial, ambas contribuindo para a compreensão da transformação da terra em território. Quando se ultrapassa a compreensão da terra como superfície unidimensional e começa a pensá-la a partir das dimensões do desenvolvimento, das relações sociais que produzem o território como espaço de vida e propriedade da existência da classe camponesa, a terra é transformada em território camponês. (FERNANDES, 2012).

Molina e Fernandes (2004) ressaltam que os povos dos campos e das florestas têm como base de sua existência o território, pois é ele quem produz a identidade desses sujeitos e garante sua permanência na terra. Assim, o PRONERA tem contribuído para a compreensão e transformação da terra em território camponês, território de disputa entre o modelo de agricultura camponesa e o agronegócio, este último tido pelo governo brasileiro como o modelo de produção e desenvolvimento do país.

Embora Fernandes (2012) reconheça a educação como impulsionadora do desenvolvimento econômico, político, social consequentemente humano, ele ressalta que quando se trata do Campo, faz-se necessário definir: qual formação se pretende? A quem ela servirá? Essa educação formará para o agronegócio ou para a agricultura familiar? Contudo, Fernandes (2012), adverte que essas indagações são fundamentais, pois há diferenças na formação de sujeitos para serem assalariados do agronegócio e agricultores autônomos, exigindo processos de formação de sujeitos distintos para territórios distintos. A formação voltada para este ou aquele território está intimamente ligada às oportunidades sociais e essas, por sua vez, relacionadas ao processo de desenvolvimento. Nesse sentido, o

PRONERA se torna relevante para a população do Campo, por ser oriundo das necessidades dos movimentos sociais do Campo.

De acordo com Neto Rickmann (2012), o PRONERA traz uma perspectiva emancipatória que rompe com a lógica da política compensatória cristalizada na oferta educacional à população que vive e produz no campo, uma educação que aumenta as potencialidades individuais, possibilitando que o campesinato possa permanecer e produzir em um território que também seja gerador de riqueza, mas que esta reflita em melhor qualidade de vida dos sujeitos que a produzem.

Nesse sentido, a ausência ou precariedade na oferta da educação não é apenas a privação da liberdade individual, mas anula, ou ao menos minimiza, que o país galgue o tão sonhado degrau de país desenvolvido. Discurso este utilizado para legitimar inúmeras práticas de exploração dos recursos naturais; assim, “O desafio da Educação do Campo, do PRONERA e outras políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos territórios camponeses, numa perspectiva autônoma, é a construção de políticas públicas para a qualificação ampliando seu potencial econômico”. (FERNANDES, 2012, p. 16).

Fernandes (2012) adverte que políticas de Educação do Campo são indissociáveis de políticas de desenvolvimento territorial, pois os movimentos sociais trazem para seu campo de luta não somente a luta pela terra, como também pela escola e pela educação; esta última não tendo como objetivo apenas alfabetizar, mas contribuir para a emancipação dos sujeitos e da afirmação da identidade camponesa. Para o referido autor, é por meio da educação que os paradigmas em disputa são debatidos e questionados; na Educação do Campo esse debate tem como principal objetivo a superação da subalternidade do paradigma agrário frente ao agronegócio.

A educação é lugar estratégico de superação dessa relação desigual, e por compreender sua importância é que surge a Educação do Campo e o PRONERA; portanto, “estas políticas têm atuado no sentido de fortalecer

os assentamentos de reforma agrária e suas organizações para o desenvolvimento humano”. (FERNANDES, 2012, p. 19).

O PRONERA se constituiu como política gestada nos movimentos sociais e sua mobilização conquistou status de política pública por meio do decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo, incorporado suas ações no Plano Plurianual (PPA) do governo federal, garantindo assim o orçamento para sua execução. Esse reconhecimento e demonstração de compromisso por parte do governo é fundamental para a superação da política educacional voltada para o campo, por meio de programas, conferindo ao PRONERA o status de política de estado e não de governo. (SANTOS, 2012).

Segundo Santos (2012), a política de Educação do Campo vem sofrendo reações por parte de grupos que questionam a legitimidade do direito dos camponeses, considerando a forma de ingresso, nos cursos ofertados pelo PRONERA, visto que inicialmente o programa limitava-se à oferta do ensino fundamental, mas atualmente atua em todos os níveis e modalidades. A presença de camponeses cursando direito medicina, etc. (ofertados pelo PRONERA) considerados cursos restrito ao espaço urbano e aos filhos da elite, tem incomodado pela forma de ingresso, sendo alegado, inclusive, que os camponeses estão tendo um tratamento privilegiado, porém esses questionamentos não se sustentam se considerarmos que esse grupo foi, de acordo com a história, alijado das políticas do estado e do acesso à educação ou ainda a níveis mais elevados de escolarização.

Santos (2012), enfatiza que reconhecer o direito dos camponeses assentados significa reconhecer o acúmulo de saberes originados em suas práticas sociais, logo, nas suas organizações sociais, sendo a presença dos movimentos, na gestão da política de Educação do Campo, legítima, assegurada na LDB, Art. 1º, na qual se afirma que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações

culturais”. (BRASIL, 1996, p.1) Sendo assim, a presença dos movimentos sociais é um direito, não somente porque se faz presente na legislação, mas, acima de tudo, porque significa o reconhecimento e a efetividade do direito à educação à população do Campo são conquistas dos movimentos sociais que introduzem os princípios defendidos pela Educação do Campo às políticas públicas.

O PRONERA está assentado nos princípios democráticos de acesso à educação, caracterizado pela oferta de uma educação pública de qualidade social, sem discriminação e cuja responsabilidade central seja dos entes federados e suas instituições responsáveis e parceiras nesse processo; inclusão, tomando a educação como um direito social fundamental na construção da cidadania dos jovens e adultos que vivem nas áreas de reforma agrária; participação que acontece desde a indicação das demandas educacionais até o acompanhamento dos projetos (BRASIL, 2014).

De acordo com Louzada (2008), os princípios do PRONERA estão vinculados às lutas dos movimentos sociais do Campo, para quem a educação se configura como um espaço privilegiado de resistência, tendo um sentido mais amplo, exercendo importante papel na contestação de saberes considerados universais. Por essa razão, a conflitualidade entre escolas convencionais e escolas dos movimentos é inevitável, pois está em disputa a legitimação dos saberes dos grupos em conflito e, conseqüentemente, a manutenção ou ruptura do modelo capitalista presente na concepção de ensino das escolas convencionais.

Apesar de importante, a política nacional de Educação do Campo ainda se encontra em processo de afirmação, principalmente nas práticas e agendas municipais. Louzada (2008), aponta que este fator pode estar relacionado ao desconhecimento da concepção da Educação do Campo, uma vez que esta é própria dos movimentos, sendo muitas vezes desconhecida pelos gestores e pelos próprios trabalhadores rurais, o que inviabiliza ou limita sua concretização.

Fernandes (2012), ratifica o caráter emancipatório do PRONERA embora, considere a política da reforma agrária ainda ancorada na

perspectiva compensatória. Nesse sentido, a educação torna-se fundamental, por “procurar contemplar a heterogeneidade, enfatizando o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no desenvolvimento: o campo é colocado como o espaço de vida e relações vividas, produto e produtor de cultura”. (LOUZADA, 2008, p.5).

Ao ser elevado ao status de política pública, o PRONERA contribui para que a presença dos sujeitos do campo seja fortalecida: “o papel da educação é imprescindível nesse processo, uma vez que permite a renovação de valores e atitudes, conhecimentos e práticas de pertença a terra”. (LOUZADA, 2008, p. 5).

O PRONERA também se constitui em demanda, no Plano Municipal de Educação, por parte do coletivo de pais, professores, assentados e sociedade civil, pois a estratégia 8.24 do Plano municipal de educação pede a implantação, por meio do PRONERA, de cursos de formação para educadores do campo. O Plano Municipal de Educação do Município de Breves-PME 2015-2025 representa a possibilidade de elevação da escolaridade da população do campo, assim como a formação de educadores (as) pautada nas concepções políticas e pedagógicas da Educação do Campo.

Nesse sentido, Brasil (2015), compreende a formação de professores como uma importante estratégia para a afirmação de uma pedagogia própria capaz de organizar o processo educativo, permitindo, assim, que as potencialidades individuais e coletivas sejam aperfeiçoadas.

Arroyo (2012), afirma que a concretização de uma política educacional com caráter emancipatório requer professores formados. Contudo, segundo o PME (2015), no Município de Breves, cerca de 40,50% dos professores da rede municipal de ensino estão atuando com a escolaridade mínima exigida pela LDB. Embora o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica tenha contribuído para elevação da formação de professores da rede municipal e estadual de ensino, a formação de professores voltada para o Campo requer considerar que:

Oferecer aos educadores do campo uma formação específica significa dar resposta a uma problemática que se enquadra numa função social da escola muito

requerida pelas organizações sociais envolvidas com a questão do Campo: formar quadros com a visão da realidade do campo, com elementos para a construção de um projeto de nação e de campo; tornar viável a organização dos assentamentos, das pequenas propriedades rurais, equacionar o papel da educação dos coletivos do acampamento e assentamento; garantir seu direito ao reconhecimento, à cultura, à memória e à identidade [...] (REIS; CARVALHO, 2009, p. 59).

Em vista disso, para autores como Arroyo (2012) e Reis e Carvalho (2009), a formação específica se configura como estratégia para afirmação da identidade e de um novo projeto de desenvolvimento e de campo, compreendendo que o campo não é um território isolado da sociedade, mas que apresenta peculiaridades, sociais, produtivas, econômicas, culturais, ambientais, etc., que precisam ser consideradas na formação de educadores para que estes possam perceber criticamente esse contexto e o papel que o campo vem exercendo nele e assim, desenvolver condições concretas que os possibilitem atuar nas escolas do campo.

Reis e Carvalho (2009), destacam dentre outros espaços de formação, o PRONERA, entendendo-o como uma política gestada na práxis dos movimentos sociais do campo, enfatizando que a prevalência da ausência de políticas de formação para os educadores do campo não respalda a construção de um projeto único de escola e de formação à Educação do Campo. O PRONERA vem na contramão da homogeneidade das políticas, acreditando que sendo o campo um espaço plural, assim também devem ser os projetos educativos, reconhecendo a diversidade do Campo. Diante disso, o PRONERA tem como objetivo fortalecer o meio rural enquanto território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, políticas, culturais e éticas.

3 O prounera e a afirmação da educação do campo

O Campo só será desenvolvido social, econômica e politicamente se for visto como possibilidade de vida digna e de realização de sonhos. Pensar o Campo é pensar os sujeitos que o fazem. O Campo é lugar de gente, vida, sonhos e, na

complexa tessitura da realidade desse território, educação de qualidade, muitas vezes, é uma utopia. (REIS, 2016).

O PRONERA é uma política instituída pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), sua criação é resultado da luta dos movimentos sociais do campo na consolidação de uma política pública de educação do campo que atendesse as necessidades dos sujeitos que vivem no/do campo:

É em resposta à hegemonia deste modelo de organização da agricultura nacional, que Movimentos Sociais e Sindicais se organizam e lutam para construir estratégias coletivas de resistência, que lhes possibilitem continuar garantindo sua reprodução social, a partir do trabalho na terra. A luta pelo acesso ao conhecimento e à escolarização faz parte desta estratégia de resistência, e nela se encontram o PRONERA e a Educação do Campo. (SANTOS; MOLINA; JESUS, 2011, p.29).

O PRONERA não se reduz ao acesso a escola para além disso, ele representa uma estratégia de resistência e de afirmação dos princípios da educação do campo. A educação defendida pela educação do Campo tem o homem, a mulher e a juventude como protagonistas de seu processo educativo e o PRONERA reconhece e legitima o protagonismo da população camponesa, assim a educação defendida no programa é pautada em princípios que contribuam para a emancipação dos sujeitos e superação do modelo de produção capitalista.

Ao tratar dos princípios pedagógicos norteadores do PRONERA Diniz e Lorrer (2018, p. 267), destacam os três que balizam a elaboração dos projetos, quais sejam: 1 – O Princípio do Diálogo: com o objetivo de garantir o respeito à cultura dos grupos envolvidos, promover a valorização dos saberes e a produção coletiva do conhecimento; 2 – O Princípio da Práxis: com processo educativo concebido a partir da tríade ação-reflexão-ação, trata-se do entendimento freiriano da educação como função política transformadora; 3 – O Princípio da Transdisciplinaridade: que destaca o caráter universal a que deve se direcionar a ação educadora, por meio da inter-relação de saberes locais, regionais e globais a partir de uma

concepção ampla da educação, capaz de abranger múltiplos aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.

Diniz e Lorrer (2018), entendem que tais princípios são fundantes para que os objetivos da educação do campo sejam atingidos, pois eles favorecem o desenvolvimento de uma educação que problematiza a realidade do campo, formando sujeitos capazes de promover o fortalecimento da agricultura familiar, da identidade campesina e de um novo projeto de campo.

O PRONERA vem contribuindo para a formação de intelectuais que vivem a realidade do campo, pois quando considerando que o número absoluto de pessoas de 15 anos ou mais analfabetos no campo na década de 1980 representava 10,0 milhões enquanto que na zona urbana 8,7 milhões. No entanto, em termos relativos, a taxa de analfabetismo no campo correspondia a 46,3% e 16,8% na zona urbana, isto é, os dados apontam que a taxa de analfabetismo no campo é 2,8 superior aos centros urbanos, confirmando a necessidade de uma política educacional voltada não somente para a superação do analfabetismo, como também comprometida com a formação de intelectuais que contribuam na materialização de um novo projeto de campo e consequentemente de sociedade.

Número de cursos por nível e superintendência do Inkra na região norte (1998-2011).

NOME DA SUPERINTENDÊNCIA DO INCRA	EJA FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO SUPERIOR	TOTAL
Acre	7	1	2	10
Amapá	6	-	-	6
Amazonas	5	-	1	6
Maranhão	14	6	-	20
Pará/Belém e Marabá, Santarém	20	7	6	33
Roraima	7	2	1	10
Roraima	10	2	1	13

Fonte: II PNERA (2015). (organizado pelas autoras).

A ausência de uma política educacional no campo, vem sendo denunciada pelos movimentos sociais do campo e autores como Caldart (2002, 2009), Arroyo e Fernandes (2012) entre outros. Assim como, os dados acima mencionados, confirmam o campo como espaço que tem ocupado,

nas políticas públicas, lugar secundário o que ajuda a explicar a importância do PRONERA na formação de sujeitos que pensem o campo a partir de suas experiências, vivências e necessidades, pois:

Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político. (GRAMSCI, 1982, p.3).

No caso do campo os intelectuais são originários, sobretudo, de uma elite agrária que tem se forjou no latifúndio, no agronegócio, na exploração do trabalho dos sujeitos do campo, por essa razão o PRONERA se manifesta como uma política contra hegemônica comprometida com a formação de intelectuais que conheçam, compreendam e sintam a realidade do campo para que contribuam com sua transformação, já que é por eles conhecida e vivenciada.

Nesse sentido os dados do INCRA (2018), revelam o quantitativo de alunos atendidos pelo PRONERA, sendo: 167.648 alunos atendidos pela educação de jovens e adultos (EJA), 1.765 alunos especialistas, 9.116 alunos formados no ensino médio, 5.347 alunos graduadas no nível superior e .1527 alunos na residência agrária. Santos e Silva (2018), afirmam que o PRONERA defendeu níveis de escolarização mais elevados para os beneficiários da reforma agrária, outro elemento importante a ser destacado são os cursos voltados para a formação de professores, permitindo que o paradigma da educação do campo se consolide como mediador de um projeto de campo enquanto território:

Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental. (GRAMSCI, 1982, p.136).

Gramsci (1982), compreende a escola como um espaço em disputa, assim como um lugar fecundo para a produção de contra hegemonia em que a formação desses sujeitos é imprescindível para a consolidação de novos intelectuais, pois “o Movimento da Educação do Campo trabalha com a perspectiva de formar educadores camponeses que possam atuar nessas escolas, como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora” (CALDART, 2014, p. 228).

Apesar de uma política importante, os movimentos sociais tem denunciado, em particular o MST, a redução de recursos destinados a manutenção do PRONERA, assim como manifestam preocupação com a nomeação de um coronel para a gestão do INCRA, o que gerou preocupação, considerando que a gestão do PRONERA é organizada em gestão nacional composta por servidores do INCRA sendo exercida pela direção executiva que é responsável pela administração e gestão do programa e a comissão pedagógica nacional “responsável pela orientação e definição das ações político-pedagógicas do programa e é composta por representantes da Coordenação Nacional, Universidades, Movimentos Sociais e Sindicais, MEC e Ministério do Trabalho e Emprego”. (FÉLIX, 2015, p. 40).

De acordo com Felix (2015), a gestão estadual configura o outro nível de gestão do PRONERA, “tem por atribuição divulgar, coordenar, articular, implementar, acompanhar e avaliar o programa; mobilizar, dinamizar e orientar as atividades educacionais; promover parcerias; e avaliar as atividades pedagógicas realizadas em seu Estado”.

Ainda de acordo com (FELIX, 2015), a forma de gestão do PRONERA envolve diferentes sujeitos e a participação dos movimentos sociais do campo, sua manutenção é fundamental para a concretização dos princípios defendidos pela educação do campo. Assim, a preocupação, legítima, dos movimentos sociais do campo quanto a manutenção da gestão democrática do PRONERA. Contudo, se faz necessário destacar a participação dos movimentos sociais tanto para a manutenção da forma de gestão, estabelecida pelo edital de 2004, como pela permanência do PRONERA

enquanto política pública da educação do campo tem se tornado luta dos que fazem a educação nesse espaço.

A manutenção de turmas do PRONERA em alguns lugares tem se dado por meio de colaboração dos alunos, para manter seu funcionamento, evidenciando que o desmonte da educação do campo, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com redução dos recursos voltadas para a manutenção das políticas públicas destinada a população camponesa. A atual situação vivenciada pelos beneficiários da reforma agrária, com as dificuldades de manutenção e até mesmo a incerteza sobre o PRONERA e demais políticas ameaça as conquistas dos movimentos sociais, mas ao mesmo tempo os fortalece na luta pela terra e por uma melhor educação para o campo, porém com a participação dos camponeses.

4 Considerações finais

O PRONERA é resultado da luta dos movimentos sociais do campo, especialmente, o movimento dos trabalhadores Sem Terra (MST), que a partir do processo de redemocratização do país intensificou a luta pela reforma agrária. Discutido no do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizado em Brasília, em 1997. O PRONERA está balizado em princípios teóricos e metodológicos definidos, sobretudo, no edital de 2004, tido como o mais relevante por ampliar a oferta e cursos do programa. Em 2001 que ocorre a vinculação do PRONERA ao INCRA. Embora importante, o PRONERA tem recebido diversas críticas, principalmente, pela forma de ingresso nos cursos ofertados pelo programa, sendo acionada as instâncias judiciais o que ocasionou em um ajuste do programa a legislação educacional vigente, porém mantendo-se a forma de ingresso e público alvo, aos beneficiários da reforma agrária.

O questionamento sobre o PRONERA evidencia a importância da educação para a consolidação ou superação de determinados paradigmas

sociais, econômicos, políticos, etc. Nesse sentido, a educação pode ser hegemônica reproduzindo e ampliando os interesses de um determinado grupo ou contra hegemônica em que esses interesse passam a ser questionados. Ainda é importante destacar o PRONERA como imprescindível para a formação de intelectuais que conheçam e sintam a realidade do campo, isto é, intelectuais oriundos da classe trabalhadora.

Nesse sentido, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária implica diretamente na afirmação da educação do campo, assim como esta figura como uma educação contra hegemônica em que contrapondo-se a educação rural, se contrapõe ao agronegócio, ao latifúndio, a exploração do trabalho do homem e da mulher do campo. A educação do campo, para além de um projeto de educação, de campo objetiva contribuir com a superação da sociedade capitalista, produtora das desigualdades sociais.

Dessa forma, O PRONERA se apresenta como um importante instrumento para a afirmação da educação do campo, aliando a prática educativa a luta pela terra, pois pautada na pedagogia do movimento e na pedagogia freiriana busca transformar a realidade na qual os sujeitos estão imersos. Assim, o PRONERA coopera para que o campo passe a ser compreendido como espaço produtor de cultura e saberes, em que a concepção de campo enquanto espaço seja superada, passando a ser compreendido como território da população que vive e produz no campo e conseqüentemente cria e recria seu próprio território.

No entanto, embora importante, há manifestações dos movimentos sociais, quanto a manutenção do PRONERA e da forma de gestão do programa, considerando que o INCRA passou a ser “comandado” por um militar o que gerou preocupação por parte dos movimentos sociais do campo quanto a gestão democrática que baliza o PRONERA que envolve, dentre outros, a participação das universidades e movimentos sociais. Portanto, o PRONERA, embora crucial, na consolidação da política pública em educação do campo se encontra em alerta assim como o próprio paradigma da educação do campo dada configuração política atual.

Referências

- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p.133-171.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96 (Diretrizes e Bases da Educação (LDB)**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 03 jan. 2020.
- _____. **Decreto nº 7.352/2010 (Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA)**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 17 dez. 2019.
- _____. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PRONERA: Manual de Operações**. 2014. Disponível em: <<http://www.incra.gov.br>> Acesso em: 11 de nov. de 2019.
- _____. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra)**. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): manual de operações. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos_programas/0127102302.pdf. Acesso em 26 de junho de 2015.
- _____. **MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário**. PRONERA. Manual de Operações. Brasília, 2004.
- CALDART, Roseli Salette. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.
- _____. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (Org.). **Educação do Campo: identidade e política pública: articulação Nacional por uma educação básica do campo**.
- CELLARD, André. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos**. [trad. Ana C. Nasser]. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- DINIZ, Daise Ferreira; LERRER, Débora Franco. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política pública para a democratização do Estado no Brasil. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 259-280, jan/abr Disponível: <<http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i1.46105>>. Acesso em: 10 dez. 2019.

FÉLIX, Nelson Marques. **Programa nacional de educação na reforma Agrária (PRONERA):** história, estrutura, Funcionamento e características. In: PRONERA: experiências de Gestão de uma Política Pública/Fátima Martins (organizadores) ... [et al.]. - São Paulo: [s.n.], 2015.

FERRARO, Alceu Ravello. **Alfabetização Rural no Brasil na Perspectiva das Relações Campo-Cidade e de Gênero.** Educ. Real., Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 943-967, set./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v37n3/13.pdf>>. Acesso em: 20 de nov. de 2019.

GAIO, Roberta; CARVALHO, Roberto Brito de; SIMÕES, Regina. Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão. In: **Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Os **intelectuais e a organização da cultura.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

MOLINA, C, M. JESUS, M, S, A, J, de. **Contribuições do PRONERA à Educação do Campo no Brasil Reflexões a partir da tríade:** Campo – Política Pública – Educação. In: SANTOS, Clarice Aparecida; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire dos santos de (org.). Memória e História do PRONERA: Contribuições do Programa

RICKMANN. NETO, Nicolau. **Políticas públicas de educação para assentados da reforma agrária:** O Caso do PRONERA Saúde na Transamazônica. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br>> Acesso em: 11 dez. 2019.

SEVERINO. Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

Sobre os autores

Organizador

Moisaniei Oliveira Pinheiro

Psicanalista em Formação. Arteterapeuta. Neuropsicopedagogo Institucional e Clínico. Psicopedagogo Institucional e Clínico. Psicomotricista Institucional e Clínico. Esp em Gestão Escolar; Psicologia da Educação e Aprendizagem; Psicologia: orientação vocacional / profissional; Libras/Braille; Legislação Educacional; Educação no Campo; Educação Especial e Inclusiva; e, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Inglesa. Pós-graduando em Tutoria em Educação a Distância e Docência do Ensino Superior; Teoria Psicanalítica; e Neuropsicanálise. Licenciado Pleno em Pedagogia, Língua Portuguesa, e, Letras/Inglês. Graduando em Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos, Licenciatura em Informática, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Artes. Curso de Complementação Pedagógica para egressos do Curso de Formação de Professores. É autor do livro *Literatura Paraense: a história de Quintino como mito popular*. É autor/organizador dos livros: *Surdez e Inclusão Educacional: diálogos acadêmicos a cerca da educação de surdos*; *O Diálogo entre a Psicopedagogia e os Desafios da Aprendizagem: identidade, caminhos e abrangências*; *Classes multisseriadas na educação do campo: características, verdades e resistências*; *Os desafios da educação do campo: descortinando a realidade*; e, *A surdez em múltiplos (con)textos: educação, tecnologia e saúde*. Sócio da ABPp-PA. Foi Secretário Municipal de Educação do Município de Nova Esperança do Piriá-PA (2013-2016) e atuou como Professor na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA) e na Faculdade FAEL. Hoje atua como Psicopedagogo efetivo e é professor convidado da FACESP-PA e Faculdade PANAMERICANA. Tem experiência na área de Educação com ênfase em Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Psicopedagogia e Educação Especial. Tem participação também como autor de capítulo de vários outros livros.

Colaboradores

Andréia Santana Bezerra

Doutorando em Ciência Animal (UFPA). Mestre em Saúde e Produção Animal na Amazônia (UFRA). Zootecnista (UFRA). Trabalhou com animais silvestres, nas áreas de nutrição de quelônios e manejo em cativeiro em 2010, inicialmente como estagiária do Projeto Bio-Fauna/ISARH/UFRA e posteriormente como bolsista (PIBIC/CNPq/UFRA). Em 2011 começou a trabalhar com produção de monogástrico, com pesquisa voltada para frango de corte criados em clima quente e úmido. Foi Bolsistas da Capes no exterior em intercâmbio nos Estados Unidos (Montana State University). Ao retornar ao Brasil, atuou na área de criação de ovinos sendo bolsista CNPq/ CAPES pelo programa Pró-Amazônia: Biodiversidade e Sustentabilidade. Foi monitora da disciplina de Empreendedorismo Rural na UFRA. Hoje, atua no grupo de pesquisa “Cadeia Produtiva, Mercado e Desenvolvimento Sustentável” com estudo voltado à cadeia produtiva da ovinocultura de corte no estado do Pará.

Augusto Lacerda Lopes de Carvalho Júnior

Mestrado Profissional em Matemática (UFPA). Graduado em Matemática (UEPA). Em 2009 ingressou no serviço público municipal por concurso para professor nível I em Paragominas-PA. No ano de 2010 ingressou no serviço público estadual por concurso como professor AD-4, onde atuou até fevereiro de 2019. Coordenou de agosto de 2012 a julho de 2013, o Projeto Jovem de Futuro na escola EEEM Irmã Agnes Vincquier no município de Ipixuna do Pará. No ano de 2013 ingressou na Universidade do Estado do Pará como professor Assistente-I de matemática onde exerceu o cargo até fevereiro de 2019. No ano de 2019, ingressou no Instituto Federal do Pará - Campus Paragominas como professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, no mês de abril do mesmo ano foi designado coordenador do Curso Técnico em Rede de Computadores Integrado à EJA, atuando até dezembro de 2019, ainda no mês de dezembro de 2019 foi nomeado Diretor de Ensino, Pesquisa, Pós-Graduação, Inovação e Extensão, onde atua até o presente momento.

Cleide Carvalho de Matos

Doutora em educação (UFPA). Mestre em Educação (UFPA). Especialista em Estudos Culturais da Amazônia (UFPA). Graduada em Pedagogia (UFPA). É Professora Adjunto 2 da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário do Marajó, Breves, exercendo a docência no curso de Pedagogia. Tem experiência nos seguintes temas: formação de professores, didática, currículo e educação do campo. Pesquisadora no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Currículo, NEPEC. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa GEPECAMPO. É integrante da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação e da Associação Nacional de Política e Administração da Educação.

Dayana Mesquita Dergan

Mestre em Saúde e Produção Animal (UFRA). Zootecnista (UFRA). Trabalhou com equinos na área de nutrição de cavalos de tração, como estagiária do Projeto Carroceiro (ISPA/UFRA). Em 2013, iniciou como estagiária (CPCOP/ISPA/UFRA), sendo inicialmente bolsista de extensão na área de produção, sanidade e reprodução de pequenos ruminantes e posteriormente, em 2014, bolsista de pesquisa na área de nutrição de ovinos. Em 2015, desenvolveu o projeto Produção de Pequenos Ruminantes na região Nordeste do estado do Pará, atuando com ênfase no controle de verminose gastrintestinal de pequenos ruminantes.

Hebison Almeida dos Santos

Doutorando em Educação (UCA). Mestrado em Matemática (UFPA). Mestrado em Educação (UCA). Especialista em Matemática Financeira e Estatística (UCAM). Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (UCAM). Licenciado Pleno em Matemática (UEPA) e Pedagogia (Uninter). Atualmente é professor efetivo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, Campus Paragominas e possui interesse em áreas relacionadas com a Educação Matemática.

Judson Oliveira de Araújo

Especialista em Metodologia do Ensino da Filosofia e do Ensino Religioso (Faculdade Teológica de Campo Grande). Licenciado em Educação Religiosa (ISERCAMP). Licenciado Pleno em Pedagogia (Uniderp/Anhanguera). Bacharel em Teologia (GAMALIEL). Atuou como Coordenador Pedagógico e Professor Filosofia, Empreendedorismo e Ética em Campo Grande-RS, e, Professor de Hermenêutica e Teologia do Antigo Testamento, dentre outras disciplinas (FATHEL). Atuou também como professor de Artes e, hoje, como Coordenação Pedagógica na rede municipal de Nova Esperança do Piriá-PA. É palestrante e poeta.

José Bittencourt da Silva

Pós-Doutorado em Educação (FACED/UFBA). Doutorado em Ciências Ambientais (UFPA). Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento (UFPA, 2003). Especialização em Ciência Política (IFCH/UFPA). Licenciatura e Bacharelado em Ciências Sociais (IFCH/UFPA). Atualmente é professor Associado nível III (UFPA), atuando na graduação (Faculdade de Educação-FAED) e Pós-Graduação (Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB) no Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB). Preferencialmente, aborda temas como educação do campo, educação ambiental, educação em unidades de conservação da natureza, educação de povos e comunidades tradicionais, bem como busca estabelecer interfaces com os debates teóricos recentes sobre educação integral e escolas em regime de tempo integral.

Laura Angélica Ferreira Darnet

Docente-pesquisadora do Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares (INEAF) da UFPA desde 1997. Doutora em Développement Rural et Système d'Élevage Développement Rural et Système d'Élevage ? pelo Institut National d'Agronomie Paris-Grignon, França (2001). Mestre interdisciplinar com enfoque ambiental - DEA ETES: Environnement, Temps, Espace et Société - pela Université DOrleans; Museum de Histoire Naturelle e INA-PG na França(1994); Graduada em Zootecnia pela Universidade Federal de Viçosa. Especialista em Agriculturas Familiares Amazônicas e Desenvolvimento Agroambiental (UFPA). Tem experiência na área de produção animal familiar, enfoque sistêmico e agroecologia, atuando principalmente nos seguintes temas: agricultura familiar, sistema de criação, sistemas agrários, práticas, mudanças e inovações de sistemas de produção agrícolas familiares.

Manuelle Espíndola dos Reis

Mestra em Gestão Pública (UFPA. Licenciada Plena em Pedagogia e Letras (UFPA). Têm experiências nas áreas de currículo, educação ambiental, educação do campo, saberes culturais e relações identitárias. Trabalhou nas escolas rurais multisseriadas, desenvolvendo acompanhamento pedagógico, promovendo formação continuada (Breves-PA). Desenvolveu atividades com vínculo empregatício no processo de discussão com as comunidades para iniciar a estrutura física e metodológica da "Casa familiar Rural" (Breves-PA) (2009-2010). Coordenou o Programa PROJOVEM- Campo Saberes da Terra no Município de Breves que realiza ações com jovens agricultores de 15 a 29 anos (2010-2011) Trabalhou como professora no Plano Nacional de Formação – PARFOR (IFPA) e (UFPA). Atuou como professora substituta na Universidade Federal do Pará (UFPA). Desenvolveu atividade docente no ensino fundamental anos iniciais (2015-2017). Participa do grupo de estudos e pesquisas sobre Educação do Campo e Epistemologia e Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Arqueologia no Marajó (GEPEMA). Atualmente é Professora Técnica Pedagógica Educacional na Secretaria Municipal de Educação (2015 até o presente) e professora da educação infantil no município de Breves-PA desde 2017 até a presente data.

Maria Josilene de Souza Ferreira

Psicopedagoga Institucional (FACIBRA). Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico (Supervisão, Orientação, Inspeção e Administração) (FAVENI). Especialista em Docência do Ensino Superior e Educação de Jovens e Adultos (FAVENI). Especialista em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais (FAVENI). Especialista em Ludopedagogia e Literatura na Educação Infantil e Anos Iniciais (FAVENI). Especialista em Educação no Campo (FAVENI). Licenciada em Letras pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora de Língua Portuguesa e Redação na Escola Municipal de Ensino Fundamental Lina Seffer e professora convidada pela FACESP-PA.

Maria Lindalva Oliveira Fernandes

Mestre em Gestão Pública. Licenciatura e Bacharelado em Geografia. Especialista em Educação Ambiental (Uniter/Ibpex). Especialista em Gestão escolar (UFPA). Professora do Ensino Médio e Superior da Rede Pública e Privada. Orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso-TCC e Estágio Supervisionado. Facilitadora Docente em Educação Ambiental, da Rede Paraense de Educação Ambiental e da Rede Brasileira de Educação Ambiental. Articuladora do Fórum dos Secretários Municipais do Estado do Pará (Fopesma). Coordenadora e idealizadora do Projeto Recicleia Adote essa Ideia. Vice presidente do Instituto de Inclusão Social Sol Nascente. Palestrante. Autora de 10 cartilhas e 15 paradidáticos sobre o meio ambiente.

Prícila da Cunha Glim de Oliveira

Pós-graduada em Educação de Nível Superior e EJA (FAVENI). Bacharel em Zootecnia (UFRA). Graduanda do curso de Licenciatura em Letras/ Língua Portuguesa (UFRA). Atua como professora na Rede Municipal de Municipal de Nova Esperança do Piriá.

Rafael Peniche Ferreira

Doutorando em Agriculturas Familiares e Desenvolvimento Sustentável (UFPA). Mestre em Agriculturas Amazônicas e Desenvolvimento Sustentável (UFPA) pelo Instituto Amazônico de Agriculturas Familiares - INEAF. Bacharel em Zootecnia (UFRA). Especialista em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Agroambiental na Amazônia DAZ (2015), promovido pelo Núcleo de Ciências Agrárias e Desenvolvimento Rural (UFPA). Tem experiência na área de produção animal familiar, enfoque sistêmico e agroecologia, atuando, principalmente, nos seguintes temas: agricultura familiar, sistema de criação, sistemas agrários, práticas, mudanças e inovações de sistemas de produção agrícolas familiares.

Ruth Helena Cristo Almeida

Doutora em Ciências Agrárias pela Universidade Federal Rural da Amazônia - UFRA. Mestre em Sociologia Geral (UFPA). Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais (UFPA). Atualmente é professora da UFRA ministrando a disciplina Sociologia Rural e Agricultura Familiar em diversos cursos. Possui experiência nas área de Sociologia, com ênfase em questões socioambientais, atuando principalmente nos seguintes temas: relações de gênero, agricultura familiar, relação empresas e comunidades, mapeamento participativo de recursos naturais, unidades de conservação e conflitos sociais.

Sadraque Alves Ribeiro

Especialista em Educação do Campo, Agroecologia e Questões Pedagógicas (IFPA). Licenciado Pleno em Pedagogia (UCESP). Foi professor de Informática Educativa do Campo no município de Paragominas. Atua como Secretário Escolar no Campo de Paragominas.

Soraya Abreu Carvalho

Doutora pelo Programa ABIES na AgroParisTech na França. Mestre em Sistema de Criação no programa - Estudos Aprofundados Meio Ambiente -Tempo-Sociedade pelo Instituto Nacional de Agronomia -Paris e Grignon – França. Especialista em Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável. Graduada em Zootecnia pela Universidade Federal de Viçosa (1994). É professora efetiva da Universidade Federal do Pará. Diretora da Faculdade de Desenvolvimento do INEAF (2018-2020). Tem experiência na área de Zootecnia, com ênfase em Sistema de Criação, atuando principalmente nos seguintes temas: pecuária leiteira familiar, manejo pastagens.

A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de pesquisa acadêmica/científica das humanidades, sob acesso aberto, produzida em parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil. Conheça nosso catálogo e siga as páginas oficiais nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org