

**GT 21 - Educação do Campo****A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA  
(PEA): DIFICULDADES E MUDANÇAS REVELADAS NO COTIDIANO DO  
TRABALHO DOCENTE**

Hellen do Socorro de Araújo Silva (UFPA/SEDUC)

Ana Claudia da Silva Pereira (UEPA/SEDUC)

**INTRODUÇÃO**

Estas análises são resultados concluídos da pesquisa desenvolvida sobre a política de formação continuada do Programa Escola Ativa, em que se consideraram os impactos da referida política no trabalho docente no contexto das escolas multisseriadas no município de Concórdia do Pará na Amazônia Paraense.

O foco central deste estudo trata da política de formação continuada de professores que é compreendida nesta reflexão como um direito público dos profissionais da educação e dever do Estado em ofertá-la conforme a realidade e diversidade da educação do campo. Entendemos campo, como o lugar marcado pelo aspecto sociocultural, étnico-racial e pela multiplicidade de saberes e conhecimentos, organizados por diferentes estratégias para apreensão do conhecimento.

O programa em análise é o Programa Escola Ativa (PEA), que surge em 1998 no Brasil para atender as escolas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. No Estado do Pará, o PEA surge em 1999 e no município de Concórdia do Pará, *locus* desta investigação, passa a existir em 2006, como experiência piloto.

A partir destas informações o texto se norteia pela seguinte questão/Problema: Quais são as dificuldades e as mudanças vivenciadas no contexto do trabalho docente em escolas

multisseriadas, a partir do processo de implementação da política de formação continuada do Programa Escola Ativa? Com base nesta inquietação temos como objetivo central analisar as dificuldades e as mudanças ocorridas no processo de implementação da política de formação continuada oferecida pelo PEA no espaço de trabalho dos professores.

Nas construções teórico – metodológicas nos ancoramos na abordagem qualitativa, com ênfase para o estudo de caso. A pesquisa qualitativa tem seus pressupostos ontológicos e epistemológicos na valorização dos sujeitos sociais “que se constituem em fontes reais de informações, capazes de apresentar os movimentos sócioeducacionais, o que possibilita uma interpretação acerca das contradições e da complexidade presente”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50). Sobre o *locus* da pesquisa, cinco (5) escolas multisseriadas que desenvolvem o PEA desde o ano de 2006 fizeram parte da amostra, o recorte para tais escolas é na perspectiva de que elas possam representar um pouco da realidade das setenta e cinco (75) escolas multisseriadas do município de Concórdia do Pará que desenvolveram o Programa Escola Ativa.

As técnicas utilizadas foram às entrevistas semiestruturadas, seguida de um roteiro com algumas questões que direcionou a coleta dos dados. Os sujeitos da pesquisa foram nove (9), subdivididos e codificados em: equipe gestora municipal (S4, S7 e S5) e professores (S8, S10, S11, S12, S13 e S14). As entrevistas proporcionaram ouvir o que os sujeitos dizem sobre a implementação da política de formação continuada do PEA, e como contribuiu ao processo de atuação dos professores.

No contato com os dados, nos ancoramos na análise de conteúdo com base em Bardin (2010) e Franco (2008) na perspectiva de efetuarmos a leitura flutuante do material, a elaboração das matrizes analíticas, a organização do *corpus* da pesquisa, a definição das unidades de análises até produzirmos a construção da seguinte categoria temática: dificuldades e mudanças no contexto do trabalho docente. A partir desta categoria analítica apresentamos as apreciações e os resultados da pesquisa emergidos deste rigoroso estudo.

## **O COTIDIANO DOS PROFESSORES DE ESCOLAS MULTISSERIADAS: DIFICULDADES E MUDANÇAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA**

A estratégia metodológica do PEA enseja dúvidas, conflito conceitual e resistência dos professores, quando se deparam com uma estrutura que nem sempre é esclarecida e compreendida aos e pelos sujeitos encarregados da execução do referido Programa.

Os cadernos de ensino aprendizagem apresentam-se ambíguo e distante da organização do trabalho pedagógico das multisséries, na medida em que apresentam restrições para incorporar na práxis educativa a concepção de diagnóstico como componente essencial, que se interligam as atividades práticas, de intervenção sociocultural e política no cotidiano dos sujeitos.

O PEA institui como matriz principal um conjunto de elementos curriculares, a partir da concepção vertical, embora reconheça os conhecimentos pedagógicos que se ancora no currículo oculto, não os torna prioritário no contexto das escolas multisseriadas. Caso tais condições fossem oferecidas, por certo, contribuiria para nortear a prática docente e a valorização dos saberes implícitos e simbólicos que se desvenda na aprendizagem dos alunos e na participação ativa dos sujeitos da comunidade.

Perante esses conhecimentos que são necessários a formação, a escola se apresenta como espaço complexo e contraditório, na medida em que “abarca a esperança que todos temos enquanto educadores de um futuro melhor [...]” (APPLE, 2000, p. 150), mostra-se hierárquica e com posicionamentos burocráticos pouco afeitos as reflexões com tendências críticas e voltadas para as mudanças, mantém uma visão enviesada e distante da realidade social, política e econômica, e ao longo da história preserva um currículo desfocado da cultura popular. Referidas críticas precisam ser desconstruídas e reconstruídas para que os formadores e os professores possam desaprender e aprender sob novas bases, a fim de efetivar outras relações possíveis entre currículo, cultura e escola do campo, para que de fato essa educação e formação cumpra seu papel.

A busca só por rendimentos e desempenho na perspectiva de enquadrarem os alunos em conhecimentos de alto status, requer entendermos que, deste ponto de vista, os interesses educacionais se aproximam da macroeconomia “vantajoso em termos de benefício de longo prazo para as classes mais poderosas da sociedade” (APPEL, 2006, p. 72). Neste contexto, encontra-se a escola com sua organização disciplinar que se mantém inserida no cenário da eficiência e eficácia escolar, mas a favor do mercado. Essa estrutura é questionada e provocada por professores do campo, por entenderem que o currículo precisa voltar-se para as especificidades das escolas multisseriadas, a fim de refletirem que este campo de conhecimento não é neutro e emana da relação de poder/saber.

Assim sendo, “precisamos ter cuidado para que as estratégias educacionais não resultem em pedagogias da adaptação individual em vez de pedagogia da transformação social. Ensino e currículo, práticos e progressistas, nem sempre são socialmente críticos” (APPLE, 2000, p. 161). Por isso, enfatizamos que um projeto de reforma da educação

renegado de qualquer simbolização reformista precisa intervir de forma crítica no contexto escolar com a perspectiva de transformar as práticas docentes e com isso exercitar na cidadania elementos que dê vez e voz ao sujeito baseado nos princípios da justiça social.

Os professores, como críticos de sua realidade educacional questionam a intensa demanda de trabalho exigida no PEA, já que a Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), do município estudado determina uma série de atividades, tais como: elaboração do Projeto Político Pedagógico, registros das aulas e do desenvolvimento educativo dos alunos, parecer avaliativo, monografia da comunidade, croqui, organização dos comitês<sup>1</sup> de trabalho, entre outras, não que isso não seja importante. Os docentes enfatizam que, o excesso de trabalho exigido aos profissionais compromete a qualidade e por isso necessitam de uma carga horária garantida em lei, para que tais ações sejam cumpridas com êxito. Eles encontram no aumento de carga horária a única forma não só de resolver essa questão como de melhoria salarial e condições de trabalho.

Diante disso, julgamos que os direitos profissionais e as condições de trabalho precisam ser garantidos, no entanto, é fundamental que o compromisso político e educacional com a realidade das escolas do e no campo, sejam executadas com qualidade social. Infelizmente o que constatamos, nos leva a afirmar que o descaso do poder público com a infraestrutura inviabiliza os objetivos propostos para uma educação do campo que almejamos enquanto direito público a Educação Básica de qualidade. É o que demonstra o depoimento:

Bem, em relação às propostas, compreender eu acho fácil, porque saímos da formação rico de tanto conhecimento, estratégias, metodologias enfim, ai eu penso vai ficar legal, vou fazer isso! Isso! Isso! Quando chegamos ao nosso espaço, infelizmente, toda aquela nossa vontade que saímos da formação não dá para colocar em prática. Em fim, vejo que o curso de formação nos proporciona muito, é riquíssima, mas quando chegamos na prática, no nosso espaço, temos muitas dificuldades. Pelo menos eu estou usando com sinceridade que não é só eu, mas inúmeros colegas. Comentamos que saímos, tipo assim, com aquela motivação das formações, só que não conseguimos desenvolver tudo o que adquirimos (S13-professor).

As incertezas reveladas pelo sujeito pesquisado nos instigam a sustentar que o processo de formação continuada é primordial nas discussões que se fundamentam nos aspectos teóricos e se correlacionam com as reais práticas educativas. “É o momento da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. (FREIRE, 2002, p. 43). Esses momentos também precisam

---

<sup>1</sup> Grupos de alunos, responsáveis por tomadas de decisões a partir de temas emergentes observados no cotidiano escolar.

proporcionar o entendimento estético, político e ético, como embasamento do ofício educacional, sendo, portanto norteado pelo diálogo, criatividade, justiça social e o bom senso na perspectiva de construir uma educação problematizadora conforme ressalta Paulo Freire.

Os professores, ao retornarem para sala de aula, desvendam em suas práticas problemáticas que implica na construção de um trabalho de qualidade, contudo resistem as dificuldades e apostam em seus sonhos e ideais educacionais. Diante disso, Freire (2002, p. 77) nos ensina que “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos concretos a serem ensinados e aprendidos”. Logo apreendemos que a formação por si só, pouco resolverá a defasagem do ensino e a dificuldade de aprendizagem na educação do campo. Contreras (2002, p. 37) confirma estas formulações quando realça que:

A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas que deverão realizar.

A ênfase à atuação dos professores evidencia uma sobrecarga de trabalho que expomos anteriormente e que os impede de dedicação aos estudos, planejamento e atividades voltadas para a produção do conhecimento. Na referida prática observamos dificuldades na aplicação dos elementos estruturantes do PEA como mostra os seguintes conteúdos referenciais na fala:

Não vejo muita implementação da Escola Ativa no que diz respeito ao uso do material, na construção dos cantinhos, comitês, colegiado, isso eu não vejo. Os professores reclamam que a sala é pequena, que não tem espaço ou a sala é aberta e a comunidade destrói os cantinhos que eles fazem, então, tem muita reclamação, as vezes chove e rasgam os cartazes, essas são as reclamações deles, pois dizem que os materiais não combinam com a estrutura da sala de aula (S4- Equipe Gestora).

Ancorada no relato, constatamos que as discordâncias dos professores sobre a operacionalização da metodologia do PEA é porque julgam a falta de adequação do que é proposto enquanto instrumentos didáticos, com o efetivo desenvolvimento das aulas e ainda com a realidade das escolas multisseriadas, principalmente em relação as escolas que ficam mais afastadas das comunidades. Nesse caso, o professor está diante de um paradoxo, de um lado, com a precária situação das escolas do campo e as exigências da SEMEC para que a metodologia do PEA seja efetivada. E do outro, se constroem enquanto sujeitos de direitos,

que buscam no exercício da docência o comprometimento com a educação do e no campo e com a produção da cultura, dos saberes, da ética e da estética.

O não cumprimento das propostas pedagógicas do PEA recai na maioria das vezes na cobrança ao trabalho dos professores, visto que a eles são dados os encargos de sucesso e, sobretudo, de insucesso escolar. Segundo Hage et al (2010, p.28) reiteram que:

Os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretenderem realizar o trabalho da melhor forma possível e, ao mesmo tempo, se sentem perdidos, carecendo de apoio para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar, numa situação em que se faz necessário envolver até sete séries concomitantemente. Além disso, eles se sentem pressionados pelo fato de as secretarias de educação definirem encaminhamentos padronizados no que se refere à definição de horário e funcionamento das turmas e ao planejamento e à listagem de conteúdos, reagindo de forma a utilizar sua experiência acumulada e criatividade para organizar o trabalho pedagógico com as várias séries ao mesmo tempo e no mesmo espaço, adotando medidas diferenciadas em face das especificidades de suas turmas.

No cotidiano escolar dos professores apesar de enfrentarem determinadas dificuldades contam com sua inventividade, compromisso e vontade de compreender e poder implementar a metodologia do PEA. Por isto, os problemas de organização das aulas, indicam para pontos adversos, que estão colocadas na tentativa de planejar e estabelecer um preparo prévio que favoreça na essência o processo ensino aprendizagem. A respeito disso, o depoente descreve que:

Bem eu tenho dois passos, meu primeiro planejamento é trabalhar com 1º ano e 2º anos que eu tento afastá-los um pouco dos maiores. E trabalho com 3º ano, 4º e 5º ano. Eu faço dois planejamentos um para trabalhar com a primeira etapa e outro para trabalhar com a outra etapa. Tento escolher um assunto para que eu possa trabalhar com os outros, o assunto que não dá para eu trabalhar com os menores eu tento trabalhar outros, e assim vai (S12- professora).

O plano de aula como a gente está falando de classe multisseriada, eu vejo assim, geralmente, primeiro que é em turma com os alunos dentro da realidade de cada um deles é verificado um ponto mais polêmico e dentro daquele ponto eu busco desenvolver de uma forma a mesma problemática e fazer de forma que atenda todos os níveis, desde a pré-escola até ao 5º ano, é claro que em níveis diferenciados logo vai ser de forma diferenciada, até porque fazer um plano de aula para cada nível seria bem complicado eu digo assim, um assunto diferenciado para cada nível sendo trabalhado ao mesmo tempo fica bem difícil, ou seja, nem sei se é possível (S13- professor)

A estrutura organizacional do PEA apresenta algumas fragilidades no que se refere a organização curricular, desta maneira encontramos professores que ainda constituem as aulas em séries e deixam visível a fragmentação do conhecimento e a subdivisão do planejamento, com isso eles continuam elaborando dois, três, quatro e até cinco planos de aula. Em presença

disso, os professores arriscam na elaboração das aulas, a partir de suas possibilidades, e realizam com intensa pretensão a sociabilidade entre os alunos, interação com a comunidade e esperam absorver ao máximo de informações nos cursos, a fim de encontrar melhoria de suas práticas pedagógicas.

A organização das aulas é designada pelo depoente (S13) como inovadora, a partir do momento em que faz o levantamento dos conhecimentos prévios que todos pretendem; saber e conhecer, com isso organiza somente um plano de aula, na perspectiva de considerar as temáticas em comuns. Neste depoimento identificamos que o discurso do sujeito parece estar entre a dificuldade da implementação e da ousadia de fazer diferentes construções pedagógicas, com o intuito de atender os desejos e vontades dos alunos do campo, essa tentativa em inovar contribui para pensarmos os alunos em sua totalidade.

Podemos citar ainda as dificuldades referentes ao uso dos cadernos de ensino aprendizagem dos alunos e também dos professores no processo educativo. Essa resistência se deu desde o formato inicial da metodologia do PEA, momento em que os professores indicavam que havia imposição e prescrição de acordo com as normas do MEC ocasionando desestabilização no professor de como proceder para atender a metodologia conforme podemos constatar:

Eles se assustaram em relação aos guias [cadernos de ensino aprendizagem], achavam que no momento em que os alunos estavam mais avançado num guia e os outros alunos no outro guia, ou na mesma série poderia estar menos avançado, então isso deixou o professor muito atordoado, ele achava que realmente não iria dar conta, porque como iria ajudar um aluno em determinado livro e o outro em outro e como ele teria que dar conta de tudo, alunos diferentes em momentos diferentes nos livros, havia muitas dúvidas, muitos questionamentos e muitas dificuldades (S7-Equipe Gestora).

Portanto, em alguns casos, percebemos oposição dos professores para o uso dos cadernos de ensino aprendizagem, porquanto identificamos em sua elaboração à necessidade de uma aproximação mais consistente com a realidade das escolas multisseriadas do campo. Esse processo de resistência no contexto da prática pressupõe dificuldades referentes à distorção idade/série, elencadas pelos sujeitos que dão voz e vida a realidade escolar:

As minhas dificuldades é em relação a série deles, porque um já sabe um pouco, outro já não sabe, o grau de leitura deles é diferente tem crianças do 1º ano, 2º ano, 3º ano e ai fica difícil. O ano passado para mim foi um pouco mais complicado que eram todas as séries, mas esse ano [2011] estou somente com 3º, 4º e 5º, então já melhorou bastante e com as formações já aprendi a trabalhar mais um pouco, com esse novo método da Escola Ativa (S11- professora).

As principais dificuldades que vejo é a distorção em termos de série, idade e nível de aprendizagem (S13- professor).

A receptividade ao programa nem sempre é tão boa, principalmente para aqueles que apresentam distorção idade série, esses alunos na sua maioria com 15 anos, para eles os instrumentos do Programa Escola Ativa é coisa de criança, a mentalidade deles não aprova esses instrumentos, por isso há uma grande resistência por parte desses alunos (S14- professor).

Os discursos anunciados pelos sujeitos participantes da investigação focalizam para questões preocupantes nas escolas do campo, entre elas destacamos: a distorção idade/série, os problemas de longas distâncias, as atividades para auxiliar no sustento da família, a ausência de escola nas suas localidades, a infraestrutura sem nenhum atrativo, o ensino deslocado das reais condições de vida. Tudo isso, são fatores que contribuem para o acelerado abandono das salas de aulas pelas crianças. A taxa de distorção/idade série no Ensino Fundamental de 8 e 9 anos localizado no campo no município de Concórdia do Pará é de 40,5% conforme indicadores educacionais de 2010. Com base nisso, tal distorção causa muitos entraves na educação do campo, haja vista que poucas iniciativas em termos de políticas públicas vêm sendo tomadas para sanar referida defasagem.

Por esse motivo, encontramos em várias situações crianças, jovens e adultos compondo as turmas multisseriadas, até mesmo porque, na maioria das localidades percebemos poucos atendimentos as turmas de Educação Infantil e também as turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por isso a organização do ensino nas multisséries, ainda é a única alternativa para atender os alunos que se encontram em situações vulneráveis no campo brasileiro.

Outra questão de análise ao observarmos a fala do sujeito (S11) é que a metodologia do PEA trabalhada nos momentos formativos funciona como um sustentáculo que amplia a atuação docente e proporciona outras ideias pedagógicas nas turmas multisseriadas. Desta maneira, os professores convivem de um lado com as contradições e limites da metodologia do PEA, e por outro, encontram a possibilidade de atualização profissional, embora enfrentem as insuficiências de programas e políticas de formação continuada direcionadas para professores do campo.

Ainda que tenhamos refletido sobre várias problemáticas no processo de implementação do PEA, ao mesmo tempo identificamos algumas mudanças que foram reveladas nos depoimentos dos professores, como mostra as enunciações dos sujeitos a seguir:



Mudou muita coisa na minha prática, porque na teoria a gente diz que sabe tudo, mas na prática, mudou sim! Antigamente a gente chegava na escola e enchia o quadro de conteúdo e era cansativo para as crianças, agora pegamos uma palavra e com aquela palavra é possível darmos aula para todas as séries [...] (S11- professora).

O Programa Escola Ativa veio proporcionar essa praxidade, porque nós podemos trabalhar tudo ao mesmo tempo com os alunos, isso daí foi de grande importância ao nosso trabalho pedagógico. Escola Ativa, o próprio nome já é sugestivo, “ativa”, então você precisa ir mesmo para prática (S12- professora).

As transformações citadas procuram romper com o excesso de conteúdos, o que não parece ser uma tarefa fácil, mas há algumas tentativas em trabalhar temas ou palavras geradoras. A praxidade enfatizada pelo depoente (S12) é o momento de exercício da teoria na prática. Exercício que vem tendo um esforço enorme dos envolvidos com o processo educativo. Portanto, colocar em evidência as solicitações do PEA pressupõe romper algumas barreiras, porque são muitos os elementos estruturantes, mesmo assim, existem indicadores de mudanças no desempenho docente e em suas atitudes, visto que percebem como fundamental aliar teoria e prática. Em sintonia com referidas reflexões Freire (2011, p.167) destaca que:

Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.

O autor enfatiza que as ações educativas não se constroem sem uma teoria que sustente suas práticas, ou seja, toda prática precede da teoria que possibilita o exercício do processo de reflexão crítica e consistente para as transformações das ações pedagógicas. Pautado nestas cogitações, destacamos a efetividade dos elementos estruturantes do PEA na prática educativa, e por isso, citamos a seguinte experiência:

O que é mais efetivo na minha sala é o cartaz de combinados, e pelo fato deles [alunos] terem construído junto comigo eles acham, por exemplo, se tem que fazer a leitura no círculo de leitura eles fazem, mas na sexta feira eles dizem professora nós queremos recreação depois do lanche, e aí temos que fazer, porque foi combinado no início da semana e se falhar algum dia eles cobram mesmo, isso na minha sala de aula é o que a gente põe mais em prática (S10- professora).

Neste instrumento os alunos colocam no cartaz junto com o professor seus anseios e aspirações. É importante manter a relação de respeito para que não se quebre a confiabilidade entre eles, porém é relevante ter clareza que os acordos de convivência postos nos combinados são flexíveis. Dos vários elementos estruturantes que são trabalhados nos momentos formativos o professor, consegue efetivar os combinados. Portanto, percebemos

que as mudanças são lentas, porém possível, em uma realidade em que os professores se desdobram para oferecer um ensino de qualidade aos povos do campo. Ante a isso, muitas tentativas estão sendo feitas, como mostra a descrição de uma atividade organizada com o correio da amizade, por um professor:

Inicialmente comecei a organizar o correio, reuni com alguns alunos para arrumar o ambiente, quando terminamos de organizar ninguém queria [participar do correio], então [professor se questionando] o que eu vou fazer, o que é que eu vou escrever e etc. Ai falei para as crianças, nós precisamos iniciar isso! Em seguida colocamos o enfeite [no correio], ficou muito bonito. Se nós não utilizarmos como é que vai ser. Um dia antes da aula eu cheguei e comecei a dividir vários papéis para todos os alunos desde as criancinhas até os do 5º ano e falei: - todos vão fazer alguma coisa para mandar para algum colega, pode ser para o professor, para a servente, supervisora. Mas o que é que nós vamos fazer? [pergunta dos alunos], imagine se vocês estivessem escrevendo uma carta para um amigo e uma amiga e fale alguma coisa que gostariam de dizer para aquela pessoa. Os que não sabem escrever desenham alguma coisa, mas não desenhe por fazer, mas que o desenho represente alguma coisa, mas que você saiba dizer o que representa aquilo. Ao final da aula cada um vai ver o seu envelope e vai ver [cic] o que é que tem lá e vamos aqui discutir entre nós o que vocês entenderam, se gostou ou não. Quando chegou no final da aula todo mundo pegou sua cartinha, e foi um momento mais eufórico para os alunos, envolveu até os alunos de 14 anos, foi o momento que eles sentiram o prazer de estar ali, ou seja, vi ali o incentivo tanto pela leitura como pela escrita (S13- professor)

Trabalhar uma metodologia envolvendo a todos com suas diferenças, não é uma tarefa fácil, no entanto é importante que os professores experimentem com os alunos, visto que eles precisam ser motivados e convencidos da importância das aulas, das atividades a serem realizadas que podem contribuir para gestar o protagonismo em prol do desenvolvimento pessoal e da comunidade. Caso contrário, demonstrarão poucos interesses, uma vez que não refletem a vida concreta das comunidades rurais onde estão inseridos. Os professores se utilizam das diversas estratégias, porém chama atenção, que às vezes poderá dar certo, outras se deparam com alguns insucessos, estes são, portanto, desafios para se chegar as almejadas mudanças no cotidiano escolar.

No discurso do sujeito que se segue indica que os instrumentos oferecem liberdade no trabalho docente, uma vez que não ficam presos a conteúdos descontextualizados e fragmentados. Em nenhum momento pretendem utilizá-lo sem nexos com a educação do campo e nem com as singularidades apresentadas pelos sujeitos, é o que expõe o depoimento:

Esses instrumentos me deram maior liberdade para atuar com meus alunos, pois percebo que favorecem a minha comunicação com eles. Eu trabalho os instrumentos do ponto de vista em que aproveito o conhecimento prévio que eles já trazem de casa, por exemplo, eu não vou querer que os alunos coloquem nos combinados coisas que eles não trazem de sua realidade, por mais simplório que pareça, é

fundamental que essa realidade seja respeitada. Outro instrumento que destaco é a caixa de sugestão, por também ser uma forma deles colocarem suas opiniões, mas eu não procuro obrigá-las a utilizarem tais instrumentos, eu gosto de falar das importâncias dos mesmos, mas acho que os alunos devem ter liberdade para utilizá-los da forma que acharem melhor. Claro que as vezes não sai como esperamos ou planejamos, mas é importante mostrarmos o quanto esses instrumentos podem contribuir para aprendizagem (S14- professor).

No processo ensino aprendizagem é de suma importância a valorização dos conhecimentos que os alunos trazem de suas experiências sociais, principalmente quando referidos conhecimentos são transformados em conteúdos pedagógicos no contexto de sala de aula. Os instrumentos citados pelo depoente, como: cartaz de combinados, caixa de sugestão, entre outros, estão entre as várias estratégias utilizadas pelo professor, porém de forma nenhuma poderá ser entendido como uma “camisa de força” e obrigação.

A compreensão de escola do campo enquanto espaço de exercício da cidadania, de desencadeador de processos contínuos de transformação da realidade em conjunto com a comunidade, também elencamos como uma mudança que se reflete nos discursos dos sujeitos, como se pode observar:

Entre essas mudanças posso citar uma das principais, tipo assim perceber que a escola ela só passa a ter significado ao aluno a partir do momento em que ele vê que a escola é o lugar onde ele está se constituindo enquanto sujeito, ou seja, que está sendo envolvido, por mais que ele não consiga entender um determinado propósito, mas que ele está se constituindo ali como sujeito crítico e está desenvolvendo a construção do conhecimento (S13- professor).

As escolas multisseriadas apesar das dificuldades que já explicitamos são entendidas e aceitas pelos alunos como um espaço relevante, que desperta e exercita sua criatividade. Neste sentido, a compreensão de que é importante transformar os princípios educativos, sem perder de vista os princípios políticos, sustentam a concepção de ser professor nas escolas do campo e apresentam alguns indícios significativos na atuação docente, os quais contribuem para que as aulas com organização diferenciada possam romper com uma visão cristalizada de educação do campo, que parte de uma realidade que valorize a vida dos sujeitos, suas singularidades e que o professor possa ter vontade de continuar nesta árdua tarefa de educar nas escolas multisseriadas. Essas colocações são enunciações nas seguintes falas:

Professor que antes vinha para sala de aula somente com a caneta, não trazia um recurso, não gostava de ler e hoje a gente já vê outra atitude na prática. Nós observamos a prática do professor com trabalhos novos e com novidades para sala de aula. Hoje já verificamos muitas mudanças (S5-Equipe Gestora).

O Programa Escola Ativa em si nos faz pensar diferente, antes do programa era aquela dita metodologia tradicional que na verdade se dava com a escolha de conteúdos, hoje em dia eu não vou dizer que deixei todo meu tradicional, mas posso dizer que essa atuação profissional ficou muito atrás (S8- professora).

Os professores mudaram sua forma de planejar as aulas, criaram estratégias educativas que favorecem a iniciativa pedagógica e a partir dos sentimentos de mudanças surgidas no exercício da docência, tem como perspectiva superar os limites, os obstáculos que existem no cotidiano escolar. Para isso eles fazem um esforço extraordinário na expectativa de requerer um ensino e aprendizagem no seu processo formativo próximo da vida, da produção e sustentabilidade no campo.

Interpretamos ainda que a atuação dos professores se entrelaça entre o ensino tradicional e as expectativas do pensar diferente, o que passa a ser norteado pelas novas concepções de educação do papel da escola do campo, de currículo, de formação, entre outras. Isso estimula a elaboração e a reivindicação por um currículo que busque a transformação das práticas educativas, para facilitar a organização e sistematização do trabalho pedagógico nas escolas multisseriadas.

Estas reais condições de trabalho no campo estão atreladas ao espaço educacional precisamente a escola, organização educativa que apresenta as disputas de poder, o conflito, o consenso, a burocracia, a produção do conhecimento e a recriação das políticas, entretanto, sobrevive ao longo dos anos como instituição normativa da escolarização formal. Sobre essas colocações Lima (2008, p.40) reitera que “sujeita a um controle burocrático, a escola está formalmente organizada e estruturada de acordo com um modelo imposto uniformemente para todo país”, e tal modelo precisa ser repensado.

Acreditamos que o controle burocrático designado à escola se pauta por ser tradicionalmente representante da política e da administração do poder central do Estado, no entanto, situam-se em cenários permeados por estratégias políticas, que procuram recontextualizar e ressignificar, os programas e as políticas, que a priori pareciam fechados e legitimados. Para melhor compreendermos essa apreciação dicotômica da escola dialogamos com Lima (2008, p.46-47) ao mencionar que:

Na escola ora se ligam objetivos, estruturas, recursos e atividades e se é fiel às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas; ora se respeita a conexão normativa, ora se rompe com ela e se promove a desconexão de fato.

Nessas reflexões o autor chama atenção para o fato de que a escola apresenta funcionamento conjuntivo e disjuntivo, uma vez que “não será exclusivamente, burocrática ou anárquica, mas não sendo exclusivamente uma coisa ou outra poderá ser simultaneamente as duas” (LIMA, 2008, p. 47). Deste ponto de vista, situamos o contexto das escolas multisseriadas, como espaço em que os professores exercem múltiplos papéis e assumem diferentes funções em prol da organização educacional de determinada localidade situada no campo, na incumbência de cumprir e multiplicar a política do PEA.

A escola é movida por sujeitos sociais que pensam, planejam, elaboram, apresentam dificuldade, resistem às mudanças e na medida do possível constroem inovações educativas em sua prática. É neste cenário de acertos, desacertos e conflito que o PEA é implementado, a serviço de uma demanda educacional e governamental, atinge o trabalho docente e estabelece critérios sobre o ato de ensinar e aprender nas escolas do campo, o que nem sempre é satisfatório como detectamos com os resultados aqui apresentados.

## CONCLUSÕES

No decorrer desta produção acadêmica, procuramos refletir sobre a importância da escola do campo aos povos que dela necessitam, tentamos entender as contradições da estrutura escolar a partir das concepções de formação e de educação do campo proporcionadas pelo Programa Escola Ativa. Nesse sentido, nos reportamos a Santos (2011) para afirmarmos que queremos uma escola do campo que tenha a ver com as nossas vidas e com os saberes produzidos pelos sujeitos que protagonizam o cotidiano desses espaços.

Constatamos que a disseminação da política de formação do PEA proporcionou o conhecimento ainda que restrito e limitado acerca da concepção de educação do campo e dos marcos normativos. Indagamos que a educação do campo enquanto um direito de todos e dever do Estado em ofertá-la, deve considerar as reais condições de formação, valorização, carreira e salário dos professores que almejam melhores condições educacionais no município onde atuam.

Apreendemos que os professores procuram implementar o Programa entre a ousadia de materializá-lo por meio de aulas interativas, e a necessidade de acompanhamento e orientação pedagógica *in loco* sobre a organização dos planejamentos, plano de aula e definição dos conteúdos que estejam de acordo com as experiências e vivências socioculturais dos povos envolvidos com o processo educativo.

Nesse sentido, dos desafios da materialidade do PEA, podemos citar a importância de se ampliar os investimentos à formação inicial e também que a formação continuada tenha melhor proximidade, com: as lutas, os direitos e as reivindicações feitas pelos professores, uma vez que reclamam em prol da formulação de um currículo diferenciado e com sua participação, almejam respeito ao tempo dos alunos e da comunidade, anseiam estreitar o vínculo com os movimentos sociais do campo, e que o poder público local possa assumir os compromissos com a gestão pública e com as políticas de valorização, de formação e de ensino nas escolas localizadas no município de Concórdia do Pará.

A educação do campo, assim como as escolas multisseriadas enquanto políticas afirmativas precisam entrar de fato nas agendas não só dos programas federais, como é o caso do Programa Escola Ativa, mas também nas agendas políticas do poder público local do município em estudo, uma vez que é direito de crianças, jovens e adultos optarem pelo espaço onde querem morar e estudar, seja no campo ou na cidade, mas com a mesma qualidade sócioeducacional.

Percebemos que muitas dificuldades estão atreladas ao formato de formação continuada, decretada no contexto do PEA. Sobre a citada estrutura definimos como “linha vertical” do percurso formativo, visto que, da formulação até a operacionalização da política, há uma longa trajetória, que poderá ou não incluir professores e alunos. Além disso, podemos fazer referência: a distorção idade/série, a inclusão de pessoas deficientes nas escolas do campo, a sobrecarga de trabalho, as precárias condições de infraestrutura, falta de materiais pedagógicos, a pouca participação da comunidade nas atividades da escola, entre outras.

Em que pese às problemáticas elencadas, identificamos mudanças na prática de alguns professores que conseguem ressignificar suas ações educativas por meio de uma insistência pessoal e profissional, buscando se apropriar de elementos pedagógicos que estão para além do PEA, como suportes didáticos que contribuem a cada dia na organização de aulas diferenciadas. Embora se sabe que melhores investimentos precisam incluir as escolas, para que fortaleça o projeto de educação do campo e de formação inicial e continuada de professores produzida no/do e para os povos ligados a educação do campo.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

BOGDAN Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução às teorias e aos métodos. Coleção Ciências da Educação. Porto Editora, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo**. MEC/SECAD. CNE/CEB, nº 1, de 3 de abril de 2002.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes complementares**. MEC/SECAD. CNE/CEB, resolução nº 2, de 28 de abril de 2008b.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

\_\_\_\_\_. Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

SANTOS, Gilvan. **Construtores do futuro**. Portal de Educação do Campo no Pará. 2011. Disponível em: <<http://educampoparaense.eform.net.br/site/pages/mural/musicas.php>>. Acesso em: 15 set. 2014.

HAGE, Salomão Mufarrej, et al. Retratos de realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectiva. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). **Escola de direito**: reiventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP)**. Indicadores Educacionais(2010).Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 10 de junho de 2014.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.