



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**IZETE MAGNO CORRÊA**

**RESSIGNIFICANDO O PROGRAMA ESCOLA ATIVA**  
**(PEA): caminhos e implantação**

**BELÉM**  
**2014**

**IZETE MAGNO CORRÊA**

**RESSIGNIFICANDO O PROGRAMA ESCOLA ATIVA  
(PEA): caminhos e implantação**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ney Cristina Monteiro de Oliveira.

BELÉM  
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

---

Corrêa, Izete Magno, 1975- Ressignificando o Programa Escola Ativa (PEA): caminhos e implantação / Izete Magno Corrêa. - 2014.

Orientadora: Ney Cristina Monteiro de Oliveira.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

1. Educação e Estado - Igarapé-Miri (PA). 2. Educação rural - Igarapé-Miri (PA). 3. Escolas rurais - Igarapé-Miri (PA). 4. Programa Escola Ativa. I. Título.

CDD 22. ed. 379.0917348115

---

**IZETE MAGNO CORRÊA**

**RESSIGNIFICANDO O PROGRAMA ESCOLA ATIVA  
(PEA): caminhos e implantação**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará, como exigência para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Examinada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ney Cristina Monteiro de Oliveira  
Universidade Federal do Pará - UFPA  
Presidente

---

Prof.Dr. Dileno Dustan Lucas de Souza  
Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

---

Prof. Dr. Doriedson Rodrigues  
Universidade Federal do Pará - UFPA

BELÉM  
2014

Dedico ao meu amor, companheiro, amigo, marido e incansável parceiro **JACEMIR MOISES ANDRADE DE OLIVEIRA**, a pessoa que me acompanhou de perto nessa caminhada difícil, porém gratificante e, ao fruto desse amor, meu amor maior **ALICE**, que ainda encontra-se em meu ventre e também fez parte da finalização deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Poder agradecer a todas as pessoas que me ajudaram a construir esse sonho, é de fundamental importância para que eu possa compreender que jamais poderia trilhar um caminho como este sozinha sem a ajuda daqueles que de alguma forma contribuíram para a construção dessa nova etapa de minha vida. Sendo assim agradeço primeiramente:

A Deus, que principalmente nas horas mais difíceis, guiou meus passos e orientou minhas decisões para que eu não fraquejasse diante dos obstáculos que não foram poucos.

A toda a minha família, em especial, ao meu pai Domingos Corrêa e minha mãe Clarisce Corrêa, que mesmo sem compreenderem muito bem a importância deste estudo, sempre me apoiaram.

Ao meu esposo Moisés Oliveira pelo apoio incondicional, sempre a disposição para o que fosse necessário, pela paciência e compreensão diante das minhas ausências.

À minha querida Mestra como costume chamá-la e mais que querida orientadora Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Ney Cristina Monteiro de Oliveira, a quem devo grande parte do que sou, por me fazer acreditar que seria capaz e por quem tenho profunda admiração, respeito, carinho e amor e aos professores Dileno Dustan e Doriedson Rodrigues pela disponibilidade e aceitação em compartilhar saberes e experiências com o meu trabalho aos quais serei muito grata sempre.

Ao meu Amado Mestre Prof. Dr. Orlando Souza por me encorajar a nunca desistir dos meus ideais, por me acompanhar academicamente desde a minha graduação e me aceitar no nosso grupo desde então e por quem tenho um amor de filha. A Prof<sup>a</sup>. Socorro Coelho, a quem carinhosamente chamo de Prof<sup>a</sup>. Coelho, sempre carinhosa e preocupada com as nossas produções, nosso grupo, nossa gente.

A todos os amigos do GESTAMAZON/GERU que se tornaram minha segunda família, sem esquecer de ninguém que já passou ou ainda continua por lá.

Aos professores do PPGED por mediar o conhecimento e aos funcionários do Programa, em Especial a querida Iva pela atenção e carinho.

À querida amiga e companheira Vanessa Costa e ombro amigo para os desabafos e discussões sobre as nossas pesquisas.

A todos da Escola Leonor Nogueira, pelo apoio e compreensão com o meu trabalho.

À equipe do Programa Escola Ativa de Igarapé-Miri: Janilson Oliveira, Nielson Cardoso, Josilene Quaresma, Azivaldo Santos, Claudiana Pinheiro e Carlos Alberto Souza que não mediram esforços para a realização dessa pesquisa e todos os demais sujeitos envolvidos que me receberam e compartilharam suas opiniões, suas expectativas e informações do seu dia a dia.

Às populações do campo que tanto têm lutado pelo reconhecimento de seus direitos.

Enfim, todos que me auxiliaram antes e durante este percurso e que sei que posso contar nos percursos seguintes, o meu muito obrigada, mesmo.

## RESUMO

O estudo Resignificando o Programa Escola Ativa (PEA): caminhos e implantação, teve como objetivo analisar a implantação e implementação desse programa no período de 2008 a 2011, cuja efetivação foi de responsabilidade institucional da Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri. Inicialmente, fizemos uma contextualização histórica das políticas públicas que tem se apresentado no cenário da Educação do Campo nas últimas décadas, bem como a conceituação de Educação rural e do/no campo. Em seguida discutimos a lógica de planejamento da educação no Brasil e as implicações do Programa de Desenvolvimento da Educação- PDE/MEC, na tradução das políticas implementadas pelos programas desenvolvidos no chão da escola pública brasileira, no caso do nosso objeto de estudo, o Programa Escola Ativa. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa cujas informações coletadas são oriundas de pesquisa bibliográfica, documental e de campo (tendo como espaço a Secretaria Municipal de Educação de Igarapé - Miri e duas escolas municipais), que apontaram a satisfação dos docentes com a formação recebida nos módulos ofertados pelo Programa, assim como comprovamos que a referida formação atingiu os docentes das classes multisseriadas da rede municipal, totalizando 237 professores.

**Palavras - chave:** Políticas públicas Educacionais, Educação do Campo, escolas multisseriadas

## **ABSTRACT**

The study redefines the Active School Program (EAP): paths and deployment, aimed to analyze the deployment and implementation of this program in the period 2008-2011, which was effective institutional responsibility of the Municipal Education Igarapé-Miri. Initially, we made a historical contextualization of public policies that have been presented in the scenario of Rural Education in recent decades, as well as the conceptualization of rural education and / in the field. Then we discuss the logic of educational planning in Brazil and the implications of the Program for Development of Education PDE / MEC, the translation of policies implemented by programs developed on the floor of the Brazilian public school, in the case of our object of study, the program Active School. This is an investigation of qualitative nature whose information collected are from literature, documentary and field research (space having as the Municipal Education Igarapé - Miri and two municipal schools) that indicated satisfaction with the training of teachers Received the modules offered by the program, as well as proved that such training of teachers reached multi-year classes of municipal, totaling 237 teachers.

**Keywords:** Public Policy Education , Education Field , multigrade schools

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Localização do Município de Igarapé-Miri	112
<b>Figura 2</b> – Mapa da Região de Integração do Baixo Tocantins – PA	115
<b>Figura 2</b> – Distritos que formam o Município de Igarapé-Miri	119
<b>Imagem 1</b> – Açaizal no Município	113
<b>Imagem 2</b> – Igreja de Nossa Senhora Sant’Ana Igarapé-Miri – PA	114
<b>Imagem 3</b> – Secretaria Municipal de Educação	117
<b>Imagem 4</b> – Reunião de planejamento dos Técnicos Multiplicadores	133
<b>Imagem 5</b> – Visitas de acompanhamento às escolas do campo	134
<b>Imagem 6</b> – Escola São Miguel no Distrito de Meruu-Açú	135
<b>Imagem 7</b> – Módulo I de Formação do PEA	146
<b>Imagem 8</b> – Palestra de abertura Módulo II de Formação do PEA	148
<b>Imagem 9</b> – Apresentação teatral no Módulo III de Formação do PEA	149
<b>Imagem 10</b> – Formação no Módulo IV de Gestão Democrática	150
<b>Imagem 11</b> – Mesa de Abertura do Módulo V	154
<b>Imagem 12</b> – Módulo VI de Formação do PEA	159
<b>Imagem 13</b> – Técnicos Multiplicadores a caminho das escolas do campo	165
<b>Imagem 14</b> – Prédio da Escola	168
<b>Imagem 15</b> – Ambiente da sala de aula	169
<b>Imagem 16</b> – Instrumento da metodologia	169
<b>Imagem 17</b> – Prédio da Escola	171
<b>Imagem 18</b> – Ambiente da sala de aula	171
<b>Imagem 19</b> – Instrumento da metodologia	172
<b>Imagem 20</b> – Entrega dos kits de materiais pedagógicos	175
<b>Imagem 21</b> – O caminho das escolas do campo	177
<b>Imagem 22</b> – Fachada da Escola	178
<b>Imagem 23</b> – Ambiente interno, corredor das salas de aula	179
<b>Imagem 24</b> – Furo do Suspiro, rio para deslocamento dos alunos	179
<b>Imagem 25</b> – Fachada da Escola	180
<b>Imagem 26</b> – Ambiente da sala de aula	181
<b>Imagem 27</b> – Porto onde as crianças descem para ter acesso à Escola	181

## LISTA DE TABELAS, GRÁFICOS E QUADROS

<b>Tabela 1</b> - Número de escolas e alunos por distrito	118
<b>Tabela 2</b> – Docentes municipais	121
<b>Gráfico 1</b> – Número de escolas com classes multisseriadas no campo	46
<b>Gráfico 2</b> – Número de matrículas nas escolas do campo	47
<b>Gráfico 3</b> – Formação dos professores das classes multisseriadas	48
<b>Gráfico 4</b> – Quantitativo populacional do Município	112
<b>Gráfico 5</b> – Quantitativo de escolas existentes em Igarapé-Miri	120
<b>Gráfico 6</b> – Grau de formação dos docentes do Município	121
<b>Quadro 1</b> – Documentos referentes ao Programa Escola Ativa	32
<b>Quadro 2</b> – Evolução do FUNDESCOLA no Brasil	66
<b>Quadro 3</b> – Subação 7 do PAR	82
<b>Quadro 4</b> – Implantação do Programa Escola Ativa no Brasil	88
<b>Quadro 5</b> – Mudanças e permanências nos elementos curriculares do PEA	92
<b>Quadro 6</b> – Quantidade de Escolas e de Municípios atendidos pelo PEA 1999-2002	100
<b>Quadro 7</b> – Adesão da Rede Municipal e Estadual ao PEA 2008 2010	101
<b>Quadro 8</b> – Totalização dos dados do PEA de 2008 a 2011	101
<b>Quadro 9</b> – Síntese das temáticas discutidas nos módulos de formação do PEA	106
<b>Quadro 10</b> – Módulos de Formação da adesão 2008	107
<b>Quadro 11</b> – Módulos de Formação da adesão 2009	109
<b>Quadro 12</b> – Cronograma de atividades no Município em 2010	133
<b>Quadro 13</b> – Cronograma de visita às escolas	133
<b>Quadro 14</b> – Organização do Caderno de Orientações Pedagógicas 2009	136

<b>Quadro 15</b> – Informações gerais sobre as formações	142
<b>Quadro 16</b> – Locais de realização dos Módulos Educativos	143
<b>Quadro 17</b> – Organização do Módulos a nível federal, estadual e municipal	144
<b>Quadro 18</b> – Período de realização do microcentros em Igarapé-Miri	164
<b>Quadro 19</b> – Acompanhamento às escolas do campo pelo Técnico Carlos	165
<b>Quadro 20</b> – IDEB Igarapé-Miri 2007-2011	188

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

**GERU** - Estudos e Pesquisas em Educação Rural

**GESTAMAZON** - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia

**MEC** – Ministério da Educação

**BM** - Banco Mundial

**PEA** – Programa Escola Ativa

**MST** - Movimento dos Sem Terra

**MMA** - Movimento das Mulheres Agricultoras

**MCI** - Movimento dos Camponeses Integrados

**MOC** – Movimento dos Operários do Campo

**PRONERA** – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

**SEDUC** – Secretaria de Estado de Educação

**UFPA** – Universidade Federal do Pará

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**CAPES** - Coordenadoria de Pessoal de Nível Superior

**IBICT** - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia

**SECADI** - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**CEB** – Câmara de Educação Básica

**FNDE** – Fundo Nacional de Fortalecimento da Educação

**ICED** – Instituto de Ciências da Educação

**CNBB** - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

**UNB** – Universidade de Brasília

**UNICEF** - Organização das Nações Unidas para a Infância

**SINTEPP** - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará

**PDE** – Programa de Desenvolvimento da Educação

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases para a Educação

**ENERA** - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**ONU** – Organização das Nações Unidas

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

**CEFFAS** - Centros Familiares de Formação por Alternância

**CFR** – Casa Familiar Rural

**EFA** – Escola Família Agrícola

**FETAGRI** - Federação dos Trabalhadores na Agricultura

**PNAD** - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

**PRONACAMPO** - Programa Nacional de Educação do Campo

**PARFOR** - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

**ONG** – Organização não Governamental

**FMI** – Fundo Monetário Internacional

**BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento

**GATT** - Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio

**OMC** – Organização Mundial do Comércio

**FHC** – Fernando Henrique Cardoso

**MARE** – Ministério da Administração e Reforma do Estado

**GBM** – Grupo Banco Mundial

**AID** – Associação Internacional de Desenvolvimento

**CFI** – Corporação Financeira Internacional

**CICDI** - Centro Internacional para a Conciliação das Divergências em investimentos

**AMGI** - Agência Multilateral de Garantias de Investimentos

**IBM** – Instituto Banco Mundial

**FUNDESCOLA** – Fundo de Desenvolvimento da Escola

**MONHANGARA** - Projeto de Ensino Básico Urbano para as Regiões Norte e Centro-Oeste

**ZAP** – Zona de Atendimento Prioritário

**MOIP** - Manual de Operação e Implementação do Projeto

**PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola

**SAEB** - Sistema Nacional de Avaliação Básica

**FUNDEF** - Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

**PES** - Planejamento Estratégico da Secretaria

**SIIG** - Sistema Integrado de Informações Gerenciais

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Escola

**PME** – Projeto de Melhoria da Escola

**GESTAR** - Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar

**PRALER** - Programa de Apoio à Leitura e à Escrita

**PMFE** - Padrões Mínimos de Funcionalismo das Escolas

**LSE** - Levantamento da Situação Escolar

**PAPE** - Projeto de Adequação do Prédio Escolar

**PMQE** - Mobiliário e Equipamento Escolar

**PAC** - Programa de Aceleração do Crescimento

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**PPA** – Plano Pluri-Anual

**PROUNI** – Programa Universidade para Todos

**REUNI** – Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

**FIES** – Financiamento Estudantil

**IFES** – Instituições Federais de Ensino

**PAR** – Plano de Ações Articuladas

**CONAE** – Conferência Nacional de Educação

**SIMEC** – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

**IDE** – Indicadores demográficos Educacionais

**ORELAC** - Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

**PEN** – Programa Escuela Nueva

**BIRD** - Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento

**PRASEM** – Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação

**CGFOR** – Coordenadoria Geral de Fortalecimento Institucional

**UNDIME** – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

**CECAF** – Coordenação de Educação do Campo das Águas e das Florestas

**SAEB** – Sistema de Avaliação da Educação Básica

**COOPERFRUT** – Cooperativa Agroindustrial de Trabalhadores e Produtores Rurais

**GEPERUAZ** – Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do campo na Amazônia

**SOME** – Sistema Modular de Ensino

**FORECAT** – Fórum Regional de Educação do Campo da Tocantina II

**PPP** – Projeto Político Pedagógico

**TIC** – Tecnologia da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	19
<b>1-- DELINEAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO E HISTÓRIA</b> .....	39
1.1 – AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA AMÉRICA LATINA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O BRASIL .....	50
1.2 – A INFLUÊNCIA DO BANCO MUNDIAL NAS POLÍTICAS DOS PROGRAMAS: DO MONHANGARA AO FUNDESCOLA .....	56
1.2.1 – O Programa Monhangara no Brasil .....	62
1.2.2 – O Programa Fundescola no Brasil .....	64
<b>2 – O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	70
2.1 – O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E A SUA RELAÇÃO COM PROGRAMA ESCOLA ATIVA .....	75
2.2 – O PROGRAMA ESCOLA ATIVA E AS MUDANÇAS AO LONGO DE SUA TRAJETÓRIA .....	84
2.3 – O PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO PARÁ .....	97
<b>3 – O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEA EM IGARAPÉ-MIRI</b> .....	111
3.1 – ALGUNS TRAÇOS DO MUNICÍPIO .....	111
3.2 – CARACTERIZAÇÃO EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO DE IAGARAPÉ-MIRI .....	116
3.3 – ASPECTOS POLÍTICOS E ADMINISTRATIVOS DA IMPLANTAÇÃO DO PEA EM IGARAPÉ-MIRI .....	123
3.3.1 – OS MÓDULOS EDUCATIVOS .....	136
3.3.2 – OS MICROCENTROS .....	16
3.4 – A REPERCUSSÃO DO PEA NA SECRETARIA E EDUCAÇÃO E NAS ESCOLAS PESQUISADAS .....	176
3.4.1 – PARTICULARIDADES DAS ESCOLAS PESQUISADAS .....	176

3.4.2 – CONQUISTAS DO PEA EM IGARAPÉ-MIRI .....	182
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	191
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	196
<b>ANEXOS</b> .....	205
<b>APÊNDICES</b> .....	220

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, presenciamos intensas transformações no campo brasileiro que se intensificaram a partir do final dos anos de 1970 e foram marcadas por inúmeras mobilizações populares, dando destaque para as lutas pela democracia, reforma agrária e pela educação às camadas populares do nosso País. Os diferentes movimentos sociais relacionados ao campo<sup>1</sup>, que reafirmam o homem do campo como sujeito de direitos, se colocaram numa posição de enfrentamento e de exigência de políticas públicas<sup>2</sup> mais adequadas para a sua realidade.

Porém, a Educação do Campo é constituída por uma enorme diversidade de sujeitos e de aspectos de ordem cultural, social e econômica, sobre os quais passei<sup>3</sup> a tomar conhecimentos mais aprofundados em 2007, quando adentrei nos Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Rural – GERU e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia – GESTAMAZON<sup>4</sup>, nos quais atuo como Pesquisadora.

Neste mesmo ano, por meio do GESTAMAZON, tomei conhecimento do Programa Escola Ativa - PEA iniciado no Brasil, no governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), com financiamento do Banco Mundial que teve sua continuidade no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), com investimento claro de uma política traçada pelo Ministério da Educação - MEC com o objetivo de promover novas possibilidades para a Educação do Campo<sup>5</sup>.

O Programa destinou-se às Escolas e/ou classes multisseriadas ou pequenas escolas, em local de difícil acesso, com baixa densidade populacional, com apenas um professor, na qual todas as séries/anos (dos anos iniciais do fundamental) estudam juntos numa mesma sala de aula. Os princípios do PEA retomam a questão da Educação

---

<sup>1</sup> O Movimento dos Sem Terra (MST); o Novo Sindicalismo Rural; o Movimento das Mulheres Agricultoras (MMA); o Movimento dos Camponeses Integrados e o Movimento dos Operários do Campo.

<sup>2</sup> Conjunto de ações desencadeadas pelo Estado, no caso brasileiro, nas escalas federal, estadual e municipal, com vistas ao atendimento a determinados setores da sociedade civil.

<sup>3</sup> Na introdução deste trabalho faço referência a primeira pessoa do singular por se tratar de uma inquietação pessoal e particular, a partir do primeiro capítulo utilizo a terceira pessoa do plural por ter participação da minha Orientadora e demais sujeitos envolvidos com a pesquisa.

<sup>4</sup> O GESTAMAZON está cadastrado no Diretório de Pesquisa do CNPq, seu objetivo “visa pesquisar as diferentes dimensões do Estado capitalista, e seus reflexos na educação. Analisando as relações entre Estado e a Sociedade, destacando as políticas institucionais do poder estatal no âmbito da educação da Amazônia.” Disponível em: (<http://www.ufpa.br/ce/gestamazon/objetivos.html>).

<sup>5</sup> Neste governo foram criadas várias políticas como PRONERA, Saberes da Terra, etc.

do Campo, com o objetivo de formar professores das classes multisseriadas, funcionando a partir da determinação dos representantes das Instituições de Ensino Superior e das Secretarias de Estado de Educação.

Apesar de não atuar nas escolas do campo, também vivencio a profissão docente, já que sou Professora da Rede Estadual do Município de Belém, o que consequentemente me desperta o interesse pela questão das formações e das políticas públicas para a educação, somadas às vivências e experiências com pesquisas relacionadas à temática da Educação do Campo.

É importante ressaltar que a partir de 2008, esse mesmo grupo, passou a Coordenar o processo de formação continuada do Programa Escola Ativa-PA, em convênio com a Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, momento em que surgiram os questionamentos sobre sua implantação e implementação em 135 municípios do Estado do Pará.

Após compreender todo o processo de implantação e implementação por meio das formações realizadas no Estado pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e pela SEDUC, por meio dos Módulos Educativos oferecidos aos Técnicos das Secretarias Municipais de Educação, ainda restavam algumas dúvidas que me fizeram levantar a seguinte questão norteadora: o que o Programa Escola Ativa, enquanto Política Nacional Institucionalizada pelo Ministério da Educação (MEC) foi capaz de provocar na Política de Educação do Campo de Igarapé-Miri no Pará? Para dar conta desse questionamento, procurei buscar respostas para outras indagações a respeito do estudo que se fizeram necessárias:

Como o PEA chegou ao Município de Igarapé-Miri? Como se deu a sua implantação? Sendo um programa de formação de professores, como essa formação influenciou numa nova dinâmica de trabalho pedagógico nas classes multisseriadas?

Quais foram as possíveis mudanças institucionais na Secretaria de Educação do Município, na intenção se vislumbrar para a promoção de uma educação minimamente digna?

Foi justamente por conta dessas questões que procurei por meio desse estudo no Mestrado aprofundar as discussões sobre a política de Educação do Campo, em especial a política educacional implementada no Pará, chamada Programa Escola Ativa, pois é de fundamental importância compreender a dinâmica do processo de implantação e implementação das políticas públicas criadas para atender a demanda das

classes/escolas multisseriadas, como uma realidade que se apresenta na Educação do e no campo do Estado do Pará.

Partindo desse pressuposto, cabe então problematizar sobre como se deu o processo de implantação e implementação do Programa Escola Ativa, cujo campo de pesquisa é o Município de Igarapé-Miri no Pará, nos anos de 2008 a 2011, numa análise baseada em um estudo de caso que procura identificar como o Programa se estrutura e se consolida no trabalho desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação do Município e os efeitos do mesmo no local pesquisado.

A escolha do local se justifica, primeiramente, em virtude de ser o local de onde venho e por querer contribuir de alguma forma com a educação de Igarapé-Miri, devolvendo meus investimentos educacionais para as minhas origens e por ser uma sociedade que precisa de mais iniciativas e de pessoas pensando a educação desse lugar.

Também porque é no referido Município que foram evidenciados nos documentos apresentados pelo processo de institucionalização, iniciado pelas formações que os Técnicos Multiplicadores fizeram no local, indícios de efetividade dos trabalhos realizados, mais amplamente, que em relação a outros municípios que aderiram ao PEA, Igarapé-Miri teve maior universo de professores envolvidos; na Secretaria Municipal foi constituído o departamento de Educação do Campo, dentre outras ações que nos remetem à necessidade de fazer uma investigação com mais acuidade para verificar se essas questões têm fundamento e se foram definidoras da política educacional local.

Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2013), o Município de Igarapé-Miri possui uma população estimada em 62 mil habitantes, e distante 78 km da Capital Belém, está localizado no Nordeste paraense e faz parte da Região do Baixo Tocantins, juntamente com os Municípios Acará, Baião, Limoeiro do Ajurú, Mocajuba, Mojú, Barcarena, Tailândia, Abaetetuba e Cameté somando um total de 11 municípios.

Ainda de acordo com a divisão geopolítica Igarapé-Miri foi subdividido em sete distritos do campo a saber: Panacauera, Maiuatá, Anapú, Pindobal, Caji, Meruu-Açú e Alto Meruú. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e da Secretaria de Educação (2012), o perfil da Rede Municipal é predominantemente rural composto por 142 escolas com um total de 6.155 alunos e 205 educadores.

A pesquisa revelou-se com o objetivo geral de: Analisar o processo de implantação e implementação do Programa Escola Ativa Pará no Município de Igarapé-Miri e teve como objetivos específicos: Analisar as ações implementadas pela SEMED no fomento de uma Política de Educação do Campo; Verificar que dimensões atestam ou não o fortalecimento e a consolidação da Educação do Campo no Município a partir das vivências locais e Verificar se o Programa Escola Ativa possibilitou a criação de uma política pública de Educação do Campo pautada nos princípios das lutas dos educadores do campo.

Os objetivos foram executados a partir da revisão da literatura, do estudo documental e empírico, a fim de expor uma reflexão acerca de como o PEA se estruturou e se consolidou no trabalho desenvolvido na Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri, bem como perceber se os desdobramentos estabelecidos se traduziram em referências socialmente democratizantes e assim analisar e compreender os elementos fundamentais que fizeram do Programa, no âmbito do Município, uma experiência visualizada e apontada como positiva ou negativa.

Embora de imediato possa se notar um avanço em relação ao enfoque teórico dado ao PEA, o Programa tem sido pouco tematizado nessas pesquisas. Os resultados alcançados pelo processo de implantação e implementação do Programa Escola Ativa no Estado do Pará, considerando o caráter plural e contraditório dos programas, bem como as inúmeras variáveis da política pública da escola, vista como uma organização social complexa, regulamentada por um amplo arcabouço legal, resultado de uma construção histórica, econômica, política e social, colocou os seguintes desafios: será que o PEA representou os debates sobre a Educação do Campo naquele momento e, ao fazer isso, alcançou os objetivos traçados pelo Programa?

Quanto ao quadro conceitual, foi fundamentado por autores que discutem as temáticas relacionadas às políticas de educação para o campo: Molina (2002, 2008, 2009), Arroyo (1999), Rocha (2004), Souza (2006) e Hage (2005 e 2010), que nos apontam para o entendimento de que a Educação do Campo é um direito de todos os povos do campo<sup>6</sup> e dever do Estado, levando em consideração as particularidades e especificidades do local no sentido de proporcionar a essas populações reais condições de acesso e permanência a uma educação de qualidade, que leve em consideração suas

---

<sup>6</sup> Quando falo dos povos do campo estou incluindo os povos das Águas e das Florestas.

peculiaridades, reconhecendo que para isso faz-se de extrema necessidade a oferta de um ensino diferenciado, um desafio que se apresenta cotidianamente.

Pela análise das dissertações e teses selecionadas no site da Coordenadoria de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), cujas discussões giram em torno do Programa Escola Ativa destacam-se autores como: Gonçalves (2009), Souza (2009) Azevedo (2010), Ferreira (2010), Matos (2010) e Silva (2011). Cabe destacar que o número de pesquisas relacionadas à implantação e implementação da política do Programa Escola Ativa no Brasil foi significativamente baixo, a maioria diz respeito ao processo de formação docente, e no Pará, esse número diminui ainda mais, pois no banco de dados da Capes foram encontrados somente dois estudos sobre a temática, embora o PEA tenha sido implementado no Estado desde 1998.

Dos 143 municípios existentes no Pará, o PEA conseguiu abranger um total de 135 municípios cadastrados para participarem das formações viabilizadas pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA) e a Secretaria de Estado de Educação (SEDUC).

No estudo de Gonçalves (2009), do Rio Grande do Norte, cuja tese foi intitulada “Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente” foi analisada a institucionalização do Programa Escola Ativa como uma política pública para a Educação do Campo, na perspectiva do trabalho docente, deste modo, a pesquisa aborda, de forma articulada, os níveis macro, meso e micro do processo de implementação do PEA no Brasil, chegando à conclusão de que o PEA possui um traço de verticalismo forte no modo como é implementado, nas esferas macro, meso e micro, que abarca todo o processo de formulação, implantação, avaliação e universalização, refletindo as dificuldades do Programa na incorporação de produções críticas e análises coletivas para além do nível do discurso. Para o autor isso denota um campo negativo do Programa, pois o problema está nas políticas públicas que ignoram a diversidade das populações que vivem e trabalham no meio rural.

Identificamos também a Dissertação de Souza (2009), com o título “O Projeto Escola Ativa no Maranhão: a prática pedagógica dos professores e supervisores no Município de Viana”, na qual foram investigadas práticas pedagógicas dos professores e supervisores das classes multisseriadas do Ensino Fundamental do Projeto Escola Ativa,

cujos resultados revelam satisfações dos pesquisados, com relação ao trabalho desenvolvido, por acreditarem que a adoção do Projeto promoveu uma mudança significativa na aprendizagem dos alunos e nas práticas dos profissionais, apesar das críticas que fazem ao Projeto.

Outra pesquisa de Doutorado foi desenvolvida por Azevedo (2010), com o título: “Avaliação do Programa Escola Ativa como Política Pública para as Escolas Rurais com Turmas Multisseriadas: a experiência em Jardim Seridó/RN (1998-2009) que investigou a avaliação da implementação do PEA como política para as escolas rurais multisseriadas, cujos resultados evidenciam que o Programa Escola Ativa, como uma proposta governamental em Jardim do Seridó, reforçam a necessidade das políticas públicas serem avaliadas, a fim de confrontar crítica e operacionalmente o planejamento com a prática, revisando ações quando necessário.

Outra dissertação realizada por Ferreira (2010), intitulada “A Formação Continuada de Professores na Estratégia Metodológica da Escola Ativa em Mato Grosso do Sul (2000 a 2007)”, aborda o processo de formação continuada na estratégia metodológica da Escola Ativa, em classes multisseriadas das escolas públicas de Mato Grosso do Sul, revelando em seus resultados que a proposta de formação apresenta alternativas inovadoras para melhorar a aprendizagem dos alunos, com reflexo na formação que os professores recebem.

No Pará encontramos uma investigação feita por Matos (2010): “Concepções, Princípios e Organização do Currículo no Projeto Escola Ativa” na qual foi desenvolvida uma análise da concepção de currículo adotada pelo Projeto Escola Ativa, implantado pelo governo brasileiro, nas classes multisseriadas, concluindo que o Projeto Escola Ativa prioriza apenas a mudança dos métodos de ensino como estratégia para combater o problema do fracasso escolar.

Por fim, um estudo realizado por Silva (2011), também no Pará, intitulado “Programa Escola Ativa: política de formação continuada de professores de escolas multisseriadas e seus impactos no cotidiano da sala de aula”, com um estudo sobre as concepções de formação continuada e de educação do campo que são apresentadas pelo PEA, assim como o processo de implementação no contexto da prática, com resultados que demonstram que a implementação do PEA no cotidiano das escolas multisseriadas possui muitas limitações (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), para garantir uma exitosa formação e valorização aos profissionais, visto que as dificuldades de garantir e execução do plano de cargos, carreiras e salários, a melhoria nas condições de trabalho em termos de infraestrutura para a execução da política proposta pelo PEA.

Na pesquisa também foram incluídos os documentos políticos pedagógicos do Programa Escola Ativa como o relatório preliminar de avaliação do PEA nas regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste, encomendado pelo MEC - Ministério da Educação, à UFPA em 2008, por meio da SECADI<sup>7</sup> – Secretaria de Educação Continuada Alfabetização, Diversidade e Inclusão e os documentos que fundamentam a política do PEA, a fim de extrair as principais ideias contidas nos materiais pedagógicos e nas diretrizes dos documentos elaborados pelo Programa entre 2005 e 2010, a exemplo das Diretrizes para Implantação (2005), Aspectos Legais (2005) e o Projeto Base reelaborado pelo MEC/SECADI (2008, 2010).

Em relação aos marcos normativos da Educação do Campo, foram analisadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo garantidas nas Resoluções CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 e nº 2 de 28 de abril de 2008, respectivamente, a fim de percebermos como esses documentos se inter-relacionam com as políticas educacionais.

Além de trazer para o debate, os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri (fotografias, listas de frequências das formações, Programações dos Módulos de Formação, cronogramas de visitas aos polos, assim como os relatórios que os Técnicos Multiplicadores tiveram que encaminhar mensalmente para a Coordenação Estadual do Programa, relatando as formações e atividades desenvolvidas no Município em relação ao Programa Escola Ativa, dentre outros.

Nesse sentido, é com o olhar na realidade social, política e econômica, mas, sobretudo na capacidade do Estado em promover e articular políticas que atendam aos interesses favoráveis ou contrários às necessidades das populações do campo que esta pesquisa pretende ancorar.

A metodologia adotada nesta pesquisa traz uma abordagem qualitativa com viés no materialismo histórico dialético que possibilita uma visão de totalidade sobre o

---

<sup>7</sup> À época ainda SECAD - Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade

objeto em questão, mesmo que este objeto seja apenas uma pequena parte de um projeto mais amplo para a educação, reafirmando assim, o papel da pesquisa em deixar evidentes as contradições entre o Programa Escola Ativa e os princípios da Educação do Campo, no Município de Iagrapé-Miri; com a intenção de contribuir para a ampliação, transformação e reelaboração do conhecimento socialmente produzido, como aponta Chizzotti:

A dialética também insiste na relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, no processo de conhecimento (...). Valoriza a contradição dinâmica do fato observado e a atividade criadora do sujeito que observa as posições contraditórias entre o todo e a parte e os vínculos do saber e do agir com a vida social dos homens (2006, p.80).

Nosella e Buffa (2005, p.361) definem a dialética como a arte de relacionar os contrários, método que se baseia nas teorias marxistas. Marx; Engels (1981) consideraram o materialismo como constituídos de teorias e princípios, frutos do movimento histórico que se processa diante de nossos olhos e, afirmaram que sua aplicação prática dependeria sempre e em toda parte das circunstâncias históricas existentes.

Essa metodologia deve abarcar a realidade de forma ampla e proporcionar condições para que o pesquisador estabeleça relações com a realidade. Pois, é na realidade concreta e dialética que os Programas se materializam, efetivam e transmutam, assim como os sujeitos que deles participam. Nesse caso, o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais (CHIZZOTTI, 2006).

Por se tratar de um programa de governo que se articula com agentes públicos das esferas federal, estadual e municipal e até mesmo o engajamento da sociedade civil organizada, percebemos a necessidade de depositar um olhar mais crítico e atento sobre as formas, as articulações, caminhos percorridos, desafios e feitos deste Programa.

Para Minayo (1994) a metodologia deve incluir as concepções teóricas de abordagem, um conjunto de técnicas que possam possibilitar a construção da realidade, já que para a autora:

A teoria e a metodologia caminham juntas, intrincavelmente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve

dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática (p.16).

A autora também compreende que a abordagem qualitativa é capaz de enfatizar a questão da vivência, da cotidianidade e também da compreensão das relações sociais como resultadas da ação humana objetivada. O pesquisador, assim, situa-se como aquele que poderá descobrir que teias de significados compõem as ações e relações do sujeito, ocultadas nas estruturas de organização das sociedades.

Assim, a metodologia utilizada busca favorecer as questões da contradição que segundo CURY (1986, p. 33) “se revelam no papel motor da luta de classes na transformação social”, da realidade, do processo em estudo e da construção das políticas públicas no Brasil, pois o Programa Escola Ativa foi estruturado com propósitos políticos que se afinam com as linhas de um projeto mundialmente tramado para atender os interesses da classe capitalista, onde a proposta de educação apresentada e aplicada, com a promessa de elevar a condição social e material das pessoas foi formulada de acordo com os princípios políticos filosóficos do sistema dominante.

Baseadas no pensamento gramsciano, define-se política pública educacional como parte de programas de ações de Estado e governo, evidenciando as relações de poder e formas de dominação pensadas e gestadas pela classe dominante sobre as classes subalternas. Pois entendemos que é no contexto das relações de poder expressas no campo da política formalizada que se criam mecanismos e formas de dominação que configuram as desigualdades e a exclusão.

Desse modo, atentar sobre a realidade educacional e política do Município de Igarapé Miri, propõe uma imersão no Programa Escola Ativa, direcionando à formação dos professores das classes multisseriadas<sup>8</sup> das escolas do campo, no sentido de observar os interesses, prioridades e interações que foram construídas por este Programa junto à comunidade em estudo.

Porém é importante destacarmos que uma Política Pública Nacional, como é o caso do Programa Escola Ativa remete à tensa relação existente entre os Entes Federados (União, Estados e Municípios), diante dos impasses e contradições que se estabelecem entre os sujeitos e os locais, características próprias de uma política pública

---

<sup>8</sup> Forma de organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do ensino fundamental simultaneamente, tendo de atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes.

brasileira. Nesse campo, as relações de força em âmbito nacional, regional e local são entrecruzadas, principalmente em analogia a dinâmica de formulação e de implementação de ações políticas que acabam gerando conflitos na esfera político-administrativa, onde as reações e expectativas das pessoas afetadas pelas medidas estabelecidas causam um efeito antecipado para o processo de tomada de decisão. Para CURY:

Essas forças se mostram diferentes em seu modo de ver o mundo porque sua realidade é diferente: para os dominadores a dominação precisa ser mantida reproduzida, portanto, justificada; para os dominados a dominação deve ser problematizada em vista de sua superação (p. 47, 1986).

Nesse sentido, de acordo com o documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) denominado de Projeto Base (2008, p.21), a proposta pedagógica do Programa Escola Ativa tem por objetivo propiciar condições para o trabalho com as diferenças regionais e com as populações que constituem os povos do campo. Portanto, compreender “A Ressignificação do PEA em Iagrapé-Miri: os caminhos de sua implantação” nos impele a perceber que o objeto de estudo aqui analisado está permeado pelas relações dos sujeitos envolvidos na sua efetivação, possibilitando uma intervenção na realidade social, construída, muitas das vezes, na “luta dos contrários”, não podendo ser analisado simplesmente por variáveis operacionalizadas.

Portanto, buscamos na abordagem da metodologia qualitativa a base necessária para a concretização da pesquisa, pois entendemos que ela possibilita a interação do pesquisador com o mundo social do objeto pesquisado, de modo a favorecer e privilegiar as diferentes práticas sociais e várias dimensões do significado humano.

BOGDAN e BIKLEN (1994, p.48), afirmam que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Os locais têm que ser entendidos no contexto da história e das instituições a que pertencem.

Nessa direção, Minayo (1994, p.15) compreende que “a realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significado dela transbordante”. Com isso, a estratégia metodológica oferece apoio para retratar a realidade de forma completa e o mais aprofundado possível, características que qualificam o Estudo de Caso como adequado para a realização de uma análise crítica do

Programa Escola Ativa, oferecendo à pesquisa condições de revelar a realidade concreta do processo de Implantação do PEA no Município de Igarapé-Miri.

A metodologia pensada parte da compreensão de que o homem é um ser que trava uma relação profunda com a realidade. Segundo Freire (1996, p.97) o homem é considerado um ser “temporalizado e situado” e “sujeito por vocação e objeto por distorção”, o que pressupõe uma realidade concreta imbricada de tensões e jogos de interesses que se materializam nas relações humanas, ao mesmo tempo em que revelam as contradições e a capacidade humana de superação dos desafios e de provocar a sua transformação.

A pesquisa se caracteriza em um estudo de caso que segundo Minayo (2008) tem como características a intensidade sobre o objeto de investigação científica. Proporciona a utilização de estratégias de pesquisa qualitativa para mapear, descrever e analisar o contexto e as relações do objeto em questão.

Também, é um estudo de caso porque do ponto de vista teórico, a pesquisa corrobora para entender como os programas vão sendo desenvolvidos enquanto políticas de governo, o que contribui para compreender a materialização do Escola Ativa nos Distritos<sup>9</sup> onde estão localizadas as escolas do campo do Município de Igarapé-Miri.

Considerando um estudo de caso que trata de um tema educacional relacionado a um contexto social específico, é possível definir outras adequações que segundo SOUZA

(...) se apresenta dentro de uma perspectiva eminentemente particular, na medida da necessidade de uma pesquisa que envolva questões específicas situadas em um tempo e espaço determinados. Ou seja, o estudo de caso é uma metodologia de pesquisa que tem a facilidade de se adequar a questões atuais da prática educativa cotidiana, propiciando aprofundamento no contexto a ser pesquisado. Assim, ajudará a investigação de fenômenos contemporâneos em sua totalidade e profundidade, propiciando a busca de alternativas que favoreçam a descoberta de situações que possam parecer inicialmente complexas, o que é bastante positivo na ampliação do conhecimento e em seus aspectos educativos. (2007, p.11).

Chizzotti (2006, p.102) qualifica estudo de caso como uma referência significativa para merecer a investigação, e por comparações aproximativas, apto para

---

<sup>9</sup> Maiuatá, Panacauera, Pindobal, Meruú-Açú, Alto Meruú e Anapú.

fazer generalização a situações similares ou autorizar inferências em relação ao contexto da situação analisada.

Para Goldenberg (1997):

O estudo de caso não se constitui em uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos. O estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, por meio de diferentes técnicas de pesquisa, com o objetivo de apreender a totalidade de uma situação e descrever a complexidade de um caso concreto. Através de um mergulho profundo e exaustivo em um objeto delimitado, o estudo de caso possibilita a penetração na realidade social (p.34).

Assim, devemos considerar que a realidade social é marcada por conflitos e contradições, pois os sujeitos de um determinado lugar social se relacionam com um contexto político de amplitude maior. Por outro lado, quando propomos o exercício da pesquisa, precisamos considerar a experiência como algo fundamental na construção humana, pois, é na realidade concreta que as transformações acontecem.

Gramsci (1978) insiste no fato de que todas as pessoas são intelectuais a partir das suas experiências e conhecimentos produzidos. Nós, enquanto intelectuais e pesquisadoras, precisamos ressaltar a capacidade humana de fazer pesquisa com simplicidade e singularidade, sem perder o rigor teórico e científico, partindo da compreensão das contradições e disputas que existem nas relações sociais, associadas a uma leitura crítica da realidade.

Dessa forma, compreendemos que a construção do conhecimento é um movimento filosófico:

(...) em que no trabalho de elaboração de um pensamento superior ao senso comum e cientificamente coerente, jamais se esquece de permanecer em contato com o “simples” e, melhor dizendo, encontra neste contato a fonte dos problemas que devem ser estudados e resolvidos. Só através deste contato é que uma filosofia se torna “histórica” depura-se dos elementos intelectuais de natureza individual e se transforma em “vida”. (GRAMSCI, p. 18, 1978).

Para o autor, em toda linguagem humana está contida uma concepção de mundo e que é preferível participar de uma visão de mundo crítica e consciente, elaborada a

partir da participação na história do mundo, do que participar de uma concepção de mundo mecânica e automática imposta de diversas formas.

Coutinho (1984) faz referência aos mecanismos de representação direta das massas populares (partidos de massa, sindicatos, associações profissionais, comitês de empresa e de bairro etc.) mecanismos por meio dos quais essas massas populares se organizam de baixo pra cima constituindo o que poderíamos chamar de *sujeitos políticos coletivos* (p. 26-27). Para o autor, é fundamental que tais interesses divergentes encontrem uma representação política adequada.

A partir disso, entendemos a importância de nos posicionar diante das questões colocadas em nosso tempo histórico, exigindo uma posição crítica enquanto pesquisadoras para abandonar a neutralidade que ainda predomina em visões impregnadas do positivismo e do pragmatismo epistemológico.

Todavia, com a necessidade de apreender a realidade em contextos mais amplos utilizamos o procedimento metodológico da revisão da bibliografia, com a finalidade de conhecer as produções teóricas acerca dos assuntos discutidos. Afinal a análise bibliográfica é aquela que tem o objetivo de analisar as literaturas utilizadas em trabalhos que abrangem as políticas públicas de educação para o campo, em especial, o Programa Escola Ativa.

Para entender sobre as concepções políticas e pedagógicas que delineiam o marco teórico e filosófico da estrutura do Programa em questão foi utilizada a técnica de análise documental, a partir do arsenal legislativo existente, com ênfase em decretos, leis e orientações do Poder Executivo Federal, as Resoluções e Pareceres do Conselho Nacional de Educação (CNE), as orientações estabelecidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI/MEC) e pela Coordenação Nacional de Educação do Campo - MEC, conforme quadro a seguir, cujas categorias principais são: concepções políticas, concepções de educação do campo, as estratégias que deveriam ser adotadas, o plano das orientações para as formações e os passos que o Município deveria dar em relação à implantação e implementação do Programa.

**Quadro 1:** Documentos referentes ao Programa Escola Ativa

DOCUMENTO	ORGÃO EXPEDIDOR	ANO
-----------	-----------------	-----

Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadoras e Educadores	SECADI/MEC	2009
Projeto Base – Projeto Político Pedagógico do Programa Escola Ativa	SECADI/MEC	2008
Orientações para a Supervisão Municipal	MEC/FNDE	2006
Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo instituída pela Resolução n° 1 de 30 de abril	MEC/CNE/CEB	2002
Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas e atendimento Educação Básica instituída pela Resolução n° 2 de 28 de abril	CNE/CEB	2008

Fonte da autora

Os documentos mencionados nos possibilitaram conhecer como estão definidas as ações do Programa, dentro dessa política de educação em nosso país.

Além destas, também foram analisados os relatórios encaminhados mensalmente à Coordenação Estadual do PEA/UFPA<sup>10</sup> e as orientações produzidas pela Secretaria de Educação do Município e pela Coordenação do PEA no âmbito local. É importante ressaltar que segundo PARO (1995):

Por mais descritivo que o relatório possa se apresentar ele não deixa nunca de ser também interpretativo. Seu autor não se anula completamente para deixar falarem os fatos. A subjetividade se faz presente desde o primeiro momento, quer na relação do conteúdo considerado relevante, quer na necessária problematização que se adota na tentativa de levar o usuário a melhor compreender os fenômenos apresentados. Assim parece que o essencial é que esteja consciente da presença do componente subjetivo a perpassar o discurso evitando-se dissimulá-lo em objetividade. Portanto, não se trata de reinventar uma pretensa neutralidade que se sabe impossível de ser alcançada (p.27).

Esses documentos foram comparados aos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com o objetivo de retratar o desenvolvimento da educação no

<sup>10</sup> À época (2008 – 2012), a Coordenação Estadual do Programa Escola Ativa na Universidade Federal do Pará era de responsabilidade do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia – GESTAMAZON, localizado no Instituto de Ciências da Educação – ICED e tinha como Coordenadores os seguintes professores: Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza e Prof. Ms. Evanildo Moraes Estumano.

Município em estudo, servindo de subsídio na análise dos dados coletados na pesquisa de campo.

Assim, a definição dos documentos analisados justifica-se pelos fatores a seguir:

As diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída pela Resolução do CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, foi fruto de um amplo processo de discussão e luta de várias entidades e movimentos sociais, entre eles: Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Universidade de Brasília (UNB); Organização das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O documento constitui um marco significativo no sentido de oportunizar a elaboração de políticas públicas que integram a educação às diversidades de natureza cultural, político-econômica, de gênero, geração e etnia presentes no campo.

As Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento à Educação Básica, instituída pela resolução CNE/CEB nº 2, de 2008, estabelece as responsabilidades dos entes federados na oferta da educação básica dos alunos do campo, em todos os níveis e modalidades.

O Projeto Base 2008, Projeto Político Pedagógico do Programa Escola Ativa, é um documento que estabelece as bases e os fundamentos do Programa para orientar a sua implantação em novas escolas, assim como possibilitar seu aperfeiçoamento em escolas com classes multisseriadas que já desenvolvem o Programa, preparando educadores e gestores para atuar na realidade da educação do Campo.

As Orientações Pedagógicas para a Formação de Educadoras e Educadores que atuam em classes multisseriadas por meio do Programa escola ativa, é um documento que fornece subsídios teóricos e metodológicos para a organização do trabalho pedagógico nas classes multisseriadas, preparando educadores e gestores para atuar na realidade da Educação do Campo. As Orientações para a Supervisão Municipal é um documento que disponibiliza aos estados e municípios informações básicas para auxiliar o processo de implementação do Programa Escola Ativa.

Assim, é de grande relevância o uso de documentos na pesquisa, no sentido de serem apreciados e valorizados, pois podemos extrair justificativas que possibilitem ampliar o conhecimento acerca do objeto estudado, permitindo assim uma compreensão histórica e sociocultural do mesmo.

O referencial teórico foi apreendido de estudos, teses, dissertações, artigos em periódicos, textos livros, relatórios e documentos consultados, cujos elementos teóricos adquiridos na revisão da literatura disponível, foram de grande validade para este momento, pois auxiliaram no processo de interpretação dos dados coletados.

Após essa fase foi realizada pesquisa de campo que de acordo com Bogdan e Biklen (1994):

Refere-se ao estar dentro do mundo do sujeito, não como alguém que faz uma pequena paragem ao passar, mas como quem vai fazer uma visita; não como uma pessoa que sabe tudo, mas como alguém que quer aprender, não como uma pessoa que quer ser como o sujeito, mas como alguém que procura saber o que é ser como ele (p.113).

Utilizamos esse tipo de pesquisa, tendo como espaço a Secretaria Municipal de Educação e duas Escolas Municipais de Igarapé-Miri, pois segundo MARCONI e LAKATOS:

A pesquisa de campo é aquela utilizada com objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles (1990, p. 75).

Ainda por meio da pesquisa de campo, conseguimos obter as informações necessárias a respeito do fenômeno aqui estudado, o que nos ajudou na compreensão de como esse fenômeno vem se estruturando nas concepções e ações dos sujeitos nele (ou com ele) envolvidos, ajudando-nos na construção de um novo conhecimento a partir da realidade vivenciada. Para Minayo (1994, p. 26) “[...] o trabalho de campo consiste no recorte empírico da construção teórica elaborada no momento”.

Dessa forma, consideramos que a mesma foi imprescindível para nos possibilitar conhecer a essência do desenvolvimento do PEA no Município, no contexto dessa relação entre os sujeitos, dado como um fenômeno novo, uma vez que o lançamento do Programa no Estado se deu em 2008 e se instaurou em Igarapé-Miri a partir de 2010.

Durante a Pesquisa de Campo, foram aplicados os instrumentos de pesquisa para a captação de percepções dos sujeitos envolvidos no processo. Para isso utilizamos as

entrevistas<sup>11</sup> semiestruturadas, que no entendimento de Trivinus (1987) valoriza tanto a presença do investigador, como proporciona uma maior espontaneidade ao informante.

Para André (1984), nessa metodologia é possível utilizar entrevistas, gravações, documentos, anotações de campo. Pois possui algumas características importantes como a capacidade de enfatizar a interpretação em contexto. Além disso, pode retratar a realidade de forma aprofundada.

Nesse sentido, a pesquisa pode partir de questionamentos básicos baseados em teorias ou hipóteses e as novas interrogações podem ser feitas conforme as respostas do informante. Assim se mantém a espontaneidade e ao mesmo tempo a linha de pensamento dentro do foco principal da entrevista, além do informante se tornar participante da elaboração do conteúdo da pesquisa.

Porém THIOLENT (1987, p.28-29) considera que “a neutralidade inexiste e que a objetividade é sempre relativa”. Para o autor, a neutralidade é falsa e inexiste na medida em que qualquer procedimento de investigação envolve pressupostos teóricos e práticos variáveis, segundo os interesses sociopolíticos que estão em jogo no ato de conhecer. A objetividade é relativa na medida em que o conhecimento social sempre consiste em aproximações sucessivas relacionadas com perspectivas de manutenção ou de transformação. A passagem de uma aproximação à outra não é do tipo aperfeiçoamento ou pormenorização da informação. Sempre exige deslocamentos e rupturas de perspectivas.

Assim, as perguntas foram elaboradas a partir da teoria que alimenta a ação do investigador e das informações recolhidas acerca do fenômeno social em estudo. Por isso a importância dos contatos estabelecidos anteriormente para a definição das pessoas entrevistadas. Essas entrevistas aconteceram com o intuito de abrir o campo analítico de significação da temática, para aprofundar o nível de percepção ou opinião dos entrevistados e aguçar a captação de particularidades do objeto de estudo. O roteiro está no apêndice deste trabalho.

Foram entrevistadas as pessoas envolvidas com o Programa e interessadas com o desenvolvimento educacional do Município de Igarapé-Miri-PA, todos eles com certo

---

<sup>11</sup> Com o intuito de manter a fidelidade da fala dos entrevistados as entrevistas serão mantidas na íntegra, pois de acordo com BOGDAN e BIKLEN (1994), as boas entrevistas caracterizam-se pelo fato de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista e, portanto produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes. (...) As pessoas que são entrevistadas tendem a oferecer uma retrospectiva dos acontecimentos (p.136).

grau de vínculo à Secretaria Municipal de Educação. Os entrevistados receberam convites pessoalmente, com os objetivos e importância da pesquisa. Dessa forma, entrevistamos o Secretário Municipal de Educação, 4 Técnicos Multiplicadores do PEA sendo uma destes Coordenadora do Departamento de Educação do Campo e do PEA no Município, o Diretor de Ensino, um membro do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará- SINTEPP e 4 professores da Rede Municipal do Campo, que tiveram participação na experiência da implantação e implementação do PEA no Município no período de 2009 a 2012.

Segundo Thiollent (2008), em uma abordagem qualitativa, podem ser planejadas amostras que possibilitam entrevistas com certa profundidade e para isso foram observados alguns critérios, pois, para esse tipo de pesquisa, podemos recorrer à amostra intencional, que consiste em selecionar um pequeno número de pessoas de forma intencional segundo a função e a relevância que possuem diante do tema pesquisado.

Pensando nisso entrevistamos o Secretário Municipal de Educação, o Diretor de Ensino, O Coordenador do Sindicato dos Professores, os quatro Técnicos Multiplicadores do Município, sendo uma da equipe também exercia a função de Coordenadora do Departamento de Educação do Campo e quatro professores da Rede Municipal (duas de uma escola do campo multisseriada e duas de uma escola do campo seriada). A escolha se justifica pelo fato de todos os professores das escolas do campo terem recebido as formações.

Essa amostra trata-se daquelas pessoas ou grupo de pessoas que apresentam uma representatividade social dentro da situação considerada no objeto de pesquisa. Esse princípio da intencionalidade é adequado ao contexto da pesquisa social com ênfase em aspectos qualitativos, onde nem todas as questões tem a mesma relevância. Portanto, as informações dessas pessoas podem trazer mais riqueza e importância ao estudo.

Nessa perspectiva as entrevistas nos auxiliaram para que os sujeitos envolvidos no processo de implementação dessa política educacional, verbalizassem como tal política se efetiva no Município. Nos interessou conhecer o significado que o entrevistado dá a este fenômeno, utilizando seus próprios termos. Conforme Pádua (2004, p.70), a entrevista semiestruturada, nos permitiu elaborar algumas questões sobre o tema, mas ao mesmo tempo deixar o entrevistado livre para se posicionar sobre

assuntos correlacionados ao tema principal. Portanto, compomos um roteiro de entrevistas com número de perguntas que variaram de acordo com cada entrevistado.

Em seguida, compilamos e sistematizamos as entrevistas a partir do conteúdo da fala dos entrevistados, visando descrever com maior fidelidade o contexto das experiências analisadas.

Posteriormente, organizamos por pontos de convergência para então se proceder à discussão analítica das questões referentes à gestão da política, ao compromisso da Prefeitura Municipal diante do Programa, às condições de trabalho na Secretaria, bem como a formação recebida pelos educadores das classes multisseriadas das escolas do Campo; suas divergências, os bloqueios, dando ênfase especial aos avanços e os elementos que são inovadores no conjunto das atividades e dos modos de ação dos envolvidos.

De posse de todas as informações sistematizadas, realizamos o que Minayo (1994, p.26), chamou de “tratamento do material” que foi recolhido no campo, pois ele “[...] nos conduz à teorização sobre os dados, produzindo o confronto entre a abordagem teórica anterior e o que a investigação de campo aporta de singular como contribuição”.

Esse tratamento nos forneceu as categorias de estudos a partir do referencial adotado na pesquisa. As categorias nortearam o trabalho e sistematizaram toda a nova produção do conhecimento que a pesquisa se propôs. De acordo com Aleves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998):

Pesquisas qualitativas geram um enorme volume de dados que precisam ser organizados e compreendidos. Isto se faz através de um processo continuado em que se procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões, relações, desvendando-lhes o significado. Este é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha toda a investigação. (p. 170).

Portanto, é de fundamental importância delinear as dimensões gerais que demarcaram a gestão do PEA no local, a infraestrutura, financiamento, implantação e implementação, no “plano das orientações” dadas (LIMA, 2011) e como isso se estabelece no plano da “ação organizacional” da Secretaria Municipal de Educação, desde as ações didático-pedagógicas, até alcançar as relações que foram potencializadas na Educação do Campo de Igarapé-Miri.

Assim, todas essas questões foram analisadas e interpretadas, a fim de subsidiar um novo processo de trabalho, tendo em vista prioridades e ações que possam contribuir para o desencadeamento de mudanças na Educação do Campo e que se conjugaram para estabelecer elementos e dimensões que contribuíram ou dificultaram para a implantação e implementação do Programa no âmbito local.

É importante ressaltar ainda que organizamos esta dissertação em cinco partes; introdução, três capítulos e as considerações finais, de forma a responder às questões norteadoras da pesquisa.

No **Primeiro Capítulo**, intitulado *Delineamentos da Educação do Campo no Brasil e no Pará*, no qual fazemos uma contextualização histórica das políticas públicas que tem se apresentado no cenário da Educação do Campo brasileiro nas últimas décadas, por meio das políticas dos programas, bem como a conceituação de Educação rural e do/no campo.

O **Segundo Capítulo**, intitulado *O planejamento da Educação no Brasil*, que consiste nas ponderações sobre a lógica de planejamento da educação no Brasil e as implicações do Programa de Desenvolvimento da Educação- PDE/MEC, na tradução das políticas implementadas pelos programas desenvolvidos no chão da escola pública brasileira como no caso do nosso objeto de estudo, o Programa Escola Ativa.

O **Terceiro Capítulo**, intitulado *O Processo de Implantação e Implementação do PEA em Igarapé-Miri*, analisando os dados do estudo realizado sobre o processo de implantação e implementação do PEA no Município de Igarapé-Miri-PA, no período de 2008 a 2011 e a implicação deste Programa nos indicadores de aprendizagem dos alunos que o frequentam as escolas do campo.

A título de conclusão, apresentamos as **Considerações Finais**, realçando os principais pontos de nossa investigação.

## **CAPITULO 1 - DELINEAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTEXTO E HISTÓRIA**

Neste primeiro capítulo, fazemos uma contextualização histórica das políticas públicas que tem se apresentado no cenário da Educação do Campo brasileiro nas últimas décadas, por meio das políticas dos programas, bem como a conceituação de Educação rural e do/no campo.

A partir desses elementos, o enfoque desta pesquisa privilegia a dimensão das políticas públicas que tem se apresentado no cenário da Educação do Campo brasileiro nas últimas décadas. Porém, antes de adentrar nessa discussão, é importante fazer uma reflexão a respeito do conceito de Educação do Campo, não mais entendido como educação rural.

Durante muito tempo, o campo foi visto como lugar atrasado, monótono, sem vida, precário, sem muita qualidade, servindo apenas para produzir alimentos e matéria prima para a cidade, lugar considerado “civilizado”, favorecendo assim a criação de vários estereótipos a respeito do camponês, mostrado como bobo, ingênuo, sem cultura, estigmatizado como caipira. O caboclo é o “sacerdote da lei do menor esforço”. Ele não planta árvores frutíferas, hortas ou flores. Apenas retira coisas que a natureza espalha pelo mato, o que lhe custa apenas o gesto de espichar a mão e apanhar (FIOD apud LOBATO, 2009, p.46).

Além dessa concepção de atraso do homem do campo, do ponto de vista dos processos de escolarização urbana, o campo é um lugar sem infraestrutura, sem espaços físicos adequados, sem formação continuada adequada, sem trabalho pedagógico, ligados a uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo.

A discussão sobre Educação do Campo mais é levantada por autores como Molina (2011), Caldart (2010) e Arroyo (2004), que se utilizam do termo Educação do Campo para diferenciar do conceito de educação rural bastante difundido historicamente e, ao mesmo tempo, considerar a participação dos sujeitos do campo e que vivem no campo, dentro das suas especificidades. De acordo com Caldart, Paludo e Doll (2006):

O campo aqui apresentado é visto como um território de produção de vida; de produção de novas relações sociais; de novas relações entre homem e natureza; entre o rural e o urbano. O campo é um território

de produção, de história e cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem (p.07).

Nesse sentido, essa educação traz como princípio fundamental a inclusão dos diversos atores que habitam o campo e a necessidade de serem reconhecidos como sujeitos de direitos e protagonistas de seus processos educativos e de luta. Mas, embora os movimentos sociais, sindicatos ou organizações de trabalhadores tenham avançado significativamente em relação à discussão em torno da Educação do Campo, as políticas públicas para esta área ainda continuam deficientes. Molina, a uma entrevista para a Revista Nova Escola em Dezembro de 2011 afirma que “a ausência do Estado na garantia do direito à Educação é causa das precariedades do meio rural”.

De acordo com ARROYO et al. (2008. p.23) “as políticas precisam contribuir na construção e afirmação dos valores, da cultura, da identidade e da diversidade dos sujeitos do campo”, além de garantir o direito à educação, à cultura, à ciência e à tecnologia.

Ao fazer uma análise da trajetória da Educação do Campo, Caldart (2010) nos diz que “a Educação do Campo inicia sua atuação a partir da radicalidade pedagógica dos movimentos sociais e entra no terreno movediço das Políticas Públicas” (p.105). Mas é preciso destacar que a Educação do Campo precisa ir além da escola em seu projeto educativo, já que há um comprometimento por parte do Estado com um projeto de sociedade voltado aos interesses da classe burguesa hegemônica. A autora afirma ainda que é preciso entrar na disputa por políticas públicas de Educação do Campo, inclusive no conteúdo dessas políticas.

Desse modo, a educação brasileira viu emergir e se consolidar o paradigma da Educação do Campo, trazendo consigo um forte sentimento de pertença ao campo e ao mesmo tempo de transformação social, desde as lutas sociais travadas por camponeses organizados e em movimento como afirma Caldart (2010):

O movimento por uma Educação do Campo nasceu tomando/precisando tomar posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias, que não precisa de educação nem de escolas porque precisa cada vez menos de gente, a afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas [...]. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutam desde o começo para que o debate pedagógico se

colasse à sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (p.90).

Nesse contexto, novos personagens entram em cena e não aparecem na história por acaso, mas em decorrência de muita luta dos movimentos sociais organizados, dos trabalhadores, que apesar dos recuos e entraves têm conseguido, nos últimos tempos, conquistar espaços nas discussões políticas educacionais, buscando, de certa forma, uma educação que esteja minimamente garantindo alguns interesses e particularidades dos povos do campo.

Na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação - LDB 9394/96 são destacadas as especificidades do atendimento escolar no campo, referenciadas em seu artigo 28, segundo o qual, para a oferta da educação pública para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Arroyo (2004), ao defender as políticas públicas para o campo argumenta que estamos começando em um tempo propício para as transformações, onde não são mais aceitáveis as políticas compensatórias, e sim políticas que levem em consideração o específico do campo, pois se o campo está mudando, está em movimento. Portanto, não podemos aceitar as mesmas políticas públicas anteriores<sup>12</sup>, se o campo não é mais o mesmo de antes, pois a grande luta dos movimentos sociais em relação a essa modalidade de educação tem servido como base para o estabelecimento de uma perspectiva de mudança, que aponta muito mais para as discussões e debates, comparado ao que se via antigamente.

Então, podemos dizer que sob o influxo dos movimentos sociais populares do campo, desde meados dos anos de 1990, onde se começou a pensar numa resistência constituída por meio de debates, conferências e fóruns, que serviam como um espaço

---

<sup>12</sup> Tais políticas não representavam os anseios das populações do campo, pois a educação não estava integrada com o ser humano que vive e trabalha no campo e também com sua cultura.

para que a sociedade civil pudesse trocar experiências e buscar novas alternativas para os problemas do meio rural e da educação nele inserido.

O marco de gênese e referência mais visível em relação a tais questões foi o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), em julho de 1997, em Brasília, seguido da realização da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo de 27 a 31 de julho de 1998 em Luziânia (GO), que destaca um volume de discussões, estudos e pesquisas, em nível nacional, que gerou ampliação e articulação entre experiências para a área, precedida por seminários estatuais, com apoio em um texto base e nas experiências concretas, envolvendo expressiva quantidade de educadoras e educadores do campo.

Em abril de 1998, o Governo Federal por meio do então Ministério Extraordinário de Política Fundiária, hoje Ministério do Desenvolvimento Agrário, criou o Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), visando fortalecer programas de educação nos assentamentos rurais, com a missão de ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados e atuar como instrumento de democratização do conhecimento no campo, ao propor e apoiar projetos de educação que utilizam metodologias voltadas para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), em 2001, no Congresso Nacional, iniciativa do Ministério da Educação, as poucas propostas apresentadas à Educação do Campo foram em sua grande maioria rejeitadas pelos sujeitos que compõem o Movimento de Educação do Campo por se tratarem de metas insuficientes e que não contemplavam as necessidades reais das pessoas. Segundo Munarim (2009):

O PNE, conforme é de lei, foi iniciativa do Ministério da Educação, que o coordenou, mantendo-se quase absolutamente fechado às tentativas de influência e inclusão de propostas por parte do Movimento de Educação do Campo que se engendrava. Grosso modo, o PNE constituiu-se numa antipolítica pública de Educação do Campo na medida em que é unilateral e excludente. Todo o pouco que o PNE propõe referente ao rural é, pois, rejeitado pelos sujeitos que compõem o movimento de Educação do Campo, seja porque são metas insuficientes, seja porque é o antípoda da qualidade por eles requerida. Aliás, a despeito do Movimento de Educação do Campo, naquele momento contando com apoio explícito da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a que, no plano internacional elabora proposições de políticas

educacionais às nações que a compõem, o PNE reflete exatamente a visão urbanocêntrica, aparente, preconceituosa de desigualdades sociais no campo (p.58).

Ainda neste mesmo ano, é aprovado, em 04 de dezembro de 2001, o parecer nº 36/2001, que prevê a elaboração das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo, depois de encontros, reuniões e audiências públicas realizadas pela Relatora Edla de Araújo Soares. Neste parecer, fica estabelecido que:

**Art. 2º** - Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na Modalidade Normal.

*Parágrafo único.* A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

O processo toma forte impulso em 2003 com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, através da Resolução do Conselho Nacional de Educação em sua Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002) que em seu Art. 2º, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. Com a finalidade de implementá-las, o Ministério da Educação (MEC) constitui o Grupo Permanente de Trabalho, disposto na Portaria, 1.374, de 03/07/2003.

Mais adiante, na realização da 2ª Conferência Nacional por uma Educação no Campo, de 02 a 06 de agosto de 2004, em Luziânia (GO), com o tema “Por uma Política Pública de Educação no Campo, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais

Sem Terra (MST), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) Organização das Nações Unidas para a Educação e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UNB), uma ação que teve papel significativo no processo de rearticulação da questão da educação da população do campo para a agenda da sociedade e dos governos e inaugurou uma nova referência para o debate e a mobilização popular, como contraponto tanto ao silêncio do Estado como também às propostas da chamada educação rural ou educação para o meio rural no Brasil. A partir desse momento, nota-se uma mudança significativa, pois a Educação do Campo passa a ser discutida mais amplamente, abrangendo todos os níveis, etapas e modalidades da educação e não mais apenas na Educação Básica.

Com a aprovação, do parecer CNE/CEB nº 01 de 01/02/2006 são legitimados os dias letivos da pedagogia da alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), com objetivos de formação integral dos jovens do meio rural, adequando à sua realidade, incluindo a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo do jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, bem como a introdução de práticas relacionadas às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades.

Para CALDART (1999), a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo (Texto base CN, Coleção por uma Educação Brasileira do Campo - EBC nº 1, 1999), ela somente será construída deste jeito, se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio. Não sozinhos, mas também não sem a própria luta e organização.

Em 2008 foi implementada a Resolução CNE/CEB nº 2 de 28/04/08, que determina em seu Art. 11 o reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais. Portanto, responsabilidades administrativas, pedagógicas e curriculares para tentar reverter os indicadores negativos da Educação do Campo no Brasil.

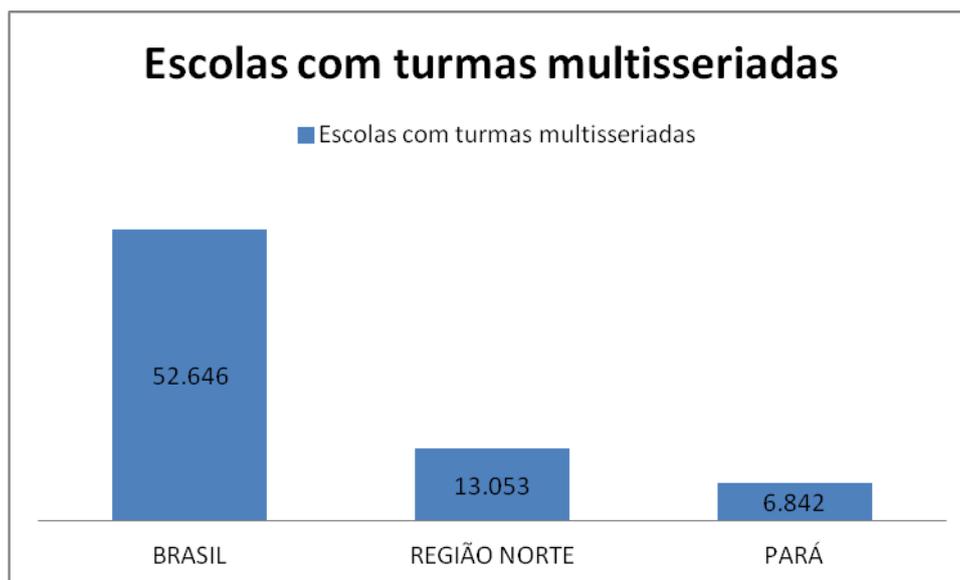
No Pará, o movimento por uma Educação do Campo inicia-se nos anos 1990, quando se instalam as primeiras experiências de Pedagogia da Alternância em 1995 no Município de Medicilândia, Casa Familiar Rural (CFR) em 1996 em Marabá, Escola Família Agrícola (EFA) e também com a Organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, FETAGRI – Federação dos Trabalhadores na Agricultura, estudantes e intelectuais, que contribuiu para impulsionar os esforços feitos.

Esse processo tem demonstrado certo avanço em relação às Políticas Públicas Educacionais do País ao proporcionar a população do campo reais condições de acesso e permanência a uma educação de qualidade que leve em consideração suas peculiaridades, reconhecendo que para a essa população faz-se de extrema necessidade a oferta de um ensino diferenciado.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (PROJETO BASE PEA, 2008, p.24).

No entanto, a existência de vários indicadores apresenta uma situação problemática a ser inserida na agenda governamental e sofrer a interferência do poder público, como é o caso da Educação do Campo, que em seu trajeto historicamente desassistido e nos diagnósticos mais recentes demarcam um cenário de desigualdades referentes ao direito à educação dessas populações.

Segundo os dados e as informações sistematizadas e divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), são grandes as dificuldades enfrentadas em relação à educação. O censo escolar de 2011-2012 indicou a existência, no Brasil, de 76, 2 mil escolas rurais. Desse total, 52.646 mil são multisseriadas, só na região Norte estão 13.053 dessas escolas, no Pará estão localizadas 6.842, como pode ser visualizado no seguinte gráfico:

**Gráfico 1:** Número de Escolas com classes multisseriadas no campo

Fonte Censo escolas INEP, 2012

Desse quantitativo geral, quase 15% ainda não possuem energia elétrica, 89% não tem biblioteca e 81% não contam com laboratório de informática.

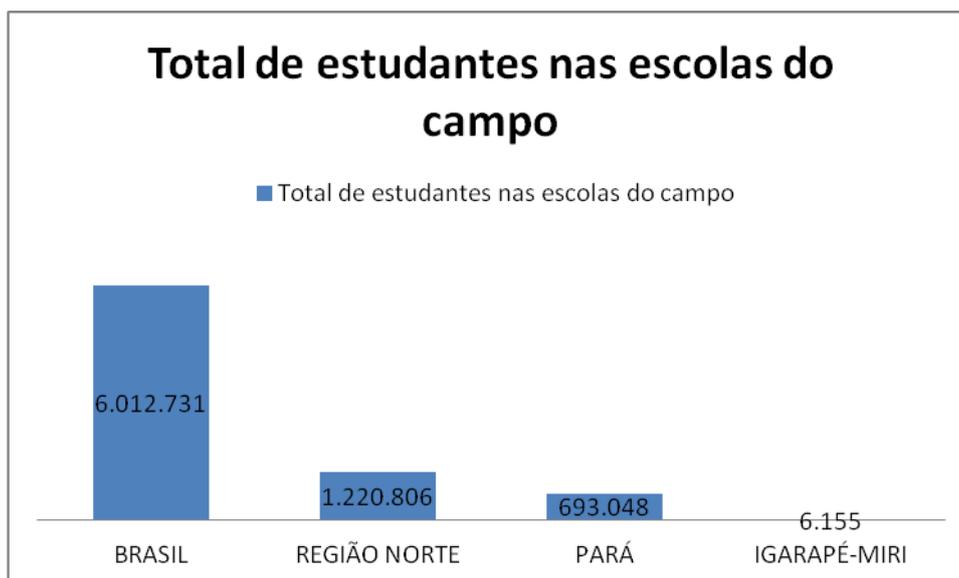
Hage (2011), ao analisar a realidade das escolas multisseriadas localizadas na Amazônia Paraense<sup>13</sup>, revela que existe uma grande precariedade de infraestrutura, o currículo é deslocado da realidade do campo, há uma sobrecarga de trabalho dos professores e instabilidade no emprego, muitas angústias relacionadas à organização do trabalho pedagógico, as condições de ensino e aprendizagem favorecedoras do fracasso escolar e da defasagem idade-série, a falta de acompanhamento pedagógico das Secretarias de Educação, o avanço da política de nucleação vinculada ao transporte escolar.

<sup>13</sup> Região que abrange especificamente o estado do Pará, já que existe uma extensão de 60% da floresta contida dentro do Brasil, seguida de 13% no Peru e com pequenas quantidades na Colômbia, Venezuela, Equador, Bolívia, Guiana, Suriname e França (Guiana Francesa).

Além da precariedade de infraestrutura, segundo o levantamento do UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância, feito com base na pesquisa de 2009 da PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, 2,5% das crianças e dos adolescentes com idade entre 7 e 14 anos que vivem no campo encontram-se fora da escola.

Ainda segundo dados do censo de 2012, no Brasil são 6.012.731 matrículas estaduais e municipais nas escolas do campo, na região Norte são 1.220.806, no Pará esse número é de 693.048 matrículas, se observarmos o Município de Igarapé-Miri, território de nossa investigação, o número corresponde a 6.155 matrículas no ensino fundamental nas escolas rurais.

**Gráfico 2:** Número de matrículas nas escolas do campo



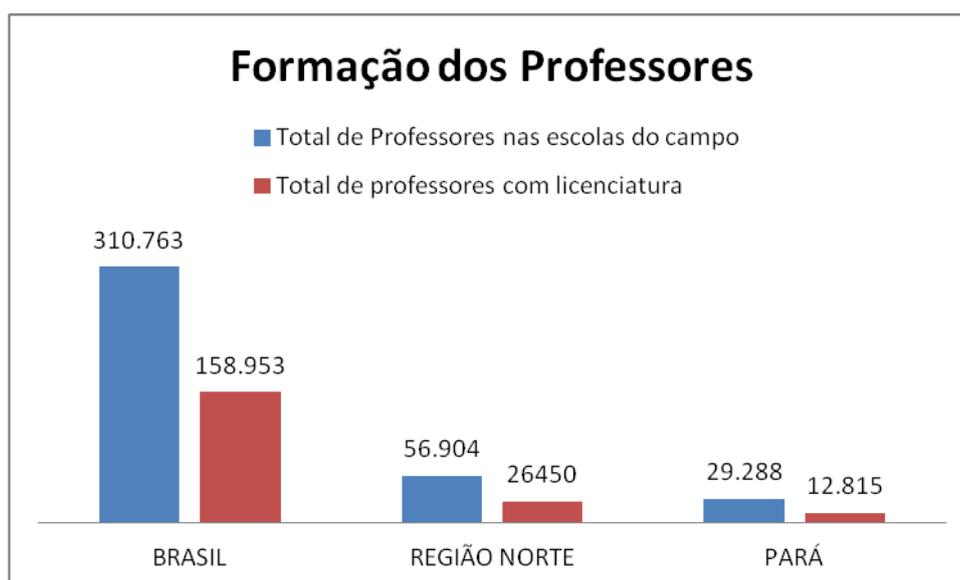
Fonte censo escolar INEP, 2012 e Censo Escolar IBGE, 2010

Um quadro que inspira preocupação, pois essa população, invariavelmente, concentra os problemas de distorção idade-série e de retenção nos processos de escolarização mais acentuados. Isso revela que embora se tenha avançado na universalização do acesso à educação básica na zona rural e na garantia de qualidade, ainda existe uma parcela de pessoas fora desse quantitativo.

Outro desafio que se apresenta é a formação de professores que atuam nas escolas do campo, pois de acordo com os dados do INEP – Instituto Nacional de

Estudos e Pesquisas Educacionais de 2011, 47% dos professores do campo ainda não têm ensino superior completo. Como pode ser observado no gráfico a seguir:

**Gráfico 3:** Formação dos professores das classes multisseriadas.



Dados Censo Escolar INEP, 2012

De acordo com Molina (2011):

A formação destes docentes deve incluir principalmente o estudo das próprias questões da atualidade, em particular as questões fundamentais da realidade do campo brasileiro hoje, para que possam ter referência de conteúdo e de método para pensar em uma escola que integre o trabalho com o conhecimento aos aspectos mais significativos da vida real de seus sujeitos (p.50).

Melhorar esse quadro é um desafio que se apresenta ao do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO<sup>14</sup>, com apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal, para a implementação da política de educação do campo

<sup>14</sup> Programa Nacional de Educação do Campo, cujo objetivo é formar agricultores em universidades e em cursos técnicos para que apliquem os conhecimentos adquiridos em ações que elevam a produtividade nas pequenas propriedades e garantir a distribuição de renda. Suas ações são baseadas em quatro eixos: gestão

e do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR<sup>15</sup>, ambos do Governo Federal, que estabeleceu como meta para a educação, a oferta de formação inicial a 45 mil docentes e formação continuada a outros 100 mil até o ano de 2014. A intenção é justamente diminuir a discrepância existente entre campo e cidade.

Como podemos notar, será necessário ainda, um esforço coletivo, individual, institucional e dos diferentes segmentos sociais, em relação às dificuldades enfrentadas com a Educação do Campo, para que as relações políticas assumam orientações voltadas para a garantia de diferentes dimensões desde a especificidade dos ecossistemas da região até os desdobramentos econômicos, políticos e culturais que intentam assegurar a dignidade de largos segmentos que não têm suas condições básicas de vida asseguradas.

Isso significa olhar para a escola do campo e para esses novos espaços sociais como pressupostos epistemológicos para a produção de novos conhecimentos em projetos político-pedagógico, currículo e didática da escola do campo, de modo que possamos ampliar os horizontes teórico-metodológicos das nossas propostas educativas alicerçadas na pesquisa, experimentação e construção coletiva, feitas em diferentes dimensões e contextos sociais. (BARROS et al. p.32)

Trazer proposições político-pedagógicas que tenham como pressupostos básicos o atendimento aos anseios e necessidades das pessoas e que também apontem para uma formação de agentes históricos que se envolvam ética e solidariamente com a sociedade, podem contribuir de maneira significativa para consolidar rumos inovativos de desenvolvimento social, onde o direito de todo cidadão assegurado como princípio constitucional<sup>16</sup> (2012. p 18), deve ser cumprido e respeitado e na garantia de que todos tenham o domínio e apreensão dos códigos de leitura, da escrita, das operações matemáticas básicas e das noções fundamentais das ciências, o que ainda é negado a muitas pessoas, como argumenta Freire:

... mulheres e homens capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações,

---

e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos e educação profissional tecnológica.

<sup>15</sup> Segundo as diretrizes estabelecidas pelo Programa, é destinado aos professores em exercício das escolas públicas estaduais e municipais sem formação adequadas à LDB, oferecendo cursos superiores públicos, gratuitos e de qualidade.

<sup>16</sup> Artigo 6º da Constituição da República Federativa do Brasil

de dignificantes testemunhos[...]. Que o “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidade e não de determinismo. (1996, p. 51-53).

Dentro dessa perspectiva, Souza (2006) afirma que os grupos sociais que habitam a região (grupos indígenas, bastante diversificados, comunidades negras remanescentes de quilombos, frações caboclas de diferentes origens, posseiros, sem terras, assentados, fazendeiros, latifundiários, pescadores, ribeirinhos, garimpeiros, atingidos por barragens, imigrantes do País e do mundo, além de realinhamentos e derivações particulares) mesclam-se em laços de amizade e parentesco e outras relações possíveis, que ocasionam embates, antagonismos, divergências, consensos, unidades de mobilização, configurando um perfil social bastante peculiar, nas próprias identidades socioculturais e étnicas.

Caso a educação seja compreendida e fortalecida enquanto prática de formação de pessoas, que abrange os espaços escolares e muitos outros construídos na família, sindicatos, associações, ONGs, comunidades eclesiais, etc, no contato com muitas outras coisas, deverá tomar outros rumos alternativos e muito mais sintonizados com uma perspectiva democrática. O que deve estimular a reflexão sobre as ações humanas e proporcionar a aprendizagem e aquisição de vivências e experiências.

De acordo com Silva (1999, p.86), as diversas culturas seriam o resultado das diferentes formas pelas quais os variados grupos humanos, submetidos a diferentes condições ambientais e históricas, realizam o potencial criativo que seria uma característica comum de todo ser humano.

Porém, o caráter dos territórios rurais é bastante heterogêneo e ressalta a importância de políticas públicas com objetivos múltiplos e integrais para atender as expectativas dos locais, bem como a importância de superar a tradição de priorizar investimentos destinados exclusivamente ao desenvolvimento econômico. Essa questão será debatida mais profundamente no próximo capítulo.

## **1.1– As políticas Neoliberais na América Latina e suas implicações para o Brasil.**

Após a II Guerra Mundial, nasce o neoliberalismo, cujas atribuições são dadas ao austríaco Friederich Hayek, sendo considerado um movimento que se coloca contrário ao Estado de bem-estar social<sup>17</sup>, se constituindo em uma concepção de mundo surgida no século XX, contrário à predominância de políticas estatizantes de influência socialista e políticas social-democráticas de influência keynesiana. É importante destacar que o neoliberalismo se diferencia do liberalismo clássico do século VXIII, no tratamento do problema da igualdade. SOUZA, 2012, p. 01, afirma que o liberalismo clássico baseado na lei natural e no direito natural, exigia igualdade dos direitos civis para todos, porque pressupunha serem iguais todos os homens. Para os neoliberais, os homens não são iguais, mesmo entre irmãos há diferenças nos atributos físicos e mentais.

Essa corrente de pensamento ganha credibilidade com a crise econômica mundial de 1970, diante do aparente fracasso do keynesianismo, mas é com a queda do muro de Berlin (1989) e a extinção da União Soviética (1990), que os liberais anunciam a conjunção do liberalismo econômico com o liberalismo político.

A partir desse momento começa a sua vertiginosa ascensão acadêmica, apesar de sua hegemonia intelectual e ideológica ter se conscientizado somente a partir da vitória político-eleitoral conservadora do final dos anos de 1980, que abriu o caminho para a composição da supremacia mundial norte-americana e a “difusão”, a partir do eixo anglo-saxão, das políticas neoliberais de desregulação dos mercados financeiros e do trabalho, de desmontagem das fronteiras econômicas nacionais (globalização) e de privatização das empresas públicas e dos serviços públicos (Souza, 2012, p.03).

É nesse contexto que surge na segunda metade dos anos de 1980, o modelo capitalista que deu início ao neoliberalismo no Brasil, uma nova fase da política internacional, que fez com que os governos nacionais dos países centrais, constituíssem uma tentativa de redemocratização de suas economias. Conforme PERONI (2011), no Brasil isso se deu:

---

<sup>17</sup> Em inglês: (Welfare State), é um tipo de organização política e econômica que coloca o Estado como agente da promoção (protetor e defensor) social e organizador da economia. Nesta orientação, o Estado é o agente regulamentador de toda vida e saúde social, política e econômica do país em parceria com sindicatos e empresas privadas, em níveis diferentes, de acordo com o país em questão. Cabe ao Estado do bem-estar social garantir serviços públicos e proteção à população

Após um longo período de ditadura, os anos 1980 foram marcados por um processo de abertura política, com participação popular e organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Nesse contexto, os eixos principais dos movimentos sociais estavam vinculados à democracia, à gestão democrática do Estado através da participação da sociedade nas decisões políticas, enfim à construção de uma sociedade mais justa e igualitária (p.30).

Momento em que a comunidade financeira internacional apresentou aos devedores as suas novas “condicionalidades”, ou seja, um conjunto de políticas e reformas que se repetiam graças a uma feliz coincidência naquele exato momento, nossas elites políticas, econômicas e acadêmicas foram subitamente iluminadas por uma verdadeira “revolução intelectual” responsável pela livre e completa adesão ao deus mercado (SOUZA, 2012, p.08).

Contudo, diante do crescimento econômico dos mercados e das empresas, foi necessário elaborar maneiras que pudessem conter o possível colapso da economia mundial, pois isso só seria possível se pudesse aliar a liberdade de mercado à contenção dos excessos do capital especulativo e dos grandes monopólios, além de reduzir ao máximo os gastos públicos com educação, previdência social e outras ações de cunho assistencial. A esse respeito SOUZA afirma que:

A saída encontrada pelo capital para reorganizar o mercado foi o ataque à organização do trabalho. Ao mexer na organização do trabalho, o capital estava enfrentando a resistência dos trabalhadores aos métodos taylorista e fordista, e resistindo aos aumentos reais de salários, que juntos, limitavam o crescimento da produtividade e competitividade, ocasionando a queda das taxas de lucros. A Terceira Revolução Industrial, baseada nos paradigmas do toyotismo, introduziu o desemprego estrutural em escala mundial. A produção de lucros privados, acelerada pela revolução tecnológica, vem gerando uma política de exclusão social em que os interesses privados prevalecem sobre os públicos. Com as novas tecnologias, o aumento populacional não significa mais braços para produzir mais riquezas. O desemprego estrutural é uma preocupação constante das políticas de ajustes estruturais das grandes instituições de desenvolvimento (Banco Mundial, FMI) em nível mundial (2012, p.19).

Nessa direção, em novembro de 1989, foi realizada uma reunião na capital dos Estados Unidos, que posteriormente foi denominada informalmente de “Consenso de

Washington<sup>18</sup>”, com o objetivo de fazer uma avaliação das políticas econômicas empreendidas nos países da região, onde se reuniram funcionários do governo e dos organismos financeiros internacionais especializados em assuntos latino-americanos: Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM), para relatar as experiências de seus países, também estavam presentes diversos economistas latino-americanas.

No evento, seriam unificadas e transmitidas de forma mais vigorosa as políticas recomendadas pelas agências e organismos internacionais já citados, bem como a absorção da política pela maior parte da elite econômica e intelectual da região, como sinônimo de modernidade, incluídas do discurso dessa elite como se fosse de iniciativa própria e de interesse da população. Haddad (2008) ressalta que a atuação nos primeiros anos do BM e do FMI,

Foi completada por uma série de negociações no campo do comércio internacional, voltadas prioritariamente para combater o protecionismo estabelecido pelas altas taxas por parte dos governos nacionais. Essas negociações foram conduzidas por rodadas periódicas de acordos, tendo como base uma série de regras estabelecidas pelo Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (GATT) em 1947. A última rodada de negociação (a rodada do Uruguai, de 1995) criou a Organização Mundial do Comércio (OMC), mais uma organização supranacional cuja missão principal é dar continuidade aos acordos de comércio (P.07).

Partindo dessa premissa, Pereira (2010) afirma que os governos neoliberais começaram a ganhar campo entre as décadas de 1970 e 1980, com os governos de Margaret Thatcher no Reino Unido (1979), Ronald Reagan nos Estados Unidos (1981) e Kelmuth Kohl na Alemanha (1982), considerados como os grandes precursores da política neoliberal. Os defensores do neoliberalismo acreditam que o sistema é capaz de promover o desenvolvimento econômico e social de um país, pois deixa a economia mais competitiva, oferece o desenvolvimento tecnológico e faz os preços da inflação caírem através da livre concorrência.

---

<sup>18</sup> Conjunto de medidas que se compõe de dez regras básicas, formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington, com o FMI, Banco Mundial e o Departamento do Tesouro dos Estados Unidos, fundamentadas num texto do economista Jhon Willianson, do *Internacional Institute for Economy*, e que se tornou a política oficial do fundo Monetário Internacional em 1990, quando passou a ser “receitado” para promover o “ajustamento macroeconômico” dos países em desenvolvimento que passavam por dificuldades.

Daí em diante, outros países menos desenvolvidos começaram a adotar o neoliberalismo como o novo modelo de política, a exemplo do Brasil e da Argentina, onde a implantação do modelo neoliberal se deu por meio das privatizações das empresas estatais, com o argumento de melhorar os serviços essenciais para a população, cujas propostas têm como alvo,

um redimensionamento do Estado, via privatizações, fim dos monopólios públicos, descentralização fiscal e de serviços, desregulamentações, desburocratização, transformação, fusão ou eliminação de órgãos públicos, dispensas de funcionários e diminuição de seus direitos. O discurso por trás de tais medidas é o da procura de “eficácia”, passando ao mercado várias atribuições públicas (CANO, 1999, p.302).

Dessa maneira, a aplicação das reformas neoliberais seria a solução para revitalizar a economia, e teria como consequência a total abertura dos portos e das portas para o mercado externo, mas o que realmente ocorreu foi a entrada de capital especulativo e uma maior exploração da classe trabalhadora. No entendimento de Lima (2012):

O ajustamento de cada um de nós ao mundo do nosso tempo é considerado indispensável, mas insuficiente; será imprescindível que sejamos mais performativos e mais competentes para responder aos imperativos da eficácia e eficiência, de inovação e de competitividade, impostos por uma sociedade cada vez mais complexa (p.16).

Porém, o projeto neoliberal não conseguiu atingir as metas prometidas, pois ao entregar ao capital privado as empresas públicas, na intenção de ampliar os lucros e diminuir o quadro de funcionários, a situação de muitos trabalhadores foi afetada. Sem contar com a constante necessidade de modernização e mecanização dos serviços que de certa forma contribuiu para o fechamento de várias portas no mercado de trabalho.

Enquanto isso, na América Latina a administração pública ia passando por várias formulações, com o aprimoramento de técnicas de gestão, planejamento e projetos, melhoria dos instrumentos de política econômica etc. Não obstante, as crescentes dificuldades e obstáculos para a continuidade do processo de industrialização acabaram gerando crescentes tensões políticas internas. Daí nascem as reivindicações e lutas políticas pelas chamadas Reformas de Base (Agrária, Urbana,

regional, Tributária, Financeira, Administrativa, Judiciária e política) (CANO,1999, p.249).

Diante dessas contradições impostas pelo modelo neoliberal podemos perceber que os países em desenvolvimento sofreram com os resultados da política, apresentando alto índice de desemprego, baixos salários, aumento das diferenças sociais e dependência em relação ao capital internacional. Por outro lado, houve a formação de movimentos de oposição que lutavam e lutam para que sejam ampliados os programas de assistência social oferecidos pelo Estado, no sentido de melhorar as condições de vida da população, o acesso à informação e a qualidade do ensino.

No Brasil, a política neoliberal se deu de forma lenta e gradual, apresentando indícios ainda no regime militar, iniciando no governo Fernando Collor de Melo (1990 – 1992) com a implantação das primeiras ações de natureza neoliberal, passando pelo primeiro governo de FHC – Fernando Henrique Cardoso (1995-1998), com a fase de ampliação e consolidação da nova ordem econômico-social e pelo segundo governo (1999 – 2002) com a fase de aperfeiçoamento e ajuste do novo modelo, na qual é ampliada e consolidada a hegemonia do capital financeiro no interior do bloco dominante, fase que compreende também o governo Lula (2003 - 2010), responsável pela continuação das reformas neoliberais e no reforço às políticas sociais focalizadas denominadas de assistencialistas.

No plano educativo, o neoliberalismo é traduzido como um mecanismo de regulação que vai levar qualidade às escolas, porém conforme Santos (2008):

O Plano de reforma propõe mudanças na estrutura organizacional do aparelho estatal, a partir de mecanismos de descentralização, de redução da hierarquia, da avaliação de resultados, o que são elementos importantes para a gestão democrática, com base em um discurso participacionista convincentemente estruturado, utilizado como fortes estratégias administrativas e políticas, para introduzir um novo padrão de gestão, adequado e compatível com a proposta das agências multilaterais de financiamento, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Para a autora, trata-se de uma nova concepção de administração pública, centrada nos resultados, que tem a ver com a minimização dos desperdícios; melhor aproveitamento do tempo, do espaço, dos recursos materiais e humanos e maior produtividade.

Dentro dessa perspectiva, as reformas no campo educacional, implementadas no bojo das reformas do Estado brasileiro dos anos 1990, se deram a partir da Conferência Mundial de Educação em Jontien, onde foram assumidos os seguintes compromissos: satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa (criança, jovem ou adulto), enriquecendo os valores culturais morais comuns, universalizando o acesso à educação, promovendo a equidade, concentrando atenção na aprendizagem, ampliando os meios e o raio de ação da educação básica, propiciando um ambiente adequado à aprendizagem e fortalecendo alianças (GADOTTI, 1999, p.02).

Todavia, a década de 1990 se revelou como um palco de intensas movimentações nas quais aconteciam também as Reformas Educacionais, com o intuito de adequar as concepções educacionais às propostas neoliberais. Porém, tais reformas acabaram sendo construídas no cenário das políticas de descentralização<sup>19</sup> defendidas pelo Estado Neoliberal, que por sua vez, defende uma concepção de qualidade total<sup>20</sup> para o mercado e, conseqüentemente, também implantada para a educação.

Assim, nas reformas implementadas pelo Estado é percebida uma profunda contradição, pois ao mesmo tempo em que garante em seus documentos a construção de valores democráticos, coletivos, solidários e humanizantes para formar os cidadãos sobre a égide da escola democrática e de qualidade, traz na sua essência o modelo neoliberal, que nas suas diretrizes aponta para o individualismo, o egoísmo e a competição.

Como observa Lima (p.18), “é exatamente o reducionismo que marca os objetivos da educação e da escolarização, concentrando-os de forma estreita na esfera econômica capitalista”, que revela as concepções subordinadas da educação e da aprendizagem.

---

<sup>19</sup> De acordo com Lima e Mendes (2006), para que se possa compreender como o Brasil inseriu-se nesse modelo de descentralização é importante que se tenha acesso aos documentos produzidos por ocasião da política implementada no país na época do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em especial, as contidas no Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).

<sup>20</sup> Para Gentili (1995, p.143), a Qualidade Total para a Educação está embasada no Programa Escola de Qualidade Total (EQT) que foi desenvolvido no Brasil por Cosete Ramos, na década de 90 do século XX, e que neste período foi Coordenadora do Núcleo Central de Qualidade e Produtividade, subordinado ao Ministério da Educação que tinha como proposta “aplicar os princípios empresariais de controle de qualidade no campo pedagógico”.

## **1.2– A influência do Banco Mundial nas políticas dos programas: do Monhangara ao Fundescola.**

O Banco Mundial (BM) surge a partir das Conferências de Bretton Woods<sup>21</sup> em 1944, juntamente com o FMI<sup>22</sup> (Fundo Monetário Internacional) e o GATT<sup>23</sup> (Acordo Geral de Tarifas e Comércio) e tinha como missão inicial financiar a reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial, passando, posteriormente, a financiar o desenvolvimento dos países mais pobres.

O Grupo Banco Mundial (GBM) sediado em Washington, é constituído por sete organizações com diferentes mandatos, gravitação política, estruturas administrativas e instâncias de decisão. São elas: Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Associação internacional de Desenvolvimento (AID), Corporação Financeira Internacional (CFI), Centro Internacional para a Conciliação das Divergências em investimentos (CICDI), Agência Multilateral de Garantias de Investimentos (AMGI), Instituto do Banco Mundial (IBM) e Painel de Inspeção. A expressão “Banco Mundial” (BM) designa apenas o Bird e a AID.

De acordo com Pereira (2010), o objetivo original do BM era fomentar e treinar quadros políticos e técnicos locais para atuar na elaboração e/ou execução tanto da política econômica doméstica como de projetos e programas direcionados ao desenvolvimento capitalista em países de periferia.

O trabalho com o Banco em parceria com os países ressalta:

- O investimento nas pessoas, especialmente por meio da saúde e da educação básicas;

---

<sup>21</sup> Fundo Monetário Internacional (FMI) é uma organização internacional que se iniciou em 1944 na Conferência de Bretton Woods e que foi formalmente criada em 27-12-1945 por 29 países-membros (homologado pela ONU em abril de 1964). O objetivo declarado do FMI era ajudar na reconstrução do sistema monetário internacional no período pós-Segunda Guerra Mundial.

<sup>22</sup> O Acordo da Conferência Internacional Monetária de Bretton Woods, ocorrido em 1944, visava assegurar a estabilidade monetária internacional, impedindo que o dinheiro escapasse dos países e restringindo a especulação com as moedas mundiais. Antes do Acordo, o padrão ouro de troca - que prevaleceu entre 1876 e a Primeira Guerra Mundial - dominava o sistema econômico internacional.

<sup>23</sup> Acordo Geral sobre Pautas Aduaneiras e Comércio ou Acordo Geral sobre Tarifas e Comércio (em inglês: *General Agreement on Tariffs and Trade, GATT*) foi estabelecido em 1947, tendo em vista harmonizar as políticas aduaneiras dos Estados signatários. Está na base da criação da Organização Mundial de Comércio. É um conjunto de normas e concessões tarifárias, criado com a função de impulsionar a liberalização comercial e combater práticas protecionistas, regular, provisoriamente, as relações comerciais internacionais.

- A criação de um ambiente para o crescimento e a competitividade da economia;
- A atenção ao meio ambiente;
- O apoio ao desenvolvimento da iniciativa privada;
- A capacitação dos governos para prestar serviços de qualidade com eficiência e transparência;
- A promoção de um ambiente macroeconômico conducente a investimentos e a planejamento a longo prazo;
- O investimento em desenvolvimento e inclusão social, governança e fortalecimento institucional como elementos essenciais para a redução da pobreza.

Não por acaso, o Banco Mundial tem presença crescente no contexto político, econômico e educacional dos países em desenvolvimento, “preocupando-se” com as necessidades básicas das populações desses países. Por trata-se de uma instituição financeira internacional que fornece empréstimos, influenciando na inserção da lógica capitalista dos países, por meio dos projetos implementados.

[...] uma vez realizado o acordo, os empréstimos advindos dos bancos de desenvolvimento para as diversas áreas (educação, saúde, transporte, infraestrutura etc.) seguem as linhas principais das condicionalidades estabelecidas em termos de reformas econômicas, e quase sempre seus conteúdos são preponderantemente definidos pela lógica econômica (HADDAD, 2008. p. 08).

Contudo, o processo de intervenção do BM nas políticas educacionais no Brasil teve início na primeira metade da década de 1970 e sua presença foi marcada pelas diversas dinâmicas produzidas por seus empréstimos e sua influência política, conforme destaca Haddad (2008):

Ao fechar um acordo com o FMI, os países tomadores de empréstimos são obrigados a assumir uma série de responsabilidades, quase sempre por meio de acordos estabelecidos com pouca participação do parlamento de cada país e sem a presença de entidades da sociedade civil. Há pouca transparência e baixíssimo nível de informação. Uma vez realizado o acordo, os empréstimos advindos dos bancos de desenvolvimento para as diversas áreas (educação, saúde, transporte, infraestrutura, etc) seguem a s linhas principais das condicionalidades estabelecidas em termos de reformas econômicas, e quase sempre seus conteúdos são preponderantemente definidos pela lógica econômica.

(p.8).

Na realidade, além do financiamento de projetos, o Banco também influenciou nas orientações políticas educacionais dos países em desenvolvimento, com o discurso de impulsionar o crescimento econômico e o desenvolvimento social, com redução da pobreza e da desigualdade.

Na década de 1980 o Banco assume a liderança na condução das políticas públicas e das estratégias sociais e educacionais e na década seguinte, 1990 até 1998, começa a defesa pela descentralização, a promoção da equidade e o fortalecimento da educação pública por meio das políticas.

As formas de cooperação envolvem o desenvolvimento de programas e modalidades de articulação entre esses organismos, bem como critérios e atividades que promovam o apoio das políticas “financeiras” do FMI e do Banco às políticas “comerciais” da OMC, visando sempre a liberalização do comércio e de bens de serviço, dentre os quais está a educação (HADDAD, 2008, p.21).

Dentro dessa perspectiva, os Programas Educacionais implementados na década de 1990 foram ancorados pelas orientações difundidas na Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, março de 1990), patrocinada pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), com um tom marcadamente “humanista”, com enfoque multiculturalista e baseada na idéia central de necessidades básicas de aprendizagem, que fazem referência aos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para as pessoas sobreviverem e melhorarem sua qualidade de vida para continuarem aprendendo.

Esse processo também é discutido na Declaração de Nova Delhi (1993), colocando a Gestão das Políticas Educacionais como eixo fundamental das reformas, com vistas a promover uma educação de qualidade para todos, começando uma nova fase de atuação em nível global, por meio das políticas dos Programas, com ações pontuais e compensatórias.

Então, na década de 1990, o Programa Escola Ativa enquanto uma política pensada para a educação primária rural, ganha evidência em virtude dos investimentos do Banco Mundial, resultando na incorporação do Plano Nacional de Educação (PEN)

às orientações do BM, transformando-se em uma “experiência modelo” a ser disseminada na América Latina e Caribe, visando o atendimento às populações mais pobres, no caso do PEA, as populações rurais. Conforme Gonçalves (2009):

Desde a década de 1990 o PEN parece refletir perfeitamente a orientação do Banco Mundial para o combate à pobreza e para a reforma educacional na América Latina, pois trata-se de um programa que investe na educação dos mais pobres entre os pobres, ou seja a população rural dos países latino-americanos. Nos anos 90 percebe-se uma grande confluência entre as Diretrizes do Programa e as orientações para a reforma da educação básica na América Latina, de modo que este resulta como selecionado como uma das três melhores experiências em educação primária no mundo. Organizações como “Save the Children” e UNICEF promovem sua introdução em outros países da América Latina e do Caribe e multiplicam-se os estudos acadêmicos sobre o Programa e as discussões sobre como replicá-lo (p.06).

No Brasil, esse movimento se deu pelo convênio estabelecido por meio do primeiro projeto para a educação urbana: Monhangara 1984-1992 (Projeto de Ensino Básico Para as regiões norte e centro-oeste) e pelo FUNDESCOLA 1998-2010 (Programa Fundo de Desenvolvimento da Escola). Programas de Cooperação Internacional desenvolvidos no País, nas regiões norte, nordeste e centro-oeste, no combate à pobreza, em função do crescimento econômico, como afirma Haddad.

O Banco Mundial teve forte influência na definição das políticas educacionais brasileiras nas últimas décadas, nem tanto pelo volume de recursos que injetou no setor, mas pelo que conseguiu influenciar nas políticas sociais, principalmente porque seu aval abria portas para a liberação de empréstimos destinados a programas de ajuste estrutural (2008, p.33).

Nesse contexto, é inaugurada uma nova fase de atuação do Banco Mundial, onde o planejamento é considerado relevante tanto para as políticas públicas quanto para os programas educacionais em nível global. Essa nova concepção introduzida nos diversos países capitalistas por meio da reforma dos Estados Nacionais<sup>24</sup>, busca soluções para o

---

<sup>24</sup> Descentralização e alocação dos recursos federais para poder introduzir princípios de mercado na provisão de serviços, mais particularmente, abertura de espaço para a participação do setor privado e introdução de uma política de crédito para o mutuário final.

fraco desempenho da educação brasileira, atribuído à ineficiência da administração escolar de cada local.

Diante dessa realidade, a solução proposta pelas Agências Internacionais, é ancorada no modelo de Gestão das Políticas Educacionais realizadas por meio das reformas, transferindo a lógica de gerenciamento das empresas privadas para a educação pública. Ademais, é importante salientarmos também que as reformas administrativas sofreram interferência direta dos organismos internacionais que, além de darem suporte econômico ao pós-guerra, passaram a orientar as diretrizes a serem seguidas pelas políticas sociais<sup>25</sup>, exercendo um controle sobre tais políticas no Brasil, com a aceitação direta das elites dirigentes das políticas. A esse respeito, Santos (2008), argumenta que:

As medidas ou políticas educacionais para a nova qualificação da escola tem sido justificadas por meio de razões técnicas, em nome da modernização, da eficiência, da eficácia, da produtividade, apregoados pela administração do tipo empresarial, em que se otimizam os meios, para o alcance dos fins desejados, enquanto modelo único e universal de gestão. Daí a larga divulgação do programa de qualidade total nas escolas, porque as elites dirigentes da Educação do País debitam, preferencialmente, os problemas históricos da educação à má gestão das escolas (p.39).

Incrustados nessa realidade e advindos das orientações políticas do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), começam a ser desenvolvidos projetos como o (Monhangara) Projeto de Ensino Básico Urbano para as Regiões Norte e Centro-Oeste e programas como o (FUNDESCOLA) Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, com o objetivo de melhorar os índices da educação brasileira. É importante ressaltar ainda que de acordo com Santos (2008):

Não há modelos aplicáveis a qualquer realidade, além do que as instituições são constituídas por pessoas com visões de mundo, valores e interesses diferentes, que, eventualmente, em determinada conjuntura, tem algumas coisas em comum, que as une naquele espaço (p.30).

Lima (2012) comunga da mesma opinião ao declarar que é indispensável recordar que os atores educativos são atores sociais dotados de poderes e envolvidos em relações sociais assimétricas. Sendo assim, as políticas tendem a esbarrar em sujeitos

---

<sup>25</sup> Saúde, educação, habitação e previdência.

com outros tipos de racionalidade e com outras concepções de legitimidade, já que as dimensões políticas e organizacionais são consideravelmente diferentes.

A partir desses pressupostos, o Programa Escola Ativa, que em 2007 completou dez anos de sua implementação e chegou a atender mais de dez mil escolas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (POJETO BASE, 2008, p.05), passou a ser implementado no Município de Igarapé-Miri a partir do ano de 2008, seguindo uma metodologia específica, com ênfase na formação de professores das classes multisseriadas e teve a Secretaria Municipal de Educação, como responsável legal pela sua implantação e implementação, a qual tinha entre as suas proposições, propiciar a melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo.

Por fim, as contradições estão presentes no confronto evidenciado entre as políticas e os sujeitos que fazem parte desse processo, mas que pouco tem se preocupado com o planejamento em longo prazo para a educação brasileira, que ora tenta responder às políticas, ora vai de encontro às necessidades da economia.

Contudo, ao admitirmos a existência de divergências entre as estruturas e atividades, objetivos e procedimentos, decisões e realizações, damos lugar a uma nova forma de analisar as políticas que vêm sendo implementadas no Brasil: a política dos programas. Esse será o propósito de percorrermos a seguir.

### **1.2.1 – O Programa Monhangara no Brasil**

O Projeto de Ensino Básico Urbano para as Regiões Norte e Centro-Oeste (Monhangara) que vigorou de 1984 a 1991 sofreu forte interferência setorial do Banco Mundial, na facilitação da transferência de tecnologia e planejamento para o Ministério da Educação – MEC e para as Secretarias Estaduais de Educação.

O objetivo do Monhangara era fortalecer a educação Básica nos níveis municipal, estadual e federal, nas regiões Norte e Centro-Oeste do País, com o apoio financeiro do Banco Mundial e suas ações estariam voltadas para as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental das periferias urbanas.

Segundo Scaff (2006, p.86), o Projeto Monhangara, foi criado a partir do Acordo de Empréstimo nº 2412 BR, assinado em 30 de julho de 1984, no valor de U\$\$ 40

milhões e também foi pioneiro na implantação do Planejamento Estratégico nas Redes de Educação Pública do Brasil.

As propostas apresentadas pelo Programa eram referentes à reforma de escolas em situações precárias; aquisições de equipamentos permanentes; construção e ampliação de escolas; treinamento e suporte aos professores; censo escolar; criação de gerência institucional; fornecimento de materiais didáticos para os alunos e professores de 1ª a 4ª séries e nutrição dos alunos, concentrando assim, ações em aspectos físicos e materiais e formação do corpo docente e técnico das escolas.

Ao discorrer sobre o desenvolvimento do Monhangara no Brasil, (SCAFF, 2006, p. 14) afirma que programa foi desenvolvido em nove Estados, sendo 6 da região Norte e 3 da região Centro-Oeste. Nos Estados da região Norte, o programa atingiu 11 Municípios, sendo que, em alguns Estados, apenas um Município foi contemplado, potencialmente aquele com maior índice de crescimento de população urbana. No Centro-Oeste, o Programa atingiu 14 Municípios e um número maior de escolas, totalizando 193, em contraposição a 140 da região Norte. Assim foram atendidas pelo Programa um total de 333 escolas.

Além do Monhangara, foram implementados, na década de 1990, outros programas que passaram a se estender para as regiões Sul e Sudeste do Brasil, deixando de priorizar somente as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. Mas, é importante frisar, que nem sempre o início de funcionamento do projeto condiz com a assinatura do acordo, pois é a partir dessa assinatura que começam as negociações com os Estados e Municípios, fazendo com que se leve anos para esses projetos e/ou programas sejam implementados. De acordo com SCAFF (2006) os Programas financiados foram:

- ✓ Inovações no Ensino Básico, desenvolvido no Estado de São Paulo, a partir de 1991.
- ✓ Projeto FUNDESCOLA, desenvolvido nas Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil desde 1991.
- ✓ I e II Projetos Nordeste de Educação Básica, implantados a partir de 1993.
- ✓ Projeto Qualidade no Ensino Público, proposto para o Estado do Paraná a partir de 1994.
- ✓ Projeto Melhoria da educação Básica, também desenvolvido a partir de 1994, em Minas Gerais.
- ✓ Projeto de Educação Básica, implantado no Estado do Espírito Santo, desde 1995 (p.84).

Ainda segundo a autora, o projeto Monhangara apresentou muitas limitações, que foram apresentadas pelos Técnicos que analisam a Política do Governo Brasileiro para o Ensino Básico, como destacamos a seguir:

- 1- Financeiras:** insuficiência de recursos para o desenvolvimento das políticas;
- 2- Institucionais:** falta de capacidade técnica nos Estados e Municípios para o Planejamento e execução dos Projetos e limites do Governo Federal em prover assistência técnica a essas áreas;
- 3- Políticas:** pressão dos Estados e Municípios pela expansão do acesso à educação, inferindo na melhoria qualitativa (SCAFF, 2006, p.90).

É importante destacar que o que os técnicos denominam de dificuldades, no entendimento de Lima (2011) trata-se de processos de contextualização onde os modelos interpretados ou de recepção são fortemente condicionados pelos contextos e pelos atores envolvidos.

Isto significa que, mesmo quando os esforços de interpretação são orientados segundo o respeito pelas regras estabelecidas e para uma ação em conformidade, eles acrescentam sempre algo aos modelos decretados, captam-lhes sentidos, destacam-lhes certos elementos e, não raras vezes, abrem-lhes novos horizontes nem sempre previstos e nem sempre coincidentes com as intenções do legislador/produtor (p.119).

No entanto, os limites da política do Programa Monhangara no Brasil, foram em relação a não absorção da proposta do mesmo, por não ser adequado à nossa realidade, pois as propostas oriundas do Banco Mundial encontram nas características regionais e locais, nos atores, na cultura político partidária, tanto a boa aceitação, quanto a resistência, por razões diversas, a ponto de não restar indícios da proposta pedagógica do programa, mesmo que tenham sido construídas várias escolas no período da sua vigência, e, embora as políticas apresentem um poderoso arsenal de aplicação e de distribuição, há uma grande diferença entre o governante que baixa a cabeça para os empréstimos e o professor que se encontra na sala de aula.

## 1.2.2 – O Programa Fundescola no Brasil

O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) seguiu os mesmos moldes do O Projeto de Ensino Básico Urbano para as Regiões Norte e Centro-Oeste (Monhangara) e foi implementado no Brasil em 1998, oriundo de um acordo financeiro entre o Banco Mundial (BM) e o Ministério da Educação (MEC), desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais de Educação dos estados envolvidos, com a missão de desenvolver a gestão escolar, com vistas à melhoria da qualidade das escolas do Ensino Fundamental e à permanência das crianças nas escolas públicas nas regiões norte, nordeste e centro-oeste.

O Programa tem como missão a promoção da responsabilidade social, da eficiência, da eficácia e da equidade no ensino fundamental nessas regiões prioritárias, no intuito de melhorar do desempenho educacional dos alunos. Para a realização do FUNDESCOLA foram definidas as Zonas de Atendimento Prioritário – ZAP<sup>26</sup>s, consideradas as regiões (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) mais pobres do Brasil. Segundo Oliveira, Fonseca e Toschi (2005), cada instituição deveria apresentar projetos que a princípio seriam julgados e avaliados pela Coordenação Central do Programa.

Para realizar tais objetivos, conforme o Manual de Operação e Implementação do Projeto - MOIP (Brasil/MEC/FUNDESCOLA, 2002) o programa privilegia o desenvolvimento de ações que funcionam em sintonia com outras iniciativas e programas governamentais, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); o Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF).

Diferente do Monhangara, o FUNDESCOLA foi melhor estruturado e desdobrou suas ações em etapas que contemplam 15 subprogramas a saber: Planejamento Estratégico da Secretaria (PES); Sistema de Apoio à Elaboração do Plano de Carreira do magistério público; Sistema Integrado de Informações Gerenciais (SIIG); Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); Projeto de Melhoria da Escola (PME); **Escola Ativa**<sup>27</sup>; Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar (Gestar); Programa de

---

<sup>26</sup> Uma ZAP é um agrupamento de municípios vizinhos que compõem as microrregiões definidos pelo IBGE, com perfis socioeconômicos semelhantes, segundo o Manual de Operação e Implementação do Projeto (BRASIL2002, p.13).

<sup>27</sup> Programa de nossa investigação, cuja experiência reúne autoaprendizagem, trabalho em grupo, ensino por meio de módulos, livros didáticos especiais, participação da comunidade, capacitação permanente dos professores e acompanhamento constante de alunos e docentes, pensado para as classes multisseriadas (1ª à 4ª série), no combate à reprovação e o abandono escolar.

Apoio à Leitura e à Escrita (Praler); Programa Melhoria do Rendimento Escolar; Microplanejamento Educacional; Espaço Educativo; Padrões Mínimos de Funcionalismo das Escolas (PMFE); Levantamento da Situação Escolar (LSE); Projeto de Adequação do Prédio Escolar (PAPE) e Mobiliário e Equipamento Escolar (PMQE).

O Programa traz como principal proposta o Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE<sup>28</sup>, uma vez que assinala uma ênfase na escola com foco no aluno. Nesse processo a escola é responsável pela melhoria da qualidade do ensino e o projeto visa à modernização da gestão e o fortalecimento da autonomia escolar, baseado em um planejamento estratégico coordenado pela liderança da escola e elaborado de maneira participativa. No entanto, Santos nos afirma que

Neste modelo de gestão, a formulação das políticas sociais permanece centralizada no que se denominou de “núcleo estratégico”, que envolve o executivo, o legislativo, o judiciário e o Ministério Público, enquanto a execução e os recursos financeiros para a oferta dos serviços são descentralizados para as Organizações Sociais (2008, p.42).

É importante ressaltar ainda que o Programa constitui-se de um conjunto de três projetos I, II e III, os quais podem ser evidenciados no quadro a seguir:

**Quadro 2:** Evolução do FUNDESCOLA no Brasil

FASES DO PROGRAMA	IMPLANTAÇÃO	AÇÕES DO PROGRAMA
<b>FUNDESCOLA I</b>	1998 – 2001	Desenho das ações e produtos; Estabelecimento de padrões mínimos de qualidade estrutural para as escolas; modelos de gestão escolar.
<b>FUNDESCOLA II</b>	1999 – 2005	Testagem dos produtos estruturados na etapa anterior; Expansão do atendimento para a região nordeste; Implementação do planejamento nas secretarias .
	<b>Etapa A</b> 2002 – 2006	Finalização e avaliação das ações realizadas nas etapas anteriores sobre a aplicação de tais instrumentos;

<sup>28</sup> O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) é um processo gerencial de Planejamento Estratégico que a escola desenvolve para a melhoria da qualidade do ensino, elaborado de modo participativo com a comunidade escolar (equipe escolar, pais e alunos).

<b>FUNDESCOLA III</b>	<b>Etapa B</b> 2006 - 2010.	Disseminação e consolidação das ações e projetos e intensificação; assegurar o término das oito séries (atual 9 anos) do ensino fundamental;
-----------------------	--------------------------------	--

Fonte: MEC/ FNDE 2009 e ENAP/ BRASIL

Nesse sentido, de acordo com o Boletim Técnico do FUNDESCOLA de maio de 2002, o FUNDESCOLA I tinha em sua formação quatro componentes básicos: elevar as escolas aos padrões mínimos de funcionamento, apoiar o planejamento e a provisão de vagas e fortalecer a gestão e o desenvolvimento dos sistemas educacionais. Para alcançar as metas previstas, o Ministério da Educação – MEC investiu US\$ 125 milhões oriundos de recursos de empréstimos do Banco Mundial e contrapartida do Governo Federal.

A Primeira etapa (FUNDESCOLA I) atuou, prioritariamente, para o fortalecimento das escolas do ensino fundamental e das secretarias municipais e estaduais de educação em um modelo de gestão coordenada, de forma a melhorar as taxas de escolarização das microrregiões das capitais do Norte e Centro-Oeste do País. Nesse período houve um atendimento mais personalizado do Ministério da Educação – MEC, aos Estados e Municípios, já que os Assessores do MEC orientavam o processo de planejamento nas Secretarias e nas Escolas.

Na segunda etapa (FUNDESCOLA II), as prioridades estabelecidas foram: garantia de padrões mínimos de funcionamento, para todas as escolas, qualificação e capacitação dos profissionais da educação, desenvolvimento e implementação de propostas para as áreas rurais e apoio a Programas e Sistemas Nacionais de Qualidade Escolar (SCAFF, 2007, p.110). Momento em que os Assessores direcionam os trabalhos aos Supervisores e se afastam das unidades educativas.

O FUNDESCOLA III foi realizado em duas fases (3A e 3B). Segundo o Boletim Técnico do FUNDESCOLA, a meta era descentralizar e, ao mesmo tempo, internalizar nas secretarias municipais e estaduais de educação as ações e programas do FUNDESCOLA, com foco para o trabalho mais abrangente e voltado, em princípio, para o apoio aos técnicos e dirigentes das secretarias.

No item A foi tratada a questão da eficiência e da eficácia do programa em duas vertentes: focalizar mais ação no aperfeiçoamento de produtos e processos existentes e o desenvolvimento de outros

relacionado ao ensino-aprendizagem e a uma sistemática de avaliação do sistema educacional de estados e municípios; desenvolver sistemas que permitissem às secretarias utilizar de modo adequado, e em caráter permanente as políticas associadas às intervenções educacionais. O item B tratou do atendimento e das estratégias de discriminação positiva que deveriam ser adotadas para atender a todos os parceiros de forma equitativa. Além de discutir critérios gerais de expansão do atendimento prioritário nos estados (2003, p16).

Em um estudo feito por Scaff (2006), a autora nos apresenta uma comparação feita entre o Monhangara e o FUNDESCOLA, no qual podem ser observadas as semelhanças e as diferenças entre ambos:

Apesar da semelhança com os objetivos e os componentes do Monhangara, o FUNDESCOLA possui uma estrutura organizacional mais sofisticada. As ações previstas pelo programa formam uma rede, em que são providenciadas as condições mínimas para o funcionamento das Escolas, são fornecidos instrumentos detalhados de Planejamento do Sistema Escolar e da Escola em si, além de serem disponibilizadas as informações estatísticas necessárias para subsidiar a atividades de Planejamento proposta, bem como a assessoria de Técnicos com formação específica, e manuais que visam guiar a ação dos gestores locais.

Na mesma direção do Monhangara o FUNDESCOLA possui um subcomponente que visa promover o apoio à operação das atividades de coordenação do Projeto nos níveis federal e estadual, por meio de contratação de consultorias, pessoal técnico, assistência técnica; aquisição, instalação e manutenção de equipamentos, veículos, produção de materiais entre outros.

O Projeto sofreu algumas mudanças na organização interna em comparação ao Monhangara, já que não prevê remuneração para os Técnicos do Estado que trabalham para o Programa (essa provisão faz parte da contrapartida da UF), somente a contratação de Supervisores Estaduais vinculados diretamente ao FNDE.

Proposto dez anos após o início do Monhangara, o FUNDESCOLA encontra uma realidade diferente, na qual o foco das discussões em nível nacional passa da carência de vagas na escola pública para a garantia da permanência do aluno nessa Escola.

O foco do Programa parece estar mais voltado ao Planejamento e à Gestão da Escola do que aos aspectos físicos e materiais. Nesse contexto, financia treinamento para os Técnicos das Secretarias de Educação para que suas estratégias sejam incorporadas à rotina dessas Secretarias (p.108).

Seguindo esse mesmo modelo, o Programa Escola Ativa - PEA ao ser implementado no Brasil também foi organizado em fases<sup>29</sup> e assim como o FUNDESCOLA, também define os municípios prioritários a partir dos indicadores socioeconômicos e dos índices de desempenho escolar dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, cujos resultados desses indicadores são sistematizados e organizados de acordo com as ZAPs.

A adesão ao PEA pode ocorrer a pedido dos municípios, pois segundo GONÇALVES (2009, p.10) é necessário assegurar que os estados a que pertencem as suas escolas assumam a metodologia de planejamento estratégico, cujo modelo leva à racionalização, eficácia e eficiência da gestão e do trabalho escolar.

LIMA (2011, p.149), comunga da mesma opinião ao afirmar que programas como o FUNDESCOLA primavam em incutir uma lógica de educação adaptada aos modelos gerencialistas, aproximados do modelo de gestão de empresas do setor privado.

Porém, é importante destacar que embora as mudanças sociais e escolares sejam influenciadas pelas mudanças ocorridas ao nível das decisões políticas centrais e dos modelos decretados (LIMA, 2011), elas não seguem apenas as regras e nem se subordinam aos mesmos ritmos e condições que lhes são impostas pelos pensadores das políticas, e, portanto, há possibilidade de recriá-los.

Assim, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino por meio de processos mais autônomos no gerenciamento da educação, o principal “produto” do FUNDESCOLA foi o PDE. Mas, para que possamos compreender melhor esse novo modelo de gestão e a nova lógica de planejamento da educação no Brasil, precisaremos fazer uma discussão sobre a temática, a ser apresentada no item a seguir.

---

<sup>29</sup> Quatro fases de acordo com as Zonas de Atendimento Prioritários (ZAPs), que serão apresentadas mais adiante.

## **CAPÍTULO 2 – O PLANEJAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Neste capítulo serão discutidas as ponderações sobre a nova lógica de planejamento da educação no Brasil e as implicações do Programa de Desenvolvimento da Educação- PDE/MEC, na tradução das políticas implementadas através dos programas desenvolvidos no chão da escola pública brasileira, como é o caso do Programa Escola Ativa.

Dentro dessa perspectiva, os sistemas e as políticas educacionais de cada país, baseados na lógica das agências financeiras como o Banco Mundial, precisam introduzir estratégias como a descentralização, a autonomia escolar, a reorganização curricular, as novas tarefas e responsabilidades aos docentes, assim como as novas formas de gestão e direção das escolas, justificadas pela argumentação de que novos tempos requerem nova qualidade educativa. Uma das formas de descentralização política é a municipalização, que consiste em atribuir aos municípios a responsabilidade de oferecimento da educação elementar.

Conforme Saviani (2009, p.24), diversas análises têm evidenciado os efeitos negativos das políticas de municipalização do ensino, mostrando que, em razão das insuficiências técnicas e financeiras e dos altos índices de desigualdade entre os municípios, as deficiências qualitativas da educação tendem a agravar-se.

Assim, em lugar de enfatizar, a função avaliativa e regulatória da União, em relação às responsabilidades educacionais de estados e principalmente dos municípios, como faz o PDE, dever-se-ia caminhar para outro tipo de “regime de colaboração” em que a União, Estados e Municípios assumiriam responsabilidades efetivamente compartilhadas na construção de um verdadeiro sistema de educação.

Diante dessa necessidade, a educação brasileira não ficou de fora de tais orientações. De acordo com LIBÂNEO, et al (2012):

As reformas educativas vêm ocorrendo, assim, em um quadro de ambivalências e contradições, que, em alguns países, provoca desconfiança, reservas, é às vezes, ceticismo quanto ao grau de efetividade que pretendem. Esse fato deve-se, certamente, às características do modelo econômico adotado, de orientação economicista e tecnocrática, em que as implicações sociais e humanas ficam em segundo plano (p.46).

Nesse sentido, os organismos internacionais, vinculados ao sistema capitalista, terminaram por traçar as políticas educacionais aos países pobres, inclusive para o Brasil que desde a década de 1990 (sec. XX) vem implementando políticas de ajuste, por meio das quais o País se moderniza e consegue sua inserção no mundo globalizado, baseado no processo produtivo capitalista, no paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade e no paradigma da igualdade, deixando evidente a tensão existente entre esses paradigmas, principalmente, no que diz respeito a uma educação de qualidade para todos.

Assim procedendo, o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação ao desenvolvimento econômico e social do Brasil, superando a contraposição entre educação como um bem de consumo e como fator de investimento (SAVIANI, 2008, p.16), foi aprovado no dia 24 de abril de 2007 pelo Ministério da Educação – MEC.

Esse processo se deu juntamente com o decreto nº 6.094/04/07, cuja ementa dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com os Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O decreto tinha como objetivo melhorar a educação no País, em todas as suas etapas, num prazo de quinze anos, dando prioridade para a Educação Básica (do Ensino Infantil ao Médio). De acordo com Savinai (2009):

O PDE foi saudado como plano que, finalmente, estaria disposto a enfrentar esse problema, focando prioritariamente os níveis de qualidade do ensino ministrado em todas as escolas de educação básica do País. Mas o plano mostrou-se bem mais ambicioso, agregando já na origem, trinta ações que incidem sobre os mais variados aspectos da educação em seus diversos níveis e modalidades. Ao longo de sua execução o, o MEC foi acrescentando novas ações, que no início de março de 2009, estampava 41 ações (p.01).

Todo esse movimento se deu a luz do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo Governo Federal, momento em que cada ministério teria que indicar as ações que seriam enquadradas no PAC. Então, o MEC aproveitou o ensejo e

lançou o IDEB<sup>30</sup> e a ele atrelou as diversas ações que já se encontravam na pauta do Ministério, ajustando e atualizando algumas delas. Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC (SAVIANI, 2008, p.5).

Com isso, tivemos ações que contemplaram todas as áreas de atuação do Ministério da Educação, que abrangeram os níveis e modalidades de ensino, além das medidas de apoio e de infraestrutura. Essas ações previstas pelo Plano deveriam ser desenvolvidas conjuntamente pela União, estados e municípios. Além do **Programa Escola Ativa**, objeto de nossa investigação, podemos destacar também ações como: Programa Mais Educação<sup>31</sup>, Provinha Brasil<sup>32</sup>, Transporte Escolar<sup>33</sup>, Gosto de Ler<sup>34</sup>, Educacenso<sup>35</sup>, PDE Escola<sup>36</sup>, dentre outros.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o PDE organiza-se em quatro eixos de ação: educação básica, ensino superior, alfabetização e educação continuada e ensino profissional e tecnológico, de acordo com Plano Pluri-Anual – PPA de 2009-2011 (Brasil, MP, 2007, p. 17-8):

**1- Educação Básica** – tendo como objetivo prioritário a melhoria da qualidade da educação básica pública mediada pelo índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), enfrentando os problemas de rendimento, frequência e permanência do aluno na escola, a partir da mobilização social em torno do Programa **Compromisso Todos pela Educação**. Inclui ações visando a melhoria da gestão escolar, da qualidade do ensino e do fluxo escolar, valorização e qualificação dos professores e profissionais da educação, inclusão digital e apoio ao aluno e à escola;

<sup>30</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que se estrutura como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele é calculado com base na taxa de rendimento escolar (aprovação e evasão) e no desempenho dos alunos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e na Prova Brasil;

<sup>31</sup> Que se propõe a ampliar o tempo de permanência dos alunos nas escolas, o que implica também a ampliação do espaço escolar para realização de atividades educativas, artísticas, culturais, esportivas e de lazer;

<sup>32</sup> Destinada a avaliar o desempenho em leitura das crianças de 6 a 8 anos de idade, com o objetivo de verificar se os alunos da Rede Pública estão conseguindo chegar aos 8 anos efetivamente alfabetizados;

<sup>33</sup> Que visa garantir aos alunos do meio rural o acesso às escolas;

<sup>34</sup> Que pretende por meio da Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, estimular o gosto pela leitura nos alunos do ensino fundamental;

<sup>35</sup> Sistema de coleta de dados que pretende efetuar levantamentos de dados pela internet, abrangendo de forma individualizada cada estudante, professor, turma e escola do País, tanto das redes públicas (federais, estaduais e municipais), quanto da rede privada.

<sup>36</sup> O Plano de Desenvolvimento da Escola é uma ação que se propõe a fortalecer a autonomia da gestão das escolas, envolvendo apoio técnico e financeiro às instituições de ensino para que elaborem seus próprios planos de gestão.

2- **Alfabetização e Educação Continuada** – tendo como objetivo reduzir a taxa de analfabetismo e o número absoluto de analfabetos, com foco nos jovens e adultos de 15 anos ou mais, com prioridade para os municípios que apresentam taxa de analfabetismo superior a 35%. O **Programa Brasil Alfabetizado** tem por meta atender 1,5 milhão de alfabetizandos por ano assegurando a oportunidade de continuidade dos estudos para os jovens e adultos acima de 15 anos de idade egressos das turmas de alfabetização de adultos;

3- **Ensino Profissional e Tecnológico** – com o objetivo principal de ampliar a rede de ensino profissional e tecnológico do país, de modo que todos os municípios tenham, pelo menos, uma escola oferecendo educação profissional. A expansão da oferta da educação profissional e tecnológica se dará prioritariamente em cidades-polo, respeitando as vocações locais e regionais e reforçando a articulação da escola pública, em especial o ensino médio e a educação de jovens e adultos, com a educação em todas as modalidades e níveis;

4- **Ensino Superior** – com o objetivo de ampliar e democratizar o acesso ao ensino superior no país por meio da ampliação das vagas nas instituições federais de ensino superior e da oferta de bolsas do **Programa Universidade para Todos (ProUni)**, articulado ao Financiamento Estudantil (Fies). Com ação de apoio à **Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)**, as universidades apresentarão plano de expansão da oferta para atender à meta de dobrar o número de alunos nas Instituições Federais de Ensino (Ifes) no Brasil em 10 anos. O ProUni será ampliado, oferecendo cem mil novas bolsas por ano e permitindo o financiamento de 100% das bolsas parciais do ProUni por meio do Fies. Com a implementação do PDE, os recursos alocados pelo governo federal à educação sofrerão um acréscimo nas despesas discricionárias de cerca de 150% até 2011 em relação a 2007, saltando de 9 bilhões (2007), para 22,5 bilhões (2011). A união aplicará, em educação, no período do PPA, cerca de 26,8% das receitas oriundas de impostos, representando aproximadamente 35,7 bilhões a mais do que o mínimo constitucional exigido (2012, p 193-194).

Com isso, fica evidente a concepção de educação que inspira o PDE, no âmbito do Ministério da Educação, e que perpassa a execução de todos os seus programas, apresentando a face do processo dialético, diante de uma educação que se estabelece entre a socialização e a individualização da pessoa, com o objetivo de formar indivíduos autônomos, capazes de assumir uma postura crítica frente ao mundo e, dessa maneira, o PDE é mais um passo na direção da construção de uma proposta institucional amparada nessa concepção de educação, tão bem expressa nas orientações dos Programas que compõem o Plano, como Escola Ativa não seria diferente.

Essa crítica também é levantada por LIBÂNEO et al. (2012):

As políticas e diretrizes educacionais dos últimos vinte anos, com raras exceções, não tem sido capazes de romper a tensão entre intenções declaradas e medidas efetivas. Por outro lado, estabelecem-se políticas educativas que expressam intenções de ampliação da margem de autonomia e de participação das escolas e dos professores; por outro, verifica-se a parcimônia do governo nos investimentos, impedindo a efetivação de medidas cada vez mais necessárias a favor, por exemplo, dos salários, da carreira e da formação do professorado, com a alegação de que o enxugamento do Estado requer redução de despesas e do déficit público, o que acaba imprimindo uma lógica contábil e economicista do sistema de ensino (p. 45 e 46).

Para além do objetivo da política nacional de educação, que devem ser harmonizados com os objetivos fundamentais da própria República, fixados na Constituição Federal de 1988, para a construção de uma sociedade, o PDE oferece uma concepção de educação alinhada aos objetivos constitucionalmente determinados à República Federativa do Brasil.

Esse alinhamento exige a construção de uma unidade entre os sistemas educacionais, enquanto sistema nacional, propondo, portanto, multiplicidade e não uniformidade. Exige ainda pensar etapas, modalidades e níveis educacionais, não apenas na sua unidade, mas a partir das reais necessidades da educação, em conformidade com a ordenação do território e com o desenvolvimento econômico e social, como forma de garantir a todos, sem distinção, o direito de aprender, até onde permitam suas aptidões e vontades.

Diante do exposto, verificamos que a nova configuração estrutural e educacional, impõe novos desafios e novo discurso ao setor educacional. Daí a necessidade de considerar essa nova ordem, de forma histórico-crítica, para assim apreender a direção política e as reais possibilidades de democratização da sociedade e da educação.

## **2.1 – O Plano de Ações Articuladas e a sua relação com o Programa Escola Ativa**

A partir dos anos de 1990, as políticas públicas educacionais pensadas e implementadas no Brasil, foram com base na tese de descentralização via municipalização em regime de colaboração. Porém, de acordo com ROMÃO (2010):

Antes da Constituição de 1988, a legislação previa apenas o Sistema Federal e os Sistemas Estaduais de Educação. A partir da nova Carta, passam a existir os Sistemas Municipais de Educação, conforme se pode verificar no Artigo 211<sup>37</sup> (p.98).

A partir de então o município começa a fazer parte do sistema educacional, que de acordo com Romão (2010) é constituído por unidades vivas, em constante transformação e mutação. Mais do que um ente estruturado e instituído, ele constitui uma realidade estruturante e instituinte, viva, em permanente processo de estruturação/desestruturação/reestruturação. Assim:

Cada elemento constitutivo do sistema atuava, antes da integração, com sua especificidade, agora, incorporado ao novo todo, interage com os demais, constituindo um novo ator, cuja ação global é fruto desta interação. Portanto, o sistema é um conjunto coerente, uma unidade de múltiplos elementos, reunidos sob um único princípio, ideia, concepção ou fim. É uma entidade relativamente autônoma de dependências internas (ROMÃO, 2010, p. 79)

Nessa perspectiva, a partir de 2007, o Ministério da Educação (MEC) institui o PAR (Plano de Ações Articuladas) como o instrumento oficial para equalizar a relação União - Municípios, por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) com o intuito de criar um parâmetro para a relação estabelecida entre o Governo Federal e as demais instâncias governamentais. Nesse momento foi colocado à disposição dos estados, Distrito Federal e dos municípios, instrumentos eficazes de avaliação e de implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

Todavia, antes do PDE, os municípios só conseguiam programas sociais e verbas para executar obras se contassem com o apoio dos políticos que faziam parte da bancada do governo, havendo, portanto, apenas uma relação indireta entre as esferas subnacionais e o Governo Federal, baseada em interesses eleitorais e, conseqüentemente, desfavoráveis para a consecução de políticas públicas para os municípios.

---

<sup>37</sup> **Art. 211.** A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino (BRASIL, 1988).

A partir da implementação do Plano, essa lógica de gestão mudou e foi criado um instrumento de gestão colegiada da política educacional municipal, como argumenta Martins:

As demandas dos municípios são colocadas no PAR e, embora haja um tempo de espera, os municípios são atendidos sem precisar de intermediações político-partidárias. E, conforme disposto na estrutura organizacional das ações contidas no PAR de cada município, existe uma relação estabelecida entre o governo federal e o governo municipal, na qual cada ente tem sua responsabilidade no que diz respeito à organização e o financiamento dessas ações. Esta relação é denominada pelo MEC como relação de colaboração entre essas esferas de governo, conforme exposto no decreto nº 6.094/07(2012, p.68).

Com a instituição do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação<sup>38</sup>, é inaugurado um novo regime de colaboração, por meio do Decreto 6.094 de 24 de abril de 2007, considerado “o carro-chefe do PDE” (Saviani, 2009), buscando organizar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e o atendimento à demanda educacional, no sentido de melhorar os indicadores educacionais.

De acordo com Martins(2012):

Embora o Governo Federal por meio do MEC em sua proposta de Plano de Desenvolvimento da Educação anuncie uma relação de colaboração entre as esferas governamentais, encontramos nos constitutivos apenas a previsão dessa relação desprovida de critérios legais para que assim se estabeleça. Portanto, a discussão em torno do regime de colaboração entre os entes federados e a reorganização do município no que tange à educação foi e é prevista principalmente na Constituição Federal de 1988, no seu capítulo III que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, sendo que na Seção I estabelece no artigo 211 que a “União, os Estados, O Distrito Federal e os Municípios deverão se organizar **em regime de colaboração** os seus respectivos sistemas de Ensino” (BRASIL, 1988). Também encontramos previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) no Título IV esta mesma determinação, na qual inclui no Art. 9º que a União incumbir-se-á de:

---

<sup>38</sup> O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e das comunidades, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.

**I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;**

IV - estabelecer, **em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios**, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;

Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:

II - definir, **com os Municípios, formas de colaboração** na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;

Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, **integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados** (BRASIL, 1996, grifo nosso) (p.69).

Ancoradas nas considerações de SAVIANI (2011), podemos concluir então, que dada uma federação como a brasileira, instituiu-se uma hierarquia consubstanciada no arcabouço jurídico, encabeçado, não por acaso, pela Constituição Federal, descendo-se às Constituições Estaduais e às Leis Orgânicas Municipais, completadas nos três níveis, por leis complementares e ordinárias. No âmbito dos estados, preserva-se um grau próprio de autonomia que lhes permite baixar normas próprias, mas sem a plenitude de que goza a União, uma vez que devem subordinar-se às diretrizes gerais traçadas por essa última, esfera que escapa às suas atribuições. E se passarmos ao nível municipal, a autonomia torna-se bem mais restrita porque, no caso da educação, sequer a Constituição lhes faculta estabelecer normas próprias, o que é admitido apenas em caráter complementar à LDB<sup>39</sup> (p.78).

É nessa tensão entre dominação coercitiva – pelo argumento da força, ou pela força do argumento – e relação pactuada que os sistemas educacionais se estruturam, se desestruturam e se reestruturam, de acordo com os contextos e com a correlação de forças que neles ocorrem (ROMÃO, 2010, p.90).

---

<sup>39</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Observamos com isso, a fragilidade dos instrumentos legais no tocante à regulamentação dos critérios para a efetivação do regime de colaboração, já que esta realidade contribui para o aumento e/ou manutenção das desigualdades sociais no interior do País. A esse respeito Romão afirma que:

Ao se examinar a realidade mais de perto e o funcionamento no cotidiano, percebe-se que nem sempre quem executa é quem participa das decisões e do planejamento; que na maioria das vezes as redes são desconexas, paralelas e até mesmo concorrentes, e que terminalidade e continuidade obedecem muito mais a critérios sociais – as de grau mais baixo se destinam aos pobres e as de grau mais alto aos filhos das classes sociais abastadas – do que a processos de seleção pela tão proclamada “competência individual” (2010, p.81).

Conforme Martins (2012), não existe regime de colaboração regulamentado, isso tem sido um reclame da sociedade brasileira, manifestado por meio de documentos. A Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010 proclamou que definissem as bases, os métodos do regime de colaboração. Contudo ainda não foi regulamentado (2012, p.73). A União, no entanto, criou a sua forma de estabelecer um regime de colaboração: O PDE, definido por Saviani (2009) como o “programa guarda chuva”, que no município se estabelece por meio do PAR.

Para LIBÂNEO, PLIVEIRA e TOSCHI (2012), o PAR refere-se ao planejamento multidimensional e plurianual (quatro anos) que os municípios, os estados e o Distrito Federal devem fazer para obtenção do apoio técnico e financeiro do MEC que é coordenado pela Secretaria Municipal/Estadual de Educação, mas deve ser elaborado com a participação de gestores e professores e da comunidade local (p.402).

Portanto, a partir do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, todos os estados e municípios elaboraram seus respectivos Planos de Ações Articuladas – PAR, e o MEC, com o objetivo de auxiliar na elaboração, criou o SIMEC<sup>40</sup>(PAR), integrado aos sistemas já existentes, podendo ser acessado de qualquer computador que esteja conectado à internet, de maneira que tal ferramenta representou uma importante evolução tecnológica, com agilidade e transparência nos processos de elaboração, análise e apresentação de resultados do PAR.

---

<sup>40</sup> Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação. O SIMEC é um portal operacional e de gestão do MEC, que trata do orçamento e monitoramento das propostas on-line do Governo Federal na área da educação. É no SIMEC que os gestores verificam o andamento dos Planos de Ações Articuladas em suas cidades.

Para DAMASCENO et al (2012):

A experiência de elaboração dos diagnósticos educacionais e dos Planos de Ações Articuladas dos municípios foi um processo de grande importância para a construção do novo Sistema Nacional de Educação no Brasil. Apesar de envolverem dificuldades de diferentes âmbitos, se constituíram em oportunidades para o debate sobre suas realidades geopolíticas e sócio-educacionais e apresentaram desafios que só poderão ser enfrentados e superados se Estado e sociedade civil juntos tomarem iniciativas que se traduzam em medidas político-administrativas e orçamentárias ousadas (p.08).

Segundo as informações contidas no site do MEC, para elaborar o PAR, o Ministério da Educação fornece aos entes federados os seguintes documentos:

- **Indicadores Demográficos e Educacionais (IDE):** conjunto de tabelas com dados demográficos e educacionais para cada município, estado e Distrito Federal, com o objetivo de auxiliar os entes federados a conhecerem melhor o perfil de suas respectivas populações e redes de ensino.

- **Instrumento Diagnóstico – PAR Estadual 2011-2014:** instrumento que tem caráter participativo, visando promover uma análise compartilhada da situação educacional da rede estadual e do Distrito Federal, para coleta de informações quantitativas e qualitativas, estruturado em quatro grandes dimensões, compostas por áreas de atuação, com indicadores específicos para cada área, totalizando 100 indicadores para os estados e 107 para o Distrito Federal.

- **Manual de Elaboração do PAR Estadual (PAR 2011-2014):** elaborado para orientar a aplicação voluntária dos instrumentos oferecidos aos estados e ao Distrito Federal para a elaboração do PAR 2011-2014, contendo orientações sobre todos os aspectos importantes e os principais procedimentos para o trabalho a ser realizado.

- **Instrumento diagnóstico – PAR Municipal 2011-2014:** esse instrumento tem um caráter participativo, visando promover uma análise compartilhada da situação educacional na rede municipal, para coleta de informações quantitativas e qualitativas, estruturado em quatro grandes dimensões, compostas por áreas de atuação, com indicadores específicos para cada área, totalizando 82 indicadores.

- **Manual de Elaboração do PAR Municipal (PAR 2011-2014):** elaborado para orientar a aplicação voluntária dos instrumentos oferecidos aos municípios para a elaboração do PAR 2011-2014, contendo orientações sobre todos os aspectos importantes e os principais procedimentos para o trabalho a ser realizado.

- **Guia Prático de Ações do PAR Municipal:** nele estão os programas disponibilizados pelo Ministério da Educação e suas

autarquias, com ações de assistência técnica e/ou financeira do MEC e que podem ser solicitados pelos municípios em seus respectivos Planos, além de subações em execução pelo próprio município (2013).

Esses indicadores são pontuados segundo a descrição de critérios correspondentes a quatro níveis. A pontuação gerada para cada indicador é fator determinante para a elaboração do PAR, pois na metodologia adotada, apenas critérios de pontuação 1 e 2, que apresentam situações insatisfatórias ou inexistentes podem gerar ações. Nesse sentido, o relatório disponibilizado pelo MEC apresenta as seguintes informações:

- 1- **Síntese por indicador:** resultado detalhado da realização do diagnóstico;
- 2- **Síntese da Dimensão:** resultado quantitativo da realização do diagnóstico;
- 3- **Síntese do PAR:** apresenta o detalhamento das e subações que contarão com o apoio técnico do Ministério da Educação;
- 4- **Termo de Cooperação:** apresenta a relação de ações e subações que contarão com o apoio técnico do Ministério da Educação;
- 5- **Liberação dos Recursos:** apresenta a relação de ações que geraram convênio, ou seja, a liberação de recursos financeiros (MEC, 2013).

É importante destacar ainda que os municípios que já elaboram o PAR, bem como os que irão elaborá-lo pela primeira vez, devem realizar o diagnóstico minucioso da realidade educacional local, estruturado em quatro dimensões, onde cada dimensão é composta por áreas de atuação e cada uma dessas áreas apresenta indicadores específicos.

- **Dimensão 1 - Gestão Educacional;**
- **Dimensão 2 - Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar** (à qual está vinculada o Programa Escola Ativa);
- **Dimensão 3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação;**
- **Dimensão 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos.**

A partir desse diagnóstico, foi desenvolvido um conjunto coerente de ações, resultando no que denominamos de Plano de Ações Articuladas (PAR), que encontra-se dividido em duas etapas:

- **Etapa 1** – Aplicação do instrumento **diagnóstico da situação educacional na rede municipal**;
- **Etapa 2** – **Elaboração do PAR** propriamente dito.

De acordo com Damasceno, Santos e Costa (2012), na Amazônia, mais particularmente no estado do Pará, a tarefa de elaboração dos diagnósticos educacionais e do PAR dos 139 municípios do Estado, foi cumprida por uma equipe de educadores composta por Servidores da (SEDUC) Secretaria de Estado de Educação, estudantes de Pós-Graduação da (UFPA) Universidade Federal do Pará, com o objetivo de sensibilizar as equipes locais para a importância da tarefa e despertar-lhes a preocupação com a exatidão das informações e com o efetivo debate capaz de produzir um planejamento estratégico que pudesse contemplar as reais necessidades dos municípios.

Porém, “apesar dos esforços do MEC, do FNDE e da SEDUC em esclarecer a importância da necessidade do PAR como etapa viabilizadora do *Compromisso Todos Pela Educação* e o fatos dos gestores municipais terem sido avisados e contatados com antecedência, a maioria das equipes locais apresentou certa dificuldade no que tange à preparação do órgão para a tarefa” (DAMASCENO, SANTOS E COSTA, 2012, p. 09), demonstrando com isso que a grande maioria dos gestores e técnicos não compreendiam a sua função participativa na elaboração do PAR municipal.

Nesse sentido, Damasceno et al (2012), ao discutirem o Plano, seu monitoramento e sua concepção estratégica na condução da política educacional no Estado do Pará, afirmam que:

Ficou evidente que não havia clareza, por parte das equipes locais, gestores e técnicos municipais acerca do real significado do PAR para a consolidação de um planejamento articulado, com objetivo de melhorar a situação do lugar. Muitas das pessoas envolvidas no processo se ressentiam de uma visão mais ampliada das reformas educacionais ocorridas no Brasil desde a década de noventa. A ausência desta compreensão conjuntural, os impedia de pensar a política municipal como resultado de uma série de iniciativas, ao mesmo tempo que lhes dificultava o entendimento de que o município, desde a Constituição Federal de 1988, passou a ser protagonista estruturante do desenvolvimento e execução da política. Esses aspectos contribuíram para que o PAR fosse entendido ou como uma ação burocrática, de mera inserção da dados e posterior

fiscalização do MEC, ou como mais um programa desarticulado, dentre tantos outros existentes (2012, p. 08).

Segundo estes autores, muitos dirigentes municipais por desconhecerem a política do PAR, não deram a importância necessária e trataram-na com descaso.

Porém, em se tratando de uma ferramenta que agrega todos os Programas do Ministério da Educação, é importante destacar que o Programa Escola Ativa (PEA), objeto deste estudo, está presente na **Dimensão 2**, que trata da **Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar**, composta pela **área de atuação 3**, que remete à **formação de professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas**; que por sua vez apresenta no **indicador 1 a qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas**, onde são encontradas as subações que identificam ações previstas para a atuação do MEC nos municípios e que podem ser melhor observadas no quadro a seguir:

**Quadro 3: Subação 7 do PAR:** Capacitar técnicos da SME (Secretaria Municipal de Educação) que serão multiplicadores da formação dos professores que acompanharão a implementação do Escola Ativa nas classes multisseriadas do campo<sup>41</sup>.

Unidade Administrativa	Programa	Situação	Assistência	Metodologia/ Forma de execução	Unidade de medida e/ou público alvo	Previsão de atendimento
SECAD	Escola Ativa	Ativa <sup>42</sup>	Capacitação de técnicos da SME que serão multiplicadores da formação de professores e que acompanharão a implementação do Escola Ativa nas escolas multisseriadas do campo.	Curso de Capacitação na Metodologia do Programa Escola Ativa	Professor(ES)	Todos os anos em que houver adesão ao Programa.

Fonte da autora, 2013.

<sup>41</sup> Além desse, foram elaborados outros quadros que demonstram as ações previstas pelo MEC, em relação ao Programa Escola Ativa, para a atuação nos municípios que podem ser encontradas no anexo.

<sup>42</sup> A princípio, a situação aparece como Ativa, por ser inteiramente de responsabilidade do Ministério da Educação, posteriormente aparecerá como inativa, devido a responsabilidade perante a mesma ter sido transferida às Secretarias de Estado de Educação.

De acordo com ROMÃO (2010, p.91), para melhor intervir na realidade, necessita-se entender os sistemas educacionais históricos, ocorrentes no Brasil, para, na análise de seus limites e potencialidades, de forças conservadoras e virtualidades libertadoras, abrir espaço e oportunidade para sua transformação e condução ao sistema único da sociedade sem classe.

Ainda que não se trate de um processo natural, mas histórico e sociopolítico, sabemos que tanto os Estados unificados, como os federados podem operar política e administrativamente de forma centralizada ou descentralizada (SAVIANI, 2011, p. 76).

Para o respectivo Autor:

O que distingue o Estado federado do não federado não é o fato de atuar pela via da descentralização. Aquilo que caracteriza a federação é a unidade de vários de vários estados que, preservando suas respectivas identidades, intencionalmente são articuladas tendo em vista assegurar interesses e necessidades comuns. Por isso o nível articulador da federação, a instância que representa e administra o que há de comum entre os vários entes federativos se chama precisamente União (p.76).

E assim, por meio do PDE, a união apresenta aos municípios a sua proposta, e os municípios por meio do PAR fazem a sua adesão às ações do Plano. Portanto, não deixa de ser uma forma de colaboração, que pode ou não se aproximar da realidade e da necessidade de cada local.

Conforme CAMINI (2011, p.116), a estratégia de ação do MEC<sup>43</sup>, propondo a adesão e o envolvimento dos municípios e estados a uma política nacional baseada em diretrizes já estabelecidas, pode caracterizar-se como uma forma de democracia induzida ou consentida. Nesse caso, o órgão gestor central responsável formula a política a ser assumida e implementada em colaboração com as demais instâncias, propondo inclusive a forma de organização (equipe local, comitê gestor) apresentando, através do instrumento do Plano de Ações Articuladas, um rol de ações e subações que podem ser escolhidas para execução, contando, para isso, com a oferta de assistência técnica financeira.

No entendimento de LIMA (2006, p.132), essas iniciativas são em defesa da “gestão participativa e da coparticipação, mas não da participação na direção e nos processos de decisão”. Para o autor, assenta-se uma estratégia de delegação política para

---

<sup>43</sup> Ministério da Educação

reduzir os conflitos institucionais, não se caracterizando assim, numa descentralização/devolução de poderes.

Ademais, as políticas implementadas pelo MEC, se configuram por meio de Programas que vêm sendo submetidos a análises e críticas que não deixam de apontar problemas e inconsistências, seja de ordem estrutural, metodológica etc, pois essas políticas, em geral, assumem um caráter pontual, não se coadunam e não têm continuidade e permanência para provocar o alcance dos resultados desejados.

Portanto, é de fundamental importância compreender o processo de implantação e implementação da política do Programa Escola Ativa no Município de Igarapé-Miri, considerado um local do que fazer político pedagógico, nos seus atores e relações recíprocas, como um sistema estruturado em partes interdependentes, com sujeitos que nele interagem, onde ocorrem fatos pedagógicos, sob a vigência de normas comuns de funcionamento, sejam elas pactuadas ou impostas nos regimentos, visando objetivos que devem ser buscados pelo conjunto.

## **2.2 – O Programa Escola Ativa e as mudanças ao longo de sua trajetória.**

O Programa Escola Ativa teve sua origem na década de 1970 (séc. XX), inspirado no Escuela Nova colombiano, cujas propostas eram fundamentadas no escolanovismo e baseadas nas teorias de Dewey, Freinet e Herbart. Tinha como principais objetivos proporcionar o acesso à educação básica nas comunidades rurais da Colômbia a partir das experiências do Escola Unitária<sup>44</sup>, um Programa fomentado pela UNESCO/ORELAC, adotado tanto pela Colômbia na década de 1960, quanto por outros países da América Latina.

Na Colômbia, O Programa Escuela Nueva - PEN foi criado para atender as classes multisseriadas das regiões com baixa densidade populacional, principalmente as

---

<sup>44</sup> O Programa Escola Unitária, estava baseado na filosofia da aprendizagem ativa e individualizada, caracterizada pelo uso de fichas e guias de autoaprendizagem, a promoção era flexível e a escola não tinha séries ou graus.

regiões rurais que apresentavam também os problemas de baixa qualidade educacional (BRASIL, 2008, p.11).

No início, o PEN foi financiado por organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e outros órgãos internacionais, na tentativa melhorar os baixos índices escolares e diminuir as dificuldades econômicas e sociais enfrentadas naquele momento. Porém, o mesmo só foi reconhecido pelo Estado colombiano quinze anos após o seu surgimento. De acordo com Silva (2011):

A estrutura metodológica do PEN utilizada na Colômbia desenvolve-se de três maneiras conforme especificidades a seguir: A) Atividade Básica se traduz em motivar e gerar interesse nos alunos, analisar e socializar o conhecimento prévio, desenvolver e construir o conhecimento, atitudes e valores de uma maneira divertida. B) Atividade Prática demonstra a consolidação com a prática das lições apreendidas, desenvolve competências, prepara os alunos para atuar com atitude, integridade e saber relacionar teoria e prática. C) Na atividade de Aplicação se enfatiza a aprendizagem em situações reais e cotidianas da família e da comunidade, estimula um conhecimento mais profundo por usar várias fontes de informação, assim como promove a solução dos problemas da vida cotidiana (p.33).

Nessa perspectiva, foi se ampliando gradativamente a abrangência do Escola Ativa, pois, além da Colômbia, países como Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, Equador, Guiana, Guatemala, Honduras, Paraguai, Peru e República Dominicana, também implementaram o Programa.

Dentro desse contexto, o PEA, constituído em uma política educacional pensada para as escolas com classes multisseriadas, que há mais de 30 anos vinha sendo posto em prática na Colômbia e há mais de 10 anos no Brasil, atendendo as regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste do País, passa a ser executado também nas regiões Sul e Sudeste.

A proposta de implantar a Estratégia Metodológica Escola Ativa Brasil surgiu em agosto de 1996, em um seminário ministrado por um representante da Fundacion Volvamos a la Gente, com um convite feito por parte do Banco Mundial, aos técnicos dos Estados de Minas Gerais e Maranhão, a participarem, na Colômbia de um curso sobre a estratégia "Escuela Nueva-Escuela Activa", desenhada por um grupo de educadores colombianos que, há mais de 20 anos, atuavam com classes multisseriadas

daquele país, a fim de auxiliar o trabalho do educador com classes multisseriadas brasileiras. (BRASIL, p.12).

Após o Seminário, os estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí decidiram pela adoção da estratégia em outubro de 1996 e a partir de então a estratégia passou a se chamar Escola Ativa. Em 1997, o PEA é implantado no Brasil, atrelado ao projeto Nordeste/MEC, ligado ao FUNDESCOLA, utilizando recursos do Banco Mundial com o objetivo de elevar a qualidade da educação das escolas de nível fundamental.

Este Programa do Ministério da Educação assinou três acordos de empréstimos com o BM para executar seus estágios de desenvolvimento, que visavam enfatizar os processos de ensino-aprendizagem e o fortalecimento da gestão escolar e da efetividade do ensino oferecido pelas suas escolas públicas.

Sua primeira etapa (1998-2001) contou com cerca de R\$ 125 milhões oriundos de recursos de empréstimos. A segunda (1999-2004) e a terceira etapa (2002-2006) receberam, respectivamente, R\$ 402 e R\$ 320 milhões, segundo o 62º Boletim Técnico do FUNDESCOLA. Nesse período foram desenvolvidos: Proformação, o Programa **Escola Ativa**, Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), Projeto Melhoria da Escola, Projeto de Adequação do Prédio Escolar, Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Levantamento da Situação Escolar (LSE), Microplanejamento Educacional, Projeto Espaço Educativo, PRASEM, Plano de Carreira, Informatização, Programa Escola Brasil, Oficinas de Radiojornalismo e Educação e o A Caminho da Escola.

De acordo com o 57º Boletim Técnico do FUNDESCOLA I, quatro foram seus componentes básicos: I- elevar as escolas aos padrões mínimos de funcionamento; II- apoiar o planejamento e a provisão de vagas; III- fortalecer a gestão; e IV- fortalecer o desenvolvimento dos sistemas educacionais. Com a conclusão desta primeira etapa o referido documento publicou a avaliação feita em 2001 pelo BM, na qual este afirmou:

[...] alcançou, com êxito, quase todas as metas previstas nos componentes, superando largamente algumas delas. Para mensurar os resultados, a avaliação levou em conta o crescimento das taxas de matrícula não só em escolas onde os padrões mínimos de funcionamento foram adotados, como também naquelas que implantaram o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE); por último, a existência de um modelo de gestão coordenada das ações

educacionais em, pelo menos, metade dos municípios atendidos pelo Programa. (2002, p. 06)

A implementação do Programa foi paulatinamente ampliando a sua inserção com a adesão de outros estados, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino nas escolas com classes multisseriadas, ou pequenas escolas em lugar de difícil acesso, com baixa densidade populacional, com apenas um professor, na qual todos os alunos (dos anos iniciais do fundamental) estudam juntos numa mesma sala de aula, no intuito de expandir o acesso à educação básica no campo, melhorar a infraestrutura física das escolas, formar educadores e fornecer novas metodologias de trabalho, além de disponibilizar recursos pedagógicos para as escolas atendidas.

É importante ressaltar ainda que sua implantação, a princípio, deu-se no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), mais especificamente em 1999, momento em que o Projeto Nordeste chega ao fim e entra em vigor o FUNDESCOLA na promoção da política de continuidade das ações desenvolvidas nas escolas com classes multisseriadas<sup>45</sup>, mas ainda financiado por empréstimos internacionais.

Segundo SILVA (2011), o Programa se desenvolve em três momentos: primeiro em 1997 e 1998, em que foi coordenado pelo Projeto Nordeste; segundo de 1999 a 2007, o qual foi vinculado ao Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) e terceiro com sua transferência para a Coordenação Geral da Educação do Campo/SECAD, que permanece ainda em 2011, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) reestruturada no Governo da presidente Dilma, se constituindo como parte das ações do MEC que constituem a Política Nacional de Educação do Campo.

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

- A fase III é considerada como consolidação e reconhecimento da efetividade da estratégia pelos estados e municípios e a criação da rede de formadores multiplicadores (BRASIL, 2005, p. 13). A prioridade seria formar os técnicos estaduais e municipais como forma

---

<sup>45</sup> Classes onde encontramos crianças com diversas idades e séries da escolarização, reunidas em uma única sala de aula.

de gerar mais autonomia aos entes envolvidos na estratégia do Programa Escola Ativa.

- A fase IV é dividida em dois momentos: a primeira é considerada como expansão II e, esta rompe com os limites das ZAP e são incorporados municípios autônomos (BRASIL, 2005, p. 13). Nesta fase a responsabilidade com a formação dos professores, infraestrutura e compra dos Kits pedagógicos seria do próprio município. Ao FUNDESCOLA caberia a responsabilidade pelo material da formação e pelos guias de aprendizagem dos alunos (BRASIL, 2005, p. 14). A segunda denominada de disseminação e monitoramento percebemos que o Programa Escola Ativa contou com responsáveis pela implementação, implantação e monitoramento da estratégia nos âmbitos nacional, estadual e municipal para efetivar sua proposta pedagógica (BRASIL, 2005, p. 14), (2011, p. 37).

Essas fases podem ser melhor observadas no Quadro a seguir:

**Quadro 4:** Implantação do Programa Escola Ativa no Brasil

<b>FASES</b>	<b>AÇÕES</b>
<b>FASE I Implantação e Testagem</b>	Ocorreu entre os anos 1997-1998, momento da preparação, implantação e acompanhamento da estratégia, para conhecer sua efetividade, sob Coordenação do Projeto Nordeste
<b>FASE II Expansão I</b>	Ampliar o número de escolas participantes no Nordeste e implementação nas regiões Norte e Centro-Oeste
<b>FASE III Consolidação</b>	Reconhecimento da efetividade da estratégia pelos Estados e Municípios e criação da rede de formadores e multiplicadores
<b>FASE IV Expansão II</b>	Expansão para além dos municípios que compunham a ZAP <sup>46</sup> , tais municípios foram denominados de autônomos. Momento dos municípios capacitarem seus educadores e das escolas receberem os Kits Pedagógicos distribuídos pelo FUNDESCOLA
<b>FASE IV Disseminação e Monitoramento</b>	Estrutura Pertencente à CGFOR – Coordenadoria Geral de Fortalecimento Institucional – FNDE/MEC. Contando com responsáveis pela implantação, implementação e monitoramento nos

<sup>46</sup> Zonas de Atendimento Prioritário, onde se encontravam as regiões consideradas mais pobres do País (Norte, Nordeste e Centro-Oeste).

	âmbitos Nacional, Estadual e Municipal
--	--

Fonte: Brasil, MEC, 2010

As transações com o BM foram encerradas em 2007 e o MEC assumiu o Programa com recursos próprios. Desta forma, o PEA foi transferido do FUNDESCOLA para Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), ficando sua gestão a cargo da Coordenação Geral de Educação do Campo, tornando-se a partir de deste ano parte das ações do MEC na sua política nacional de Educação do Campo.

O PEA teve sua continuidade no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2006-2010), que de acordo com Gonçalves:

O MEC – Ministério da Educação propôs a construção de uma política nacional de educação do campo, a partir do diálogo com as demais esferas da gestão do Estado e com os movimentos e organizações sociais do campo brasileiro. Os eixos orientadores dessa política em construção seriam: a diversidade étnico-cultural como valor; o reconhecimento do direito à diferença e a promoção da cidadania (BRASIL, 2006), merecendo destaque:

- (a) A construção de uma base epistemológica que busque a superação da dicotomia campo-cidade. Essas ações implicariam no fortalecimento e apoio à pesquisa de base que tenham como temática as questões que envolvem o campo, como por exemplo: educação, segurança alimentar, desenvolvimento sustentável, agro ecologia, entre outros. (2009, p.09).

Portanto, neste ano (2007) o FUNDESCOLA chega ao final e passa a vigorar o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) com a promulgação do Decreto nº 6.094 de 27 de Abril de 2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, com estratégias ousadas, do ponto de vista do regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, para além das propostas do FUNDESCOLA.

Nesse sentido, o governo brasileiro, provocado pelo movimento articulado de entidades e educadores da Educação do Campo, diante da existência de uma rede escolar caracterizada por grande precariedade em suas instalações físicas (rede de esgoto, água tratada e energia elétrica), composta por escolas e educadores envolvidos na oferta da educação básica nas escolas com turmas multisseriadas, uma vez que estas constituem a maioria das escolas do campo, o Ministério da Educação, por meio da sua

Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade (SECAD<sup>47</sup>), reformulou o Programa original, no sentido de atender às exigências do Ensino Fundamental de Nove Anos, que resulta da compreensão de que o desenvolvimento integral da criança se beneficia mais estímulos quanto mais cedo estes foram apresentados pela escola.

Desta forma, ajusta-se à lei 11.274/2006, que acrescenta 1 ano ao Ensino Fundamental ao antecipar para a idade de 6 anos o ingresso do educando nesta etapa do ensino (BRASIL, 2008), adotando uma nova postura de avaliação, acompanhamento e expansão com qualidade do Programa Escola Ativa – PEA.

O PEA reformulado fundamentou-se politicamente nos princípios que compunham esse novo momento da Educação do Campo, de forma a buscar aproximações com referenciais marcadamente progressistas vinculados aos Movimentos Sociais Populares do Campo. Uma luta histórica que os movimentos sociais contemporâneos resgatam, ressignificam e atualizam em função da leitura de que a desigualdade social, econômica e política aumenta, fica mais aguda e mais injusta ao longo do tempo (ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA, 2011, p. 22).

Essa reformulação se deu à luz das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”- Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 e das “Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo”- Resolução CNE/CEB nº2, de 28 de Abril de 2008, que além de contemplar novos conteúdos, metodologias e aprofundar o debate sobre as classes multisseriadas, propuseram uma concepção de Educação do Campo cuja proposta pedagógica valoriza as diversas formas de produção de vida e cultura, linguagens, relações sociais e com a natureza.

Todavia, as situações que os sujeitos do campo vivenciam para terem assegurados o acesso e a qualidade da educação nas escolas multisseriadas, em grande parte estão relacionadas à falta e/ou ineficiência de políticas públicas, pois as escolas

---

<sup>47</sup> Criada em agosto de 2004, durante a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, paralelamente, à criação da Coordenação Geral da Educação do Campo, por meio de um grande debate entre os movimentos sociais e o Ministério da Educação – MEC, a SECAD como foi denominada até dezembro de 2010, foi criada com o objetivo de construir políticas educacionais voltadas para o campo a nível nacional. A partir de 2011 passa a ser denominada de SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Portanto a necessidade de ora usarmos SECAD e ora SECADI, para assim delimitar a conjuntura política da Secretaria de Estado de Educação em cada período determinado.

com classes multisseriadas correspondem a mais de 50% das escolas do campo e suas limitações em termo de infraestrutura e no que diz respeito à formação específica dos educadores para atuar com esta forma de organização escolar tem gerado um crescente debate. Para Barros et al:

O processo de ensino aprendizagem é prejudicado pela precariedade da estrutura física das escolas multisseriadas, expressando-se em prédios que necessitam de reformas como também espaços inadequados ao trabalho escolar; muitas escolas constituem-se em um único espaço físico e funcionam em salões paroquiais, centros comunitários, varandas de residências, não possuindo área para cozinha, merenda, lazer, biblioteca, banheiro, etc. Os professores se sentem sobrecarregados ao assumirem outras funções nas escolas multisseriadas, como: faxineiro, líder comunitário, diretor, secretário, merendeiro, agricultor, etc. (2010, p.27).

Porém, sendo o Escola Ativa, um Programa exclusivamente pensado para a realidade das escolas do campo, além dos problemas com as diferentes idades, diferentes níveis e diferentes turmas, dentre outros, o PEA se apresenta como mais um desafio a ser encarado pelos professores.

A partir de 2008 o PEA se expande por todas as regiões do Brasil, priorizando ações para a educação básica no campo com parcerias com as Instituições Públicas de Ensino Superior e as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, incorporando os fundamentos e os princípios da Educação do Campo nos marcos legais do Programa (BRASIL, 2010, p.27), se apresentando como o maior Programa do MEC para a Educação do Campo, em volume de recursos, destinando somente para as formações, no Estado do Pará, um financiamento no valor de R\$ 1.089.278,02 (um milhão e oitenta e nove mil, duzentos e setenta e oito reais e dois centavos) para a adesão 2008 e R\$ 999.616,70 (novecentos e noventa e nove mil, seiscentos e dezesseis reais e setenta centavos) referente à adesão de 2009, somando um montante de R\$ 2.088. 894,72 (dois milhões e oitenta e oito mil, oitocentos e noventa e quatro reais e setenta e dois centavos), sem contar com o que foi gasto com materiais didáticos pedagógicos (livros e kits pedagógicos), monitoramento etc., Segundo Silva (2011):

A partir de 2008 o PEA começa a ser estruturado na perspectiva de atender os povos do campo, por isso, o MEC/SECAD divulga que um novo momento na recontextualização do Programa se inicia no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação, universidades

públicas, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com muita timidez identificamos a presença dos movimentos sociais, ora ouvindo, poucas vezes participando, e na maioria dos casos aparecem como questionadores da disseminação da política do referido Programa.

Um ponto relevante dessa expansão é a presença das universidades federais, como instituição formadora e a organização das formações nacionais direcionadas aos coordenadores do Programa (p.41).

Ainda segundo a autora, houve mudanças e permanências nos elementos curriculares do Programa, como apresentamos no quadro a seguir:

**Quadro 5:** Mudanças e Permanências nos Elementos Curriculares do Programa Escola Ativa

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

Fonte: Silva, 2011

De acordo com o Projeto Base (2008), o PEA tinha, como intuito, auxiliar o trabalho do educador em sala de aula e para isso apresentou estratégias, que relacionadas entre si, por meio de atividades práticas, dão vida ao currículo. Essas estratégias são:

- 1- **Cadernos de Ensino Aprendizagem** que são livros específicos por disciplinas (português, matemática, história, geografia, ciências e alfabetização), desenvolvidos para a utilização nas classes multisseriadas;
- 2- **Cantinhos de Aprendizagem** que são espaços interdisciplinares de pesquisa, que são espaços nos quais serão reunidos materiais de pesquisa que se constituem em subsídio para as aulas ao criar a oportunidade e situações para experimentação, comparação e socialização de conhecimento;
- 3- **Colegiado Estudantil**, que constitui-se de um coletivo de representante dos comitês e que é proposto pelo Programa Escola Ativa como forma de favorecer a implantação da gestão democrática e fortalecer a participação dos estudantes na comunidade;
- 4- **Escola e Comunidade**, na qual a escola deve procurar aprofundar sua inserção na comunidade da qual faz parte por meio de atividades curriculares relacionadas à vida diária, ao ambiente natural e social, à

vida política e cultural e às condições materiais dos educandos e da comunidade;

- 5- **Organização do Trabalho Pedagógico** de turmas multisseriadas que adotam o Programa Escola Ativa, por meio de propostas de formas alternativas de organização e funcionamento de turmas multisseriadas, dada a compreensão, de que não se pode trabalhar numa classe multisseriada dando a ela o mesmo tratamento de uma turma seriada;
- 6- **Metodologia dos Cadernos de Ensino Aprendizagem**, os quais possuem uma estrutura diferenciada que busca facilitar a aprendizagem do educando de forma dinâmica, atrativa e cooperativa, com o objetivo de integrar os conteúdos e remeter à pesquisa pedagógica e à discussão problematizadora (p.27-31).

Nessa perspectiva O PEA trata-se de uma ação que combina elementos e instrumentos de caráter pedagógico e administrativo, visando combater as causas do fracasso escolar e a qualificação dos professores e gestores, para lidarem com uma organização escolar focada no aluno e em sua realidade social, com a proposta de valorização do aluno como sujeito autônomo e social, construtor ativo da sua aprendizagem, conforme estabelecido no Projeto Base (2008):

Os conteúdos escolares são pensados para estabelecerem a relação especificidade/universalidade e na abordagem de temas que tratam de grandes problemas que afetam a vida cotidiana. A compreensão da linguagem e do conhecimento se faz a partir de sua consideração com o processo de aprendizagem e de formação da mente e a busca de relações interdisciplinares do conhecimento e conteúdos articulados com o ensino e a pesquisa pedagógica (BRASIL, p.18).

Também se utiliza de diversos recursos: auto-apredizagem, trabalho em grupo, ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais, considerados livros específicos por disciplinas, desenvolvidos para a utilização nas classes multisseriadas, tendo em vista desenvolver a autonomia do educando (BRASIL, 2008, p.27-28).

Para tanto, o Programa propôs-se:

- 1-Reconhecer e valorizar as organizações sociais do campo, para garantir a igualdade de condições para acesso e permanência na escola.*
- 2-Aprofundar e apropriar melhores condições para o desenvolvimento da escola e do campo e para o fortalecimento da experiência escolar, estimulando a conquista das coletividades e compromisso com a vida escolar dos educandos e educadores.*

- 3- *Valorizar o profissional da educação escolar com a busca de condições adequadas de formação (inicial e continuada), remuneração e acompanhamento pedagógico, possibilidade de intercâmbio e métodos de aprendizagem em serviço.*
- 4- *Dinamizar a gestão escolar numa perspectiva democrática com a implantação de “Colegiado Estudantil” que oportuniza o protagonismo nos estudantes na condução da ação educativa escolar.*
- 5- *Valorizar a experiência extraescolar para que esta contribua na consolidação da organização interdisciplinar dos conteúdos e da relação entre conhecimento acumulado nas experiências de vida e o reconhecimento escolarizado, sistematizado e organizado nos seus aspectos didáticos e de aprendizagem”. (SECAD/MEC, 2008)*

Entretanto, em uma análise elaborada por professores da Universidade Federal do Pará, para ser encaminhada ao Ministério da Educação, a respeito dos Cadernos de Ensino-Aprendizagem, mas que não foi publicada foi constatado, entre outras coisas, que:

- A proposta deixa de atender substancialmente os sujeitos do campo, que possuem importantes saberes protagonizados, no entanto, há precariedade de um acervo bibliográfico que contribua significativamente para complementar os seus saberes, comprometendo as condições necessárias para uma aprendizagem efetiva;
- No material didático da EA observa-se que as propostas de aprendizagem são pouco problematizadas e os (as) alunos (as), quase sem nenhuma dificuldade, conseguem atender o comando (os) das questões;
- Algumas questões relativas às gravuras e imagens publicitárias que, de forma preconceituosa, discriminam os sujeitos do campo, que se apresentam estereotipadas, reiteram a ideologia de consumo desse capitalismo massificante;
- Os guias da Escola Ativa, produzidos em série para as regiões Norte, Nordeste e Centro-oeste do Brasil, não possibilitam, tampouco despertam, interesses maiores em “mergulhar” no trabalho pedagógico. Os livros não consideram as diferenças regionais, culturais, políticas e econômicas do povo do campo dos “muitos Brasis” distribuídos nessa imensa cartografia que acolhe o nosso povo. E com livros tão distantes dessa realidade, há pouca motivação para maior envolvimento, transformando o (a) professor (a) em mero executor e reproduzidor das instruções contidas nos ícones, engessando, dessa forma, a prática educativa. A concepção de linguagem como interação fica, pois, comprometida. (BRASIL, 2008).

Além disso, dentre as estratégias apresentadas pelo Programa, existe a intenção de fortalecer as relações com a comunidade, por meio da qual a escola deve aprofundar sua inserção na comunidade em que faz parte, por meio de atividades curriculares relacionadas à vida diária, ao ambiente natural e social, à vida política e cultural e às condições materiais dos educandos e das comunidades, no sentido de estabelecer uma parceria importante nas atividades escolares e nas transmissões dos saberes culturais e sociais.

HAGE (2010) garante que o conjunto de crenças, valores, símbolos e conhecimentos das populações da Amazônia e seus padrões de referência e sociabilidade que são construídos e reconstituídos nas relações sociais, no trabalho e na convivência e nos espaços sociais em que participam não têm sido valorizados e incorporados nas ações educativas das escolas multisseriadas, constituindo-se num fator que produz o fracasso escolar das populações do campo. Essa situação advém de uma concepção universalizante de currículo, orientada por uma perspectiva homogeneizadora, que sobrevaloriza uma concepção mercadológica e urbanocêntrica de vida e de desenvolvimento e que desvaloriza os saberes, os modos de vida, os valores e concepções das populações que vivem e são do campo, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades.

Em meio a esse contexto, o Programa foi implantado no Pará e consistiu nas formações desses professores, sendo organizado a partir da seleção e indicação dos representantes das Instituições de Ensino Superior e das Secretarias de Estado de Educação, que foram convidadas a participar dos módulos educativos em Brasília, viabilizados pelo Ministério da Educação (MEC), estes organizaram; no âmbito dos estados, a multiplicação dos módulos para os técnicos das Secretarias Municipais de Educação e estes últimos replicam os módulos para os professores das classes e escolas multisseriadas.

Conforme as informações contidas no Projeto Base (2008), o PEA chegou a atender mais de dez mil escolas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, com o objetivo de melhorar o rendimento dos alunos das classes multisseriadas das escolas do campo, com foco na formação de professores e melhoria da infraestrutura das escolas.

Porém, mesmo com todas as críticas levantadas em torno do Programa, principalmente em relação à forma como foi implantado no Brasil, há que se considerar

que os professores que atuam no campo, nas classes multisseriadas, sentem-se abandonados diante da realidade que se apresenta, e, na maioria das vezes, nunca sequer haviam tido contato com tal experiência.

ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA (2011), compreendem que a realidade do campo exige um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para construir as práticas e ideias que forjaram o meio rural. Nesse sentido, as necessidades presentes na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele terá de dar conta de uma série de dimensões educativas. Portanto, a formação não se fecha em torno de uma única proposta de atuação docente, uma vez que essa atuação deverá necessariamente adequar-se às necessidades de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural.

É preciso considerar ainda que o Programa escola Ativa se transformou em uma política pública, embora exista uma série de críticas feitas pelos movimentos sociais, por não terem sido consultados sobre a efetivação do Programa, também pelo caráter autoritário da implantação e condução dessa política.

Santos (2008) corrobora com a discussão ao afirmar que:

O Estado como gestor e articulador das políticas sociais, não tem reestruturado suas relações com a sociedade e, especialmente, com as populações locais, menos favorecidas, de forma a construir espaços de participação coletiva (espaços públicos) na formulação e implementação de uma política educacional, afinada com os interesses dessas populações e adequada à região, ainda que no discurso essa participação seja contemplada (p.144).

Portanto, a análise da história e contexto do PEA, bem como as compreensões que nortearam seu projeto educativo permite-nos perceber que seu posicionamento político quanto à educação estiveram alinhados com as diretrizes educacionais impostas pelo BM, as quais por sua vez eram fundamentadas no bojo dos princípios do projeto educativo neoliberal.

No Pará, a discussão e implantação do PEA ocorreram no final da década de 1990, atendendo às ZAPs estabelecidas de acordo com o planejamento elaborado pelo FUNDESCOLA, conforme será apresentado a seguir.

### 2.3 – O Programa Escola Ativa no Pará.

O panorama educacional da Amazônia Paraense retrata a existência de grande quantidade de escolas multisseriadas presentes nas mais diversas comunidades do campo. Além de beneficiá-las com o acesso à escolarização no espaço em que vivem, oportuniza aos seus alunos o apoio mútuo e a aprendizagem compartilhada com os próprios educandos e o professor.

No entanto, há outros aspectos fundamentais que precisam ser ressaltados. As condições de infraestrutura precária destas escolas que desencadeiam a baixa frequência dos alunos, a evasão e deficiências nos processos de ensino aprendizagem dos alunos; os professores que sofrem com a sobrecarga de trabalho, pois assumem funções que não são de sua atribuição; a baixa qualificação desses professores, pois em sua maioria não possuem formação pedagógica, o que limita o desenvolvimento de um trabalho educacional diferenciado como no caso das classes multisseriadas, por conta das diversas séries e idades presentes em um mesmo espaço.

Para além das características estruturais e pedagógicas, a escola em multissérie é um território de diversidade e pluralidade econômica, cultural, ambiental, social e educacional, que demanda políticas públicas específicas para suprir suas necessidades.

Frente a essa realidade, o Programa Escola Ativa (PEA) chega ao Estado em 1997 coordenado, inicialmente, pela Secretaria Estadual de Educação (SEDUC-PARÁ) na pessoa de duas Técnicas da Coordenação de Educação do Campo das Águas e das Florestas (CECAF), assumindo a responsabilidade de executar as ações do Programa nos 133 Municípios, e a partir de 2009 a Universidade Federal do Pará (UFPA) inicia uma parceria com a SEDUC com a oferta dos cursos de formação continuada que foram Coordenados e executados pelo GESTAMAZON (Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado e Educação na Amazônia), na pessoa de dois Professores<sup>48</sup> pesquisadores do Instituto de Educação – ICED desta Universidade. Segundo Gonçalves (2009):

Em outubro de 2008, realizou-se um Encontro de Formação de Formadores do Programa Escola Ativa, em Brasília. Neste encontro, que durou 4 dias, o PEA reformulado foi apresentado, por meio de

---

<sup>48</sup> Prof. Dr. Orlando Nobre de Souza e Prof. Msc. Evanildo Moraes Estumano do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia – GESTAMAZON.

palestras e oficinas, para técnicos e pesquisadores convidados a fazer parceria para a formação de pessoal nos seus respectivos estados de origem e auxiliar no processo de implantação da nova fase do PEA (p.62)

A esse respeito Silva (2011) afirma que:

O Estado do Pará, por meio da SEDUC realizou a formação da multiplicação do primeiro módulo em dezembro de 2008, sem a participação da Universidade Federal do Pará, os motivos da ausência da universidade foram por questões políticas que inviabilizaram a importante articulação. A ação revelou uma total desarticulação do PEA naquele momento, visto que poucos municípios foram comunicados da formação e também porque muitos criaram resistência pela adesão ao PEA. Tal desorganização se refletiu na baixa participação de técnicos, porque um encontro definido para atender 133 municípios e 260 participantes, contou com a presença de aproximadamente 21 municípios e 41 participantes (p.96).

Porém, de acordo com as informações dadas pela coordenação da UFPA, o recurso destinado à implementação do Programa Escola Ativa deveria ser utilizado em aproximadamente dois meses, tornando-se inviável a implantação de um Programa que exigia dentre outras questões, adesão dos municípios, licitações para a execução das ações, transferências dos recursos para colocar em prática as formações e mobilização das pessoas que fariam parte do processo.

Diante dessa realidade, a UFPA ciente dos problemas apresentados e levando em consideração as normas legais que determinavam que se os recursos destinados ao PEA não fossem aplicados até dezembro de 2008, o Tesouro Nacional não faria o recolhimento dos mesmos, e ainda correria o risco de serem realizadas novas negociações no próximo ano, o que levaria à necessidade de efetuar novamente outro processo burocrático, dificultando ainda mais a implementação do Programa Escola Ativa. De acordo com Lima 2011, a burocracia:

Quer seja perspectivada enquanto poder (ou contra poder) quer seja enquanto instrumento organizacional de ligação entre a estrutura política e o funcionamento da organização, ou ainda como sinônimo de disfuncionalidade (*disburocracia*), a burocracia representa um tópico a que dificilmente se pode escapar na análise da administração do sistema de ensino (p.42).

É importante destacar também que naquele momento (2008), os municípios estavam vivenciando mais um processo eleitoral e com isso as mudanças que seriam efetivadas nas Secretarias Municipais, como realmente ocorreram, pois um número significativo de pessoal técnico foi modificado, acarretando uma grande rotatividade de pessoas durante as formações o que conseqüentemente dificultou o trabalho.

Portanto, devido às circunstâncias colocadas naquele ano, a Universidade Federal do Pará resolveu não participar do processo de formação do primeiro módulo do PEA, para não comprometer a implantação do Programa no Estado do Pará.

A expansão do PEA no Pará, como nos outros Estados que aderiram à estratégia, foi marcada por dois grandes momentos: quando esteve vinculado ao FUNDESCOLA, em que sua implantação se configurou por meio de cursos ofertados aos gestores, supervisores estaduais e municipais, e no período em que foi coordenado pela SECADI/MEC, quando se efetivou a partir do processo de formação continuada composto por Módulos de Estudo.

O começo da extensão da Estratégia no Pará (quadro abaixo) iniciou em 1999 na Zona de Atendimento Prioritário I (ZAP I) com o atendimento á 08 escolas de 02 Municípios da Região Metropolitana de Belém. Em 2000 ocorreu o alargamento desta Zona composta por Ananindeua, Belém, Benevides, Marituba e Santa Bárbara, e a criação da ZAP II congregando os municípios de Abel Figueiredo, Bom Jesus do Tocantins, Brejo Grande do Araguaia, Breu Branco, Dom Eliseu, Goianésia do Pará, Itupiranga, Jacundá, Marabá, Nova Ipixuna, Novo Repartimento, Palestina do Pará, Paragominas, Rondon do Pará, São Domingos do Araguaia, São João do Araguaia, Tucuruí e Ulianópolis.

**Quadro 6:** Quantidade de Escolas e de Municípios atendidos pelo PEA de 1999-2002

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

Fonte: Silva, 2011.

Portanto, dos 143 municípios paraenses, 23 foram atendidos pelo PEA em quatro anos de desenvolvimento no Estado, alcançando 291 escolas multisseriadas, e nos anos de 2003- 2007 seu alcance chegou a 73 municípios, os quais receberam a formação da estratégia e acompanhamento pedagógico dos supervisores municipais e estaduais.

Na fase mais recente em que o Programa se constituiu em uma ação da SECADI/MEC, uma política pública para a Educação do Campo assumida pelo Ministério, sua expansão caracterizou-se pela efetiva adesão dos Municípios via Plano de Ações Articuladas – PAR / Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) em cumprimento ao estabelecido no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que estabelece em seu parágrafo único do artigo 3º o meio pelo qual a qualidade da educação passará a ser aferida, a saber, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB, calculado e divulgado pelo INEP, não deixando assim a opção pela “não adesão ao Programa” aos municípios, tendo em vista que suas escolas ficariam alheias ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), e conseqüentemente, ao apoio técnico e financeiro do MEC. Este fato contesta o significado de “adesão voluntária” prescrita no referido Decreto.

A primeira adesão ocorreu durante o ano de 2008 por 133 Municípios paraenses com o atendimento á 5.624 professores, 277 técnicos, 4.180 escolas multisseriadas e 32.256 alunos.

Em 2009, a entrada de dois Municípios significou um aumento no número de professores, técnicos e escolas, porém o mais significativo foi na quantidade de alunos que chegou a quase sete vezes mais que no ano anterior, 203.812.

Na adesão em 2010, o Programa foi implantado em todos os Municípios que registraram no SIMEC a existência de escolas multisseriadas. Logo, 139 aderiram ao PEA, alcançando 11. 379 unidades educativas e 428. 717 alunos, como mostram os dados.

**Quadro 7:** Adesão da rede Municipal e Estadual ao PEA de 2008 - 2010

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

Fonte: Silva, 2011.

Segundo a pesquisa de Silva (2011), da quantidade total dos municípios paraenses, quatro deles registraram no Sistema que não possuíam escolas com este tipo de organização: Redenção, Marituba, Tucuruí e Novo Repartimento. Vale destacar que estas estatísticas podem não revelar a realidade de fato, pois durante o percurso formativo houve a desistência de Nova Timboteua, Tucumã e Belém, sem contar que há outros que nunca participaram das formações, como Breu Branco e Tracuateua.

O quadro a seguir, demonstra a implantação do PEA por regiões de integração a partir da primeira adesão em 2008 até a última realizada em 2010.

**Quadro 8:** Totalização de dados do PEA de 2008 a 2011

REGIÕES DE INTEGRAÇÃO	ESCOLA		TURMAS		TÉCNICO MULTIPLICADORES		PROFESSORAS (ES) ATENDIDAS(OS)		TOTAL DE ALUNOS(AS)	
	2008/2009	2010/2011	2008/2009	2010/2011	2008/2009	2010/2011	2008/2009	2010/2011	2008/2009	2010/2011
BAIXO AMAZONAS	814	644	464	1.260	33	32	387	1.154	6.238	31.226
TAPAJÓS	221	173	191	247	9	10	186	236	3.681	4.617
XINGU	385	416	315	716	20	23	294	589	4.665	15.262
LAGO TUCURUÍ	217	180	138	230	8	9	128	221	2.808	6.191
MARAJÓ	477	737	792	1.366	22	38	640	1.163	15.819	38.444
RIO CAETÉS	261	442	269	667	29	24	264	617	4.941	16.704
ARAGUAIA	198	269	165	391	12	18	151	364	2.451	9.190
METROPOLITANA	12	20	12	56	2	4	12	70	275	1.483
CARAJÁS	201	287	183	494	12	19	179	498	2.805	13.450
RIO GUAMÁ	379	434	463	645	16	26	428	632	8.060	15.717
TOCANTINS	556	906	542	1.373	21	41	523	1.124	13.046	34.299
RIO CAPIM	418	679	456	1.072	19	33	437	909	10.437	24.510
<b>TOTAL</b>	<b>4.139</b>	<b>5.187</b>	<b>3.990</b>	<b>8.517</b>	<b>203</b>	<b>277</b>	<b>3.629</b>	<b>7.577</b>	<b>75.226</b>	<b>211.093</b>

Fonte: GESTAMAZON/UFPA, 2011.

Como podemos observar em três anos o PEA propôs-se a alcançar 9.326 escolas multisseriadas do campo com 286.319 alunos. Para tal resultado o Programa se colocou na perspectiva de ofertar formação continuada para 480 técnicos multiplicadores os quais estimavam alcançar 11.206 professores das redes estadual e municipal.

Nessa perspectiva, levando em consideração a estrutura operacional do programa, na deliberação das competências referentes à gestão, à formação, à execução, ao monitoramento e à avaliação do PEA, ficou determinado o que caberia a cada parceiro. Dentre essas atribuições, destacamos algumas ações mais relevantes para a pesquisa. De acordo com SILVA:

À Coordenação Geral de educação do campo cabe-lhe:

- Garantir a formação dos Professores pesquisadores das IPES e supervisores de curso das SEDUCs no Programa Escola Ativa;
- Garantir os recursos financeiros para a formação dos professores/multiplicadores e para o pagamento das bolsas durante o período de implantação do programa;

Às Instituições de Ensino Superior compete:

- Oferecer e coordenar a formação dos professores multiplicadores e orientar os professores-formadores para atuarem nos momentos presenciais com os cursistas e para realizar o acompanhamento das turmas à distância;
- Acompanhar e monitorar a frequência dos Professores-multiplicadores nos cursos de formação;
- Elaborar e encaminhar à SECAD/MEC os relatórios sobre os cursos de formação.

As Secretarias Estaduais de educação tem a incumbência de:

- Constituir e manter uma equipe coordenadora estadual;
- Articular a operacionalização do Programa nos municípios;
- Acompanhar, nos municípios de sua área de abrangência, a formação dos/as educadores/as;
- Elaborar e encaminhar à SECAD/MEC os relatórios sobre os cursos de formação.

As Secretarias Municipais têm os seguintes compromissos:

- Indicar um coordenador para cada 25 escolas, para tratar dos assuntos afetos ao Programa, devendo este ser preferencialmente do quadro efetivo;
- Assessorar técnica e pedagogicamente os educadores das escolas em que for implantado o Programa escola Ativa. O assessoramento técnico e pedagógico aos educadores se fará por meio de atividades como visitas técnicas às escolas, reuniões e atividades de formação em serviço;
- Garantir a formação continuada e em serviço das equipes escolares na metodologia do Programa;
- Organizar e implementar os microcentros;
- Assegurar o padrão mínimo de funcionamento das unidades escolares com vistas à garantia de um ambiente adequado às atividades educacionais;

- Disponibilizar material didático necessário e suficiente para o desenvolvimento das atividades pedagógicas;
- Reproduzir e distribuir em tempo hábil as Fichas de acompanhamento e progresso para registro dos resultados da avaliação do aluno;
- Viabilizar as condições necessárias de acesso da equipe técnica e formadora às escolas e às atividades nos microcentros (SILVA, 2011, p.56 – 58).

Percebemos, com isso, a determinação do MEC por meio da SECAD, as ações que caberiam a cada envolvido com a proposta e também como elas deveriam ser executadas para a efetivação do Programa. A questão é que a capacidade dos municípios apontou para a necessidade de serem criadas estratégias que culminassem com o melhor aproveitamento da política.

DAMASCENO et al (2013, p.08) nos afirma que a ausência da compreensão conjuntural impedia de pensar a política municipal como resultado de uma série de iniciativas, ao mesmo tempo em que dificultava o entendimento de que o município, desde a Constituição Federal de 1988, passou a ser protagonista estruturante do desenvolvimento e execução das políticas.

É importante destacar ainda que a formação continuada dos professores é de responsabilidade compartilhada entre os sistemas públicos de ensino, com atribuições definidas a cada ente federativo, portanto:

- Caberá à união articular através da Rede da Diversidade o conjunto de Universidades que desenvolvem programas de formação de educadores para as escolas do campo, financiando cursos de aperfeiçoamento de no mínimo 180 horas para no mínimo dois técnicos municipais e coordenadores das secretarias estaduais. É ainda de responsabilidade da União construir um sistema nacional de monitoramento do Programa Escola Ativa com objetivo de obter dados para a avaliação de resultados, redimensionamento das metas e realização das mudanças necessárias na estrutura e na proposta pedagógica.

- Aos Estados cabe coordenar a articulação entre as universidades e municípios para o planejamento conjunto e monitorar a formação realizada pelas universidades designadas pelo Governo Federal.

- O Município, por sua vez, deverá organizar e manter os microcentros<sup>49</sup>, garantindo a formação continuada dos educadores, garantir o deslocamento e presença dos formadores nas atividades de

---

<sup>49</sup> Uma das estratégias do Programa Escola Ativa que proporciona a troca de experiências, a oportunidade para educadores se organizarem e construírem novos conhecimentos, bem como discutirem dificuldades em relação ao processo ensino – aprendizagem e à metodologia adotada (BRASIL, 2008. p. 41)

formação e criar formas de acompanhamento, monitoramento e avaliação do Programa no âmbito local (BRASIL, 2008, p.35).

Destacando-se a necessidade da formação continuada dos educadores que atuam nas classes multisseriadas, no processo de implantação do PEA no Pará, esta ação foi assumida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Estado e Educação na Amazônia (GESTAMAZON), do Instituto de Ciências da educação ICED/UFPA, que em 2009 iniciou as atividades de formação e monitoramento da implantação (por meio de relatórios mensais encaminhados pelos Técnicos, referentes às formações em Belém, Marabá, Breves, Altamira e Santarém, à replicação dos Módulos Educativos e às atividades desenvolvidas nos municípios); em parceria com a SEDUC (responsável entre outras atribuições, por monitorar os municípios presencialmente); e com os Secretários Municipais de Educação (em oportunizar aos professores das redes municipais a formação por meio dos módulos na viabilização de materiais e infraestrutura necessária) por meio da União dos Secretários Municipais de Educação (UNDIME).

Há que se considerar com isso, a necessidade de formar educadores capazes de promover profunda articulação entre escola e comunidade, como afirma Molina (2011):

A formação destes docentes deve incluir principalmente o estudo das próprias questões da atualidade, em particular as questões fundamentais da realidade do campo brasileiro hoje, para que possam ter referência de conteúdo e de método para pensar em uma escola que integre o trabalho com o conhecimento aos aspectos mais significativos da vida real de seus sujeitos (p.50).

Nesse sentido a realidade do campo requer um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que foram imputadas no meio rural e nas escolas do campo.

As necessidades na escola do campo exigem um profissional com uma formação mais ampliada, mais abrangente, já que ele terá de dar conta de uma série de dimensões educativas. A formação não se fecha em torno de uma única proposta de atuação docente, uma vez que essa atuação deverá necessariamente adequar-se às necessidades de promover rupturas, estranhar o que aparece como natural (ROCHA, DINIZ e OLIVEIRA, 2011, p.23).

Assim, o processo de implementação do PEA, no trabalho dos professores das classes multisseriadas, ocorreu a partir dos momentos de formação. O trabalho assumido reuniu as seguintes características: reuniões com as Associações de Municípios, Diretoria da UNDIME-PA e SEDUC, para elaboração do calendário de formação, perfil dos participantes e definição de metas e estratégias de alcance dos educadores das classes multisseriadas; formação presencial de professores multiplicadores, com 6 módulos de 40 horas de trabalho totalizando 240 horas.

Silva 2011 faz uma crítica em relação a isso, pois segundo a autora essa carga horária pouco é cumprida nos espaços de multiplicação, seja da rede estadual ou municipal, considerando a falta de apoio financeiro e estrutural que impede que os técnicos socializem os módulos aos professores conforme expõe o projeto base do PEA.

Contudo, os módulos foram ministrados ao longo de 2009 e 2010 por professores da UFPA/ICED e SEDUC de acordo com cada temática, como podemos observar no quadro a seguir.

**Quadro 9:** Síntese das temáticas discutidas nos módulos de formação do PEA.

MÓDULOS	CONTEÚDOS
<b>Módulo 1:</b> Metodologia do Programa Escola Ativa	Concepções e conceitos em Educação do campo; classes multisseriadas; elementos curriculares e seus instrumentos de aplicação na sala de aula; cadernos de ensino aprendizagem, cantinhos de aprendizagem- espaço interdisciplinar de pesquisa, colegiado estudantil, escola e comunidade, microcentros
<b>Módulo 2:</b> Alfabetização e Letramento	Concepções de desenvolvimento e aprendizagem (Psicologia histórico cultural; Wallon). Ensino Fundamental de 9 anos e suas implicações para classes multisseriadas; principais teorias de alfabetização e seus respectivos métodos; Letramento e alfabetização; aspectos psicolinguísticos da alfabetização (desenvolvimento da escrita).
<b>Módulo 3:</b> Introdução à Educação do Campo	Concepções e conceitos em educação do campo: Desenvolvimento sustentável; trabalho e educação; características sociais, políticas e econômicas do campo brasileiro. Heterogeneidade. Direitos humanos no contexto da política de desenvolvimento

	com igualdade social. Movimentos sociais do campo. (Encontros e conferências).
<b>Módulo 4:</b> Práticas Pedagógicas em Educação do campo.	Organização do trabalho Pedagógico: práticas pedagógicas em sala de aula e na comunidade; Estrutura pedagógica dos cadernos de ensino e aprendizagem; Cantinhos de aprendizagens e o uso de diferentes materiais didáticos; Interdisciplinaridade; planejamento e avaliação.
<b>Módulo 5:</b> Gestão Educacional no Campo	Organização da Educação Nacional. Competências e responsabilidades dos entes federados com a Educação do Campo. Conselhos de Educação no âmbito dos Sistemas. Gestão educacional: Financiamento e gestão orçamentária; Gestão de recursos materiais, gestão democrática; Gestão de pessoas nos sistemas de Ensino, formação e valorização dos profissionais da educação na LDB e nas diretrizes e metas do PNE. Projeto Político Pedagógico.
<b>Módulo 6:</b> A Tecnologia na Educação do Campo	O Proinfo Escola Ativa. O campo e a tecnologia. Tecnologia na Educação. O uso das tecnologias nas Escolas Ativas. O ensino e a aprendizagem com tecnologias na Escola Ativa.

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

As ações ocorreram de acordo com os conteúdos estabelecidos no Projeto Base, porém há a existência de diversas situações que poderão escapar a qualquer forma de planejamento, de acordo com LIMA (2011):

Ao admitir-se que, no âmbito dos planos das orientações para a ação organizacional, as orientações normativas e as regras formais-legais, supraorganizacionalmente produzidas não são exclusivas e que, pelo contrário, coexistem diferentes tipos de regras, produzidas por diferentes processos, instâncias e atores, em contextos diversos e em situação de concorrência, impede-se que a análise do plano da ação, dos atores e das práticas organizacionais seja unilateralmente subordinada ao exclusivo de apenas um tipo de orientação, cuja reprodução estaria assegurada porque determinada já no plano teórico (p.62).

Portanto, para a realização dos encontros de formação, houve o planejamento e organização dos módulos a serem realizados; elaboração de uma proposta de formação

pelos cursistas para a aplicação nos seus respectivos municípios, realização da formação *in loco* com a recomendação de que fosse imediatamente após a participação no curso, seguido da elaboração e envio de relatório referente às atividades realizadas tanto nas formações, quanto nos trabalhos desenvolvidos no município.

Foram formados 203<sup>50</sup> educadores que assumiram a função de multiplicadores. Após a formação recebida, coube a eles darem continuidade à formação dos educadores da rede de ensino a qual pertencem, assessorando, acompanhando técnica e pedagogicamente os mesmos.

Inicialmente, as formações seriam em 5 módulos referentes à adesão 2008, que começaram em 2009 e foram encerradas no primeiro semestre de 2010 conforme informações no quadro a seguir:

**Quadro 10:** Módulos de Formação da Adesão 2008

<b>ADESÃO 2008</b>		
<b>MODULO</b>	<b>PERIODO</b>	<b>LOCAL</b>
<b>Módulo I</b> Metodologia do Programa Escola Ativa	14 a 18/12/2009	Belém
<b>Módulo II</b> Introdução á educação do Campo	18 a 22/02/2010	Belém, Marabá, Breves, Altamira, Santarém
<b>Módulo III</b> Alfabetização e Letramento	08 a 12/03/2010	Belém, Marabá, Breves, Altamira, Santarém
<b>Módulo IV</b> Práticas Pedagógicas em Educação do Campo	22 a 26/03/2010	Belém, Marabá, Breves, Altamira, Santarém
<b>Módulo V</b> Gestão Educacional no Campo, respectivamente,	19 a 23/04/2010	Belém
<b>Modulo VI</b> A Tecnologia na Educação do Campo	04 a 09/04/2011 <sup>51</sup>	Belém

Fonte: GESTAMAZON/ICED/UFPA, 2009

A proposição inicial foi que as formações posteriores ao primeiro módulo ocorressem em polos afirmando uma clara perspectiva de descentralização em busca de uma maior aproximação com as particularidades de cada uma das Regiões de Integração atendidas.

<sup>50</sup> O número de técnicos não é equivalente ao número de municípios que aderiram ao PEA, pois a escolha dos mesmos depende da quantidade de escolas multisseriadas e da indicação feita pelo secretário municipal de educação.

<sup>51</sup> Essa formação aconteceu somente um ano depois, devido este módulo de Formação ter sido incluído nas formações da adesão 2009, pois a princípio, eram somente cinco módulos do Programa.

Esta experiência obteve um impacto positivo ao ampliar o atendimento do maior número de técnicos multiplicadores, contudo do ponto de vista da articulação e mobilização das regiões envolvidas teve pouco desdobramento, uma vez que não havia uma coordenação específica para mobilizar a sociedade local. Por esses motivos, as formações da adesão em 2009, demonstra que houve uma concentração da metade das formações continuadas em Belém (SILVA, 2011, p.68).

Na adesão 2009, iniciada no primeiro semestre de 2011 e encerrada no segundo semestre do mesmo ano, com a formação de 94 técnicos municipais, foi acrescentado um sexto módulo de formação denominado: A Tecnologia na Educação do Campo, que configurou o novo formato do Programa a partir de 2010.

É importante ressaltar que houve uma decisão da UFPA em alterar a ordem do Módulo III, que na adesão 2008 correspondia à Introdução à Educação no Campo e em 2009 é substituído pelo módulo Práticas Pedagógicas em Educação do Campo (na adesão 2008 módulo IV), porque os materiais didático-pedagógicos tinham chegado às escolas e precisavam ser utilizados pelos professores. Para Lima:

Com a capacidade de interpretação e recriação dos modelos decretados, os atores afirmam-se capazes de reproduzirem regras formais que lhes foram estabelecidas por outrem, mas, igualmente, de produzirem novas regras. É esta capacidade de produção de regras, bem como a força que lhes advém da ação, que lhes permite criar e recriar estruturas organizacionais (2011, p.124).

Sendo assim, houve, portanto, uma necessidade de antecipação dos módulos e as formações aconteceram de acordo com o quando a seguir:

**Quadro 11:** Módulos de Formação da adesão 2009

<b>ADESÃO 2009</b>		
<b>MODULO</b>	<b>PERIODO</b>	<b>LOCAL</b>
<b>Módulo I</b> Metodologia do Programa Escola Ativa	27/09 a 01/10/2010	Belém
<b>Módulo II</b> Alfabetização e Letramento	21 a 25/03/2011	Belém
<b>Módulo III</b> Práticas Pedagógicas em Educação do Campo	25 a 29/04/2011	Belém
<b>Módulo IV</b> Introdução á educação do Campo	16 a 20/05/2011	Belém
<b>Módulo V</b>	20 a 24/06/2011	Belém

Gestão Educacional no Campo, respectivamente,		
<b>Modulo VI</b> A Tecnologia na Educação do Campo	12 a 17/09/2011	Belém

Fonte: GEATAMAZON, 2010

Conforme proposição da Coordenação Estadual, que reuniu com os técnicos formandos, discutindo a proposição e outros aspectos referentes ao bom andamento do trabalho, ao final, chegou-se à conclusão que seria importante a realização do último módulo em Belém, sendo aceito por todos. Este último (A Tecnologia na Educação do Campo), oferecido tanto para os técnicos da adesão 2008, quanto para os da adesão 2009. Isso aconteceu, devido o MEC só ter informado que haveria a inclusão de mais um módulo, depois das formações referentes à adesão 2008 já terem sido realizadas.

Além dessa estrutura dos módulos, o PEA proporcionou também a estratégia denominada de Microcentro, que são encontros mensais com oficinas pedagógicas desenvolvidas nos municípios pelos professores que participaram das formações do PEA, após a realização das multiplicações dos módulos, com temas previamente escolhidos pelos educadores para o debate e aprofundamento podendo também contar com a participação da Rede Estadual, acontecendo em localidades selecionadas pelos educadores no local.

De acordo com o Projeto Base (p.43), o Microcentro é uma das estratégias do Programa Escola Ativa que proporciona a troca de experiências entre educadores que desenvolvem o Programa e entre outros profissionais. Com base nisso, a Coordenação Estadual também realizou um Microcentro, nos dias 15, 16 e 17 de maio de 2012, para socializar as informações a respeito do que estava acontecendo nos municípios, após a finalização das formações do Programa Escola Ativa.

Os microcentros além de ser um espaço para a troca de experiências construídas nos momentos de formação, também contribuíram para a avaliação das ações realizadas e sugestões de aprimoramento pelos professores multiplicadores, professores e demais envolvidos. De acordo com Caldart:

Queremos formar sujeitos criadores do novo, construtores do futuro, mas fazemos isso pela interiorização da cultura, dos valores, da história já construída, “conformando” as novas gerações aos parâmetros sociais e humanos (contraditórios) já existentes. Ou seja, o ser humano produtor do novo se forma na própria tensão entre conformação e inconformação social; entre estabilidade e

instabilidade, entre inserir-se no mundo que aí está a participar de sua transformação (2012, p.128).

Contudo, os processos de formulação e efetivação de uma série de propostas para a educação são evidenciados no decorrer do movimento histórico da sociedade capitalista por meio das demandas sociais, produtivas e econômicas e, apesar da grande variedade, as ações educacionais são baseadas numa perspectiva teórico-ideológica predominante que vão sendo adequadas, aprimoradas e reformuladas ao longo do tempo.

Como afirma Freire (1996, p.46), “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante”.

Assim, o Programa Escola Ativa, enquanto política de formação continuada para os professores das classes multisseriadas das escolas do campo, teve sua finalização em 2012, o que demanda por parte do Ministério da Educação, estruturar uma política mais ampla e permanente para os professores do campo, na qual sejam contemplados os objetivos oriundos dos movimentos sociais.

No capítulo seguinte, abordaremos como se deu o processo de implantação e implementação do PEA no Município de Igarapé-Miri-PA.

### **3 – O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEA EM IGARAPÉ-MIRI**

Este terceiro capítulo versa sobre os dados do estudo realizado sobre o processo de implantação e implementação do PEA no Município de Igarapé-Miri-PA, entre os anos de 2008 e 2011 e a implicação deste Programa nos indicadores de aprendizagem dos alunos que frequentam as escolas do campo do local. Aqui serão apresentados os resultados obtidos a partir da legislação que compõe o Programa, dos relatórios que os Técnicos Multiplicadores encaminharam à Coordenação UFPA, assim como os relatórios que os professores da Rede encaminharam à Coordenação de Igarapé-Miri; os documentos que foram elaborados a partir da implantação e implementação do PEA no Município, bem como as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa.

#### **3.1 – Alguns traços do Município**

Conhecer um pouco mais do local escolhido para a realização da pesquisa é de suma importância, pois, sua trajetória histórica, política e educacional, poderá nos auxiliar de forma mais clara e objetiva no sentido de compreender como as relações estabelecidas entre governo federal e local têm se configurado na política educacional de Igarapé-Miri. Ademais, levando em consideração essas questões damos continuidade ao estudo da história do Município.

Igarapé-Miri apresenta em seu perfil histórico algumas peculiaridades e várias denominações, a começar por seu significado que na língua tupi quer dizer “Caminho de Canoa Pequena”; pois, segundo informações de moradores antigos, o principal rio do Município não permitia a navegação de grandes embarcações.

O lugar conta com uma área de 1.996,843 km<sup>2</sup>, localizado na Mesorregião do Nordeste Paraense e Microrregião de Cametá<sup>52</sup>, também no Nordeste paraense, com uma altitude de 17m e uma distância de 78 km da capital Belém, cujo acesso é

---

<sup>52</sup> De acordo com os dados do IBGE (2013), essa microrregião possui uma área total de 16.660,427m<sup>2</sup> e é composta por sete municípios: Abaetetuba, Baião, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajurú, Mocajuba e Oeiras do Pará.

permitido por meio fluvial e rodoviário, tendo como principal via a Alça Viária, como pode ser observado no mapa a seguir:

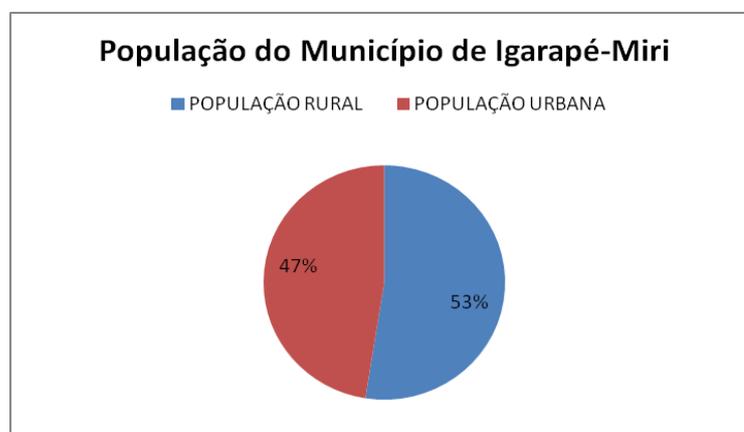
**Figura 1:** Localização do Município de Igarapé-Miri-PA



Fonte: IBGE, 2013.

A “Princesinha do Baixo Tocantins” é outra denominação dada ao Município que teve sua origem com o Decreto Lei número 113, de 16 de outubro de 1843, sancionado pelo Coronel José Thomas Henriques, com 169 anos desde a sua fundação. Atualmente, de acordo com os dados do IBGE (2013), possui uma população estimada em 59.644 habitantes, sendo que destes, 31.314 pertencem ao campo e 28.330 habitam a área urbana do Município, deixando evidente que a maior parte da população reside no campo, conforme demonstra o gráfico a seguir.

**Gráfico 4:** Quantitativo populacional do Município



Fonte: IBGE/Cidades, 2013.

A economia do Município é marcada pela predominância de atividades de agricultura, que inicialmente, no séc. XX era sustentada pela indústria de aguardente, passando posteriormente para o plantio, cultivo e manejo do açaí, de onde vem o reconhecimento pela denominação de “a Capital Mundial do Açaí”, local onde estão estabelecidas duas das maiores fábricas de açaí do Estado: Vale do Açaí e Cooperativa Agroindustrial de Trabalhadores e Produtores Rurais de Igarapé-Miri (Cooperfrut), nas quais se produz diariamente cerca de 16 a 18 toneladas do fruto no período da safra, um dos responsáveis pela geração de emprego e renda, acrescenta-se ainda o setor primário e o funcionalismo público municipal e estadual como fontes de emprego.

Segundo reportagem exibida no Programa É do Pará da TV Liberal no dia 24 de agosto de 2013, Igarapé-Miri é o maior produtor de açaí do Brasil, pois no local, são produzidas por ano cerca de 9 mil toneladas do fruto, cuja maior parte da produção é concentrada na agricultura familiar, com uma área plantada superior a trinta mil hectares de açaizeiros nativos, todos na várzea, dos quais cerca de 20% dessa produção são destinados ao consumo interno dos moradores e 80% vão para as agroindústrias de várias cidades do Pará, uma característica que pode ser evidenciada na imagem abaixo.

**Imagem 1 :** Açaizal no Município



Fonte da autora: junho 2013.

De acordo com LOBATO (2007):

O tradicional açazeiro uma palmeira de porte elegante, crescendo nos terrenos de várzea e nas margens dos rios de terra firme da região, como vegetação espontânea, sendo seu fruto o açáí, bastante conhecido em todo o Brasil, como alimento básico dos habitantes da região, caracterizando profundamente o costume alimentar local (p.75).

Além do açáí, existe uma forte ligação dos “mirienses” com o catolicismo, cuja principal manifestação religiosa é a festa em homenagem à Padroeira Nossa Senhora Sant’Ana, iniciada em 1714, ano em que foi erguida a primeira Igreja de Sant’Ana. As comemorações acontecem de 16 a 26 de julho, com um dos mais tradicionais círios<sup>53</sup> do Estado, onde cerca de 60 mil pessoas participam das homenagens feitas a Nossa Senhora, pelos rios e ruas do Município. Dessa tradição é válido destacar que segundo fontes não confirmadas a Igreja de Sant’Ana foi construída pelo arquiteto Antônio Landi<sup>54</sup> que esteve na Amazônia no Período Pombalino.

**Imagem 2 - Igreja de Nossa Senhora Sant’Ana Igarapé-Miri – Pa**



Fonte da autora: julho, 2013.

---

<sup>53</sup> Círio de Nossa Senhora Sant’Ana, padroeira do Município.

<sup>54</sup> Arquiteto Italiano com marcante atuação na Amazônia.

Contudo, é importante ressaltar que o Estado do Pará possui um total de 144 municípios, divididos por 12 regiões de integração, onde, uma dessas regiões é conhecida por Região do Baixo Tocantins<sup>55</sup>, formada por 11 municípios, que de acordo com o mapa a seguir são: Acará, Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Oeiras do Pará, Moju, Barcarena, Igarapé-Miri, Tailândia, Abaetetuba e Cametá.

**Figura 2:** Mapa da Região de Integração do Baixo Tocantins-PA



Fonte: Imagem/Cartograma Reprodução da SEIR-PA, 2013.

<sup>55</sup> Alguns classificam a área onde o município localiza-se como Baixo Tocantins, em referência ao curso do Rio Tocantins e as características gerais dos municípios. No Estado do Pará, oficialmente, é usada outra subdivisão, as chamadas **Regiões de Integração**. Segundo esta divisão, **Igarapé-Miri** está na Região **Integração Tocantins**.

Com isso, Igarapé-Miri demonstra por meio de seu histórico, características que estabelecem uma relação direta com o campo, o que nos permite dizer que a educação também é fruto dessa história, estruturada predominantemente por escolas com turmas unidocentes e multisseriadas, associando-se à parte considerável da realidade brasileira, objetivo da nossa próxima discussão.

### **3.2 – Caracterização Educacional do Município de Igarapé-Miri**

A educação em Igarapé-Miri se organiza conforme a maioria dos municípios do estado do Pará<sup>56</sup>, tendo a Secretaria Municipal, como órgão máximo da gestão educacional, cujo prédio fica localizado na Travessa 07 de Setembro (área urbana) e possui instalações próprias desde 2010, pois anteriormente localizava-se em prédios alugados pela gestão municipal. De acordo com SANTOS:

A Secretaria Municipal de Educação foi criada por meio da Lei nº4.755 de junho de 1994. Esta Lei dispõe sobre a reorganização administrativa da Prefeitura Municipal de Igarapé - Miri e reorganiza a administração direta por meio de suas secretarias e departamentos. A Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desportos era constituída por três Departamentos. O departamento de Educação, o Departamento de Desportos e Cultura e o Departamento de Merenda Escolar.

Atualmente, a secretaria apresenta em sua configuração cinco departamentos: o administrativo financeiro, o de pessoal, o de educação, o de programas e projetos e o de planejamento educacional. (...) O Departamento Administrativo Financeiro compreende os setores de compra, almoxarifado e logística; o Departamento de Pessoal compreende o setor pessoal e a folha de pagamento, o Departamento de Educação compreende todos os níveis de educação de responsabilidade do município, além de um setor que incentiva a produção do conhecimento por meio do incentivo à pesquisa. (...) O Departamento de Programas e Projetos compreende o transporte e merenda escolar e o de Planejamento compreende o setor de planejamento, elaboração de projetos e captação de recursos e o setor de estudos e pesquisas (2012, p.110-111).

---

<sup>56</sup> Em estudos realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do campo na Amazônia – GEPERUAZ, vinculado ao Instituto de Ciências da Educação – ICED/UFGA, sobre a Educação do Campo e as escolas multisseriadas revela o quadro em que se encontram essas escolas, exigindo uma intervenção urgente e significativa nas condições objetivas de existência dessas escolas do campo.

A proposta de ensino da Secretaria Municipal de Educação é pautada na Filosofia da “Escola Açaí<sup>57</sup>”, conforme imagem a seguir e sua estrutura de funcionamento administrativo e pedagógico está de acordo com a Lei Municipal nº 4.989 de 25 de março de 2010, que dispõe sobre a reorganização da estrutura administrativa do poder Executivo do Município.

**Imagem 3 – Secretaria Municipal de Educação**



Fonte da autora, 2013.

Durante a Conferência Municipal de Educação, realizada em agosto 2009, com o Tema: Princípios, Diretrizes e Ações da Educação foi apresentada a proposta educacional da “Escola Açaí”, por meio de uma cartilha com os subsídios para a Conferência Municipal.

De acordo com Santos (2012, p.115), em Igarapé-Miri, a proposta foi trabalhada em dois momentos: nas Pré-Conferências e na Conferência de Educação realizadas em 2009 e já chegava às mãos dos participantes com a proposta de três eixos: 1- A democratização do acesso e a permanência do educando na escola; 2- Democratização

---

<sup>57</sup> A proposta pedagógica da “Escola Açaí” tem como eixo centralizador o resgate da cidadania e o pleno desenvolvimento do educando. A cidadania, no entanto, é uma prática que não está desvinculada da escola, visto que a mesma não está dissociada da realidade, ver documento em anexo.

da Gestão e Qualidade Social da Educação; e 3- Valorização dos Profissionais da Educação. Cada um desses eixos apresentava princípios e diretrizes que foram submetidos a um processo de análise e votação constituindo o que se tornaria o Plano Municipal de Educação e principal veículo de planejamento das ações da SEMED no Município.

Por outro lado, baseadas nos dados do Censo Educacional de 2013 e um levantamento realizado por (SANTOS 2012), o Município se caracteriza por uma Rede Pública de ensino eminentemente rural, com um total de 17.775 matrículas, destas 11.582 estão no campo, enquanto que na rede urbana esse número corresponde a 6.193 matrículas, com atendimento à educação Infantil (Creche e pré-escola 03 a 06 anos); Ensino Fundamental (1º ano à 8ª série); Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos com séries iniciais e finais, Ensino Superior (polos da Universidade Aberta do Brasil e Universidade Federal do Pará) e Educação no Campo.

Dentro desse universo, a SEMED conta com 137 (cento e trinta e sete) escolas divididas em 8 (oito) distritos conforme nos indica a tabela 1:

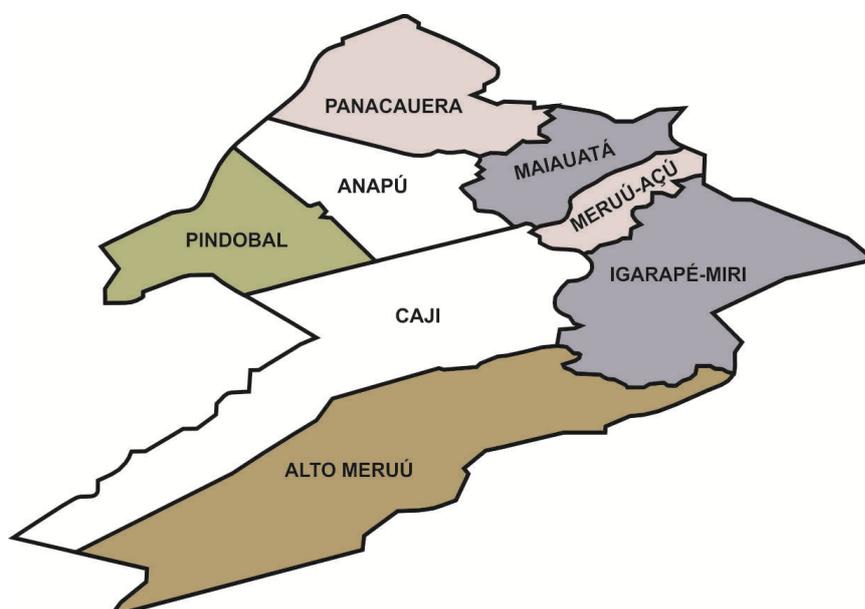
**Tabela 1 - Número de escolas e alunos por Distrito**

DISTRITO	Nº DE ESCOLAS	Nº DE ALUNOS
Anapú	12	1.256
Caji	13	785
Maiauatá	20	3.233
Meruí Açú	22	1.928
Alto Meruí	34	2.521
Panacauera	13	1.066
Pindobal	07	793
Igarapé – Miri	16	6.193
<b>Total</b>	<b>137</b>	<b>17.775</b>

Fonte: SEMED e SANTOS, 2012.

Sendo assim, as escolas municipais do campo com classes multisseriadas para as quais o Programa Escola Ativa – PEA foi pensado e conseqüentemente implementado, estão localizadas de acordo com o mapa a seguir.

**Figura 3:** Distritos que formam o Município de Igarapé-Miri.

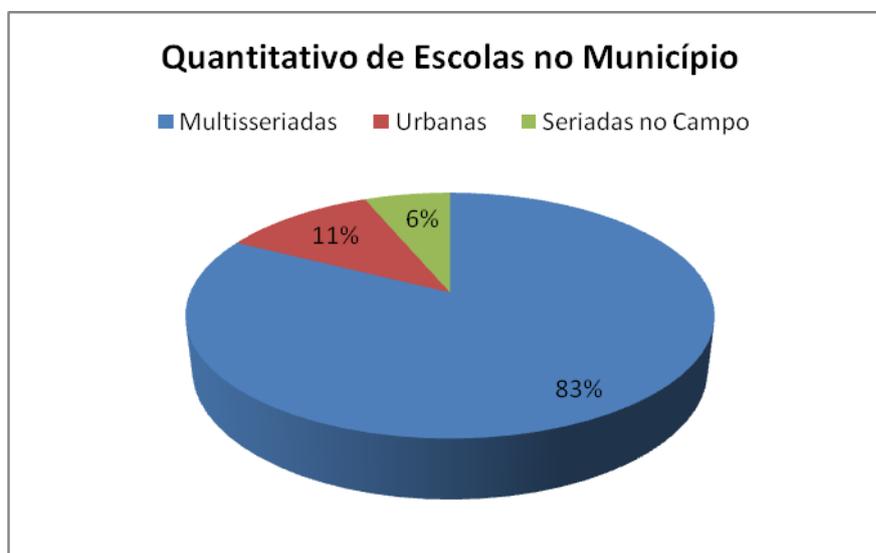


Fonte: SEMED, Coordenação de Educação do Campo, 2012.

De acordo com o estudo desenvolvido por SANTOS:

Embora o distrito Caji (Igarapé-zinho) tenha maior extensão territorial ele possui um número pequeno de escolas, que estão - em sua maioria - distribuídas em turmas unidocentes, em que apenas um professor atua em classes multisseriadas. Ainda com essa realidade, temos o distrito Alto Meruú que concentra o maior número de escolas, sendo um total de 34 (trinta e quatro). O distrito que possui o menor número de escolas é o Pindobal que já faz limite com o município de Cametá, ocasionando certo distanciamento da sede do município. Outro fator importante a ser destacado é que as turmas de ensino fundamental das séries finais funcionam de acordo com o Sistema Modular de Ensino (SOME) em que os alunos da zona rural cursam disciplinas por módulos (2012, p.101).

Portanto, no que concerne ao quantitativo de escolas em Igarapé-Miri, segundo informações da SEMED (2012), observamos que estas apresentam uma característica eminentemente rural, pois no local encontram-se 142 escolas municipais, sendo que destas, 127 são escolas do campo que se dividem em 118 escolas com classes multisseriadas e 9 com classes seriadas, localizadas nos distritos citados anteriormente, próximo às estradas e ilhas que compõem o Município, restando apenas 14 escolas urbanas que ficam localizadas na Sede, como pode ser analisado no gráfico a seguir.

**Gráfico 5:** Quantitativo de escolas existentes em Igarapé-Miri

Fonte da autora, 2012.

Para desenvolver a proposta educacional de Igarapé-Miri, a SEMED conta com quadro significativo de profissionais efetivos. Embora o Município tenha passado pela seleção de dois concursos públicos que efetivou 527 professores, nos últimos sete anos, mas que ainda assim não foram suficientes para eliminar a contratação dos profissionais temporários que somaram 187 professores, atuando principalmente nas escolas do campo, onde há um grande número de turmas com classes unidocentes do ensino fundamental menor (1º ao 4º ano). Segundo SANTOS (2012, p.105), no ano de 2011 eram 127 (cento e vinte e sete) turmas, já em 2012 caiu para 123 (cento e vinte e três).

Esse quantitativo de docentes que atuam tanto na área urbana quanto na rural, podem ser observados na tabela 2.

**Tabela 2** – Docentes Municipais

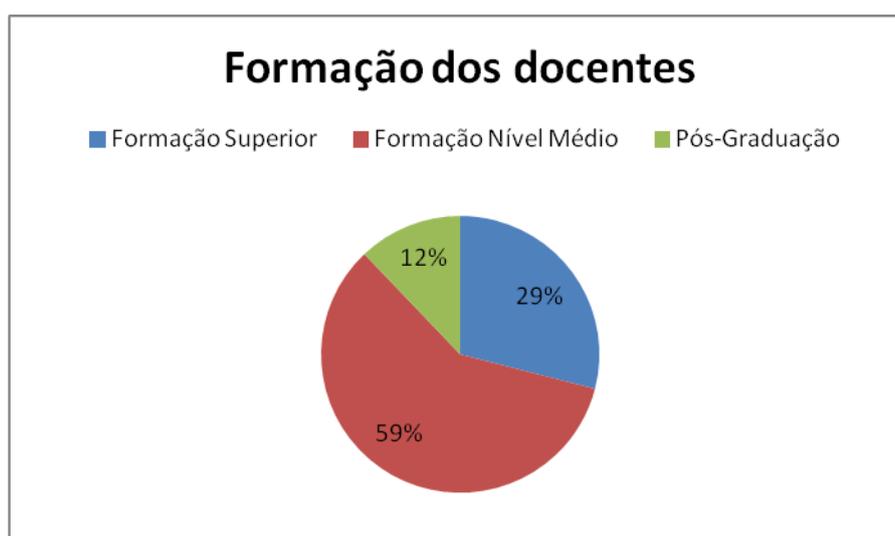
ESPECIFICAÇÃO	EFETIVOS	TEMPORÁRIOS	MUNICIPALIZADOS	TOTAL
Docentes do Campo	257	49	24	330

Docentes da área urbana	253	138	12	403
TOTAL	510	187	36	733

Fonte, SANTOS, 2012

Para a referida autora, deste total de 733 (setecentos e trinta e três) docentes da Rede Municipal, 96 (noventa e seis) já possuem pós-graduação, 230 (duzentos e trinta) possuem formação inicial superior e 467 (quatrocentos e sessenta e sete), possuem apenas nível médio, sendo que a SEMED não apresentou o nível de formação dos docentes municipalizados. O gráfico 5 reflete essa realidade.

**Gráfico 6:** Grau de Formação dos Docentes do Município



Fonte da autora, 2012.

Nesse gráfico comprovamos ainda que a formação de docentes para atuar na Educação Básica, garantida na LDB 9394/96, no artigo 62, a qual deve se dar em nível superior por meio de curso de Licenciatura de Graduação Plena e admitir a formação mínima para atuação na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal, precisa avançar, pois mais da metade desses profissionais ainda não possuem formação superior.

No Município, foram implementados outros programas, Além do PEA, assim como foram efetivadas outras ações envolvendo a educação do Campo. Segundo Santos e Sousa (2012):

Em 2005, surgiu o Projeto Casa Familiar Rural - CRF, com o objetivo de suprir algumas carências e necessidades dos povos camponeses e pela articulação de movimentos sociais representativos das lutas dos trabalhadores no campo, pois o sistema de alternância (tempo-escola e tempo-comunidade) é a forma de ensino que os trabalhadores do campo defendem por utilizar um programa que valoriza a cultura e as identidades dos povos do campo;

Em 2006 outro Programa de destaque dentro da concepção que passou a nortear a Educação do Campo em Igarapé-Miri, foi o Projovem Campo Saberes da Terra<sup>58</sup> que desenvolve suas atividades baseadas na Pedagogia da Alternância, tendo basicamente a mesma forma de ensino da CRF;

Em 2007 foi criada uma Coordenação de Multissérie responsável em orientar os educadores do campo, no que tange ao procedimento dos diários de classe e realização de avaliações, isto é, apenas como uma referência dentro da então denominada SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura), sendo que ao professores apenas eram encaminhados ao seu local de trabalho, sem receber as orientações necessárias à realidade do campo, assim como os conteúdos, as metodologias, as práticas pedagógicas e o próprio processo de ensino e aprendizagem eram os mesmo do meio urbano; (p.08).

De acordo com esses autores, a Educação do Campo na Rede Pública de Ensino no Município de Igarapé-Miri, pode ser relatada em dois momentos distintos: antes e depois do ano de 2009 quando foi criada a Coordenação de Educação do Campo e Diversidade da Secretaria (CECAD), a qual passou a se configurar como ponto de referência para o atendimento, acompanhamento, orientação e supervisão junto aos educadores e educadoras das escolas do campo, nos sete distritos do Município. Nos anos anteriores a 2009, a Educação do Campo restringia-se à Coordenação do SOME (Sistema de Organização Modular de Ensino) e Coordenação das Classes Multisseriadas<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> Programa objetivou qualificação profissional e escolarização aos jovens agricultores familiares de 18 a 29 anos que não concluíram o ensino fundamental, visando ampliar o acesso e a qualidade da educação à essa parcela da população historicamente excluídas do processo educacional, respeitando as características, necessidades e pluralidade de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo. Implementado em 2005, a ação que se denominava Saberes da Terra integrou-se dois anos depois ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), cuja a gestão é da Secretaria Nacional de Juventude. O Projovem possui outras três modalidades, Adolescente, Trabalhador e Urbano. Por motivos de falta de informação na SEMED não foi possível apresentar o número de alunos que passaram por esse Programa no Município até os dias de hoje.

<sup>59</sup> Incumbida de Coordenar as políticas de Educação do Campo somente para as classes multisseriadas, a partir da posse da nova gestão a Coordenação das Classes Multisseriadas passa a integrar a Coordenação de Educação do Campo do Município.

Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Ensino passou a atuar como órgão gerenciador das Políticas Públicas Educacionais e conseqüentemente do Programa Escola Ativa, implantado no Município em 2008 e implementado a partir de 2009, conforme veremos a seguir.

### **3.3 - Aspectos políticos, administrativos e pedagógicos da implementação do PEA em Igarapé-Miri**

A partir desse momento serão apresentados os aspectos políticos do processo de implantação, bem como as influências e interferências locais na construção do Programa Federal Escola Ativa, portanto, a partir de agora, o capítulo se dedica a apresentação e análise dos depoimentos dos sujeitos entrevistados. Nesse sentido, serão entrevistados respectivamente: O Professor Janilson Fonseca (Secretário Municipal de Educação); o Professor Nielson do Socorro Cardoso (Diretor de Ensino); os quatro Técnicos Multiplicadores do PEA no Município: Professora Josilene Quaresma (Coordenadora da Educação do Campo), Professora Claudiana Pinheiro, Professor Azivaldo Santos e Professor Carlos Alberto Souza; o Professor José Moraes (Coordenador do SINTEPP) e 4 professoras das escolas do campo: A, B, C e D.

É importante destacar ainda que serão utilizados os depoimentos fiéis de todas as pessoas que participaram da entrevista, bem como a utilização dos nomes dos representantes da Secretaria e do representante sindical, os quais autorizaram a utilização dos mesmos, conforme documentos em anexo, com exceção das professoras para as quais serão utilizados codinomes<sup>60</sup> para representá-las.

Assim, a Secretaria Municipal de Educação – SEMED, enquanto órgão executivo responsável legal pela educação municipal de Igarapé-Miri, atuou como principal mecanismo de implementação do Programa Escola Ativa, uma vez que por meio do Plano de Ações Articuladas (PAR) foi responsável pela inclusão e instituição da concepção deste Programa do Governo Federal no Município com o objetivo de

---

<sup>60</sup> As professoras entrevistadas serão representadas pelas letras do alfabeto A, B, C e D.

melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo.

De acordo com o Manual de Adesão ao Programa Escola Ativa<sup>61</sup>, a condição para os municípios aderirem ao Programa era que:

- Tivessem escolas com classes multisseriadas dos anos iniciais do ensino fundamental em sua rede;
- Conhecessem o Programa e estivessem decididos a assumir as respectivas atribuições e responsabilidades;
- Tivessem interesse em participar do Programa em 2010 e 2011;
- Tivessem o Plano de Ações Articuladas (PAR) elaborado ou já em elaboração (BRASIL, p.01).

Atendidos esses itens, a adesão poderia ser feita tanto pelos entes (Estados ou Municípios) que ainda não participavam do Programa, como por aqueles que já participavam dele, ainda que parcialmente. Assim, LIMA (2011) admite que

tem-se podido articular dois movimentos contraditórios: por um lado, movimentos de centralização das decisões e, por outro, iniciativas descentralizadoras. Porém, a contradição é apenas aparente, pois a centralização de decisões políticas e estratégias de grande alcance é servida e reforçada pela descentralização de decisões locais ou periféricas, mas de tipo predominantemente processual e implementativo, consideradas instrumentais relativamente às primeiras e delas hierarquicamente dependentes (p. 170).

Nesse sentido, a adesão ao Programa Escola Ativa – PEA no Município se deu no ano de 2008, momento de transição da Gestão Municipal, devido as eleições municipais, o que permitiu que o processo fosse iniciado pela gestão anterior, fazendo com que o novo grupo que a partir de então assumiria a educação do Município encontrasse o Programa já implementado. Com base na entrevista realizada com o Secretário de Educação:

Nós não tivemos uma transição da equipe que estava anteriormente na Secretaria para a equipe que estava assumindo, houve uma dificuldade bem grande no sentido de informações, documentações. As informações que nós conseguíamos já eram diretas da Coordenação Estadual do Programa. Nós não tivemos contato nem com o Secretário anterior, nem com a equipe. Não recebemos documentação nem fomos atualizados a respeito do Programa. Quando assumimos a

---

<sup>61</sup> Documento que orienta passo a passo a adesão ao Programa Escola Ativa.

Gestão Municipal, já havia sido feito o processo de adesão, não tinha uma equipe montada, algo estruturado em termos de secretaria, mas o Município já havia assinado a adesão junto ao Programa Escola Ativa (OLIVEIRA, Secretário de Educação, 2013).

Ainda no momento da entrevista, quando questionados a respeito da realidade educacional das classes multisseriadas no sentido de ter conhecimento de um diagnóstico mais preciso em relação à educação do campo das classes multisseriadas do Município, o Secretário e o Diretor de ensino respectivamente responderam que:

Nós tínhamos a vantagem que o nosso prefeito não colocava dificuldades para fazer as coisas, no momento em que ele foi eleito, logo em seguida ao resultado da eleição nós começamos a trabalhar, o Prefeito pediu que eu e mais dois assessores descêssemos para os rios, pegássemos uma voadeira e fôssemos conhecer cada escola, a realidade física, a realidade educacional, de funcionamento, tentar acompanhar o trabalho dos professores. Então nós tínhamos os dados, o conhecimento *in loco*, nós tínhamos as noções de distância, nós conseguimos conhecer quase que todos os professores por nome porque estávamos ali o tempo todo e tínhamos esse trabalho bem próximo.

Não havia um diagnóstico preciso sobre a Educação do Campo, na verdade não tinha nenhuma questão relacionada à Educação do Campo<sup>62</sup>, até então. Com a proposta do Programa Escola Ativa e a nova forma de trabalho da Diretoria de Ensino, começou-se a dar mais atenção para a Educação do Campo, porque até hoje ainda tem muito isso de zona rural e zona urbana quando se tem a dimensão das águas, das florestas o povo que está mais distante, como tivemos a oportunidade de visitar escolas com 7 horas de caminhada para ir e para voltar, dentro do Município, lá dentro da floresta (FONSECA, 2013).

Eu particularmente tinha muita clareza das classes multisseriadas porque estudei em classe multisseriada, quando fiz graduação em Pedagogia o meu estudo foi em uma escola ribeirinha de Abaetetuba, justamente vivenciando essa situação. Se você me perguntar: o governo, a Secretaria de Educação deu mais atenção a quem, ao campo ou à cidade? Nós demos atenção ao campo, foi no campo que nós mais construímos escolas, mais se reformou escolas, que mais se investiu em formação, foi no campo que mais coisas se fez, mais de 100 encontros de famílias foram feitos, porque o coração da maioria das pessoas que estavam ali vivenciaram o campo e tiveram uma outra visão, um outro olhar, isso tem um diferencial. Nós também pecamos em relação a isso porque não podíamos tendenciar, mas se você me

---

<sup>62</sup> Havia uma Coordenação das Classes Multisseriadas na Secretaria e o Programa Saberes da Terra já estava implementado no Município, mas a nova gestão que se iniciava não trabalhou com os dados da gestão anterior e preferiu começar do zero, porque segundo eles essa gestão não apresentou dados em relação a essas questões e nem trabalhava com as apolíticas que lá existiam haja vista os sujeitos não tomarem conhecimento dessas políticas.

perguntasse se eu voltaria a fazer o mesmo eu diria que sim, porque se hoje a cidade é inchada é porque as pessoas passaram a ter mais olhar para a cidade do que para o campo e quando passamos a ter um olhar para o campo diminuimos o êxodo nas escolas, tivemos outro problema que foi as pessoas indo da cidade para o campo. Pudemos visualizar lugares que antes tinham duas salas de aula e que passaram a ter mais salas. Mas não foi só isso, foi um conjunto de ações como o plantio do açaí, a melhoria da educação, investimento em polos, em transporte escolar (CARDOSO, 2013).

Notamos, portanto, que ao assumirem a Secretaria de Educação tanto o Secretário quanto o Diretor de Ensino não receberam dados oficiais da realidade educacional do Município, porém contaram com o apoio da Prefeitura para preparar um diagnóstico mais preciso sobre aquela realidade. É importante ressaltar ainda que, o fato de poderem visualizar as dificuldades mais de perto foi importante para dar prosseguimento ao trabalho. Outro ponto que merece destaque é o diretor de Ensino ser oriundo das classes multisseriadas o que demonstra certa sensibilidade em relação ao campo. Podemos inferir, portanto, que esses fatores foram levados em consideração no momento de preparar o diagnóstico educacional do campo de Igarapé-Miri.

Após esse momento, o passo seguinte foi montar a equipe de 7 (sete) Técnicos Multiplicadores que participaria das formações e replicariam os módulos estudados, aos professores das 174 escolas que inicialmente foram cadastradas no Programa.

No entanto, verificou-se um equívoco na contagem dessas escolas, pois na realidade eram 125 e não 174 como constavam no cadastro. Dessa maneira, seguindo a determinação do Ministério da Educação (MEC) de que para cada técnico eram destinadas 25 escolas, foi necessário rever a quantidade de técnicos que passou para 5 (cinco), pois segundo a entrevista realizada com o Secretário de Educação e o Diretor de Ensino respectivamente, o processo de montagem da equipe de técnicos se deu da seguinte maneira:

O processo de montagem se deu com a construção de uma equipe de governo, quando estávamos montando essa equipe, levamos em consideração todo um histórico que tinha do Partido<sup>63</sup>, dos movimentos sociais, das equipes que trabalharam no sentido de garantir a eleição para prefeito e como já estávamos envolvidos há

---

<sup>63</sup> No ano de 2009 foi o primeiro ano da atual gestão que havia formado uma aliança política entre o Partido dos Trabalhadores – PT, Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB, Partido Trabalhista Brasileiro – PTB e entre outros partidos que na distribuição de cargos o PT ficou, dentre outras secretarias com a gestão da Secretaria Municipal de Educação – SEMED.

bastante tempo nesse processo, tínhamos grupos trabalhando nos movimentos sociais, no SINTEPP<sup>64</sup>, os trabalhadores rurais, nós conseguimos visualizar dentre os nossos companheiros as pessoas que tinham o perfil para lidar com o Programa. Baseados nisso nós montamos a equipe (OLIVEIRA, 2013).

Essa equipe foi montada por um grupo de pessoas que a Josilene<sup>65</sup> selecionou para que esse grupo pudesse compor o trabalho das formações. Então eles foram fazer as formações e no retorno das formações foi feita uma filtragem, pois algumas pessoas que fizeram as formações inicialmente acabaram não continuando no grupo porque assumiram outras funções na Secretaria de Educação, tiraram licença, enfim o que acabou resultando no grupo de quatro pessoas que eram, a Josilene (Coordenadora do PEA), o Azivaldo, a Claudiana e o Carlos. A montagem dessa equipe também se deu pelas afinidades e pelas pessoas que a Josilene visualizou que tinham condições realmente de trabalhar com o Programa e que tinham disponibilidade e disposição também. (CARDOSO, 2013).

É relevante acrescentar ainda que, durante a entrevista com o Secretário, questionamos a respeito do motivo pelo qual teriam sido escolhidas essas pessoas para dar conta do Programa em Igarapé-Miri. Este então nos respondeu que as pessoas foram elegidas

pelo compromisso principalmente, quando assumimos a gestão, nós tínhamos como característica principal um prefeito que veio do meio rural, que tem até hoje a bandeira das populações rurais como principal causa de luta, líder sindical, líder dos movimentos sociais que envolveu no governo várias pessoas vindas do meio rural, que enxergavam que ali havia uma necessidade de intervenção de qualidade e que tinham um compromisso com esse povo. Dentre as pessoas que estavam juntas, que trabalhavam, nós conseguíamos visualizar quem tinha compromisso, qualificação, quem tinha condições de correr atrás e contribuir, portanto foram levados em consideração principalmente esses fatores: compromisso e qualificação. Nós tivemos muito cuidado.

Geralmente quando se forma uma equipe para gestar, para trabalhar no governo, para compor uma secretaria, existem muitas influências políticas de vereadores de um lado, lideranças de outro, mas o Prefeito tomou muito cuidado para não deixar que isso influenciasse no trabalho na Secretaria e assim foram priorizadas pessoas que tinham qualificação, pessoas que tinham compromisso, pessoas do quadro efetivo da prefeitura, tudo isso contribuiu para que formássemos uma equipe legal (OLIVEIRA, 2013).

---

<sup>64</sup> Sindicato dos trabalhadores em educação Pública do Pará.

<sup>65</sup> Coordenadora do PEA e técnica Multiplicadora do Programa.

De acordo com o depoimento do Secretário, era fundamental que as pessoas fossem qualificadas e compromissadas com o trabalho, contudo LIMA (2011, p. 126) nos alerta para o fato de que “tais práticas assumem-se mais claramente como ações possíveis no quadro de certas regras e de certos arranjos estruturais, morfológicos e de poder, mas também indubitavelmente, como fatores de criação e de recriação permanentes, de outras regras e de outras estruturas igualmente possíveis num futuro mais próximo, e mais inventável e manejável, por parte dos atores escolares organizacionalmente localizados”.

O Secretário de Educação nos afirma também que a decisão sobre o processo de implementação do PEA no Município para a formação dos docentes das classes multisseriadas se deu em decorrência do quadro educacional do Município apresentar problemas de grande porte. Segundo ele:

A educação no meio rural no nosso Município tinha sérios problemas, todo o Município tinha problemas de infraestrutura, transporte, enfim. Tinha localidades que não tinham escolas, as que tinham funcionavam em barracões comunitários de igrejas, escolas todas deterioradas, então o que aconteceu. Nós tiramos como prioridade trabalhar essa situação, trabalhar toda essa infraestrutura, garantir que o Programa acontecesse realmente, que não fosse só mais um programa de formação, que conseguíssemos fazer as formações. Depois pensamos: mas são só as turmas multisseriadas? Nós vamos resolver? Eu lembro que em vários debates que participamos, inclusive na primeira Conferência Municipal de Educação que não foi na nossa gestão, uma coisa que se colocava lá, ingenuamente acredito, era: nós temos que acabar com a multisseriada, depois quando verificamos como era percebemos que não podia acabar, nós temos é que cuidar. Não víamos as escolas multisseriadas como um mal necessário, mas como algo que fazia parte da nossa realidade, não tínhamos como resolver de uma hora para outra, extinguir no nosso Município que é ribeirinho, onde as localidades são distantes, o meio de transporte é basicamente o barco. Imagina você colocar crianças pequenas para ficar uma, duas horas de tempo para chegar às escolas polo. Então a multisseriada é uma realidade de vai se apresentar no nosso Município ainda por muito tempo, não tem previsão para terminar. Temos é que cuidar, fazer com que a multissérie tenha sucesso, mesmo tendo essa característica. Mas é só a multisseriada que tem problemas? As seriadas estão bem? Com isso percebemos que os nossos professores também das seriadas precisavam ser formados. Então com a implementação no nosso Município, nós implementamos para todos os professores do campo, tanto as multisseriadas quanto as seriadas (FONSECA, 2013).

Porém de acordo com o Diretor de Ensino:

Primeiro que a adesão do PEA não feita por nós, então no momento em que foi aderido, foi assumido um compromisso enquanto prefeitura para implementar, porque não foi uma adesão do Gestor anterior, foi da Prefeitura, eu penso assim. O ensino multisseriado ainda é um grande desafio e eu tive a oportunidade, eu acho que a felicidade de sempre acompanhar o GEPERUAZ, o grupo do Salomão<sup>66</sup>. Em algumas situações você consegue diminuir as classes multisseriadas, quando você faz alguns agrupamentos, que definitivamente não vão ferir a comunidade ou localidade, mas na maioria das vezes não tem como. Então você tem que trabalhar com as classes multisseriadas, apesar das discussões que há muito vem se fazendo. No entanto, hoje somos mais ouvidos, a exemplo que o Miguel Arroyo está com mais de 80 anos, e, inclusive tive a oportunidade de estar com ele o mês passado, ouvindo-o. Ele escreve há mais de 30 anos sobre isso e, hoje ele tem a oportunidade de ver que está sendo ouvido. Portanto a multisseriada é um desafio e quando um programa vem se propondo a amenizar os problemas que enfrentamos com a multisseriada, pelo grupo que tínhamos na Secretaria que era um grupo muito advindo do campo, inclusive eu, que sou da região do Marajó e estudei em classes multisseriadas e vivenciei essa situação, então acabamos abraçando a causa, abraçamos o Programa como sendo um programa de governo mesmo (CARDOSO, 2013).

A pesquisa mostrou também através da fala dos Técnicos Educacionais, que o processo de implantação e implementação do PEA se deu a partir do conhecimento que eles já possuíam em relação às discussões sobre Educação do Campo ligadas ao FORECAT<sup>67</sup> e advindas também da própria experiência do PEA no Município de Moju, assim como do Programa Saberes da Terra:

Quando nós assumimos a Coordenação de Educação do Campo aqui no Município, a partir de 02 de janeiro de 2009, era uma Coordenação de Educação do Campo que não tinha nada, que não tinha uma sala, que não tinha uma pasta, que não tinha um papel, que não tinha nenhum documento, ao assumirmos essa coordenação foi bom, porque como não tinha nada, nós poderíamos criar e fazer ela do nosso jeito. Nós começamos a trabalhar a partir da experiência que eu tinha do Mojú, de Saberes da Terra, de Escola Ativa. Eu sempre gosto de falar que as pessoas não caíam de paraquedas na Coordenação de

<sup>66</sup> Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia que realiza, há seis anos, inúmeras atividades no campo da pesquisa, do ensino e da extensão, desenvolvidas no âmbito da Amazônia Paraense, coordenado pelo Prof. Dr. Salomão Antonio Mufarrej Hage.

<sup>67</sup> Fórum Regional de Educação do Campo da Tocantina II que está constituído pelos Municípios de Barcarena Abaetetuba, Igarapé-Miri Moju e a partir do 2º semestre de 2008 passa a ser constituído também o município de Acará, os quais são representados por suas SEMEDs, SEMECs e movimentos sociais.

Educação do Campo, assim como os professores que vieram trabalhar com a gente, elas foram escolhidas, elas foram convidadas.

Na verdade isso tudo é uma luta dos movimentos sociais, não dá pra negar que naquele momento, foi o primeiro momento também que o Governo do Estado criou uma Coordenação de Educação do Campo e Diversidade. Então já tinha essa coordenação no estado do Pará e, quando esse novo governo assumiu de 2009 a 2012, tinham essa mesma proposta. Já existia a SECAD no MEC e a Coordenação de Educação do Campo e Diversidade na SEDUC então foi criada uma Coordenação no Município de Igarapé-Miri, que no primeiro momento era Coordenação de Educação do Campo e Diversidade, quando nós assumimos tinha esse nome, então quando nós chegamos em 2010, nós falamos que não era esse o nome porque nossa população do campo estava crescendo. Assim passamos a chamar de Coordenação de Educação do Campo das Águas e da Floresta, passamos então a adotar como era denominada pelo Governo do Estado, ficou desse jeito, a nível federal deixou de ser SECAD e passou a ser SECADI, nós acompanhamos as mudanças e em alguns momentos nós estávamos à frente deles, nós mudamos antes deles (QUARESMA, 2013).

Sobre essa implantação um detalhe é que ela não veio do nada, ela veio de uma discussão maior, uma discussão nacional sobre a educação do campo e chegou pra cá através do FORECAT, porque essa discussão fazia parte do FORECAT (SOUZA, 2013).

Notamos, portanto na fala dos entrevistados que houve uma grande aceitação pela proposta desenvolvida no Programa Escola Ativa, devido Igarapé-Miri apresentar uma realidade que é bastante presente em nosso país e peculiar ao Município, o fato de que, a maioria das escolas existentes no local estavam localizadas no campo, além dos responsáveis pela implementação do PEA, apresentarem uma forte ligação com o meio rural.

Definida a equipe composta pelos cinco Técnicos Multiplicadores citados anteriormente, tocava agora participar dos Módulos de Formação viabilizados pela Coordenação Estadual UFPA/SEDUC, em Belém, que dariam rumo ao trabalho a ser desenvolvido com os educadores do campo no local. Segundo SANTOS (Técnico Multiplicador) em um de seus relatórios encaminhados à Coordenação do PEA UFPA:

Desde o início deste governo (2009), quando fomos “convidados” a integrar a equipe que coordenaria a Educação do Campo no município de Igarapé-Miri, a qual teria como objetivo maior, organizar, estruturar e fazer com que a Educação do campo, não no campo, acontecesse de fato e de direito, participamos de inúmeras discussões, seminários, cursos e palestras específicas sobre educação do campo.

Tivemos então a oportunidade de fazer a Formação da Metodologia Escola Ativa, a qual confesso que de início fiquei meio desconfiado, no entanto, embebedos pelo desejo da mudança nos rumos da educação que outrora chamada rural (atrasada) para a educação do campo (de possibilidades), apostamos (a equipe) todas as nossas “fichas” e nos atiramos de corpo e alma. Isso nos possibilitou um aprendizado que de imediato não imaginávamos obter.

O Programa Escola Ativa mostrou-nos uma luz no fim do túnel, pois trabalha uma metodologia de formação baseada na inter-relação entre ensino, estudo e pesquisa pedagógica no âmbito da realidade da escola com classes multisseriadas e da própria realidade. E isso está sendo visto pela SEMED - Igarapé-Miri, como uma forma de dinamizar e impulsionar o processo ensino aprendizagem, dentro da perspectiva que o aluno seja atendido de forma a ter a possibilidade de ser o agente do seu processo de ensino e aprendizagem (2009, p.01).

Após as formações em Belém, a equipe se reuniu com o Secretário Municipal de Educação, o Diretor de Ensino e demais técnicos da SEMED para apresentar a proposta do Programa Escola Ativa e a capacitação em Belém, bem como a responsabilidade e compromisso do governo municipal e da SEMED com a execução, funcionalidade e apoio incondicional ao Programa. Assim foram realizadas algumas das ações que deram início ao processo de implementação do PEA, a saber:

- Reuniões dos tutores nos dias 04 e 21/01/2010 para deliberação do calendário de formação, dos micros centros e as fichas de credenciamento para a formação.
- Contato com os professores do campo através do atendimento na SEMED, na matrícula 2010, na entrega dos diários de classe e no cadastramento funcional.
- Apresentação do Programa Escola Ativa nos distritos (o Município de Igarapé-Miri e subdividido em 08 distritos contando com o meio urbano).
- Iniciativa do Secretário em formar uma equipe de Técnicos Pedagógicos que atuem em conformidade com os tutores do Escola Ativa.
- Exclusividade dos tutores no Programa Escola Ativa.
- Realização das visitas às escolas as terças e quintas-feiras (SANTOS, 2009, p.05).

Entretanto, nos apoiamos em TÁVORA (2002, p.74) para ressaltar que a organização dos diferentes segmentos que compõem a escola em torno de uma causa

comum, pressupõe contar, por sua vez, com a real e efetiva atuação desses segmentos no espaço escolar, nos momentos de discussão e decisões sobre as questões pedagógicas e administrativas.

Nos relatórios também observamos que ainda em Dezembro de 2009, a equipe se deslocou para o campo para fazer a matrícula dos alunos e explicar aos professores a nova metodologia a ser utilizada nas escolas. Para Professora Josilene Quaresma (2010, p.04) - Coordenadora do PEA no Município, “a receptividade foi excelente, pois os professores em muitos momentos se sentiam perdidos e clamavam por um acompanhamento mais frequente”.

ARROYO em uma de suas palestras proferidas em 1994 (p.25), na Primeira Conferência por uma Educação Básica no Campo, ressalta a importância de fazer com que os “sujeitos concretos, históricos sejam tratados como gente na escola”, pois o “professor, a professora também tem seu rosto, seu nome, sua história, sua diversidade de gênero, raça, idade, formação. Também eles são sujeitos em construção”. Por isso eles precisaram ser ouvidos, consultados e orientados.

Vale destacar que o trabalho desenvolvido na Secretaria teve em vista a filosofia de atuação da “Escola Açai” junto às escolas do campo, pois segundo relatório síntese da Professora QUARESMA (2011, p.05), “a metodologia do Programa Escola Ativa seria parte importante deste todo, que viria contribuir significativamente com o processo de ensino e aprendizagem nas escolas multisseriadas”, conforme documento em anexo.

Nesse sentido, de acordo com os documentos da SEMED, em janeiro de 2010 foi realizada uma reunião para discutir aspectos referentes aos relatórios que seriam encaminhados à Coordenação Estadual UFPA, a criação de uma ficha específica para professores como forma de fazer um diagnóstico mais preciso da clientela, bem como a programação do primeiro Módulo de Formação no Município, levando em consideração a discussão da estrutura curricular do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. Nesse momento também foi construído um cronograma para a realização das atividades em 2010.

**Quadro 12:** Cronograma de Atividades no Município em 2010.

ATIVIDADES	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
<b>Reuniões dos multiplicadores</b>	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X
<b>Visitas de Acompanhamento</b>	X	X	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X
<b>Microcentros</b>		-	X	X	X	X	-	X	-	-	-	-
<b>Entrega dos relatórios dos professores da Rede</b>	-	-	X	X	X	X	-	X	X	X	X	X

Fonte: SEMED, 2010.

Para Gandin, (1988, p.82) trata-se de uma “construção em conjunto” onde todos têm sua palavra a dizer, já que a mesma acontece em cada momento e em cada ação, pois no processo decisório da comunidade intra e extraescolar o tomar parte é que determina a nova orientação da ação pedagógico-administrativa da escola, como evidencia a imagem 3.

**Imagem 4:** Reunião de Planejamento dos Técnicos Multiplicadores

Fonte: SEMED, 2010

Assim, pelo quadro 12, podemos concluir que os Técnicos Multiplicadores se reuniam mensalmente para definir os rumos do Programa, pois conforme o Técnico Multiplicador CARLOS ALBERTO:

Realizamos reuniões para nos programarmos em relação às visitas no meio rural, às nossas programações e para planejarmos a nossa formação que está prevista para ocorrer nos dias 04, 05 e 06 de março de 2010, onde trabalharemos a Metodologia do Programa para que os professores iniciem o ano letivo aplicando a Metodologia do Escola Ativa (p.03, 2010).

Portanto, as visitas de acompanhamento às escolas como nos mostra a imagem a seguir, se dariam a cada mês e os Microcentros aconteceriam nos meses de março, abril, maio, junho e agosto, enquanto que a entrega dos relatórios dos professores da Rede aconteceria ao longo do ano, com exceção dos meses de janeiro, fevereiro e julho.

**Imagem 5:** Visitas de acompanhamento às Escolas do Campo.



Escola São Sebastião no Rio Panacauera-Miri, no Distrito de Panacauera.  
Fonte: SEMED, 2010.

**Imagem 6:** Escola São Miguel, no Distrito de Meruú Açu.



Fonte: SEMED, 2010

É importante ressaltar que embora no quadro 12 as visitas de acompanhamento tenham sido planejadas para cada mês, estas eram realizadas duas vezes por semana como demonstra o quadro 13.

**Quadro 13:** Cronograma de visitas às escolas

<b>Demanda de atendimento</b>	<b>Seg</b>	<b>Ter</b>	<b>Qua</b>	<b>Qui</b>	<b>Sex</b>
Visitas de Acompanhamento no meio rural	-	<b>X</b>	-	<b>X</b>	-
Reuniões e Planejamento dos multiplicadores	-	-	-	-	<b>X</b>

Fonte: SEMED, 2010

Nessa trajetória, a proposta de Curso de Formação do Programa Escola Ativa atingiu 124 escolas, envolvendo 237 professores no Município de Igarapé-Miri e, assim como estabelecido no Projeto Base (2008), a formação se deu por meio dos Módulos Educativos que foram acontecendo ao longo do ano de 2010, os quais serão discutidos no próximo item.

### 3.3.1 – Os Módulos Educativos de Formação

As atividades de formação e monitoramento da implantação do Programa Escola Ativa - Pará no Município de Igarapé-Miri foram iniciadas no ano de 2010 e se caracterizaram por reuniões da equipe local (cuja responsabilidade era dar continuidade à formação dos professores do Município, por meio de assessoramento e acompanhamento técnico e pedagógico), com o Secretário de Municipal de Educação e o Diretor de Ensino para o estabelecimento de metas e estratégias de alcance dos educadores das classes multisseriadas, a criação do calendário de formação e a formação presencial desses educadores nos seis módulos educativos, com carga horária de 40 horas, totalizando 200 horas de trabalho.

Assim, no decorrer de 2010, os Módulos foram ministrados por docentes da própria Rede Municipal, UFPA, SEDUC e Municípios vizinhos, o que resultou na formação de 237 educadores.

Após esse momento de implantação e implementação do Programa Escola Ativa (PEA), cabia agora dar início aos Módulos de Formação, que, de acordo com o Caderno de Orientações Pedagógicas para a formação de educadores (as) (2009) que atuam nas classes multisseriadas, tem o objetivo de fornecer subsídios teóricos e metodológicos para a organização do trabalho pedagógico, preparando educadores (as) e gestores (as) para atuar na realidade da Educação do Campo.

Esse caderno é constituído por duas unidades distribuídas da seguinte maneira:

**Quadro 14:** Organização do Caderno de Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras (es) (2009).

<b>UNIDADE 1</b>	<p><b>Módulo I:</b> Fundamentos da Educação do Campo</p> <p><b>Módulo II:</b> Escola Ativa, um programa para classes multisseriadas</p>
	<p><b>Módulo I:</b> Metodologia do Programa Escola Ativa</p> <p><b>Módulo II:</b> Organização do trabalho pedagógico em turmas multisseriadas que adotam o Programa Escola Ativa</p> <p><b>Módulo III:</b> Gestão Democrática</p>

<b>UNIDADE 2</b>	<b>Módulo IV:</b> Relação Escola-Comunidade
	<b>Módulo V:</b> Cantinhos de Aprendizagem: Espaços Interdisciplinares de Pesquisa
	<b>Módulo VI:</b> Metodologia dos Cadernos de Ensino e Aprendizagem
	<b>Módulo VII:</b> A Importância do Ato de Planejar
	<b>Módulo VIII:</b> A Prática da Avaliação da Aprendizagem Escolar

Fonte da autora, 2012.

Cada módulo do caderno é composto por atividades, princípios político-pedagógicos e orientações metodológicas destinadas a estimular os debates e as reflexões em grupo e/ou individualmente, para a consolidação de uma política pública de educação para as classes multisseriadas.

Além do Caderno de Orientações Pedagógicas para a formação de educadores (as) (2009), outro documento que determina como devem ser desenvolvidos os Módulos Educativos de Formação é o Projeto Base (2010), que apresenta o Projeto político Pedagógico do PEA e traz como principal objetivo estabelecer as bases e os fundamentos do Programa para orientar a sua implantação em novas escolas, assim como possibilitar seu aperfeiçoamento em escolas com classes multisseriadas que já desenvolvem o PEA, preparando educadores e gestores para atuar na realidade da Educação do Campo. O material também tem como propósito, orientar a prática do educador no sentido de uma compreensão mais ampliada da escola e dos processos de ensino e aprendizagem, com vistas à consolidação de uma política pública apoiada na rica história de organização dos povos do campo.

Como podemos observar esses dois documentos servem de base para o desenvolvimento dos módulos e trazem o formato estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), no sentido de orientar os Técnicos Multiplicadores quanto à realização das formações. Mas, é importante destacar aqui aproximação ao conceito estabelecido por LIMA (2011, p.70), a *infidelidade normativa*. Segundo o autor, tal fenômeno só pode ser considerado como constituindo uma *infidelidade* por oposição à conformidade burocrática de que se parte como referência consensualmente aceite. Na verdade a *infidelidade* seria mais corretamente compreendida se considerada enquanto

*fidelidade* dos atores aos seus objetivos, interesses e estratégias, como podemos observar no Relatório Síntese<sup>68</sup> da Técnica Multiplicadora JOSILENE QUARESMA; quando relata das mudanças e novos encaminhamentos dados ao PEA localmente:

Trabalhamos os seis módulos do Programa Escola Ativa, sempre tendo a preocupação de realizarmos as adaptações necessárias, de acordo com a realidade do campo, ressaltando que, em acordo com a política de educação do município, o atendimento foi estendido para as escolas seriadas, de forma que incluímos todas as escolas do campo no programa. Enfim, alguns entraves ocorreram no decorrer das formações, por outro lado, muitos foram os pontos positivos que nos fizeram continuar na caminhada (p. 08, 2011).

Para LIMA (2011, p.54), isso se justifica pela existência de diversas situações que poderão escapar a qualquer forma de planejamento, metas e estratégias estabelecidas, áreas de responsabilidade definidas vagamente, uma organização interna relativamente descentralizada, a realização de tarefas temporárias através dos grupos formados para o efeito.

Outro ponto importante citado na entrevista foi a respeito de como se deu a organização do plano de formação por módulos que, segundo os Técnicos Multiplicadores:

Nós sempre nos reuníamos na escola Marilda Nunes, pois nós também entendíamos éramos bolsistas do Programa, mas quando tínhamos que fazer algumas coisas nossas, fazíamos fora do nosso horário de trabalho, porque durante o nosso horário tínhamos que atender os professores, dar conta do trabalho da Secretaria de Educação, então nos reuníamos sempre à noite, à tarde, quando dava tempo. Nós cuidávamos do Fórum Regional, do FORECAT, dávamos uma assessoria para os Saberes da Terra, então estávamos lidando especificamente com as questões do campo, porque nós não separamos as classes seriadas do campo das multisseriadas, então nós cuidávamos de todas (QUARESMA, 2013).

Uma coisa que eu acho muito importante é que nas Formações em Belém, o Coordenador do Programa da UFPA falava: - Quero que vocês consigam fazer com que quando alguém perguntar cadê o Escola Ativa, que as pessoas lembrem de vocês, que vocês sejam a referência. Nós conseguimos isso aqui em Igarapé-Miri, tanto é que tudo o que acontecia aqui, até na fala do Prefeito quando ia fazer alguma inauguração, sempre ele falava do Escola Ativa, as pessoas sabiam que Eu, a Josilene, o Carlos e o Azivaldo fazíamos parte

---

<sup>68</sup> Último relatório encaminhado à Coordenação Estadual UFPA. Trata-se uma síntese geral do trabalho desenvolvido no Município.

daquele programa, mas porque trabalhávamos sempre em conjunto (Professora A, 2013).

No relato dos Técnicos evidenciamos que no momento de planejar as ações havia uma preocupação em manter atualizadas as discussões referentes às questões do campo, assim como a necessidade de serem identificados como responsáveis pelo Programa no local.

Esclarecido o plano de formação, restava agora entender como havia se dado processo de desenvolvimento dos módulos de formação, Segundo a entrevista com a Professora QUARESMA:

Eu tenho certeza que essa foi uma experiência que vai marcar pra nossa vida inteira, porque se nós formos ver em alguns momentos, a exemplo de uma formação que nós íamos precisar de data show, nós só tínhamos dois e nós tínhamos quatro turmas onde cada um de nós ficava com uma turma com seus professores. Então combinávamos de nos organizar para que o data show hoje esteja na turma da Claudiana e do Azivaldo e a minha turma e a do Carlos estará fazendo outra coisa, a tarde já é a minha turma e a do Carlos que vão estar com o Data Show, então a gente pensava nos mínimos detalhes para atender, a mesma coisa aconteceu com o último módulo de tecnologias, nós vamos fazer de acordo com que possa atender os professores, aqui nós precisamos de mais apoio, porque são os professores do CAJI, lá não tem nem energia elétrica, então foi o módulo que mais sentimos dificuldades. O PINDOBAL é o mais longe, mas lá tem mais professores jovens, então esses jovens estão fazendo curso de informática e lá no CAJI, eram senhoras, como no MAIUATÁ também, pessoas já perto de se aposentarem, que nunca pegaram um computador. Então nesse módulo é diferente, a proposta é diferente do CAJI para o ALTO MERUÚ, é completamente diferente.

Nós não avisávamos pra eles quem iria fazer o relato, era decidido na hora, quando chegávamos no primeiro dia, segunda-feira, Professora fulana, Professora Raimunda, Professora Lucélia, Professora Rosilene, Professora Alice, você vai fazer o relato. Aí não tinha como fugir, o professor ia lá e dizia para todos que estava fazendo assim, desse jeito, desse jeito deu certo, então isso era interessante porque fazíamos sem avisar para os professores, trabalhamos muito sem avisar, para que o professor falasse o que realmente tinha feito e para ver se ele estava preparado (2013).

Para a professora A:

Ficávamos uma semana em Belém recebendo a formação, lá tinha as oficinas, tudinho. Aqui em Igarapé-Miri a gente se planejava também com as nossas oficinas, porque você trabalhar com o professor do campo que é rico em experiências é muito bacana e nós aproveitamos

isso. Na hora da prática eles participavam, mesmo a formação sendo em uma semana não caía a qualidade do programa, o professor ficava o dia todo, tinha professor que almoçava no Polo Universitário, mas porque não caía a qualidade, porque tinha o momento da prática, da teoria e da prática novamente. O mais interessante a partir da primeira formação é que o professor fazia aquilo na sala de aula e tinha o relato de experiências antes de cada formação onde começava contando como era que acontecia com os alunos dele na sala de aula (2013).

Com base no relato das professoras, o contato dos Técnicos Multiplicadores com os professores da Rede, também foi outra observação que possibilitou tomar conhecimento das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes nas escolas multisseriadas, que vão desde a necessidade de melhorias na infraestrutura física, até a busca por conhecimentos mais atualizados na intenção de melhorar a prática pedagógica.

Também houve alguns entraves por conta da distância e acesso às localidades, a exemplo do Alto Meruú. Contudo, é importante ressaltar que as formações oferecidas pelo PEA eram destinadas somente aos professores das classes multisseriadas, mas acabaram abrangendo também os educadores das classes seriadas no campo, havendo um interesse por parte dos docentes da rede urbana do Município que também passaram a adotar a metodologia.

Quando questionados a respeito dos conteúdos trabalhados nos Módulos Educativos os Técnicos nos disseram que

para os conteúdos nós demos a cara do Município, a cara dos nossos professores, então como era que a gente fazia a nossa formação: íamos para Belém, fazíamos a formação naquele módulo, quando chegávamos lá os professores nos davam um texto, nós tínhamos toda uma metodologia. Quando chegávamos aqui, a gente se reunia e pegava o assunto do módulo que o professor trabalhou, letramento por exemplo, que foi um dos módulos que tivemos mais dificuldade, eu especificamente foi o módulo que eu mais estudei, porque eu não sabia nem o que era letramento.

Então, nós chegávamos e víamos: qual foi o texto trabalhado? Foi esse aqui que a professora trabalhou, mas nós aqui olhávamos esse texto, nós tivemos um pouco de dificuldade para entender, e olha que um tem nível superior, uma pós-graduação e o nosso professor, ele não ia ter condição de entender realmente, nós não estamos menosprezando o professor, mas você deve saber que existem textos mais complexos. Então decidíamos pegar outro texto sobre letramento fosse mais simples para montar outro material e trabalhar a partir desse material. Isso também aconteceu no módulo de informática, de mídias, porque no material que eles nos deram era muito complexo, então nós

pegamos de outros materiais, outras pesquisas e transformamos num texto melhor, de mais fácil entendimento, porque tínhamos aquele professor que não tinha leitura e a leitura dele era ali naquele momento (QUARESMA, 2013).

Nós procurávamos ser fiéis com o formato do módulo, só adaptávamos à realidade, do Município, dos professores, da nossa clientela. Nós sabíamos as limitações deles, então nós adaptávamos de acordo com o conhecimento deles. Como a Josilene conhecia a realidade dos professores ela dizia: pra cá nós vamos levar esse material, pra lá a gente tem que levar tal coisa pra mostrar pra eles. Nesse distrito aqui nós temos que falar mais alguma coisa, principalmente de mídias, nós temos que ser mais dinâmicos. Daí a necessidade de criarmos projetos para atender a cada realidade (SOUZA, 2013).

Com isso, percebemos que houve uma reorientação para os materiais utilizados durante as formações, pois de acordo com LIMA (2011, p. 120-123), os atores nem sempre se limitam a uma reprodução (perfeita e integral) das formas hierarquicamente produzidas, mas que em várias circunstâncias se assumem como produtores de novas regras, concorrentes e em oposição às primeiras, frequentemente inscritas em regulamentos, decididas por diversos órgãos, fixadas em atas, ou circulando apenas informalmente (ou até clandestinamente), ficará mais claro que o *corpus* de regras disponíveis e convocáveis não se limita às regras formais decretadas e externamente produzidas. (...) Sem podermos ignorar a importância e a força impositiva dos modelos decretados e respectivas regras formais, há que igualmente não ignorar a capacidade de estratégias dos atores escolares e a força das práticas sociais recorrentes, as tradições e os usos, mas também as capacidades criativas de inovação e de mudança organizacionalmente sediadas. Essas formações estão abaixo demonstradas no quadro 15:

**Quadro 15:** Informações gerais sobre as formações<sup>69</sup>

<b>MODULOS</b>	<b>LOCAL</b>	<b>PROFESSORES ATENDIDOS</b>	<b>ALUNOS BENEFICIADOS</b>
Módulo I - Metodologia do Programa Escola Ativa 04/03 à 06/03/2010	Escola Estadual Enedina Sampaio Melo	97	4.327
Módulo II - Práticas Pedagógicas em Educação do Campo 12/04 à 16/04/2010	Escola Municipal Manoel Antonio de Castro	170	5.120
Módulo III - Alfabetização e Letramento 10 à 14/05/2010	Centro de Formação Açai	204	5.963
Reapresentação do I Módulo - Metodologia do Programa Escola Ativa 30, 31/08 e 01, 02 e 03/09/2010	Centro de Formação Açai	116	Não informado
Módulo IV - Gestão Democrática 25 à 29/10/2010	Centro de Formação Açai	237	6.626
Módulo V - Políticas públicas e Diretrizes na Educação do Campo 29, 30/11 e 01, 02, 03/12/10	Centro de Formação Açai	180	5.310
Módulo VI – A Tecnologia na Educação do Campo, 29, 30, 31/08 e 01, 02/09/2011	Centro de Formação Açai	170	4.350

Fonte da autora, 2013.

Podemos observar que, no quadro 15 o número de participantes oscila; principalmente se compararmos o primeiro módulo onde participaram somente 97 professores, o que pode ser justificado pelo fato de estarem participando apenas os

<sup>69</sup> Vale destacar que todos os módulos educativos foram ministrados pelos Técnicos Multiplicadores que criaram uma dinâmica de trabalho na qual se dividiam nas turmas, assim como por professores convidados de Universidades, SEMEDES, SEMEC e SEDUC, de acordo com a temática de cada módulo, o que demonstra que o grupo estava muito bem articulado.

professores do quadro da Secretaria, vinculados às escolas multisseriadas do campo. Dessa maneira, após o primeiro módulo, percebemos que houve um aumento desse quantitativo, devido os professores concursados serem chamados e passarem a frequentar as formações, assim como a determinação da Secretaria em ampliar as formações para todos os professores das escolas do campo, não somente para os das classes multisseriadas do campo como determinado pelo Programa.

Outra observação importante diz respeito ao período de realização do VI Módulo Educativo, o qual foi ministrado muito depois dos outros, devido o MEC ter informado posteriormente que o Programa seria composto por 6 módulos e não 5 como estava previsto anteriormente, fato que influenciou no período de realização deste módulo, tanto a nível estadual, quanto municipal.

Nesse Sentido, seguindo a formatação do quadro anterior, a proposta de Curso de Formação do Programa Escola Ativa em Igarapé-Miri apresentou a seguinte estrutura, a começar pelo Módulo I denominado de Metodologia do Programa Escola Ativa, depois o Módulo II Práticas Pedagógicas em Educação do Campo, em seguida o Módulo III de Alfabetização e Letramento, após este a reapresentação do I Módulo por uma necessidade local que será esclarecida mais adiante, posteriormente o Módulo IV de Gestão Democrática, seguido do Módulo V de Políticas Públicas e Educação do Campo finalizando com o Módulo VI de A Tecnologia na Educação do Campo.

Ademais, segundo dados dos relatórios apresentados pelos Técnicos da Secretaria, todos os módulos de formação foram realizados na sede do município, com exceção do VI módulo “A Tecnologia na Educação do Campo” realizado nos distritos de Maiuatá, Panacauera, Pindobal, Meruú-Açú, Alto Meruú e Anapú, devido à necessidade dos equipamentos de informática, conforme o quadro 17:

**Quadro 16:** Locais de realização dos Módulos Educativos.

<b>MÓDULOS</b>	<b>LOCAIS ONDE FORAM REALIZADOS</b>
Modulo I	Sede do Município
Modulo II	Sede do Município
Modulo III	Sede do Município
Modulo IV	Sede do Município

Modulo V	Sede do Município
Modulo VI	Maiuatá, Panacauera, Pindobal, Meruú-Açú, Alto Meruú e Anapú

Fonte da autora, 2013

É importante ressaltar que esse formato dos Módulos apresentado pelo Município diferiu do que está estabelecido no Projeto Base 2010, que por sua vez, também diferiu do formato trabalhado pela Coordenação Estadual como evidencia o quadro abaixo:

**Quadro 17:** Organização dos Módulos a nível Federal, Estadual e Municipal

<b>MÓDULOS DE FORMAÇÃO PROJETO BASE</b>	<b>MÓDULOS DE FORMAÇÃO COORDENAÇÃO ESTADUAL</b>	<b>MÓDULOS DE FORMAÇÃO NO MUNICÍPIO</b>
<b>Módulo I:</b> Metodologia do Programa Escola Ativa	<b>Modulo I:</b> Metodologia do Programa Escola Ativa	<b>Módulo I -</b> Metodologia do Programa Escola Ativa
<b>Módulo II:</b> Introdução à educação do Campo	<b>Módulo II:</b> Alfabetização e Letramento	<b>Módulo II -</b> Práticas Pedagógicas em Educação do Campo
<b>Módulo III:</b> Alfabetização e Letramento	<b>Módulo III:</b> Introdução à Educação do Campo	<b>Módulo III -</b> Alfabetização e Letramento
<b>Módulo IV:</b> Práticas Pedagógicas em Educação do Campo	<b>Módulo IV:</b> Práticas Pedagógicas em Educação do campo.	<b>Módulo IV -</b> Gestão Democrática 25 à 29/10/2010
<b>Módulo V:</b> Gestão Educacional no Campo	<b>Módulo V:</b> Gestão Educacional no Campo	<b>Módulo V -</b> Políticas Públicas e Diretrizes na Educação do Campo
<b>Modulo VI :</b> A Tecnologia na Educação do Campo	<b>Módulo VI:</b> A Tecnologia na Educação do Campo	<b>Módulo VI:</b> A Tecnologia na Educação do Campo

Fonte da autora, 2013.

Como demonstra o quadro 17, houve uma reformulação dos módulos de acordo com a realidade e necessidade tanto da Coordenação Estadual UFPA<sup>70</sup>, quanto do Município em realizar as formações, haja vista Igarapé Miri ter efetuado a mudança da ordem dos módulos e até mesmo as denominação destes, em função da realidade local e das necessidades apresentadas. Porém, é importante ressaltar que a Secretaria de

<sup>70</sup> Esclarecido no capítulo anterior.

Educação possuía uma autonomia relativa em relação ao formato do Programa, pois tinha liberdade para alterar os módulos, os conteúdos, os períodos, o local e a maneira de realização das formações, mas não podiam interferir nas determinações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Com isso a SEMED terminou por fazer o que foi denominado de Reapresentação do Módulo I (Metodologia do Programa Escola Ativa) que ocorreu no final de março de 2010, com a participação de 116 professores para poder contemplar os docentes que foram chamados pelo Concurso Público de 2009, já que os mesmos não conheciam a metodologia do Programa, como relata o Técnico SOUZA:

Vale ressaltar ainda que, para esta formação tivemos que levar em consideração o concurso público realizado, porque as vagas ofertadas para professores foram apenas para o meio rural, precisaremos então aguardar o que corresponde a 50% de nosso público (RELATÓRIO, p. 06, 2010).

Outra mudança ocorreu nos Módulos IV e V, onde o Módulo V passou a ser o Módulo de Gestão Democrática e não Práticas Pedagógicas em Educação do Campo e o Módulo V, Políticas Públicas e Diretrizes na Educação do Campo, diferente de Gestão Educacional no Campo, como previsto no Caderno Base.

LIMA (2011, p.71) garante que os conteúdos normativos poderão ser substituídos por regras alternativas, produzidas pelos autores no contexto organizacional. Nesse sentido, as formações no Município tiveram seu início

no dia 04 de março de 2010, no auditório da Escola Estadual Enedina Sampaio Melo onde iniciamos o I Módulo de Formação do Programa Escola Ativa no município de Igarapé-Miri. Às 7h e 30m, iniciamos o credenciamento, os educadores receberam os Cadernos: “*Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores*” e pastas de cores diferentes, esta foi a metodologia que utilizamos para posteriormente dividir as turmas.

Os grupos confeccionaram belíssimos trabalhos: o *Acróstico*, *Calendário de Produção*, *Croqui*, *Monografia e Ficha Familiar*. Os educadores ficaram muito empolgados com estes instrumentos, conforme os grupos socializavam, surgiam questionamentos, contribuições e sugestões, observaram que os instrumentos enriquecem e facilitam o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e contribuem para o trabalho do professor. Nós fomos estimulando e eles associaram uma atividade com a outra e isso foi

muito interessante, porque eles diziam podemos fazer a Monografia e o Croqui da Comunidade, ou então o Calendário de Produção e a Ficha Familiar, assim foram ligando, complementando as atividades, dando como exemplo as comunidades que vivem e/ou trabalham. Um professor mostrou para todos nós o lugar onde mora, a escola que trabalha através do Croqui do grupo.

Finalizadas as apresentações reunimos os professores no auditório, reforçamos que eles deveriam entregar os relatórios mensais, fizemos uma avaliação oral e escrita e ficamos orgulhosos de ter conseguido realizar o I módulo e perceber a satisfação dos educadores com a metodologia (RELATÓRIO QUARESMA, p. 05, 2010).

Em contrapartida, os professores colocavam que o desafio era muito grande, pelo que já conheciam (através de nossas visitas e orientações na SEMED) e poderiam afirmar que essa nova metodologia seria muito bem aceita, pois estava de acordo com a realidade do povo do campo, o que contribuiria para que os alunos tivessem maior interesse pelas aulas, devido à metodologia usada e pela construção coletiva do conhecimento... (RELATÓRIO SANTOS p. 04, 2010).

#### **Imagem 7:** Módulo I de Formação do PEA.



Fonte: SEMED, 2010

Porém, FREIRE (1996, p.86) nos chama a atenção para que antes de qualquer discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no *saber* de que a pedra

fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que nos faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer.

O Módulo II, denominado de Práticas Pedagógicas em Educação do Campo, conforme imagem 6, contou com a presença de um dos Coordenadores da UFPA<sup>71</sup> e foi iniciado

no dia 12 de abril de 2010, às 07:30 h no auditório da Escola Municipal de Ensino Fundamental “Manoel Antonio de Castro”, localizado na Travessa Generalíssimo Deodoro no Município de Igarapé-Miri no Pará aconteceu a abertura da II Formação para os Educadores que atuam no campo, com o objetivo de melhorar o rendimento escolar em classes multisseriadas como também realizar formação continuada para os educadores envolvidos com o Programa fornecendo materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica.

Iniciou a programação com a palestra cujo tema foi: Educação do campo e poder local na Amazônia: Articulações e possibilidades, ministrada pelo Prof. Dr. Orlando Nobre, que comentou alguns eixos temáticos para abrilhantar seu pronunciamento ao defender este tema central, como:

- Programa Escola Ativa advindo do Banco Mundial;
- Educação do campo;
- Direito da Educação pública para todos;
- Comportamento dos professores, quando estão como alunos, nos comportamentos como os mesmos;
- A ignorância que temos em saber alguma coisa e não questionarmos;
- Direito de ter direito, e dever de saber sobre o mesmo;
- O grande ponto de partida não é só trabalhar;
- Como estamos ajudando nossos alunos;
- A Escola Açáí, o que leva em conta no processo ensino aprendizagem;
- O trabalho nas escolas com resgate da identidade da comunidade em que vivem os alunos;
- A clareza que todos devem ter em relação ao processo dos direitos humanos... (RELATÓRIO PINHEIRO p. 06, 2010).

---

<sup>71</sup> Prof. Dr. Orlando Nobre Bezerra de Souza.

**Imagem 8:** Palestra de Abertura do Módulo II de Formação do PEA.



Nesta foto estão da esquerda para a Direita: Técnico multiplicador Azivaldo Santos, Técnica Multiplicadora e Coordenadora da Educação do Campo Josilene Quaresma, Professor Convidado Orlando Souza, professora e professor participantes da Formação, Técnica Multiplicadora Claudiana Pinheiro e Técnico Multiplicador Carlos Alberto Souza. Fonte SEMED, 2010

De acordo com FREIRE (1996, p.62), saber que devo respeito à autonomia, à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, nos leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante. De nada serve a não ser para irritar o educando e desmoralizar o discurso hipócrita do educador, falar em democracia e liberdade, mas impor a vontade arrogante do mestre. Ademais é suma importância o exercício do bom senso para colocarmos em prática a nossa capacidade de duvidar, indagar, comparar, para assim nos tornarmos mais “curiosos” e mais “críticos”.

No módulo III, denominado de Alfabetização e Letramento, foram desenvolvidas várias atividades relacionadas à temática, desde a apresentação dos níveis da Psicogênese da Linguagem Oral e Escrita até atividades teatrais, conforme nos mostra a imagem nove.

**Imagem 9:** Apresentação teatral no Módulo III de Formação do PEA.



Fonte: SEMED, 2010.

Assim, baseadas no relatório de QUARESMA a formação

começou no dia 10 de maio de 2010, no “Centro de Formação Açaí”, iniciamos o III Módulo de Formação do Programa Escola Ativa no Município de Igarapé-Miri, que teve como tema: “**Alfabetização e Letramento**”. Assim como no II módulo, a distribuição dos educadores foi realizada segundo os distritos em que os educadores trabalham: **Maiauatá** e **Pindobal** ficaram como responsáveis os multiplicadores Josilene Quaresma e Márcio Demerson; **Caji** e **Anapú** Claudiana Pinheiro; **Meruí Açu** e **Panacauera** Azivaldo Santos e o distrito do **Alto Meruí** com o professor Carlos Alberto. Em cada módulo optamos por fazer o rodízio dos professores multiplicadores, pois dessa forma temos a oportunidade de conhecer a todos e principalmente a realidade que estão inseridos.

Promovemos um debate acerca do tema letramento e alfabetização, ficando claro que, alfabetização é a apropriação do sistema da escrita, enquanto que letramento são usos sociais da leitura e da escrita. É certo que, os nossos alunos não precisam ficar apenas classificando textos em gêneros, precisam sim ter condições de produzir os textos, de interpretar a realidade... (p. 05, 2010).

Eis a concepção de educação criada por FREIRE (1975, p.142) ao afirmar que só assim a alfabetização cobre sentido. É a consequência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Sobre sua posição no mundo.

Sobre o mundo mesmo. Sobre o seu trabalho. Sobre seu poder de alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Para sair de dentro de si, em relação com o mundo, com uma criação. Só assim nos parece válido o trabalho da alfabetização, em que a palavra seja compreendida pelo homem na sua justa significação: como uma força de transformação no mundo. Só assim a alfabetização tem sentido

No módulo IV de Gestão Democrática, dentre outras questões, foi abordado a importância do Projeto Político Pedagógico para as escolas conforme a imagem 10.

**Imagem 10:** Formação no Módulo IV de Gestão Democrática



Fonte: SEMED 2010

Segundo o relatório da técnica Multiplicadora PINHEIRO, esse Módulo teve início

em vinte e cinco de outubro do ano vigente aconteceu no Centro de Formação da Escola Açai a IV Multiplicação do Programa Escola Ativa com o tema: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS. Após a socialização o diretor de Ensino Prof.º Nielson Nunes iniciou a palestra sobre Projeto Político Pedagógico, onde o mesmo abordou o tema de modo abrangente e bastante descritivo, após sua fala o mesmo comunicou aos presentes que os coordenadores pedagógicos e diretores do meio urbano no dia seguinte continuariam seus trabalhos na Escola Municipal Marilda Nunes e os demais

permaneceriam nas salas com seus tutores do Programa da Escola Ativa.

No dia vinte e seis de outubro retornamos as atividades nos grupos formados com educadores e seus multiplicadores para iniciamos a organização do trabalho pedagógico que deu-se através da dinâmica do gerundio realizada pelo grupão, posteriormente houve a formação dos comitês e a divisão por Escolas. Após realizamos a apresentação do slide “ PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO” foi um momento de muitas perguntas dos educadores preocupados em construir o Projeto Político Pedagógico da sua escola,mas como multiplicadora conversei e tentei tranquiliza-los mostrando a importância do P.P.P. para as atividades desenvolvidas na escola, na verdade esse instrumento é o leme que a escola precisa para melhorar a sua prática educacional, proporcionando assim a união entre ESCOLA e COMUNIDADE.

No dia 28/10/2010 iniciamos a nossa programação, orientando os educadores sobre a importância de se trabalhar para construir o Projeto Político Pedagógico, ou seja, é a verdadeira identidade de uma escola. Em seguida cada comitê criou um P.P.P. de uma escola onde depois iriamos socializar no grupão.

Fizemos a entrega das camisas, para os educadores da Escola Ativa onde os mesmos iriam usar no encerramento na noite cultural, no sentido de valorizar o programa e também divulgar a metodologia que hoje faz parte do currículo das escolas do campo no Município de Igarapé-Miri, após esse momento continuamos com as atividades tirando dúvidas dos educadores na construção do P.P.P. foi um momento de muitas perguntas e dúvidas dos educadores em construir o P.P.P. onde juntos tentamos fazer o melhor para alcançar os nossos objetivos... (2010, p.03).

Entretanto, vale lembrar que valores e decisões próprias são fundamentais para legitimar e integrar o P.P.P. às práticas educativas e curriculares, baseadas em princípios de liberdade e corresponsabilidade para que as escolas possam construir sua identidade. A esse respeito buscamos nos embasar nos estudos de Veiga (1998), quando esta se refere à autonomia da escola como questão importante para delinear seu conjunto de caracteres.

(...) não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se determina numa relação de interação social. Neste sentido, a escola deve alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional. Ela é importante para a criação da identidade da escola, não é afinal, uma política, mas a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico na escola. Essa supõe a

possibilidade de singularidade e variação entre as instituições escolares (p.15).

Contudo, acreditamos que é pelo envolvimento das pessoas no processo educacional que podemos transformar a escola em um espaço privilegiado que abarque diferentes classes sociais, ideias, pensamentos, valores e culturas na garantia de democratizar as escolas públicas, cujo objetivo esteja vinculado a uma educação de qualidade.

Ainda com base em VEIGA (1995, p.13), urge a necessidade de construir um P.P.P. que deverá ter como alvo uma melhor qualidade de vida para seus usuários, por isso, em sua construção deverá estar explícita: “qual a função da escola – sua missão social, tendo como princípios norteadores a igualdade (condições para acesso e permanência na instituição), a qualidade (que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais e sim para todos), a gestão democrática (romper com a separação entre concepção e execução, o pensar e o fazer, a teoria e a prática, implica principalmente o repensar da estrutura de poder da unidade de ensino, tendo em vista sua socialização), a liberdade (associada à ideia de autonomia) e a valorização do magistério como princípio central na discussão do Projeto Político Pedagógico”.

Mas, para que essa melhoria da qualificação profissional aconteça é necessário haver uma articulação entre as instituições que compõem a rede de ensino (instituições formadoras, agências empregadoras, bem como a própria rede), uma vez que essa vise à formação inicial e continuada do profissional, essências na elaboração, execução e avaliação do referido Projeto, que deve abarcar além dos conteúdos curriculares, a organização do trabalho pedagógico, a prática pedagógica e as metodologias de ensino, na intenção de se chegar a uma discussão da escola como um todo, ligada à questão social.

Também no relatório do Técnico Multiplicador SANTOS são enfatizadas as dificuldades que os educadores enfrentam diante da construção do P.P.P assim como o desafio em implementar a metodologia do Programa Escola Ativa.

Observamos e sentimos na pele as dificuldades que nossos educadores e educadoras enfrentam, por isso nossa função enquanto multiplicadores e coordenadores pedagógicos requer um constante contato com esses educandos e e educandas, no sentido de orientá-los quando necessário e auxiliá-los quando for o caso. Mas sempre dando

autonomia para que eles (as) possam desenvolver seus trabalhos com a maior comodidade e eficiência possível.

Na implantação desse novo processo educacional que é a metodologia Escola Ativa, há a necessidade de conscientizar ou de elucidar a família e os pais dos nossos educados (as) quanto ao novo método, todavia já conseguimos reunir com pais de alunos de algumas comunidades, que oferecem uma certa resistência a nova metodologia, mas entendemos que é um processo contínuo de sensibilização, para que enfim, não haja resistência. Entendemos também, que o processo de mudança não é fácil, mas estamos caminhando rumo a uma Educação do Campo de qualidade, que respeite os anseios e que venha de acordo com os desejos dos sujeitos do campo (2010, p.05).

Com isso, na normatização da oferta do ensino no campo, há que ser considerado o que estabelece a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes operacionais para a educação Básica nas escolas do Campo. Para efeito de adoção de propostas pedagógicas diferenciadas, em cumprimento ao que postula a Educação do Campo, isto é, no atendimento educacional diferenciado a suas populações, as Diretrizes Operacionais estabelecem em seu artigo 5º que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 93.94/96, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia”.

Ainda, outro importante documento a ser considerado, na construção de uma política de Educação do Campo em cumprimento aos direitos de seus sujeitos é a resolução nº 2, de 28 de abril de 2008 que estabelece Diretrizes complementares, Normas e Princípios para o desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo.

E, para que as escolas multisseriadas possam atingir o padrão de qualidade definido em nível nacional, as Diretrizes complementares em seu artigo 10, parágrafo segundo definem que “é necessária a formação pedagógica de educadores, (tanto a inicial quanto a continuada), instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente”.

De acordo com PEREIRA (2010, p.104) é preciso que se assegure a garantia da dignidade e dos direitos dos homens e mulheres à educação escolar e que não sejam eles marcados por estereótipos que os rotulam e lhes negam a condição de acesso ao saber, o qual os liberta das amarras do domínio que dificulta a sua ascensão social, contrariando,

assim, o exercício pleno da cidadania. Nesse sentido é imprescindível que sejam superados obstáculos que inviabilizam a construção de uma prática escolar que se dimensione para atender não só as necessidades do professor, mas também as do aluno e às dos demais agentes inseridos no meio socioeducacional rural.

Dando continuidade às Formações no Município, segundo a imagem 11 e o relato dos Técnicos Multiplicadores, a quinta formação do PEA ocorreu:

**Imagem 11:** Mesa de abertura do Módulo V



Fonte: SEMED, 2010

No período de 29 de novembro a 03 de dezembro quando realizamos o V Módulo de Formação do Programa Escola Ativa no Município de Igarapé-Miri, com o Tema: Políticas Públicas e Diretrizes da Educação do Campo, onde discutimos os marcos teóricos e filosóficos da Educação do Campo. A partir do tema fizemos uma análise histórica desse processo de construção do que hoje chamamos Educação do Campo E também os relatos de experiências sobre como a Metodologia Escola Ativa estar fazendo a diferença nas escolas do Campo e como tem mudado a vida dos nossos educadores e educandos.

No dia seguinte começamos uma leitura dinâmica sobre o texto “Educação do campo e poder local na Amazônia: Articulações e possibilidades”, produzido pelo Prof. Dr. Orlando Nobre B. de Souza, o qual trata das questões históricas dos desafios enfrentados por trabalhadores e trabalhadoras ligados aos movimentos sociais em

busca da construção de uma educação voltada e de acordo com as aspirações, desejos e necessidades das populações camponesas.

No avanço das atividades, discutimos e refletimos sobre as seguintes questões levantadas pelo texto:

- Processo histórico de construção e afirmação dos movimentos sociais por uma educação pública e voltada para as suas aspirações e anseios;
- A relação entre poder local e as experiências em educação do campo começam a ganhar novos olhares;
- O novo enfoque que se dá a Educação do Campo no cenário nacional; entre outros temas abordados a partir do texto.

Neste texto os educadores e educadoras do campo perceberam como e quando iniciou o processo de construção de uma nova visão ou início da construção de um novo processo de Educação do Campo em um contexto nacional, bem como os desafios e conquistas dos movimentos sociais na busca dessa nova visão de educação que outrora era rural (ultrapassada) e agora é do campo (de acordo com a realidade, aspirações e anseio daqueles que vivem no e do campo)... (SANTOS, RELATÓRIO, p.07, 2010).

A esse respeito, BARROS E ZEIDEMANN (2010, p.353) argumentam que enquanto a educação rural carrega em seu bojo uma visão distorcida de que o espaço do campo é muito mais um lugar de produção de mercadorias e não um espaço de vida, a Educação do Campo tenta romper com essa visão e defende a noção da permanência do sujeito na terra e na garantia de um *modus vivendi* que considere suas especificidades quanto à relação com a natureza, o trabalho, os aspectos culturais e as relações sociais.

No dia 01/12/2010 iniciamos com a dinâmica do dia, em seguida distribuímos os textos para os educadores com o seguinte tema: **“DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO”**, fizemos a leitura em grupo e a exposição dos pontos mais significativos colocados no papel pelos professores para o melhor entendimento do grupo.

No período da tarde iniciamos com a socialização dos grupos onde cada comitê expôs o cartaz com as principais partes do texto, onde os educadores tiveram a oportunidade de conhecer, comentar e questionar sobre o que não tinham conhecimento, mais como educador que atuam no campo é de suma importância conhecer as diretrizes operacionais para a educação do campo, para fortalecer ainda mais o seu trabalho.

Após a socialização dos comitês iniciamos com a **“leitura do decreto 7.352, de 04 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo”**. Em seguida fizemos a socialização dos comitês, a lei foi muito discutida pelos educadores, comentaram, refletiram e apesar de ser muita leitura nesta V multiplicação os educadores gostaram do módulo, pois comentaram sobre a

necessidade de conhecer a parte teórica da trajetória da educação do campo... (PINHEIRO, p.03, 2010).

Em relação a essa questão, AZEVEDO e QUEIROZ (2010, p.61) fazem uma crítica à legislação ao afirmarem que historicamente, no Brasil, a oferta escolar no campo caracterizou-se por um modelo subordinado aos conteúdos ministrados e aprendidos nas cidades, tendo como princípio o atraso das culturas e a falta de perspectivas desse meio. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002), ressaltam essa situação, reconstituindo os fatos sobre o descaso para com a educação nesse contexto. O documento destaca ainda, que, apesar de o país ter sua origem assentada em bases agrárias, os primeiros textos constitucionais – 1824 e 1891 – sequer mencionavam a educação das populações pobres que viviam nas fazendas ou sítios, trabalhando na agropecuária, na extração vegetal, mineral, na caça ou na pesca.

Carvalho et. al. (2010, p. 288) também criticam, pois afirmam que as Diretrizes Operacionais, marco das conquistas dos movimentos do campo, mesmo sendo representativas de um grande avanço em termos de reconhecimento legal, ainda são pouco conhecidas nos municípios, especialmente pelos sujeitos que estão nas escolas públicas estatais (gestores, professores, alunos pais e mães). É possível afirmar que, mesmo com todas as conquistas desde as diretrizes, a Educação do Campo no âmbito das políticas municipais, não tem vivido as alterações necessárias para que crianças, adolescentes, jovens e adultos tenham melhores condições de acesso a uma educação que os represente.

No entanto, é dentro do Programa que os educadores têm acesso ao debate político do próprio Programa, das Diretrizes, das mobilizações da recuperação das lutas sociais, das grandes lutas dos movimentos sociais do campo para a Educação do Campo, que não estão sob o título do PEA, por se tratar de uma proposta bastante criticada, advinda do Banco Mundial, mas que neste caso os professores têm acesso, por meio do Programa Escola Ativa, a esses grandes debates, mesmo o programa sendo considerada uma proposta neoliberal. Nesse sentido o PEA abre uma frente de trabalho muito interessante e agrega localmente as lutas dos povos do campo.

Para finalizar os Módulos Educativos de Formação, os técnicos tiveram que adequar as exigências do Programa à realidade do Município, haja vista Igarapé-Miri

não possuir infraestrutura suficiente (computadores ligados à internet) para atender todos os professores em uma única formação, como nos mostra a imagem 10. Nesse sentido, de acordo com o relato de um dos técnicos multiplicadores, o Módulo VI do PEA foi realizado por etapas no Centro de Formação Açaí,

em um laboratório com capacidade para atender aproximadamente 50 educadores, por esse motivo, este módulo foi realizado por etapas, como as descritas abaixo:

**1ª etapa – 29,30 e 31 – 01 e 02 – Alto Meruú (Distrito com mais educadores)**

**2ª etapa – 12 a 16 – Cají e Anapú**

**3ª etapa – 27 a 29 – Panacauera e Pindobal**

**4ª etapa – a definir data – Maiauatá**

**5ª etapa – a definir data – Meruú-Açú**

Nos dias 29,30 e 31/08/2011 a 01e 02/09, realizamos o VI Módulo do Programa Escola Ativa com os educadores do distrito Alto Meruú, tendo como tema: **Tecnologias na Educação do Campo** - Sendo que, ao planejarmos essa formação, nos veio uma dúvida instigante: como iríamos iniciar a formação, pois a maioria de nossos educadores não tem alguma afinidade com o computador e, muito menos com o Sistema Operacional “Linux Educacional”? Ressalta-se que, fomos com essa dúvida para o primeiro dia de formação, no entanto, ao experienciarmos as atividades/jogos através do data-show, percebemos que os mesmos, dariam aos educadores as noções básicas de controle do mouse e do teclado. Assim, só precisaríamos colocar esses educadores em contato com o computador e lhes apresentar suas partes periféricas. Dessa forma iniciamos a formação que será detalhada a seguir.

No primeiro dia (29/08), trabalhamos com o texto introdutório da formação, o qual iniciava o diálogo com os educadores sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), onde passamos a envolvê-los com a questão do uso do computador e outras tecnologias para desenvolver a aprendizagem dos educandos do campo de uma forma em que eles têm mais facilidade para assimilar, pois as crianças de hoje, já nasceram em um mundo informatizado e, não é pelo fato de viverem em localidades afastadas do centro urbano, que os mesmos estão alheios às inovações tecnológicas, pelo contrário, com o aumento do poder aquisitivo, proporcionado pela produção de açaí, por exemplo, lhes dá condições de possuir os bens tecnológicos da atualidade. Foi com essa ideia que passamos à leitura e análise do texto “Aprendendo os Fundamentos Básicos sobre computadores e Internet”, o qual fez um “link” para o conhecimento prático do uso do computador. Assim, os educadores começaram a ter um contato com o computador que, em um primeiro momento, percebemos que a maioria deles apresentava certa dificuldade em manusear o equipamento. Por isso, sentimos a necessidade de detalhar mais

pausadamente os fundamentos básicos do computador, tais como o uso do mouse e do teclado.

No segundo dia (30/08), após a dinâmica de acolhida, passamos analisar o Material de Apoio do módulo, que foi o texto “Tecnologias na Educação do Campo” e o CD de jogos e atividades. O material impresso foi fundamental para que fizéssemos uma leitura detalhada do conteúdo, de modo a deixar os educadores cientes de seus papéis, enquanto mediadores no contato das crianças com o computador e, mais especificamente, com o sistema Linux educacional. Já as atividades e jogos do CD são mais relacionados a assuntos das disciplinas e servem para complementar ou reforçar o que for estudado. Após a análise dos jogos e atividades do CD, deixamos os educadores experienciarem essas atividades e jogos, nas quais são usados os fundamentos de uso do mouse e do teclado. Na parte da tarde, continuamos com essas atividades, sempre buscando orientar os educadores no sentido de que utilizassem os recursos disponíveis para estarem confeccionando as atividades e jogos, haja vista que não possuem computadores nas escolas. Em seguida, no mesmo CD, trabalhamos os vídeos e os áudios, como instrumentos de apoio para a dinamização das aulas e como mais uma ferramenta que o educador pode lançar mão para melhor desenvolver o processo de ensino... (SOUZA, p. 06, 2010).

Seguindo as orientações do caderno “O Computador na Sociedade do Conhecimento”, MEC (1994), o processo de formação deve criar condições para o docente construir conhecimento sobre as técnicas computacionais, entender por que e como integrar o computador na sua prática pedagógica e ser capaz de superar barreiras de ordem administrativa e pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo e voltada para a resolução de problemas específicos do interesse de cada aluno.

**Imagem 12:** Módulo VI de Formação do PEA

Fonte: SEMED, 2010.

Assim, diante das informações contidas nos Relatórios foi possível demonstrar o percurso realizado pelos Técnicos Multiplicadores do Município no trabalho com as formações. Porém era importante compreender de que forma a Secretaria viabilizava o processo de implantação e implementação do PEA a partir do apoio da gestão, tendo como referência as dimensões organizacionais, políticas, de infraestrutura e pedagógica, essa questão foi respondida tanto pelos Técnicos, quanto pelo Secretário e pelo Diretor de Ensino. A começar pelo Secretário:

O primeiro passo foi montar a equipe, nós tínhamos dentro da estrutura da SEMED uma equipe, uma Coordenação de Educação do Campo que dedicou inteiramente ao Programa. O que eu realmente acho que foi o nosso diferencial, o divisor de águas, foi que nós trazíamos os professores para fazer a formação, terminava a formação no sábado, eles iam embora, na segunda-feira a equipe da SEMED já chegava lá nas escolas, não para cobrar, mas para assessorar. Inúmeras vezes os nossos Técnicos passavam o dia todo para auxiliar o trabalho do professor quando ele não estava conseguindo realizar. Então, os nossos professores não se sentiam vigiados, mas sim acompanhados, pois quando tinham problemas eles tinham alguém a quem recorrer. As formações do Programa aconteceram em 2010, mas em 2011, e 2012 continuamos trazendo eles para dar seguimento ao Programa e continuamos fazendo esse acompanhamento. Essa era uma prioridade nossa, o acompanhamento, estar junto do professor. Quando não íamos eles cobravam.

A questão política da implementação nós pudemos contar integralmente com o apoio do Prefeito, de vereadores para viabilizar alimentação para as formações, transporte para os professores, e recursos diversos que se faziam necessários.

Com relação à infraestrutura, uma das nossas vantagens na gestão à frente da SEMED foi que nós tínhamos autonomia financeira, os recursos da educação eram administrados pela Secretaria de Educação, o Secretário mandava alguma coisa, a SEMED era ordenadora de despesas. Então tínhamos essa autonomia, um planejamento, só precisávamos apresentar ao Prefeito o que íamos fazer e ele sempre nos perguntava se tínhamos dinheiro para fazer, então nós fazíamos e isso para nós foi algo extremamente importante porque se fazemos um planejamento todo bonito, chamamos Técnicos, formadores e depois temos que apresentar para alguém que não conhece, fica complicado. Como tínhamos autonomia financeira, com certeza foi um dos passos essenciais. O que nós planejávamos ele praticamente assinava embaixo só para executar. Era o passo principal mesmo, sem dinheiro é complicado.

Penso que a equipe por si só tinha uma formação muito boa, eram pessoas que já tinham uma visão do processo, tinham conhecimento do Município, tinham formação, eram do quadro da prefeitura há mais de 10 anos, então conheciam a realidade e tinham a formação. O meu Diretor de Ensino Prof. Nielson, com um trabalho maravilhoso dava assessoria, quando não sabia buscava, corria atrás, conseguia entrada, tinha uma cara de pau fácil, ajudava. Nas formações dávamos apoio, ajudávamos financeiramente para buscar outros formadores. Penso que não tivemos tantos problemas na parte pedagógica, o mais importante, nós conseguimos construir boas relações com as Universidades. Em várias situações nós conseguimos trazer pessoas para fazer essas formações, na maioria das vezes a custo zero (FONSECA, 2013).

Fica claro na fala do Secretário o apoio dado pela Secretaria na implementação do PEA no Município, no entanto é importante destacarmos que a autonomia financeira do órgão contribuiu para que o processo de implantação e implementação do Programa pudesse acontecer sem a dependência da liberação de recursos para viabilizar as formações, transporte, alimentação, dentre outros. Ainda no relato do Diretor de Ensino:

A Secretaria de Educação abraçou o PEA como um Programa do Município e toda a Educação do Campo girou em torno do Programa Escola Ativa, isso eu acho que foi uma coisa muito boa. A viabilidade da Secretaria foi total na questão da infraestrutura, alimentação aos professores, o transporte para o deslocamento dos Técnicos para fazer o acompanhamento, as visitas, enfim, mesmo diante de muitas dificuldades que passamos, eu acho que a Secretaria conseguiu manter consideravelmente a ideia da implementação e da efetivação do PEA no Município. O Programa deu outro olhar com a infraestrutura, pois

as escolas que conseguimos fazer no campo eram escolas que tinham outra visão, outro jeito de escola, melhor dizendo um jeito de escola mesmo, com espaços diferenciados, devido a uma necessidade da metodologia do PEA, no momento em que os professores precisavam expor os trabalhos, na culminância pedagógica, não somente isso, o trabalho com as famílias, enfim. A parte pedagógica fez a diferença, pois se não fosse pelo trabalho pedagógico dos técnicos junto às escolas, se não fosse um trabalho coletivo, não conseguiríamos fazer o Projeto (CARDOSO, 2013).

Nesse relato, notamos uma aproximação com a fala do Secretário, pois o Diretor de Ensino destaca a relevância do apoio recebido, bem como enfatiza o trabalho realizado pelos Técnicos Multiplicadores, os quais também relataram a maneira como receberam tal apoio:

De material a gente tinha, de alimentação nem sempre, eu digo alimentação nossa pra nós formadores, então fazíamos coleta, comíamos pela escola, não tínhamos ajuda de custo nem alimentação que a Secretaria nos desse, a Secretaria nos levava e o Diretor de Ensino sempre que ia junto dava dinheiro para comprar algo, mas nós não fazíamos aquela cobrança tipo: eu só vou se me derem alimentação, nós juntávamos e cada um levava um pouquinho. Em relação ao transporte para os Microcentros que aconteciam no campo, a secretaria disponibilizava carro, lancha pra gente fazer as visitas e até moto se precisasse. Então sempre que precisávamos fazer os Microcentros nós tínhamos o transporte, a alimentação, o material de apoio (QUARESMA, 2013).

Inclusive nos Microcentros o transporte escolar que levava as crianças para a escola, era o mesmo que levava os professores para a escola pelo onde estava acontecendo o Microcentro e quando terminava, levava os professores de volta pra casa também. Tinha toda uma estrutura montada (PINHEIRO, 2013).

Sabemos que uma realidade como a de Igarapé-Miri, onde a maioria das escolas do campo encontra-se nas estradas e nos rios do Município, a necessidade de transporte escolar é visível. Na Constituição Federal está determinado no artigo 208, inciso VII, que é dever do Estado o “atendimento ao educando, no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Pelo relato das Técnicas Multiplicadoras podemos evidenciar que a questão do transporte não era um problema para a educação local. No entanto, notamos uma contradição no que se refere à alimentação, pois a Secretaria fornecia alimento para

as Formações, para os Microcentros, para as visitas de acompanhamento (monitoramento), mas para os Técnicos não.

Porém, a tarefa não parou por aí, após as formações, houve o período de realização dos Microcentros e do acompanhamento dado aos professores da Rede pelos Técnicos Multiplicadores, objetivo da próxima discussão.

### **3.3.2 – Os Microcentros**

No Caderno Base do Programa Escola Ativa – PEA (2008), está determinado que o Microcentro é uma das estratégias do PEA que proporciona a troca de experiências, a oportunidade para educadores se organizarem e construir novos conhecimentos, bem como, discutirem dificuldades em relação ao processo de ensino aprendizagem e a metodologia adotada.

Constitui um espaço para teorização, estudos reflexões, construção e apropriação de novos conhecimentos, trocas de experiências, vivências, desencadeando um processo de avaliação e autoavaliação. Desta maneira, cada município deveria organizar mensalmente os Microcentros, reunindo os educadores de sua rede, podendo também firmar parcerias com outros municípios definindo polos para sua realização, objetivando, assim, proporcionar uma maior troca de experiências.

No Município essa determinação foi seguida em parte pelos Técnicos Multiplicadores, pois estes levaram em consideração algumas questões estabelecidas pelo MEC para realizar os Microcentros, como podemos comprovar no relato de QUARESMA:

Os microcentros é também algo que chama a atenção e sempre explicamos que são momentos de formação, de troca de experiências, discutimos sempre sobre aquilo que os educadores estão com mais dificuldade. (Relatório Síntese, p. 06, 2011).

A esse respeito FREIRE (1996, p. 38), ressalta a importância de uma prática docente crítica, implicante do pensar certo, que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.

Nesse sentido, para dar conta do que estava acontecendo, após as formações foram realizadas periodicamente as visitas de monitoramento, então no momento da entrevista perguntamos aos Técnicos como eles organizavam essas visitas. Estes então nos informaram:

Nós viajávamos o tempo inteiro só que eram muitas escolas, a gente viajava quase toda semana, tinha semana que a gente viajava quase todo dia, como nós éramos quatro, tinha lugar que ia um, em outro lugar ia outros, então a gente viajava quase a semana inteira, eu lembro que teve um professor que cobrou querendo que a gente fosse na escola dele todo mês, infelizmente não tinha como visitar uma escola todo mês, até porque quando a gente fazia as viagens, isso também foi positivo, o pessoal da Secretaria tentava colocar pessoas de todas as coordenações. Então tinha viagem que ia gente da Educação do Campo, da Educação Especial, do transporte escolar, da merenda escolar, porque quando chegávamos lá queríamos resolver tudo que fosse possível de resolver (QUARESMA, 2013).

A Escola Ativa tinha um instrumento que virou uma moda no interior, era o Encontro de Famílias, lá o aluno apresentava poesias, tinha o teatro e as escolas do campo começaram até a se unir para fazerem o encontro numa mesma escola, que era o Dia da Conquista, lá o aluno é quem ia falar, explicar a pesquisa que faziam de cada disciplina. Toda semana quase chegava convite pra nós da SEMED, para participar na Escola do Dia da Conquista, era interessante que teve uma escola que chamou muito atenção, pois a professora fez o Comitê de Recepção, metodologia trabalhada no Escola Ativa, eles aplicavam mesmo a metodologia nas escolas.

Teve uma professora que falou que a aluna que ficou no comitê de recepção ficou apressando o pai e dizendo para ele: - Me leve pra escola logo que eu tenho que chegar cedo hoje porque estou no comitê de recepção. Então o pai dela não esperou o transporte e a levou no casco, no rabudo, pra ela chegar na escola cedo. A professora comentou isso, dizendo que os alunos se sentiam importantes e por isso queriam estar ali para participar. Nós também observávamos essa integração no Dia da Conquista, muito legal (PINHEIRO, 2013).

Como podemos perceber no depoimento das Técnicas, o PEA por meio de seus instrumentos permitiu a aproximação tão sonhada entre escola, família e comunidade, diante da realização dos eventos citados nas falas das entrevistadas, os quais foram de suma importância para o processo de participação dos sujeitos no ambiente escolar. Segundo LIMA (2011, p.77) a “participação organizada”, na escola, exigiu, pelo menos

do ponto de vista formal, a organização da escola para a participação, ou seja, a criação de estruturas e de órgãos em que essa participação se passaria a realizar, configurando desta feita, uma “situação democrática”. Sobretudo a participação de professores e de alunos na organização e na administração dos estabelecimentos de ensino arrasta consigo uma tradição de luta e de oposição, sendo então reclamada em novos termos, praticada antes mesmo de consagrada e de decretada e, neste sentido, *conquistada*.

Mas, além de seguir o Projeto Base, os Técnicos criaram um cronograma de realização dos Microcentros, estipulando os meses e dias de acompanhamento diferente do estabelecido.

**Quadro 18:** Período de realização dos Microcentros em Igarapé-Miri.

<b>Março/2010</b>	<b>Abril/2010</b>	<b>Maió/2010</b>	<b>Junho/2010</b>	<b>Agosto/2010</b>
01 a 05	05 a 09	03 a 07	07 a 11	16 a 20

Fonte: SEMED, 2010

De acordo com esse cronograma, as visitas foram realizadas de março a agosto de 2010, com exceção do mês de julho (porque os professores estavam de férias e, portanto, não houve acompanhamento), sendo que as atividades foram realizadas por Distritos mais centrais, num período de cinco dias para cada Microcentro, o que segundo os Técnicos permitiu um melhor monitoramento das ações.

Assim, para otimizar o acompanhamento às escolas do campo e conhecer melhor a realidade dos distritos, cada Técnico Multiplicador ficou encarregado de um determinado número de escolas, às quais eram de sua responsabilidade.

A partir da distribuição e de acordo com as viagens realizadas pelo Setor Pedagógico (SEMED) e das escolas a serem visitadas, um ou dois professores multiplicadores eram destacados para efetuar o devido acompanhamento, a exemplo da imagem a seguir.

**Imagem 13:** Técnicos Multiplicadores a caminho das escolas do campo

Fonte: SEMED, 2010.

Segundo informações da SEMED (2010), esse rodízio de acompanhamento foi pensado no sentido de manter o atendimento na Coordenação de Educação do Campo na Secretaria Municipal de Educação. Outras informações importantes estão no quadro de acompanhamento do Técnico Multiplicador SANTOS, encontrado em um de seus relatórios de 2010:

**Quadro 19:** Acompanhamento às Escolas do Campo pelo Técnico Multiplicador Carlos Alberto.

PROFESSOR MULTIPLICADOR	ESCOLAS	LOCALIDADE
	Inácia de Sousa Melo	Alto Meruú
	Inácia de Sousa Melo (anexo)	
	Porto Seguro	
	Porto Seguro (anexo)	
	Santo Antonio (Mariteua)	
	Santo Antonio (anexo)	
	São Sebastião	
	Duque de Caxias	Caji
	Saturnino de Moraes	
	Nossa Senhora de Nazaré (Igarapézinho)	
	Fé em Deus	

Carlos Alberto	Raimundo Almeida Farias	Anapú
	Do Rio Pindobal	Pindobal
	Fé em Deus	Panacauera
	Santa Angelina	
	Álvaro Vargas	Maiuatá
	Manoel Patrício	
	Poli Educacional	
	São José	
	São Benedito II	Meruú Açú
	Bom Jesus I	
	Emaús	
	Juscelino Kubitschek	
	São Miguel (Itamimbuca)	

Fonte: GESTAMAZON, 2010.

Em relação a essas visitas, ainda com base nos diversos relatos de SANTOS, foram observamos as seguintes situações:

Na Escola Municipal de Ensino Fundamental “Coração de Jesus” (Maiauatá, Rio Japuretê), observamos que, a mesma funciona de forma precária em um barracão da comunidade local. Sendo que nesta escola atua uma professora com turma de multissérie do Jardim a 4ª série. Essa professora participou de todas as formações, porém ainda não tinha implantado a metodologia em sala de aula. Por isso, nesse dia, demonstramos através de uma aula simulada, como se desenvolve a metodologia do programa. Dessa forma foi possível analisar a importância de tal metodologia para a mudança de um paradigma tradicional de alfabetização, para um modelo atual que privilegia o uso de recursos pedagógicos, didáticos e humanos de maneira mais concreta e consistente (p.03, 2010).

Nesse sentido, ao tratar do processo de alfabetização MAGDA SOARES (2008, p.14) afirma que, sem dúvida não há como fugir, de uma multiplicidade de perspectivas, resultante da colaboração de diferentes áreas do conhecimento, e de uma pluralidade de enfoques, exigida pela natureza do fenômeno, que envolve atores, (professores e alunos) e seus contextos culturais, métodos, materiais e meios.

Na Escola Municipal “Nossa Senhora Santana” (Rio Maiauatá), possui boa estrutura física em prédio próprio. Nessa escola atuam dois professores com turmas multisseriadas do jardim a 4ª série, os quais estão com dificuldades para colocar em prática a metodologia, devido

a resistência dos pais dos alunos, que ainda querem para seus filhos o modo tradicional de educar. Tivemos, também de intervir, realizando uma aula simulada, utilizando os Cadernos dos alunos e os instrumentos da escola ativa. Percebemos, então, com essa simulação, que o uso dos Cadernos de Ensino e Aprendizagem deve ser feitos por série, para que se tenha um maior controle no momento das orientações. Dessa forma, sensibilizamos os alunos e alunas para que tivessem interesse em usar a metodologia do programa, pois a mesma é fundamental para uma melhor aprendizagem, haja vista, as possibilidades e vivências que podem ser adquiridas (p. 04, 2010).

Como sustenta FREIRE (1996), no fundo o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdade, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

Na Escola Municipal “Manoel Patrício” (Maiauatá, Rio São Lourenço), encontramos uma escola com um nível de precariedade bastante avançado, pois sua estrutura física não condiz com o de um ambiente educacional. Além disso, apesar de direção e professoras já terem participado das formações, ainda não estavam conseguindo colocar em prática a metodologia por uma série de dificuldades colocadas por elas naquele momento. Vale ressaltar que, as salas de aula dessa escola são pequenas não permitindo que os alunos tenham o mínimo de conforto. A partir disso, fizemos a devida intervenção, chamando a atenção da professora responsável, no sentido de orientá-la quanto aos procedimentos adequados para o funcionamento da escola. Assim, remanejamos os alunos de 1º e 2º anos e 3ª e 4ª séries para salas mais amplas, onde as professoras pudessem desenvolver suas atividades do Programa Escola Ativa (p.4, 2010).

Ainda FREIRE (1996) ratifica que como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha. Não posso ensinar o que não sei.

Na Escola Municipal Dom Macedo Costa (Anapú), ficamos muito satisfeitos com o que observamos, pois a escola como um todo adota a Metodologia do Programa. Isso foi evidenciado no momento de nossa visita em uma turma onde os educandos estavam fazendo uma atividade do Caderno de Ensino e Aprendizagem. Essa atividade consistia na leitura, análise e apresentação de um assunto do Caderno de História. Após a apresentação a professora solicitou uma pesquisa

na comunidade sobre aquele assunto. Na oportunidade parabenizamos a professora pelo seu trabalho e que ela possa dar prosseguimento as suas atividades (p.05, 2010).

Na Escola Major Moura Carvalho – essa escola funciona em uma pequena casa de um cômodo, onde a professora Alessandra Maria, atua no turno da manhã com Jardins I e II, e no turno da tarde com 2ª, 3ª e 4ª séries. Essa professora participou de nossas formações e está colocando a metodologia em prática, mesmo sendo de maneira discreta, ela consegue ter um domínio sobre a turma. No entanto, a mesma precisa de maiores orientações no sentido de fazer uso dos Cadernos de Ensino e Aprendizagem de forma constante, ou seja, partindo das atividades desses cadernos para o desenvolvimento de suas aulas. Prestamos as devidas orientações e esclarecimentos, ficando a mesma incumbida de realizar tal prática (p. 05, 2010).

**Imagem 14:** Prédio da Escola



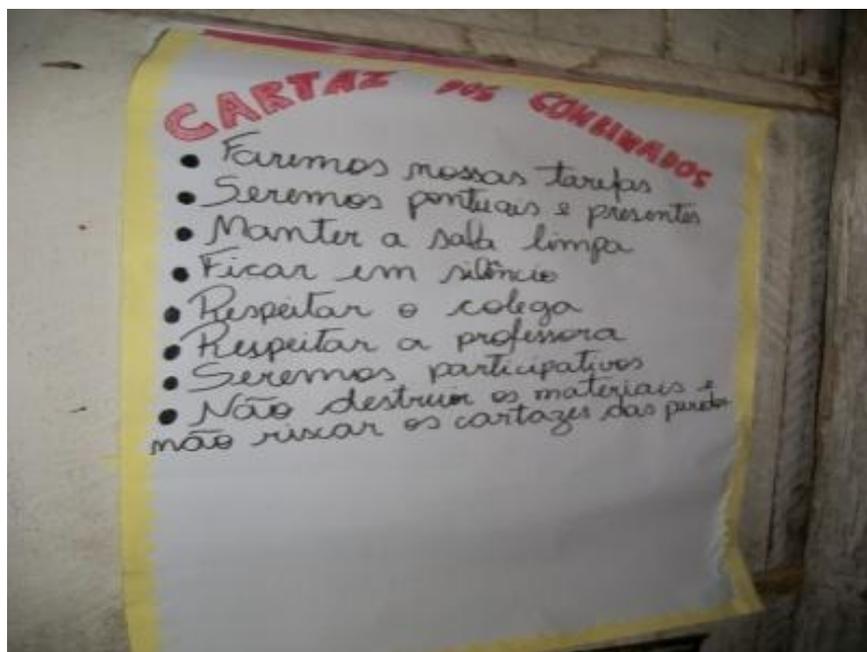
Fonte: GESTAMAZON/ ICED/UFPA, 2010.

**Imagem 15:** Ambiente de sala de aula



Fonte: GESTAMAZON/ ICED/UFPA, 2010

**Imagem 16:** Instrumento da Metodologia



Fonte: GESTAMAZON/ ICED/UFPA, 2010

Neste sentido GONÇALVES, et al (2009, p. 58) afirma que o PEA cria novas demandas para os professores, bem como oferece novas ferramentas para a realização

de seu trabalho. Este, portanto é um caminho possível para a discussão dos professores sobre a sua própria condição como trabalhadores. Faz-se necessário o esforço de democratizar condições de participação dos professores e técnicos educacionais dos municípios e a interlocução entre todos os envolvidos, durante o processo de formação e elaboração das propostas didático-metodológicas.

Por outro lado, LIMA (2011, p.99) argumenta que uma prática participativa caracterizada pela difícil acessibilidade aos centros de decisão, pela passividade e pelo formalismo, aproxima-se consideravelmente de uma situação teórica de não participação, podendo facilmente evoluir para ela. Ou seja, em situação organizacional formalmente democrática e participativa, a não participação constitui, frequentemente, um fenômeno cujas ações e explicações devem ser procuradas no contexto organizacional e nas práticas participativas anteriores; uma participação atualizada predominantemente por razões de mero cumprimento de decisões legais, por formalidade, que podemos designar por *participação pro forma*, sem garantia de influência notória nos processos de decisão, sem *proveitos* ou *ganhos* para os sujeitos em termos identificados e definidos por estes, poderá representar uma espécie de *participação ad gloriam*, não resistindo por muito tempo à ausência de *benefícios* não meramente morais ou ideológicos. Segundo SANTOS, na escola:

**Nossa Senhora de Nazaré (Igarapézinho)** – essa escola apresenta uma estrutura de melhor porte, pois ela foi erguida em terra firme, tendo as características necessárias para seu funcionamento. Atuam com turmas multisseriadas duas professoras que participaram de nossas formações e já estão colocando em prática a metodologia, uma de forma mais tímida e outra com um trabalho bastante consistente e prático, pois presenciamos a turma dividida em comitês e realizando suas atividades nos Cadernos de Ensino e Aprendizagem, além de outras atividades envolvendo os instrumentos da Escola Ativa (p 06, 2010).

**Imagem 17:** Prédio da Escola



Fonte: GESTAMAZON/ICED/UFPA, 2010.

**Imagem 18:** Ambiente da sala de Aula



Fonte: GESTAMAZON/ICED/UFPA, 2010.

**Imagem 19:** Instrumento da Metodologia



Fonte: GESTAMAZON/ICED/UFPA, 2010.

Além disso, era necessário saber do acompanhamento dado ao trabalho que a equipe de Técnicos vinha desenvolvendo no Município. A esse respeito o Secretário e o Diretor de Ensino nos afirmaram que:

Nós tínhamos um grande trabalho nesse sentido, porque tanto o Prefeito quanto o Secretário e boa parte da equipe eram do meio rural e conheciam e conhecem profundamente o meio rural do nosso Município e sabiam das dificuldades, da existência da multisseriada, dos problemas de infraestrutura, de transporte, enfim, todas essas áreas, então era algo que foi a bandeira do nosso trabalho na secretaria. Se você tivesse como acompanhar você poderia perceber que o nosso foco foi o meio rural. Conseguimos fazer um trabalho no meio urbano, mas a dedicação era no campo. Então nós nos reuníamos, eu cobrava relatórios, mas eram mais reuniões presenciais com a equipe que estava junto com a Diretoria de Ensino. O Secretário cobrava do Diretor de Ensino e o Diretor por tabela fazia a equipe trabalhar, então tinha essa colaboração, esse contato mais próximo (FONSECA, 2013).

Claro que eu acompanhava, primeiro, nós fazíamos reuniões constantes, porque assim que o programa iniciou nos começamos com um processo de monitoramento, nós fizemos várias reuniões para definir como iríamos fazer esse monitoramento, nós tínhamos uma definição de toda semana estarmos no campo monitorando, acompanhando e dando respostas. Independente dos relatórios que eram enviados à Coordenação Estadual do Programa da UFPA, eu acompanhava pessoalmente essas visitas e acompanhava também aquilo que demandava das visitas, então, paralelo aos relatórios que eram enviados nós tínhamos também os relatórios que a equipe

preparava dizendo a demanda, eu também tinha a oportunidade de quase que 90% das visitas estar junto da equipe.

Nós fizemos inicialmente uma formação com uma certa percentagem de professores, depois decidimos que iríamos abrir para todas as escolas do campo. Nós vimos que para que o programa pudesse dar certo, não adiantava somente emitir a formação, ou fazer relatórios, mas era necessário fazer o monitoramento, o acompanhamento, então definimos esse monitoramento por reuniões dividindo nas equipes quais pessoas ficariam responsáveis por um determinado número de escolas. Isso na verdade fez o sucesso do Programa, o monitoramento. Porque havia a formação e ao mesmo tempo o acompanhamento para poder visualizar e sempre nos reuníamos com a equipe e conversávamos no sentido de que se o professor na sala de aula não estava fazendo o correto, então o técnico tinha que agir como se fosse o professor: vá lá pra frente, organize os comitês, passe o dia na escola. Nós fizemos muito isso, de não fazer uma “visita de médico”, mas de acompanhamento.

Quanto aos relatórios emitidos para a Coordenação Estadual a maioria deles eu lia já que o tempo era escasso e, eu fazia questão de ir ao campo, onde estão localizadas a maioria das nossas escolas. Então precisava estar acompanhando porque eles acompanhavam os professores na sala de aula, eu acompanhava a gestão da escola, a visão da Coordenação Pedagógica e a parte de infraestrutura também, então tínhamos essa disposição em sair de madrugada e chegar à noite (CARDOSO, 2013).

Contudo, o acompanhamento do trabalho por parte da equipe parece ter sido o termômetro para as mudanças necessárias. Porém, é importante destacar ainda, que esses momentos também serviam para que os Técnicos multiplicadores pudessem recolher os relatórios que os professores deveriam entregar a cada Técnico responsável pelo acompanhamento e orientação ao docente, pois assim como os Técnicos entregavam seus relatórios à Coordenação Estadual, estes também deveriam entregar o documento aos Técnicos Multiplicadores. Segundo CARLOS ALBERTO (2010):

Quanto aos relatórios entregues pelos Educadores do Campo, estamos analisando-os e fazendo as devidas anotações para serem discutidas nas próximas formações. Observamos que os mesmos ainda apresentam somente as descrições sobre as nossas formações, sem fazer análises sobre o próprio trabalho de sala de aula. No entanto, outros, apontam críticas construtivas em relação às atividades das formações e da aplicação da metodologia, além da aceitação ou não por parte da comunidade local. Alguns relatórios, apesar de termos apresentado um roteiro para elaboração dos mesmos, ainda vêm sem cabeçalho, escritos de forma confusa, não permitindo uma compreensão clara sobre início, meio e fim, ou seja, introdução, desenvolvimento e conclusão. Outro detalhe que deve ser

mencionado, desses relatórios, é a falta de conhecimento gramatical apresentada nos textos, com erros de ortografia e caligrafia.

Por outro lado, existem relatórios bem elaborados, permitindo uma leitura clara e de bom entendimento. Esses relatórios apresentam detalhes ocorridos em nossas formações locais, que nós mesmos não conseguíamos perceber. Por isso, estamos satisfeitos com os resultados obtidos em algumas Escolas do Campo, no entanto, precisamos intensificar ainda mais o nosso trabalho, com as formações, Microcentros e visitas de acompanhamento, para manter o incentivo e aumentar a autoestima dos educadores, no sentido de que os mesmos continuem a colocar em prática a metodologia do Programa escola Ativa e, principalmente, para dar uma “dose de ânimo” àqueles que ainda não implementaram tal metodologia (p.10).

Esse relato pode ser comprovado com alguns trechos do relatório da Professora N.S.S.N (2010) no qual podemos evidenciar alguns erros de concordância e ortografia.

No terceiro Módulo ficou o conhecimento sobre o livro Ensino Fundamental de 9 nos. Esse livro nos dar suporte para nós professores como lidar com nossas crianças. O programa da Escola Ativa nos propõe a como levar as brincadeiras de forma crítica, de aprendizagem, um novo rumo para a educação de forma conciente para formar novos cidadãos críticos, cidadãos para a sociedade.

As crianças devem ser encorajadas a pensar, a discutir, a conversar e, especialmente a raciocinar sobre a escrita alfabética. É importante que o (a) professor (a) pense nas crianças como sujeitos ativos que participam e intervêm no que acontece ao seu redor, porque suas ações são também forma de reelaboração e de recriação do mundo. Nesse seu processos interativos, a criança não apenas recebe, mas também cria e transforma (p.04).

Por outro lado, o relatório apresentado pelo Professor E.C.P (2010), traz elementos interessantes e bem elaborados a respeito dos módulos de formação, como demonstramos nos trechos e imagem a seguir:

No dia 12 de abril tivemos a abertura do II Módulo do Curso de Formação, sendo que no primeiro dia, tivemos a participação de várias autoridades como: Excelentíssimo Senhor Prefeito Roberto Pina, Secretário de Educação o Senhor Janilson Oliveira, uma representante do Sindicato dos Trabalhadores em Educação (SINTEPP), uma multiplicadora da Escola Ativa, Senhora Josilene Quaresma, uma representante dos professores do meio rural (campo) e o representante da Câmara dos Vereadores. Sendo que cada autoridade enfatizou a importância e o valor do encontro para os professores, em seguida tivemos a entrega dos kits pedagógicos para algumas escolas. Já no segundo momento tivemos uma palestra com o Prof. Dr. Orlando Nobre, o qual enfatizou e priorizou que o encontro de formação é de suma importância para a vida profissional dos professores (p.01).

**Imagem 20:** Entrega dos kits de materiais pedagógicos



Fonte: SEMED, 2010

Assim, com base nos relatórios e demais documentos aqui apresentados podemos concluir que foram realizadas muitas visitas às diferentes escolas e comunidades do campo no Município de Igarapé-Miri, seja para orientar, avaliar ou até mesmo para contribuir com o trabalho que estava sendo desenvolvido naquele momento. Portanto, as visitas de acompanhamento, se frequentes podem ser consideradas como um dos pontos importantes para alcançar o desenvolvimento da metodologia do PEA no Município, assim como proporcionar mudanças na Secretaria de Educação, nas escolas, nos índices da Educação do Campo local.

Todavia, a partir das informações coletadas junto à Coordenação do PEA da UFPA e também da Secretaria Municipal de Igarapé-Miri, assim como por meio das entrevistas com os sujeitos da pesquisa (4 Técnicos Multiplicadores, 4 professores, 1 representante sindical, o Diretor de Ensino e o Secretário de Educação) realizadas no mês de setembro de 2010, foi possível verificar, dentre outras coisas, o processo de implantação e implementação do PEA, a montagem da equipe, o processo de formações, a realidade educacional das classes multisseriadas, o monitoramento, o apoio técnico, administrativo e financeiro, nos restando ainda discutir a repercussão do

PEA para a formação continuada dos professores da SEMED, o perfil dos mesmos, a estruturação de uma política de educação do campo local, faltando ainda ressaltar os impactos causados pelo Programa na melhoria da educação do Município, discussão que apresentaremos na próxima seção.

### **3.4 – A REPERCUSSÃO DO PEA NA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E NAS ESCOLAS PESQUISADAS.**

No momento da pesquisa de campo optamos por realizar as entrevistas em duas escolas localizadas no campo, sendo que uma era multisseriada e outra seriada devido o Programa ter abrangido todas as escolas do campo do Município de Igarapé-Miri, como citado anteriormente. Porém, é importante ressaltar que praticamente todos os sujeitos que participaram da pesquisa tiveram seus posicionamentos em relação às questões colocadas.

Desta maneira, faremos primeiramente uma breve apresentação das escolas pesquisadas, para em seguida mostrarmos quais foram os desafios enfrentados pelos sujeitos, a repercussão do PEA para a formação continuada dos professores da SEMED, o perfil desses professores, a estruturação de uma política de educação do campo local, bem como os impactos causados pelo Programa na melhoria da educação do Municipal.

#### **3.4.1- Particularidades das escolas pesquisadas**

As escolas escolhidas estão localizadas no Distrito de Meruu-Açú, cuja escolha se justifica pela distância e pelo fácil acesso, embora o caminho para ambas seja por uma estrada sem pavimentação.

**Imagem 21:** O caminho das escolas do campo



Fonte da autora, 2013.

É importante destacar também que tal alternativa se deu em favor da facilidade de encontrar um maior número de professoras concentradas em um único local, já que a maioria delas havia mudado de escola depois do início da administração da atual gestão municipal.

A primeira escola visitada foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Caetano Corrêa Leão, conforme imagem a seguir, escola seriada, localizada na comunidade rural da Vila do Suspiro, na PA 407 km 09, funcionando em dois turnos (manhã e tarde), com atendimento a um total de 291 alunos no turno da manhã e 332 no turno da tarde, somando um total de 623 alunos, sendo que no horário da manhã são atendidos os alunos do Ensino Fundamental menor (1º ao 5º ano) e maior (5ª a 8ª série), no horário da tarde são atendidos os alunos do Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos).

**Imagem 22:** Fachada da Escola

Fonte da autora, 2013.

A escola funciona em um prédio próprio e conta com o trabalho de 1 Diretora, 1 Vice Diretora, 2 Coordenadores Pedagógicos, 1 Coordenador do Programa Mais Educação, 22 professores, sendo 9 (nove) de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>; 7 (sete) do 1<sup>o</sup> ao 5<sup>o</sup> anos e 6 (seis) atuando no atendimento especializado, 1 Secretário, 1 Agente administrativo (Ensino Médio), 2 assistentes administrativos, 6 serventes, 2 merendeiras, 2 porteiros, 2 vigias, 12 barqueiros 1 motorista de ônibus escolar e o Conselho de Pais e Mestres composto de 12 conselheiros.

A estrutura física da escola é composta de 12 salas de aula, 1 banheiro (para o uso de todos), uma copa cozinha, 1 secretaria, 1 sala da Coordenação Pedagógica, 1 sala da Direção, 1 sala dos professores, 1 sala de Atendimento Especializado. Na escola também são implementados os Programas Mais Educação (com modalidades de Brinquedoteca, Horta, Teatro e Letramento), Atleta na Escola<sup>72</sup> (com as modalidades de Salto à Distância e Corrida de 75m, 100m e 300m respectivamente) e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC<sup>73</sup>.

<sup>72</sup> Programa de Formação Esportiva Escolar surge com o objetivo de incentivar a prática esportiva nas escolas, democratizar o acesso ao esporte, desenvolver e difundir valores olímpicos e paraolímpicos entre estudantes de educação básica, estimular a formação do atleta escolar e identificar e orientar jovens talentos.

<sup>73</sup> O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3<sup>o</sup> ano do ensino fundamental.

**Imagem 23:** Ambiente interno, corredor das salas de aula.



Fonte da autora, 2013.

Nessa escola são enfrentados problemas de maré baixa, pois segundo informações do local sempre que a maré atinge um nível considerado baixo torna-se impossível a navegação dos barcos que transportam os alunos, haja vista o Furo do Suspiro, encontrar-se entulhado por árvores que despencam dos barrancos assoreando o rio, portanto, nesses dias os educandos são dispensados das aulas.

**Imagem 24:** Furo do Suspiro, rio para o deslocamento dos alunos.



Fonte da autora, 2013

---

Outro problema diz respeito aos espaços onde são desenvolvidas as atividades esportivas, pois os mesmos são improvisados ou cedidos pela comunidade do entorno, embora a escola possua ambiente suficiente para a construção desses espaços.

A segunda Escola pesquisada foi a Escola São Miguel, localizada no Rio Itamimbuca, escola multisseriada, também no Distrito de Meruu-Açú, funcionando nos turnos manhã e tarde, sendo que pela manhã são atendidas 35 crianças e a tarde 14, somando um total de 49 alunos desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental Menor (1° ao 5° anos).

**Imagem 25:** Fachada da Escola



Fonte da autora, 2013.

Nessa escola o prédio também é próprio, porém bem menor do que a anterior, pois no local atuam 2 professoras, 1 Coordenadora Pedagógica que também exerce a função de Diretora, 2 serventes e 1 barqueiro. O espaço físico da Unidade Educativa é composto por 2 salas de aula, 1 secretaria, 1 copa cozinha, 2 banheiros (masculino e feminino), 1 depósito, 1 pátio externo.

**Imagem 26:** Ambiência da sala de aula



Fonte da autora, 2013.

O único Programa ao qual a escola está vinculada é o PNAIC, do qual participam as duas únicas professoras da unidade educativa.

É importante destacar que o acesso a essa escola é somente pelo rio, o que de certa forma traz problemas para o local, pois o horário de estudo das crianças depende do horário da maré, realidade que se apresenta desde a fundação da escola há 25 anos aproximadamente.

**Imagem 27:** Porto onde as crianças descem para ter acesso à Escola



Fonte da Autora, 2013.

Outro fato que ocorre constantemente diz respeito ao período da safra do açaí, momento em que as crianças mais faltam às aulas, pois segundo informações da comunidade local, nesse momento as crianças participam da colheita do açaí.

### **3.4.2 – Conquistas do PEA em Igarapé-Miri**

Após essa breve apresentação da realidade das escolas pesquisadas chegamos ao ponto fundamental da pesquisa, saber o que o Programa Escola Ativa foi capaz de provocar nessa realidade apresentada em Igarapé-Miri. Deste modo, selecionamos algumas questões que mais caracterizam os aspectos que queremos analisar a respeito da repercussão do PEA para a formação continuada dos professores da SEMED, o perfil desses professores, a estruturação de uma política de educação do campo local, bem como os impactos causados pelo Programa na melhoria da educação do Municipal.

O primeiro ponto refere-se ao à repercussão do Programa Escola Ativa para a formação continuada dos professores. De acordo com olhar dos Técnicos:

A repercussão começou pelos rapazes da equipe de formadores que foram fazer a especialização em educação do campo, nós passamos a participar dos seminários estaduais de educação do campo, dos seminários do fórum de educação do campo, antes era só eu que participava por ser do fórum e foi justamente por esse motivo que eu vim para a Coordenação de educação do Campo, porque já fazia um trabalho nessa área. Então todo mundo começou a fazer curso, se interessar (QUARESMA, 2013).

Nós amadurecemos não só em termo de formação em educação do campo, não só na horizontal, mas também na vertical. Eu gosto muito da vertical porque ela nos dá graus, mas eu sou muito da horizontal também porque eu não sabia nada de educação do campo, nada, nada, eu sabia o que era o campo, mas de educação do campo nada, eu lembro que nas primeiras participações do fórum nós ficávamos só como observadores e no decorrer do tempo nós já começávamos a participar das discussões, começávamos a ter voz. O mais interessante é que eu, por exemplo, passei a ter mais interesse pela educação do campo, passei a ler muito mais, tanto é que acabei fazendo uma especialização na área. Eu poderia ter procurado outra área, mas o interesse veio pelo campo por estar trabalhando nele e porque me instigou a pesquisar. A educação do campo é uma área que está em discussão sempre, isso me levou a buscar entender o que era multissérie, porque multisseriada. Eu percebi que não tem escola

multisseriada porque alguém simplesmente quis que tivesse, é uma conjuntura que levou pra isso. Uma situação determinada que fez que surgissem as escolas multisséries e muitas outras coisas que estão envolvidas com a educação do campo.

Antes de 2009 e após 2009 com a implantação do Programa Escola Ativa e da própria Coordenação, nós já tínhamos políticas, mas de forma isolada, em 2005 a casa familiar rural que trabalhava de forma isolada, em 2006 saberes da Terra, também isolado. Como passou a ter a Coordenação de Educação do Campo que juntou esses programas e passou a dialogar e se interar a respeito de como desenvolver o trabalho, esse foi um ponto muito significativo, poder conversar com os movimentos sociais. É interessante porque até nós tachávamos os movimentos sociais de baderneiros, depois dos estudos nós passamos a ter uma nova visão sobre os movimentos sociais, importantíssimo (SOUZA, 2013).

#### Para as Professoras da Rede:

O Programa me trouxe várias orientações no sentido de despertar na criança a vontade de aprender, se qualquer um de nós estiver em um ambiente onde nada nos interesse não vai prestar, poder trabalhar com o psicológico da criança, ligada ao conhecimento científico, ter um entendimento disso é fundamental para a nossa atuação. Até hoje eu utilizo a metodologia do Programa Escola Ativa na minha sala de aula. Quando eu fiz o magistério eu não estava preparada, hoje já estou fazendo o curso superior PARFOR, assim como muitos professores estão fazendo e não troco minha profissão por nenhuma profissão, hoje eu gosto do que faço, mesmo atuando com crianças do jardim ao quinto ano, assim que terminar o curso superior quero continuar atuando com elas. O Programa me deu essa motivação, para eu me preparar mais e querer aprender mais (Professora B, Escola São Miguel, 2013).

O PEA contribuiu muito, muito, eu não tinha noção e iniciei junto com o Programa que me trouxe muitas experiências, diferentes maneiras de trabalhar em sala de aula, eu aprendi a trabalhar fração dividindo um pão com os alunos, trabalhar a geografia com o croqui, alfabetizar com ficha de controle de frequência, caderno de controle dos alunos que relatavam o que mais gostavam e também o não gostavam, eu lia e identificava o que tinha que mudar, tudo isso veio do Programa Escola Ativa. Mudanças na maneira de ensinar, alfabetizar, o material disponibilizado, os livros, o ambiente ficou mais gostoso porque os alunos começaram a se interessar mais pelas aulas e se envolviam naquilo (Professora A, Escola Caetano Corrêa Leão, 2013).

Notamos na fala dos entrevistados que, o processo de formação continuada dos docentes contribuiu positivamente para a prática pedagógica destes em sala de aula. Pois a partir dos dados da entrevista foi possível perceber a importância do PEA, não só

na prática diária dos educadores das redes municipais, mas também, na prática dos próprios técnicos multiplicadores, na aquisição de novos conhecimentos acerca das políticas de educação do campo, assimiladas às suas práticas, por meio das formações nos seis módulos.

Outro ponto relevante observado durante as entrevistas, diz respeito ao perfil dos professores das classes multisseriadas que segundo os técnicos multiplicadores:

O perfil do nosso educador era daquele educador que conhecia os materiais, mas faltava fazer uso deles, faltava ousar, não conhecia muitas atividades, não conhecia muitas metodologias, 50% deles eram educadores que seguravam cartaz para se esconderem atrás dele, não falavam o que achavam. Eu lembro muito da professora da escola Jesus de Nazaré que disse para mim e para a Claudiana: “- Josilene eu trabalho aqui a mais de 15 anos e nunca vi ninguém da Secretaria de Educação por aqui, eles sempre diziam que essa escola era muito longe, por isso eles não vinham. Então eu pergunto porque por outros era muito longe e pra nós não? Porque a gente não era 100% mas tinha preocupação com cada uma das escolas, com cada professor. O professor via a nossa motivação e nós fizemos o professor se apaixonar pela metodologia do Programa (QUARESMA, 2013).

O perfil do professor melhorou muito, principalmente na parte estética, no modo de vestir, os professores começaram a se preparar para a semana da formação. Tanto na segunda formação eles vieram com a melhor roupa, fizeram chapinha, para passar uma semana aqui na cidade, eles estavam com a auto estima elevada e quando eles ganharam a camisa do Escola Ativa, eles trabalhavam com a camisa na escola, você chegava nas escolas e não via mais os professores de camiseta, shortinho, porque nós enquanto formadores falávamos da importância do professor estar bem vestido.

O programa acabou interferindo no modo do professor se vestir, de falar, de ler mais, de se interessar e até se inscrever no PARFOR, inclusive nós fazíamos festa com direito a pistola quando os professores passavam. Durante as formações eu observei muito o crescimento do professor, enquanto educador, enquanto profissional, a partir do mento em que começaram a cursar o nível superior, então eles se sentiam importantes ao chegarem à Secretaria e ter alguém para recebê-los (PINHEIRIO, 2013).

Era visível nas visitas às escolas a mudança de perfil dos professores, tanto o estético, quanto o ambiente de sala de aula, a postura deles (SOUZA, 2013).

Essa mudança também está expressa na fala das professoras e do representante sindical e do Diretor de Ensino respectivamente:

Para a minha atuação foi um maior conhecimento e acesso aos jogos já que os meus alunos tem problemas de aprendizagem, a teoria que foi fundamental porque o Programa não ensina somente a metodologia, nos ensina teorias também. Eu aprendi que até a montagem dos livrinhos dos alunos são importantes, a produção do material didático, nós produzimos juntos. Essas pessoas que fizeram o Programa estavam preparadas pra isso, o PEA foi muito bem trabalhado aqui em Igarapé-Miri. A partir do Programa eu passei a ter outra visão do trabalho em uma sala de recursos e passei a perguntar mais, querer aprender, esse ano vou começar a trabalhar com as sequências didáticas com os meus especiais. Sempre me perguntam se eu quero trabalhar em Igarapé-Miri e eu sempre digo que não, eu gosto da escola do campo, a minha vivência é aqui (Professora B, Escola Caetano Corrêa Leão, 2013).

As mudanças começaram principalmente porque a partir de então você tinha o que visualizar em sala de aula, porque antes nós só tínhamos o alfabeto, os numerais, coisas bem simples. Com o Escola Ativa não, você tinha os combinados, os comitês de limpeza, de recepção, de leitura, dos ajudantes, vários instrumentos para trabalhar e que até hoje eu utilizo para o meu trabalho. Com o tempo fomos adaptando, quando iniciou o programa tinha o Comitê dos ajudantes, depois eu pensei que ficaria melhor se fosse o ajudante da semana. Pra mim o programa deu uma dinamizada no ambiente da sala de aula, pois quando você chegava logo percebia a diferença, nós tínhamos várias opções de atividades para desenvolver com os alunos. As crianças gostavam muito disso porque estavam vendo, por exemplo, no cartaz da chamada o colega que estava faltando, quem estava requentando e muitos diziam que não queriam faltar para que ninguém visse o nome deles cheio de faltas. Também porque estavam gostando da escola, do que acontecia aqui, novidades na sala de aula e com isso se sentiam entusiasmados.

Com certeza o programa me ajudou, lá eu conheci muitas coisas e passei a ter ideias novas para criar o meu material, eu tinha ideias mas não eram tão legais, então o Programa veio para somar com o meu trabalho, então eu posso afirmar que me ajudou muito a trabalhar de forma mais dinâmica, com jogos e outras atividades que não eram monótonas, deixamos de utilizar somente quadro e giz (Professora C, Escola São Miguel, 2013).

Nós do SINTEPP participamos de um alguns encontros e pelos debates, pelas formações, nós concluímos que o curso foi muito importante porque deu outra visão para a questão da formação, das práticas dos professores, nos ofereceu aquilo que nós não tínhamos, pois na minha compreensão você não pode oferecer o que não tem, se não tem conhecimento o suficiente você não poderá oferecer conhecimento. Com o Escola Ativa nós vimos muita motivação dos professores e nas próprias salas de aula como presenciamos várias vezes no campo (MORAES, Coordenador do SINTEPP, 2013)..

Com isso começa a melhorar autoestima dos professores, os professores começaram a trabalhar de segunda a sexta, eles começaram a ter um envolvimento maior, começaram se apaixonar também pela metodologia, a prova disso é o bom resultado que o

Programa teve. Eu posso dizer que 70%, 80% dos nossos professores tiveram bom rendimento dentro do Programa, porque lamentavelmente nós temos esse equilíbrio que a gente não consegue atender todo mundo (CARDOSO, 2013).

Notamos na fala dos sujeitos que o Programa Escola Ativa proporcionou mudanças na autoestima, na maneira de falar, no conhecimento que passaram a adquirir, o que acabou refletindo no trabalho em sala de aula e conseqüentemente contribuindo para que os educadores se sentissem mais valorizados e motivados.

Os sujeitos da pesquisa no momento da entrevista ainda foram questionados a respeito da estruturação de uma política de educação do campo local, de acordo com a Coordenadora do PEA e o Diretor de Ensino:

Na verdade já tinha e porque dizemos que já tinha, porque só fizemos a primeira formação do Programa Escola Ativa, dia 14 de dezembro de 2009, nossa primeira formação em Belém, foi 14, 15, 16, 17 e 18. Então nós trabalhamos um ano em Igarapé-Miri. O Escola Ativa foi o que fortaleceu a educação do campo, tanto é que já tinha essa proposta da educação do campo, no momento em que foi criada uma Coordenação de Educação do campo e Diversidade. Nós já tínhamos começado a ir para os encontros do FORECAT, já fazíamos parte do fórum desde 2007, quando ainda estava no Moju, nós começamos a trazer as reuniões do fórum para Igarapé-Miri, fizemos um Seminário. Mas o Programa Escola Ativa foi o que direcionou, é isso mesmo, veio dar a força que precisávamos, porque nós íamos para um seminário, para a reunião do fórum, mas pra isso não tinha visibilidade a educação do campo. Nesse momento eu comecei a cursar a Especialização em Educação do Campo na UFPA, porém quando veio o Programa Escola Ativa tivemos a visibilidade e uma proporção grande, aí sim começaram a acontecer as coisas, começamos a estudar, promover os nossos seminários, os nossos encontros, as pessoas começar a participar e acreditar na política (QUARESMA, 2013).

O programa Escola Ativa, apesar de ser uma política de governo, foi instituída pelo Município como uma Política Pública Educacional, tanto é que se tivéssemos a oportunidade de continuar, íamos continuar nos mesmos moldes porque o material vindo pelo Programa Escola Ativa é muito bom, durável e que o Município abraçou a causa investindo em infraestrutura, em alimentação para os professores nas formações e em uma série de situações que puderam fazer com que o professor obtivesse a formação. A questão do monitoramento, por exemplo, é uma coisa cara, colocar três vezes por semana técnicos numa lancha e consumir 80 litros de combustível por dia é gasto, ou é investimento na verdade, então isso passa a ser uma política. Então o que eu posso te falar do Município é que eu penso que pegamos um Município que não tinha um norte, um direcionamento. Um Município

em que os professores não conheciam acerca do trabalho da psicogênese da linguagem, não conhecia o que era a ideia de linguística, então na verdade começamos a trabalhar um plano de formação e quando um Município começa a trilhar um plano de formação para o local e não para o governo, começa a surtir efeito (CARDOSO, 2013).

No entanto, para o Coordenador do SINTEPP, ainda falta muito para o sindicato consiga implementar uma política sindical que favoreça os professores das classes multisseriadas, pois segundo ele:

Eu penso que seria importante garantir tal política, pois assim nós vamos despertando para esse tipo de coisa, essas discussões que temos feito tem nos ajudado porque trata-se de um trabalho diferenciado, tanto por parte do professor quanto por parte do aluno, pois enquanto o Sindicato luta para que os professores sejam bem remunerados, qualificados, respeitados, da mesma forma lutamos para que seja garantido o direito do aluno é educação, essas coisa que ainda temos que discutir bastante e que são de muita importância para a educação o local. Nós ainda não temos uma política sindical específica para as classes multisseriadas, nossas discussões são de forma geral, especificamente ainda não conseguimos fazer isso porque envolve questões políticas bem complicadas de equalizar. O temos defendido bastante em nossas discussões é a tentativa de garantir com que nas classes multisseriadas se tenha um número menor de alunos por turma, mas infelizmente ainda não conseguimos uma política específica para discutir isso (MORAES, 2013).

Embora percebamos na fala dos dois primeiros entrevistados uma afirmação da existência e estruturação de uma política de educação do campo local, o Sindicato dos professores ainda se encontra de mão atadas diante das determinações e dos embates da política existente no Município.

Finalmente perguntamos sobre os impactos causados pelo Programa na melhoria da educação do Municipal. Para a Coordenadora e Diretor de Ensino:

Nós não trabalhamos para o IDEB nós trabalhamos para o Município de Igarapé-Miri. O IDEB foi uma consequência, se o governo tem uma forma de avaliar, como nós fomos questionados na FIPE, na UFPA no dia da apresentação do nosso trabalho, no qual como ponto positivo nós dizíamos que o IDEB tinha aumentado, sim é um ponto positivo, mas se essa é a medida do governo, eu não tenho como me recusar a fazer a prova. Eu sou contra o vestibular, por exemplo, mas pro meu filho, pro meu irmão, pro meu sobrinho entrar numa universidade ele precisa fazer o vestibular, então eu sendo contra ou a

favor ele vai ter que passar por isso. No caso do IDEB, eu sendo contra essa avaliação do aluno, ou sendo a favor o meu aluno vai fazer, então ele não foi a nossa prioridade (QUARESMA, 2013).

A primeira repercussão é o fato de estares aqui, nunca fizemos propaganda na verdade, mas a grande repercussão está, por exemplo, quando encontramos com o Orlando e conversamos com ele que nos diz que o lugar onde a proposta deu certo foi Igarapé-Miri, então eu acho que a repercussão do Programa deu um incentivo para o Município no que fazer pedagógico no sentido de dizer que tem solução para esses problemas, a mesma expectativa que eu tenho hoje com o Escola da Terra, é lamentável ser apenas uma política de governo e não uma política pública, se fosse uma política pública não acabava, não sei se o Escola da Terra vai ser uma política pública. Mas a melhor repercussão que temos de tudo, independente se A, B, ou C de fora do Município analisou, é a repercussão para as crianças, o avanço em 33% no IDEB, o avanço no índice de aprovação, da frequência, na participação da família na escola, um conjunto de ações que passaram a fazer com que os alunos avançassem. Quando a Secretaria abraça um programa ela cria uma série de aparatos que dá possibilidades a isso como a merenda, o transporte de qualidade, uma metodologia de qualidade, os salários dos professores, tudo isso faz com que haja uma boa repercussão nas crianças, que é a melhor repercussão que temos, o melhor trabalho que pudemos visualizar foi o índice de aprovação e o aumento no IDEB, mais que isso, o envolvimento, o acesso das crianças, a permanência e o sucesso delas. Esses eixos foram o nosso foco até 31 de dezembro (CARDOSO, 2013).

Na fala dos Professores notamos que houve um aumento do IDEB como consequência do trabalho realizado na Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri, como pode ser observado nos dados do Censo do IBGE (2013) conforme quadro a seguir:

**Quadro 20:** IDEB de Igarapé-Miri 2007-2011<sup>74</sup>

ANO	PROJETADO	OBSERVADO
2007	2.4	2.5
2009	3.0	3.2
2011	3.5	3.7

Fonte: IBGE, 2013

<sup>74</sup> As informações do quadro 20 foram pesquisadas na Internet, no site do IBG e foi feita somente no período de 2007 a 2011 devido ainda não estar disponível a informação mais atualizada. Como as pessoas que faziam parte do Programa não estarem mais na Secretaria Municipal de Educação, não conseguimos coletar tais informações.

No caso analisado, os resultados do IDEB dizem que é fruto de um trabalho integrado, político, definido, que procurou a melhoria da educação. Isso deveu-se a todo um esforço da Secretaria, de multiplicação global do ensino, não somente no sentido de preparar os alunos para a prova, algo instrumental, mas com outra preparação, não para melhorar o índice, mas para melhorar a educação

Para o Secretário tratou-se também de uma realização pessoal ver os resultados do Programa aparecendo depois de todos os investimentos feitos na Educação do Campo Municipal, segundo ele:

Eu confesso que é uma das minhas realizações quando falam da nossa gestão, ver que o nosso trabalho deu resultado, antes parecia que as classes multisseriadas era uma mal necessário, você tinha que conviver com aquilo e levar como desse. Quando da implantação do programa, dos resultados, ver todas as nossas escolas, mesmo aquelas mais carentes ou as mais estruturadas, ver o resultado do aproveitamento das crianças, isso é o que mais nos marca. Ao nossos professores se reconheciam sujeitos no processo e percebiam que antes tinha uma prática que não estava dando o resultado que queriam e isso é claro que deixa qualquer um frustrado. A partir do Programa conseguimos fazer o Programa acontecer, melhorar a autoestima dos nossos professores e com esse conjunto de ações e o que a nossa gestão tentou fazer, que seria focar o nosso trabalho na Educação e nas questões ligadas ao Campo. Quando investimos nos Programas, no transporte escolar, na alimentação regionalizada, no assessoramento, no trabalho dos nossos professores, quando fizemos a secretaria estar mais próxima, quando conseguimos fazer formação para os barqueiros, para os servidores, para a escola como um todo, percebemos todo o corpo da secretaria falar uma nova língua e ver os resultados acontecendo (FONSECA, 2013).

Uma Técnica Multiplicadora foi mais além, afirmando que o Município avançou tanto que estava construindo as suas Diretrizes Curriculares, pois de acordo com a sua entrevista:

O avanço foi tão grande que o Programa Atleta da Escola teve aluno do ICATU que saltou mais de 5 m. O campo sobressai, reconhece o poder que tem e torna-se mais forte. O impacto foi em vários sentidos, até mesmo no conteúdo programático, nós conseguimos fazer o nosso planejamento aqui na cidade trazendo os educadores do campo e ver o conteúdo programático do campo, voltado para a realidade, pois antes o conteúdo utilizado no campo era o que a cidade levava pra lá. Foi um momento interessante, nós fazíamos os grupos por disciplinas e sentávamos para discutir, emitir opinião, acrescentar conteúdos, os professores também se sentiram parte daquele trabalho, pois quando você pega um documento que ajudou a construir, você trabalha com

mais vontade. Eles se sentiam muito importante para esse processo, o campo estava construindo as suas diretrizes curriculares (PINHEIRO, 2013).

Para outro Técnico Multiplicador, a repercussão foi tão grande que:

Em um dos seminários do SINTEP que nós participamos com o Professor Afonso Wellington, ele falou que Igarapé-Miri foi quem mais conseguiu fazer essa virada epistemológica de educação rural para Educação do Campo, não só na nomenclatura, mas em toda uma concepção que movimentou a Educação do Campo. Ele falou que o Município foi quem mais chegou perto do que seria um ideal de educação do campo, claro que não conseguimos seguir direitinho as Diretrizes Educacionais para a Educação do Campo, toda aquela legislação, mas nós chegamos lá, nós conseguimos dar o pontapé e o Programa Escola Ativa movimentou, abriu um leque, chamou atenção para o campo, de alguma forma mexeu naquilo que estava adormecido. Eu particularmente, me utilizando de todos, que acho que é o mesmo pensamento, eu acredito que nós deixamos de 2008 até 2012 um legado muito grande para a educação do campo em Igarapé-Miri (SOUZA, 2013).

Notamos com isso que a autonomia adquirida pelos Técnicos Multiplicadores do Município em relação a um maior conhecimento das políticas de Educação do Campo, por meio do Programa Escola Ativa e, a partir de então, demonstram estar preparados para enfrentar qualquer proposta educacional que se apresente para Igarapé-Miri.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analizamos, ao longo desta pesquisa, os delineamentos da Educação do Campo no qual fizemos uma contextualização histórica das políticas públicas que se apresentaram no cenário brasileiro nas últimas décadas, por meio das políticas dos programas, bem como a conceituação de Educação rural e do/no campo. Esteve no centro do debate, o planejamento da Educação no Brasil e as implicações do Programa de Desenvolvimento da Educação- PDE/MEC, na tradução das políticas implementadas pelos programas desenvolvidos no chão da escola pública brasileira como no caso do nosso objeto de estudo, o Programa Escola Ativa (PEA).

Problematizamos o Processo de Implantação e Implementação do PEA em Igarapé-Miri, enquanto Política Nacional Institucionalizada pelo Ministério da Educação (MEC) no período de 2008 a 2011 e a implicação deste Programa na Política de Educação do Município.

Nesse sentido, nosso objetivo geral procurou analisar o processo de implantação e implementação do PEA no Município de Igarapé-Miri. Nos objetivos específicos nos propomos a analisar as ações implementadas pela SEMED no fomento de uma política de Educação do Campo; Verificar que dimensões atestam o fortalecimento e a consolidação da Educação do Campo no Município a partir das vivências locais e Verificamos se o Programa Escola Ativa possibilitou a criação de uma política pública de Educação do Campo pautada nos princípios das lutas dos educadores do campo e dos Movimentos Sociais do Campo.

Apesar das críticas em relação ao processo de implantação e implementação do PEA, foi possível constatar que no Município em questão, que por uma determinação política de desenvolvimento do Projeto, de envolvimento, de reconfiguração interna dos modos de trabalho da própria Secretaria, a SEMED conseguiu realizar um planejamento voltado às determinações da política do Programa e às necessidades locais, desde a sua implantação até a sua implementação. Foi observada também uma autonomia relativa da SEMED em relação a algumas demandas do Programa Escola Ativa, assim como do trabalho pedagógico desenvolvido pelos Técnicos junto às escolas da Rede Municipal.

A pesquisa mostrou também por meio dos depoimentos dos Técnicos Educacionais, que o processo de implantação e implementação do PEA se deu a partir

do conhecimento que já possuíam em relação às discussões sobre Educação do Campo ligadas a outros programas e advindas também da própria experiência do PEA em outro Município.

Houve uma grande aceitação pela proposta desenvolvida no Programa Escola Ativa, devido Igarapé-Miri apresentar uma característica bastante peculiar, pois a maioria das suas escolas são localizadas no campo, além disso, os responsáveis pela implementação do PEA, apresentarem uma forte ligação pessoal e profissional com o meio rural.

No relato dos técnicos evidenciamos que no momento de planejar as ações havia uma preocupação em manter atualizadas as discussões referentes às questões do campo, assim como a necessidade de serem identificados como responsáveis pelo Programa no local.

No que tange às ações implementadas pela SEMED no fomento de uma política de Educação do campo verificamos que houve a realização de todos os módulos Educativos de Formação na Sede do Município com exceção do VI Módulo (As Tecnologias na Educação do Campo) que foi realizado nos distritos de Maiuatá, Panacauera, Pindobal, Meruú-Açú, Alto Meruú e Anapú, por uma questão de infraestrutura técnica.

Também foram percebidos alguns entraves por conta da distância e acesso às localidades, a exemplo do Alto Meruú. Mas, é importante ressaltar que as formações oferecidas pelo PEA eram destinadas somente aos professores das classes multisseriadas, mas acabou abrangendo também os educadores das classes seriadas no campo, totalizando com isso a formação de 237 professores de 124 escolas da rede municipal, porém, houve interesse por parte dos docentes da rede “urbana” do Município que também passaram a adotar a metodologia, ou seja, o Programa foi totalmente redimensionado no Município.

Assim, no decorrer de 2010, os Módulos foram ministrados por docentes da própria Rede Municipal, UFPA, SEDUC e Municípios vizinhos, o que resultou na formação destes educadores.

É importante frisar que é notável uma reformulação dos módulos de acordo com a realidade e necessidade do Município, haja vista Igarapé Miri ter efetuado a mudança da ordem dos módulos e até mesmo as denominação destes, em função da realidade local e das necessidades apresentadas. Porém, é importante ressaltar que a Secretaria de

Educação reivindica uma autonomia relativa em relação ao formato do Programa, para ter liberdade em alterar os módulos, os conteúdos, os períodos, o local e a maneira de realização das formações, mas não interferiu nas determinações estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC) a exemplo do momento de realização dos Microcentros, quando foram levadas em consideração, pelos técnicos multiplicadores.

Quanto às dimensões que atestam ou não o fortalecimento e a consolidação da Educação do Campo no Município a partir das vivências locais, a pesquisa mostrou, por meio do olhar dos técnicos educacionais, que o processo de formação continuada dos docentes, contribuiu positivamente com a prática pedagógica destes em sala de aula. A partir dos dados dos relatórios analisados e das entrevistas foi possível perceber a importância do PEA, não só na prática diária dos educadores da rede municipal, mas também na prática dos próprios técnicos multiplicadores, na aquisição de novos conhecimentos acerca das políticas de Educação do Campo, assimiladas às suas práticas, por meio das formações nos seis módulos.

Foi percebido também que os técnicos multiplicadores que participaram da pesquisa assumiram o Programa com expectativas positivas tanto em relação às práticas pedagógicas, quanto à formação teórica, além da preocupação dos professores e com a metodologia do Programa, em saber se esta poderia auxiliá-los no trabalho em sala de aula, assim como os materiais pedagógicos e os livros didáticos que chegaram à Secretaria.

O contato dos técnicos multiplicadores com os professores das redes, também foi outra observação que possibilitou tomar conhecimento das principais dificuldades enfrentadas pelos docentes nas escolas multisseriadas, que vão desde a necessidade de melhorias na infraestrutura física, até a busca por conhecimentos mais atualizados na intenção de melhorar a prática pedagógica, pois os profissionais que estão atuando nas escolas do campo, de acordo com a informação dos técnicos, não se sentem preparados para lidar com educandos em níveis de escolaridade e aprendizagem diferenciados.

Nas entrevistas com os técnicos, foi constatado que vários educadores puderam expor suas dificuldades à Coordenação de Educação do Campo / Programa Escola Ativa, em relação ao trabalho realizado com os alunos, bem como suas expectativas relacionadas ao PEA, no auxílio ao trabalho desenvolvido na escola.

Outro ponto relevante diz respeito à liberação dos professores para participarem das formações, assim como da equipe do PEA em dedicar-se exclusivamente ao

Programa, além do apoio da Secretaria Municipal de Educação, já que esta era ordenadora de despesas, em viabilizar o transporte dos educadores até o local das atividades e garantir as formações e a alimentação.

Com base nos relatórios e demais documentos aqui apresentados, podemos concluir que foram realizadas muitas visitas às diferentes escolas e comunidades do campo no Município de Igarapé-Miri, seja para orientar, avaliar ou até mesmo para contribuir com o trabalho que estava sendo desenvolvido naquele momento. Portanto, as visitas de acompanhamento, se frequentes podem ser consideradas como um dos pontos importantes para alcançar o desenvolvimento da metodologia do PEA no Município, assim como proporcionar mudanças na Secretaria de Educação, nas escolas, nos índices da Educação do Campo local.

Assim, o PEA por meio de seus instrumentos permitiu a aproximação entre escola, família e comunidade os quais foram de suma importância, segundo a fala dos entrevistados, para o processo de participação dos sujeitos no ambiente escolar, assim como houve um aumento do IDEB como consequência do trabalho realizado na Secretaria Municipal de Educação de Igarapé-Miri.

O Programa Escola Ativa também demonstrou mudanças na autoestima dos docentes da Rede Municipal, na maneira de falar, no conhecimento que passaram a adquirir, o que acabou refletindo no trabalho em sala de aula e conseqüentemente contribuindo para que os educadores se sentissem mais valorizados e motivados.

No que concerne à possibilidade da criação de uma política pública de Educação do Campo pautada nos princípios das lutas dos educadores do campo verificamos que o PEA deixou um programa de formação muito bem estruturado, deixou uma equipe da Secretaria altamente competente, politicamente esclarecida em relação do debate da Educação do Campo, deixou dados reais sobre a Educação do Campo local, projetos instalados dentro das escolas e professores mais confiantes, o que pode facilitar a sua implementação.

Segundo PIRES (2012), no cerne desse processo de reelaboração do saber encontra-se a necessidade de uma efetiva articulação entre a prática pedagógica realizada pela escola (que deve ser redimensionada) e as práticas sociais dos (as) camponeses (as). Isso implica transformar a escola num instrumento que opere a vinculação do saber sistematizado, dito universal, com o saber alternativo que vem sendo gestado nas práticas das lutas sociais.

Porém, quanto à existência e estruturação de uma política de Educação do Campo local, o Sindicato dos professores ainda se encontra de “mãos atadas” diante das determinações e dos embates da política existente no Município.

No entanto, para que o processo de formação continuada desses educadores resulte em experiências positivas e conseqüentemente no sucesso da educação das escolas do campo, é importante destacar não só a responsabilidade do Professor Multiplicador, mas também das Secretarias Municipais de Educação do nosso Estado, no sentido de contribuir técnica e financeiramente, para se constituir em melhoras para as condições de trabalho, de ensino e aprendizagem dos professores e para os alunos (as).

## BIBLIOGRAFIA

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSNAJDER. **O método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 1998;

ANDRÉ, Marli E. D. **Estudo de Caso: seu potencial na educação**. Cadernos de Pesquisa, n. 49, maio, 1984. p. 51-54.

ARAGÃO, Marcia Cristina da Cruz. **Educação do Campo e a Escola Ativa: uma análise do programa em escolas sergipanas**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

ARAUJO, Marta Goretti Vasconcelos Said. **O trabalho docente em classes multisseriadas face a proposta pedagógica da escola ativa para o meio rural em Mato Grosso**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho/Araraquara, São Paulo.

ARAUJO, Nilza Cristina Gomes de. **A metodologia da Escola Ativa: avaliação de experiências nas Escolas Municipais de Teresina-PI**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Piauí, Piauí.

ARROYO, Miguel. **Por um tratamento público da Educação do Campo**. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (Orgs). Contribuições para a Construção de Um projeto de Educação do Campo. Coleção Por uma educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

\_\_\_\_\_. Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo**. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). Por uma educação do campo. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Cap. 2.

AZEVEDO, Marcio Adriano de. **Avaliação do programa Escola Ativa como Política Pública para as escolas rurais multisseriadas**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte.

AZEVEDO, Fernando. **A educação entre dois mundos: Problemas perspectivas e orientações**. São Paulo: Meloramentos, 1958.

AZEVEDO, Marcio Adiano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. **Políticas de Educação (a partir dos anos 1990) e trabalho docente em escolas do campo multisseriadas: experiência em município do Rio Grande do Norte**. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej (Orgs.). **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica. P. 61-83, 2010;

BARROS, Oscar Ferreira; HAGE, Salomão Mufarrej; CORRÊA, Sergio Roberto Moraes e MORAES, Edel. **Retratos da realidade das escolas do campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas**. In: ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE,

Salomão Mufarrej. **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BARROS, Flávio Bezerra; ZEIDEMANN, Vivian. “**Escolas (in)sustentáveis, sociedades (in)sustentáveis**”: sobre os rumos da educação na Terra do Meio – Pará – Brasil. In. ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BESERRA, Soelma Belo. **A Dinâmica das Formações do Programa Escola Ativa – Pará**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pará, 2013.

BOGDAN, Robert & BILKEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 1994.]

BOURDIN, Alain. **A questão local**. RJ: DP&A, 2001;

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094 de 24/04/07**. In. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo de Fortalecimento da Escola. FUNDESCOLA (2002). **Boletim Técnico**. N. 64, ano VII.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. FUNDESCOLA: Manual de operação implementação do Projeto FUNDESCOLA IIIA (MOIP). Brasília, DF: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002. **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo de Fortalecimento da Escola. FUNDESCOLA (2003). **Boletim Técnico**. N. 64, ano VIII.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa nacional de Informática na Educação**. O computador na sociedade do conhecimento. SED; MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Escola Ativa**: diretrizes para a implantação e implementação da estratégia escola ativa. Brasília: MEC; FUNDESCOLA, 2005;

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. In. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base**. Brasília: SECAD/MEC, 2008;

\_\_\_\_\_. Programa Escola Ativa, **Projeto Base**. Brasília: SECAD/MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.094 de 24/04/07.** In. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base.** Brasília: SECAD/MEC, 2008;

\_\_\_\_\_. Programa Escola Ativa, **Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores.** Brasília: SECAD/MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto Base.** Brasília: SECAD/MEC, 2008;

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Relatório de avaliação de 10 anos do Programa Escola Ativa.** Brasília: SECAD/MEC/UFPA, 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. **Institui Diretrizes Complementares para a Educação Básica do Campo.**

\_\_\_\_\_. Programa Escola Ativa, Orientações Pedagógicas para a formação de educadoras e educadores. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Educacenso definitivo,** 2010.

CALDART, Roseli Salete. **A escola do Campo em Movimento.** In. Currículo sem Fronteiras, v.3, n.1, PP. 61-81, jan/jun, 2003.

\_\_\_\_\_. Roseli Salete; PALUDO, Conceição; DOLL, Johannes (Orgs). **Como se formam os Sujeitos do Campo?** Idosos, Crianças e Educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2006.

\_\_\_\_\_. Roseli Salete. **Por Uma Educação do Campo:** Traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Por Uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CARDOSO, Carla Santos. **O Programa Escola Ativa e a Participação na Gestão das Classes ou Escolas Multisseriadas.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pará, 2013.

\_\_\_\_\_. Roseli Salete. **Educação do Campo:** Notas para uma análise de percurso. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa II** Questões para reflexão. Brasília: MDA/ MEC, 2010. p. 103 – 126.

\_\_\_\_\_. Roseli Salete. **Intencionalidades na Formação de Educadores do Campo:** reflexões desde a experiência do curso “Pedagogia da Terra da Via Campesina”. In. ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Maria de Fátima Almeida; MARTINS, Aracy Alves (Orgs). **Territórios Educativos na Educação do Campo:** escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

CAMINI, Lucia. **PDE/Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação:** estratégias de participação e gestão na fase de formulação e implantação. In. PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José. **Políticas Educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado:** implicações para a democratização da educação. Porto Alegre: Gráfica e Editora UFPEL, 2011.

CANO, Wilson. **América Latina:** do desenvolvimento ao neoliberalismo. In: FIORI, José Luís. **Estados e Moedas no desenvolvimento das nações.** Etrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CARVALHO, Adébora Almeida R. Et.al. Educação do campo no contexto do semiárido: tessituras de um processo. In. ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito:** reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** RJ: Vozes, 2006;

CORRÊA, Izete Magno; CARDOSO, Carla Santos. **O Contexto da Escola Multisseriada e a Proposta do Escola Ativa na Amazônia.** Capanema - PA. IV Fórum de Pedagogia na Faculdade Pan Americana: Desafios do Campo na Amazônia, 2011.

CORREA, Izete Magno; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; SOUZA, Orlando Nobre Bezerra de Souza. **O Programa Escola Ativa no Pará: Seus Sujeitos e Possibilidades.** ANPAE-SP, p. 1-15, 2012.

CORREA, Izete Magno; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **Uma Análise do Perfil dos Técnicos do Programa Escola Ativa Pará.** IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação da Região Norte e IV Encontro Estadual de Política e Administração da Educação do Pará. Santarém-PA. P.1-15, 2012.

CURY, Carlos R. Jamil. **Educação e Contradição.** São Paulo: Cortez, 1986.

DANTAS, Marcia Maria Avelino. **Escola Ativa como Semeadora de Sonhos nas Turmas Multianuais: representações das(os) professoras (es) da microrregião de Mossoró-RN.** 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte;

DAMASCENO, Alberto; SANTOS Émina; OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de; COSTA, Vanessa. **A efetivação do Compromisso Municipal do Regime de Colaboração:** obstáculos para cumprir o planejado. Belém. CEDES, p. 1-15, 2013.

\_\_\_\_\_.Alberto; SANTOS Émina; COSTA, Vanessa. **Controle Social na Educação Municipal:** os planos de ações articuladas e o desafio da construção do novo sistema nacional de educação na Amazônia. Belém. CEDES, p. 1-15, 2011.

FERREIRA, Vera Lúcia Campos. **A Formação Continuada de Professores na Estratégia Metodológica da Escola Ativa em Mato Grosso do Sul (2000 a 2007)**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco, Mato Grosso do Sul;

FIOD, Edna Garcia Maciel, **Educação do Campo e Transição Social**. In. AUED, Benardete Wrublevski; VENDRAMINI, Célia Regina (Orgs). **Educação do Campo: desafios teóricos e práticos**. Florianópolis: Insular, p. 41-51, 2009.

Fundo de Fortalecimento da Escola - **FUNDESCOLA** – disponível em [www.enap.gov.br](http://www.enap.gov.br) acesso em 10 de janeiro de 2013.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, Moacir. **Os compromissos de Jomtien: Estado e Sociedade Civil**. 1999. Disponível em: <[www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org)>. Acesso em: 09 out. 2013.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz T. da. (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente**. 2009. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

GONCLAVES, Gustavo Bruno Bicalho; ROCHA, Maria Isabel Antunes; RIBEIRO, Vândiner. **Programa Escola Ativa: um pacote educacional ou uma possibilidade para a escola do campo?** In. ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HADDAD, Sérgio. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008.

IGARAPÉ-MIRI PARÁ. **Relatório: Programa Escola Ativa**. Igarapé Miri Pará: Secretaria Municipal de Educação/GESTAMAZON, 2010.

BELÉM. **Relatório sobre o Programa Escola Ativa no Estado do GETAMAZON/ICED/UFPA**, 2008-2011.

**INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP).** Censo Escolar (2011). Disponível em: <<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 01 de junho de 2012.

**INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE).** Cidades. Informações estatísticas de Concórdia do Pará. Disponível: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat>>. Acesso em: 09 de março de 2011.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira, TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. Licínio C. Aprender para ganhar, conhecer para competir. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Rosângela Novaes; MENDES, Odete da Cruz. A Gestão da Política da Educação: Contrapontos entre Descentralização e Avaliação na Lógica da Reforma do Estado. In: CABRAL NETO, Antonio (org). **Política Educacional no Brasil: compartilhando saberes e reflexões.** Porto Alegre: Sulina, 2006.

MAGALHÃES, Leila de. **A Lei nº 10.639/03 na Educação do Campo: garantindo direitos às populações do campo.**

MEC/CNE. **Câmara de Educação Básica.** Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: 36/2001, de 04 de dezembro de 2001. Brasília, DF, 2003;

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde.** 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

\_\_\_\_\_. Maria Cecília de S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLINA, Mônica Castagna, SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo na Universidade de Brasília: estratégias político - pedagógicas na formação de educadores do campo.** In. MOLINA, Mônica Castagna, SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências – piloto (UFMG; UNB; UFBA e UFS).** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MUNARIN, Antônio. **Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo.** In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006. p. 15 – 26.

MUTA, Ana Pereira Negry. **Agricultor Técnico x Técnico Agrícola: os desafios da educação rural na Escola Família Agrícola de Porto Nacional.** 2002. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiânia, Goiânia;

NOSELA, Paolo; BUFFA, Ester. **As Pesquisas sobre instituições escolares: o método dialético marxista de investigação.** EccoS – Revista Científica, São Paulo, v. 7, N.02, p. 351-368, Jul./Dez.2005.

OLIVEIRA, FONSECA, TOSCHI. **O Programa FUNDESCOLA: concepções, Objetivos, componentes e abrangência –A perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas.** **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 26, n. 90, p. 127-147, Jan./Abr. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

OLIVEIRA, Ney Cristina Monteiro de. **Programa Escola Ativa na Realidade Paraense: Análise Preliminar.** Belém. IV Colóquio da Linha de Políticas Educacionais do PPGED/UFPA, 2011.

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

PEREIRA, João Marcio Mendes. **O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944/2008).** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

PEREIRA, Ana Claudia da Silva. **Condições de funcionamento das escolas do campo: em busca de indicadores de custo-aluno-qualidade.** In. ROCHA, Maria Isabel Antunes; HAGE, Salomão Mufarrej. **Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José. **Políticas Educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação.** Porto Alegre: Gráfica e Editora UFPEL, 2011.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como direito humano.** São Paulo; Cortez, 2012.

Revista Nova Escola. Editora Abril: Dezembro de 2011. N. 248, ano XXVI.

RIBEIRO, Sália Cássia Francelino. **Semeando a Educação do Campo: a experiência da I Turma de Magistério Norte/Nordeste do MST: Elizabeth Teixeira.** João Pessoa/PB, 2004;

ROCHA, Maria Isabel Antunes; DINIZ, Luciane de Souza; OLIVEIRA, Ariane Martins. **Percorso Formativo da Turma Dom José Mauro: segunda turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo da FAE-UFMG.** In. MOLINA, Mônica Castagna, SÁ, Laís Mourão. **Licenciaturas em Educação do Campo: registros e reflexões a partir das experiências – piloto (UFMG; UNB; UFBA e UFS).** Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.22.

ROCHA, Eliene Novaes; PASSOS, Joana Célia dos; CARVALHO, Raquel Alves de. **Educação do Campo: um olhar panorâmico. II Conferência Nacional por uma Educação do Campo.** Texto Base. Luizânia-GO, 2004;

ROCHA, Maria Isabel Antunes; MARTINS, Aracy Alves (Org.). **Educação do campo: desafios para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

ROMÃO, José Eustáquio. **Sistemas Municipais de Educação: a Lei de Diretrizes e Bases e a Educação no Município**. São Paulo: Ed,L, 2010.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade dos. **Conversas impertinentes sobre a gestão na educação**. Belém: EDUFPA, 2008.

SANTOS, Azivaldo Oliveira dos; SOUZA, Carlos Alberto de Castro. **Educação do Campo: trajetória, memórias, imagens e saberes dos sujeitos envolvidos – um estudo na rede pública de educação do Município de Igarapé-Miri**. Belém, ICED, p.1-15, 2012.

SANTOS, Crisolita Gonçalves dos. **O PDE Escola: autonomia e qualidade do ensino na gestão educacional em Igarapé-Miri e na Escola Rio Tocantins**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará.

SAVIANI, Demerval. **PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: análise crítica da política do MEC**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

\_\_\_\_\_. Demerval. **Gestão Federativa da Educação: desenho institucional do regime de colaboração no Brasil**. In. CUNHA, Célio da, SOUSA, José Vieira de, SILVA, Maria Abádia da. **Políticas Públicas de Educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SENA, Lilian Barboza de. **Escola Ativa: diretrizes para a implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa**. MEC, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

SILVA KEZYA, Helga de Souza Rodrigues da. **A Implementação do Programa Escola Ativa nos Municípios Marajoaras do Estado do Pará**, Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal do Pará, 2013.

**SITE DO MINISTERIO DA EDUCACÃO (MEC)**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-aco-es-articuladas&Itemid=174](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=157:como-elaborar-o-par&catid=98:par-plano-de-aco-es-articuladas&Itemid=174). Acesso em 18 de junho de 2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2008.

SOUZA, Angélica Maria Frazão de. **Projeto Escola Ativa no Maranhão: a prática pedagógica dos professores e supervisores no município de Viana**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade federal do Maranhão, Maranhão;

SOUZA, Dileno Dustan Lucas de. **Algumas observações sobre o Neoliberalismo**. Juiz de Fora, 2012.

SOUZA, Orlando N. B. **Educação do Campo e Poder local na Amazônia: Articulações e Possibilidades**. In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes Lima (orgs). **Políticas Públicas educacionais: O Governo Lula em questão**. Belém-Pa: Cejup, 2006;

\_\_\_\_\_. Orlando Nobre Bezerra de; CARDOSO, Carla Santos. **O Programa Escola Ativa e a Participação na Gestão das Classes ou Escolas Multisseriadas**. IV Seminário Regional de Política e Administração da Educação da Região Norte e IV Encontro Estadual de Política e Administração da Educação do Pará. Santarém-PA. P.1-15, 2012.

SOUZA, Maria Antônia. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: A produção do conhecimento do conhecimento no período de 1987 a 2007**. Curitiba: UFPR, 2010

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. **Planejamento da Educação e Cooperação Internacional: uma análise dos Programas Monhangara e Fundescola**. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa – Ação**. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

\_\_\_\_\_. **Crítica Metodológica, investigação social e enquete operária**. 5 ed. São Paulo: Polis, 1987.

TRIVINUS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**: 1.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

# **ANEXOS**

## ANEXO A – Cronograma de Formação do Módulo I

### Cronograma da I Multiplicação

1.1 – Formação de multiplicação de Programa Escola Ativa para os professores de classe multisseriado que atuam no campo.

#### Cronograma

Tema: Metodologia do Programa Escola Ativa

Local: Escola Estadual Enedina Sampaio Melo

Quinta – feira: 04/03/10	Sexta – feira: 05/03/10	Sábado: 06/03/10
07 e 30m – Credenciamento 08h – Abertura 08h e 30m – Exposição sobre o Programa Escola Ativa e Educação do Campo. 09h – Divisão das turmas 10h – Lanche 10h e 15m – Módulo I: Fundamentos da Educação do Campo. (p.13) 11h – Módulo II: Escola Ativa – Um programa para classes multisseriadas. (p.23) 12h – Intervalo do Almoço 14h – Socialização das principais idéias do texto. 15h – Módulo III: Gestão Democrática. (p.42) 16h – Lanche 17h – Socialização e sistematização dos grupos de trabalho.	08h – Módulo I: Metodologia do Programa Escola Ativa (p.37). 10h – Lanche 10h e 15m – Socialização dos grupos 11h – Módulo II-Organização do trabalho Pedagógico (p.40) 12h – Intervalo do Almoço 14h – Módulos IV: Relação Escola-Comunidade (p.50) 15h e 30m – Socialização dos grupos de trabalho 16h – Lanche 16h e 15m – Cantinhos de Aprendizagem. (p.54)	07h e 30m – Módulo VII: A importância do ato de planejar (p.61). 09h – Módulo VIII: A prática da avaliação da Aprendizagem (p.66) 10h e 15m – Lanche 10h e 30m – Apresentação do Calendário de Formação; Orientações e Compromissos – Relatórios mensais; Avaliação do Encontro 12h – Encerramento.

Prefeito: Roberto Pina Oliveira

#### **Multiplicadores**

Secretário de Educação: Janilson Oliveira Fonseca  
Oliveira dos Santos

Direção de Educação: Nelson Nunes Cardoso  
de Castro Souza

Pinheiro Quaresma

Lobato Fonseca

Moraes Quaresma

Demerson Pantoja do Espírito Santo

Castro Barbosa

#### **Técnicos**

Azivaldo

Carlos Alberto

Claudiana

Deusana

Josilene

Márcio

Ruth Helena de

## ANEXO B - Cronograma de Formação do Módulo V

**PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI**  
**SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO**  
**COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE**  
**V MÓDULO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA – POLÍTICAS PÚBLICAS E DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO**

### PROGRAMAÇÃO

<b>Segunda - feira: 29.11.10</b>	<b>Terça - feira: 30.11.10</b>	<b>Quarta - feira: 01.12.10</b>	<b>Quinta - feira: 02.12.10</b>	<b>Sexta - feira: 03.12.10</b>
<p><b>08 h 30 m</b> – Boas vindas</p> <p><b>09 h</b> – Homenagem a profa. Ana Maria Quaresma (falecida em 14-11-2010)</p> <p><b>10 h</b> – lanche</p> <p><b>10 h 15 m</b> – Relato de experiências.</p> <p><b>11 h 30 m</b> – Homenagem aos calouros do PROCAMPO.</p>	<p><b>08 h</b> – Dinâmica</p> <p><b>08 h 20 m</b> – Texto: “Educação do Campo e Poder Local na Amazônia: Articulações e possibilidades”.</p> <p>- Leitura coletiva</p> <p><b>10 h</b> – Lanche</p> <p><b>11h</b> – Socialização dos pontos mais significativos do texto.</p>	<p><b>08 h</b> – Dinâmica</p> <p><b>08 h 20 m</b> – Texto: “Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo”.</p> <p>- Leitura em grupo</p> <p><b>10 h</b> – Lanche</p> <p><b>11h</b> – Exposição dos pontos mais significativos do texto.</p>	<p><b>08 h</b> – Dinâmica</p> <p><b>08 h 20 m</b> – Júri Simulado</p> <p>- Defesa e Acusação da Educação do Campo</p> <p><b>10 h 30m</b> – Lanche</p>	<p><b>08 h</b> – Dinâmica</p> <p><b>08 h 30 m</b> – Avaliação do Encontro; Orientações, Compromissos; Relatórios e outros.</p>
<p><b>14 h</b> – Dinâmica inicial</p> <p><b>14 h 20 m</b> – Divisão dos Comitês (Cada comitê construirá o seu nome, símbolo, lema e paródia).</p> <p><b>16 h</b> – Lanche</p> <p><b>16h 20m</b> – Continuação</p> <p><b>17h</b> – Socialização das atividades</p>	<p><b>14 h</b> – Dinâmica</p> <p><b>14 h 20 m</b> – Construir uma atividade de Alfabetização e Letramento.</p> <p><b>16 h</b> – Lanche</p> <p><b>16 h 30 m</b> – Socialização das atividades dos comitês.</p>	<p><b>14 h</b> – Dinâmica</p> <p><b>14 h 20 m</b> – Decreto “7.352, de 04 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo.</p> <p><b>15h 20m</b> - Socialização dos comitês.</p> <p><b>16 h</b> – Lanche</p> <p><b>16 h 30 m</b> – Orientações para o Júri Simulado.</p>	<p><b>14 h</b> – Dinâmica</p> <p><b>14 h 20 m</b> – Construir uma atividade de Linguagens e Matemática, Ciências, História e Geografia (Atividade Básica, Prática e de Compromisso Social).</p> <p><b>16 h</b> – Lanche</p> <p><b>16 h 30 m</b> – Socialização das atividades</p>	<p>13 h – Momento de Lazer.</p> <p>- Banho de Piscina.</p> <p>- Amigo Secreto.</p> <p>19 h – Encerramento.</p>

## ANEXO C - Programação dos Microcentros



PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE  
PLANEJAMENTO DAS ESCOLAS DO CAMPO/2011

### PROGRAMAÇÃO MICROCENTROS

<p><b>Quinta - feira: 10.03.11</b></p> <p>08 h 30 m – Boas vindas</p> <p>09 h 30 m – Auto - Avaliação</p> <p>10 h 30 m – Lanche</p> <p>10 h 45 m – Continuação</p> <p>14 h – Dinâmica</p> <p>14 h 20 m – Orientações sobre: – Preenchimento dos diários de classe.</p> <p>– Cadernos de Ensino Aprendizagem;</p> <p>– Registro Avaliativo;</p> <p>16 h – Lanche</p> <p>– Ficha de avaliação;</p> <p>– Calendário Escolar;</p> <p>– Calendário dos Microcentros;</p> <p>– Planejamento.</p>	<p><b>Quinta - feira: 10.03.11</b></p> <p>08 h 30 m – Boas vindas</p> <p>09 h 30 m – Auto - Avaliação</p> <p>10 h 30 m – Lanche</p> <p>10 h 45 m – Continuação</p> <p>14 h – Dinâmica</p> <p>14 h 20 m – Orientações sobre: – Preenchimento dos diários de classe.</p> <p>– Cadernos de Ensino Aprendizagem;</p> <p>– Registro Avaliativo;</p> <p>16 h – Lanche</p> <p>– Ficha de avaliação;</p> <p>– Calendário Escolar;</p> <p>– Calendário dos Microcentros;</p> <p>– Planejamento.</p>
--	--

<p><b>Sexta - feira: 11.03.11</b></p> <p><b>08 h</b> – Dinâmica</p> <p><b>08 h 20 m</b> – Divisão dos Comitês por disciplina: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências, Arte, Educação Física e Educação Religiosa.</p> <p><b>10 h</b> – Lanche</p> <p><b>11h</b> – Continuação da atividade.</p> <p><b>14 h</b> – Dinâmica</p> <p><b>14 h 20 m</b> – Continuação da atividade.</p> <p><b>16 h</b> – Lanche</p> <p><b>16 h 30 m</b> – Continuação.</p>	<p><b>Sexta - feira: 11.03.11</b></p> <p><b>08 h</b> – Dinâmica</p> <p><b>08 h 20 m</b> – Divisão dos Comitês por disciplina: Língua Portuguesa, Matemática, História e Geografia, Ciências, Arte, Educação Física e Educação Religiosa.</p> <p><b>10 h</b> – Lanche</p> <p><b>11h</b> – Continuação da atividade.</p> <p><b>14 h</b> – Dinâmica</p> <p><b>14 h 20 m</b> – Continuação da atividade.</p> <p><b>16 h</b> – Lanche</p> <p><b>16 h 30 m</b> – Continuação.</p>
<p><b>Sábado: 12.03.11</b></p> <p><b>08 h</b> – Dinâmica</p> <p><b>08 h 20 m</b> – Socialização da estrutura por disciplina.</p> <p><b>10 h</b> – Lanche</p> <p><b>12h</b> – Encerramento</p>	<p><b>Sábado: 12.03.11</b></p> <p><b>08 h</b> – Dinâmica</p> <p><b>08 h 20 m</b> – Socialização da estrutura por disciplina.</p> <p><b>10 h</b> – Lanche</p> <p><b>12h</b> – Encerramento</p>

## ANEXO D - Relação dos educadores certificados pelo PEA



**RELAÇÃO DOS EDUCADORES E EDUCADORAS DO CAMPO QUE PARTICIPARAM DOS MÓDULOS DE FORMAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO MUNICÍPIO DE IGARAPÉ-MIR – PA  
RELAÇÃO POR DISTRITO**

<b>DISTRITO DE CAJÍ</b>		<b>ESCOLAS</b>
<b>Nº</b>	<b>NOMES DOS (AS) EDUCADORES(AS)</b>	
01	Alessandra Maria Castilho Cardoso	Major Moura Carvalho
02	Ana Cléia Marques Martins	Major Moura Carvalho
03	Ana Maria Pantoja Miranda	Nova Aliança
04	Dionéia Lourinho Cardoso	N. Sra. De Nazaré
05	Eliana do Socorro Machado Paixão	Mário Chermont (Anexo)
06	Gilda Farias Martins	N. Sra. De Nazaré
07	Jerônima de Almeida Pinheiro	Santa Maria (Icaruçuáua)
08	Luzia Lourinho	Jesus de Nazaré
09	Márcia Martins Corrêa	Nossa Senhora das Graças
10	Maria do Socorro Costa Oliveira	Duque de Caxias / Saturnino
11	Maria Ivanete L. de Lima	N. Sra. De Nazaré (Igarapézinho)
12	Maria Raimunda Vilhena Pinheiro	São Joaquim
13	Raimunda Pinheiro de Sousa	Jesus de Nazaré
14	Raimunda Pinheiro Moraes	N. Sra. De Nazaré
15	Reginete Cardoso dos Santos	São Joaquim
16	Rosimere Rodrigues Pantoja	São Joaquim
17	Deusanira Pantoja	Jesus de Nazaré
<b>DISTRITO DE MAIAUATÁ</b>		
18	Alcinete do Socorro Silva Pantoja	Álvaro Varges
19	Alda Nice Lima Rodrigues	Álvaro Varges
20	Ana Ferreira Ferreira	Poli educacional
21	Ana Selma Sandim dos Santos	Manoel Patrício
22	Ariana Pereira	Neuza Rodrigues
23	Asinalda Maria R Souza	Antonio Lopes
24	Benedita do Socorro Souza Cardoso	Álvaro Varges de Araújo
25	Benedita Ribeiro Barroso	Sagrado Coração de Jesus
26	Benvinda Maria Bezerra Elias	Álvaro Varges de Araújo
27	Cecília da Conceição Machado	Neuza Rodrigues

28	Creuza Corrêa da Silva	Acácio Leão
29	Danielle Neves Pinheiro	Neusa Rodrigues
30	Deise Ferreira Quaresma	Corre-Mão
31	Denise Silva Afonso	Álvaro Vargas de Araújo
32	Edilza do Rosário C. Ribeiro	Antonio Lopes da Costa
33	Eurivaldo Farias Gonçalves	Sebastiana Pena
34	Heber Lobato da Silva	Todos com Deus
35	Josinaldo Ferreira Barreto	Sebastiana Pena
36	Joelma Daiana dos Santos Gonçalves	São Benedito
37	Letícia Carmem Cunha Machado	Bom Jesus (Rio das Flores)
38	Luís de Gonzaga Santana Moura	Bom Jesus (Rio das Flores)
39	Madalena Corrêa Afonso	Antonio Lopes
40	Marcilene da Silva Mendes	São Benedito
41	Margareth de Fátima Quaresma dos Santos	Antonio Lopes da Costa
42	Maria Antunes de Melo	Sagrado Coração de Jesus
43	Maria Célis Serrão Fonseca	Acácio Leão
44	Maria Cristina Barbosa Miranda	Antônio Lopes
45	Maria das Dores Pinheiro Moraes	Antonio Lopes da Costa
46	Maria de Nazaré Melo Lobato	Bom Jesus (Rio das Flores)
47	Maria Dilma Soares da Silva	Bom Jesus (Rio das Flores)
48	Maria do Esp. Santo Serrão da Silva	Acácio Leão
49	Maria do Socorro da Costa Souza	Antonio Lopes da Costa
50	Maria Jandira de Castro Ferreira	Bom Jesus (Rio das Flores)
51	Maria Lima Machado	Sagrado Coração de Jesus
52	Maria Madalena Gomes da Silva	Santa Rita
53	Maria Olinda dos Santos Amaral	Manoel Patrício
54	Maria Raimunda de Castro Pantoja	Antonio Lopes da Costa
55	Maria Raimunda Pinheiro Gomes	N. Sra. das Graças
56	Maria Silva Ferreira	São José
57	Maria Tatiane Afonso Ferreira	Todos com Deus
58	Marinaldo da Costa Pureza	Corre – Mão
59	Marineli de Sena Sousa	Álvaro Vargas
60	Marinaldo de Jesus Moraes Franco	Sebastiana Pena
61	Olgarina Corrêa Quaresma	Antonio Lopes da Costa
62	Raimunda Nonato do Amaral	N. Sra. Santana
63	Raquel Diva Pena de Melo	Antonio Lopes da Costa
64	Ronaldo Santana da Silva Pinheiro	Sagrado Coração de Jesus
65	Rosângela Ferreira Farias	Bom Jesus (Rio das Flores)
66	Rosilene Gomes Paraguassú	N. Sra. Do Perpétuo Socorro
67	Sandra Sueli da Silva Santos	Manoel Patrício
68	Sebastiana de Castro Pantoja	Antonio Lopes da Costa
69	Silvia Cristina Amaral Pantoja	Antonio Lopes da Costa
70	Soraia da Silva Souza	Álvaro Vargas
71	Zeliana dos Santos Souza	São João (Vila Carneiro)
72	Zenaide dos Santos	São Benedito I

73	Maria Cenilda dos Santos Rodrigues	Bom Jesus (Rio das Flores)
74	Rosa Maria Corrêa Costa	Álvaro Vargas
75	Rosa do Socorro Conceição Pantoja	N.Sra. Santana
<b>DISTRITO DE PANACAUERA</b>		
76	Alice de Oliveira Lobato	Grasiela Gabriel
77	Auricélia da Conceição Lima de Castro	Santa Clara
78	Cacilene Miranda Fonseca	Grasiela Gabriel
79	Edna Corrêa Lobato	São Benedito
80	Elias Moraes dos Santos	São Sebastião – Miri
81	Gilcilene Castilho de Castro	Salmo XXIII
82	Josileny Pinheiro Pinheiro	Deus Proverá
83	Klebis Diniz de Diniz	São Sebastião-Mineiro
84	Laurivalda Gomes Corrêa	Grasiela Gabriel
85	Maria da Conceição Cabral Gomes	São Sebastião Mineiro
86	Maria Liduina da Graça Pantoja	Santa Angelina
87	Nazareno S. Silva Oliveira	Jesus e as Crianças
88	Odilena Gomes Sacramento	Fé em Deus
89	Ondina Moraes Sacramento	Fé em Deus
90	Pedro Martins Neto	Grasiela Gabriel
91	Rosa Maria Pantoja e Pantoja	Sagrada Família
92	Tonielson Pinheiro de Sousa	São Sebastião-Miri
<b>DISTRITO DE PINDOBAL</b>		
93	Aldenice do Socorro Maciel Sacramento	Nossa Senhora da Conceição
94	Celson Gomes Costa	São José
95	Ediel Faial Costa	São José
96	Edno Vanzeler Moraes	N. Sra. Da Conceição
97	Edson Corrêa de Araújo	São José
98	José Valdoli Carvalho Mendes	Bom Jesus
99	Luis Carlos Lopes de Araújo	Bom Jesus
100	Maria Andréa Costa Lobo	Do Rio Pindobal
101	Maria Cecília Almeida	Bom Jesus
102	Maria da Piedade Quaresma Moraes	Bom Jesus
103	Maria das Graças Barbosa Sanches	Santa Terezinha
104	Rosiléia Serrão Moraes	São José
105	Rosilene Melo Silva	São José
106	Shirley Gielma Costa Vasconcelos	São José
<b>DISTRITO DE MERUÚ-AÇÚ</b>		
107	Abias Rodrigues Gonçalves	Bom Jesus I
108	Agenor Nascimento Ferreira	Caetano Corrêa Leão
109	Aldenira Maria Sena Costeira	Bom Jesus I
110	Ana Maria Oliveira dos Santos	Bom Jesus I
111	Andréia Souza da Costa	Santo Antonio
112	Antonia Corrêa da Silva	Caetano Corrêa leão
113	Auricéle Rodrigues Pinheiro	Anjo da Guarda
114	Beatriz Pantoja Ribeiro	Santo Antonio – Mocajateua

115	Bernadete Corrêa	Padre Pedro Hermans
116	Deusa Maria Miranda Quaresma	Caetano Corrêa Leão
117	Divanilde Miranda de Carvalho	Fé em Deus
118	Elizângela do Socorro Oliveira Costa	Helena Gonçalves
119	Elizionéia Pantoja	Helena Gonçalves
120	Elma Pinheiro Paraguassú	Bom Jesus I
121	Gracinete Fonseca dos Santos	Vamos Com Deus
122	Eliani Cristina Pena Pinheiro	São Roque
123	Ivanilda de Jesus Pantoja do Carmo	Bom Jesus I
124	Joana Célis Pinheiro Pantoja	Caetano Corrêa Leão
125	Joana Darc Fonseca Barbosa	Almirante Tamandaré
126	José Orlando Rodrigues	Caetano Corrêa Leão
127	Káthia Simoni Pinheiro	Caetano Corrêa Leão
128	Liduina Miranda Lobato	Caetano Corrêa Leão
129	Luzia Odilene Corrêa da Costa	São Roque
130	Madalena Vilhena Baia	Anjo da Guarda
131	Maria Agostinha Paiva Ladislau	São Roque
132	Maria das Graças Fonseca Tourão	Caetano Corrêa Leão
133	Maria de Nazaré Pantoja Mata	Caetano Corrêa Leão
135	Maria do Socorro Gonçalves Paiva	Padre Pedro Hermans
136	Maria do Socorro Moraes	Caetano Corrêa Leão
137	Maria do Socorro Vilhena Pinheiro	São Roque
138	Maria Elza Sena dos Santos	Coração de Jesus
140	Maria Gracinda Monteiro Pinheiro	São Roque
141	Maria José Gomes de Melo	Juscelino Kubitschek
142	Maria Luiza dos Santos Cardoso	Fé em Deus
143	Marli Pantoja Quaresma	Vamos Com Deus
144	Max de Jesus Tavares Melo	Intendente João Longuinho
145	Odiléia Corrêa Costa	Padre Pedro Hermans
147	Raimunda de Nazaré da Silva Carvalho	Santo Antonio- Rio
148	Raimundo dos Santos da Silva	Bom Pastor
149	Rosilda dos Santos	Caetano Corrêa Leão
150	Sandra Nazaré Pantoja Baia	Padre Pedro Hermans
151	Silene Paiva Portugal	Intendente João Longuinho
152	Valdiney Pureza dos Santos	Caetano Corrêa Leão
153	Valdirene Pantoja de Sousa	São Miguel
154	Waldinéia do remédio Carneiro de Sousa	Centro Educacional Daniel
<b>DISTRITO DE ALTO MERUÚ</b>		
155	Adalberto dos Santos Santana	São Tomé
156	Alaércio Mariano Corrêa Araújo	Inácia de Sousa Melo
157	Ana Cristina Moraes	Porto Seguro
158	Ana Maria dos Santos Pereira	Santo Antonio
159	Ana Maria Pantoja de Melo	São João
160	Antonia do Socorro C. Rodrigues	São Tomé
161	Carlos do Socorro Serrão Oliveira	Eládio Lobato

162	Dolcinei Amaral Moraes	Mamorana
163	Edina Viana Barbosa Portilho	Jesus é o Caminho
164	Edivane Moraes Rodrigues	Santa Maria do Icatú
165	Edvando Costa Pantoja	Santa Maria do Icatú
166	Elissanta Pinheiro de Sousa	Santa Maria do Icatú
167	Elizângela dos Santos Pantoja	Inácia de Sousa Melo
168	Enezimar Paraguassú de Moraes	Santo Antonio-Mariteua
169	Francisco Ferreira Quaresma	Santa Maria do Icatú
170	Gláucia de Jesus Lobo Estumano	Colônia Velasco
171	Idália de Melo Cardoso	Inácia de Sousa Melo
172	Jânio Gonçalves da Conceição	Manoel da Paixão e Silva
173	Joana Célis de Lima Corrêa	Manoel da Paixão e Silva
174	Joana Darc Moraes Barbosa	Centro Educacional Daniel
175	Joana Emília Santos Ribeiro	Boa Esperança
176	José Diomax Pantoja Monteiro	Anexo São João do Meruú
177	Laudiséia Chaves Portilho	São Tomé
178	Liduina Aquino Lima	São Tomé
179	Lina de Paula Melo	Eládio Corrêa Lobato
180	Lizabete Baunilha Corrêa	São Tomé
181	Lucimar Melo Pena	Inácia de Sousa Melo
182	Maria Águida Corrêa Pena	Manoel da Paixão e Silva
183	Maria Consolita dos Santos Carvalho	Inácia de Souza Melo
184	Maria das Graças Baia Moraes	Nova Esperança
185	Maria do Socorro de Castro Bastos	Santa Maria do Icatú
186	Maria Rosivalda M. do Carmo	Inácia de Sousa Melo
187	Monique Ferreira da Silva	Monte das Oliveiras
188	Ocilene do Carmo Melo da Cruz	São Sebastião
189	Odiléia Portugal Miranda	Centro Educacional Daniel
190	Oléia Ferreira de Melo Paula	São Sebastião
191	Oscarina de Nazaré P. Xavier	Santo Antonio de Pádua
192	Regina Celi Lobato Barbosa	Vale do Paciência
193	Reginaldo Rodrigues Braga	Santa Maria do Icatú
194	Rosângela de Jesus Guerreiro de Souza	São Sebastião
195	Rosilene Barbosa Cardoso	N. Sra. de Fátima
196	Rosilene do Carmo Santos e Silva	Santa Maria do Icatú
197	Rosivaldo Martins de Melo	Teotônio dos Santos Cardoso
198	Sebastião Corrêa Quaresma	Eládio Corrêa Lobato
199	Sidnei Martins Moraes	Boa Esperança
200	Shirley Barbosa Alves	Pau Amarelo
201	Tânia Maria Pena Costa	São Sebastião
202	Telma Maria Melo Pena	Professora Maria Rosa
203	Tereza de Jesus Costa de Melo	São Sebastião
204	Terezinha de Jesus Vieira do Carmo	Nossa de Nazaré
205	Vanda Cléia M Soares	Teotônio dos Santos Cardoso
206	Vânia de Jesus Barbosa Rodrigues	Santa Maria do Icatú

<b>DISTRITO DE ANAPÚ</b>		
207	Ana Sara Gonçalves de Sousa	15 de Agosto
208	Cloves Soares de Melo	José Vitorino Pena Moraes
209	Darzita dos Santos Ferreira	Dom Antonio Macêdo Costa
210	Deuzi Miranda dos Santos	Dom Macêdo Costa
211	Edinéia do Socorro Oleastre Miranda	Raimundo A. Farias
212	Edna Ferreira	Dom Antonio Macedo Costa
213	Elionete Miranda Serrão	N. Sra das Graças
214	Josepha do Carmo Miranda	São José – Tapiáí
215	Marciléia Trindade Fortes	13 de Maio
216	Maria Antonia da Silva	Rio Jamurim
217	Maria da Conceição Corrêa Moraes	São José – Tapiáí
218	Maria de Nazaré Afonso de Sousa	15 de Agosto
219	Maria do Carmo Lobato da Silva	José Vitorino
220	Maria José Menezes do Nascimento	15 de Agosto
221	Maria José Sousa Lobato	Dom Antonio Macedo Costa
222	Maria Luisa da Silva de Deus	José Vitorino Pena Moraes
223	Maria Rita Brandão Gonçalves	13 de Maio
224	Marilene Ferreira Lobato	José Vitorino Pena Moraes
225	Neima Shirley dos Santos Nonato	Fé em Deus
226	Patrícia dos Santos Ferreira	Dom Antonio Macedo Costa
227	Pedro de Jesus Maués de Barros	José Vitorino Pena de Moraes
228	Raimunda de Fátima Lopes Contente	São Raimundo
229	Reijane de Jesus Barbosa Pena	N Sra das Graças
230	Rosa Maria Barbosa Pinheiro	São José – Tapiáí
231	Walfredo Júnior Castro da Silva	José Vitorino Pena Moraes
232	Zuleide Verônica Maués Pena	José Vitorino Pena Moraes

## ANEXO F – Questionário balanço 2010



**PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA ESCOLA ATIVA  
QUESTIONÁRIO / BALANÇO DE 2010**

O início do ano é um bom momento para examinar quais itens você acrescentou à sua bagagem pessoal e profissional em 2010. A seguir, apresentamos um balanço para decidir o que adicionar e o que deixar de lado em relação aos seguintes aspectos:

**FORMAÇÃO**

Para atualizar conhecimentos e mergulhar nas didáticas específicas, vale usar a tecnologia e outros meios para compartilhar descobertas com os colegas.				
<b>IDENTIFIQUE QUAIS ATIVIDADES FIZERAM PARTE DE SUA ROTINA EM 2010</b>				
<b>Ações</b>	<b>Sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
Estipulei metas para melhorar a minha formação a curto, médio e longo prazos (Formação Cont.).				
Li ou reli uma obra importante para minha área de atuação (Educação do Campo).				
Busquei informações sobre as novas pesquisas em didática (Revista Nova Escola).				
Frequentei os cursos oferecidos por minha rede de ensino (SEMED).				
Assisti a seminários, palestras e congressos.				
Utilizei os instrumentos do Programa Escola Ativa como suporte na prática de sala de aula.				
Fui assíduo nos cursos oferecidos por minha rede de ensino.				
Utilizei, na prática, os conhecimentos adquiridos em cursos teóricos.				
Compartilhei sugestões com os colegas sobre como melhorar o desempenho				

**SALA DE AULA**

Um trabalho de qualidade requer planejamento, avaliações, respeito às diferenças entre alunos e, claro, foco na aprendizagem.				
<b>Confira quais boas práticas você realizou ao longo do ano (2010)</b>				
<b>Ações</b>	<b>Sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
Planejei o ano letivo e introduzi modificações para atender às demandas da turma.				
Identifiquei alunos com dificuldades e organizei atividades para eles avançarem.				
Analisei questões das avaliações externas (Provinha Brasil, Prova Brasil)				
Promovi avaliações periódicas que direcionaram a recuperação.				

Organizei o ambiente da sala mesclando trabalhos em grupo e individuais.				
Permiti que a turma participasse de decisões na gestão da aula.				
Equilibrei o tempo do ensino de cada conteúdo e cumpri boa parte do currículo.				

### RELAÇÃO COM OS PAIS E A COMUNIDADE

O diálogo com a família dos estudantes e os moradores do bairro ajuda a mostrar como cada um pode colaborar para melhorar a escola.				
<b>Veja como foi o contato entre você e os familiares dos alunos em 2010</b>				
<b>Ações</b>	<b>Sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
Promovi diversos encontros com os pais dos estudantes para que soubessem os objetivos da escola e como colaborar.				
Soube ouvir as opiniões dos pais e considerá-las em meu planejamento.				
Levei em conta a realidade do entorno da escola nas propostas de ensino.				
Aproveitei a reunião de pais para compartilhar os avanços das crianças – não só para criticar seu comportamento.				

### AMBIENTE ESCOLAR

Fazer parte de uma equipe significa ter papel ativo nos rumos da escola. Isso inclui trabalhar junto com os colegas, propor melhorias e pedir orientações sempre.				
<b>Examine sua parceria com colegas e gestores</b>				
<b>Ações</b>	<b>Sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
Em vez de reclamar, propus novas práticas na escola e envolvi os colegas.				
Fiz reuniões com professores de outros anos para garantir a continuidade do ensino.				
Articulei soluções com meus pares para as dificuldades de aprendizagem.				
Busquei orientação da coordenação pedagógica para melhorar o ensino.				
Procurei colaborar com a direção nas mudanças no projeto pedagógico.				

### QUALIDADE DE VIDA

Para equilibrar trabalho e vida pessoal, privilegie atividades que dão prazer, como o lazer cultural e a prática de atividades físicas.				
Avalie seus cuidados com a saúde e o bem estar				
<b>Ações</b>	<b>Sempre</b>	<b>Às vezes</b>	<b>Raramente</b>	<b>Nunca</b>
Não permiti que a falta de tempo me privasse da companhia dos amigos.				
Dediquei parte da minha semana à prática de exercícios físicos.				

Mantive uma alimentação adequada.				
Procurei favorecer um clima favorável, com bom humor e gentileza.				
Prestei atenção para resolver problemas no presente e não adiar mudanças e soluções para o futuro.				
Apreendi coisas novas que me deram prazer.				
Aproveitei a programação cultural de minha cidade ou região.				

**Fonte: Revista Nova Escola, nº 238, dezembro de 2010.**

## ANEXO G – Calendário do campo 2011



## CALENDÁRIO DO CAMPO



ESTADO DO PARÁ  
PREFEITURA MUNICIPAL DE IGARAPÉ-MIRI  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO



## LEGENDA

- INÍCIO E TÉRMINO DO ANO LETIVO 2011
- PLANEJAMENTO ESCOLAR
- III ENCONTRO DE INTEGRAÇÃO DOS SERVIDORES MUNICIPAIS DA EDUCAÇÃO
- SÁBADOS LETIVOS
- JOGOS ESTUDANTIS MIRIENSE - 16 a 18/06
- FERIADOS E FACULDADES
- DESFILES DE 7 DE SETEMBRO
- 2ª MOSTRA DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA 28,29 E 30/09
- RECESSO
- INÍCIO DO ANO LETIVO DE 2012
- MICROCENTROS
- PRÓ-LETRAMENTO
- FORMAÇÃO ESCOLA ATIVA

D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28				
10 DIAS LETIVOS						

MARÇO DE 2011						
D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	
21 DIAS LETIVOS						

ABRIL DE 2011						
D	S	T	Q	Q	S	S
					01	02
03	04	05	06	07	08	09
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
19 DIAS LETIVOS						

MAIO DE 2011						
D	S	T	Q	Q	S	S
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				
20 DIAS LETIVOS						

JUNHO DE 2011						
D	S	T	Q	Q	S	S
				01	02	03
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	
22 DIAS LETIVOS						

AGOSTO DE 2011						
D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	
21 DIAS LETIVOS						

SETEMBRO DE 2011						
D	S	T	Q	Q	S	S
				01	02	03
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	
21 DIAS LETIVOS						

OUTUBRO DE 2011						
D	S	T	Q	Q	S	S
						01
02	03	04	05	06	07	08
09	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					
19 DIAS LETIVOS						

NOVEMBRO DE 2011						
D	S	T	Q	Q	S	S
			01	02	03	04
05	06	07	08	09	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		
20 DIAS LETIVOS						

DEZEMBRO DE 2011						
D	S	T	Q	Q	S	S
				01	02	03
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31
23 DIAS LETIVOS						

JANEIRO DE 2012						
D	S	T	Q	Q	S	S
01	02	03	04	05	06	07
08	09	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29	30	31				
05 DIAS LETIVOS						

FEVEREIRO DE 2012						
D	S	T	Q	Q	S	S
				01	02	03
04	05	06	07	08	09	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29		
29 DIAS LETIVOS						

## Dias letivos

1º Semestre: 92 dias  
2º Semestre: 109 dias

## Avaliação

1ª Avaliação: 1ª Quinzena de abril  
2ª Avaliação: 1ª Quinzena de junho  
1ª Recuperação: 2ª Quinzena de junho  
3ª Avaliação: 2ª Quinzena de outubro  
4ª Avaliação: 1ª Quinzena de dezembro  
Recuperação Final: 09 a 20 de janeiro

## Departamento de Educação

[departamentodeeducacao@hotmail.com](mailto:departamentodeeducacao@hotmail.com)

## Setores:

Educação Infantil; Ensino Fundamental I, II e modular; Educação do Campo; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Física e Atividades Recreativas; Documentação e Inspeção Escolar.

**Roberto Pina Oliveira**

Prefeito Municipal

**Janilson Oliveira Fonseca**

Secretário Municipal de Educação

# APÊNDICES

**APÊNDICE I – Roteiro para entrevista com o Secretário Municipal de Educação****Título da pesquisa**

A RESSIGNIFICAÇÃO DO PEA EM IGARAPÉ-MIRI: os caminhos de sua  
implantação

**MESTRANDA:** Izete Magno Corrêa

**ORIENTADORA:** Ney Cristina Monteiro de Oliveira

- 1- COMO SE DEU A ADESÃO AO PEA?
- 2- COMO FOI O PROCESSO DE MONTAGEM DA EQUIPE?
- 3- POR QUE FORAM ESCOLHIDAS ESSAS PESSOAS?
- 4- COMO VOCÊ ACOMPANHOU ESSE PROCESSO, HAVIA REUNIÕES SOBRE AS INFORMAÇÕES A RESPEITO DO PROGRAMA COM A EQUIPE? VOCÊ RECEBIA OS RELATÓRIOS ELABORADOS POR ELES, LIA ESSES RELATÓRIOS?
- 5- COMO FOI DECIDIDO O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PEA NO MUNICÍPIO PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DAS CLASSES MULTISSERIADAS?
- 6- QUAL A SUA COMPREENSÃO SOBRE AS ORIENTAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS QUE O MUNICÍPIO BUSCOU IMPLEMENTAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO?
- 7- VOCÊ TINHA CLAREZA DA REALIDADE EDUCACIONAL DAS CLASSES MULTISSERIADAS? HAVIA UM DIAGNÓSTICO MAIS PRECISO NO MUNICÍPIO A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DAS CLASSES MULTISSERIADAS?
- 8- DE QUE FORMA A SECRETARIA VIABILIZOU O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEA, A PARTIR DO APOIO DA GESTÃO, TENDO COMO REFERÊNCIA AS DIMENSÕES ORGANIZACIONAIS, POLÍTICAS, DE INFRAESTRUTURA E PEDAGÓGICA?
- 9- QUE ASPECTOS VOCÊ DESTACA EM TERMOS DA REPERCUSSÃO QUE A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO TIVERAM NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO E NO FAZER PEDAGÓGICO DAS CLASSES MULTISSERIADAS?

## APÊNDICE II– Roteiro para entrevista com o Diretor de Ensino

### Título da pesquisa

A RESSIGNIFICAÇÃO DO PEA EM IGARAPÉ-MIRI: os caminhos de sua implantação

**MESTRANDA:** Izete Magno Corrêa

**ORIENTADORA:** Ney Cristina Monteiro de Oliveira

- 1- COMO SE DEU A ADESÃO AO PEA?
- 2- COMO FOI O PROCESSO DE MONTAGEM DA EQUIPE?
- 3- POR QUE FORAM ESCOLHIDAS ESSAS PESSOAS?
- 4- COMO VOCÊ ACOMPANHOU ESSE PROCESSO, HAVIA REUNIÕES SOBRE AS INFORMAÇÕES A RESPEITO DO PROGRAMA COM A EQUIPE? VOCÊ RECEBIA OS RELATÓRIOS ELABORADOS POR ELES, LIA ESSES RELATÓRIOS?
- 5- COMO FOI DECIDIDO O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PEA NO MUNICÍPIO PARA A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DAS CLASSES MULTISSERIADAS?
- 6- QUAL A SUA COMPREENSÃO SOBRE AS ORIENTAÇÕES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS QUE O MUNICÍPIO BUSCOU IMPLEMENTAR PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO?
- 7- VOCÊ TINHA CLAREZA DA REALIDADE EDUCACIONAL DAS CLASSES MULTISSERIADAS? HAVIA UM DIAGNÓSTICO MAIS PRECISO NO MUNICÍPIO A RESPEITO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO E DAS CLASSES MULTISSERIADAS?
- 8- DE QUE FORMA A SECRETARIA VIABILIZOU O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEA, A PARTIR DO APOIO DA GESTÃO, TENDO COMO REFERÊNCIA AS DIMENSÕES ORGANIZACIONAIS, POLÍTICAS, DE INFRAESTRUTURA E PEDAGÓGICA?
- 9- QUE ASPECTOS VOCÊ DESTACA EM TERMOS DA REPERCUSSÃO QUE A IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO TIVERAM NA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MUNICÍPIO E NO FAZER PEDAGÓGICO DAS CLASSES MULTISSERIADAS?

### **APÊNDICE III - Roteiro para entrevista com os Técnicos Multiplicadores**

#### **Título da pesquisa**

A RESSIGNIFICAÇÃO DO PEA EM IGARAPÉ-MIRI: os caminhos de sua implantação

**MESTRANDA:** Izete Magno Corrêa

**ORIENTADORA:** Ney Cristina Oliveira

#### **ROTEIRO PARA ENTREVISTA DOS TÉCNICOS MULTIPLICADORES**

- 1- COMO SE DEU O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PEA NO MUNICÍPIO?
- 2- COMO FOI ORGANIZADO O PLANO DE FORMAÇÃO POR MÓDULOS?
- 3- COMO FORAM DESENVOLVIDOS OS MÓDULOS DE FORMAÇÃO?
- 4- QUAIS FORAM OS CONTEÚDOS TRABALHADOS NOS MÓDULOS?
- 5- QUAL O NÚMERO DE ESCOLAS ATINGIDAS PELO PROGRAMA?
- 6- EM QUE CONDIÇÕES FÍSICAS SE ENCONTRAVAM ESSAS ESCOLAS E COMO ELAS ESTÃO HOJE?
- 7- COMO FORAM ORGANIZADAS AS VISITAS DE MONITORAMENTO NAS ESCOLAS?
- 8- QUAL ERA A PERIODICIDADE DAS VISITAS ÀS ESCOLAS?
- 9- VOCÊS CONTAVAM COM O APOIO TÉCNICO DA SECRETARIA (CARRO, MATERIAIS DIVERSOS, ALIMENTAÇÃO, ETC.)?
- 10-QUAL O PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DO PROGRAMA?
- 11- ANTES DA IMPLEMENTAÇÃO DO PEA JÁ EXISTIA A ESTRUTURAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO LOCAL OU O FOI A PARTIR PROGRAMA QUE ELA COMEÇOU A SER ESTRUTURADA?
- 12-QUAL FOI A REPERCUSSÃO DO PEA PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA SEMED?
- 13-QUE IMPACTOS O PROGRAMA CAUSOU EM RELAÇÃO À MELHORIA DA EDUCAÇÃO DE IGARAPÉ-MIRI?

**APÊNDICE IV – Roteiro para entrevista com o representante sindical****Título da pesquisa**

A RESSIGNIFICAÇÃO DO PEA EM IGARAPÉ-MIRI: os caminhos de sua  
implantação

**MESTRANDA:** Izete Magno Corrêa

**ORIENTADORA:** Ney Cristina Monteiro de Oliveira

- 1- VOCÊ ACOMPANHOU O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PEA NAS CLASSES MULTISSERIADAS DO MUNICÍPIO?
- 2- SABEMOS QUE O PROCESSO DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PASSAM POR QUATRO QUESTÕES: FORMAÇÃO, REMUNERAÇÃO, CARREIRA E CONDIÇÕES DE TRABALHO. VOCÊ ACHA QUE O PEA FAVORECEU O PROCESSO DE VALORIZAÇÃO DOCENTE, EM QUAL DOS ASPECTOS?
- 3- VOCÊ ACHA QUE HOVE ALGUMA REPERCUSSÃO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS EDUCADORES DAS ESCOLAS DO CAMPO? O SINDICATO SE PREOCUPA EM ACOMPANHAR OS PROFESSORES E ESSES PROGRAMAS DE FORMAÇÃO RECEBIDOS?
- 4- QUAL É A COMPREENSÃO QUE VOCÊ TEM SOBRE A EDUCAÇÃO DO CAMPO?
- 5- COMO VOCÊ PERCEBE A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DAS CLASSES MULTISSERIADAS NO MUNICÍPIO ANTES E DEPOIS DO PROGRAMA ESCOLA ATIVA?
- 6- HÁ ALGUM TIPO DE POLÍTICA SINDICAL ESPECÍFICA PARA OS DOCENTES DAS CLASSES MULTISSERIADAS?

**APÊNDICE V – Roteiro para entrevista com os/as professores/as****Título da pesquisa**

A RESSIGNIFICAÇÃO DO PEA EM IGARAPÉ-MIRI: os caminhos de sua  
implantação

**MESTRANDA:** Izete Magno Corrêa

**ORIENTADORA:** Ney Cristina Monteiro de Oliveira

- 1- O QUE VOCÊ ACHOU DAS FORMAÇÕES DO PEA?
- 2- VOCÊ FOI ACOMPANHADA (O) PELA SEMED APÓS AS FORMAÇÕES?
- 3- COMO ERA FEITO ESSE ACOMPANHAMENTO?
- 4- QUE MUDANÇAS VOCÊ OBSERVOU NO AMBIENTE ESCOLAR TRAZIDAS PELO PEA?
- 5- O PEA CONTRIBUIU PARA SUA ATUAÇÃO EM SALA DA AULA?
- 6- QUE MUDANÇAS O PROGRAMA TROUXE PARA SUA ATUAÇÃO?
- 7- APÓS O TERMINO DO PEA VOCÊ TEM RECEBIDO OUTRO TIPO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA?

## APÊNDICE VI – Autorização para entrevista

### Título da pesquisa

A RESSIGNIFICAÇÃO DO PEA EM IGARAPÉ-MIRI: os caminhos de sua  
implantação

**MESTRANDA:** Izete Magno Corrêa

**ORIENTADORA:** Ney Cristina Monteiro de Oliveira

### CESSÃO GRATUÍTA DE DIREITOS DE DEPOIMENTO ORAL \*\*

Pelo presente documento, eu Entrevistado(a):  
emitido pelo(a): \_\_\_\_\_ RG: \_\_\_\_\_  
domiciliado/residente em  
(Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP):

**declaro ceder ao (à) Pesquisador(a):** IZETE MAGNO CORREA, CPF: 652 435 952 68 RG: 2952203, emitido pelo(a): SEGUP-PA, domiciliado/residente em (Av./Rua/nº./complemento/Cidade/Estado/CEP): CONJUNTO XINGU 15, QUADRA 19, COQUEIRO BELEM PARA 66650 478, **sem quaisquer restrições quanto aos seus efeitos patrimoniais e financeiros, a plena propriedade e os direitos autorais do depoimento de caráter histórico e documental que prestei ao(a) pesquisador(a)/entrevistador(a) aqui referido(a),** na cidade de IGARAPE-MIRI Estado PARA, em 13/11/2013, **como subsídio à construção de sua dissertação de Mestrado em Educação e Políticas Públicas da Universidade Federal do Pará.** O (a) pesquisador(a) acima citado(a) fica conseqüentemente autorizado(a) a utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos e culturais, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não, bem como permitir a terceiros o acesso ao mesmo para fins idênticos, com a única ressalva de garantia da integridade de seu conteúdo e identificação de fonte e autor.

Local e Data:

Igarapé-Miri, PA, 13 de novembro de 2013.

\*\* Modelo para depoimento em que a identidade do entrevistado possa ser revelada.

- O entrevistado poderá receber um cópia do termo.