

Transformações na cultura escolar

a práxis curricular nas escolas municipais do
campo dos Pólos Piçarra e Itupiranga do Campus
Rural de Marabá/IFPA



Rosemeri Scalabrin



Editora IFPA

Rosemeri Scalabrin

Transformações na cultura escolar:
a práxis curricular nas escolas municipais do campo dos Polos Piçarra e
Itupiranga do Campus Rural de Marabá/IFPA

1ª Edição

Belém

2020

©2020 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Todos os direitos da publicação reservados. O conteúdo dos artigos aqui publicados, no que diz respeito à linguagem e ao conteúdo, é de inteira responsabilidade de seus autores, não representando a posição oficial do Instituto Federal do Pará, da Editora IFPA ou das instituições parceiras.

Dados para catalogação na fonte

S281t Scaladrin, Rosemeri.
Transformações na cultura escolar [recurso eletrônico] : o praxis curricular nas escolas municipais do campo dos pólos Piçarra e Itupiranga do *Campus* Rural de Marabá/IFPA / Rosemeri Scaladrin. – 1. ed. – Belém: Editora IFPA, 2020.
186 p.: il.; color.

ISBN: 978-65-87415-08-6 (E-book)

1. Currículo interdisciplinar. 2. Educação do campo. 3. Educação rural. 4. Rede municipal. I. Título.

23. ed. CDD: 370.19346

Ficha catalográfica elaborada por Mara Georgete de Campos Raiol – Bibliotecária CRB-2 PA - 1050

Editora IFPA
Av. João Paulo II, nº 514 - Castanheira
Prédio Reitoria, 1º andar.
CEP: 66645-240
Belém - PA

editora.ifpa@ifpa.edu.br

Presidente da República Federativa do Brasil

Michel Miguel Elias Temer Lulia

Ministro da Educação

Rosseli Soares

Secretária de Educação Profissional e Tecnológica

Eline Neves Braga Nascimento

Reitor

Claudio Alex Jorge da Rocha

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - PROPPG

Ana Paula Palheta Santana

Presidente do Conselho Editorial

Ana Paula Palheta Santana

Conselho Editorial

Ana Maria Leite Lobato

Ana Carolina Chagas Marçal

Carlos Alberto Machado da Rocha

Cléo Quaresma Dias Júnior Bragança

Fabício Menezes Ramos

Fabrizia de Oliveira Alvino Rayol

Jair Alcindo Lobo de Melo

Lara Mucci Poenaru

Luane Ribeiro Vieira

Lucas Celestino Azevedo Pereira

Mara Georgete de Campos Raiol

Raidson Jenner Negreiros de Alencar

Thaís Monteiro Góes

Projeto gráfico e diagramação

Ana Carolina Chagas Marçal

Revisão de texto

Miranilde Oliveira Neves

Heródoto Ezequiel Fonseca da Silva

Sumário

Prefácio	11
Introdução	17
Capítulo 1: A educação do campo no contexto da educação brasileira	25
Capítulo 2: As transformações na cultura escolar: o caso da educação em Piçarra/Pará	35
Capítulo 3: Educação do campo: a experiência do polo Itupiranga-Pará	99
Capítulo 4: Ressonância da formação continuada de professores no currículo do ensino fundamental	127
Referências	141
Anexos	149
Sobre a autora	183

Prefácio

A responsabilidade de escrever o prefácio de um livro é enorme, pois se considera que é o cartão de visita, a “vitrine” que irá sensibilizar e motivar o leitor para a sua leitura. Relutei em aceitar o convite da Prof^a. Rosemeri Scalabrin para essa missão, mas aos poucos fui amadurecendo a ideia e não resisti a mais esse desafio na minha vida profissional.

Prefaciando este livro da Rosemeri Scalabrin – ou simplesmente Rose - é um grande orgulho para mim, a quem admiro pela sua capacidade intelectual, perseverança e tenacidade, pois a conheço há muitos anos como profissional da área da educação, incluindo os anos que trabalhamos juntos na implantação do Campus Rural de Marabá (CRMB) do Instituto Federal do Pará (IFPA) onde construímos uma proposta pedagógica inovadora voltada para a educação dos jovens oriundos do meio rural, abordando na sua vasta bagagem literária prioritariamente a Educação do Campo. Ela, na verdade foi a grande coautora e construtora de toda a proposta de Educação do Campo do CRMB enquanto sua Diretora de Ensino, em conjunto com a assessoria externa e o quadro docente e técnico ligado ao ensino.

Como excelente professora e pesquisadora, Rose consegue transmitir às páginas de seu livro, o entusiasmo e o amor que tem pela Educação do Campo, pois sua origem é do meio rural desde quando nasceu em Iraí, Rio Grande do Sul, crescendo e trabalhando na roça, mesmo quando os seus pais se instalaram no município de Rurópolis, Estado do Pará, no projeto de colonização da Transamazônica, em 1974, atuando como educadora popular e posteriormente no CRMB/IFPA onde coordenou política institucional de formação de servidores e de formação continuada docente no referido campus no período de 2010 a 2015.

A excelência acadêmica da Prof^a. Rosemeri Scalabrin trilhada ao longo da sua formação profissional inicialmente como Licenciada em Pedagogia

pela Universidade Federal do Pará (1998), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011) e Pós-doutoramento em Estudos Curriculares na Universidade do Minho, Braga-Portugal (2017-2018), lhe deu o alicerce para organizar e escrever esta obra que deve ser lida por todos que se dedicam à Educação do Campo e em sua trajetória apresenta acúmulo em temáticas como formação de professores, educação do campo, currículo, práticas educativas e curriculares.

O livro oferece ao leitor um relato de experiências desenvolvidas pela autora, enquanto docente e diretora de ensino do CRMB, à frente de uma proposta de formação continuada com professores de escolas municipais do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, tendo como foco a educação do campo e vivenciar currículos interdisciplinares via tema gerador alicerçado nas concepções do Prof. Paulo Freire.

Logo no início, o leitor terá a oportunidade de conhecer de perto os diversos viés da Educação do Campo no contexto da Educação Brasileira, através de uma narrativa retrospectiva e atual da educação das populações do meio rural que foram historicamente excluídas das políticas públicas, visto que os governantes ‘esqueceram o campo’ e “concentraram todos os recursos na educação da cidade com currículos e calendários urbanocêntricos”.

Conhecerão as lutas empreendidas pela sociedade organizada em busca de uma educação diferenciada no meio rural, “*construída/produzida com os povos do campo, a partir de seus interesses e necessidades, implicando na estruturação de um currículo que priorize os valores expressos por essas populações*”.

A partir desse arcabouço, a autora adentra, então, nas experiências vivenciadas nos municípios de Piçarra e Itupiranga, ambos no Sudeste do

Pará, fazendo um breve relato dos seus dados demográficos e o papel da agricultura familiar na economia, além de apresentar um diagnóstico da educação, destacando a atuação das Secretarias Municipais na implantação de uma política de educação do campo consagrada em atos legais aprovados pelos poderes legislativo e executivo, de modo a atender a especificidade da realidade produtiva e modo de vida do campo.

Como bem destaca Rose, em um dos trechos do seu livro, *“Os efeitos da política de formação continuada da rede municipal de educação podem ser percebidos na atuação da equipe da Secretaria Municipal, na materialização da educação do campo, na atuação docente, na participação da comunidade e no desenvolvimento dos estudantes. Isto provocou transformações no currículo e na cultura escolar das escolas do campo e da cidade, ...”*.

Esta obra detalha todo o processo metodológico aplicado nas experiências de Piçarra e Itupiranga e destaca os efeitos da formação continuada no currículo e na cultura escolar. É uma experiência riquíssima que deve ser seguida por todos e especialmente pelos gestores municipais em educação.

Ao se debruçar nessa leitura, o leitor perceberá que se trata de uma produção literária profundamente vinculada a uma prática acadêmica do processo de construção coletiva do conhecimento, na qual a autora procura destacar o cotidiano docente, o vivido ao longo das suas práticas de educação e de ensino, elaborado de forma crítica e criteriosa.

Em todo o texto são citados vários autores como, por exemplo, o Prof. Paulo Freire - “[...] o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa [...]”, uma vez que os estudantes, por sua vez “em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também”. (FREIRE, 1982,

p. 39).

Rose evidencia “a valorização dos educandos como sujeitos de conhecimento (não mais como inferiores ou fracos), visando ao fortalecimento da identidade do ser agricultor e, conseqüentemente, oportunizar a superação da *visão de estudar para sair do campo*”.

Quero mais uma vez destacar que recebi com alegria o honroso convite da colega de trabalho e amiga Rose para dar uma olhada nos originais tendo, antes do público leitor, o privilégio de maravilhar-me com o que foi aqui escrito.

Antonio Cardoso

Introdução

Este livro resultou da pesquisa do pós-doutoramento em Estudos Curriculares na Universidade do Minho-Portugal, sob a orientação do Professor Catedrático José Augusto Pacheco, em que investiguei a formação continuada de professores desenvolvida pelo Campus Rural de Marabá (CRMB) através da parceria entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e as Prefeituras Municipais de Piçarra (PMP) e de Itupiranga, Estado do Pará-Brasil, viabilizada pelo termo de cooperação institucional, com vistas a compreender as transformações provocadas no 'chão da escola' a partir do desenvolvimento da proposta curricular via tema gerador de referência freireana.

Essa parceria possibilitou a realização da formação continuada de professores em serviço por meio de dois cursos de Especialização em Educação do Campo, sendo um voltado para professores que atuam no Ensino Fundamental nos referidos municípios, em especial na multissérie; e o outro para os professores da Educação de Jovens e Adultos, envolvendo diretamente 180 professores. Desse modo, a formação continuada de professores foi realizada nos anos de 2015 e 2016 e oportunizou que os professores da rede pudessem conhecer e vivenciar a proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de base freireana.

O processo de formação foi desenvolvido pelo *Campus* Rural de Marabá (CRMB) por meio das Diretorias de Ensino em articulação com a Diretoria de Pesquisa e as Secretarias Municipais de Educação (SEMEC) dos dois municípios, por meio das coordenações colegiadas.

Neste processo, inicialmente, a autora respondia pela Diretoria de Ensino e posteriormente, compôs a coordenação colegiada dos cursos nos dois polos, atuou como docente e foi responsável pela realização das atividades dos tempos-comunidade no decorrer do percurso formativo de dois anos.

O processo formativo se fundamentou na concepção da educação do campo discutida por Molina (2003) Caldart (2002), Michelotti (2008) e Scalabrin (2008, 2011); de currículo interdisciplinar na perspectiva discutida por Freire (1974, 1981, 1987); Gouvêa da Silva (2005, 2013), Valla (2000) e Pernambuco e Paiva (2006); de pedagogia da alternância a partir da concepção da ARCAFAR (2003) marcada por tempos e espaços formativos distintos que se articulam e se complementam; trabalho e organização social no campo, agricultura familiar e desenvolvimento sustentável, sistema de produção no campo fundamentado em autores diversos que discorrem sobre estas temáticas.

Os tempos-escola foram realizados nos meses de julho e janeiro dos anos de 2015 e de 2016 com base nos componentes curriculares denominados: Educação do Campo e pesquisa; Agricultura Familiar e Trabalho no campo; Abordagem sistêmica e sistema de produção no campo; Cidadania, organizações e movimentos sociais do campo; Políticas públicas de educação e juventude no campo; Território, desenvolvimento sustentável e agroecologia; Letramento e cultura, Projeto político-pedagógico, avaliação e gestão democrática na escola; Educação popular, pesquisa socioantropológica e currículo e prática curricular interdisciplinar via tema gerador.

Os tempos-comunidade foram realizados nos períodos de fevereiro e junho e agosto a dezembro. Nos tempos-comunidade, os professores realizaram pesquisas para conhecer melhor a realidade local e buscaram ressignificar a ação docente à luz da programação de ensino construída no planejamento coletivo realizado em janeiro de cada ano. Neste processo, realizou-se o estudo da realidade e posteriormente os professores reúnem-se novamente para organizar o conhecimento através da programação de ensino, a qual serve como bússola para o planejamento bimestral nas escolas-polo no decorrer do ano letivo. Nos meses de abril, agosto, outubro e

fevereiro realiza-se a socialização das pesquisas e ações de tempos-comunidade e das ações docentes, bem como a reflexão das práticas ressignificadas, seguida do planejamento coletivo para o bimestre seguinte (CRMB, 2016). Em um destes tempos, os professores realizaram a pesquisa nas comunidades nas quais as escolas estão inseridas e o estudo dos materiais secundários com Projeto de Desenvolvimento do Assentamento, Projeto de Recuperação do Assentamento e demais publicações sobre a comunidade, microrregião do município, a fim de realizar o estudo da realidade.

No momento da organização do conhecimento, os professores levantaram e analisaram coletivamente as situações-limite sociais presentes nas falas das comunidades, definem o tema gerador a partir da(s) fala(s) mais frequente(s), elaboram o contra-tema (visto como o ponto de chegada dos estudantes) e realizam a problematização programática do tema gerador para entendê-lo em nível de comunidade, micro/macro e para construir solução coletiva para a situação-limite estudada, e também levantam conhecimentos a serem abordados em sala de aula e em atividades de campo e/ou de pesquisa, cujo processo busca efetivar com os professores práticas baseadas em tais temas.

A pesquisa em tela foi realizada no período de fevereiro de 2017 e julho de 2018, portanto, após a conclusão da primeira experiência de atuação nos polos de Piçarra e de Itupiranga e refere-se ao processo vivenciado na educação dos dois municípios situados na região Sudeste do Estado do Pará.

Nas duas investigações realizamos a seguinte pergunta de partida: ao ter acesso à formação no âmbito da educação do campo e do currículo interdisciplinar via tema gerador, os professores mudam as práticas docentes e curriculares? E a atuação dos professores, técnicos e gestores envolvidos gerou mudança na cultura escolar?

A pesquisa assumiu uma abordagem qualitativa com estudo biblio-

gráfico de autores que auxiliaram a discussão, como: Freire (1981, 1986, 1987, 2011), Molina (2003), Gouveia da Silva (2005, 2013), Valla (2000), entre outros; estudo documental, principalmente, dos Planos Municipais de Educação, relatórios de tempos-comunidade e da legislação da educação do campo; pesquisa de campo composta por entrevistas coletivas com professores dos dois municípios utilizando técnica de grupo focal, entrevistas individuais com os gestores das SEMECs dos dois polos, bem como pela observação participante no período acima citado; e, ainda, a aplicação de questionários fechado e aberto com os diretores das cinco escolas-polo do município de Piçarra e uma técnica da SEMEC das nove escolas-polo de Itupiranga.

Priorizamos a discussão sobre o resultado da investigação em cada município buscando entender as transformações provocadas na cultura escolar e, conseqüentemente, no currículo das escolas do campo dos referidos municípios, durante e após a formação, e posteriormente realizamos uma análise das ressonâncias no currículo em ambas as experiências, destacando elementos que impediram maiores avanços. Além disso, assumimos os conceitos de práticas docentes e curriculares em articulação, mas com papéis distintos. Assim, prática docente é entendida como uma dimensão da prática pedagógica e a ela se interconecta, pelo fato de ambas tratarem da ação do professor em sala de aula com atividades junto aos estudantes na busca da construção do conhecimento, visto que “a prática pedagógica enquanto ações coletivas são conformadas pelas interações de seus diferentes sujeitos (docentes, discentes e gestores) na construção de conhecimentos ou trabalho dos conteúdos pedagógicos” (SOUZA, 2006, p.10). E práticas curriculares se referem ao processo de construção coletiva do currículo envolvendo todos os sujeitos da escola e comunidade onde ela está inserida, o que implica a vivência no estudo da realidade (ER), organização do co-

nhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC), tanto no processo de programação do ensino quando na sala de aula (GOUVEA, 2005).

Neste livro, apresentamos uma breve exposição sobre a educação do campo, no contexto brasileiro, o artigo contendo as informações de cada investigação, seguida de uma reflexão sobre a ressonância da formação continuada no currículo do Ensino Fundamental nos dois municípios.

Capítulo 1

A educação do campo no
contexto da educação brasileira

O sistema de ensino brasileiro é disciplinar, seriado e possui um modelo urbano de educação composto por currículo, calendário e metodologias iguais, portanto, que desconsideram as especificidades de vida e produção das populações do campo (agricultores familiares, quilombolas, pescadores, indígenas, caiçaras, povos da floresta, entre outros).

O acesso à educação pela população do campo foi historicamente negado pelo estado brasileiro, porém ela é fundamental para a sua integração social e acesso aos meios de produção e às técnicas e tecnologias necessárias à melhoria de vida no campo.

Além disso, as escolas do campo vivenciam problemas que as desestruturam, tais como:

Desvinculação da escola à realidade local (organizada em polos com funcionamento em espaços físicos urbanos, com educandos/as do meio rural); Falta de conhecimento técnico dos/as professores/as sobre a produção agrícola, o preparo e o uso do solo; a ausência histórica de uma proposta educativa articulada ao desenvolvimento rural com recursos para fomentar as atividades básicas do campo; a despreocupação com o êxodo rural; Falta de escolas, de vagas e de professores/as com um novo perfil; os conteúdos desarticulados da realidade, da vida e do trabalho no campo; a estrutura das escolas que distancia as relações familiares, desenraiza os/as jovens da terra, desconsidera o calendário agrícola e por isso causa a evasão e repetência [...]. Buscamos uma forma clara e que dê efetivamente uma formação com resultados duradouros articulando educação e desenvolvimento, pois a solução dos problemas da agricultura passa, também, pelo conhecimento (ARCAFAR/PA. 2003, p. 03).

A política pública educacional brasileira historicamente excluiu a população do campo do direito à educação e restringiu o sistema de ensino

ao modelo urbanocêntrico. A análise histórica demonstra que somente nos anos de 1930, a educação das populações do meio rural aparece citada na legislação brasileira e, também, nas recomendações dos organismos internacionais, seguida de sua oferta por meio de campanhas e/ou projetos compensatórios, mas sem políticas específicas.

Desde as primeiras legislações que fazem referência à educação da população do campo, há um propósito de oferecer uma educação assistencialista e/ou redentora aos problemas socioeconômicos e culturais emergentes desta população, o que também tem seus reflexos nas populações urbanas de periferia.

Isto esteve evidente nos discursos que embasam diversos períodos do desenvolvimento histórico-econômico e social do Brasil como expressão dos interesses das elites dominantes, como por exemplo, o discurso do Ruralismo Pedagógico que predominou nos anos de 1900 a 1940, segundo o qual se atribuía o atraso do campo ao êxodo rural e à precariedade das escolas governo.

Além disso, se reproduzia na ideia de que uma mudança neste contexto se daria através de uma escola integrada às condições locais e regionais, com o papel de ‘tirar o campo’ de sua situação de atraso, evitando assim, a migração da população rural para a cidade (PRADO, 2001).

Neste sentido, via-se a “a educação em função da economia ambiente, a educação como sustentáculo, como reflexo, como incentivo da produção, a educação como propulsora, agente e reagente, da organização do trabalho” (MENNUCCI, 1946, p. 89).

Em contraposição ao Ruralismo Pedagógico, surgiu, a partir de 1950, o discurso urbanizador, que, baseado na tendência social e política urbanizante, também servindo aos interesses das elites urbanas e da oligarquia rural que não queria o esvaziamento da mão de obra no campo.

Assim, cabia à educação promover a adaptação ao espaço urbano cuja tendência seria uniformizar-se com o espaço rural pela expansão da industrialização e da urbanização. A escola ofereceria uma formação universal e única e neste contexto, os problemas das escolas rurais estariam vinculados à sua organização, aos métodos e técnicas utilizados e à formação dos docentes. Tal discurso foi se tornando gradativamente hegemônico na teoria pedagógica, caracterizado por uma perspectiva universalista, anulando as necessidades de uma política educacional específica do campo.

Entretanto, as representações das escolas não aproximavam as duas realidades, visto que os governantes historicamente ‘esqueceram’ o campo e concentraram todos os recursos na educação da cidade com currículos e calendários urbancêntricos, em que “as práticas educativas, proporcionadas pelo Estado, haviam se tornado grandes aliadas das correntes urbanas que queriam ver favorecidas as mentalidades urbanistas [...]” (BEZERRA NETO, 2003, p. 113).

A partir de 1960, emergiu das lutas sociais a educação popular, marcadas pelas reivindicações por escolarização. Esta passou a ser entendida, neste contexto, não só como um direito à cidadania, mas como a necessidade de encontrar caminhos para um processo educativo, político, econômico, social e cultural. Com isto, emergiu manifestações populares por uma educação que atendesse às necessidades das classes populares, onde teve destaque as ideias freireana de educação libertadora, em contraposição à educação bancária (FREIRE, 2001).

Após o fim do período de ditadura no Brasil (1960-1980), o debate pela democratização da escola pública ganhou força, e neste contexto emergiu a luta pela educação diferenciada no meio rural marcada pela crítica à forma de organização da escola, forma de organização do calendário e currículo marcado por “conteúdos desarticulados da realidade, da vida, e do traba-

lho no campo; com estrutura distancia as relações familiares, desenraiza os educandos, desvaloriza os saberes populares, desconsidera o calendário agrícola e por isso causa a evasão e repetência” (ARCAFAR/PA, 2003).

Fruto desta luta emergiram as Associações das Casas Familiares Rurais e de Escolas Famílias Agrícola criadas em diferentes regiões do país, as quais se mantêm até a atualidade.

Contudo, a escola pública continuava embasada nas velhas concepções que negam as especificidades populacionais, produtivas e do espaço rural como espaço complementar do urbano e autônomo em relação às suas formas de organização e produção da vida, do trabalho, da cultura, de conhecimentos e saberes peculiares à diversidade étnico-racial e territorial.

Nos meados dos anos de 1990, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Base Nacional (LDBEN 9394/96) com um primeiro avanço, na medida em que assegurou a adaptação do calendário escolar às condições climáticas e ao ciclo agrícola, bem como a contextualização da organização curricular e das metodologias de ensino às características e realidades da vida no campo, contudo, a amplitude nacional aconteceu no final dessa década, com os encontros nacionais, culminando com a I Conferência Nacional: *Por uma Educação Básica do Campo*, ocorrida em Luziânia, Goiás, em 1998. Este movimento aglutinou Universidades, movimentos sociais do campo e entidades religiosas como a CNBB, que conjugou mobilização social, proposição de políticas educativas específicas as escolas do campo e desenvolvimento de experiências.

O movimento nacional “Por uma educação do campo” acumulou debates inicialmente sobre a necessidade de um modelo de educação do campo e posteriormente sobre matrizes de educação do campo devido à necessidade de atender às especificidades da diversidade da população do campo deve obter matrizes de educação construídas em conjunto com as mesmas.

Neste sentido, a educação do campo está fundamentada na expressão *do e no campo*, em que *no campo*, indica a necessidade da escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematização do conhecimento produzido no âmbito da ciência; e, *do campo*, representa a educação construída/produzida com as populações do campo, a partir de seus interesses e necessidades, implicando na estruturação de um currículo que priorize e valorize os valores expressos por essas populações.

A concepção de Educação *do e no Campo* pressupõe o desenvolvimento de protagonismo e de participação efetiva e crítica dos sujeitos, enquanto produtores de sua história, de lutas sociais, com acúmulo de conhecimento sobre a vida e o meio em que vivem e trabalham (SCALABRIN, 2011).

Esta concepção também está fundada na indissociabilidade entre as políticas públicas, a educação e a pesquisa; a cidadania, o campo e a produção, sendo apontada por Molina (2003) como a tríade Campo-Políticas Públicas-Educação e, por Michelotti (2008), como a tríade Produção-Cidadania-Pesquisa.

O destaque para a elaboração de políticas públicas com base na relação entre as diferentes áreas de conhecimento (a educação, a sociologia, a economia, a agronomia, a política, a história, a filosofia) configura o rural como um lócus transdisciplinar de produção e sistematização de conhecimento, ancorado na heterogeneidade, dinamismo e diversidade, cujo projeto de desenvolvimento tem centralidade na produção camponesa (SCALABRIN, 2011).

Na concepção de campo, a forma de produção camponesa está baseada na cooperação entre os agricultores para produção em três níveis: para o próprio consumo, para a comercialização nas cidades próximas e para comercialização em polos comerciais mais distantes. Daí ser necessário pro-

mover e reivindicar políticas públicas e ações que viabilizem a educação, a assistência técnica e o crédito financeiro.

A dimensão da pesquisa, apontada por Michelotti (2008), é assumida como estratégia, como princípio educativo e, como impulsionadora da produção do conhecimento vinculada ao trabalho rural.

A cidadania aponta para o importante papel na construção do projeto popular de campo e ferramenta estratégica para sistematização de conhecimentos com base na diversidade, heterogeneidade e pluralidade de homens e mulheres do campo, seus modos de vida e seu trabalho.

Neste contexto de acúmulos e proposições, o movimento nacional “Por uma Educação do Campo” forçou o governo federal a colocar a educação do campo na agenda nacional e pressionou pela aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, através da Resolução N° 01/2002 do CNE/CEB estabelecendo que:

Artigo 2º: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a 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.

Artigo 7º: 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 9.394, de 1996, **contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia** (grifo nosso).

Esta resolução representa um avanço imensurável para a educação brasileira, porém 15 anos após sua aprovação ela continua a ser pouco conhe-

cida pelos gestores públicos e professores, de maneira que as experiências municipais e/ou estaduais de desenvolvimento da política de educação do campo são pontuais no país.

No Estado do Pará, a experiência da Prefeitura Municipal de Piçarra com a institucionalização da política de Educação do Campo e representa a única entre um cenário composto por 144 municípios, levando o referido município a destaque no cenário brasileiro.

Capítulo 2

As transformações na
cultura escolar: o caso da
educação em Piçarra-Pará

As transformações no currículo e na cultura escolar das escolas do campo do município de Piçarra-Estado do Pará ocorreram a partir da formação continuada de professores desenvolvida no período 2015-2016, a partir do despertar sobre a possibilidade de construir coletivamente o conhecimento e do processo vivenciado no desenvolvimento da proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de base freireana no município.

Breve Contextualização do Município de Piçarra, Estado do Pará-Brasil

O município de Piçarra situa-se na mesorregião Sudeste do Estado do Pará e possui 12.697 habitantes, sendo que 3.575 residem na cidade e 9.122 no campo, o que o caracteriza como um município rural (IBGE, 2010). A sua economia se desenvolve pela agricultura (com a pequena produção de banana, feijão, melancia, mandioca e variedade de citros), pecuária de corte e leiteira (com dois laticínios de alta capacidade de produção de derivados do leite) e produção de cacau (com três grandes propriedades)(PME, 2015).

Embora os 1.209 agricultores familiares representem 89% dos produtores do município e 77% da mão de obra ocupada do setor, eles detêm apenas 20% da terra e contribuem com 29% da economia, devido às limitações em relação ao acesso às políticas públicas de apoio à produção, beneficiamento e comercialização, o que agregaria valor aos produtos agrícolas, de modo que isto tem gerado a necessidade de importação de alimentos básicos pelo município (IBGE, 2010). Ao lado disso, o investimento na pecuária, como principal atividade para a sobrevivência da família, tem gerado o êxodo rural e uma acelerada degradação dos solos em virtude do modelo de produção adotada (CRMB, 2015).

Além disso, a região em que está situada no município de Piçarra está localizada a 700 km da capital do Estado do Pará, em uma localidade que,

historicamente, ficou isolada e sem investimento de políticas públicas por parte dos governos estadual e federal que se sucederam no poder, até os anos de 1990. Esta situação lavou a população, em especial a do campo, a se organizar pela emancipação do município, o que se efetivou no ano de 1997. Após 20 anos, o município continua a reivindicar apoio do governo do Estado do Pará para implantação de políticas públicas sociais, tendo recebido incentivo apenas do governo federal em programas de saúde e de educação, bem como de infraestrutura voltados às áreas de projetos de assentamentos da reforma agrária.

No que se refere à educação, o município de Piçarra possui 37 escolas, sendo que 35 delas estão localizadas no espaço físico do campo e quatro em espaços físico da cidade, porém estas escolas urbanas possuem estudantes oriundos do campo, pois a população que reside na cidade continua a possuir vínculo de vida com o campo, na medida em que mantém o sustento da família com o trabalho e a produção oriunda da produção rural. Esta realidade fez emergir na gestão 2013-2016 da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), a necessidade de implementar a política de educação do campo como política pública educacional, de modo a atender esta especificidade da realidade produtiva e modo de vida do campo.

Assim, para organizar o funcionamento da rede municipal de ensino, a SEMEC aglutinou as escolas por microrregião em cinco escolas-polo localizadas geograficamente em regiões estratégicas que propiciam unir outras escolas, denominadas de escolas anexas.

De acordo com os dados recolhidos junto aos cinco Diretores das escolas-polo, por meio de inquéritos, elas possuem Diretor e Coordenação Pedagógica responsáveis pela gestão administrativa e pedagógica das escolas do polo. São eles que realizam as ações de planejamento do ensino e o acompanhamento das ações no âmbito das práticas curriculares interdisci-

plinares nas escolas vinculadas aos polos, a partir do ano de 2016. Ou seja, até o ano de 2015 esta responsabilidade era da equipe da SEMEC Piçarra.

As cinco microrregiões das escolas-polo são denominadas pela SEMEC como cidade e campo e estão assim organizadas: na cidade as duas escolas-polo são *Alice Silveira Lima* e *Tiradentes*, ambas localizadas no bairro centro. No campo, as três escolas-polo ficam localizadas nas microrregiões de Boa Vista, Anajás e Bamerindus nas vilas São João Batista, Novo Poema e Ociel Pereira.

A escola-polo *Alice* possui apenas uma escola a ela anexa, conforme Quadro 1 e oferta as séries finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em duas escolas e a Educação de Jovens e Adultos na escola sede.

O Quadro 01 mostra que embora a escola-polo esteja localizada na cidade, a única escola vinculada a ela localiza-se no campo. Deste modo, 40% dos alunos deste polo residem no campo em uma distância que varia entre 10 e 65 km e desenvolvem o trabalho agrícola contribuindo com o trabalho familiar realizado na propriedade rural. Por isto dependem de transporte escolar para chegar à escola.

Entretanto, este número amplia-se para 70% quando se considera aqueles que vivem na cidade, mas possuem vínculo com o campo, pois dependem da renda familiar oriunda do meio rural para assegurar subsistência.

Os dados do Quadro 01 permitem constatar que o referido polo possui um corpo docente composto por 60 professores para atender 946 alunos, o que representa uma relação professor-aluno de 1/16.

No que se refere à qualificação docente, os dados da pesquisa demonstram que 59 possuem Ensino Superior e apenas 01 possui o Ensino Médio. Porém, deste total de professores, apenas 08 são concursados e 52 são contratados, o que gera mobilidade do corpo docente ano a ano.

O Quadro 01 demonstra também que a escola-polo possui equipe ges-

tora e técnica que atende as duas escolas, mas não há biblioteca e só um laboratório de informática na escola-polo, o que dificulta o trabalho docente.

Segundo a gestão da escola *Alice*, o planejamento é coletivo e ocorre no início de cada bimestre na escola-polo.

Quadro 01: Características de funcionamento das escolas do Polo Alice, incluindo nome das escolas, localização, transporte escolar, número de alunos, quadro de pessoal e infraestrutura

Nome da Escola	Localização	Transporte escolar	Infraestrutura	Nº de alunos por nível e modalidade de ensino	Quadro de pessoal
E.M.E.F. Alice Silveira Lima	Cidade	Sim. A distância varia entre 10 a 65 km.	15 Salas de aula; 1 cozinha; 1 laboratório de informática. Não possui biblioteca;	835 Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, do campo e da cidade; 96 EJA em nível de Ensino Fundamental, todos alunos do campo.	01 Diretor 02 coordenadores pedagógicos; 57 professores.
E.M.E.F. Maria Lúcia de Sousa Pimentel	São José – Zona Rural	Sim. A distância varia entre 10 a 55 km	2 salas de aula; Não possui biblioteca e laboratório de informática.	25 Alunos Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano, todos do campo.	Atendido pela gestão da escola Alice em âmbito administrativa e pedagógica; 03 professores.
subtotal				956 estudantes	60 professores

Fonte: dados coletados pela pesquisadora por meio de questionários, 2017.

A escola-polo *Tiradentes* possui seis escolas a ela anexas, conforme consta no Quadro 02. A mesma oferta a Educação Infantil em três e o Ensino Fundamental em sete escolas, porém voltada aos cinco primeiros anos de formação, denominado de séries iniciais.

Quadro 02: Características de funcionamento das escolas do Polo Tiradentes, incluindo nome das escolas, localização, transporte escolar, número de alunos, quadro de pessoal e infraestrutura

Nome da Escola	Localização	Transporte escolar	Infraestrutura	Nº de alunos por nível e modalidade de ensino	Quadro de pessoal
E.M.E.F. Tiradentes	Centro da cidade de Piçarra	Sim. As residências estão localizadas a distância de 35 km da escola	Possui biblioteca e laboratório de informática	700 alunos de Educação Infantil do campo e da cidade; 13 alunos de EJA Ensino Fundamental do campo.	1 Diretor; 2 Coordenadores pedagógicos; 33 professores;
E.M.E.F. Sol Nascente	Vila Cachoeirinha Km 08	Sim. As residências estão localizadas em uma distância de 15 km da escola	Possui biblioteca; Não possui laboratório de informática	20 alunos de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano - multisserie, todos do campo.	Não possui responsável pela escola; 02 professores.
E.M.E.F. Leopoldo Nunes	Vila Nova Aliança, localizada a 30 km da cidade	Sim. As residências estão localizadas em uma distância de 12 km da escola	Não possui biblioteca e laboratório de informática	20 alunos de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano - multisserie, todos do campo.	Possui responsável pela escola; 02 professores;
E.M.E.F. Sol Nascente II	Fazenda Eldorado, localizada a 30 km da cidade	Não	Não possui laboratório de informática	20 alunos de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano - multisserie, todos do campo.	Não possui responsável pela escola; 02 professores.

E.M.E.F. São Francisco	Vila Cigana, localizada a 10 km da cidade	Sim. As residências estão localizadas em uma distância de 20 km da escola	Não possui biblioteca e laboratório de informática	22 alunos de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano - multisserie, todos do campo.	Possui responsável pela escola; 02 professores.
E.M.E.F. São José Nunes	Vila lote 08, localizada a 20 km da cidade.	Sim. As residências estão localizadas em uma distância de 15 km da escola.	Não possui biblioteca e laboratório de informática	30 alunos de Educação Infantil, do campo; 30 alunos de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano - multisserie, todos do campo.	Possui responsável pela escola; 02 professores.
E.M.E.F. Itaipavas	Fazenda Itaipavas, localizada a 35 km da cidade.	Não	Não possui biblioteca e laboratório de informática	25 alunos de Educação Infantil, do campo; 20 alunos de Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano - multisserie, todos do campo.	Possui responsável pela escola; 02 professores.
subtotal				920 alunos	45 professores

Fonte: dados coletados pela pesquisadora por meio de questionários, 2017.

De acordo com os dados do Quadro 02, o conjunto de escolas desta microrregião possui 920 estudantes, destes, 47% residem no campo e 53% na cidade. O Quadro 02 demonstra que embora a escola-polo *Tirandentes* está localizada na cidade, mas cinco escolas se encontram em Vilas de assentamentos e duas em áreas de fazenda, de modo que 220 estudantes residem no campo, com distâncias que variam entre 08 e 35 km em relação a sede da cidade e dependem de transporte escolar. Apenas as escolas localizadas em

áreas de fazenda não dependem de transporte escolar.

Os dados do Quadro 02 demonstram também que o polo possui um corpo docente composto por 45 professores para atender 920 alunos, o que representa equivalência professor-aluno de cerca de 1/20.

No que se refere à qualificação docente, 30 professores possuem ensino superior e 15 o Ensino Médio, sendo que 13 destes, se encontram cursando licenciatura em diferentes áreas. Entretanto, apenas 13 professores são concursados e 32 contratados.

O fato de a maioria do corpo docente não ser concursado, ocasiona rotatividade e a descontinuidade do processo em curso. Isto pode ser um dos principais elementos da não apropriação integral da proposta por parte de todos os professores deste polo.

Os dados do Quadro 02 demonstram que três escolas possuem biblioteca e duas possuem laboratório de informática, o que representa um avanço, visto que nas escolas do campo do Estado do Pará tal infraestrutura é rara.

Os dados registram que o planejamento é coletivo e ocorre bimestralmente, na escola-polo com a participação de todos os professores, com vistas a oportunizar que “todos compreendam a proposta curricular em curso e valorizem mais o campo e os sujeitos do campo” e “semanalmente cada escola se reúne para planejar a rotina em sala de aula” (Gestores da escola *Tiradentes*).

No campo, as três escolas-polo (*São João Batista*, *Novo Poema* e *Ociel Pereira*), possuem 100% dos estudantes vinculados à atividade rural e os corpos técnico e docente também residem no campo. Nestas microrregiões, apenas os professores e os trabalhadores da saúde possuem trabalho assalariado como servidor público da Prefeitura municipal.

A Escola-polo *São João Batista* fica localizada na microrregião e Vila de Boa Vista a 90 quilômetros da sede da cidade de Piçarra. Esta possui sete

escolas a ela anexas e oferece a Educação Infantil na escola sede, o Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano na forma multisseriada em todas as escolas e de 6º ao 9º ano na forma seriada somente na escola-polo e em uma escola anexa; Educação de jovens e adultos (em etapas) na escola-polo, conforme demonstra o Quadro 03 abaixo.

Quadro 03: Características de funcionamento das escolas do Polo Alice, incluindo nome das escolas, localização, transporte escolar, número de alunos, quadro de pessoal e infraestrutura

Nome da Escola	Localização	Transporte escolar	Infraestrutura	Nº de alunos por nível e modalidade de ensino	Quadro de pessoal
E.M.E.F. São João Batista	Escola polo - Vila Boa vista	Sim, residem a até 35 quilometro de distantes da escola	Possui biblioteca e laboratório de informática, 6 salas de aula, 1 cozinha, 1 secretaria, 3 banheiros.	78 alunos de Educação Infantil; 196 alunos de Ensino Fundamental de 1º ao 5º anos 144 alunos de Ensino Fundamental de 6º ao 9º anos; 38 alunos de EJA Ensino Fundamental.	01 Diretor; 02 coordenadores pedagógicos; 22 professores; 18 funcionários.
E.M.E.F. 7 de Setembro	Assentamento Águas Claras	Sim, até 10 quilômetros distantes da escola.	Escola em construção. Funciona no Prédio de Igreja.	29 alunos de Ensino Fundamental multisseriada;	Não possui responsável pela escola; 02 professores.

E.M.E.F. Dom Marcelino	Vila Luzilândia. (Vila antiga)	Sim, sim até 12 quilômetros distante da escola.	05 salas 01 cozinha 02 banheiros.	18 alunos de Ensino Fundamental multisseriada; 32 alunos Ensino Fundamental de 6º ao 9º anos.	Responsável pela escola; 05 professores; 02 funcionários. 01 assistente de Serviço gerais.
E.M.E.F. Jânio Quadro	Córrego da Anta – localizada em área de assentamento antigo	Sim, pois os estudantes residem entre 01 e 07 quilômetros	01 sala despadronizada.	06 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	Responsável pela escola; 01 professor; 01 assistente de Serviço gerais.
E.M.E.F. Leonardo da Vinci	Vila Perdidos	Não	01 sala 01 banheira 01 cozinha	07 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	Responsável pela escola; 01 professor; 01 assistente de Serviço gerais.
E.M.E.F. Machado de Assis	Vila Marcinense (Vila antiga)	Não	01 sala 01 cozinha 01 banheiro.	17 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	Responsável pela escola; 01 professor; 01 assistente de Serviço gerais.
E.M.E.F. Marechal Rondon I	Vila Cabral (Vila antiga)	Sim, ate 20 quilômetros distantes da escola	02 salas, 02 banheiros, 01 cozinha	26 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	Responsável pela escola; 01 professor; 01 assistente de Serviço gerais
E.M.E.F. Alvorada	À de fazenda	Sim, pois os estudantes residem até quilômetros.	01 sala despadronizada.	09 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	Responsável pela escola; 01 professor; 01 assistente de Serviço gerais.
subtotal				600 alunos	34 professores

Fonte: dados das entrevistas, tabulados pela pesquisadora, 2017.

De acordo com o Quadro 03, o polo possui 34 professores para atender 600 alunos (com equivalência professor-aluno de 17), sendo que 76% estudam na escola sede da microrregião e 24% em sete escolas anexas.

O Quadro 03 demonstra que embora 4% dos estudantes residam na Vila e 96% nos lotes, 100% deles possuem vínculo com o campo, pois as famílias dependem da produção do campo para manter a sobrevivência. Estes, em sua maioria, se encontram a distâncias geográficas que variam entre 10 e 35 km da escola, de modo que apenas as duas escolas localizadas em Vilas não necessitam do apoio de transporte escolar.

Do total de oito escolas, duas estão localizadas em assentamentos recentes, uma em área de fazenda, duas em Vilas de assentamentos e três em Vilas antigas que agregam agricultores de comunidades rurais denominadas de colonização antiga por terem sido assentados nos anos de 1960 ou 1970 e terem sido criadas na época da colonização da região Sudeste do Pará, quando os imigrantes chegavam em busca de terra e se instalavam nestas localidades, formando as vilas que permanecem até os dias atuais. Esses fatos geraram a cultura de manter a residência nas Vilas e o deslocamento diário para realização do trabalho agrícola na terra, de onde retiram a sobrevivência da família, visto que a base econômica é a pecuária mantida com o trabalho familiar.

No que se refere à qualificação docente, 26 professores possuem ensino superior e 08 o Ensino Médio, sendo que 04 destes se encontram cursando licenciatura em diferentes áreas, entretanto, apenas 14 professores são concursados e 20 contratados.

No Quadro 03, observa-se, ainda, que apenas a escola-polo possui biblioteca e laboratório de informática, visto que no campo o acesso a tal infraestrutura é raro, frente ao custo de instalação e manutenção de torres e redes físicas.

As informações fornecidas pelos gestores demonstram que “o planejamento coletivo bimestral é realizado na escola *São João Batista* no início de cada bimestre e conta com a participação de todos os professores das

escolas desta microrregião”. Além disso, “ocorre o planejamento semanal em cada escola para definir os detalhes das rotinas em sala de aula, com a presença e orientação da nossa equipe” (Gestores da escola *São João Batista*).

Quadro 04: Características de funcionamento das escolas do Polo Novo Poema, incluindo nome das escolas, localização, transporte escolar, número de alunos, quadro de pessoal e infraestrutura

Nome da Escola	Localização	Transporte escolar	Infraestrutura	Nº de alunos por nível e modalidade de ensino	Quadro de pessoal
Novo Poema	Vila Anajás	Sim, residem até a 15 km da escola	Possui Biblioteca e Laboratório de Informática	16 alunos de Educação Infantil do campo; 76 alunos de Ensino Fundamental de 1º ao 5º anos multisseriada; 80 alunos de Ensino Fundamental de 6º ao 9º anos; 13 alunos de EJA Ensino Fundamental.	Diretor; 02 coordenadores pedagógicos; 13 professores.

Paulo Freire	Assentamento Francisco Nunes - Km 300	Sim, residem até a 23 quilômetros da escola	Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática	10 alunos de Educação Infantil do campo; 32 alunos de Ensino Fundamental multiseriada; 27 alunos de Ensino Fundamental de 6º ao 9º anos.	07 professores
Maria Lúcia de Sousa Pimentel	Assentamento Repressão	Sim, residem entre 02 e 18 quilômetros da escola	Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática	05 alunos de Educação Infantil do campo; 37 alunos de Ensino Fundamental multiseriada; 27 alunos de Ensino Fundamental de 6º ao 9º anos.	08 professores
Bom Destino	Região do Fuzil	Sim, residem até 18 quilômetros da escola	Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática	10 alunos de Educação Infantil do campo; 24 alunos de Ensino Fundamental multiseriada.	03 professores
Pedro Ferreira Costa	Vila Itaipas	Não	Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática	09 alunos de Educação Infantil do campo; 30 alunos de Ensino Fundamental multiseriada.	03 professores.

Dom Manoel	Assentamento Vale Formoso Lote 7	Não	Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática	12 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	01 professor
Santo Antônio de Pádua I	Região de Ferreira	Não	Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática	09 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	01 professor
Santo Antônio de Pádua II	Pé no Toco	Sim, residem até a 02 quilômetros da escola	Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática	09 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	01 professor
Paulo Fonteles	Assentamento Djalma Castro	Sim, residem até a 15 quilômetros da escola	Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática	13 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	01 professores.
Novo Poema II	Ocupação Fazenda Castanhal	Sim, residem até a 13 quilômetros da escola	Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática	10 alunos de Educação Infantil do campo; 28 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	03 professores
subtotal				477 alunos	41 professores

Fonte: dados das entrevistas, tabulados pela pesquisadora, 2017.

A escola-polo *Novo Poema* fica localizada a 110 km da cidade de Piçarra e possui dez escolas anexas. Das dez escolas da microrregião do Anajá, seis ofertam a Educação Infantil; todas ofertam o Ensino Fundamental de 1º ao 5º anos, sendo três na forma seriada e sete em turmas multisseriadas; três escolas ofertam o Ensino Fundamental de 6º ao 9º anos na forma seriada e apenas a escola sede do polo oferta a Educação de Jovens e Adultos (em etapas), conforme destaque no Quadro 04.

De acordo com o quadro 04, apresenta que 40% dos alunos do campo

estudam na escola sede da microrregião e 60% em sete escolas anexas. O quadro expressa que embora 2% dos alunos residirem em Vila e 98% nos lotes, 100% deles são filhos de agricultores, portanto, tem a sobrevivência garantida pela atividade agrícola e dela participam.

De acordo com o quadro acima, das dez escolas existentes, três não necessitam de transporte escolar, mas sete necessitam devido à distância entre a escola e os lotes variarem entre 02 a 23 quilômetros, visto que do total de dez escolas, quatro estão localizadas em Assentamentos recentes, uma em Acampamento, duas em Vilas que agregam parte dos agricultores de comunidades rurais (colonização antiga) e três em regiões de fazenda, cuja base econômica na microrregião do Anajás também é a pecuária, onde cada família se mantém com o trabalho familiar.

Conforme dados do Quadro 04, as escolas desta microrregião possuem 41 professores e 477 estudantes, o que representa equivalência professor-aluno de cerca de 1/11.

Quanto à formação inicial dos professores, 29 possuem o ensino superior e 12 Ensino Médio, sendo que destes, nove estão cursando licenciatura. Do total de 41 professores que atuam nas escolas desta microrregião, 32 são contratados e apenas nove concursados.

Segundo dados fornecidos pelos gestores, “ultimamente o planejamento coletivo bimensal com os professores do polo e na escola sede e semanal nas escolas anexas e visa orientar e acompanhar os professores no trabalho docente, analisar o rendimento do aluno”.

As microrregiões Bamerindus/Piçarra possuem a escola-polo Caminho para o Futuro que está localizada na Vila Ociel Pereira, a 60 quilômetros da cidade de Piçarra. Ela possui oito escolas a ela anexas, sendo que a Educação Infantil é ofertada em cinco escolas; o Ensino Fundamental de 1º ao 5º anos na forma de multisseriada em todas as escolas e o Ensino

Fundamental de 6º ao 9º anos na forma seriada na escola sede, conforme destaque no quadro 5, a seguir:

Quadro 05: nome, localização e forma de funcionamento das escolas do polo Caminho para o Futuro

Nome da Escola	Localização	Transporte escolar	Infraestrutura	Nº de alunos por nível e modalidade de ensino	Quadro de pessoal
E.M.E.F. Caminho para o Futuro	Escola Polo - Vila Oziel Pereira	Sim, residem até a 20 km da escola;	Possui 13 salas; acesso a internet; Biblioteca e Laboratório de Informática	110 alunos de Educação Infantil do campo; 237 alunos de Ensino Fundamental na forma multisseriada; 239 alunos de Ensino Fundamental de 6º ao 9º anos.	1 Diretor; 1 coordenador pedagógico; 34 professores; 34 funcionários
E.M.E.F. Cristóvão Colombo	Monte Santo	Sim, residem entre 10. e ... km da escola	Possui 2 salas; acesso a internet; Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática.	04 alunos de Educação Infantil do campo; 10 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	02 professores
E.M.E.F. Pedro Álvares Cabral I	Curral IV	Não	Possui 2 salas; Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática	12 alunos de Educação Infantil do campo; 59 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	07 professores

E.M.E.F. Pedro Álvares Cabral II	Serrinha	Não	Possui 2 salas; Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática	06 alunos de Educação Infantil do campo; 13 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	02 professores.
E.M.E.F. Viturino Antônio Ferreira	Vale da Mutuã	Não	Possui 2 salas; Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática.	06 alunos de Educação Infantil do campo; 12 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	02 professores.
E.M.E.F. Jorge Amado I	Mucura	Sim, residem entre ...5. e ... km da escola	Possui 2 salas; Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática.	30 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	02 professores.
E.M.E.F. Jorge Amado II	Chicão	Não	Possui 2 salas; Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática.	32 alunos de Ensino Fundamental multisseriada	02 professores.
E.M.E.F. Ayrton Senna I	Curral I	Não	Possui 2 salas; Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática.	17 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	02 professores.

E.M.E.F. Ayrton Senna II	Curral I e II	Não	Possui 2 salas; Não possui Biblioteca e Laboratório de Informática.	12 alunos de Ensino Fundamental multisseriada.	02 professores.
subtotal				799 alunos	55 professores

Fonte: dados das entrevistas, tabulados pela pesquisadora, 2017.

Conforme dados do quadro acima, as escolas desta microrregião possuem 55 professores e 799 estudantes, com uma equivalência professor-aluno de 1/14 sendo que 61% estudam na escola sede da microrregião e 39% em sete escolas anexas.

Observa-se que sete escolas estão localizadas em comunidades rurais de colonização antiga e duas em Vilas. Entretanto, todos os estudantes estão vinculados à atividade agrícola, por serem filhos de agricultores, vaqueiros ou fazendeiros. Deste modo, três escolas necessitam do apoio do transporte escolar, devido residirem em uma distância que varia entre 5 e 20 km.

Quanto à qualificação dos professores, 42 possuem ensino superior e 13 o Ensino Médio, porém, destes, 11 estão cursando licenciatura. Destes apenas 10 são concursados.

O planejamento é realizado bimestralmente na escola-polo com a participação dos professores de todas as escolas desta microrregião e semanalmente em cada escola a ela vinculada.

Guardadas as diferentes características produtivas das microrregiões, onde as escolas estão localizadas, observa-se que embora as três escolas-polo do campo agreguem 1.876 estudantes e as duas localizadas na cidade 1.866 estudantes, destes 1.254 residem no meio rural e possuem vínculo de pertença com o campo. Assim, do total de 3.742 alunos da rede municipal

de ensino, 3.130 são oriundos do campo. Estes dados confirmam a institucionalização da educação do campo como fundamental para a educação do município de Piçarra.

A rede municipal possui 235 professores, sendo que 79% de professores com ensino superior e 21% Ensino Médio, embora cerca de 80% deles estejam cursando licenciaturas em diferentes áreas. Deste quantitativo de professores, apenas 22.7% são concursados e 77.3% contratados. O elevado índice de professores contratados gera uma descontinuidade no processo pedagógico devido à mobilidade do quadro docente e a insegurança dos professores em investir na profissão diante da possibilidade de não continuar atuando. Isto pode estar interferindo na dedicação do professor à efetivação da proposta.

A rede municipal de Piçarra possui 37 escolas, sendo 35 do campo. Observa-se que parcela significativa delas possuem nomes que guardam a luta social, com localidades e lideranças religiosas e políticas históricas que lideraram lutas pelo acesso à terra e à educação na região Sudeste do Pará e no município, respectivamente.

Deste modo, as escolas do campo estão localizadas em pequenas vilas ou comunidades e assentamentos rurais, cujos estudantes são filhos de agricultores familiares que sobrevivem da produção de culturas permanente (fruticultura de banana e variedade de citros) e temporárias (feijão, arroz, melancia, milho e mandioca), além da pequena criação de bovino, aves e suíno.

A análise dos quadros das escolas das três microrregiões do campo demonstra que as escolas sede possuem maior estrutura física com espaços de salas de aula, biblioteca e laboratório de informática; estrutura administrativo-pedagógica composta por um diretor e dois coordenadores pedagógicos.

Os dados dos cinco quadros registram o comprometimento da SEMEC de manter as escolas em espaços físicos do campo, mesmo quando há número reduzido de alunos, de modo que a relação professor-aluno varia entre 11, 14, 16 e 20 nos diferentes polos, o que representa um número por turma condizente com a legislação da educação do campo.

Observa-se que as escolas anexas possuem estruturas menores, cujas turmas são compostas por no mínimo 6 alunos e no máximo 17. Isto reflete a efetivação da política de educação do campo com a permanência das escolas no espaço físico do campo mesmo com número reduzido de estudantes.

A análise dos quadros evidencia que a Educação Infantil é ofertada em 15 escolas, sendo 02 na cidade e 13 no campo. Embora a meta do Plano Municipal de Educação (PME) não tenha sido cumprida, observa-se a ampliação para as escolas do campo e do número de alunos para 1.031 e representa um marco histórico no município.

Para os próximos sete anos, a meta define a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos, o que requer maior expansão de creches no meio rural com infraestrutura, espaços e material pedagógico que atendam às exigências legais, bem como assegure a formação continuada de professores (PME, 2015).

A Educação de Jovens e Adultos da 1ª a 4ª etapas do Ensino Fundamental é ofertada em 04 escolas-polo, das escolas-sede, para 150 alunos, o que representa um número muito reduzido diante do número de escolas existentes no meio rural.

As metas do PME pretendem ampliar em 93,5% a alfabetização da população com 15 anos ou mais; reduzir em 50% o analfabetismo funcional e oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional. Isto representa um

desafio imensurável, visto que no município 22,2% da população está na condição de analfabetismo (PME, 2015).

As turmas de EJA possuem 70% dos estudantes jovens, com idade entre 15 e 29 e 30% dos estudantes adultos entre 30 e 60 anos. Esta heterogeneidade produz conflitos de interesses nas turmas e dificuldade de permanência dos adultos (PME, 2015).

O Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano é ofertado em 32 escolas da rede municipal de Piçarra, sendo na forma multisseriada em 24 escolas e na seriada em 08 escolas para um total de 1.027 alunos; e o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano é ofertado em 09 escolas, para 1.438 estudantes.

Segundo o PME (2015), a meta da SEMEC é universalizar o Ensino Fundamental de nove anos para crianças entre 6 a 14 anos e assegurar a conclusão de 95% dos alunos no Ensino Fundamental, no prazo de 10 anos (2015 a 2025).

Os resultados mais recentes apontam que a média do IDEB foi de 4,6 para os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental, e de 4,0 para os últimos quatro anos em 2015. O objetivo da SEMEC é alcançar 6,0 em 10 anos em ambas as modalidades (PME, 2015).

A heterogeneidade é inerente às escolas do campo, devido às particularidades populacional, identitárias relacionadas a fatores geográficos, ambientais, produtivos, culturais, etc.; ao mesmo tempo atende intencionalidade de manter a escola no lugar de moradia com um currículo que atenda os interesses e as necessidade do sujeitos do campo, frente aos diferentes ecossistemas e processos culturais e produtivos nos distintos espaços sociais em que se inserem.

Com efeito, a heterogeneidade se torna um elemento potencializador ao ser capaz de romper com as séries e disciplinas fragmentadas, para atuar com o tema gerador oriundo da realidade na visão dos sujeitos da comu-

nidade e cabe à escola o papel de construir conhecimentos que ajudem a resolver os problemas complexos da realidade.

O diagnóstico realizado, no início de 2013, pela SEMEC Piçarra, demonstrou que havia fragilidade na atuação docente e no desempenho dos estudantes. Discutindo sobre os problemas educacionais no município de Piçarra, em especial nas escolas do campo, a Secretaria Municipal de Educação, destaca:

Quando nós assumimos a Secretaria em 2013 recebemos a informação dos técnicos do quadro da SEMEC de que as escolas do campo tinham muitos problemas: havia deficiências na formação e um nível baixíssimo na formação dos professores; no que se refere aos alunos, havia um alto índice de abandono e repetência, devido ao currículo e o calendário escolar não considerarem o modo de vida e produção no campo. Então, realizamos um diagnóstico, no ano de 2013, através de visitas do Departamento Pedagógico da SEMEC, reuniões com professores e equipe gestora das unidades educacionais, reuniões de pais e conversas informais com estudantes. O diagnóstico realizado como primeiro ato desta gestão, confirmou o quadro caótico do ensino nas escolas do campo (Entrevista realizada em janeiro de 2017).

O nível de escolaridade dos professores indica um avanço significativo na formação inicial, mas a necessidade de continuidade nesta etapa da formação, bem como manter a política de formação continuada para assegurar a consolidação do processo em curso, porém, os professores cursam licenciatura em faculdades privadas, muitas vezes não reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC). Isto ocorre porque o Estado do Pará possuía em 2012 um déficit de 41% dos professores sem formação superior e 61% atuavam em áreas que não eram de sua formação.

Embora o governo Federal tenha criado o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, em 2010, o qual possui 18 *campi*; duas

novas Universidades Federais no Pará, além do programa Plataforma Paulo Freire, estas iniciativas são insuficientes diante da demanda historicamente reprimida, pois até 2010 o Pará, embora sendo o maior estado do país, possuía três Universidades públicas: UEPA, UFPA e UFRA. Estes números ampliavam-se nas escolas do campo, devido ao distanciamento da proposta curricular com a realidade da vida do campo, visto que “as escolas não tinham uma orientação, nem discussão acerca de onde partiria o ensino. Com isso, cada escola e até mesmo cada professor seguia um roteiro que avaliava ser importante” (PME, 2015, p. 12).

No que se refere aos estudantes, identificou-se que naquele período havia um desempenho escolar baixo e, embora frequentassem a escola, a repetência era de 20% e a evasão alcançava 35% dos estudantes da rede. Entretanto, os maiores índices se encontravam nas escolas do campo, pelo fato destas desenvolverem um calendário escolar que não respeitava o calendário agrícola de produção, tão pouco considerava que as crianças do meio rural participam das atividades domésticas e dos afazeres do campo, acompanhando as atividades de seus pais e aprendendo com o conhecimento passado de geração a geração.

Além disso, as escolas do campo desenvolviam um currículo igual ao da cidade, sem qualquer aproximação didática com a realidade de vida do campo, os professores não conheciam a realidade da comunidade e a escola não possuía relação com a comunidade, de modo que as reuniões com os pais se limitavam a falar dos filhos (SEMEC, 2013). Estas duas questões tornaram-se empecilho para a construção do conhecimento, pois os conteúdos não possuíam sentido e significado para os estudantes, o que gerava baixa aprendizagem.

Considerando esta realidade e que as crianças do campo participam das atividades produtivas da família e que isto ocorre desde muito cedo,

geralmente a partir dos sete anos de idade, quando eles, via de regra, ingressam nas escolas no meio rural, a partir da formação continuada e a vivência da proposta do currículo interdisciplinar via tema gerador freireano, as escolas do campo decidiram pela mudança na forma de organização do calendário escolar, passando a assumir os princípios da Pedagogia da Alternância (CRMB, 2017).

Com esta adequação do calendário escolar ao ciclo de produção agrícola e articulado ao processo de planejamento coletivo docente, a educação de Piçarra alcançou os níveis esperados de repetência ou evasão, os quais se encontram em 5% e 10% respectivamente, índices aceitos pelo MEC. Estes índices devem-se, em parte, à rotatividade de trabalho dos trabalhadores de fazenda.

De acordo com os professores, nestas escolas a participação dos pais se limitava a reuniões anuais para entrega de boletins, não havendo espaço para a discussão sobre a proposta pedagógica da escola. Os próprios pais não possuíam o hábito de ir à escola, pois se sentiam incapazes de contribuir com ela, visto que possuem baixa escolaridade ou são analfabetos funcionais) (CRMB, 2015).

Outro aspecto marcante se refere à forma de planejamento do ensino, realizado anualmente e com atendimento pedagógico limitado a orientação individual aos professores para resolver problemas com os alunos de uma determinada turma. Atualmente, o planejamento é bimestral nas escolas polos e semanal em cada escola, com acompanhamento pedagógico da equipe de gestores.

Nas escolas do campo não havia projeto político-pedagógico (PPP), havendo este documento apenas nas escolas-polos, porém construído sem a participação da comunidade local ou das escolas anexas e com o objetivo de buscar recursos de programas do Governo Federal. Portanto, sem a defini-

ção clara sobre a proposta pedagógica, tão pouco com debate sobre o papel da escola do campo, e que tipo de pessoa se queria formar.

Neste sentido, as escolas do campo e da cidade reproduziam a visão do campo como lugar de atraso e acabavam por fortalecer a ideia de estudar para sair do campo. Assim, consciente ou não, cumpriam o papel de desvalorização da identidade do sujeito do campo, seus processos de vida, produção e sucessão familiar com vistas a despertar para a importância da comercialização e agregação de valor aos produtos agrícolas.

Neste contexto, tanto as equipes de gestão das escolas do campo e da cidade, quanto os professores possuíam total desconhecimento em relação à legislação educacional da Educação do Campo, cuja LDB 9394/96 em seus artigos 23º e 28º já asseguram a adequação ao clima e ao processo produtivo do campo (BRASIL, 1996). No que se refere à formação de professores, inexistia uma política de formação continuada, “tendo em vista que as escolas não tinham uma orientação nem discussão acerca de onde partiria o ensino. Com isso, cada escola e até mesmo cada professor seguia um roteiro que avaliava ser importante” (PME, 2015, p. 12).

A Política Educativa da SEMEC Piçarra-Pará

As escolas do município de Piçarra são regidas pelo Sistema Municipal de Educação, através da Lei Municipal nº 009/1997, a qual foi reformulada pela Lei nº 192/14 com nova estrutura organizacional, com a inclusão do Departamento de Educação do Campo, bem como pelo Plano Municipal de Educação, “elaborado a partir de decisão da Administração Municipal” em construí-lo “de forma científica, estratégica e participativa”, visando à “busca de um novo paradigma de educação para as escolas representa um instrumento de apoio ao processo de ensino-aprendizagem de forma coletiva e democrática”, para atender “a necessidade de sistematizar a organização

da educação e ensino no município, em todos os níveis e modalidades da Educação Básica”, e, em toda a rede, “a fim de concretizar a oferta de serviços de melhor qualidade, evidenciando avanços construídos ao longo do tempo e identificando lacunas que precisam maior atenção nos próximos 10 anos” (PME, 2015, p. 03).

O fato de este município possuir maior número de escolas localizadas no campo e uma proposta curricular de base urbanocêntrica, ocasionou problemas como baixo rendimento escolar, abandono, repetência e evasão, conforme discutido no item anterior.

Tendo como referência o diagnóstico realizado em 2013, a SEMEC iniciou um processo formativo com todos os docentes da Rede Municipal de Ensino, inicialmente com uma proposta denominada “Planejamento em Rede”, o qual tinha como objetivo refletir sobre a prática pedagógica e planejar o ano letivo, reunindo no início de cada ano letivo. (BARROS; MAGRI; SCALABRIN, 2016, p. 20).

Este contexto exigiu da SEMEC, na gestão 2013-2016, uma atenção especial no que se refere à elaboração da política de educação do campo em paralelo com o seu desenvolvimento.

Este processo foi composto pela reestruturação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC) e a revisão da Legislação Municipal como PPA Educação, bem como pela elaboração e posterior aprovação do Plano Municipal de Educação e da política de formação continuada.

A criação do Departamento de Educação do Campo, através da Lei nº 192/2014, redefinindo o organograma Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Desporto e Lazer, tinha por objetivo, entre outras questões, criar o Departamento de Educação do Campo.

A elaboração do Plano Municipal de Educação, construído coletivamente no decorrer do ano de 2014 para ser aprovado na Câmara Municipal,

em março de 2015, teve como objetivo assegurar a implantação da política de formação continuada, atenta às diferenças e diversidades existentes entre campo e cidade, seus processos de vida, produção e sucessão familiar (GONÇALVES; SCALABRIN, 2016).

A formação continuada de professores, desenvolvida no período 2015-2016, objetivou melhorar a qualidade do ensino, à luz da concepção de educação do campo, além de vivenciar a proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de referência freiriana nas escolas do campo.

Porém, no decorrer do percurso formativo todos os professores da rede municipal de ensino de Piçarra foram envolvidos no processo de estudo da proposta e na construção coletiva da mesma.

Esta construção político-pedagógica provocou a inserção da educação do campo como política pública na rede municipal, conforme define o PME:

A democratização da gestão por meio do fortalecimento dos mecanismos de participação na escola, em especial do Conselho Escolar, pode-se apresentar como uma alternativa criativa para envolver os diferentes segmentos das comunidades locais e escolares nas questões e problemas vivenciados pelas duas escolas. Esse processo, certamente, possibilitará um aprendizado coletivo, cujo resultado poderá ser o fortalecimento da Gestão Democrática na escola e a consolidação desse processo por meio do Conselho Escolar (PME, 2015, p. 31).

O Departamento de Educação do Campo, da Secretaria Municipal de Educação, aglutina a Educação Infantil, Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação do Campo, sendo responsável pela “organização, coordenação, planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas no Município [...]”, desse modo deve “supervisionar, planejar, coordenar, orientar e fisca-

lizar o ensino de acordo com cada área de atuação, criando novos métodos”, bem como “buscando novos materiais de apoio e avaliando o desempenho dos métodos e atividades propostas; realizar encontros e seminários, promovendo a atualização permanente dos professores municipais” (PME, 2015, p 37).

Além disso, no âmbito das escolas, couberam-lhe as seguintes atribuições:

O departamento **é responsável pelas escolas**, de responsabilidade do Município, com suas **coordenadoras por nível de ensino** e que tem também a responsabilidade de ajudar a SEMEC, administrar, controlar o equipamento, material, merenda e transporte recebidos; planejar os trabalhos das escolas executar os projetos e programas estabelecidos pela Secretaria; criar meios de melhorar o ambiente das escolas e o nível de aprendizado; orientar os professores e alunos. Promovendo junto as escolas a educação, a cultura e o desporto e o lazer, numa linha de comprometimento com um ensino de qualidade, adequado à realidade, favorecendo a formação do cidadão independente, crítico, criativo e capaz de operar mudanças, ainda devem atuar no sentido de propiciar as escolas do campo oportunidade de crescimento socio-cultural e educativo, sendo as mesmas, instrumento transformador do meio com o qual os alunos se identificam visando a permanência sustentável dos nas áreas rurais”(PME, 2015, p. 38, grifo nosso).

A atuação deste Departamento propõe-se a de forma articulada com o Conselho Municipal de Educação de Piçarra, a quem compete fixar normas, nos termos da lei, para: a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, educação especial e educação de jovens e adultos; o funcionamento, o credenciamento, a avaliação e a supervisão das instituições de ensino; a proposta pedagógica e o currículo dos estabelecimentos de ensino; a elaboração de regimento interno dos estabelecimentos de ensino; entre outras.

Atuam, também, de forma a subsidiar a SEMEC outros três conselhos: Conselho Municipal do Direito da Criança e do Adolescente, regido pela Lei de nº 063/02 (composto por colegiados formados por igual número de instâncias públicas e organizações da sociedade civil); o Conselho Tutelar (composto por cinco membros eleitos pela comunidade); e o Conselho de Alimentação Escolar (composto de representantes da sociedade civil, de trabalhadores da Educação, de pais e de alunos), cabendo-lhes análises, que incluem desde a produção dos alimentos até a prestação de contas dos gastos relacionados ao assunto.

Os conselhos escolares das escolas são compostos por professores, pais e estudantes, os quais têm a responsabilidade de contribuir “para aprimorar a gestão democrática como espaço de decisão e deliberação das questões pedagógicas, administrativas, financeiras e políticas da escola” (PME, 2015, p. 31).

O Plano Municipal de Educação (PME), assume a proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de base freireana, implementada a partir da formação continuada de professores na parceria com o CRMB e a metodologia do Programa do Governo Federal, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, conforme destacamos a seguir:

Quanto **a Formação Continuada**, é importante enfatizar que a Secretaria Municipal de Educação, está investindo em **estudos pedagógicos tanto para o Ensino Fundamental I e II normal quanto a Multissérie** com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino aprendizagem. Hoje, ao assumir o currículo via tema gerador, não vemos mais a multissérie como problema, mas uma forma de trabalhar a transdisciplinaridade.

Nesses aspectos a Formação do **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a formação conduzida pela Diretoria de Ensino do Campus Rural de Marabá** (CRMB/IFPA) desenvolvido em parceria

com o Departamento Pedagógico da SEMEC, o que tem contribuído significativamente para a melhoria do processo ensino-aprendizagem do **Ensino Fundamental I incluindo a Multisserie**.

Nestas formações os Educadores são provocados a refletir sobre a prática pedagógica que parte do contexto local das crianças para o geral, bem como, orientados a utilizarem recursos didáticos pedagógicos diversificados que desperte a curiosidade e o anseio investigativo e pesquisador.

No **Ensino Fundamental II temos a Formação por área**, conduzida pelo Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Pará, através do Campus Rural de Marabá que traz a **proposta de Educação do Campo** atrelada a ideia do conteúdo instigado a partir do contexto local do estudante e refletido dentro da conjuntura Regional, Estadual, em nível de país e Mundial, levando o aluno a se tornar ser ativo do seu processo educativo através da pesquisa e da intervenção social (PME, 2015, p. 74, grifo nosso).

Observa-se que a política de formação da SEMEC assumiu como proposta curricular interdisciplinar, via tema gerador de base freireana, inserida pela formação dos cursos de Especialização em Educação do Campo, e também a metodologia proposta pelo Pacto Alfabetização na Idade Certa do governo Federal. Tais elementos, depois de refletidos, estão se firmando como referência da política de formação continuada municipal.

De acordo com o PME (2015), os princípios norteadores e objetivos de formação discente, são:

A elevação global do nível de escolaridade da população de Piçarra; a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais, no tocante ao acesso e à permanência, na educação pública; o financiamento da educação e **a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais**. Educação Plena, que contribua para a **formação de cidadãos**, com uma **nova visão de mundo, em condições para interagir, na con-**

temporaneidade, de forma construtiva, solidária, participativa e sustentável. (PME, 2015, p, 02, grifo nosso).

Neste contexto, a política de valorização docente foi implementada com a elaboração do Plano de Cargos, Carreiras e Salários (PCCS) “o qual foi elaborado com a participação efetiva dos representantes da categoria, professores de todas as escolas sedes do Município” e efetivação da política de formação continuada de professores, desenvolvida pela instituição parceira.

O balanço da formação continuada, realizada em dezembro de 2016, indicou pela necessidade de garantir a continuidade dos cursos de Especialização em Educação do Campo com a oferta de duas novas turmas e, também, do curso de formação continuada de Gestores, no ano de 2017-2018, com objetivo de qualificar a gestão do ensino (CRMB, 2016). Este balanço estimulou a necessidade de manter o polo do CRMB em Piçarra com a oferta da Especialização em Educação do Campo e também a oferta de um curso de formação de gestores. Neste sentido, a secretária de educação destaca que:

A continuidade do Polo do CRMB em Piçarra é extremamente importante para o fortalecimento da educação do campo e da proposta curricular interdisciplinar via tema gerador que parte da realidade do campo, que está em implementação. Esta proposta fortaleceu as nossas convicções sobre a necessidade de desenvolver uma educação diferenciada nas escolas do campo e hoje nós avaliamos que o aluno do campo tem uma visão sobre o campo e a sua importância para a vida da família (CRMB, 2016, p. 01).

As dificuldades detectadas “motivou solicitar a continuidade da oferta da especialização em Educação do Campo Piçarra” e também “a criação do curso de formação dos gestores, pois percebíamos maiores avanços onde o

diretor ou os coordenadores pedagógicos estavam na especialização desde o seu início” (CRMB, 2016, p. 03).

A formação continuada de gestores foi proposta para os anos de 2017-2018, com carga horária de 160 horas, com vista a oportunizar o estudo sobre questões centrais que necessitavam maior aprofundamento, tais como currículo interdisciplinar, avaliação emancipatória, organização e administração do sistema de ensino, gestão democrática, pesquisa como princípio educativo e importância da sistematização, a participação e o trabalho em equipe.

Além disso, pretendeu-se retomar o processo de Estudo da Realidade (ER), por meio da realização da pesquisa socioantropológica e estudo dos materiais secundários envolvendo os gestores e professores, cuja pesquisa gerou o processo de Organização do Conhecimento (OC), composta pela seleção das falas significativas, escolha do tema gerador, elaboração do contra-tema e da Programação de ensino do ano de 2016 (ver anexos I e II), que propõe conhecimentos e conteúdos a serem abordados nas escolas (com base na problematização ao tema gerador), oportunizando a aplicação do conhecimento (AC), a partir do planejamento coletivo.

A formação de gestores envolve a equipe da SEMEC que compõe o Departamento de Educação do Campo; os diretores e os coordenadores pedagógicos das escolas da rede municipal de Piçarra, os quais são responsáveis pela coordenação do processo de planejamento coletivo nas escolas-polos onde atuam, envolvendo todos os professores da região de abrangência, com objetivo dar continuidade ao processo formativo de vivência da proposta curricular interdisciplinar via tema gerador, capaz de promover maior apropriação da referida proposta.

Nesta perspectiva, o coletivo de gestores de Piçarra se encontra nos tempos-escola de dois em dois meses para socializar as experiências vi-

venciadas pelos docentes vinculados às escolas-polos, destacando avanços e dificuldades existentes, bem como para realizar estudos e debates sobre a proposta freireana de currículo e preparar os momentos de formação e planejamento coletivo bimestral de cada escola-polo.

Nos tempos-comunidade do curso, o coletivo de formadores coordena os encontros semanais utilizados para a elaboração do plano de aula dos professores, denominado de rotinas e realizam o acompanhamento das práticas docentes na multissérie, no Ensino Fundamental e na EJA, nas escolas do polo.

Os Efeitos da Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Piçarra na Cultura Educacional e no Currículo Escolar

Os efeitos da política de formação continuada da rede municipal de educação de Piçarra podem ser percebidos na atuação da equipe da Secretaria Municipal de Educação de Piçarra (SEMEC), na materialização da educação do campo, na atuação docente, na participação da comunidade e no desenvolvimento dos estudantes. Isto provocou transformações no currículo e na cultura escolar nas escolas do campo e da cidade, portanto na rede municipal de ensino.

A atuação da equipe do Departamento de Educação do Campo da SEMEC Piçarra foi ressignificada a partir da formação continuada nos seguintes aspectos: clareza conceitual e teórico-metodológica; clareza sobre seu próprio papel gerando espaços de estudo, planejamento e avaliação do ensino em curso; ciência sobre a importância da participação nas tomadas de decisão nos rumos do ensino nas escolas do campo e da cidade, assegurando as suas especificidades; e engajamento nos processos de planejamento coletivo.

O desenvolvimento da política de formação continuada esteve intrin-

secamente articulado à implantação da política de educação do campo e da proposta curricular via tema gerador de base freireana, sendo que as duas últimas foram sendo viabilizadas, em grande medida, pelo percurso formativo da primeira.

Segundo a coordenadora pedagógica da SEMEC, “foi a partir da participação na Especialização que nós, enquanto equipe da SEMED e alunos desta formação, passamos a entender a concepção de educação do campo”, bem como “perceber que se fazia necessário inserir os demais professores das escolas do campo (que não estavam na especialização) no percurso da formação continuada, no sentido de envolvê-los na construção do currículo que parte da realidade” (Entrevista realizada em janeiro de 2017).

A ressignificação do papel da equipe se deu também pelos momentos de reuniões regulares de trabalho para discussão e deliberação coletiva sobre os rumos da educação no município, bem como acerca das estratégias de qualificação, do papel do acompanhamento das ações do ensino nos polos e da participação no coletivo de gestores do município de Piçarra, a partir de 2015.

A inserção de todos os professores no processo formativo se deu por meio de encontros coletivos para estudo e planejamento do ensino, sendo realizado inicialmente, na forma bimestral na sede do município e quinzenalmente nas escolas, a partir da proposta de currículo interdisciplinar via tema gerador, que exigiu a realização do estudo da realidade, a organização do conhecimento de forma coletiva e processual e a aplicação do conhecimento nas escolas (PERNAMBUCO; PAIVA, 2006).

Para a Secretária de Educação do Município, “a atuação da equipe da SEMEC se clarificou durante o processo de formação desenvolvido pelos dois cursos de especialização em Educação do Campo em Piçarra nos anos de 2015-2016”, mas também a partir de 2017 “com o curso de gestão que

está dando continuidade à formação de formadores para garantir a qualidade do planejamento bimestral e o processo de acompanhamento mais qualificado aos professores” (Entrevista realizada em janeiro de 2017).

Este processo consolidou espaços coletivos de decisão sobre os rumos da educação em Piçarra, a partir de novos princípios, concepções, metodologias, práticas que possibilitaram materializar espaços distintos e complementares de construção e socialização do conhecimento, com vistas a uma educação com sentido e significado as populações do campo, quais sejam:

- Encontros mensais de gestores composto pela equipe SEMEC, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas-polo para estudar a realidade, socializar e refletir sobre as práticas docentes em realização, organizar o planejamento do ensino nos polos, com vistas a aprimorar a proposta curricular interdisciplinar em curso;

- Encontros semestrais de professores na SEMEC para estudo sobre a educação do campo, agricultura familiar, desenvolvimento sustentável e agroecologia, currículo, entre outros, envolvendo 100 professores, coordenadores e diretores de escolas da rede municipal, por meio de cursos de Especialização em Educação do Campo para entender a necessária relação entre escola e campo, escola e sociedade;

- Encontros bimestrais de professores realizados nas cinco escolas-polo envolvendo todos os professores da rede para planejar as ações em cada bimestre, por meio de reflexões sobre as práticas docentes realizadas e do planejamento coletivo do ensino, com vistas a melhor conhecer a realidade, organizar o conhecimento a ser abordado nas escolas com o intuito de assegurar o aprofundamento teórico necessário a cada nível de ensino, planejar as ações dos planos de intervenção, na perspectiva de aprimorar a proposta curricular interdisciplinar via tema gerador em curso;

- Encontros semanais de professores realizados em todas as escolas da

rede municipal de ensino para discutir como efetivar o plano interdisciplinar docente, ou seja, das rotinas semanais em sala de aula, a partir da programação de ensino construída coletivamente no início de cada semestre, bem como discutir e preparar o plano de pesquisa discente com a perspectiva de realimentar o processo de construção do conhecimento;

- Encontros processuais com as famílias, visitas aos moradores com a realização das entrevistas no início do ano letivo, participação em encontros de socialização da proposta pedagógica, engajamento em atividades produtivas na escola junto aos estudantes, bem como em atividades de culminância realizadas nas escolas geralmente no final de cada bimestre, ocasião em que os estudantes apresentam os resultados das pesquisas realizadas e das produções em sala de aula, ressignificando a relação entre escola e comunidade.

Os relatórios do percurso formativo do ano de 2016 demonstram que o processo de construção coletiva do ensino em Piçarra possibilitou recolocar o debate sobre a qualidade do ensino no município, a partir de um currículo que possibilitou que a agricultura familiar adentrar o currículo, o que provocou um novo sentido e significado às crianças e jovens do campo, bem como para as famílias e os membros da comunidade local. Este processo perpassou pela coragem política da equipe da SEMEC e dos professores em assumir o desafio da construção coletiva do currículo envolvendo os sujeitos que compõe a rede municipal de ensino pela proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de referencia freireana, ou seja, a materialização de um currículo que parte da realidade a partir das situações-limite sociais na visão da comunidade, tendo a realidade como objeto de conhecimento (CRMB, 2016).

Este processo possibilitou “repensar o ensinar e situá-lo no campo mais fecundo do direito à educação e à formação escolar” em especial no que se

refere ao direito historicamente negado às populações do campo; “garantindo o direito a plena formação das crianças e adolescentes, jovens e adultos com que trabalhamos”, no sentido de “vê-los em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimentos, emoção, identidade diversos...” (Secretaria de Educação. Entrevista realizada em janeiro de 2017).

Entretanto, esta vivência exigiu a desconstrução da forma habitual de planejar o ensino e de desenvolver as práticas docentes, portanto sair da zona de conforto do plano de aula que segue o livro didático, utilizado como “bíblia”, desarticulado do contexto social e o rompimento com a lista de conteúdos, assumida como o programa oficial de ensino, conforme destacam os professores:

A mudança da visão sobre o papel do planejamento nos fez romper as amarras da escola tradicional e com a dependência do diretor ou coordenador e a falta de recursos (...), pois acreditávamos que o planejamento era difícil e dependia da gestão e de material didático. E na verdade dependia, porque a gente tinha que trabalhar aquela lista de conteúdos. Hoje não é mais assim, a gente faz a pesquisa e constrói o currículo a partir da realidade (Grupo focal de professores de Piçarra, roda de conversa realizada em Janeiro de 2017).

O relato destaca o planejamento coletivo como fundamental no processo de construção e materialização do currículo ético-crítico.

Para os gestores da escola *Alice*, a equipe gestora e técnica tem encontrado dificuldade na condução do planejamento coletivo, devido “às vezes faltar tempo para uma maior preparação, por ser uma equipe pequena composta por dois coordenadores pedagógicos e a diretora; a demanda de acompanhamento aos professores e alunos é grande, o que dificulta o acompanhamento pedagógico por parte desta coordenação” (Gestores da

escola *Alice*).

Observa-se que a inexistência de um quadro permanente na escola-polo gera a descontinuidade no processo formativo. Outro aspecto que vem impedindo maiores avanços se refere ao desestímulo docente, pois “às vezes há falta de interesse dos professores em inovar a ação docente, pois nem todos participaram da Especialização e tem dificuldade de entender a proposta”. Entretanto, “a formação desenvolvida a partir de 2014 tem possibilitado melhorar a ação docente, o que reflete positivamente na aprendizagem dos alunos” (Gestores da escola *Alice*). Isto pode ser o elemento central da resistência dos professores em compreender a proposta curricular interdisciplinar via tema gerador em curso, o que influencia negativamente na materialização da mesma.

Para os gestores da escola-polo *Tiradentes*, no processo vivenciado a partir de 2014 algumas dificuldades vêm sendo encontradas na escola sede no que se refere “a resistências dos professores em desenvolver a proposta, porque acham mais fácil trabalhar com o livro didático”. Neste sentido, “alguns professores não queriam se dedicar para desenvolver bem a proposta”, de modo que “as dificuldades encontradas na condução do planejamento pela equipe de gestores está em fazer com que os professores compreendam e desenvolvam a mesma de modo integral”, visto que aqueles que participaram da Especialização compreendem a proposta curricular interdisciplinar via tema gerador como “uma proposta fundamental para o nosso município: porém os que não participam apresentam dificuldades e resistências” (Gestores da escola *Tiradentes*).

Observa-se que a resistência existente por parte dos professores deste polo em relação à proposta curricular, “ocorre devido a maioria do corpo docente não ter participado da formação na especialização, então eles não compreendem que os alunos se envolvem e aprendem mais quando parte

da realidade” (Gestores da escola *Tiradentes*).

Na visão dos gestores da escola-polo, a atuação da equipe articulada e em diálogo constante “em prol da efetivação da programação de ensino construída coletivamente a cada ano e até mesmo a cada semestre” tem gerado “empenho coletivo, no sentido de trabalhar esta proposta curricular a partir da realidade das comunidades rurais onde as escolas estão inseridas” de modo que “temos alcançado bom êxito, inclusive com maior envolvimento dos professores e dos comunitários das escolas anexas, pois antes elas tinham dificuldades” (Gestores da escola *João Batista*).

Observa-se que o envolvimento do corpo docente das escolas desta microrregião, expressa maior compreensão do currículo interdisciplinar via tema gerador e o comprometimento com sua materialização “o que tem facilitado o trabalho da equipe gestora da escola e assegurado a participação da comunidade escolar, tendo inclusive índice de melhora no IDEB” (Gestores da escola *João Batista*).

Segundo os gestores da escola-polo *Novo Poema*, no que se refere à proposta curricular interdisciplinar via tema gerador “ainda há dificuldade, devido alguns rejeitarem e forem até resistentes em relação a ela, mas hoje vemos que 95% dos professores já entenderam e estão fazendo valer no seu ofício de ensinar” (Gestores da escola *Novo Poema*). Para os gestores desta escola-polo:

Quando iniciamos esta discussão sobre o currículo, em 2015, nós ficamos um pouco preocupados porque era nova e não conhecíamos. Hoje vejo e entendo com clareza essa proposta. O que posso dizer é que hoje nossos alunos tiveram e ainda têm a oportunidade de se autoconhecer através de sua realidade e isso é de grande valor. Nós construímos juntos a programação de ensino, a partir das pesquisas na comunidade e seguimos as discussões com os alunos sobre o local 1, o micro para o macro levando o aluno entender a sua re-

alidade e fazer comparações do seu cotidiano com outras realidades distantes e isso permite que o aluno cresça; que tenha uma visão crítica do mundo e um conhecimento amplo. Hoje é perceptível o envolvimento e o rendimento escolar do aluno (Gestores da escola *Novo Poema*).

Observa-se que a forma de contrato do corpo docente não tem gerado mudança da equipe, pois os professores em sua maioria permanecem nas escolas do campo por serem moradores da microrregião. Isto tem assegurado um processo de continuidade da equipe docente e o conseqüente acúmulo sobre a proposta curricular em curso pelo quadro docente em relação à proposta curricular.

Para Silva (2013, p. 76), os espaços coletivos de planejamento do currículo se apresentam “como um dos desafios para a comunidade escolar comprometida com a construção da prática educacional crítica, já que é o momento de romper com os programas oficiais autoritariamente preestabelecidos”.

Neste sentido, o desafio dos professores esteve em partir da realidade na visão freireana (1987), que significa mais do que reconhecer os dados e fatos nela existentes para entender a percepção dos dados e fatos que os sujeitos da comunidade ou bairro estão tendo. Tal desafio, segundo Valla (2000, p. 09-10), está na dificuldade em ouvir o outro, quer dizer, “de entender quem está falando”, dado a diversidade dos grupos populares e suas “raízes culturais”. Isto também tem a ver mais com a “nossa postura do que com questões técnicas”, ou seja, em aceitar que as pessoas “humildes pobres, moradoras da periferia são capazes de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade, e dessa forma, fazer uma interpretação que contribui para a avaliação que nós fazemos da mesma sociedade” (VALLA, 2000, p. 09-10).

Esta dificuldade foi sendo enfrentada pela inserção dos professores nas pesquisas junto à comunidade e no processo de organização coletiva do currículo. Esta inserção dos momentos de planejamento coletivo oportunizou que a equipe de SEMEC e os professores fossem, processualmente, rompendo com o currículo padrão, de transferência, que para Freire (1986, p.97) “é uma forma mecânica e autoritária de pensar sobre como organizar um programa, que implica, acima de tudo, uma tremenda falta de confiança na criatividade dos estudantes e na capacidade dos professores”.

Para a Secretária de Educação, “o maior avanço alcançado por esta formação do CRMB em nosso município se deu com o fortalecimento na educação do campo, cuja política se materializou na construção coletiva do currículo, e provocou o rompimento do livro didático como “bíblia” e a lista de conteúdos”, pois “hoje nós temos, de fato e de direito que as 34 escolas do campo atuando a partir dos princípios e da concepção da educação do campo e desenvolvendo práticas curriculares que geram de fato o aprendizado, porque tem a ver com a vida” (Entrevista realizada em janeiro de 2017).

A valorização da proposta curricular em curso, desde o ano de 2015, tem oportunizado a construção de um novo olhar para a educação, marcado por um novo sentido dado ao conhecimento abordado em sala de aula, quer dizer, o abandono ao conteúdo pelo conteúdo, ou dos conteúdos como objeto de conhecimento, assegurando a inserção de conhecimentos que partem da realidade na visão da comunidade, portanto o conhecimento ético-crítico que prima pela visão crítica de mundo a ser construída pela problematização com os estudantes (SILVA, 2015).

Isto vem transformando a cultura escolar, na medida em que a comunidade escolar participa desde o momento da visita dos professores e gestores às famílias e lideranças locais, discute os conhecimentos a serem abordados e contribui nas pesquisas dos estudantes e nas atividades que envolvem o

sistema de produção, feiras, reuniões, entre outros aspectos.

Discutindo sobre o que mudou nas práticas curriculares dos professores e no envolvimento dos alunos e da comunidade, os professores, destacam que:

Mudou muito as nossas práticas a partir da formação. Agora a gente vê o currículo de uma forma diferente, de uma forma fácil de fazer, porque até então a gente via como uma coisa difícil porque não se conseguia construir um currículo para o município ou para uma escola. Agora a gente sabe que pode construir um currículo que parte da realidade e isto não é “um bicho de sete cabeças”, é trabalhoso é claro, mas é viável, inclusive esta construção vem ajudando para mudar o comportamento dos alunos em relação a escola e a forma de ver a comunidade, porque ao fazer as pesquisas na comunidade eles passaram a conhecer a realidade e também e valorizar ela. A gente percebe que quando o tema gerador é da vida dos alunos eles passam a participar mais, interagir mais, agir mais; perdem o medo de falar, de responder, de discordar do professor; eles ficam mais abertos à discussão e vão tendo uma visão crítica da realidade. A gente vê que após a pesquisa com os moradores da comunidade, feita pelos professores, as pesquisas dos alunos, as ações de intervenção com a participação na comunidade, os pais passaram a se envolver mais com as atividades da escola tanto nas aulas como na sugestão de atividades, acompanhar mais os filhos e ajudar com os trabalhos dos alunos em casa. (Grupo focal de professores de Piçarra. Roda de conversa realizada em Janeiro de 2017).

Observa-se que o desafio dos professores no processo de construção coletiva do conhecimento nas escolas da rede municipal de ensino de Piçarra, foi compreender que a “centralidade do currículo é o conhecimento” e a “relevância cultural do currículo é adquirida pelo modo como este se torna num projeto de conhecimento socialmente organizado, no quadro de uma problematização mais alargada de fatores que contribuem para a sua fundamentação”, que transformou a “proposta curricular numa representa-

ção específica de um universo do conhecimento” (PACHECO, 2016b, p. 6).

Este processo foi ao mesmo tempo rico e conflituoso, na medida em que se fez necessário sair da zona de conforto, reorganizar o ensino no que se refere à forma, tempos, metodologias e conteúdos na perspectiva da transformação curricular (PACHECO, 2016b). O conflito se refere ao “conhecimento orientado para a formação social e pessoal dos alunos, com ênfase na dimensão da educação para a cidadania, e conhecimento instrucional, circunscrito a uma dimensão cognitiva, de domínio de saberes específicos” (PACHECO, 2016b, p. 14).

Discutindo sobre os critérios de seleção de conhecimentos a serem trabalhados, Silva (2013, p. 60) destaca que, na proposta curricular freireana, é necessário “utiliza-se da realidade local contextualizada pelo processo de redução temática”, articulado “a concepção crítica do conhecimento das áreas”, do diálogo de conhecimentos, ou seja, realiza-se a “dialogicidade para o desenvolvimento cognitivo no processo de ensino-aprendizagem”. Sem isso, não haverá rompimento com a educação tradicional.

Para este autor, a localidade foi sendo assumida “como comunidade construtora de conhecimentos, ou seja, como sujeito coletivo que, criticamente, foi superando os obstáculos epistemológicos da tradição sociocultural escolar”, em que foram “os professores se predispondo a análise da realidade imediata em que a comunidade se insere” (GOUVEA DA SILVA, 2013, p. 60) e assim a escola foi cumprindo processualmente o seu papel social, de contribuir para a construção de um projeto de campo diversificado, e produzindo transformação na realidade local pelos projetos de intervenção.

Este processo provocou envolvimento da equipe da SEMEC, dos professores, diretores e dos coordenadores pedagógicos na materialização da política de educação no município de Piçarra, o que só foi possível pelos es-

tudos e apropriação sobre a concepção de educação do campo e do currículo interdisciplinar via tema gerador de base freireana, por meio da revisão de documentos estruturantes da política municipal de educação, conforme destaca a Secretária Municipal de Educação:

Outra questão fundamental que aconteceu a partir das especializações foi a nossa visão de educação do campo, o que contribuiu profundamente na **elaboração coletiva do Plano Municipal de Educação**, que teve bem definido os objetivos da educação e da educação do campo, da formação continuada e do currículo interdisciplinar freireano, bem como **na revisão do PPA envolvendo todas as secretarias**, o qual inseriu questões estratégicas da gestão participativa, de modo que o Plano de governo no I mandato foi avaliado e modificado na questão da multisséria, retirando a sua extinção (vista como problema porque era dividida em partes) e colocando o seu fortalecimento a partir do uso do tema gerado (Entrevista realizada em Janeiro de 2017, grifo nosso).

Este processo assegurou a efetivação da política de educação do campo, da política de formação continuada e da proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de base freireana na educação de Piçarra, conforme destaca a Secretária de educação:

Estes documentos oficiais asseguram mudança na política de educação em Piçarra e também a sua materialização pela SEMEC, pelas escolas da rede, pelos professores e pela comunidade, porque a construção coletiva da política e da gestão educacional estão asseguradas nestes documentos, portanto cabe a comunidade escolar garanti que seja colodo em prática o que está na Lei e nos Planos (Entrevista realizada em Janeiro de 2017).

Observa-se que a política de formação continuada desenvolvida pela Parceria SEMEC-PMP e CRMB-IFPA, em Piçarra, nos anos de 2015-2017,

gerou uma nova consciência sobre o papel da educação e, em especial, sobre a educação do campo, conseqüentemente sobre o papel da escola e da pesquisa para a construção de um currículo que parte da realidade na perspectiva freireana, que seja capaz de efetivar a relação entre escola-campo e escola-sociedade, fortalecendo a proposição da gestão democrática do ensino.

Na visão da Coordenadora Pedagógica da SEMEC, este processo está revolucionando as escolas. Segundo ela:

Hoje, após a formação do CRMB, os professores das escolas do campo se destacam devido a formação voltada para a educação do campo com uma proposta de currículo que parte da realidade local. Estes professores e toda a equipe da SEMED tem uma nova visão de educação e de currículo.

(...) nós estamos transformando a educação no município, a partir deste novo olhar coletivo de construção do conhecimento, que nos fez questionar tudo aquilo que a gente considerava que sabia e agora percebemos a necessidade de saber sempre mais, para poder continuar a construir, com os professores e a comunidade, o currículo de cada escola (Entrevista realizada em janeiro de 2017).

Observa-se que a concepção de conhecimento assumida pelo percurso formativo dos professores e dos alunos é entendida como construção cultural, portanto cabe à escola ter um comprometimento político, de caráter inovador, a partir da articulação entre uma sólida base científica, a formação crítica de cidadania e solidariedade de classe social (CORTELLA, 2008).

As pesquisas realizadas pelos professores participantes dos cursos de Especialização em Educação do Campo oportunizaram perceber as mudanças nas práticas docentes, ressignificando a educação nas escolas do campo, conforme destaca a Secretária Municipal de Educação:

As práticas docentes foram sendo ressignificadas, pois os professores passaram a entender mais claramente o papel da escola, o papel da pesquisa na construção do conhecimento, a necessária relação entre os saberes dos agricultores e os conhecimentos escolares, as especificidades das escolas do campo e a importância da valorização da identidade local (Entrevista realizada em janeiro de 2017).

A vivência da proposta curricular interdisciplinar via tema gerador pela construção coletiva do conhecimento provocou mudanças nas práticas docentes pela organização do ensino composto pelo estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento (SILVA, 2013), articulados a inserção de um novo calendário escolar a partir dos princípios da Pedagogia da Alternância, o que transformou a organização do ensino nas escolas do campo, de modo que o calendário escolar passou a ser discutido com a comunidade e foi inserido o tempo-comunidade como o tempo da pesquisa.

Assim, enquanto os estudantes realizam as pesquisas de campo, os professores refletem e (re)planejam as práticas curriculares.

Neste processo, segundo a Coordenadora pedagógica da SEMEC, a vida no campo adentrou a escola e o currículo escolar, por meio dos tempos-comunidade que inseriram o tempo da pesquisa realizada pelos professores no início do ano letivo e pelos alunos em cada bimestre, conforme destaca a seguir:

Os professores hoje se sentem fazendo parte desta história. E prova disso são os artigos produzidos pelos professores que participaram das duas turmas de especialização, inclusive as pesquisas sobre a implantação de um outro currículo em Piçarra, onde a gente identifica pelas falas dos professores este avanço, esta nova visão, esta nova construção e um novo pensar sobre a educação que gerou um novo currículo e um novo calendário escolar, pois até 2013 nós tínhamos a

prática de fazer o planejamento anual e só a partir de 2014 passamos a ter um planejamento bimestral. E também só a partir da experiência vivenciada nas especializações que possuem os tempos-escola e os tempos-comunidade é que percebemos a importância de rever a forma de organização do calendário letivo em Piçarra.

Foi a partir desta nova proposta de currículo que inseriu uma nova forma de planejar o ensino, que sentimos a necessidade de reorganizar o calendário escolar para assegurar o tempo de pesquisa para os alunos e o tempo de planejamento para os professores. Com isto inserindo os tempos-escola de cinco dias por bimestre, que ocorrem no seu início de cada período, para poder atender o princípio da pesquisa como estratégia educativa e não prejudicar os 200 dias letivos exigidos pela Lei da educação nacional (Entrevista realizada em Janeiro de 2017).

A inserção dos tempos-comunidade em todas as escolas da rede municipal viabilizou a realização da pesquisa, pelos alunos, de forma planejada coletivamente pelos docentes.

Segundo o relato dos professores realizado no encontro de avaliação do percurso formativo, o que mudou em suas práticas docentes foi:

A nova visão sobre o currículo e sobre o papel da escola, ou seja, começamos a mudar as nossas práticas depois da formação na especialização e nos encontros de planejamento coletivo, porque passamos a ter uma nova visão sobre o papel da escola, da comunidade e dos conteúdos, pois trouxe uma nova visão sobre as nossas próprias práticas, a partir da realidade dos educandos e isto acabou por mudar a nossa visão sobre os educandos. Agora a gente vê o currículo de uma forma diferente, de uma forma fácil de fazer (Grupo focal de professores de Piçarra, roda de conversa realizada em Janeiro de 2017).

Nesta perspectiva, observa-se transformação no currículo escolar na medida em que a proposta curricular passou a ser construída coletivamente

envolvendo a comunidade escolar. Neste processo, o currículo foi construído a partir de três organizadores pelos seguintes procedimentos:

- 1) Investigação temática (universo temático) → pesquisa qualitativa para a transformação da realidade desumanizada.
- 2) Caracterização dos temas geradores (situações-limite) → conflitos vivenciados pela comunidade, concebidos como contradições sociais pelos educadores e construção do contra-tema.
- 3) Redução temática → seleção de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento articulados para a análise crítica das situações contraditórias vivenciadas na comunidade (programação de ensino).
- 4) Dialogicidade no círculo de cultura → práxis pedagógica de codificação / descodificação em que educandos e educadores analisam criticamente situações-limite da realidade local e que, para tanto, fazem uso dos conteúdos pertinentes às contradições (SILVA, 2005, p. 106).

Observa-se que os organizadores: estudo da realidade (ER) e organização do conhecimento (OC) constantes nos itens 1 a 3 citados orientaram o processo de escuta da comunidade para melhor conhecimento da realidade local e a organização do conhecimento realizada pelos professores possibilitou identificar as situações limite sociais na visão da comunidade, escolher os temas geradores e elaborar os contra-temas e as programações de ensino (ver anexo I), enquanto que a aplicação do conhecimento (AC) como pode ser observado item 4 acima, possibilitou a realização de pesquisas pelos estudantes, o estudo dos conhecimentos e conteúdos para a apreensão crítica da realidade, articulado ao aprofundamento teórico ampliando o estudo para as dimensões micro e macro, para posteriormente retornar a realidade transformando-a.

Nesse processo, os planos de aulas tomaram como referência a programação de ensino e buscaram estudar cada conhecimento e/ou conteúdo proposto, a partir da seguinte organização:

ATIVIDADE: preparar uma atividade (3 aulas) para o primeiro ciclo/ totalidade (exemplo de atividade a partir das falas

Objetivo: trabalhar com uma problematização geral, programática (local, micro ou macro).

Conteúdo: um ou dois tópicos selecionados a partir da problematização escolhida.

ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DA ATIVIDADE:

Situação codificada – contradição: fala significativa.

1. Problematização Inicial – 3 ou 4 questões que resgatem as visões de mundo e lancem desafios às concepções da comunidade/ alunos;
2. Aprofundamento Teórico – técnicas que vamos utilizar para abordar os conteúdos selecionados a partir do detalhamento da rede temática.
3. Plano de Ação – propostas de atividades que levem o grupo a formular práticas de transformações na realidade local (CRMB, 2013).

A partir desse processo, os professores vêm desenvolvendo atividades pedagógicas envolvendo estudantes, pais, lideranças e moradores das comunidades nas atividades de construção do conhecimento com ações práticas e teóricas em âmbitos local, municipal, regional, estadual, nacional, internacional, para a transformação da realidade (FREIRE, 1981).

A efetivação destas ações foi retroalimentada pela formação continuada de professores que assegurou aspectos técnicos em mais de uma área do saber (educação, sociologia, agronomia, etc.), a dimensão pedagógica do ensino, a democratização da relação professor-aluno e entre eles e as instâncias gestores-comunidade e a democratização do saber (CORTELLA, 2008).

Observa-se que este processo de desenvolvimento curricular, buscou respeitar o calendário produtivo do campo, valorizando a identidade e a cultura dos sujeitos do campo.

Neste sentido, as escolas foram, processualmente, deixando de ser um

local onde o professor trabalha para se tornar um espaço profissional de relações sociais e pedagógicas marcadas pela problematização da realidade com vistas a melhor conhecê-la e, a partir disso, provocar a construção de novos conhecimentos, com sentido e significado às populações do campo, capaz de gerar intervenção necessária na realidade local para a superação das situações-limites sociais utilizando os conhecimentos como ferramenta de mudança.

Além disso, a experiência de formação continuada nos tempos-escola e comunidade gerou uma nova vivência nas salas de aula da rede, ou seja, nas práticas curriculares de gestores, coordenadores e professores, conforme relato a seguir:

Percebemos que essa nova proposta de ensino trouxe a realidade da agricultura familiar para dentro da sala de aula, mas também levaram os alunos para refletir e melhor conhecer sobre a sua realidade, e isso envolveu os alunos e possibilitou maior engajamento e aprendizado. O envolvimento dos pais e dos membros da comunidade nas pesquisas de campo dos alunos, as atividades práticas nas escolas como a criação das hortas na escola, limpeza de igarapés e recuperação de nascentes, plantio de árvores, como as atividades de culminância em cada semestre com as feiras na escola. Isso tudo contribuiu no desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos em relação à exploração da natureza e a vida no campo e ainda os despertou para a necessidade de valorizar a vida dos pais. (Grupo focal de professores de Piçarra. Roda de conversa realizada em Janeiro de 2017).

Isso ocorreu porque os professores se dispuseram a construir, de fato, a proposta curricular via tema gerador freireano, participaram do processo de construção coletiva do currículo, no momento da aplicação do conhecimento, desafiando-se a desenvolver o que foi definido coletivamente, mesmo que em alguns momentos “caindo” no conteudismo, mas retomando a

programação de ensino, sempre que percebiam o desvio.

Não foi fácil abandonar o livro didático, quando ele é utilizado como bíblia, principalmente porque não fomos ensinados a construir o currículo e sim cobrados a transmitir a lista de conteúdos. Isto nos leva a alguns escorregões para o tradicional no processo de desenvolvimento de outro currículo. A continuidade desta prática também contribuirá para a superação dos desvios do currículo que parte da realidade na visão da comunidade. A gente vê que em cada momento que participamos da formação, as limitações vão diminuindo, porque aprendemos mais como trabalhar o interdisciplinar. Até a nossa linguagem mudou (Grupo focal de professores de Piçarra. Roda de conversa realizada em Janeiro de 2017).

As mudanças provocadas nas práticas docentes também podem ser percebidas nas pesquisas realizadas pelos professores participantes dos cursos de Especialização, como parte do processo de formação e sistematizadas como forma de artigos: demonstram as mudanças provocadas nas práticas docentes, conforme destaca a Secretária de Educação:

Embora todos os professores da rede participaram dos momentos de planejamento coletivo do ensino em Piçarra, coube aos alunos matriculados nos cursos de Especialização a tarefa de produzirem as pesquisas para fins de certificação pelos cursos.

Envolvidos pelo processo de construção coletiva, a maioria optou por desenvolver as pesquisas em duplas e sobre as próprias experiências, ou seja, pelas experiências desenvolvidas nas escolas em que atuam, porque se sentiam mobilizados a analisar os resultados alcançados pelas novas práticas que estavam vivenciando. Neste processo, foram produzidas 25 pesquisas que retratam as mudanças nas práticas docentes e, conseqüentemente, na qualidade do ensino e no aprendizado dos educandos (Entrevista realizada em janeiro de 2017).

O quadro 6, a seguir, apresenta os trabalhos de pesquisa produzidos pelos estudantes dos cursos de Especialização, as quais foram desenvolvidas, a partir das práticas desenvolvidas nas escolas e/ou comunidades locais. Este quadro demonstra o processo de resignificação das escolas em Piçarra, principalmente das escolas do campo:

Quadro 06: Pesquisas produzidas pelos estudantes dos cursos de Especialização em Educação do Campo de Piçarra-Pará

Lócus	Título	Resumo
SEMEC	A institucionalização da Política da Educação no Campo de Piçarra/Pará	<p>O artigo discute sobre a institucionalização da Educação do Campo no município de Piçarra/PA, como se deu a implementação desta política e o que ela produziu, as tensões e os avanços na conquista de espaços fundamentais no interior das instituições como a revisão da Lei de criação da SEMEC e a instituição do Departamento de Educação do campo na SEMEC, a elaboração coletiva do PME e aprovação pela Câmara Municipal.</p> <p>O resultado da pesquisa aponta que a implantação da política de educação do campo em Piçarra gerou mudanças na educação no município, tanto no currículo e nas práticas docentes quanto no envolvimento da comunidade e no aprendizado dos educandos. Consideramos que os cursos de Especialização em Educação do campo materializaram a política de educação do campo no referido município.</p>
Currículo na rede municipal	O Currículo interdisciplinar da Rede Municipal de Ensino de Piçarra-Pará	<p>O artigo discute as bases que fundamentaram a proposta de implementação Curricular Interdisciplinar via tema gerador na Rede Municipal de Ensino de Piçarra-Pará a partir de 2014, visando compreender o processo de construção do conhecimento na perspectiva Freireana, e a visão dos educadores sobre a efetivação de um currículo ético-crítico. Os resultados demonstram que a agricultura familiar adentrou as escolas do campo, gerou práticas educativas progressistas e aprendizados significativos pelos educandos.</p>

Avaliação na rede municipal	Avaliação da Aprendizagem Escolar no Município de Piçarra: dificuldades, limites e perspectivas	Esse artigo discute a avaliação da aprendizagem dos educandos da Rede Municipal de Piçarra, no sentido de conhecer se os instrumentos utilizados pelos docentes no desenvolvimento das práticas avaliativas estão proporcionando o diagnóstico da aprendizagem dos educandos, no sentido de garantir a qualidade de ensino esperada pela SEMEC. O resultado aponta a relação direta entre concepções/práticas avaliativa X visão/concepção dos professores sobre o processo de construção de conhecimento/ensino-aprendizagem, havendo contradições entre teoria e a prática vivida no dia a dia da docência.
Escolas do campo de Piçarra	Avaliação qualitativa das preparações do cardápio da alimentação escolar rural de Piçarra-PA	O artigo discute sobre a qualidade nutricional da alimentação escolar. O resultado demonstra que quanto ao seu percentual de adequação, observou-se que 5 itens apresentaram uma classificação positiva, em contrapartida 4 apresentaram uma classificação negativa. Diante do exposto, conclui-se que a alimentação escolar para ser mais saudável deve incluir leguminosas, mais folhosos, diminuir a utilização de alimentos industrializados e diversificar a combinação de cores do cardápio, além do que se faz fundamental discutir em sala de aula, de forma interdisciplinar, a importância de se alimentar corretamente, incentivar a agricultura familiar e o projeto horta na escola.
Escolas do Campo	O Papel da Escola na Construção do Conhecimento	A pesquisa investiga sobre o papel da escola no processo de construção do conhecimento, com o objetivo de conhecer o que os alunos da multisseriada sabem em relação à agricultura de familiar, tendo em vista que hoje os alunos estão perdendo a relação com o campo, apesar da família trabalhar no campo. O resultado da pesquisa demonstrou que a maioria dos alunos não conhecia a história dos pais e passou a conhecer melhor a agricultura familiar a partir da escola, mas a escola pode ajudar a construir um projeto de campo quando o currículo parte da realidade.
Transporte escolar no município	Transporte escolar: uma vivência extra curricular dos estudantes do campo no município de Piçarra – Pará.	O artigo discute sobre o deslocamento dos alunos do campo para as escolas localizadas na sede do município de Piçarra em transporte escolar. A pesquisa constatou que os alunos, embora desenvolvam um ambiente que aproxima as relações sociais, tem seu aprendizado prejudicado pelo tempo de traslado, consequentemente, de falta de alimentação.

Escola Alice Silveira Lima	A Interdisciplinaridade No Contexto Escolar Na Escola Alice Silveira Lima - Piçarra-Pa	A pesquisa discute sobre a interdisciplinaridade na escola com alunos de 6º ao 9º ano da escola de Ensino Fundamental Alice Silveira Lima, na perspectiva de conhecer as práticas da interdisciplinaridade desenvolvidas e se elas se efetivam no processo de Ensino-Aprendizagem dos educandos. A experiência vivenciada demonstra que o planejamento coletivo oportuniza clareza sobre o que professor vai discutir e as estratégias a serem desenvolvidas para efetivar a interdisciplinaridade. Porém, na escola pesquisada a interdisciplinaridade ainda não acontece efetivamente, em face da hierarquização do saber; da fragmentação da prática na escola; e, da falta de maior diálogo entre os protagonistas do processo educativo.
EJA na Escola Alice	Ensino de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Alice S. Lima	O presente artigo discute sobre a educação de jovens e adultos, na perspectiva de entender as razões que levam as pessoas que estudam na escola Alice Silveira Lima a optarem por esta modalidade de ensino, visto que a maioria é jovem. Além disso, levantou as dificuldades enfrentadas no processo do ensino-aprendizagem. O resultado da pesquisa aponta que, embora exista uma política a nível nacional que assegura o ensino diferenciado para os alunos da EJA esta não é exercida a contento na rotina da instituição.
Escola João Batista	A percepção da comunidade escolar sobre a proposta da educação do campo no município de Piçarra	O artigo analisa a percepção da Comunidade Escolar sobre a proposta da Educação do Campo na Escola Municipal de Ensino Fundamental São João Batista, Vila Boa Vista, município de Piçarra-PA. O resultado da pesquisa aponta como fundamental a participação da comunidade na construção do currículo que parte da realidade de cada localidade, por ver transformação positiva dentro do estabelecimento educacional.
Vila Cabral	Modos de vida e produção camponesa	O presente trabalho identifica as relações econômicas existentes na Vila Cabral, os elementos que movem a economia da comunidade e as dificuldades de comercialização de produtos e o papel da escola do campo frente a tais problemáticas. Os resultados apontam que os conhecimentos matemáticos se tornam significativos quando os elementos da realidade compõem (compõem) o ensino da matemática.

Escola Prof. ^a M ^a Lúcia de Sousa Pi-mentel	Evasão escolar: um estudo em uma escola Infantil da cidade de Piçarra – PA	O artigo trata sobre a evasão Escola na Educação Infantil, com o objetivo de investigar quais as causas e consequências da evasão escolar, e propor alternativas para diminuir a evasão. Através da construção de dados, pode-se identificar, na visão dos sujeitos entrevistados sobre os motivos que levaram a esta evasão.
Escola Novo Poema	Diálogo de Saberes: a relação entre agricultura familiar e a educação escolar	O artigo discute sobre os saberes da agricultura familiar, na perspectiva de identificar se eles têm sido incorporados no currículo da Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Poema, localizada na área rural do município de Piçarra Pará, distante 50 km da sede, visto que historicamente identifica-se uma separação entre os conhecimentos adquiridos no seio da família, no trabalho, nas manifestações culturais e lutas sociais com os conhecimentos escolares. O resultado aponta que a proposta curricular em curso tem aproximado os alunos de seu contexto para melhor entender a sua realidade a partir de pesquisas, debates, seminários e diálogos com os pais, os colegas e professores; socializam as várias atividades desenvolvidas pelos mesmos partindo assim do micro para o macro permitindo que haja diálogo entre ambos os saberes.
Escola Alice Silveira Lima	O aprendizado a partir da reutilização do PET	O presente artigo apresenta a experiência de reutilização e reciclagem de garrafas pet desenvolvida na escola Alice S Lima, com objetivo de discutir sobre a questão ambiental e a importância do desenvolvimento sustentável que tem como base um ambiente saudável para futuras gerações. Para isso, foi utilizado a metodologia em sala de aula como (questionários, vídeos, palestra e debates), pesquisas bibliográficas, documental e de campo com os alunos do sexto ano. A partir da experiência vivenciada na escola os alunos perceberam a importância da coleta seletiva dos resíduos, os benefícios para o cotidiano e passaram a se engajaram nos projetos que as escolas e a comunidade desenvolvem.

Escola Novo Poema	A tecnologia nas aulas de ciências e matemática em uma escola do campo: o uso de aplicativos de celular ao nosso favor	A experiência foi realizada em uma turma de 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Novo Poema. Foram utilizados aplicativos dos smartphones de fácil manuseio e que podem ser baixados facilmente pela internet para serem trabalhados nas atividades. Além disso, de questionários com perguntas abertas para responder a seguinte problemática: o uso de aplicativos dos smartphones pelos alunos durante as aulas de ciências e matemáticas atrapalham, tirando sua atenção, ou podem nos ajudar? Os resultados mostram que o uso de aplicativos dos smartphones contribuíram no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da turma do 9º ano do Ensino Fundamental, mas para isso se faz fundamental que sejam trabalhados de uma forma a motivá-los junto ao uso dos aparelhos que, hoje fazem parte de suas vidas.
Escolas Novo Poema	Brinquedos com materiais recicláveis: um diálogo entre Educação Infantil e ambiental	O artigo relata a experiência da produção de brinquedos com materiais recicláveis que auxiliam na Educação Infantil e Educação Ambiental como recurso pedagógico mitigando a necessidade de atrativos para crianças de uma escola do meio rural. Os brinquedos (bonecas, carrinhos, quebra-cabeças e boliche) foram produzidos pelas crianças com auxílio das professoras. O seu desenvolvimento oportunizou atuação interdisciplinaridade nas áreas de Ciências naturais, exatas e artes. estimulou a interação, socialização, coordenação, percepção, criatividade e raciocínio lógico e sensibilizou a consciência ambiental e sustentabilidade, além oportunizar á comunidade escolar a criação de uma brinquedoteca com brinquedos de natureza (meio rural) reciclável e de baixo custo.
Escola Tiradentes	Horta escolar: benefícios para alimentação saudável e no aprendizado escolar	Este artigo é fruto da experiência realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Tiradentes, zona urbana de Piçarra-PA, envolvendo as turmas do 4º e 5º ano e, posteriormente, com a aceitação da comunidade escolar foi ampliado para as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, do I e II turno com o objetivo de dinamizar as aulas de Ciências e Educação Ambiental, utilizando a horta escolar como ferramenta pedagógica. Os resultados apontam as múltiplas possibilidades de utilização da horta na construção do conhecimento interdisciplinar e na melhoria da aprendizagem dos educandos.

Escola Tira-dentes	A Leitura e a Horta: uma experiência com alunos do 3º ano do ensino fundamental	A experiência foi desenvolvida com alunos do 3º ano do ensino fundamental tendo a horta como espaço lúdico para atividades de incentivo a leitura e também como tema para trabalhos realizados na sala de aula. As atividades lúdicas desenvolvidas nesse trabalho possibilitaram uma reflexão sobre o uso de novos espaços para a prática docente de modo que se pretende ampliar a troca de conhecimento existente entre alunos e professores possibilitando um maior envolvimento o hábito com a leitura, a partir de elementos presentes na vida.
	O letramento na educação do campo no jardim II da escola Pedro Ferreira Costa- Vila Itaipava	Este artigo discute sobre letramento na educação do campo no jardim II da escola Pedro Ferreira Costa localizada na vila Itaipava município de Piçarra Pará Brasil, na perspectiva de identificar as limitações e dificuldades na educação infantil. A pesquisa de campo composta por entrevista com os pais, coletivas com aproximação da técnica de grupo focal, estudos bibliográficos e pesquisa de campo. O resultado da pesquisa aponta metodologias diferenciadas utilizadas na educação infantil e que a pesar de haver formações deve se investir mais em formações continuada na área de educação no/do campo com proposta inovadoras de práticas curriculares.

A evasão escolar da EJA: Estudo de casa da Escola Alice Silveira Lima

Esta pesquisa teve como objetivo geral identificar as causas da Evasão dos Alunos da modalidade de educação de jovens e adultos da 4ª Etapa na escola Estadual Alice Silveira Lima no Município de Piçarra, para isso, foi realizado uma pesquisa bibliográfica com intuito de embasar teoricamente esse artigo, em seguida fez-se uma pesquisa documental buscando informações em diários, relatórios e documentos da secretaria da escola, para finalizar realizou-se uma pesquisa de campo com aplicação de questionário com perguntas estruturadas aos alunos evadidos no ano de 2016. Como Resultado desse trabalho fez-se um levantamento da história do EJA no Brasil, ressaltando seu principal marcos teórico, para auxiliar a compressão, foi feito uma contextualização da referida escola. Ao realizar o levantamento da evasão nos anos de 2014, 2014 e 2016, percebeu-se que em 2014 houve um índice de evasão bastante altos sendo 71%, em 2015 59% e em 2016 a menor evasão considerando os três anos 50%. As causas da evasão na EJA apareceram à dificuldade de conciliar o trabalho com o curso com 55%, a falta de motivação com 31% e por fim 14% dos alunos não viam sentido nas atividades do curso. Notou-se que as causas da evasão são bem parecidas com as causas encontradas por outras instituições, mas e necessário que se busquem mecanismos para solucionar essa problemática.

Fonte: dados das entrevistas, tabulados pela pesquisadora, 2017.

Observa-se no Quadro 6, que há um conjunto de pesquisas que versam sobre a implantação da política de educação do campo, do currículo interdisciplinar via tema gerador freiriano, da avaliação do ensino, da avaliação do cardápio da merenda escolar, do papel da escola na construção do conhecimento e do transporte escolar no município, enquanto outros investigam temas como interdisciplinaridade, EJA, o diálogo de saberes, a percepção da comunidade sobre a proposta curricular em uma determinada escola.

Entretanto, há um conjunto de relatos de experiências que traduzem as experiências realizadas em uma escola, como produção de hortas, reutilização de material reciclável, uso da tecnologia, brinquedoteca, entre outros e como estratégias de aprendizado significativo em uma determinada escola

do município.

Estas pesquisas e os relatos de experiência demonstraram que a formação continuada desenvolvida impactou positivamente as práticas docentes e discentes, bem como a comunidade, pela inserção da cultura da construção coletiva do currículo escolar, o que gerou uma nova forma de fazer a educação no município, tanto no que se refere à política proposta quanto à gestão do ensino, conferindo a este currículo uma dimensão social.

Os efeitos na docência são percebidos, de um lado, no ato desconstruir-se e reconstruir-se como docente construtor do conhecimento e não mais transmissor de conteúdos, superando a perspectiva da instrução (PACHECO, 2016), das verdades cristalizadas sobre o campo como lugar de atraso (MOLINA, 2003) e a ideologia dos livros didáticos; e de outro, o ato de ter clareza sobre o papel da organização do conhecimento (SILVA, 2005), quer dizer, assumir-se como ser pensante que tem o papel de pensar e construir, com seus pares, o currículo escolar a partir da realidade local (FREIRE, 1981), para o que se fez fundamental assumir-se como pesquisador e convocar o interesse discente pela a pesquisa.

Isto exigiu dos professores a capacidade de se dispor a assumir a necessidade de conhecer a comunidade pelo olhar dos seus habitantes e construir o conhecimento a partir dos limites explicativos do real, cuja aplicação passa a ter novo significado para docentes, discente e comunidade.

Neste processo, a participação da comunidade também foi resignificada, deixando de se limitar à presença para se tornar engajamento com o percurso formativo, conforme relato de um Diretor de escola:

Antes, as reuniões de pais se limitavam a discutir sobre a (in)disciplina ou notas dos filhos. Mas agora os pais participam dos encontros, onde é apresentado os conhecimentos a serem desenvolvido na escola no decorrer do ano a partir das entrevistas realizadas com eles, são

convidados a contribuir com as pesquisas que serão realizadas pelos filhos ao longo do ano, bem como na preparação das ações de caráter prático-pedagógico de experimentação produtiva, nos eventos de culminância onde os alunos apresentam os resultados das pesquisas e trabalhos realizados em sala de aula e ainda em feiras da escola (Entrevista realizada em Janeiro de 2017).

O depoimento demonstra o rompimento com a cultura impregnada nas escolas sobre o mito da não participação das famílias (SZYMANSKI, 2000), pelo grande interesse das famílias com a educação dos seus filhos, a valorização da escolarização da criança e jovens e a ressignificação da participação, pelo engajamento na vida escolar.

De acordo com o relatório de avaliação da formação continuada de Picarra (2017), mais de 70% das escolas do município tiveram a participação dos pais ressignificada. Porém, o movimento de aproximação com a comunidade foi provocado pelas escolas, pois as famílias das comunidades rurais apresentam barreiras devido humilhações vivenciadas nas escolas seja por alunos seja por pais, e timidez por se considerarem inferiores (CRMB, 2017).

Observa-se que o maior engajamento das famílias esteve nas escolas-polo onde a gestão desenvolveu um processo de discussão sobre o papel da escola e do currículo escolar, bem como a nova proposta a ser implementada e a importância da comunidade neste processo, pois “cabe a cada escola desenvolver estratégias de aproximação, não há receitas, mas a clareza de que qualquer ação para envolver os pais tem que partir da escola, mas planejadas e desenvolvidas junto com as famílias; é preciso perguntar e ouvir e não chegar com a proposta pronta” (SZYMANSKI, 2000, p. 13).

Ao referir-se à proposta curricular interdisciplinar via tema gerador, de

base freireana, um pai entrevistado destaca:

Percebo, desde o início desta nova proposta da escola, o impacto que causou nos alunos, principalmente com as pesquisas sobre a história das famílias e da comunidade; nos professores, principalmente em abrir mão do livro didático como receita ou bíblia e trazer os conteúdos voltados para a realidade dos alunos baseados nas pesquisas deles; e da comunidade, ao participar das pesquisas com os professores e os alunos, das atividades práticas e dos eventos de apresentação dos trabalhos deles [estudantes]. Percebi que esta nova proposta voltada para a realidade da vida trouxe a agricultura familiar pra ser discutida na escola e os alunos passaram a conhecer suas origens, a história do lugar onde vivem e o valor do agricultor (...). E com isto as crianças e jovens da agricultura passarão a valorizar esta forma de vida e sua própria realidade e isto é bom para o desenvolvimento de toda comunidade e também do município (...). (CRMB, 2015).

O relato demonstra que quando os pais percebem que tem contribuição no processo de construção do conhecimento, eles se fazem presente na escola e participam das decisões sobre os rumos da educação de seus filhos.

Observa-se que ao trabalhar conteúdos que partem da realidade, a partir de pesquisas e da organização do conhecimento que gera a programação de ensino, a escola fez surgir um novo sentido aos pais e aos alunos, alcançando o envolvimento dos mesmos nas atividades de pesquisa e de produção por meio dos projetos de intervenção tais como: horta escolar, recuperação de igarapés, entre outros, o que gerou o diálogo de conhecimentos em sala de aula.

Isto mudou a convivência no espaço escolar, transformando a relação entre os alunos e gerou um novo comportamento dos estudantes o que impactou no desenvolvimento dos educandos.

Discutindo sobre a importância do acesso ao conhecimento sistema-

tizado Cortella (2008, p. 16-17) afirma que “o universo vivencial da classe trabalhadora é extremamente rico em termos de cultura, mas precário em termos de conhecimentos mais elaborados, que são propriedade quase que exclusiva das elites sociais que dificultam ao máximo o acesso da classe trabalhadora a esta forma de conhecimento eficaz”. Desse modo, a democratização do conhecimento científico requer atendimento a três dimensões: “uma sólida base científica, formação crítica de cidadania e solidariedade de classe”, para o que se faz necessário o acesso ao conhecimento universalmente acumulado e sua apropriação pelos educandos do campo.

Capítulo 3

Educação do campo: a
experiência do polo
Itupiranga-Pará

A experiência de formação continuada de professores desenvolvida no período 2015-2016 no município de Itupiranga-Pará, pelo Campus Rural de Marabá (CRMB) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) envolveu 30,77% das escolas do campo e provocou os professores a pensar sobre o papel da escola e da construção do conhecimento.

Breve Caracterização do Município e da Educação de Itupiranga

O município de Itupiranga foi criado no ano de 1.948 e encontra-se localizado na Região Sudeste do Estado do Pará. Seu nome tem origem tupi que significa Cachoeira ou Lago Vermelho, pois a região era habitada por indígenas até a constituição do povoado constituído em 1.896 por extratores de caucho vindos do Nordeste do Brasil.

Atualmente, a população do município é composta por 51.835 habitantes, sendo que 62% desta população reside no campo e é composta pelo povo indígena Parakanã, agricultores familiares, ribeirinhos e pescadores (IBGE, 2017).

O município possui como base da economia a produção agrícola, mas também desenvolve o artesanato com destaque para a fabricação de telhas, tijolos e potes confeccionados em argila.

A diversidade populacional e cultural é marcada por festas religiosas, juninas e boi-bumbá, carimbó e o xote, bem como a riqueza natural que o coloca em destaque na região, pois o município é cortado pelos rios Tocantins e Cajazeiras (Norte/Sul e Leste/Oeste, respectivamente) sendo margeados por áreas de praias naturais de água doce, bem como por acomodar o sítio arqueológico do Tauari, o qual tem assegurado uma cobertura vegetal natural de 19,39%, segundo imagens de LANDSAT-TM de 2005, o que representa significativa preservação, devido à região Sudeste do Estado do

Pará possuir cerca de 90% da cobertura vegetal alterada pelos chamados grandes projetos que substituíram os castanhais e seringais de caucho por grandes fazendas de capim e pequenas propriedades rurais.

A organização social tem como marca a resistência dos trabalhadores rurais pelo acesso à terra e à educação no lugar onde vivem, desenvolvida por meio do Sindicato de Trabalhadores Rurais e do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, bem como pelo Movimento de Mulheres, em especial o grupo Dandara, o qual foi criado a partir da estratégia de combate ao racismo e pela defesa de espaços de produção, trabalho e vivência da cultura, inclusão e aceitação da mulher, em especial, a mulher negra (CRMB, 2015).

O sistema municipal de educação do município de Itupiranga possui 99 escolas, sendo que 10 estão localizadas em espaços físicos na cidade, ou seja, na sede do município e 89 em espaços físicos do campo, situadas em comunidades rurais de colonização antiga, em Projetos de Assentamentos de Reforma Agrária denominados de ocupação recente, em áreas ribeirinhas e em aldeias indígenas; e dispõe de duas bibliotecas públicas, sendo uma na sede da cidade de Itupiranga e outra na zona rural (IBGE, 2017).

Assim, a rede municipal de ensino possui 466 professores sendo que 206 atuam nas escolas da cidade e 260 nas escolas do campo, atendendo 5.976 estudantes matriculados nas escolas urbanas e 4.882 estudantes as escolas do meio rural (IBGE, 2017).

Observa-se que o número expressivo de escolas no campo, por conseguinte, maior quantitativo de professores embora com menor número de estudantes, representa a presença da política pública educacional municipal no meio rural, atendendo a reivindicações históricas dos movimentos sociais do campo pela manutenção das escolas no lugar onde residem e trabalham os seus habitantes.

O quadro docente do município é composto por 159 concursados atu-

ando nas escolas da cidade e 98 nas escolas do campo, além de 209 contratados atuando nas escolas do campo e da cidade.

Observa-se que o alto número de professores contratados se deve ao fato de haver grande mobilidade dos profissionais concursados, visto que o último concurso público municipal foi realizado no ano de 2016, porém a não permanência dos professores oriundos de outras regiões do Estado ou de municípios vizinhos prejudica a educação no município.

As escolas do campo estão organizadas em polos, com uma escola-sede que aglutina as escolas com menores estruturas físicas, conforme expresso no quadro 7:

Quadro 07: Nome das escolas sede-polo do campo, localização e número de escolas anexas

Nº	Nome da Escola	Área de Localização	Número de escolas anexas
01	EMEF Manoel De Oliveira	Comunidade Panelinha	9
02	EMEF Vinicius De Moraes	Distrito de São Sebastião	8
03	EMEF Valdeci Lima Soares	Distrito de Cajazeiras	9
04	EMEF Santa Isabel	Assentamento Benfica	9
05	EMEF Bom Jesus	Palmeira VI	9
06	EMEF São Francisco	Assentamento Pedra Branca	9
07	EMEF José Inocente Junior	Comunidade Cruzeiro do Sul	9
08	EMEF Carlos GOMES	Assentamento Tucumã	9
09	EME Gentil Cohen	Assentamento Nova Esperança	9

Fonte: dados organizados pela autora a partir do Censo escolar, 2017.

De acordo com o quadro acima as escolas sedes de cada polo aglutinam

entre 8 e 9 escolas anexas, o que representa 80% das escolas no município de Itupiranga.

As escolas anexas são prédios com uma ou duas salas de aula, cozinha, banheiro e estão localizadas em assentamentos, aldeias, comunidades rurais e ribeirinhas com vistas a atender os alunos destas localidades, assegurando os princípios da pedagogia da alternância, quais sejam: acesso à escolarização no lugar onde vivem dos sujeitos do campo; interação entre diferentes atividades em que teoria e prática são indissociáveis na construção de conhecimentos; formação integral dos sujeitos que vivem no e do campo, construção de alternativas técnicas e tecnológicas para ajudar na resolução da problemática da produção, sem perder a perspectiva do desenvolvimento sustentável (SCALABRIN, 2008).

Esta organização denominada de escolas polo ou escolas nucleadas, de um lado, tem sido alvo de críticas, conforme pesquisas no Brasil, por haver inúmeros casos em que as crianças e jovens ocupam a maior parte do tempo com o traslado entre a escola e a residência do que na escola, que é de quatro horas por dia.

A crítica à nucleação se deve, em especial, pelo fato de no Estado do Pará e na maioria dos municípios deste Estado ter se tornado comum a política de fechamento das escolas localizadas em espaços físicos do campo para a criação de escolas nucleadas localizadas em vilas e sem projetos pedagógicos que atendem às necessidades de formação das crianças, jovens e adultos do campo. Por outro lado, há a defesa da permanência dos polos, quando eles funcionam como aglutinador da construção da política educativa e do desenvolvimento do planejamento docente coletivo a partir da realidade local, pois isto valoriza a identidade da escola, dos sujeitos do campo e sua cultura, desestimulando a migração das crianças e jovens para estudar na cidade.

Destaca-se que do quantitativo de 89 escolas do campo em Itupiranga, 7 são registradas como escolas indígenas por estarem voltadas exclusivamente para o povo Parakanã, conforme quadro a seguir:

Quadro 08: Nome das escolas indígenas, localização e nível de ensino ofertado por unidade

Nº	Nome da Escola	Localização	Nível de ensino
01	15579670 EMEF indígena atikum	Aldeia	Educação Infantil; Ensino Fundamental Completo e EJA
02	15579689 EMEF Guairy Puran	Aldeia	
03	15169430 EMEF Indígena Itapeyga	Aldeia	
04	15169448 EMEF Indígena Inaxinganga	Aldeia	
05	15169472 EMEF Indígena Inaxinganga	Aldeia	
06	15169421 EMEF Indígena Parano ona	Aldeia	
07	15169472 EMEF Indig. Maroxewara	Aldeia	

Fonte: dados organizados pela autora a partir do Censo escolar, 2017.

O desenvolvimento da educação escolar indígena em todos os níveis e modalidades representa um avanço, visto que este é o único município do Estado que assegura a referida oferta.

O sistema de ensino municipal está organizado em Educação Infantil e Ensino Fundamental na forma seriada, multisseriada, modular e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A multissérie é desenvolvida em pequenas escolas localizadas em co-

munidade rurais e ribeirinhas, aldeias e assentamentos que possuem número reduzido de habitantes, na maioria dos casos com pequeno número de estudantes. Já o sistema modular é ofertado nas escolas-polo do campo do município, sob a justificativa de que é necessário ter um número suficiente de estudantes para formar turma. Em Itupiranga, o sistema modular municipal foi criado no ano 2000 com objetivo de universalizar o Ensino Fundamental de 6º ao 9º ano no município, o que tem assegurado o acesso à educação às crianças e jovens do campo, pois os módulos são desenvolvidos em tempo integral aproximando a formação à concepção da educação do campo (ARAÚJO; FERREIRA; SILVA, 2016). Estas formas de oferta de ensino (multisseriada e modular) nas escolas do campo visam atender à população e sua diversidade, no lugar onde vivem, trabalham e realizam a sucessão familiar. Esta perspectiva vai ao encontro da concepção de educação do campo que se refere à educação “no” e “do” campo, em que a escola deve estar no espaço físico do campo e com um currículo que atenda aos interesses e necessidades desta população (SCALABRIN, 2011).

Neste sentido, o município de Itupiranga destaca-se pela universalização do ensino nos dois níveis de ensino. A Educação Infantil é ofertada em 95 escolas da rede municipal de ensino, ou seja, apenas quatro escolas rurais não a ofertam, devido não haver alunos neste nível de ensino, além de possuir número reduzido de alunos nos três anos iniciais do Ensino Fundamental (9, 10 e 13 estudantes, respectivamente). Já o Ensino Fundamental é ofertado em 98 escolas da rede municipal, pois há uma escola urbana que atua exclusivamente com a Educação Infantil.

A organização para a oferta do Ensino Fundamental se dá de forma diferenciada, quais sejam:

- 1º ao 5º anos ou anos iniciais: a oferta nas escolas da cidade é na forma seriada e nas escolas do campo na forma multisseriada, com um professor

por turma;

- 6º ao 9º anos ou anos finais: a oferta nas escolas da cidade e do meio rural é na forma seriada, porém nas escolas do campo é através do sistema modular de ensino;

- 1ª e 2ª etapas na modalidade de EJA, voltadas para jovens e adultos.

Segundo dados do Censo Escolar (2017), a oferta do Ensino Fundamental na modalidade de EJA apresenta-se de forma tímida, pois apenas 19 escolas do campo e 01 da cidade a ofertam.

A política de Educação do Campo passou a compor a política formativa no ano de 2015 com a criação de um setor de Educação do Campo na SEMEC, entretanto com atuação tímida e ausência de acompanhamento a formação continuada desenvolvida nas escolas do campo, pois historicamente a formação na rede municipal tem sido desenvolvida separadamente por cada setor ou divisão: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens, a partir da orientação dos programas nacionais (SANTOS; SILVA; SCALABRIN, 2016).

Esta ação compartimentada, aliada à ausência de um setor de educação do campo para coordenar e acompanhar o desenvolvimento da formação dos professores do campo pode ter provocado a ausência da institucionalização da política de educação do campo no referido município.

Observa-se que apesar de existir a divisão de formação continuada, as pesquisas realizadas pelos professores em formação demonstram que não há uma política própria de formação continuada no município de Itupiranga, pois historicamente a SEMEC aderiu e executou a formação dos programas federais, não priorizando a proposição de uma política própria, capaz de revolucionar o currículo, os tempos e espaços humanos de formação e as práticas docentes (SANTOS; SILVA; SCALABRIN, 2016). Neste sentido, as atividades desenvolvidas atendem às estratégias dos programas do go-

verno federal tais como: Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) entre 2002-2008; Programa Escola Ativa entre 2009-2012; Pró-Letramento de Linguagem e Matemática entre 2010-2012; Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs em ação); Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre 2013-2017 e curso de formação em Educação do Campo do CRMB/IFPA 2015-2016. Estes programas, embora representem avanços por assegurar a formação continuada, eles se limitam à questão metodológica de ensino com vistas a dinamizar a ação docente em sala de aula, estando ausente uma formação que a provoque pensar e a construir o currículo à luz das realidades locais.

Os cursos de Especialização em Educação do Campo realizados, através do Termo de Cooperação Técnica entre o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFPA) e a Prefeitura Municipal de Itupiranga (PMI) representaram a primeira formação no âmbito da Educação do Campo, com foco na construção e desenvolvimento curricular.

A Formação Continuada em Educação do Campo

A formação continuada desenvolvida pelo *Campus* Rural de Marabá (CRMB/IFPA) em parceria com a SEMEC/PMI, no período 2015-2016, envolveu 80 professores, organizados em duas turmas, sendo 40 no curso de Especialização Educação, Agricultura Familiar e Currículo voltado para aqueles que atuam na multissérie e 40 no curso de Especialização Educação, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia para aqueles que atuam na Educação de Jovens e Adultos e no ensino modular nas escolas do campo do município (CRMB, 2016).

Os dois cursos foram organizados e desenvolvidos com base nos princípios da pedagogia da alternância em que nos Tempos-escola realizou-se estudo dos componentes curriculares desenvolvidos nos meses de janeiro e

julho de 2015 e 2016; e os Tempos-comunidade intercalam a formação presencial e foram compostos por pesquisas de campo, reflexões das práticas docentes e planejamento coletivo realizados nos meses de fevereiro, abril, julho, outubro e dezembro de cada ano.

A formação continuada teve como objetivo estimular a ressignificação das práticas curriculares dos professores das escolas do meio rural, à luz dos princípios e concepções da Educação do Campo e do currículo interdisciplinar ético-crítico.

A formação iniciou em maio de 2015 com a aula inaugural, seguida do *estudo da realidade* composto pela seleção dos materiais secundários e a realização da pesquisa sócio-antropológica pelos professores nas comunidades onde suas escolas estão inseridas. No mês de julho do mesmo ano foram desenvolvidos os componentes curriculares dos eixos “Educação do Campo e Agricultura Familiar e Trabalho, Organização Social e Sistemas de Produção no Campo” (conforme matriz, no anexo III), bem como a *organização do conhecimento* tomando como referência o estudo da realidade anterior que gerou a construção coletiva das programações de ensino (ver anexo I), as quais serviram de bússola para o planejamento bimensal de agosto e outubro de 2015, as quais foram processualmente orientando a *aplicação do conhecimento* no segundo semestre de 2015 (CRMB, 2015).

Nos Tempos escola do mês de janeiro e julho de 2016, foram desenvolvidos os componentes curriculares dos eixos “Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária, Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária”; e, “Currículo: projeto interdisciplinar via tema gerador”, respectivamente, ambos seguidos sempre pela retomada das programações de ensino como orientadoras do processo do planejamento coletivo bimensal de janeiro, abril, agosto e outubro de 2016, cujas programações orientaram a aplicação do conhecimento no decorrer deste ano (CRMB, 2016).

Esse percurso possibilitou que os professores-estudantes conhecessem o processo de construção coletiva do currículo interdisciplinar via tema gerador de referência freireana e o vivenciassem no decorrer do curso, à luz da concepção e princípios de Educação do Campo e do currículo ético-crítico.

O quadro a seguir, expressa as práticas docentes desenvolvidas pelos professores em formação no último semestre do curso, visão dos sujeitos envolvidos, por meio de pesquisas realizadas nas escolas onde atuaram ou de relatos de experiências sobre as próprias práticas.

Quadro 09: Pesquisas produzidas pelos estudantes dos cursos de Especialização em Educação do campo de Itupiranga

Título da pesquisa	Resumo
Desafios à materialização do currículo ético-crítico na Escola Gentil Cohen	Discute sobre o currículo desenvolvido na Escola Municipal Gentil Cohen, no período de 2015-2016, com vistas a identificar a materialização de práticas curriculares fundamentadas na proposta curricular interdisciplinar via tema gerador freireana.
Desafios à materialização do currículo interdisciplinar na Escola Antônio Braga e Chaves	Discute sobre o currículo interdisciplinar, na perspectiva de entender as práticas curriculares docentes desenvolvidas pelos professores da escola Antônio Braga e Chaves e se elas atendem as diversidades dos estudantes das turmas de 1º ao 5º ano, em especial os do campo.
Desafios à materialização de práticas pedagógicas inovadoras na escola Afonso Pena	Discute sobre práticas pedagógicas dos professores Desenvolvidas na Escola Municipal Afonso Pena localizado no Assentamento La Estância no município de Itupiranga, Estado do Pará, no sentido de identificar os desafios existentes na materialização da concepção de educação do campo e da proposta do currículo interdisciplinar via tema gerador.

Desafios à materialização do currículo da escola Augusto dos Anjos	Analisa o currículo desenvolvido na escola Augusto dos Anjos localizada na vila Tauri, do município de Itupiranga, região Sudeste do Pará, a partir das práticas docentes efetivadas, buscando visualizar as possíveis relações com um currículo voltado para o contexto da Educação do Campo.
Limites e dificuldades à materialização da educação do campo nas escolas do campo em Itupiranga-Pará	Discute sobre o currículo desenvolvido nas escolas do campo do Município de Itupiranga, região Sudeste Paraense, na perspectiva de identificar as limitações e as dificuldades na efetivação da educação do campo.
Desafios e limites às práticas pedagógicas na escola Antônio Braga e Chaves	Discute sobre as práticas pedagógicas dos docentes das turmas de 6º ao 9º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Braga e Chaves localizada na sede da cidade do município de Itupiranga, Estado do Pará, no sentido de identificar a atuação interdisciplinar dos professores.
Práticas de avaliação docente da escola municipal de ensino Iacy Costa e Silva	Discute sobre avaliação da aprendizagem na escola Iacy Costa e Silva, com o objetivo de conhecer as práticas de avaliação desenvolvidas e seu papel no processo do diagnóstico do aprendizado.
Práticas pedagógicas na perspectiva da educação no campo: o caso das Escolas Maria José e Água da Saúde	Analisa as práticas pedagógicas dos professores das Escolas Municipais Maria José e Água da Saúde, localizadas no Assentamento Palmeiras VI e KM 95, município de Itupiranga, Estado do Pará, com objetivo de compreender como elas estão sendo desenvolvidas e se atendem a perspectiva da educação no campo.
Desafios à avaliação emancipatória: o caso da escola Getúlio Vargas	Discute sobre a avaliação realizada na Escola de Ensino Fundamental Presidente Getúlio Vargas, zona rural do município de Itupiranga, no período de 2015-2016, a luz da formação continuada desenvolvida e da política de avaliação da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC).
O ensino de leitura e escrita em turmas do 5º ano: o caso da escola Vinícius de Moraes	O realto tem como objetivo identificar os problemas que contribuem para que as competências e habilidades de leitura e escrita não sejam alcançadas de maneira satisfatória pelos alunos da escola Vinícius de Moraes, a partir da relação entre escola e comunidade e as práticas docentes desenvolvidas.
A educação ambiental na Vila Novo Progresso /Itupiranga	Discute sobre a educação ambiental frente à problemática dos resíduos sólidos produzidos na comunidade Vila Novo Progresso, conhecida como vila Panelinha, em Itupiranga-PA.

Educação ambiental como ferramenta de combate a degradação dos recursos hídricos	Analisa os efeitos ambientais causados a partir dos desmatamentos das margens dos rios e poluição pelo do excesso de lixo e esgotos que são jogados através de canaletas.
Brincar e jogar = ludicidade como ferramenta de apoio às práticas de leitura e escrita	O relato é parte do trabalho desenvolvido em sala de aula durante a formação continuada, em que procuramos demonstrar como os jogos, os brinquedos e as brincadeiras podem auxiliar as práticas de leitura e escrita.
Horta Mandala: a experiência da escola Santa Isabel município de Itupiranga/PA	O relato descreve sobre o projeto de intervenção denominado “Horta orgânica em lógica Mandala” desenvolvido na Escola Santa Isabel, município de Itupiranga (PA) desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2016, como parte das ações propostas pela programação de Ensino construída coletivamente no curso de Especialização em Educação do Campo.
BEscola e família: uma parceria necessária para o desenvolvimento dos estudantes	Discute a relação escola-família nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Carlos Gomes e São Raimundo, localizadas nos Assentamentos Tarumã e Rancharia, com o objetivo de entender o papel da parceria entre a família a escola para o desenvolvimento escolar do aluno.
Nucleação da escola do campo: avanços e retrocessos no assentamento pedra branca complexo hidroservice-Itupiranga/Pará	Discute sobre as vantagens e desvantagens da nucleação na escola do campo e os impactos na comunidade e na aprendizagem dos estudantes da Escola São Francisco Assentamento Pedra Branca, no Complexo Hidroservice, na zona rural do município de Itupiranga.
A Leitura e a Horta: uma experiência com alunos do 3º ano do ensino fundamental	A experiência foi desenvolvida com alunos do 3º ano do ensino fundamental tendo a horta como espaço lúdico para atividades de incentivo a leitura e também como tema para trabalhos realizados na sala de aula. As atividades lúdicas desenvolvidas nesse trabalho possibilitaram uma reflexão sobre o uso de novos espaços para a prática docente de modo que se pretende ampliar a troca de conhecimento existente entre alunos e professores possibilitando um maior envolvimento o hábito com a leitura, a partir de elementos presentes na vida.
A ação docente: resgatando raízes da terra e refletindo o futuro	Discute a importância da escola debater e valorizar do cultivo agrícola em pequenas propriedades do distrito de Cruzeiro do Sul/Itupiranga, como elemento de preservação ambiental e trocas de experiências envolvendo pais e filhos de agricultores.
O ensino de Ciências Humanas no sistema modular de ensino: o caso das escolas Afonso Pena e Carlos Gomes	Discute sobre o Ensino de Ciências Humanas envolvendo as disciplinas de História, Geografia e Estudos Amazônicos no Ensino Fundamental, na perspectiva de entender as práticas pedagógicas e os motivos das dificuldades de aprendizagem dos educandos.

O uso de jogos no Ensino de Matemática no 6º ano da escola Carlos Gomes, Itupiranga-PA	Discute sobre os jogos no 6º ano na Escola Carlos Gomes em Itupiranga-Pará, localizada na zona rural deste município, com o objetivo destacar a importância do trabalho com jogos como: o dominó, o xadrez e o ábaco e suas práticas vivenciadas no dia a dia da sala de aula.
Evasão escolar na educação de jovens e adultos	Discute sobre as causas da evasão na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Inocente Júnior, na Vila Cruzeiro do Sul no Município de Itupiranga-PA
Evasão escolar na EJA: o caso da escola Serafina Carvalho, Itupiranga-PA	Discute os fatores que contribuíram para a evasão escolar de alunos da educação de jovens e adultos na Escola Serafina Carvalho, como objetivo identificar e caracterizar os principais motivos da evasão escolar
O lúdico como uma estratégia para o ensino de leitura em uma escola do campo	Discute a importância do desenvolvimento de atividades lúdicas como ferramenta para enfrentar as dificuldades de ensino-aprendizagem
Dilemas e perspectivas dos jovens da Vila Catarina, Itupiranga-PA	Discute os dilemas e perspectivas dos jovens das áreas rurais com necessidade de acesso a escolarização e sua contribuição para a melhoria das condições de vida, mediante a prática profissional.
Mata Ciliar: entre a devastação e a manutenção, um dilema dos dias atuais	Discute a importância da mata ciliar, a importância da manutenção, os dilemas da atualidade no que diz respeito à preservação do meio ambiente de forma sustentável e o papel da escola frente esta problemática.
Potencial nutricional do açaí e os benefícios na merenda escolar	Discute o potencial nutricional do açaí para a saúde como merenda escolar.
Práticas docentes interdisciplinares na escola Antônio Braga e Chaves	Discute as práticas pedagógicas dos docentes das turmas de 6º ao 9º anos da Escola Municipal Antônio Braga e Chaves, localizada na cidade do município de Itupiranga-Pará, na perspectiva de compreender de que forma as diferentes disciplinas têm atuado na construção do conhecimento.
Estratégias “conscientização” para a recuperação de nascentes no distrito de Cruzeiro do Sul, Itupiranga	Discute a necessidade da conscientização sobre a degradação de área de matas ciliares em nascentes no distrito de Cruzeiro do Sul, Itupiranga, com o objetivo estimular os alunos de uma escola da zona rural para a importância da preservação.

Perfil dos agricultores do assentamento Palmeiras VI em Itupiranga	Sócio-econômico	Analisa o perfil sócio-econômico dos agricultores familiares do Assentamento Palmeiras VI em Itupiranga, região Sudeste Paraense - Estado do Pará.
--	-----------------	--

Fonte: quadro produzido pela autora, dezembro de 2017.

Efeitos da Formação em Educação do Campo nas Escolas do Campo de Itupiranga

A formação continuada desenvolvida pelo *Campus Rural* de Marabá (CRMB) em Itupiranga envolveu apenas 30,77% dos professores que atuam nas escolas do campo do município. Deste modo, a pesquisa restringe-se a este universo de professores e 43% das escolas envolvidas na referida formação e não a totalidade das escolas do campo ou da rede municipal de ensino.

A entrevista coletiva foi realizada em janeiro de 2018 com 12 professores egressos dos cursos, um ano após a formação concluída.

Para conhecer a contribuição ou não dos cursos de especialização em Educação do Campo a questão geral de investigação foi: “fale sobre a formação continuada em educação do campo desenvolvida pelo CRMB nos anos de 2015 e 2016”. O grupo de professores destacou que:

Em primeiro lugar os **cursos de Educação do Campo nos humanizou**, ou seja, fez com que a gente humanizasse as nossas práticas, fez a gente **perceber o que é partir da realidade, considerar o contexto, provocar o diálogo entre o saber dos alunos e os conhecimentos escolares e articular teoria e prática** [...].

Além disso, abriu nossa visão para **a importância da pesquisa** tanto aquela feita por nós professores para conhecer a realidade onde a escola está inserida quanto aquelas realizadas pelos alunos em cada tema estudado.

Foi **esta formação que nos fez conhecer melhor o espaço onde traba-**

lhamos e convivemos, pois antes a gente achava que conhecia, mas não [...]. Após a realização da pesquisa nas comunidades onde atuamos foi que nós percebemos que **estávamos nas escolas do campo, mas não sabíamos explorar a riqueza existente do espaço do campo, a riqueza que os alunos possuem, a riqueza do saber local** [...].

O curso fez a gente perceber que a educação do campo propõe construir conhecimentos e trazer os conteúdos para mais próximo da realidade dos alunos, aprender que precisamos conhecer nossos alunos, fortalecer suas identidades e que **a escola tem o papel de contribuir com a construção de um projeto de campo voltado para o fortalecimento da produção diversificada e agroecológica** e que não dá mais pra se limitar a seguir o livro didático e fazer o aluno copiar do quadro ou a gente só reclamar da falta de material, pois o **campo é um laboratório vivo** e a gente pode e deve utilizar para a realização das atividades práticas construindo um aprendizado sólido (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em janeiro de 2018, grifo nosso).

O depoimento demonstra que os professores se apropriaram de elementos essenciais da concepção de educação do campo e do currículo interdisciplinar via tema gerador.

Esta proposta curricular destaca-se por alguns elementos centrais e estreitamente articulados, quais sejam: a realidade como objeto de conhecimento; o predomínio do diálogo e a consideração da realidade com vistas a sua transformação.

Assumir a realidade como objeto de conhecimento expresso na concepção ético-crítica de conhecimento representa superar a concepção instrumental do conhecimento que tem os conteúdos como objeto de conhecimento para adaptação ao contexto social (SILVA, 2013).

Na concepção ético-crítica do conhecimento tanto os educadores quanto os educandos e a comunidade são sujeitos do processo educativo, o acesso ao conhecimento científico em diálogo com o conhecimento popu-

lar é fundamental para a transformação do contexto sócio-histórico (SILVA, 2013).

Do mesmo modo, assumir o diálogo (FREIRE, 1975) como interação e intercomunicação, a partir de um contexto e de forma ética e solidária na construção de novas identidades e de novos conhecimentos significa, segundo Pernambuco e Paiva (2016, p. 8), desenvolver processualmente a construção do conhecimento escolar no “diálogo entre a realidade local, o conhecimento escolhido para ser ensinado e o processo de aprendizagem” permeados pela problematização da realidade, o que requer “uma revisão crítica dos conteúdos e dos métodos usados na escola (...)” de modo que,

A definição de um tema implica conhecer a localidade da escola em seus aspectos físicos, sociais e culturais, para, nesse contexto, identificar situações significativas que sirvam como ponto de partida para elaboração de programas. Essas situações são fatos percebidos pelas pessoas da localidade como significativos (dimensão vivencial) e que, ao mesmo tempo, facilitam a sua interpretação enquanto ato produzido socialmente (dimensão analítica). O próprio processo para tal identificação é agrupar essas situações em temas de instrumentos que permitam escolhê-las e estudá-las nas relações que estabelecem com o contexto social e com os conhecimentos sistematizados necessários a sua compreensão.

Do ponto de vista do conhecimento sistematizado, consideram-se as especificidades de cada uma das áreas de conteúdo. O conhecimento é entendido não como uma acumulação de informações isoladas, mas como força cultural construída e acumulada pelos homens e em contínua (r)evolução; portanto, deve ser compreendido considerando suas continuidades e rupturas, tanto históricas quanto com o senso comum (PERNAMBUCO; PAIVA, 2006, p. 8, grifo nosso).

Desse modo, a construção curricular se efetiva pelo diálogo a partir de três organizadores: Estudo da Realidade (ER), Organização de Conhe-

cimento (OC) e Aplicação do Conhecimento (AC), efetivados pelo diálogo em diferentes momentos do processo. No primeiro momento, que é o estudo da realidade “predomina a fala do outro e a fase de descodificação inicial por uma reorganização dos elementos disponíveis nessa fala”. No segundo momento, que é o da “organização do conhecimento, predomina a fala do professor e a introdução de novos elementos de análise”. E o terceiro momento é “a síntese, a construção da fala conjunta do grupo de alunos e do professor e a extrapolação do conhecimento adquirido para novas situações” (PERNAMBUCO; PAIVA, 2006, p. 08).

Este processo requer a capacidade dos professores em entender a realidade na visão da comunidade. Porém, há um entendimento equivocado sobre o que significa partir da realidade, na medida em que há uma incompreensão sobre o referido conceito. Devido a esta incompreensão é comum os professores abandonam a situação-limite social expressa no tema gerador e voltarem a utilizar os conteúdos descontextualizados.

Para Freire (1981, p. 84) “a realidade é mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida”. Nesse sentido, “a realidade concreta se dá na relação dialética entre objetividade e subjetividade”.

Nesta perspectiva, partir da realidade significa tomar as falas da comunidade e dos educandos que expressam uma situação-limite social como ponto de partida para organizar o conhecimento. Assim, um currículo que parte da realidade requer a capacidade dos professores, coordenadores pedagógicos e gestores de ouvir a comunidade onde a escola está inserida para identificar as situações-limite sociais e a partir delas construir coletivamente a programação de ensino.

Entretanto, partir da realidade na visão dos sujeitos da comunidade

não tem sido tarefa de fácil realização, pois os professores tem enfrentado dificuldade em partir dela, devido à complexidade de “compreensão que se tem de como as pessoas dessas classes populares pensam e percebem o mundo”, dada a “nossa dificuldade de compreender o que os membros das chamadas classes ‘subalternas’ estão dizendo”, inclusive por não “aceitar que as pessoas ‘humildes, pobres, moradoras da periferia’ são capazes de produzir conhecimento, de organizar e sistematizar pensamentos sobre a sociedade” (VALLA, 2000, p. 02).

Ao questionar sobre quais as dificuldades dos professores em partir da realidade na perspectiva discutida por Freire (1981), o grupo de professores relembrou as limitações vivenciadas no momento da construção coletiva do conhecimento na formação continuada, quais sejam:

1º) a dificuldade na identificação das situações-limite social na visão da comunidade, ou seja, no momento da seleção das falas dos moradores da comunidade presentes nos textos das entrevistas realizadas, porque é difícil identificar as falas que apresentam um limite explicativo do real ou uma visão ‘ingênua’. Os professores confundem com as falas que destacam a falta de estrada, a falta de energia, a falta de financiamento, a falta de saúde, etc, o que representa uma visão crítica dos problemas da comunidade (CRMB, 2015).

Este momento representa um esforço de ouvir e considerar o que a comunidade pensa sobre a sua realidade e os professores não estão habituados a fazer exercícios como este que exige a capacidade de ouvir o outro, seja no cotidiano do trabalho seja para construir currículo.

2º) a dificuldade na construção da problematização programática, ou seja, no momento de realização das perguntas à fala ou ao tema gerador, porque os professores caem no equívoco de fazer a pergunta aos alunos, confundindo-a com a problematização em sala de aula (CRMB, 2015).

A problematização aos alunos é um dos principais elementos da prática docente na educação libertadora freireana e requer a inversão da lógica de atuação dos professores, quer dizer, ouvir o que os estudantes dizem sempre que for inserir um novo assunto, buscado identificar o que eles já sabem e/ou suas incompreensões para em seguida desenvolver as inúmeras atividades de pesquisa, estudo e reflexões capazes de provocar a construção de novos conhecimentos.

Ambas as problematizações são fundamentais nesta proposta de currículo, mas compõem momentos distintos e por isto não podem ser confundidas sob pena de prejudicar o processo de organização do conhecimento.

3º) a dificuldade no levantamento de conhecimentos e conteúdos a serem abordados na escola no momento da aplicação do conhecimento, porque os professores limitam-se a propor os conteúdos que estão acostumados a trabalhar forçando a inserção de conteúdos não presentes e ao mesmo tempo deixam de inserir assuntos que estão contidos nas perguntas e precisam ser debatidos, pesquisados e aprofundados teoricamente (CRMB, 2015).

4º) a dificuldade na aplicação do conhecimento, ou seja, no desenvolvimento das atividades docentes de modo a romper com o conteudismo e avaliação somatória, na medida em que os professores tendem a abandonar a programação de ensino e retornarem a lista de conteúdos ou a seguir o livro didático, ou seja, voltam desenvolver a lista de conteúdos que estão habituados, desconsiderando a situação limite inicial, a desenvolver aulas monótonas e a utilizar a avaliação para ‘medir’ conhecimento e não para identificar processos de apropriação de novos conhecimentos (CRMB, 2015).

Ao questionar os professores sobre o que mudou em suas práticas docentes, durante a formação e/ou após a sua conclusão, obtivemos as seguin-

tes respostas:

Muitas coisas mudaram: **mudou a forma de realização do planejamento individual e coletivo**, pois além de planejar em conjunto, nós passamos também a considerar as necessidades dos alunos. Agora podemos dizer que o trabalho docente considera a necessidade de cada turma, os conteúdos têm mais a ver com a realidade deles e está ocorrendo uma nova prática em sala de aula. Antes a gente seguia o livro didático, então mudou a forma de ver o currículo e também mudou a forma de ver os alunos, porque nós passamos a valorizar o campo, a população do campo e fez mudar **a foram de trabalhar os conteúdos**, porque passamos a trabalhar assuntos relacionados com a vida no campo e isso provoca maior envolvimento e aprendizado dos alunos; **mudou o nosso comportamento e nossas posturas em relação a escola, família [...]**. A formação influenciou na nossa vida pessoal e profissional. Agora nós vemos os alunos como seres humanos, exemplo disso é o projeto que estamos desenvolvendo sobre a prática da leitura e da escrita, que valoriza a identidade dos estudantes e a história das famílias e da comunidade (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em janeiro de 2018, grifo nosso).

As mudanças provocadas, segundo a visão dos professores, expressam a possibilidade de um novo fazer docente, bem como a maturidade destes professores para contribuir na construção da política de educação do campo do município.

O depoimento expressa que a inserção da pesquisa na prática dos professores, dos estudantes e das famílias, bem como do planejamento coletivo bimestral, dinamicidade das ações docentes e a inserção de temas relativos à agricultura familiar no currículo escolar foram os pontos principais das mudanças vivenciadas

Ao solicitar que o grupo citasse um exemplo das mudanças de suas práticas, os professores participantes destacaram:

No início, a gente não acreditava nessa tal Educação do Campo, Pedagogia da Alternância e o currículo via tema gerador. Mas com o tempo, com a participação no curso, passamos a vivenciar as atividades dos tempos escola e comunidade e isso fez a gente perceber as visões equivocadas que se tem sobre elas.

Mas podemos afirmar que o impacto destas concepções em nossas práticas foi enorme, pois nos ajudou como usar o tema gerador, perceber o papel da pesquisa no processo de ensino para possibilitar que os alunos passem a construir conhecimento.

O trabalho com o tema gerador nos permitiu ter uma nova visão sobre o currículo e sobre como construir um currículo com a participação da comunidade escolar. No decorrer do percurso formativo, nós começamos a trabalhar a realidade dos alunos com os temas geradores, contra-temas e as programações de ensino construídas no curso após o estudo da realidade. E a gente viu que os alunos passaram a se envolver e se desenvolver mais porque o estudo tinha relação com a vida deles.

Nós passamos a usar os recursos da vida no campo para desenvolver as aulas, a despertar neles a importância das pesquisas. Com isso os alunos passaram a reconhecer a vida local sem negar o lugar onde vivem e a valorizar aquilo que é nosso e o próprio trabalho da família no campo.

Não queremos mais este currículo urbano que se limita a lista de conteúdos para ser escolhido pelas escolas, porque ele tem levado os filhos do campo a migrar pra cidade, onde o professor fortalece a ideia de estudar para sair do campo. Hoje temos uma nova visão sobre como atuar na multissérie a partir do tema gerador. e como melhor atuar interdisciplinarmente no modular. (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em janeiro de 2018).

O depoimento do grupo de professores expressa a compreensão dos mesmos sobre os temas estudados e vivenciados nas especializações, bem como as mudanças nas práticas docentes em relação à forma de ver a multissérie e o sistema modular.

Isto tem destaque porque a formação inicial está ausente desta discussão, ou seja, as licenciaturas (exceto a de educação do campo) ou os bacharelados não formam os professores para atuar nas escolas do campo. Além disso, a formação continuada, via de regra, restringe-se a palestras além de se limitar a seguir as orientações dos programas nacionais que têm foco na metodologia, conseqüentemente deixa de debater temas relevantes como as políticas públicas para o campo, entre elas a educativa, a organização escolar, a gestão do ensino, o currículo, a organização do conhecimento, entre outros.

O destaque do grupo de professores entrevistados à mudança das práticas na multissérie deve-se ao fato de historicamente esta ter sido vista como uma forma de organizar os alunos de diferentes séries/anos do Ensino Fundamental das escolas do campo, atualmente denominados de anos iniciais, para formar uma única turma com um único professor.

Em muitos casos, as escolas do campo têm sido “alocadas em prédios escolares depauperados, sem ventilação, local para armazenamento e confecção da merenda escolar”, com estrutura física com poucas condições de funcionamento, pois “há situações em que não existe o número de carteiras suficientes, o quadro de giz encontra-se danificado e não possuem prédio próprio”, tendo que funcionar “em barracões de festas, igrejas ou residências, de modo que estudar em condições desfavoráveis, “não estimula os professores e os estudantes a permanecer na escola, ou sentir orgulho de estudar em sua própria comunidade”, o que fortalece o “estigma da escolarização empobrecida que tem sido ofertada no meio rural”, e incentiva “as populações do campo a buscar alternativas de estudar na cidade, como solução dos problemas enfrentados” (GEPERUAZ, 2004).

Além disso, há problemas vivenciados pelos professores como o acúmulo de funções, uma vez que o/a professor/a que nela atua desenvolve a

atividade docente e também assume outros trabalhos como responsável da escola, bem como as funções de secretário, porteiro, agente de saúde, entre outros.

Observa-se, porém, que se de um lado, há inúmeras críticas às escolas multisseriadas, devido aos problemas vivenciados, de outro lado, há críticas ao sistema de ensino organizado em séries, ou seja, a organização seriada por ser antidemocrática, classificatória e segregadora da escola e por isso leva à segmentação, fragmentação, disciplinarização, hierarquização e linearização dos conhecimentos e do processo de ensino-aprendizagem (GEPERUAZ, 2004).

Fundamentados nesta última crítica, há um movimento de reinvenção das escolas multisseriadas que destaca a necessidade de superação da imagem negativa imposta à sociedade sobre as escolas do campo, os professores das escolas do campo, o campo e as suas populações e culturas, bem como a busca de reconhecimento sobre as possibilidades de atuação com o tema gerador, oportunizando a reflexão sobre a identidade, a riqueza e a complexidade existente no campo, que respeite os tempos humanos, ressignificando assim os currículos, os tempo e os espaços de formação e a garantias do direito à educação no lugar onde vivem (GEPERUAZ, 2004).

Observa-se também no depoimento do grupo de professores o destaque para a atuação interdisciplinar dos professores que atuam no Sistema Modular de Ensino Municipal, o que representa o alcance do objetivo da formação desenvolvida.

Entretanto, o desafio que permanece na educação do município, em especial nas escolas do campo envolvidas no processo de formação, refere-se à continuidade da formação para envolver todos os professores, bem como desenvolver uma política de formação continuada no âmbito da Educação do Campo capaz de desenvolver e acompanhar a referida proposta curri-

cular.

Observa-se a timidez desta política, visto que ao questionar sobre a atuação dos professores após a formação, no sentido de identificar se eles conseguiram influenciar na forma de organização do currículo escolar em Itupiranga ou em suas escolas, o grupo afirma que:

As escolas que tiveram um grupo de professores participando da formação no curso de Especialização em Educação do Campo **teve maiores mudanças nas práticas**, pois houve melhorias na compreensão do papel do professor do campo, sobre o papel da escola e sobre o conhecimento importante para as populações do campo. Mas **nas escolas onde só teve só um professor participando da Especialização não houve quase mudanças**, pois a busca deste profissional em socializar o que estava sendo estudado e em propor ações que pudessem vir a provocar mudanças nas práticas docentes acabou provocando conflito com os colegas e resistência a qualquer proposta inovadora. Eles entendiam que a tarefa de mudar era apenas daqueles que estava fazendo a Especialização. Eles entendiam que essa coisa de partir da realidade e articular teoria e prática é ‘perda de tempo’.

A gente observa que faltou a SEMEC valorizar o que os professores aprenderam na formação em educação do campo e se apropriar também da nova proposta de currículo para poder acompanhar e orientar o processo nas escolas e os materiais construídos.

Mas também devido a eleição municipal em 2016 houve mudança de praticamente toda a equipe e isso impediu a potencialização do que se acumulou na formação em educação do campo.

O problema é que cada equipe desconsidera o que foi feito, não parte do que tem, dos acúmulos e dos documentos. Isto desestimula os professores, pois não há valorização do acúmulo, formação e a atuação dos docentes. Além disso, há rotatividade dos professores e a SEMEC não tem uma proposta para as escolas do campo. (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em janeiro de 2018, grifo nosso).

Observa-se que a resistência a qualquer ação que propusesse melhoria

das práticas tem a ver com o fato de nem todos os professores da mesma escola terem sido contemplados no processo de seleção dos cursos de Especialização.

Por outro lado, há professores que apresentavam limitações no entendimento sobre como desenvolver um currículo que parte da realidade na proposta freireana, pois não conheciam esta proposta. Isto provocou resistências por parte de quem não participava da formação e desestímulo por parte daqueles que participaram.

Isto reflete na descontinuidade da política de formação em Educação do campo, bem como a não apropriação da proposta curricular via tema gerador freireana pela equipe técnica da SEMEC.

Entretanto, a referência à ausência de apropriação por parte da equipe da SEMEC que atuou no período de 2015-2016, seja da concepção de educação do campo, seja sobre a proposta curricular via tema gerador é sentida pelos professores e pode ser o elemento impeditivo de avanços nas escolas com poucos professores alunos das especializações, quanto no aprofundamento das mudanças após a finalização dos cursos nas escolas que construíram maiores mudanças nas práticas curriculares.

A ausência de valorização pela equipe da SEMEC também é sentida no que se refere ao não reconhecimento do esforço dos professores em investir em sua qualificação para melhor atuar nas escolas do campo, bem como pela não efetivação do plano de cargos e salários do município aprovado pela Lei 12.120/2013.

Observa-se, porém, que o planejamento coletivo e processual “(...)apresenta-se como um dos desafios para a comunidade escolar (...)”, uma vez que foi um período de busca de rompimento com o programa oficial ou a lista de conteúdos preestabelecidos (SILVA, 2013, p. 76), mas alguns elementos ficaram comprometidos no processo de aplicação do conhecimento

por diversos motivos, entre os quais o grupo de professores destaca.

Além disso, a mudança da equipe da SEMEC fruto da eleição para Prefeito Municipal em 2016, refletiu um retrocesso aos avanços construídos no decorrer dos anos de 2015 e 2016, com a volta da lista de conteúdos, conforme destaca o grupo focal de professores:

Em 2017 nós recebemos a lista de conteúdos da SEMEC e a orientação que era para cada escola selecionar o que trabalhar a partir dela. Para fazer esta escolha buscamos considerar o que mais tem a ver a realidade da comunidade e as necessidades dos alunos. A nossa escola está localizada em uma comunidade que vive da pesca. Então propusemos trabalhar um projeto voltado para esta questão, mas não foi aceito pela maioria dos professores, pois daria muito trabalho.

Na maioria das escolas o currículo voltou a ser imposto, mas os alunos não gostam de estudar deste jeito e eles só continuam indo à escola porque são obrigados pelos pais.

Outra problemática é a hora aula que é pequena; os professores reclamam que é pouco tempo para desenvolver uma prática participativa, reclamam que perdem tempo ao ouvir os alunos e se fizer isto não dá conta de trabalhar todos os conteúdos.

A proposta curricular tem que ser construída na escola com a participação da comunidade ou em um polo com a participação de todas as escolas; fazer a pesquisa-ação e construir a programação de ensino a partir do tema gerador. (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em janeiro de 2018).

Capítulo 4

Ressonância da formação
continuada de professores no
currículo do ensino
fundamental

A análise do resultado das pesquisas nos dois municípios demonstrou que ao ter acesso à formação no âmbito da educação do campo, da agricultura familiar e do currículo interdisciplinar, os professores modificaram as suas práticas docentes e/ou curriculares, na medida em que passam a concretizar práticas que apostaram na capacidade das crianças em construir atividades diversificadas a partir do diálogo entre os saberes locais aos conhecimentos escolares.

Neste processo, pouco a pouco, os professores vão abandonando a lógica de transmissão do conteúdo, bem como do conteúdo como objeto de conhecimento e passam a apostar na construção do conhecimento.

Além disso, passam a dialogar mais com os colegas, seja nos momentos de planejamento coletivo seja no cotidiano escolar, assegurando o diálogo também entre docentes, o que tem como consequência a ação interdisciplinar efetivada na escola.

A presença da reflexão sobre “a escola que temos e a escola que queremos” desnudou as insatisfações existentes tanto dos gestores das Secretarias Municipais de Educação de Piçarra e de Itupiranga quanto da maioria dos professores partícipes, o que os levou a questionar a qualidade do ensino desenvolvido, apesar da intencionalidade e dos esforços em fazer acontecer uma educação de caráter progressista.

A presença da reflexão sobre o papel da escola e dos professores gerou nova visão acerca do papel da educação no município, avançando-se na compreensão da concepção de educação do e no campo, pela valorização da identidade do ser agricultor e/ou indígena.

A presença da reflexão processual sobre as práticas curriculares desenvolvidas no decorrer dos dois anos possibilitou a construção processual do currículo, a partir do esforço na efetivação do estudo da realidade, da organização do conhecimento e da aplicação do conhecimento, ainda em

processo de formação, cujas ações foram provocando a inserção de novas dinâmicas e metodologias em sala de aula, propiciando o diálogo de conhecimentos.

Nesse processo, “[...] o educador já não é aquele que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando, que ao ser educado, também educa [...]” (FREIRE 1982, p. 39), uma vez que os estudantes, por sua vez “em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico também” (FREIRE, 1987, p. 40).

Além disso, a inserção da prática da pesquisa processual com os estudantes, ou seja, em todos os bimestres, gerou um processo de envolvimento novo dos estudantes e, conseqüentemente, engajamento na construção do conhecimento e aprendizagem significativa. Isso levou à realização de novos formatos de aulas tanto do ponto de vista metodológico quanto na utilização de outros espaços físicos (aulas de campo, aulas passeio, atividades de pesquisa na escola e de campo, individual e coletiva, entre outras).

A participação da comunidade nas pesquisas realizadas por professores e estudantes gerou um novo processo de participação com envolvimento dos pais nas pesquisas e nas atividades práticas realizadas pelas crianças tanto sobre a história da família e da localidade quanto acerca do processo de produção e/ou a dinâmica cotidiana da comunidade, o que gerou uma nova participação dos membros da comunidade na escola. Esta reflexão se tornou o principal ponto da formação e provocou a desconstrução da visão de educação, de escola, de currículo, de pesquisa e de participação da comunidade.

A presença dos elementos político-pedagógicos da educação libertadora freireana nas práticas docentes e curriculares dos professores de Itupiranga e de Piçarra contribuiu para estabelecer uma relação dialética entre o

currículo e o contexto histórico, social, político e cultural, na direção de um projeto social que contribui para a autonomia e a emancipação dos sujeitos (SILVA, 2005).

A inserção de uma nova forma de organização dos tempos e espaços de formação discente gerou a prática do planejamento bimestral nos polos do município e semanal ou quinzenal em cada escola do campo.

A percepção sobre o papel dos professores em pensar o currículo e construir coletivamente o conhecimento, a partir da realidade concreta (necessidade e conflitos vivenciados) provocou mudanças no interesse dos discentes e na aprendizagem dos mesmos.

A valorização do ser dos educandos como sujeitos de conhecimento (não mais como inferiores ou fracos), fortaleceu, conseqüentemente, a identidade do ser agricultor e oportunizou a superação da visão de “estudar para sair do campo”.

A percepção de que os estudantes se envolvem, se engajam, dialogam e aprendem mais quando os conhecimentos tem relação com a realidade local criou uma nova dinâmica nas salas de aula e nas escolas, onde as produções dos estudantes passaram a ser socializadas nas atividades de culminância no final do semestre letivo, envolvendo a comunidade.

Todos estes elementos caracterizam um projeto de educação em torno do conhecimento, que asseguram uma formação ampla e um processo de aprendizagem significativa e um projeto de conhecimento socialmente organizado (PACHECO, 2016), cuja relevância está traduzida no processo coletivo envolto ao estudo da realidade (ER), organização do conhecimento (OC) e aplicação do conhecimento (AC). (PERNAMBUCO; PAIVA, 2006).

No geral, observa-se que os limites estiveram localizados na resistência de alguns professores em rever as próprias práticas (o que requer a humildade freireana), abandonar o livro didático como única ação em sala de

aula para reconstruir os conceitos de escola, de educação, de currículo, entre outros, para poder ajudar a fazer cumprir o papel da escola do campo a partir das duas tríades.

Os resultados das pesquisas nos dois municípios demonstram que, embora com acesso aos mesmos cursos com percursos formativos iguais, os resultados foram diferenciados no ensino de cada município, conseqüentemente houve diferentes ressonâncias da formação no currículo em Piçarra e em Itupiranga.

Em específico, em Piçarra, aconteceu o desenvolvimento da proposta curricular via tema gerador como parte intrínseca da concepção de educação do campo, tanto durante os cursos quanto após a sua conclusão.

Além disso, a SEMEC Piçarra propôs e aprovou junto ao CRMB um curso de formação de gestores envolvendo toda a equipe da rede com vistas a assegurar um processo coletivo e processual de construção curricular para superar lacunas na compreensão sobre a proposta curricular via tema gerador e realizar o aprofundamento do estudo sobre a mesma para maior domínio dos conceitos e categorias freireanas e de outros autores que a ele se articulam e se complementam, bem como assegurar a reflexão das práticas docentes e curriculares, o acompanhamento pedagógico e a continuidade da proposta curricular em curso buscando maior coerência entre teoria e prática.

Neste processo, os limites estiveram no primeiro e no último organizador/passo do processo de construção do conhecimento: no momento de realização do Estudo da Realidade (ER) e da aplicação do conhecimento (AC).

No primeiro, a dificuldade esteve na efetivação do Estudo da Realidade (ER), devido à dificuldade em ouvir o outro e exercitar o ato de ouvir de fato os moradores da comunidade, devido falta de hábito de ouvir e/ou de

entender o que estavam dizendo. Quando isto ocorreu, as entrevistas foram dirigidas, mecânicas e não atingem os objetivos, ou seja, restringiu a perguntas e respostas diretas (sim, não, talvez, etc.), impossibilitando um diálogo capaz de expressar o pensamento dos sujeitos, gerando a inexistência de situações-limites sociais.

No último organizador/ passo, o da aplicação do conhecimento (AC), as dificuldades estiveram na permanência do apego ao livro didático ou à lista de conteúdos como receituário, o que provocava, por vezes, o abandono aos conhecimentos da programação de ensino.

Isto ocorreu pelo fato dos professores estarem acostumados à lógica da transmissão dos conteúdos, via de regra, descontextualizados e sem relação com a realidade local. Além disso, apresentavam insegurança ou resistência ao novo que lhes tirou da zona de conforto, ou ainda porque “esta proposta dá mais trabalho”.

Quer dizer, no processo de aplicação do conhecimento, tornou-se constante o abandono aos conhecimentos propostos na programação de ensino (construída coletivamente a partir de uma situação-limite oriunda da comunidade) e voltar a abordar os conteúdos, embora com maior relação com a realidade, do que antes da formação.

Isso ocorreu porque faltou maior acúmulo profissional e/ou domínio da proposta curricular em curso, visto que nem todos os professores da rede participaram da formação continuada durante os dois anos, inclusive porque novos professores foram contratados.

Além disso, a apropriação diferenciada, as inseguranças, as resistências e as lacunas são próprias de processos de construção coletiva do conhecimento, pois requer comprometimento, disposição para o novo e crença de que uma educação com sentido e significado às populações locais é possível e que para isso a comunidade deve ser assumida “como comunidade cons-

trutora de conhecimentos, ou seja, como sujeito coletivo que, criticamente, supera os obstáculos epistemológicos da tradição sociocultural escolar” (SILVA, 2013, p. 76).

A análise das pesquisas oportunizou identificar que as ressonâncias da formação efetivaram mudanças concretas no currículo do Ensino Fundamental de Piçarra na medida em que:

1) Piçarra possui menor número de escolas, de professores e de estudantes, embora detenha as mesmas complexidades vivenciadas nas escolas do campo;

2) A equipe da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), os diretores de escola e os coordenadores pedagógico dos cinco polos participaram do percurso formativo da especialização, inclusive com matrícula oficial e desenvolvendo as atividades como estudantes;

3) A equipe da SEMEC, os diretores de escola e os coordenadores pedagógico dos cinco polos acompanharam as atividades dos tempos escola-comunidade, o planejamento coletivo e contribuíram na reflexão sobre as práticas docentes e no planejamento coletivo geral, bem como nos diferentes níveis e modalidades do ensino no município;

4) Houve deliberação oficial da SEMEC em assumir a proposta do currículo interdisciplinar via tema gerador como estratégia para a construção do conhecimento na rede municipal e melhoria da qualidade do ensino nas escolas do campo e na cidade;

5) Houve a continuidade da construção da política de educação do campo, efetivando-a a partir da formação e inserindo-a no Plano Municipal de Educação;

6) Houve a contratação dos professores a partir de seu vínculo de pertencimento com a comunidade local;

7) Houve o envolvimento de todos os professores da rede na formação

continuada em educação do campo, por considerar que todos os estudantes possuem relação com o campo;

8) Ocorreu o rompimento com a lista de conteúdos e a utilização do livro didático como receituário e incentivo;

9) Ocorreu o acompanhamento da equipe da SEMEC aos processos desenvolvidos nas escolas polo e articulação com os programas do governo federal em desenvolvimento, em especial como Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);

10) Os professores são moradores da comunidade;

11) Após a conclusão dos cursos ocorreu um seminário de avaliação do percurso formativo e a deliberação pela continuidade da política de formação continuada por meio da criação da formação de gestores e coordenadores pedagógicos da rede municipal, com planejamento anual e bimestral coordenado pela SEMEC e quinzenal pelos gestores das escolas polos.

Neste processo, a política de educação do campo foi construída em paralelo com o percurso formativo de modo que ela foi sendo compreendida como aposta de dinamização da educação no município.

Além disso, a coletividade (equipe da SEMEC, diretores, coordenadores pedagógicos e professores) percebeu que a garantia da qualidade do ensino perpassava pelo desenvolvimento de um currículo que partisse da realidade concreta na visão da comunidade, o que amplia as possibilidades de efetivar uma educação que atendesse os interesses e as necessidades dos sujeitos do campo.

Nesta perspectiva, a política de formação continuada contribuiu na materialização da educação do campo de modo que os professores e estudantes fizeram dela objeto de pesquisa.

Apesar dos avanços que marcam uma nova educação em Piçarra, alguns desafios permaneceram presentes, entre os quais têm destaque: 1)

o pequeno número de professores concursados no município, o que gera insegurança no investimento na profissão e na carreira docente diante da possível mobilidade anual do quadro docente, consequentemente, ocasionando descontinuidades do processo formativo e 2) o tamanho da hora aula e o tempo de entrada dos professores que pode estar impossibilitando avanços pedagógicos, visto que o tempo acaba por fragmentar o processo de formação discente.

Estas questões requerem a continuidade da reflexão e deliberação urgente tanto no sentido de repensar o tempo de cada docente, podendo mudar a forma de organização (que é igual a da escola urbana) tanto no que se refere à mobilidade do quadro docente, pois isto compõe o debate sobre a materialidade de origem da educação do campo e da proposta curricular freireana, que perpassa pela continuidade do processo formativo para apropriação da referida proposta.

Em específico, no ensino de Itupiranga, os limites geram ressonância negativa, visto que a proposta curricular deixou de ser desenvolvida após a conclusão dos dois cursos de especialização, por meio da formação continuada em educação do campo. Isto ocorreu por inúmeros motivos, entre os quais destacamos:

1) O município de Itupiranga possui 89 escolas do campo e 260 professores, mas apenas 30,77% deles participaram da formação continuada por meio das especializações em Educação do campo;

2) A equipe da SEMEC não participou do percurso formativo das especializações em Educação do campo;

3) Ausência da equipe da SEMEC nas atividades de socialização dos tempos escola-comunidade e no planejamento coletivo, embora tal elemento compunha o termo de cooperação;

4) Descompasso entre os calendários e as orientações da formação de-

desenvolvida nas especializações e a formação da SEMEC, desenvolvida por níveis/modalidades, o que ocasionou desconforto na parceria e desestímulo dos professores-estudantes;

5) Descompasso entre as orientações aos professores: de um lado o currículo interdisciplinar do CRMB e de outro a metodologia do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), gerando incompreensão sobre as possibilidades de articulação das duas propostas dialogavam e se complementavam;

6) Não houve deliberação oficial da SEMEC em assumir a proposta do currículo interdisciplinar via tema gerador como estratégia para a construção do conhecimento na rede municipal após a formação, devido à mudança de composição de governo no período pós-eleitoral;

7) Não houve acompanhamento da equipe da SEMEC aos processos de planejamento desenvolvidos durante a formação;

8) Falta de continuidade da construção da política de educação do campo após a conclusão do curso;

9) Falta de conhecimento dos professores sobre o Plano Municipal de Educação;

10) Os professores do sistema modular são da cidade e deslocam-se para as diferentes comunidades, de modo que fica comprometido o vínculo de pertença com a comunidade local.

11) Após a conclusão da formação voltou a lógica de conteúdos como orientação da gestão do ensino;

12) Ausência de uma política de formação continuada própria da SEMEC.

A pesquisa demonstrou que a ausência de participação da equipe da SEMEC na formação em educação do campo, nos anos de 2015-2016, impossibilitou a apropriação da mesma no que se refere à concepção de formação

continuada desenvolvida, de educação do campo e de currículo interdisciplinar via tema gerador, desperdiçando uma oportunidade de apropriar-se da referida proposta para poder contribuir no processo de reflexão das práticas docentes e assegurar o planejamento coletivo, à luz do que estava sendo proposto na especialização. Isso inviabilizou o acompanhamento ao processo pedagógico desenvolvido pelos professores nas escolas envolvidas tanto durante a formação quanto após a conclusão da mesma, de modo que ao ignorar o percurso formativo do CRMB o processo de continuidade ficou comprometido, inviabilizando avanços esperados pela própria SEMEC nas escolas do campo.

A descontinuidade da formação continuada em Educação do Campo em 2017 impossibilitou a continuidade da experiência do currículo interdisciplinar via tema gerador em toda a rede, pois ao mudar a equipe, esta também não possuía conhecimento sobre o processo desenvolvido nos anos de 2015 e 2016. Isso gerou um retrocesso na política educativa com a volta da lista de conteúdos, desconsiderando todo acúmulo vivenciado por 80 professores do campo durante dois anos de formação.

A ausência da política de Educação do Campo no município, bem como da política de formação continuada da rede municipal, impossibilitou avanços nas práticas curriculares durante e após a formação desenvolvida, pois “é a práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 67).

Além disso, a não garantia, pelo poder público municipal, de um professor substituto nos períodos de formação e a não incorporação da qualificação nos salários, conforme lei de Plano de Cargos e Salários do município ocasionou desestímulo imensurável por parte dos professores e influenciou diretamente na atuação dos mesmos.

Entretanto, a ressonância da formação docente no currículo das escolas

do campo de Itupiranga, como maior ou menor efeito, limitou-se ao comprometimento pessoal dos professores em sua individualidade com a escola e a educação do campo. Neste sentido, observou-se que as mudanças se limitaram às práticas docentes.

A retomada da parceria entre IFPA e Prefeitura Municipal de Itupiranga no ano de 2018 para a reoferta da formação continuada por meio da especialização em Educação do campo, pode ser o caminho para rediscutir a proposta curricular das escolas do campo na rede municipal de ensino, na atual gestão.

Referências

ARCAFAR/PA. **Ata de fundação**. Belém, 2003. Impresso.

ARAUJO, V. A.; FERREIRA, M. A. de S, SILVA, P. R. **O ensino de ciências humanas no sistema modular de ensino: o caso das escolas Afonso Pena e Carlos Gomes** (Especialização em Educação do Campo do CRMB/IFPA), Marabá, 2016.

BARROS, Laane Lucena; MAGRI, Vera Lúcia; SCALABRIN, Rosemeri. **Currículo interdisciplinar via tema gerador e o desenvolvimento sustentável do campo: a experiência da rede municipal de ensino de Piçarra-Pa**. IX Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural, Cooperativismo e Economia Solidária. Castanhal, Agosto de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394 de 1996. Diário Oficial da União, DF, Ano CXXXIV, nº 248. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB **Resolução CNE/CEB nº 01**, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n], 2003.

CARVALHO, Rosivane Gonçalves de; SCALABRIN, Rosemeri. **A institucionalização da política da educação no campo de Piçarra/Pará**. IX Seminário Internacional de Desenvolvimento Rural, Cooperativismo e Economia Solidária. Castanhal, Agosto de 2016.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 11. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008. (Coleção Prospectiva, 5).

CRMB/IFPA. **Relatório da Formação continuada do Campus Rural de Marabá**, 2013.

CRMB/IFPA. **Projeto político pedagógico do curso de especialização em educação do campo, agricultura familiar e currículo**, 2012.

CRMB. **Relatório da Formação Continuada em Itupiranga**. Dezembro de 2015.

CRMB. **Relatório da Formação Continuada em Itupiranga**, Dezembro de 2016.

CRMB/IFPA. **Relatório do Tempo Comunidade do Polo Piçarra do Campus Rural de Marabá**, Dezembro de 2016.

CRMB/IFPA. **Balço das formação no Polo Piçarra do Campus Rural de Marabá**, janeiro de 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Papel da Educação na Humanização**. Rev. da FAEEBA, Salvador, n. 7, p. 9-17, jan./jun. 1986.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação** – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3.ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980

_____. **Ação Cultural para a liberdade.** Ed, 6ª, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação.** In: Brandão, C. R. Pesquisa Participante. São Paulo, brasiliense, 1981.

GEPERUAZ. **Classes multisseriadas: desafios da educação do campo na Amazônia.** Artigo Síntese da Pesquisa. Belém, PA: 2004.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **O Currículo na Práxis da Educação Popular: projeto pedagógico interdisciplinar** – Tema gerador via rede temática. In: Práticas Coletivas na Escola. PERNAMBCO E PAIVA (Org). São Paulo: Mercado de Letras, 2013.

_____. **A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: das falas significativas às práticas contextualizadas.** Tese (Programa de Pós-Graduação em Currículo) Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

GOMES, Lia Celestre de Aquino; SCALABRIN, Rosemeri. **Limites e dificuldades à materialização da educação do campo nas escolas do campo em Itupiranga-Pará.** In: Caminhos e Descaminhos da Educação do Campo: a experiência do Pólo Itupiranga do Campus Rural de Marabá/IFPA SCALABRIN, R (Org). 1ª Edição Braga: Editora In Line, 2018.

IBGE, **Censo Escolar do Brasil**, 2010.

IBGE. **Censo Escolar do Município de Itupiranga**, 2017.

ITUPIRANGA. Plano Plurianual de Governo do Município de Itupiranga, para o período de 2018 a 2021. **Lei nº 111/2013**, de 10 de dezembro de 2013 (PPA 2014-2017).

ITUPIRANGA. Plano Plurianual de Governo do Município de Itupiranga, para o período de 2018 a 2021. **Lei nº. 165/2017**, de 26 de dezembro de 2017 (PPA 2018-2021).

LIMA, Reginaldo de Sousa; SCALABRIN, Rosemeri. **Educação do campo: o currículo integrado e interdisciplinar no Campus Rural de Marabá**. Revista Mal-Estar e Sociedade. UFMG: vol 6, no 11, 2013.

MENEZES, Maria Gabriela de; SANTIAGO, Maria Eliete. Contribuição do pensamento de Paulo Freire para o paradigma curricular crítico-emancipatório, **Revista Pro-Posições**, Vol 25, n 3, pp 45-62, Set/Dez. 2014.

MENNUCCI, S. **Discursos e Conferências Ruralistas**. São Paulo: s. ed., 1946.

MICHELLOTTI, Fernando. **Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção-Cidadania-Pesquisa**. In: SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). Por uma Educação do Campo: Campo-Políticas Públicas- educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável**. Brasília, 2003.

_____. **A Contribuição do PRONERA na Construção de Políticas Públicas de Educação do Campo e Desenvolvimento Sustentável**. Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo (Tese de doutorado). São Paulo. Brasil, 2003.

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete. et. alii. **Dicionário da educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Ex-

pressão Popular, 2012.

_____. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** Brasília, 2003.

PACHECO, José Augusto. Currículo e inclusão escolar: (In)variantes educacionais e curriculares. **Revista Teias**, v. 17 • n. 46 • (jul./set.): Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar, 2016a.

_____. Para a noção de transformação curricular. **Caderno de Pesquisa**, v46, n159, p 64-77, jan/março, 2016b.

PRADO, A. A. **Os conceitos de homem e educação no Brasil do período do Estado Novo (1937 – 1945).** Educação e Filosofia. V. 15, n. 30, jul/dez, 2001, p. 9- 22.

PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho; PAIVA, Irene. Metodologia e Conteúdo. **Caderno Educação e Realidade**, nº 15. UNIDIS/UFRN, 2006.

PIÇARRA/EMEC. **Plano Municipal de Educação.** Caderno I, 2015.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **O compromisso dos educadores com o interdisciplinar: a exigência da teoria e da prática.** In: Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito, Editora Vozes,1995.

SOUZA, João Francisco de. **Prática Pedagógica e Formação de Professores.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2006.

SCALABRIN (Organizadora). **Caminhos e Descaminhos da Educação do Campo: a experiência do Pólo Itupiranga do Campus Rural de Marabá/IFPA.** 1ª ed. Braga: Editora In Line - Portugal, 2018.

_____. **Diálogos e aprendizagens na formação em agronomia. Para assentados.** (Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal do Rido Grande do Norte), Natal/RN. 2011.

_____. **Caminhos e descaminhos da educação na Transamazônica.** (Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade federal do Rido Grande do Norte), 2008.

SEME/PIÇARRA. **Diagnóstico Educacional de Piçarra**, 2013.

SZYMANSKI, Heloísa. **A relação família e escola: Desafios e perspectivas.** Plano Editora. Brasília - DF, 2003.

VALLA, Vicente Vitor. **Procurando compreender a fala das Classes Populares.** IN: Valla, v. v. Saúde e Educação. Rio de Janeiro, DP&A, 2000.

VALVERDE, Orleans e MACRADO, Deusanet Pinto. **A percepção da comunidade escolar do polo São João Batista sobre a proposta da educação do campo no município de Piçarra.** 2016

Anexos

Anexo I: Programações de ensino Piçarra/ PA

Tema Gerador: Os maiores problemas aqui são o desemprego e as drogas, as pessoas vivem desocupadas porque não têm emprego para sobreviver e o jovem é obrigado sair daqui, não está desenvolvido aqui, e tem muito desemprego. Através da droga começa o roubo, crime, prostituição... Hoje em dia a droga já se tornou normal, porque os próprios traficantes são amigos de políticos, são tratados como cidadão. Até Filho de família [estão envolvidos] e às vezes o pai não acredita, se você pergunta também não fala... A culpa é de todo mundo, porque uns tem medo não quer falar porque é filho de seu fulano, seu fulano é gente boa e aí todo mundo é culpado.

Contra – tema: A comunidade se conforma com os problemas que tem, culpabiliza todos pelo problema da droga, relaciona tais problemas com a falta de emprego para os jovens e o motivo para sair do campo, desconsidera o trabalho existente no campo e que há outros meios de apoio como as políticas públicas desenvolvimento psicossocial das crianças, adolescentes e jovens, bem como de subsídio a agricultura familiar.

1

Problematização programática- pergunta a fala em nível local, para entender o que ocorre na comunidade:

O que a comunidade entende por emprego? E por desemprego? Emprego e trabalho tem o mesmo significado? O que a comunidade entende por desocupado?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente (nem sempre os conteúdos aparecem aqui, mas estão contidos nos assuntos propostos para serem trabalhados):

Conceitos de emprego e de desemprego; Conceito de trabalho; Conceitos de desocupado.

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e conseqüentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Língua portuguesa e Inglesa: após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: produção textual –utilizar o texto produzido por eles ou textos produzidos pelo professor para identificar verbos, acentuação, pontuação, organização dos parágrafos, coerência e coesão.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Iniciar levantando o que os alunos sabem sobre o assunto e em produzir com eles os conceitos discutindo os equívocos das visões e reforçando o que é real, para em seguida explorar os elementos da língua em seus vários aspectos.

2

Problematização programática- pergunta a fala em nível local, para entender o que ocorre na comunidade:

2 - O trabalho ocupa as pessoas na comunidade? Com que as pessoas se ocupam? Quem são os desocupados?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente (nem sempre os conteúdos aparecem aqui, mas estão contidos nos assuntos propostos para serem trabalhados):

Tipos de trabalhos (formal: com contrato, com carteira assinada; informal: autônomo, agrícola) existentes na comunidade; Importância do trabalho dos agricultores

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e conseqüentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Geografia- após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados à disciplina. Exemplo: conceitos de tempo e espaço (a partir da produção e dos tipos de solo; mapas; relevo).

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Iniciar levantando o que os alunos sabem sobre o assunto e em produzir com eles os conceitos discutindo os equívocos das visões e reforçando o que é real, para em seguida explorar os elementos da língua em seus vários aspectos.

3

Problematização programática- pergunta a fala em nível local, para entender o que ocorre na comunidade:

Quem são os trabalhadores da comunidade?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente (nem sempre os conteúdos aparecem aqui, mas estão contidos nos assuntos propostos para serem trabalhados):

Tipos de trabalhadores existentes na comunidade: agricultores, pescadores, extrativistas, índios; negros, brancos, pardos; homens e mulheres;

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e conseqüentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

História - após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: história do trabalho, história da família e história da comunidade.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Fazer pesquisa em revistas ou na coleção projuvem-campo para levantar as informações sobre os conteúdos em estudo.

4

Problematização programática- pergunta a fala em nível local, para entender o que ocorre na comunidade:

Trabalho ou Emprego garantem a sobrevivência na comunidade? Todos os tipos de trabalhos e de trabalhadores tem o mesmo reconhecimento?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente (nem sempre os conteúdos aparecem aqui, mas estão contidos nos assuntos propostos para serem trabalhados):

Divisão do trabalho na família: doméstico, agrícola, pecuária, etc.

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e consequentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Matemática – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: o uso dos números inteiros e suas operações; problemas construído pelo professor a partir dos dados levantados e sala, que valorizem o trabalho doméstico e da agricultura.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Produzir um painel em sala para a construção coletiva dos dados: número de famílias da comunidade, de pessoas das família, quem trabalha e quem não trabalha.

5

Problematização programática- pergunta a fala em nível local, para entender o que ocorre na comunidade:

Emprego e renda tem o mesmo significado para a comunidade? Os moradores da comunidade sobrevivem do emprego ou do trabalho que gera renda? O que é renda para a comunidade?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente (nem sempre os conteúdos aparecem aqui, mas estão contidos nos assuntos propostos para serem trabalhados):

Conceito de renda; Tipos de rendas produzidas no campo; Diferença entre trabalho e emprego e renda; Produtos/alimentos para a sobrevivência e para a geração de renda; Qualidade dos produtos da agricultura familiar x qualidade do alimento.

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e consequentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Matemática – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: quatro operações e potência, a partir dos dados de pesquisa, e problemas contendo custo x benefício, porcentagem, entre outros.

Ciências – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: função das vitaminas, lipídios, carboidratos, proteínas e da

água no organismo humano e consequências do consumo desequilibrado: Importância das vitaminas existentes nas frutas e verduras (sem veneno); Papel das proteínas e carboidratos ao corpo humano e consequências dos usos desequilibrado; Importância da água e etapas do processo de tratamento e propriedades físico e químico da água; cadeia alimentar.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Realizar pesquisa de campo para levantar os tipos de produção naquele no semestre anterior e calcular o valor da produção; diferenciar o que se produz para o consumo (que tem valor embora não há gasto aparente) e o que agricultor vendeu.

Desenvolver exercícios práticos

6

Problematização programática- pergunta a fala em nível local, para entender o que ocorre na comunidade:

Qual o significado de desenvolvimento para a comunidade? Desenvolvimento e crescimento têm o mesmo significado para a comunidade? E o trabalho gera desenvolvimento?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente (nem sempre os conteúdos aparecem aqui, mas estão contidos nos assuntos propostos para serem trabalhados):

Conceito de desenvolvimento e decrescimento; Desenvolvimento local sustentável.

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e conseqüentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Educação ambiental – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: impedimentos do desenvolvimento local: poluição da água, dos rios, do ar; desmatamento e queimadas na comunidade (causas e consequências); Qualidade de vida articulada as condições do ambiente. Fotossíntese.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Desencadeamento da atividade com música, poesia ou chuva de idéias para levantar o que os alunos sabem. Pesquisa de campo, apresentação de vídeo e leitura de texto e etc.

7

Problematização programática- pergunta a fala em nível local, para entender o que ocorre na comunidade:

O que a comunidade entende por ser jovem no campo? É ser desocupado? Por que os jovens querem sair da comunidade/campo, na visão da comunidade? Quantos adolescentes e jovens que moram na comunidade e quantos estão envolvidos com drogas?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente (nem sempre os conteúdos aparecem aqui, mas estão contidos nos assuntos propostos para serem trabalhados):

Conceito de adolescente e de jovem; Número de adolescente e jovens na comunidade x envolvimento com drogas; Drogas licitas e ilícitas; Causas e consequências (sociais, físicas, e psíquicas) do uso das drogas.

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e consequentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Educação Física e artes – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: a reprodução do corpo humano, retrato e auto-retrato; desenhos.

Ciências – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos relacionados a disciplina. Exemplo: corpo humano; órgãos destruídos como pulmão, rins, etc; doenças psíquicas e físicas.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúdica, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Desencadeamento da atividade com música, poesia ou chuva de idéias para levantar o que os alunos sabem.

Aula expositiva dialogada, estudo de texto, vídeos ou uso de livro didático com estes assuntos para aprofundamento teórico sobre o funcionamento do corpo e do cérebro e as consequências a saúde.

Problematização programática- pergunta a fala em nível local, para entender o que ocorre na comunidade:

O que a comunidade entende por traficante? Por que eles são amigos de políticos? Porque as pessoas tem medo de traficante?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente (nem sempre os conteúdos aparecem aqui, mas estão contidos nos assuntos propostos para serem trabalhados):

Conceito de tráfico e de medo; Conjuntura política dos pais e formas de corrupção;
Relação entre tráfico de drogas e corrupção do poder judiciário do Pará e do Brasil.
Conceitos de moral e de ética; Ética no serviço público

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e conseqüentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

História- após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: êxodo rural; diferença entre mitos e história.

Religião – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: conjuntura política e econômica do país, moral e ética; visões sobre os valores fundamentais e a destruição da família pelo uso das drogas lícitas e ilícitas.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Desencadeamento da atividade com música, poesia ou chuva de idéias para levantar o que os alunos sabem.

Recortes de jornais com matérias sobre o assunto e levantamento de vídeos sobre as mudanças proposta ao trabalhador nos últimos seis meses

Problematização programática- pergunta a fala em nível local, para entender o que ocorre na comunidade:

O que a comunidade entende por culpa? Quem é culpado pelo uso de drogas na comunidade?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente (nem sempre os conteúdos aparecem aqui, mas estão contidos nos assuntos propostos para serem trabalhados):

O que é culpa? Situações em que as pessoas sentem culpa; Papel da família, da escola e do poder público no combate as drogas

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e consequentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

História - após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: História da família, história da comunidade, história do município, sempre relacionando ao papel dado a educação pelo poder público que ocasiona o distanciamento entre escola e sociedade, o que gera os problemas sociais diversos, não apenas do uso de drogas.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Desencadeamento da atividade com música, poesia ou chuva de idéias para levantar o que os alunos sabem.

Realização de pesquisa na família a na comunidade, isto requer preparação das questões de pesquisa, realização, socialização e aprofundamento das informações colhidas;

Leitura de texto ou utilização de vídeo para aprofundamento teórico.

1

MICRO/MACRO: aprofundamento teórico em nível municipal, estadual, nacional e até internacional, quando couber

Qual a diferença entre trabalho no campo e na cidade?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente que oportunizem o aprofundamento teórico nas 3/4 escalas (M.E, N, I).

Tipos de trabalho no campo e na cidade; Trabalho remunerado e não

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e conseqüentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Língua portuguesa e Inglesa – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: produção textual, leitura e interpretação; pontuação, acentuação; coerência e coesão; verbos, pronomes e etc.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Esta problematização e conhecimentos devem ser trabalhadas logo em seguida das problematizações 1, do local 1, assegurando o aprofundamento teórico em escala.

A estratégia é partir de textos produzidos pelos alunos para identificar a estrutura da linguagem no texto.

2

MICRO/MACRO: aprofundamento teórico em nível municipal, estadual, nacional e até internacional, quando couber

Quais os tipos de profissões no campo e na cidade?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente que oportunizem o aprofundamento teórico nas 3/4 escalas (M.E, N, I).

Tipos de profissões no campo e na cidade.

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e consequentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Geografia: – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: mapas: profissões em destaque no município, estado Brasil.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Esta problematização e conhecimentos devem ser trabalhadas logo em seguida das problematizações 2, do local 1, assegurando o aprofundamento teórico em escala

3

MICRO/MACRO: aprofundamento teórico em nível municipal, estadual, nacional e até internacional, quando couber

Trabalho e Emprego tem o mesmo significado no campo e na cidade?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente que oportunizem o aprofundamento teórico nas 3/4 escalas (M.E, N, I).

Tipos de trabalhador existentes no município, estado e Brasil; Importância do trabalho para a humanidade.

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e consequentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

História – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: história do trabalho na agricultura familiar no município, no Pará e no Brasil.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Esta problematização e conhecimentos devem ser trabalhadas logo em seguida da problematização 3, do local 1, assegurando o aprofundamento teórico em escala.

4

MOCRO/MACRO: aprofundamento teórico em nível municipal, estadual, nacional e até internacional, quando couber

O emprego na cidade é melhor ou pior que o trabalho no campo?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente que oportunizem o aprofundamento teórico nas 3/4 escalas (M.E, N, I).

Diferença da vida no campo e na cidade e o processo de produção e renda no campo.

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e conseqüentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Matemática – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: quantidade, espaçamentos, gráficos e problemas.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Esta problematização e conhecimentos devem ser trabalhadas logo em seguida da problematização 3, do local 1, assegurando o aprofundamento teórico em escala.

5

MICRO/MACRO: aprofundamento teórico em nível municipal, estadual, nacional e até internacional, quando couber

Quais os tipos de trabalho envolvem o corpo no campo e na cidade? Por que eles são menos valorizados? Quais as conseqüências e cuidados para o corpo? O que é ser jovem? Quais os sonhos e os desafios dos jovens?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente que oportunizem o aprofundamento teórico nas 3/4 escalas (M.E, N, I).

Trabalho Manual (braçal) e Intelectual; Conseqüências do trabalho braçal e intelectual para o corpo; Conceito de jovem; Conceitos de sonhos, desejos; belo e beleza.

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e consequentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Educação Física e Artes – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: Ernesto Neto, O belo Grego. A beleza, o corpo e a arte;

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Esta problematização e conhecimentos devem ser trabalhadas logo em seguida das problematizações 2 e 4, do local 1, assegurando o aprofundamento teórico em escala.

6

MICRO/MACRO: aprofundamento teórico em nível municipal, estadual, nacional e até internacional, quando couber

A sobrevivência humana depende do emprego ou do trabalho?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente que oportunizem o aprofundamento teórico nas 3/4 escalas (M.E, N, I).

Conceito de trabalho formal e informal; História do trabalho

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e consequentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

História – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: aspectos da história do Pará, do Brasil, Antiga ou geral no mundo, sempre relacionando ao papel dado a educação pelo poder público que ocasiona o distanciamento entre escola e sociedade, o que gera os problemas sociais diversos, não apenas do uso de drogas e desemprego.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Esta problematização e conhecimentos devem ser trabalhadas logo em seguida da problematização 5, do local 1, assegurando o aprofundamento teórico em escala.

7

MICRO/MACRO: aprofundamento teórico em nível municipal, estadual, nacional e até internacional, quando couber

Que significado o desenvolvimento possui em nossa sociedade? Como o desenvolvimento em todas as suas dimensões pode contribuir para a humanização?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente que oportunizem o aprofundamento teórico nas 3/4 escalas (M.E, N, I).

Diferença entre desenvolvimento e subdesenvolvimento; Tipos de desenvolvimento: econômico, social, ambiental, político, etc

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e conseqüentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Educação ambiental – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: meio abiótico no ambiente para os seres vivos; relação ser humano e natureza.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Estas problematizações e conhecimentos devem ser trabalhadas logo em seguida da problematização 6, do local 1, assegurando o aprofundamento teórico em escala.

8

MOCRO/MACRO: aprofundamento teórico em nível municipal, estadual, nacional e até internacional, quando couber

Que desenvolvimento necessita a agricultura familiar no município, no Pará e no Brasil?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente que oportunizem o aprofundamento teórico nas 3/4 escalas (M.E, N, I).

Agricultura familiar como fonte de renda; Origem e história da Agricultura Familiar no Brasil.

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e consequentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Educação ambiental- após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: degradação ambiental provocada pelo homem para o processo de produção, suas consequências e a necessidade de reposição; produção baseada nos princípios da agroecologia.

História - após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: história da agricultura no Pará e na Amazônia.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Estas problematizações e conhecimentos devem ser trabalhadas logo em seguida da problematização 6, do local 1, assegurando o aprofundamento teórico em escala. Desencadeamento da atividade com música, poesia ou chuva de idéias para levantar o que os alunos sabem/pensam.

9

MICRO/MACRO: aprofundamento teórico em nível municipal, estadual, nacional e até internacional, quando couber

O que é o desenvolvimento da criança e adolescente/jovem?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente que oportunizem o aprofundamento teórico nas 3/4 escalas (M.E, N, I).

Desenvolvimento cognitivo, emocional e psíquico; Crises da vida na adolescência e juventude: aspectos históricos e a sua relação com a escola.

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e conseqüentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Educação Física – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: desenvolvimento do corpo e da mente: qualidade do alimento e exercícios físicos; esporte, cultura e lazer como forma de desenvolvimento.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Estas problematizações e conhecimentos devem ser trabalhadas logo em seguida da problematização 7, do local 1, assegurando o aprofundamento teórico em escala.

Desencadeamento da atividade com música, poesia ou chuva de idéia para levantar o que os alunos sabem/pensam.

10

MICRO/MACRO: aprofundamento teórico em nível municipal, estadual, nacional e até internacional, quando couber

O que obriga adolescentes e jovens a sair do campo para a cidade?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente que oportunizem o aprofundamento teórico nas 3/4 escalas (M,E, N, I).

Política de educação do/no campo; Migração e imigração: causas (falta de políticas públicas) e conseqüências (drogas, prostituição, roubo, crime, subemprego, etc);

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e conseqüentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Geografia – após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: conceito de emigração, êxodo rural.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Estas problematizações e conhecimentos devem ser trabalhadas logo em seguida da problematização 7, do local 1, assegurando o aprofundamento teórico em escala; Atividades que levem a observação e a análise da paisagem urbana e rural, bem como da vida no campo e na cidade, a partir da observação de imagens de diferentes tempos.

11

MICRO/MACRO: aprofundamento teórico em nível municipal, estadual, nacional e até internacional, quando couber

O que leva os jovens a se envolverem com drogas no campo e na cidade?

Conhecimentos e conteúdos – questões a serem abordadas para responder a carência de conhecimento existente que oportunizem o aprofundamento teórico nas 3/4 escalas (M.E, N, I).

Causas (desestruturação familiar, sonho de mudança de vida, grana fácil, etc) e consequências do uso de drogas (crime, roubo, prostituição, etc); Políticas educacionais (formação profissional voltada para a produção no campo); Políticas públicas para adolescência e juventude (programas de apoio ao esporte, lazer, arte e cultura, financiamento e etc)

Atuação docente/disciplina (cada disciplina ou área deve escolher de uma a três problematização e conseqüentemente os seus conhecimentos/conteúdos a abordar para pensar objetivo e atividades a desenvolver na aplicação do conhecimento):

Ciências - após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: problemas sociais, emocionais e psíquicos e doenças físicas provocadas pelo uso de drogas lícitas (cigarro e álcool) e maconha e cocaína (ilícitas).

Artes- após abordar o conhecimento proposto trabalhar os conteúdos existentes relacionados a disciplina. Exemplo: arte e música, gêneros de peças e de diversos estilos de produção teatral como meio de ocupação do tempo dos adolescentes e jovens: relações culturais da música ao longo da história e suas diferentes manifestações.

Atividades: propor estratégias de desenvolvimento dos conhecimentos e conteúdos de forma dinâmica e lúcida, tendo noção do tempo e dias de atividade:

Estas problematizações e conhecimentos devem ser trabalhadas logo em seguida das problematizações 7 e 8, do local 1, assegurando o aprofundamento teórico em escala.

LOCAL 2: REMETE A UM PLANO DE AÇÃO (não confundir com a pedagogia de projeto)

O que pode ser feito para melhorar a renda no campo? Como a coletividade pode buscar formas humanizadoras de enfrentamento ao uso de drogas (lícitas e ilícitas) na comunidade a partir da educação e do trabalho?

Conhecimentos e conteúdos a serem abordados em função da efetivação do plano de ação:

Feira da Agricultura familiar na escola envolvendo os adolescentes e jovens da comunidade;
Criar um espaço de debate na escola com a participação da comunidade sobre as consequências do uso de drogas;

Criação de um espaço na cidade (Feira do Agricultor) para a comercialização da produção do campo, com venda semanal, com estrutura da feira e transporte subsidiado pelo poder público. Articular esta feira envolvendo a comunidade, para o que é fundamental socializar as discussões a serem feitas na escola dentro e fora da sala de aula.

Atuação que leve a solução da situação limite identificada nas falas – as ações do plano devem envolver alunos (no seu processo de construção do conhecimento), técnicos e professores, em conjunto com a comunidade):

Todas as disciplinas – planejar as ações do plano a ser desenvolvidas após a abordagem dos conhecimentos e que ao ser compreendido requerem uma solução -intervenção em todas as suas etapas envolvendo a escola e a comunidade.

As etapas do plano de ação que leva e uma ou mais ações concretas de mudança da situação -limite inicial, presente na fala.

Palestras como culminância dos temas em estudo envolvendo escola e comunidade sobre (com apresentação ou não de trabalho dos alunos):

emprego, desemprego e trabalho e renda no campo;

Drogas lícitas e ilícitas; causas e consequências do uso da droga; forma de combate do uso de drogas na comunidade;

Importância da agricultura familiar e da cadeia produtiva (produção, beneficiamento e comercialização);

Debate sobre a possibilidade de realizar a feira de produtos agrícolas na escola – se houver concordância pensar juntos e realizar a Feira na escola;

Debate sobre a necessidade ou não de criação da feira do agricultor na cidade (caso já exista, discutir como a comunidade pode participar).

Programação de ensino Oziel Pereira - Piçarra

Tema Gerador: Aqui hoje, pra bem dizer, na agricultura só temos mesmo a mandioca, o movimento como sabemos que é só o leite, mas aí o pasto não tem mais, ta parando tudo, de primeiro tinha uma produção de leite muito boa. Hoje o pasto acabou está na situação que atrasou tudo, caiu tudo.

Contra – tema: Aqui na comunidade a produção na agricultura tem piscicultura, hortaliças, fruticultura, cultura branca, pequenos e grande animais, porém falta acesso assistência técnica e crédito rural para a melhoria do processo produtivo no campo atendendo todos os agricultores.

1

Local 1- Problematização programática

O que a comunidade entende por produção?

Conhecimentos/ conteúdos

Conceito de produção (P, I)

Atividades

Atividade 1 (5 aulas):

Aula 1- Problematização inicial: iniciar a aula com uma roda de conversa com os alunos abordando o conhecimento prévio sobre: o que é produção? O que se produz na comunidade? Construir coletivamente o conceito de produção (P);

Aula 2 - Produzir um texto sobre a importância do agricultor e da agricultura familiar na comunidade (P);

Aulas 3, 4, e 5 – Interpretação, leitura e escrita de textos (P) e tradução (I).

Local 1 - Problematização programática

O que a comunidade produz?

Conhecimentos/ conteúdos

Tipos de produção /qualidade da produção/ solo e clima da comunidade (M, EA, C, Ed F, P, A, R)

Atividades

Atividade 2 (13 aulas) –

Aula 1 - problematização inicial(M): o que é produzido na comunidade hoje? quais os tipos de produção? Os alimentos produzidos tem qualidade? Por que? Em seguida problematizar em sala as visões críticas e ingênuas

Aulas 2 e 3 (M)– Construir mural em sala contendo os tipos de produtos existente nos lotes da comunidade destacando a diversidade:

Piscicultura	Hortaliças	Fruticultura	Cultura branca

Aula 4 (M)- Construir problemas matemáticos a partir da produção local explorando as 4 operações;

Aulas 5 e 6 (EA)– trabalhar a qualidade dos produtos listados: com ou sem uso de veneno, produto químicos ou orgânicos, tipos e situação do solo da comunidade e clima (mudanças climáticas);

Aulas 7 e 8– Trabalhar a qualidade nutritiva dos alimentos de qualidade: vitaminas, proteínas, etc (C); levantar e discutir os hábitos alimentares locais (Ed F);

Aulas 9, 10, 11 e 12- Criar um poema relatando a produção de alimentos da agricultura familiar e explorar questões gramaticais (P) e ilustrar o poema através de desenhos

Aulas 13 – levantar e discutir tipos de tradições locais (R)

Local 1- Problematização programática

O que a comunidade produzia antes o que mudou? Por quê?

Conhecimentos/ conteúdos

História da produção na comunidade (H, G, Ed F, A).

Atividades

Atividade 3 (10 aulas):

Aulas 1 e 2 (H)- Problematização inicial: Roda de conversa com os alunos sobre: o que a comunidade produzia antigamente? Por que não produz mais?

Palestra de um morador antigo sobre a história da comunidade. Em seguida debater em sala as visões críticas e ingênuas. Encaminhar pesquisa de campo.

Aula 3 e 4 (H) - Pesquisa junto a família ou comunidade sobre a história da produção na comunidade por década. Construir a linha do tempo com desenho ou recorte de revista contendo os produtos produzidos em cada década.

Questões de pesquisa:

- 1 - Qual o tipo de produção da comunidade?
- 2 - Qual a melhor estação para plantar determinados alimentos? por que?
- 3 - Qual o tipo de terra influencia no que plantar para colher ?
- 4 - Qual o tipo de solo da comunidade?
- 5 - Qual o tamanho dos lotes?
- 6 - Quantas famílias residem em cada lote?
- 7 - Número de pessoas n família?
- 8 - Quais as dificuldades enfrentadas pelos agricultores que trabalha na agricultura familiar?
- 9 - Quais os problemas causados a saúde pelo trabalho pesado no campo?

Aula 5 (H) – Socialização da pesquisa através da construção da linha do tempo destacando os alimentos produzidos em cada época; trabalhar a comparação da produção de antes com a de hoje e discutir o que mudou e porque.

Aula 8 (G) – Levantar as mudanças ocorridas na paisagem rural através de fotos da época ou desenhos; e apresentar vídeo que leve a conhecer as dificuldades e possibilidades de pessoas que trabalham na agricultura, através dos debates elaborar questões de pesquisa.

Aula 9 (Ed F) – levantar e discutir as consequências do trabalho manual ao corpo humano.

Aula 10 (A) -Leitura da realidade através de imagem (A).

4

Local 1- Problematização programática

Qual o tamanho dos lotes na comunidade?

Conhecimentos/ conteúdos

Processo de colonização/ Lutas/ Organização do assentamento e forma de distribuição da terra no assentamento (H, M, G e EA).

Atividades

Atividade 4 (9 Aulas):

Aulas 1 (H) – Problematização inicial - iniciar abordagem com roda de conversa levando em consideração o conhecimento de cada aluno: como se deu a formação do assentamento? Como ele foi organizado? Quem são seus moradores?

Em seguida debater em sala as visões críticas e ingênuas. Encaminhar pesquisa de campo.

Aulas 2 (H) –dar continuidade a construção da linha do tempo destacando fatos históricos o processo de luta e ocupação do assentamento.

Aulas 3, 4 e 5 (M) – Identificar a forma de distribuição da terra no assentamento, o tamanho dos lotes, discutir medida de área e construir gráficos. Construir mural contendo: nº de famílias, nº de pessoas na família e de pessoas que trabalham na produção, noção de unidade, metro e braça.

Aulas 6 e 7 (EA) – Levantar e discutir as causas e consequências das queimadas, assoreamento dos rios e enfraquecimento do solo.

Aulas 8 e 9 (G) - fazer uma retomada com o auxílio de mapas localizando por loteamento por cada família trabalhando.

Aula 9 (Ed F) – levantar e discutir as consequências do trabalho manual ao corpo humano.

Aula 10 (A) -Leitura da realidade através de imagem (A).

Local 1- Problematização programática

Os agricultores possuem assistência técnica, créditos e financiamentos? Quais?

Conhecimentos/ conteúdos

Diferença entre assistência técnica, credito e financiamento.
 Concepção de assistência técnica.
 Política publica para comunidade (crianças, juventude, mulher etc).
 Acesso as políticas publicas pela comunidade. (P, G)

Atividades

Atividade 5 (aulas)

Aulas 1 e 2 (P)– Problematização inicial: roda de conversa:

O que e necessário para o agricultor familiar cultivar diversos produtos aqui na comunidade? Como ter uma boa produtividade no campo?

O que é assistência técnica? O que e financiamento? E credito?

Em seguida debater em sala as visões críticas e ingênuas

Aulas 3 e 4 (P) - Construir mapa conceitual para discutir a diferença entre assistência técnica, financiamento e credito. Produção de música sobre as políticas públicas

Aulas 5 e 6 (G)- O que são políticas publicas? Quais são as políticas publicas existente na comunidade .

Em seguida debater em sala as visões críticas e ingênuas. Encaminhamento das questões de pesquisa de campo

QUESTOES DE PESQUISA:

Aula 7 e 8 (G) –socialização da pesquisa através de mural destacando os tipos de financiamento e crédito para o campo:

-Construção de quadro contendo as políticas públicas de apoio gerais:

Infraestrutura	Saúde	Educação	Financiamento

Construção de quadro contendo as políticas públicas de apoio a produção:

Políticas de crédito ou financiamento	Mulher	Criança	Jovens

Aula 9 e 10 (P, H, G) – Discutir o papel das políticas públicas no desenvolvimento da comunidade.

1

Micro e macro - Problematização programática

O que é produção na agricultura na pecuária e na indústria no campo e na cidade.

Conhecimentos/ conteúdos

Diferença entre as produções primária, secundária e terciária. (H, G)

Atividades

Aprofundamento teórico da atividade I: 4 aulas - Dar continuidade a construção da linha do tempo abordando a história de produção na agricultura desde o período de colonização local e nacional (H).

4- aulas - dar continuidade a construção do painel destacando os tipos de produção geradas no Município, no Estado e no Brasil, a partir do mapa (G).

2

Micro e macro - Problematização programática

O que o município, a região sudeste, o estado do para produz? E o Brasil, e o mundo?

Conhecimentos/ conteúdos

Tipos de produção no município Pará, Brasil no campo e na cidade. Tipos de solo no município, no Pará e no Brasil (M, P, C)

Atividades
<p>Aprofundamento teórico da atividade II:</p> <p>2 aulas- Quantidade e diversidades de produção de alimentos de um estado para o outro. e porcentagem (M).</p> <p>2-aulas- Produção textual, morfologia, gramática e seminários (P).</p> <p>2 aulas- Variação de solo qualidades de produtos de uma região para outra (C).</p>
3
Micro e macro - Problematização programática
O que o município produzia antes e o que mudou por quê?
Conhecimentos/ conteúdos
<p>Processo de colonização do Pará e do Brasil (colonização da terra e do conhecimento).</p> <p>Questões econômicas, sociais ambientais e política. (H, G)</p>
Atividades
<p>Aprofundamento teórico da atividade III:</p> <p>2 aulas - palestra de agricultor para conta a historia da produção da região e os produtos que eram produzidos e os que são produzidos hoje.</p> <p>2 aulas - Montar um painel com os tipos de produtos que eram produzidos no município, Estado e país e as que são produzidas hoje (H).</p> <p>3 aulas - O que levou a essa mudança na produção? (H)</p> <p>2 aulas - Localizar no mapa a produção agrícola, e o clima por região e o solo (G).</p> <p>2 aulas - O que levou a essa mudança na produção (G).</p>
4
Mícro e macro - Problematização programática
Qual o tamanho das terras no município nas regiões do Pará e Brasil ?
Conhecimentos/ conteúdos
Formas de distribuição da terra no Brasil e Pará e concentração da terra. (H, M)

Atividades

Aprofundamento teórico da atividade IV:

02 aulas - Introduzir a história das terras municípios, regiões, estados e país (H).

02 aulas - aborda grandes áreas envolvendo mapas e quilômetros envolvendo as quatro operações (M).

5

Micro e macro - Problematização programática

A agricultura em Piçarra no Para e no Brasil possuem assistência técnica, créditos e financiamentos? Quais?

Conhecimentos/ conteúdos

Política pública para agricultura familiar no Pará e no Brasil para (crianças, juventude, mulher etc). (M, EA)

Atividades

Aprofundamento teórico da atividade V:

1 aula - Socialização da pesquisa/seminário

2 aulas - construção da linha do tempo: políticas públicas /quando iniciaram as políticas públicas no município créditos, financiamentos, energia, pontes, casas populares, construção de escolas, postos de saúde, hortas e lavouras comunitárias (M);

2 aulas - texto informativo sobre políticas públicas de meio ambiente - comentários e reflexão acerca das questões ambientais locais, municipais e estado (EA).

Local 2

O que pode ser feito para melhorar o processo de produção na comunidade para gerar renda e melhorar a qualidade de vida?

Plano de intervenção

Roda de conversa na escola sobre a importância das organizações sociais no campo.

Seminários para discutir sobre o papel das associações e cooperativas rurais na comunidade

Obs: essas atividades podem gerar outros tipos de ações/intervenções para a solução do problema presente no tema gerador.

Todas as disciplinas e sujeitos da escola e comunidade.

OBS: os membros da comunidade/associações/cooperativas devem ser envolvidos nas palestras para que se sintam parte do processo e participem nas atividades de culminância.

Anexo II: Programações de ensino Itupiranga

Programação de ensino, grupo 1: produção

Tema gerador: “A renda aqui é muito fraca a única coisa que dá uma rendinha aqui é só o gado mesmo, outra coisa não tem aqui. Não tem farinha, roça de arroz e milho, aqui ninguém mexe com vazante com negócio de horta, primeiro porque a terra não ajuda e tem também a questão ambiental aqui que está grave, porque tem muita derrubada para fazer pasto e as caças estão se afastando, e isso com certeza vai nos trazer muitos danos principalmente para nossos filhos e netos, porque não tem o incentivo do governo, porque se tivesse, muita gente entrava aqui, mais não tem um pequeno incentivo e o colono não tem condição de pagar máquina não, tirando da criação do gado a produção aqui é zero, nem pra comer produz e nada fazem para os colonos poder preservar, e não há outra saída senão desmatar nós precisa sobreviver”.

Contra – tema: A renda está fraca por falta de atendimento aos serviços básicos (saúde e educação de qualidade, financiamento, crédito, etc.) e infraestrutura (estradas, energias, etc.) e por isso o gado tem sido a saída. O trabalho na roça é árduo, mas a produção pode aumentar se tiver apoio do governo. É preciso incentivar a produção diversificada para o consumo (com preservação ambiental a partir dos princípios agroecológico) e a comercialização do excedente (nas feiras, de forma coletiva e organizada e com subsídio) e também a organização social nas comunidades, garantindo o futuro de filhos e netos no campo com qualidade de vida.

Problematização

Tópicos temáticos/Conhecimentos

Local 1

O que se entende por renda?
Por que você acredita que a renda está fraca?

Conceito de renda;
As principais fontes de renda da sua região;

<p>O que se entende por produção? O que produziam antes? O que produzem hoje? O que deixaram de produzir? E por que deixaram de produzir na comunidade? O que é produzido na comunidade? Como é produzido e porque é produzido certo alimento e não outros?</p>	<p>Conceito de produção; Tipos e formas de produzir na região; Tipos de culturas produtivas na comunidade Vantagens e desvantagens da criação de gado em detrimento do cultivo X Produção diversificada na comunidade</p>
<p>Por que o gado se tornou a principal fonte de produção de renda nos Projetos de Assentamento(PAs)?</p>	<p>Tamanho da terra das fazendas X dos agricultores; Quantidade de gado nas fazendas X e nos lotes de agricultores.</p>
<p>O que se entende por ajuda da terra na comunidade? De que forma a terra pode ajudar? Que tipo de mecanismo a terra precisa para produzir na comunidade?</p>	<p>Processo de ocupação do P.A.; Questão agrária na região; Tipos de solo e qualidade do solo na comunidade em relação ao tipo de produção.</p>
<p>Micro/macro</p>	
<p>O que se entende por derrubada na comunidade? Quais as principais causas da derrubada no município? Quem são os principais autores de tal prática no município e no estado? Existem formas de se conter a prática da derrubada e das queimadas no município e no estado? Quais os danos a derrubada pode causar á natureza de modo geral? De que forma a derrubada interfere no sistema produtivo?</p>	<p>Conceito de desmatamento; Causas e agentes da derrubada; Atores sociais do município Efeitos dos desmatamentos Novas formas de produzir sem a prática de corte e queima;</p>
<p>O que se entende por incentivo do governo? De que forma o governo pode incentivar? Os incentivos do governo são as únicas formas de melhorar a produção? Por quê? Os incentivos do governo de fato não existem, ou não chegam para todos?</p>	<p>Informações sobre os programas sociais voltados para a agricultura familiar (organização social ou não); Perspectivas de melhorias da produtividade</p>
<p>Local 2</p>	
<p>O que pode ser feito para melhorar a renda da família/comunidade? O que pode ser feito para superar o problema das queimadas?</p>	<p>Domínio de novas técnicas de produção e recuperação do solo; Políticas públicas para produção na agricultura Familiar – elaboração de projetos por meio da(s) organizações sociais</p>

Programação de ensino grupo 2: meio ambiente

Falas significativas escolhida: MEIO AMBIENTE

“A questão ambiental aqui está grave, porque esta tendo muito derrubada para fazer pasto e as caças estão se afastando, e isso com certeza vai nos trazer muitos danos principalmente para nossos filhos e netos, mas isso acontece porque os governos que fala e nada fazem para os colonos poder preservar, e não há outra saída se não desmatar nós precisa sobreviver”.

Problematização	Tópicos/temáticas
Local 1	
<ul style="list-style-type: none"> • O que é a questão ambiental na comunidade? • Por que a questão ambiental está grave na comunidade? • O que causa as derrubadas na comunidade? • Por que as derrubadas aumentaram? • Qual a área desmatada? Qual a área de floresta na comunidade • Quais as caças que existiam antes e que hoje já não se vê mais? • O que é preservação e por que preservar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de meio ambiente • Significado do meio ambiente na vida humana • Causas das derrubadas • Consequências das queimadas • Caças predominantes na região
<ul style="list-style-type: none"> • Qual a importância da preservação? • A única saída é desmatar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de preservação • Desmatamento • Meios de produção
<ul style="list-style-type: none"> • O que é um colono? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de colono
<ul style="list-style-type: none"> • O governo é o único responsável pelas questões ambientais? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de políticas públicas voltadas para as questões ambientais
Micro/Macro	
Problematização	Tópicos/temáticas
<ul style="list-style-type: none"> • Quais são as políticas públicas voltadas para as questões ambientais? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de políticas públicas voltadas para as questões ambientais
<ul style="list-style-type: none"> • Qual a porcentagem de floresta desmatada anualmente na sua região (norte)? 	<ul style="list-style-type: none"> • Conceito de florestas
Local 2:	
O que é preciso fazer para produzir respeitando o meio ambiente?	

Programação de ensino grupo 3: organização social

Fala significativa escolhida: organização social

“A associação não tem beneficiado nada, por enquanto temos só contribuído, mas não tá produzindo nada, é apenas uma empresa privada.”

Local 1: Problematização	Temáticas/conteúdos
<ul style="list-style-type: none">• O que a comunidade entende por associação?• Qual o papel da associação na comunidade?• Qual o tipo de associação há na comunidade?• O que a associação tem feito na comunidade? E o que não fez?• De que forma os associados têm contribuído com a associação?	<ul style="list-style-type: none">• O que é associação• Tipo de associações• Forma de organizar uma associação• Papel dos associados• Políticas públicas com vista à elaboração de projetos para agricultura familiar (mulheres e jovens).
<ul style="list-style-type: none">• O que é a questão ambiental na comunidade?• Por que a questão ambiental está grave na comunidade?• O que causa as derrubadas na comunidade?• Por que as derrubadas aumentaram?• Qual a área desmatada? Qual a área de floresta na comunidade• Quais as caças que existiam antes e que hoje já não se vê mais?• O que é preservação e por que preservar?	<ul style="list-style-type: none">• Conceito de meio ambiente• Significado do meio ambiente na vida humana• Causas das derrubadas• Consequências das queimadas• Caças predominantes na região
<p>MICRO/MACRO:</p> <ul style="list-style-type: none">• Quais os outros tipos de associação e de organizações sociais no município, no estado e no país?	<ul style="list-style-type: none">• Formas de organizações sociais existentes no Brasil.
<p>Local 2: plano de ação</p> <ul style="list-style-type: none">• O que precisa ser feito para mudar a atuação das associações?• O que é necessário para manter as associações ativas?	<ul style="list-style-type: none">• Informações, palestras, projetos, pesquisas.

Matriz Curricular do Curso Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo

Eixo temático	Currículo epistemológico	C.H. tempo escola	C.H. tempo comunitário
Educação do Campo e Agricultura Familiar	Educação do Campo e Pesquisa	30	5
	Agricultura Familiar	30	5
Trabalho, Organização Social e Sistemas de Produção no Campo	Pesquisa em Educação	15	2
	Trabalho no campo: cultura, organização e reprodução social	15	2
	Abordagem Sistêmica e Sistemas de Produção	30	5
Cultura, Saberes e Práticas Pedagógicas	Cidadania, Organização, Movimentos Sociais no Campo, Políticas Públicas de Educação do Campo e infância no campo	30	2
	Letramento e Cultura	30	5
Desenvolvimento Sustentável e Economia Solidária	Economia Solidária;	20	2
	Território e desenvolvimento na Amazônia;	10	0
	Desenvolvimento Sustentável, Sustentabilidade na Agricultura Familiar de base agroecologia.	30	5

Currículo: projeto interdisciplinar via tema gerador	Projeto político-Pedagógico, Gestão democrática, Avaliação diagnóstica.	40	8
	Educação popular, Pesquisa Sócio-Anropológica, Avaliação Diagnóstica e Currículo.	40	8
	Prática curricular interdisciplinar via tema gerador.	40	8
Soma		360	60
Total			420

Sobre a autora

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1998), mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Pós-doutoramento em Estudos Curriculares pela Universidade do Minho Portugal. Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará



e membro do Comitê Científico do IFPA e do Campus Rural de Marabá. Tem experiência na área de Educação, ênfase em Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: educação popular, educação do campo, currículo, Práticas docentes, desenvolvimento sustentável e educação ambiental. Além disso, a não garantia, pelo poder público municipal, de um professor substituto nos períodos de formação e a não incorporação da qualificação nos salários, conforme lei de Plano de Cargos e Salários do município ocasionou desestímulo imensurável por parte dos professores e influenciou diretamente na atuação dos mesmos.

Esta obra é o resultado das pesquisas realizadas no Pós-Doutoramento em Estudos Curriculares na Universidade do Minho-Braga/Portugal, sob a orientação do Professor Catedrático José Pacheco.

A investigação levanta e reflete sobre as práticas curriculares dos professores do campo da rede municipal de Piçarra e de Itupiranga, à luz da proposta curricular interdisciplinar via tema gerador de referência freireana, desenvolvidas pelo Campus Rural de Marabá em conjunto com as Secretarias Municipais de Educação, por meio da parceria entre Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e as Prefeituras Municipais de Piçarra (PMP) e as Prefeituras Municipais de Itupiranga-Estado do Pará.

O livro significa o esforço em compreender em que medida o acesso à formação na área da Educação do Campo e do Currículo Interdisciplinar tem suscitado novas formas de seleção-organização-aplicação do conhecimento na atuação docente, a partir da política educativa e da ação dos gestores na rede municipal (equipes das secretarias e diretores de escola) e dos docentes na sua atuação para superação da cultura escolar centralizada, autoritária, fragmentada, conteudista e descontextualizada. Além disso, discute a ressonância da formação na transformação da cultura escolar.

O livro objetivou trazer à tona a experiência educativa protagonizada pelos gestores e pelos professores que se permitiram (re)construir a educação no seu município, tomando a concepção de Educação do e no Campo e o currículo interdisciplinar como referência. Neste sentido, apresenta os avanços, os desafios e as limitações à materialização da educação do campo e de práticas educativas dos professores das escolas do campo.

