



Editora IFPA

**Organizador**  
Dalcione Lima Marinho

# **Ensino fundamental do campo:**

as experiências dos egressos das especializações em  
educação do campo no campus rural de Marabá - volume II





Organizador  
Dalcione Lima Marinho

Ensino fundamental do campo:  
relatos de pesquisa dos estudantes das especializações em  
educação do campo no Instituto Federal do Pará campus  
rural de Marabá,  
Volume II

Belém  
2023



**Presidente da República Federativa do Brasil**

Luiz Inácio Lula da Silva

**Ministro da Educação**

Camilo Sobreira de Santana

**Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**

Getulio Marques Ferreira

**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**

Breno Rodrigo de Oliveira Alencar

Bruna Almeida Cruz

José dos Reis Bandeira Filho

Lairson Barbosa da Costa

Leandro Machado Ferreira

Lucas Celestino Azevedo Pereira

Keila Renata Mourão Valente

Mara Georgete de Campos Raiol

Marcos Antônio Trindade Amador

Mário Vitor Brandão de Lima

Maryjane Diniz Araújo Gomes

Raimundo Adalberto Pacheco de Pinho

Roberto dos Santos Correia

Rosemary Pimentel Coutinho

Thaís Monteiro Góes de Almeida

**Projeto gráfico e diagramação**

Ana Carolina Chagas Marçal

**Revisão de texto**

Jessica Rejane Lima

©2023 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. Esta publicação foi selecionada pelo Conselho Editorial da Editora IFPA no sistema fluxo contínuo.

Objetos gráficos: freepik.com

---

Dados para catalogação na fonte

---

E59e      Ensino fundamental do campo : relatos de pesquisa dos estudantes das especializações em educação do campo no Instituto Federal do Pará campus rural de Marabá, volume II. / organizador: Dalcione Lima Marinho. – Belém: Editora IFPA, 2023.  
170 p. : il.; color.

ISBN: 978-65-87415-53-6

1. Educação fundamental. 2. Educação do campo. 3. Especialização I. Marinho, Dalcione Lima (org.). IV. Título.

---

23. ed. CDD: 371.3098115

---

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

# Introdução

O livro é organizado pelo professor Dalcione Lima Marinho, licenciado em Ciências Agrárias pela Universidade Federal do Pará – UFPA, mestre em Desenvolvimento Rural pelo Instituto Federal do Pará – IFPA, coordenador do Departamento de Pós-Graduação do IFPA Campus Rural de Marabá – CRMB, membro do Conselho Editorial e vice-líder do Núcleo de Educação do Campo do IFPA CRMB.

Com a temática *Ensino fundamental do campo: relatos de pesquisa dos estudantes das especializações em Educação do Campo no Instituto Federal do Pará Campus Rural de Marabá, Volume II*, a obra contém o resultado das pesquisas realizadas pelos estudantes dos cursos de especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo; e especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia, do referido campus, sob a orientação do quadro docente desses cursos.

Os *manuscritos* compõem as pesquisas de conclusão de curso, as quais versam sobre a atuação docente na escolas do campo ou temáticas afins, que rebatem no funcionamento das escolas e da vida no campo nos municípios de atuação dos egressos, totalizando seis artigos, organizados em três sessões 1) *Práticas pedagógicas na educação do campo*; 2) *Gestão escolar na educação do campo*; 3) *A educação especial e inclusiva no campo*.

O livro significa o esforço de sistematização das experiências exitosas desenvolvidas e que oportunizaram repensar a educação, a escola, a política educativa e as práticas docentes nas escolas do campo, com vistas a contribuir para a qualidade do ensino das populações do campo, a partir de experiências que articulam conhecimento popular e científico.

O livro objetivou trazer à tona a experiência educativa protagonizada pelos estudantes-professores, coordenadores ou gestores das escolas do campo, tomando a concepção de educação do e no campo e o currículo interdisciplinar como referência, compartilhando os avanços, mas também as dificuldades e os desafios vivenciados nas escolas do campo. Este livro pretende ser útil a educadores e gestores interessados em desenvolver a educação do campo em suas escolas e/ou municípios.

# Sumário

## Práticas pedagógicas na educação do campo

### Capítulo 1 15

**Práticas pedagógicas na educação do campo:** uma análise na escola do P. A. Maravilha - Marabá, Pará

*Elza Bessa de Mendonça*

*Rosemeri Scalabrin*

### Capítulo 2 43

**Práticas interdisciplinares no ensino fundamental na escola**

**Maria Lúcia de Sousa Pimentel - Piçarra, Pará**

*Gilza Borges Da Silva*

*Rosemeri Scalabrin*

### Capítulo 3 63

**A prática docente no ensino médio:** o caso da escola estadual

Izabel Maracaípe - Itupiranga, Pará

*Francisca Silva de Carvalho*

*Rosemeri Scalabrin*

## Gestão escolar na educação do campo

### Capítulo 4 89

**A gestão na escola Carlos Leitão - P. A. dos Bandeirantes, Marabá, Pará:** limites e possibilidades

*Keila Maria Costa Santos*

*Rosemeri Scalabrin*

### Capítulo 5 113

**A Participação da família:** o caso da escola Cupuaçu, na comunidade Vila Piranheira

*Ederaldo Santo Da Silva*  
*Maria Edina Rodrigues*  
*Rosemeri Scalabrin*

## **A educação especial e inclusiva no campo**

**Capítulo 6** **139**

### **A atuação docente e o atendimento educacional especializado:**

estudo de caso na escola Ulisses Guimarães - Itupiranga, Pará

*Vanessa Silva Coutinho*

*Carlos Antonio Antônio Cunha Dos Santos*

**Autores** **167**

# **Práticas pedagógicas na educação do campo**



# Capítulo 1

## **Práticas pedagógicas na educação do campo: uma análise na escola do P. A. Maravilha - Marabá, Pará**

*Elza Bessa de Mendonça  
Rosemeri Scalabrin*

### **Introdução**

O presente artigo compõe o trabalho de conclusão de curso da especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo do Campus Rural de Marabá – CRMB, em que me desafiei a analisar as práticas pedagógicas dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Maravilha, localizada no projeto de assentamento – P. A. Maravilha, no sentido de identificar as práticas que estão contribuindo para a formação de sujeitos do campo, bem como o reconhecimento e a valorização de sua identidade.

O interesse por essa pesquisa surgiu quando, em minha prática de coordenadora pedagógica, percebi que, mesmo estando em uma escola do campo, as práticas dos professores atendiam ao currículo urbanocêntrico imposto pelo município sem articular as atividades com a cultura dos sujeitos que compõem a escola. Com isso, constatou-se o desinteresse dos alunos em participar das aulas, o que contribui para o baixo desempenho escolar.

Nesse sentido, a questão central e norteadora da pesquisa foi: Em que medida as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores atendem as necessidades dos sujeitos do campo?

A contribuição desta pesquisa está em identificar possíveis lacunas exis-

tentes nas práticas docentes e apresentar sugestões de melhorias, a partir da percepção dos entrevistados.

A metodologia utilizada na pesquisa consistiu na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Para o estudo bibliográfico, amparamo-nos em Franco (2016), que conceitua práticas pedagógicas; Caldart (2008), que discute sobre os desafios do educador do campo consistirem na construção da práxis pedagógica; e em outros autores, que nos auxiliam na análise do problema de pesquisa. A pesquisa documental aconteceu com estudo do projeto político-pedagógico – PPP da escola.

Na pesquisa de campo, realizou-se entrevistas coletivas com professores, pais e alunos. Na realização das entrevistas coletivas, utilizamos aproximações da técnica de grupo focal envolvendo dezoito pessoas, sendo três grupos de seis professores, alunos e pais.

Com o grupo de professores, utilizamos como questão geral: discorra sobre que escola temos e que escola queremos. E como questões específicas: compreensão sobre a educação do campo; forma de desenvolvimento das práticas pedagógicas; forma de planejamento das aulas; forma de avaliação.

Com o grupo focal de alunos, a questão geral foi: discorra sobre a sua escola. E com questões específicas buscamos saber: se gostam da escola; se estão satisfeitos com as práticas dos professores; a relação professor-aluno; se fazem pesquisa de campo; se gostam do recreio.

Com o grupo de pais, a questão geral foi: discorram sobre a escola e os professores. E como questões específicas: atuação dos professores; aprendizagem dos filhos; relação da escola com a comunidade; significado do ensino para a vida no campo.

O critério de participação em qualquer um dos grupos focais foi compor a comunidade escolar como aluno, professor ou pais. Foi realizado um convite aberto com data e horário marcados, sendo que os encontros foram realizados

em dias distintos.

## **Desafios das práticas pedagógicas**

As práticas pedagógicas desenvolvidas expressam tendências ou modelos pedagógicos assumidos pelo educador, estando ele consciente ou não de onde se localiza teoricamente.

Discutindo sobre as práticas pedagógicas, Franco (2016) identifica diferença entre práticas pedagógicas e educativas, na medida em que,

[...] quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. (FRANCO, 2016, p. 537)

É comum a falta de compreensão sobre tais diferenças. Entretanto, é fundamental que os professores tenham conhecimento sobre os fundamentos que norteiam suas práticas para melhoria do exercício da profissão.

Esse entendimento oportuniza a busca pelo conhecimento da realidade e a preocupação em problematizá-la junto à comunidade escolar, com vistas a desenvolver conteúdo que ajude na resolução dos problemas concretos da comunidade.

Sob essa perspectiva, a condução do processo de ensinar exige do professor conhecimentos pedagógicos gerais, pois a prática pedagógica é a relação dialógica em que a construção do conhecimento é entendida como um processo realizado por ambos os autores, professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade (FREIRE, 1986). Nesse sentido, é necessário que a docência seja sustentada pela práxis para que resulte no processo de construção de conhecimentos.

Portanto, os desafios do educador do campo consistem na construção da práxis pedagógica, considerando os sujeitos do campo, os objetos de conhecimento, e sua aplicação para a compreensão e a transformação da realidade, conforme esclarece Caldart (2008):

[...] a educação do campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico se colocasse à sua realidade de relações sociais concreta, de vida acontecendo em sua necessária complexidade. (CALDART, 2008, p. 72)

De acordo com Molina (2014, p. 8), são desafios do educador do campo:

- a) Capacitar-se para a apropriação da materialidade de origem da educação do campo e da constitucionalidade.
- b) Transformar o conhecimento em ação, contribuindo para o processo de organização dos sujeitos do campo.
- c) Teorizar a prática pedagógica para aprimorá-la e divulgá-la.
- d) Participar de grupos de discussões que debatam as práticas pedagógicas e a vida no campo, para o constante repensar do fazer pedagógico.
- e) Contribuir para a desconstrução da hierarquia existente entre o campo e a cidade, construindo um novo conceito de campo.
- f) Transformar a prática pedagógica em um ato político, visando à construção de um novo modelo de desenvolvimento no campo.
- g) Participar dos espaços de discussões, tornando-se sujeito ativo na consolidação da intencionalidade da educação do campo.

Portanto, o trabalho docente transcende a sala de aula, sendo necessária, além dos desafios já apresentados, a inclusão de um outro, que é o conhecimento da função social da escola do campo na comunidade da qual faz parte, pois “[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que

é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta ação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1979, p. 40). O autor chama a atenção para a atitude crítica e reflexiva necessária à ação educativa. Isso só é possível com o desenvolvimento de práticas que assumam a realidade como objeto de conhecimento, não mais o conteúdo.

Isso requer que o professor tenha amplo conhecimento de suas práticas para entender o processo que desenvolve dentro da escola, nas aulas de campo, nas pesquisas e na construção do conhecimento, a partir das disciplinas da área e de outras áreas. É dessa forma que a ação docente se configura como prática pedagógica,

[...] quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2016, p. 541)

Na percepção do autor, sem intencionalidade prévia, as aulas perdem os sentidos e os significados porque viram conteúdo pelo conteúdo e sequer proporcionam o desenvolvimento do potencial do estudante.

Para esse autor, a prática pedagógica só assim será “[...] quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta [seja] disponibilizada a todos”, portanto, a prática “será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados” (FRANCO, 2016, p. 536). Sob essa perspectiva, na medida em que as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender à reflexão coletiva, continuada-

mente, elas garantem a construção de uma educação emancipatória.

De acordo com Caldart (2004), a educação do campo também requer intencionalidade. Nesse sentido, ela

[...] trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologia na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (CALDART, 2004, p. 53)

Nesse aspecto, a problematização dos conhecimentos existentes, mas muitas vezes colocados como inexistentes, assume dimensão estratégica, mediada pelo diálogo e pela práxis, por entender que o conhecimento se constrói na e pela ação coletiva com o envolvimento dos aprendizes, com vistas ao fortalecimento da identidade dos sujeitos do campo, bem como de suas formas de vida e produção, cujo currículo desenvolvido na escola tem sentido e significado para a vida do e no campo. Para Silva e Costa (2006),

Educação do campo é uma prática social que tem o objetivo de contribuir, direta e intencionalmente, no processo de construção histórica das pessoas, e, nesse sentido, os movimentos sociais, enquanto práticas sociopolíticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos, têm uma dimensão educativa, à medida que constroem um repertório de ações coletivas, que demarcam interesses, identidades sociais e coletivas que visam à realização de seus projetos por uma vida melhor e da humanização do ser humano. (SILVA E COSTA 2006, p. 2)

Sob essa perspectiva, a expressão *do* e *no* campo assume relevância na medida em que ela se realiza no espaço físico do campo e com os sujeitos do campo, em que

[...] *no campo* indica a necessidade de a escola estar localizada no espaço geográfico, político e social do campo, possibilitando a apropriação e sistematiza-

ção 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. (SCALABRIN, 2011, p. 18 grifos da autora)

Isso requer que seja levada em consideração a realidade do campo na construção da proposta educacional, o que significa considerar os sujeitos do campo como protagonistas, bem como as práticas sociais que formam esses sujeitos como seres humanos e como sujeitos coletivos (CALDART, 2008).

Somada a isso, a concepção de educação do campo se fundamenta nas tríades campo-políticas públicas-educação e pesquisa-produção-cidadania, as quais se articulam e se complementam, portanto, são indissociáveis. Para Scalabrin (2011):

Em ambas, há 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), e configure o rural como um locus transdisciplinar de produção e sistematização de conhecimento, ancorado na heterogeneidade, dinamismo e diversidade, cujo projeto de desenvolvimento é centralidade na produção camponesa. (SCALABRIN, 2011, p. 18)

A concepção de campo condiz com a forma de produção camponesa e está baseada na defesa da cooperação entre os agricultores para produção, atendendo à necessidade do próprio consumo, para a comercialização nas cidades próximas e em polos comerciais mais distantes (SCALABRIN, 2011).

Portanto, articula-se políticas públicas na busca de crédito adequado para a produção, para que a escola desenvolva um currículo que viabilize melhor conhecer a realidade e buscar o acesso a técnicas/tecnologias para solução dos problemas de produção do campo. Nesse sentido, a dimensão da pesquisa é

assumida como estratégia e como princípio educativo, como impulsionadora da produção do conhecimento vinculada ao trabalho no campo.

Tal concepção desafia as práticas educativas dos educadores do campo, as quais requerem intencionalidade, sentimento de pertença com o lugar e sua população, bem como comprometimento social e educacional, conforme consta nos artigos 2º e 7º, respectivamente, da Resolução CNE/CEB no 1/2002. Essa normativa determina ainda que

*Art. 4º O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num **espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.***

*Art. 5º As **propostas pedagógicas das escolas do campo**, respeitando 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.** (BRASIL, 2002, grifo nosso)*

Isso requer consciência do contexto de disputa em que a educação do campo emergiu e permanece, bem como do inacabamento dos sujeitos, portanto, das práticas educativas, visto que os seres humanos e suas práticas se fazem e se refazem com os outros como tempos de possibilidades, e não de determinismos (FREIRE, 1987).

Desse modo, a prática educativa precisa levar em conta os conhecimentos populares, pois os estudantes não são folhas em branco, tão pouco depósitos de conhecimentos sistematizados. Por isso, cabe aos professores e aos alunos assumirem postura de sujeito da produção do saber, mediado pelo processo de construção do conhecimento. Essa postura exige que cada um “se convença definitivamente que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilida-

des para a sua produção e sua construção” (FREIRE, 1987, p. 4).

## Breve histórico da escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Maravilha está localizada na Vila Maravilha, no P. A. Maravilha, tendo como endereço estrada do Rio Preto, quilômetro 250, zona rural do município de Marabá, Pará.

O referido P. A. teve seu processo de ocupação em 1998, de forma pacífica, por se tratar de uma área de terras da União. Os primeiros assentados foram organizados em associações e liderados pelo senhor Antônio Barros Pereira (Ouro Preto). Somente um ano depois da ocupação foi que o P. A. foi criado, através da Portaria no 118, de 5 de outubro de 1999, pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – Incra, com uma área de 10.255 hectares, com capacidade para 249 famílias.

Em 2000, foi fundada a escola que recebeu o mesmo nome do P. A., *Maravilha*. A escola não tinha prédio próprio; foi usada casa doada pelos moradores, igreja, associação, que, na época, era de pau a pique e coberta de palha. Iniciou com duas turmas de 1ª a 5ª série do ensino fundamental.

No ano seguinte à sua fundação, foi criada a escola anexa Maravilha II, localizada a 6 quilômetros, na vicinal 6, que funcionou durante 5 anos, sendo desativada em 2006 pela pouca quantidade de alunos.

Com o desenvolvimento do P. A., as famílias foram tomando posse das terras, com isso aumentou consideravelmente o número de alunos e não tinha mais espaços que comportasse todos.

No ano de 2005, foi implementado o sistema de ensino modular para atender os alunos da 5ª série do ensino fundamental, mas a construção da escola ocorreu somente em 2007, composta por duas salas de aula, uma secretaria, uma cozinha e dois banheiros.

A partir de 2012, a escola passou a ser polo<sup>1</sup>, atendendo 253 alunos, sendo 112 matriculados na escola sede, distribuídos em 7 turmas do 1º ao 9º ano do ensino fundamental; 34 matriculados na Escola Maravilha II, que foi reativada com uma turma multisseriada de 1º ao 5º ano; 57 alunos do 1º ao 7º ano distribuídos em 3 turmas na escola anexa Santos Dumont, localizada na vicinal 9, a 9 quilômetros da escola sede, e com 40 alunos do 1º ao 7º ano organizados em 2 turmas multisseriadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Marinanes Lopes Soares, no P. A. Cabanagem, a 7 quilômetros da Escola Maravilha.

No ano de 2014, a escola foi contemplada com uma turma de educação infantil, multisseriada (jardins I e II); com isso, o número de alunos da escola sede aumentou, porém, a escola anexa Maravilha II foi desativada novamente. As escolas anexas tiveram redução no número de alunos. A Escola Professora Marinanes Lopes Soares ficou com 12 e a Santos Dumont com 8 alunos, ambas com uma turma multisseriada de 1º ao 5º ano.

Desde o ano de 2015, a escola passou a ter transporte escolar, que atende os alunos das vicinais do P. A. Maravilha e os que moram no P. A. Cabanagem. Com a chegada do transporte, muitos alunos foram transferidos para a escola sede; com isso, o número de alunos das escolas anexas diminuiu muito. Consequentemente, houve o fechamento das escolas Maravilha II e, posteriormente, Santos Dumont.

Atualmente, no P. A. Maravilha, encontram-se poucos moradores da época da ocupação, pois eles foram substituídos, geralmente por fazendeiros que compraram seus lotes de terra. Por isso, o número de alunos caiu, porque, às vezes, onde moravam cinco famílias, mora apenas uma, que é a do vaqueiro que nem

---

1 - De acordo com o Ministério da Educação – MEC, polo é a escola credenciada para o desenvolvimento de atividades pedagógicas e administrativas, que aglutina um conjunto de escolas onde funciona uma só sala de aula.

sempre tem filhos na idade de estudar.

## As perspectivas dos sujeitos entrevistados

A escuta da fala dos entrevistados da Escola Maravilha nos ajuda a conhecer a percepção dos pais, estudantes e professores sobre a prática docente desenvolvida na referida escola.

Quando questionamos sobre a escola que temos e a escola que queremos, obtivemos as seguintes respostas:

*A escola que todo mundo quer é uma escola boa. Enquanto essa escola boa não chega, temos que nos conformar com a que temos, mas seria muito bom se a gente tivesse uma escola mais ampliada e com tecnologia, que hoje é fundamental. A internet na escola é o principal, para que os alunos possam fazer muitas pesquisas.*

*Mesmo que a escola está melhor que antes, ainda falta muita coisa: sala de aula, o refeitório, a biblioteca, os computadores, uma sala adaptada para a educação infantil com banheiro [...]. Na verdade, não vamos falar que está boa, mas dá para trabalhar. (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em setembro de 2019)*

Percebe-se a preocupação dos professores sobre a questão da infraestrutura, ou seja, com os espaços físicos, com a falta de tecnologia, deixando de considerar a questão pedagógica como a mais importante da instituição escolar, e não a ver como um lugar de transformação social, de libertação dos sujeitos.

Nesse sentido, Leite (1999) afirma que:

*A função primordial da escola é ensinar e transmitir valores e traços da história e da cultura de uma sociedade. A função da escola é permitir que o aluno tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações de realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio, que lhe é identificador. (LEITE, 1999, p. 99)*

Na percepção dos alunos, também houve a preocupação com a infraestrutura, porém, destacam a necessidade de água de qualidade; espaço de lazer e de estudo, tais como a biblioteca, com materiais suficientes disponíveis; e também mais professores, conforme destacamos a seguir:

*A escola é boa, mas precisa melhorar, falta muita coisa para nós. Precisamos de uma água melhor, de uma água que seja limpa para nós bebermos, porque dar doença na gente, essa água.*

*A escola precisa de mais duas salas de aula, tem que terminar a construção que começou; biblioteca com livros de estudar, porque tem gente que não tem; quadra de esporte; materiais para a gente fazer os trabalhos, porque a gente tem que comprar; queremos mais professores e aulas regulares porque no modular passa muito tempo sem ver uma disciplina e quando os professores vem outra vez, a gente já esqueceu tudo. (Grupo focal de alunos. Entrevista realizada em setembro de 2019)*

Observa-se que a ampliação do quadro docente visa à atuação disciplinar, pois o funcionamento das séries iniciais do ensino fundamental se dá pela multissérie. Isso demonstra o desconhecimento sobre a concepção de educação do campo e da proposta curricular via tema gerador, as quais valorizam a formação por área de conhecimento, e não a multissérie, que, desde que ela seja por nível de ensino, não é impedimento para o desenvolvimento de uma educação de qualidade; e que a seriação e a disciplinarização fragmentam o conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem.

Já na percepção dos pais a escola significa apenas um espaço físico de atuação docente, e se tratam bem seus filhos, então o ensino está bom, conforme depoimento a seguir:

*O que eu tenho que falar é que até agora está boa, a professora está sendo uma boa professora. O que os alunos não aprendem é porque eles não se dedicam, mesmo, mas não coloco culpa na professora. Para mim está bom porque toda vez eles marcam reunião para dizer o que está acontecendo, e o que pode acon-*

*tecer, e os projetos que eles irão trazer para a escola. E a falha que eu acho é dos pais, que a maioria quase nem vem para as reuniões, mas da escola, qualquer assunto que seja para a escola ou da Semed ou relação de dentro da escola, eles convocam reunião e manda mensagem para os pais.* (Grupo focal de pais. Entrevista realizada em setembro de 2019)

Observa-se a insatisfação dos pais com a ausência de outros pais nas reuniões regulares da escola, bem como demonstram uma satisfação em relação à escola e ao trabalho dos professores. Porém, observa-se que os pais não conseguem tratar sobre o currículo escolar e os conteúdos abordados.

Isso demonstra, de um lado, a crença de que só os professores sabem, e isso é fruto da exclusão histórica dos filhos da classe trabalhadora da escola; e de outro, o medo de criticar a gestão da escola e os professores. Isso deixa evidente o desconhecimento sobre o papel da escola e de uma formação que sirva para a vida da criança e do jovem do campo.

De modo geral, de acordo com os depoimentos de professores, alunos e pais, o papel da escola restringe-se à estrutura física, o que revela o pouco significado do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na escola.

De acordo com Lukesi (1994), a escola, como reflexão filosófica, é a institucionalização da transmissão da cultura acumulada; é o espaço de instrução das novas gerações; local onde a pedagogia se traduz na prática, na mediação, na sua concepção de mundo; espaço onde se aprende e se vive prazerosamente. Mas se ela nega a cultura local, então, ela perde o sentido de existir.

Outra declaração dos alunos que nos chamou a atenção foi sobre o recreio:

*Os recreios deveriam ser mais longos; teria que ser duas horas de recreio e duas horas de aula. Eu acho errado na hora do recreio todo mundo sair; deveria ter mais coisas para a gente fazer, precisa ter brincadeiras como vôlei e futebol. Deve ter brincadeiras que os meninos gostam e brincadeiras que as meninas gostam.* (Grupo focal de alunos. Entrevista realizada em setembro de 2019)

O discurso dos alunos demonstra a necessidade de práticas pedagógicas criativas, em que eles possam refletir, criar e manipular sua criação, e, assim, produzir suas próprias conclusões, pois o ato de ensinar na infância deve ser pelo lúdico, pelo brincar e pelas brincadeiras.

De acordo com Paro (2004), a escola e a sala de aula não podem ser um lugar rígido, onde as crianças ficam sentadas umas atrás das outras observando o professor falar. A escola deve ser um lugar de alegria, em que se aprende brincado. Claro que esse brincar tem uma intencionalidade; deve ser um ato pedagógico orientado e acompanhado.

Quando perguntou-se ao grupo focal de professores o que entendia por educação do campo, obteve-se a seguinte resposta:

*A educação do campo veio para assegurar o menino que mora na zona rural, para fortalecer esse vínculo da educação do campo, do agricultor, e dos pais que são agricultores, e para que os alunos também possam estar levando para casa algumas práticas aprendidas na escola, para fortalecer na própria casa. Então, esses conteúdos vieram para enriquecer e complementar a grade curricular do município, e veio na hora, pois precisava muito, pois muitos alunos [...] estavam migrando para a zona urbana, e agora eles começam a implementação da educação do campo.*

*As crianças também têm que aprender as coisas do livro, e lá já vêm coisas sobre a cidade. Eles têm que aprender alguma coisa sobre a cidade, mas o certo, mesmo, deles aprenderem é no lugar onde eles vivem, onde eles convivem, para poder já trabalhar e praticar dentro do seu lote, sem ter que sair para fora.* (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em setembro de 2019 - grifo da autora).

Embora os professores expressem inicialmente uma compreensão sobre o direito de crianças e jovens do campo de estudar no lugar onde moram e fortalecer o vínculo de pertença, observa-se limitações no que se refere à política de educação do campo e às conquistas via legislação, que asseguram calendário e currículo escolar próprio, além de expressar uma percepção de que educação do

campo é uma política paliativa, com a finalidade de garantir a permanência dos alunos no meio rural.

[...] uma primeira compreensão necessária para nós é de que se o conceito de educação do campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de educação do campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico a realidade a que se refere. Essa é a base concreta para discutirmos o que é e o que não é a educação do campo. (CALDART, 2008, p. 69-70)

Segundo a autora, a educação do campo surgiu dos próprios sujeitos do campo e representa um projeto, um ideário de sociedade, e é preciso que isso seja compreendido pelos educadores, para que ela se efetive nas escolas do campo.

No que se refere às práticas pedagógicas, ao ser questionado sobre o trabalho desenvolvido na escola, o grupo focal de professores afirma:

A gente procura, dentro do possível, contextualizar as aulas com o que nós temos no meio rural, aproveitar ao máximo os recursos que temos à nossa volta, para que isso sirva de incentivo para que os alunos valorizem também.

*O conteúdo é trabalhado interligando os conteúdos a esse mesmo contexto. Fazer essa interdisciplinaridade, buscando os recursos que nós temos à nossa volta é melhor, porque o conteúdo que a gente trabalha em matemática vai ser utilizado pelo professor de português, embora de forma diferente, mas o mesmo conteúdo. Isso faz com que o aluno tenha um conhecimento mais amplo, dentro do contexto. E é possível trabalhar a interdisciplinaridade em sala de aula, fazendo com que os alunos vejam esse conteúdo em vários ângulos, tanto em matemática como em português, como em geografia e história...* (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em setembro de 2019)

Percebe-se que, na percepção dos professores, há um trabalho interdisciplinar, integrado, que parte da realidade. Porém, é possível notar que o conteúdo

é tomado como objeto de conhecimento, e não a realidade como finalidade didática, pois ainda inexistente na rede municipal de educação uma política de construção coletiva do currículo fundamentado em Freire (1981), que é o que existe em termos mais avançados para o desenvolvimento da concepção de educação do campo.

Observa-se um discurso inovador, mas uma prática ainda deficitária, reflexo do desconhecimento do que é o currículo interdisciplinar via tema gerador, pois a educação do campo não defende a aplicação do conteúdo, e, sim, o estudo da realidade, para dele extrair as situações-limites sociais, que geram questões problematizadoras, as quais são perguntas que fazemos quanto às falas que expressam o senso comum ou limite explicativo do real, que indicam os conteúdos a serem abordados para a resolução das incompreensões dos problemas existentes na realidade concreta.

Isso requer práticas constantes de pesquisa, tanto por parte dos professores quanto por parte dos educandos, pois a pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade (DEMO, 2008).

Ao questionar sobre a atuação dos professores, os alunos responderam que:

*Os professores são bons, porque eles ensinam e a gente aprende matemática, a escrever direito, ler. Gosto das aulas quando uma questão está difícil e eles ensinam, o que a gente não gosta é quando a gente quer saber e eles não ensinam. Não gosto da Professora A, porque ela não ensina nada, ela não explica, nem responde. Ela só fala assim, ler do livro e responde, e a gente faz tudo errado. A gente tem que copiar o livro quase todo, aí, quem não tem livro fica sem copiar e perde ponto. Ela não olha as tarefas, só dar o visto. (Grupo focal de estudantes. Entrevista realizada em setembro de 2019)*

As falas dos alunos expressam a falta de iniciativa dos professores que se

apegam ao livro, fazendo o educando copiar sem refletir no aprendizado. Eles não têm compreensão nítida sobre o papel do professor, ou seja, o professor bom para eles é aquele que ensina a ler e escrever e responder um questionário. O depoimento dos alunos vai de encontro ao dos professores, pois fica evidente que o professor ainda utiliza o método tradicional de usar o livro como principal instrumento de ensino.

Discutindo sobre o assunto, Caldart (2004, p. 158) destaca que o educador do campo deve ser “aquele cujo trabalho principal é o de fazer e o de pensar a formação humana, seja na escola, na família, na comunidade, no movimento social”.

No que se refere ao planejamento docente, questionamos o grupo focal de professores como o realiza, obtendo as seguintes respostas:

*Nós temos um plano que temos que trabalhar, mas procuro ser flexível no meu plano. Por exemplo, eu sigo o plano, mas sempre que possível a gente acrescenta algo para complementar, porque a gente sabe e conhece a realidade dos alunos. Sabe onde os alunos estão precisando, se der para tocar o barco, a gente toca; se a gente ver que os alunos estão um pouco amarrados, a gente volta, revisa os conteúdos que estava trabalhando. Sempre com o objetivo de que o aluno tenha uma aprendizagem de qualidade. Então, é sempre bom ter em mente a grade curricular que nós temos que cumprir, flexível, mas nem tanto. Nós temos que estar seguindo e trabalhando com o objetivo de tentar dar uma atenção mais específica para os alunos que têm dificuldade demais, mas a gente procura sempre estar buscando algo diferente, para estar trabalhando com os alunos. (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em setembro de 2019)*

A declaração do grupo focal de professores revela que há um conteúdo imposto e uma priorização dos conteúdos a ser seguida, trazida pela grade curricular a ser cumprida, em que não tem espaço para a construção coletiva de um currículo condizente com a concepção da educação do campo.

No que se refere a pesquisa de campo, o grupo focal de professores destaca:

*A gente procura tirar os alunos da sala de aula para fazer as aulas práticas. É importante, não tanto quanto os vídeos, a questão é que é mais difícil, porque tem que ter televisão, tem que ter data show, mas sempre que possível a gente traz.*

*A aula prática é melhor quando você pega o aluno para sair no campo com ele, não é, trabalhar a questão dos cálculos, questão de cubar, calcular área... O aluno acha bom você tirar ele da sala de aula para ir para fora da sala de aula. É uma aula diferenciada, primeiro porque você vai mostrar como que é feito na prática. É diferente da aula no quadro. Você encaminha aporte teórico, e quando você vai para fora da sala, você vai estar mostrando a realidade, como faz. Esse deslocamento, essa prática no campo ajuda muito o aluno. (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em setembro de 2019 – grifo da autora)*

Na percepção do grupo focal de alunos, há necessidade de ampliação das aulas práticas, o que pouco ocorre, mas é com elas que eles aprendem, conforme depoimento a seguir:

*Precisamos mais de aulas práticas, porque nós estamos muito no quadro e no livro. Às vezes, a gente não aprende do quadro, não aprende do livro e aprende quando o professor está ali fazendo outra coisa, uma brincadeira... No caso da matemática, poderia usar os jogos, porque tem muitos jogos aqui. Ciências, a gente poderia sair para observar a mata, os animais, as plantas, tipos de árvores, porque é bom conviver com a natureza e aprender as coisas da natureza, conhecer o nome dos animais, porque muitos meninos daqui não sabem nem o que é uma urtiga, nem o que é um pé de ipê. Tem que fazer pesquisa; fazemos pesquisa só na internet, pesquisa de campo a gente faz só lá uma vez no ano. A professora dar o tema, a gente faz os grupos e sai para pesquisar. Na verdade, a gente aprende mais, pesquisando sobre a vila, sobre a escola... (Grupo focal de alunos. Entrevista realizada em setembro de 2019 - grifo da autora)*

A declaração dos alunos se contrapõe à dos professores, pois, segundo os alunos, as pesquisas são feitas, na maioria das vezes, pela internet; que as pesquisas de campo não são feitas com frequência. Eles declaram sentir necessidade

de aulas em que abordem temas relacionados ao seu modo de vida.

As respostas acabam evidenciando que os professores unem a teoria à prática, tornando as aulas dinâmicas, porém, há momentos em que eles confundem o uso de tecnologias como sendo aulas práticas, bem como confundem aula prática com pesquisa para levantar informações, com fins didáticos, da realidade onde os alunos estão inseridos, o que revela o equívoco entre aula prática e investigação da realidade, pois,

[...] na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo. (FREIRE, 1987, p. 41)

Observa-se que a prática da pesquisa é pouco utilizada, o que indica que o ponto de partida é o conteúdo, de modo que a realidade fica em segundo plano, refletindo o modelo educacional urbanocêntrico, tornando as aulas sem significado para os educandos.

Para que a educação seja pautada por uma prática libertadora, ela precisa estar comprometida com a transformação social. Na percepção de Freire (1987),

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 67)

Uma educação que parte da realidade como objeto de conhecimento não se pauta no conteúdo pelo conteúdo, trazendo a realidade apenas para facilitar a compreensão dos conteúdos, tão pouco segue planos elaborados por outrem. Pelo contrário, requer um processo de construção coletiva envolvendo a comu-

nidade escolar, num eterno processo de construção, pela práxis.

Quando questionado sobre a relação entre professor e aluno, o grupo focal de professores destaca que

*A relação professora-aluno é muito importante para que o aluno não tenha medo da gente. A nossa prática tem que ser uma prática aberta. O aluno tem que ter liberdade para conversar com os professores e tirar as dúvidas, e a gente tem que ser flexível, não pode ser muito duro. Às vezes, dependendo da turma, do aluno, a gente tem que chamar à atenção, mas ao mesmo tempo temos que voltar a ser como antes. Não podemos criar raiva do aluno, perseguir o aluno devido [a] ele ser um aluno problema. A gente tem que procurar resolver de forma amigável, para que não venha criar atrito ou reixas entre professores e alunos. Temos que deixar resolver naquela conversa em sala de aula, ou individualmente, e que o clima permaneça harmonioso em sala de aula. Quando estão teimando muito, a gente reclama e explica para eles que não é porque a professora é chata, porque está cobrando demais, porque a gente só quer o bem. Explicou que na hora de brincar é brincar, mas na hora das atividades, tem que prestar atenção e participar. Muitos acham que é uma relação boa, e tem alguns que sempre têm um conflitozinho na sala de aula. (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em setembro de 2019 - grifo da autora).*

Observa-se que os professores apontam ter uma parceria com os alunos, que sentam, conversam, que tratam também, têm uma relação harmoniosa, porém, essa declaração vai de encontro à visão dos estudantes, pois, para eles, há professores que precisam se relacionar bem com a turma, conforme depoimento a seguir:

*A Professora A não tem relação com os alunos. Ela é toda séria. Acho que ela deveria ter relação com os alunos, é só tarefa, só tarefa! Ela não tem amizade com os alunos, ela precisa ser trocada. Eu acho que é muito bom aquele professor que conta história de vida, que tem relação com os alunos, amizade... (Grupo focal de alunos. Entrevista realizada em setembro de 2019)*

O depoimento dos estudantes expressa dificuldade de relação professor-alu-

no, mas a educação do campo requer uma relação dialógica pautada pela práxis, sem a qual não há educação, e, sim, transmissão de conteúdo.

O educador do campo não pode esquecer que a educação do campo compreende os processos culturais, bem como estratégias de socialização e relação de trabalho vividas pelos sujeitos do campo, no seu cotidiano e em suas lutas para manterem a identidade viva. Se não há relação educador-educando, então os elementos essenciais de seu processo formativo ficam comprometidos (MOLINA; SÁ, 2011).

Quando questionado sobre a avaliação desenvolvida, o grupo focal de professores destaca que

*A avaliação é contínua, somatória. Eu vejo isso como a melhor forma, porque a gente já está aproveitando todo [o] trabalho do aluno; não só aquela avaliação no tempo da prova, mas desde as atividades respondidas na sala de aula, no caderno, a participação do aluno, o comportamento, a interação deles na aula. Então, a gente vai avaliando todos os dias, aí, coloco a pontuação nessa parte, e faço uma provinha valendo só seis. (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em setembro de 2019)*

Embora os professores inovem na forma de avaliar os estudantes, fica evidente a utilização da avaliação apenas para somar pontos, o que acaba por medir o conhecimento dos alunos, pois não se observa a preocupação com a apropriação do conhecimento de uso no seu cotidiano, e, sim, como expressam o domínio de conteúdo, o que demonstra incompreensão sobre a finalidade do ensino e dos conhecimentos.

Discutindo sobre a avaliação, Zabala (1998) destaca que,

Tomada de posição em relação às finalidades do ensino, relacionada a um modelo centrado na formação integral da pessoa implica mudanças fundamentais, especialmente nos conteúdos e no sentido da avaliação. Além do mais, quando na análise da avaliação introduzimos a concepção construtivista do ensino e a aprendizagem como referencial psicopedagógico, o objetivo da ava-

liação deixa de se centrar exclusivamente nos resultados obtidos e se situa prioritariamente no processo de ensino/aprendizagem tanto do grupo/classe como de cada um dos alunos. Por outro lado, o sujeito da avaliação não apenas se centra no aluno, como também na equipe que intervém no processo. (ZABALA, 1998, p. 198)

Para o autor, a avaliação serve como instrumento para uma prática crítico-reflexiva processual docente, e tem a função de alimentar, sustentar e orientar a intervenção pedagógica, o que não se percebe nas falas e nas práticas dos professores.

## **Considerações finais**

-A pesquisa demonstrou que os professores se esforçam em compreender a educação do campo, mas estão subjugados a um modelo de educação urbanocêntrico, o que os tem impedido de desenvolver um currículo que atenda as especificidades do campo.

Desse modo, observa-se a ausência de preparo suficiente para lidar com as demandas da educação do campo, com metodologias planejadas para os alunos camponeses. Há uma falta de consistência e coerência na compreensão da relação entre teoria e prática, entre pesquisa e atividade de campo, por parte dos professores, e isso torna quase sempre inviável um projeto educativo que caminhe na formação de sujeitos capazes de refletir sobre a própria vida e o mundo que os cerca.

A pesquisa demonstrou que os pais têm interesse pela formação de seus filhos, mas desconhecem o papel da escola do campo ou têm medo de se expor diante da comunidade escolar. Nesse sentido, a comunidade escolar carece de debates sobre a função social da escola do campo e o papel da educação do e no campo.

A pesquisa demonstrou também que os alunos têm expectativas não atendidas pela escola, as quais vão desde espaços que estimulem a construção do conhecimento, como esporte, lazer, biblioteca; até aulas práticas, lúdicas, dinâmicas e com a inserção da pesquisa, sendo esta capaz de ressignificar o currículo da escola do campo.

Isso requer a retomada da política de educação do campo pelas escolas do campo, bem como a ressignificação da formação continuada docente, e o desenvolvimento de debates nas escolas do campo com vistas a discutir o sentido da educação do campo. Além de mudanças na postura da equipe pedagógica, visando a novas práticas de ensino e a compreensão de novas metodologias criativas e reflexivas.



# Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB no 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, p. 32, 9 abr. 2002.

CALDART, R. S.; “Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo”; Seminário Estadual da Educação do Campo promovido pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná de 9 a 11 de março de 2004; “Momento Atual da Educação do Campo”; Do Setor de Educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma educação do campo**. Organização por Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Incra/MDN, 2008.

DEMO, Pedro. **Educador pela pesquisa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Etd. Pedagógica**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 537, set./dez. 2016.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 8. ed.

Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LEITE, S. C. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEITE, Maria Fernandes Paiva *et al.* Refletindo sobre a realidade do trabalho docente nos cursos de licenciatura da UFPB. *In*: ENCONTRO DE EXTENSÃO, 12., 2010, Paraíba. **Anais** [...]. Paraíba: UFPB, 2010. p. 1-18.

LUCKESI, C. C. 1994. Avaliação da aprendizagem escolar. São Paulo: Cortez.

LUNT, I. 1994. A prática da avaliação. In Daniels, H. (org). 1994. Vygostky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus.

MOLINA, M. C., & Sá, L. M. (2011). A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In Molina, M. C., & Sá, L. M. (Orgs.). Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS) (pp. 35-62). Belo Horizonte.

MOLINA, M. C. Análises de práticas contra-hegemônicas na formação de educadores: reflexões a partir do curso de Licenciatura em Educação do Campo. *In*: SOUZA, J. V. (org.). O método dialético na pesquisa em educação. Campinas: Autores Associados, 2014. v. 1. p. 263-290.

PARO, V.H. Gestão Democrática da Escola Pública, 8 ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

SCALABRIN, Rosemeri. **Diálogos e aprendizagem na formação em agro-nomia para assentados**. Natal: UFRN, 2011.

SILVA, Lourdes Helena e COSTA, Vânia Aparecida. Educação Rural. Revista

Presença Pedagógica, v. 12 n. 69 mai./ju. 2006

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Porto Alegre: Artmed, 1998.



# Capítulo 2

**Práticas interdisciplinares no ensino fundamental na escola**

**Maria Lúcia de Sousa Pimentel - Piçarra, Pará**

*Gilza Borges Da Silva*

*Rosemeri Scalabrin*

## **Introdução**

Este artigo compõe trabalho de conclusão da especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo, do Instituto Federal do Pará (IFPA) Campus Rural de Marabá (CRMB), em que nos desafiamos a pesquisar sobre práticas interdisciplinares, a partir da observação e análise das práticas desenvolvidas na Escola Maria Lúcia de Sousa Pimentel, localizada no campo de Piçarra.

A escolha da Escola de Ensino Fundamental Maria Lúcia de Sousa Pimentel como locus de pesquisa se deu mediante a aceitação dos professores para participar da pesquisa, como amostra do que pode estar ocorrendo nas escolas na rede municipal de ensino – pois, diante do tempo, não foi possível contactar todos os professores da referida rede – tendo como recorte de análise as práticas interdisciplinares desenvolvidas pelos professores no ano de 2018. Além disso, há o fato de acompanhar o processo formativo nessa escola e ter observado uma

certa (in)coerência entre a orientação realizada na formação continuada e as práticas docentes desenvolvidas no âmbito do ensino fundamental.

Vale destacar que essa concepção de educação do campo e de currículo interdisciplinar via tema gerador foi assumida como política educativa da rede municipal de ensino, desde o ano de 2015, e desenvolvida pela Secretaria Municipal de Educação de Piçarra (Semed) em parceria com o IFPA/CRMB, por meio da oferta da especialização em Educação do Campo voltada à 3 turmas (120 educadores), no decorrer do período de 2015-2018. E, ainda, por meio do curso de formação de formadores no período de 2017-2018, envolvendo a equipe da Semed, composta pelos diretores do campo e/ou responsáveis, além de coordenadores pedagógicos das cinco escolas-polo da referida rede.

O interesse por esta pesquisa adveio de minha prática como gestora da Semed e, nesta, ter participado de todo o processo de formação continuada de professores, tanto na referida especialização quanto nos encontros de formação de formadores desenvolvidos pela secretaria juntamente com o IFPA/CRMB. Nesse processo de atuação, observou-se que a maioria dos docentes apresentou dificuldades no desenvolvimento de práticas interdisciplinares, o que tem gerado incoerências entre discursos e práticas.

Em nossa atuação, embora houvesse os encontros semestrais de formação de formadores na Semed e encontros bimensais nas escolas-polo, e, ainda, o acompanhamento do trabalho docente desenvolvido pelas coordenações pedagógicas nas referidas escolas, identificou-se dificuldades na materialização das práticas interdisciplinares, o que gerou inconsistências entre as orientações da formação continuada proposta pela rede municipal e as práticas desenvolvidas, principalmente porque parte dos professores ainda apresenta preferência pelo uso do livro didático e/ou pelo desenvolvimento de conteúdos em si, seguindo o que era proposto pela Semed antes de 2015, devido “dar menos trabalho”. Esses docentes apresentam resistência a construção coletiva do currículo realizada na formação continuada docente.

A formação continuada é um dos tripés na busca pela melhoria da qualidade do ensino-aprendizado e fundamenta-se na concepção de educação do campo e do currículo interdisciplinar via tema gerador de base freiriana, sendo composta pela pesquisa e pela problematização da realidade para a compreensão do mundo vivido.

Essa concepção de formação tem como principal objetivo construir coletivamente o currículo a partir de três organizadores: estudo da realidade (ER)<sup>1</sup>, organização do conhecimento (OC)<sup>2</sup> e aplicação de conhecimento (AC)<sup>3</sup>.

Essa proposta parte de situações-limites sociais, da visão dos sujeitos da comunidade, valorizando a sua superação por meio da compreensão da realidade pelos estudantes; estudos que possibilitem desnudar os problemas por meio da problematização e do diálogo de conhecimentos, com vistas à transformação da realidade concreta presente nos temas geradores.

Essa experiência, tanto na formação quanto na atuação profissional na Semed, provocou a compreensão de que o desenvolvimento de práticas interdisciplinares requerem mais dedicação ao trabalho docente, exigindo não só o planejamento coletivo, mas também o compromisso do corpo docente com a construção do conhecimento envolvendo os estudantes, o que demanda o rompimento com o conteúdo em si, pelo fato de se restringir à transmissão dos con-

---

1 - De acordo com Scalabrin (2019, p. 97), “o estudo da realidade (ER) é composto por momentos de estudo e análises das situações da realidade local, ou seja, do território onde a escola está inserida, a partir de pesquisas anteriores (fontes secundárias) e de conversas informais com pessoas da comunidade, em que se realizam questionamentos e problematizações sobre os modelos explicativos na visão dos sujeitos”.

2 - Segundo Scalabrin (2019, p. 98), “a organização do conhecimento (OC) é o momento em que os educadores se reúnem para socializar a pesquisa e selecionar as falas significativas (codificações), as quais representam uma situação-limite social na visão dos sujeitos, o que Freire (1975, p. 126) denomina este momento de análise das codificações e escolha das decodificações”.

3 - A aplicação do conhecimento (AC) “se dá pelo desenvolvimento das práticas educativas em sala de aula, onde deve acontecer processualmente a partir da sequência discutida: a problematização inicial e o aprofundamento teórico; e posteriormente o plano de ação, com vistas à transformação da situação-limite inicial” (SCALABRIN, 2019, p. 99).

teúdos contidos dos livros didáticos, portanto estando ausente a preocupação com o contexto social.

Nesse sentido, a pergunta central e norteadora da pesquisa foi: Ao ter acesso a formação continuada no âmbito da educação do campo e do currículo via tema gerador, os professores da Escola Maria Lúcia de Sousa Pimentel desenvolvem práticas interdisciplinares?

Essa questão se articula a outras perguntas complementares, tais como: Por que os professores têm apresentado dificuldade de desenvolver em sala de aula o que se planeja na formação? Por que têm dificuldade de realizar práticas interdisciplinares? Por que oferecem resistência na realização da proposta curricular?

Para isso, nesta pesquisa, levantamos a compreensão dos professores em relação à interdisciplinaridade e às dificuldades no desenvolvimento das práticas interdisciplinares desenvolvidas, ou não, no ensino fundamental na Escola Maria Lúcia de Sousa Pimentel, Piçarra, Pará, o que pode estar impedindo a consolidação de um projeto educativo progressista na referida rede.

A metodologia utilizada nesta pesquisa consistiu em estudo bibliográfico e pesquisa de campo, sendo que esta foi realizada por meio de entrevista com sete professores da referida escola.

Para o estudo bibliográfico, buscamos conhecer os conceitos de interdisciplinaridade em Fazenda (2002), Santomé (1998) e Severino (1995); bem como os obstáculos ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares sob a perspectiva discutida por Delizoicov (2013), os quais nos auxiliam na análise do problema de pesquisa.

Na pesquisa de campo, optamos pela entrevista individual, para que utilizamos o diálogo com sete professores a partir de um questionário aberto ou semiestruturado. As entrevistas foram realizadas no mês de janeiro de 2019. Para preservação da identidade profissional de cada entrevistado, denomino-os de Professor 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7.

Assim, a relevância da pesquisa se deve ao fato de essa escola estar submetida à proposta curricular interdisciplinar via tema gerador desde o ano de 2015, e ter realizado, desde então, a construção coletiva do currículo, envolvendo gestores, educadores e corpo técnico, e também as famílias.

## **Conceituando interdisciplinaridade**

A interdisciplinaridade está presente em diversas pesquisas acadêmicas, e, por se tratar de um termo polissêmico, que não apresenta um único significado, pode ser definida de diversas maneiras, dependendo do autor estudado.

Segundo Fazenda (2002), a interdisciplinaridade surgiu na Europa, especialmente em França e Itália, em meados da década de 1960, como forma de se opor a toda e qualquer ideia de conhecimento que instigasse o olhar do aluno para uma única, limitada e exclusiva direção. No Brasil, a interdisciplinaridade vem sendo debatida e comentada desde a década de 1970, apresentando, assim, a necessidade de produção de novas propostas educacionais.

De acordo com a interdisciplinaridade, o conteúdo trabalhado na escola deve levar em consideração aspectos de ordem conceitual (epistemológicos), aspectos de ordem prática (metodológicos), assim como aspectos de ordem existencial (ontológicos), para possibilitar a compreensão do todo que abrange o conhecimento, afetando, assim, a formação do aluno (FAZENDA, 2002).

A autora considera ainda que, por meio do entendimento da interdisciplinaridade, pode-se perceber que o conhecimento não é algo fragmentado, no entanto, este se relaciona com outros conhecimentos, possibilitando o questionamento das certezas até aquele momento encontradas pelos indivíduos com que esse conhecimento interage. Entretanto, o desenvolvimento de práticas interdisciplinares no cotidiano escolar requer uma modificação profunda nas posturas dos professores, o que exige formação docente. A fim de adotar práticas interdisciplinares no cotidiano escolar, deve-se realizar uma modificação

profunda, atendendo a demanda de um novo modelo de formação de docentes que provoque mudança de comportamento docente capaz de produzir um novo modo de ensinar (FAZENDA, 2002).

Corroborando, Santomé (1998) afirma que a interdisciplinaridade

[...] implica em uma vontade e compromisso de elaborar um contexto mais geral, no qual cada uma das disciplinas em contato são, por sua vez, modificadas e passam a depender claramente umas das outras. Aqui se **estabelece uma interação entre duas ou mais disciplinas, o que resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco e, conseqüentemente, em uma transformação de suas metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais**, etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas. (SANTOMÉ, 1998, p. 63, grifo nosso)

Severino (1995) acrescenta que o sentido do termo interdisciplinar precisa ser redimensionado quando se trata do saber teórico, ou seja, ele precisa ser construído quando se trata do fazer prático, pois é na medida em que são rompidas as fronteiras entre as disciplinas, na teoria e na pesquisa, que se requer considerar que a interdisciplinaridade é condição também da prática social.

Nesse sentido, “ser interdisciplinar, para o saber, é uma exigência intrínseca, não uma circunstância aleatória. Com efeito, pode-se constatar que a prática interdisciplinar do saber é a face subjetiva da coletividade política dos sujeitos”; desse modo, “[...] o saber, enquanto expressão da prática simbolizadora dos homens, só será autenticamente humano e autenticamente saber quando se der interdisciplinarmente” (SEVERINO, 1995, p. 3).

Segundo Lago, Araújo e Silva (2015), para que haja a interdisciplinaridade, não existe a necessidade de extinguir as disciplinas, contudo, deve-se integrar e articular aquelas que são trabalhadas isoladamente, assim como se faz necessário compreendê-las como processos culturais e históricos, tornando-as indispensáveis à modernização das práticas do processo de ensino-aprendizagem.

Esses autores relatam que as demandas atuais e as possibilidades de aprendizagem não admitem a compartimentalização dos saberes em disciplinas isoladas, uma vez que necessita-se de instituições de ensino com perspectivas mais amplas e interdisciplinares quanto ao conhecimento e à realidade.

Os autores acrescentam ainda que, para implementação das práticas interdisciplinares no cotidiano escolar, faz-se necessário que os docentes, ainda que tenham passado por um preparo inicial e possuam condições para o amplo desempenho da profissão, sejam submetidos a uma formação continuada, com o intuito de dar condições a esses docentes de “aprender a aprender” frequentemente.

A interdisciplinaridade também foi incorporada nas Diretrizes Curriculares Nacionais, em seu artigo 5o, inciso I, assegurando “[...] *a interdisciplinaridade curricular, dando significado e relevância aos conhecimentos e vivência da realidade social e cultural, [...] para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho*” (BRASIL, 2015, p. 9).

## **Obstáculos para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares**

O debate sobre os desafios do desenvolvimento de práticas interdisciplinares não é novo. Entretanto, ele deriva da fragmentação da formação inicial e da ausência de uma política de formação continuada processual por parte das redes municipais de formação.

Autores como Cardoso, Walvy e Goldbach (2011) apresentam alguns obstáculos que devem ser superados pelos docentes na implementação das práticas interdisciplinares nas escolas, sendo eles:

**Obstáculos de ordem epistemológica e institucional:** consistem na eliminação de barreiras entre as disciplinas.

**Obstáculos psicossociológicos e culturais:** residem na falta de formação

específica, acomodação à situação estabelecida e [no] medo de perder o prestígio pessoal, que impedem a montagem de uma equipe especializada que parta em busca de uma linguagem comum.

**Obstáculos metodológicos:** expressos na necessidade de rever formas de desenvolvimento do conteúdo.

**Obstáculos quanto à formação:** [...] consistem na necessidade de ao lado de uma formação teórica se estabelecer um exercício constante no trabalho interdisciplinar.

**Obstáculos materiais:** residem na necessidade de planejamento, de espaço, de tempo e na previsão orçamentária adequada. (CARDOSO; WALVY; GOLDBACH, 2011, p. 3)

Os autores Guedes, Porto e Guedes (2016) acrescentam outros problemas enfrentados pelos professores no momento de adotar as práticas interdisciplinares, sendo eles:

**Falta de tempo para estudo pessoal e com os colegas de outras disciplinas,** o ato de estabelecer redes coletivas de estudo e trabalho, em especial para pedagogia interativa e dialógica na produção de saberes, e a falta de capacitações por parte das instituições de ensino que tratem da prática de ensino interdisciplinar. (GUEDES; PORTO; GUEDES, 2016, p. 7, grifo nosso)

Esses obstáculos são superáveis, uma vez que muitas dessas dificuldades podem ser sanadas pela gestão e pelos próprios professores, desde que se detenha condições de trabalho e de produção de processos coletivos na escola.

Para Pernambuco e Paiva (2013), o principal obstáculo se refere à ausência de estratégias de formação para o desenvolvimento de práticas interdisciplinares, visto que

[...] os esforços direcionados à prática da interdisciplinaridade ainda se configuram numa espécie de paliativo refletido através de ações isoladas que não tocam no essencial, que é, conforme acreditamos, a necessária mudança das bases epistemológicas dos currículos dos cursos de formação de professores. (PERNAMBUCO; PAIVA, 2013, p. 8)

Para as autoras, a interdisciplinaridade por si só não tem sido capaz de ressignificar a ação docente, devido à necessária mudança nas bases epistemológicas do currículo, o que requer transformação na matriz curricular de formação. Nesse aspecto, a formação de professores, a partir da proposta curricular via tema gerador de base freireana, faz-se fundamental, no sentido da práxis, de repensar espaços e redimensioná-los considerando a cultura e as problemáticas que se apresentam na realidade concreta.

Outro obstáculo é apresentado por Delizoicov (2013, p. 27), que se refere aos docentes; quer dizer, em relação ao engajamento dos professores sempre que se inicia a implementação dos projetos inovadores, identifica-se a influência de três tendências denominadas de *aliada*, *indiferente* e *não-alinhada*, sendo que “cada uma delas tem professores com diferentes interesses, intenções, motivações, história de vida e profissional, cujo resultado final é o distinto nível de envolvimento [...]”.

As três tendências são assim definidas:

**Os professores da tendência aliada** quase sempre se tornam praticamente auxiliares no processo de coordenação e de pesquisa que se implanta [...]. **Os professores da tendência não-alinhada**, apesar de terem como característica essencial não se envolverem no projeto, têm distintos motivos para se manterem distantes. Por exemplo, aqueles que acreditam ter bons resultados com os alunos com o que já fazem têm justificados argumentos para não mudar a prática docente, ou outros que por insegurança profissional também não se alinham. Diferentemente daqueles que, por razões ideológicas, não se envolvem ou mesmo se opõem às mudanças (grifo nosso).

De acordo com o autor, os professores indiferentes representam a maioria, e esses pouco se importam com a proposta. Portanto, o bom andamento de uma proposta educativa embasada em práticas interdisciplinares pode ser percebido quando no andamento do trabalho ocorre a “manifestação e nível de adesão pelos **professores da tendência indiferente**” (DELIZOICOV, 2013, p. 27,

grifo nosso).

O autor destaca, ainda, que quando os professores não compreendem que a formação continuada é parte do trabalho docente, ou seja, que está “organicamente articulado à organização da escola”, isso requer que sejam criadas estratégias para o alcance dessa compreensão por parte de todo o corpo docente. Mas isso “depende da vontade política da equipe dos gestores educacionais e de relativo aumento dos recursos financeiros” (DELIZOICOV, 2013, p. 27).

## **Breve histórico da escola**

A Escola de Ensino Fundamental Maria Lúcia Souza Pimentel foi fundada no ano de 2002, no projeto de assentamento – P. A. Djalma Castro, localizado no município de Piçarra, Pará. Essa instituição atende os alunos do meio rural, da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. Tem como objetivo proporcionar um ensino-aprendizagem de qualidade, por meio do desenvolvimento de práticas pedagógicas fundamentadas no currículo interdisciplinar via tema gerador de base freireana (FREIRE, 1981), cujas tematizações são construídas nas programações de ensino do município a partir do tema gerador, o qual emerge do estudo da realidade, obtido a partir da pesquisa socioantropológica e, também, do estudo dos materiais secundários que traduzem a história das localidades, bem como pela organização coletiva do conhecimento, que propicia o movimento da redução temática a partir da cada tema gerador escolhido ano a ano ou semestralmente.

O quadro de funcionários da escola é composto por um motorista, uma monitora de transporte, duas merendeiras e dez professores, que atendem um total de setenta alunos, distribuídos no período matutino e vespertino.

O projeto político-pedagógico da escola contém os princípios básicos para a construção de uma proposta pedagógica inovadora, construído após o município de Piçarra aderir à educação do campo como fonte riquíssima de aprendizagem,

que visa à articulação entre os saberes locais dos sujeitos e a estruturação de projetos interdisciplinares, possibilitando o acesso ao conhecimento sistemático em cada uma das áreas, com vistas à aprendizagem significativa.

Assim, concebe-se o currículo como uma proposta que aborda as necessidades da comunidade escolar, valoriza o que o aluno já sabe da agricultura familiar e a que, posteriormente, acrescenta-se os conhecimentos da base nacional comum. Desse modo, espera-se desenvolver um processo de construção do conhecimento que gere aprendizagem, que parta da realidade na visão dos sujeitos da comunidade, mas também oportunize o aprofundamento teórico a partir de uma perspectiva mais ampla (do micro para o macro), possibilitando, com isso, que os estudantes reflitam sobre os contextos em que estão inseridos, e que, mediados pelos professores, construam solução às situações-limites presentes nos temas geradores. Esse processo possibilita a vivência de uma educação democrática e significativa, porque contribui para a construção coletiva do conhecimento.

## A percepção dos sujeitos entrevistados

A escuta da fala dos professores da Escola Maria Lúcia Souza nos ajudou a conhecer a percepção deles em relação às práticas interdisciplinares na referida escola; conseqüentemente, a identificar as dificuldades a que esses são submetidos durante a aplicação de práticas interdisciplinares.

Inicialmente, perguntamos aos professores o que eles entendiam por interdisciplinaridade, obtendo as seguintes respostas:

*É a **contemplação de conteúdos** que se relacionam com outras áreas para proporcionar uma melhor compreensão.* (Professor 1, grifo nosso)

*É **trabalhar duas ou mais disciplinas** conforme o conteúdo programado.* (Professor 2, grifo nosso)

**Trabalhar temas de uma determinada área paralelo a outras disciplinas, de modo a estabelecer relações entre diferentes áreas do conhecimento.**

(Professor 3, grifo nosso)

**É quando as disciplinas dialogam entre si, favorecendo aos alunos um melhor conhecimento.** (Professor 4)

**É a integração das áreas de conhecimentos.** Ou seja, é o diálogo das ciências na busca da transformação social. (Professor 5, grifo nosso)

**É a forma de trabalhar com disciplinas ou outros ramos do conhecimento.** Um planejamento interdisciplinar, na área pedagógica, é quando duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento e levar dinâmica ao ensino. (Professor 6, grifo nosso)

**É trabalhar duas ou mais disciplinas juntas, isto é, com um mesmo objetivo e com relações definidas, evitando assim o trabalho isolado de uma única disciplina.** (Professor 7, grifo nosso)

As respostas expressam um esforço em expor o que pensam ser o conceito interdisciplinar, porém, observa-se uma certa dificuldade de expor isso. Ou seja, observa-se que há necessidade de melhor compreensão, passando a entender o “sentido do termo interdisciplinar” como redimensionamento do saber teórico, que requer romper as fronteiras entre as disciplinas na teoria e na pesquisa para sua aplicabilidade na prática social.

Quando questionamos “Você já trabalhou de maneira interdisciplinar?”, 100% dos entrevistados afirmaram já terem aplicado práticas interdisciplinares na sala de aula; entretanto, no que se refere a realização a contento, 79% informaram que possuem dificuldade de trabalhar interdisciplinarmente. Essa dificuldade expressa uma das lacunas no desenvolvimento processual de práticas interdisciplinares.

Segundo Severino (1995), a fragmentação do conhecimento é obstáculo à interdisciplinaridade. Para esse autor, o problema ocorre quando

[...] as diversas atividades e contribuições das disciplinas e do trabalho dos professores acontecem apenas se acumulando por justaposição: não se somam por integração, por convergência [...].

A desarticulação fragmentária se manifesta ainda na dificuldade, reconheci-

damente presente nas diversas instâncias do sistema instrucional de ensino, de se articular os meios aos fins, de utilização dos recursos para a consecução dos objetivos essenciais. (SEVERINO, 1995, p. 1)

Somado a isso, o problema se avoluma, porque, “de sua parte, os alunos vivenciam sua aprendizagem como se os elementos culturais que dão conteúdo ao seu saber fossem estanques e oriundos de fontes isoladas entre si” (SEVERINO, 1995, p. 1).

Quando questionados “Durante sua formação acadêmica, você teve orientações para o desenvolvimento de prática docente interdisciplinar?”, 57% dos professores entrevistados afirmaram ter recebido orientações para trabalhar de forma interdisciplinar, entretanto, as dificuldades ocorriam devido à discussão que era abordada de forma muito teórica, e não na prática; 40% relataram não ter essa formação; e 3% relataram que, durante a sua formação acadêmica, a orientação sobre interdisciplinaridade era “*pouca e insuficiente para trabalhar de forma interdisciplinar, e as formações acadêmicas ainda são bastante restritas ao ensino partilhado de disciplinas*”.

Ao serem questionados sobre o tipo de dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de práticas interdisciplinares no cotidiano escolar, as respostas foram as seguintes: “***Dificuldade para se reunir e realizar o planejamento das ações a serem desenvolvidas***” (Professor 1, grifo nosso). “Dificuldade em ***criar relações entre os conteúdos de diferentes disciplinas***” (Professor 2, grifo nosso).

Observa-se que os professores 1 e 2 podem ser aqueles que compõem o grupo da tendência não-alinhada, ou seja, aqueles que não participam da formação continuada e não se envolvem com a construção coletiva do currículo, e argumentam “***dificuldade de reunir e planejar***” e “***de criar relação entre as disciplinas***” (grifo nosso).

Na verdade, esses não se envolvem com o processo de construção coletiva do currículo da rede, seja por razões ideológicas, seja por se oporem às mudanças (DELIZOICOV, 2013), perpetuando, assim, uma atuação limitada à aplicação

do livro didático como receituário.

Entretanto, na visão de um professor, as dificuldades enfrentadas no desenvolvimento de práticas interdisciplinares, se deve à “**resistência à realização de propostas inovadoras de ensino na escola**” (Professor 3, grifo nosso). Nessa percepção, há resistência à proposta do currículo interdisciplinar via tema gerador desenvolvida na rede municipal de ensino de Piçarra entre os anos de 2015 e 2018, por meio da política de formação continuada da rede municipal de ensino.

A resistência dos professores perpassa, em grande medida, pela falta de compreensão deles de que a formação continuada é parte do trabalho docente e que ela compõe a organização da escola (DELIZOICOV, 2013).

Entretanto, segundo Gouvêa da Silva (2013, p. 76), a formação e o planejamento coletivo “apresentam-se 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 [...]”, e requerem a necessidade de mais investimento, por parte da equipe gestora, em estratégias e recursos para promover o envolvimento de todos.

Outros elementos apareceram nos depoimentos dos professores, os quais expressam a dificuldades de colocar em prática a interdisciplinaridade, devido a

*A falta de orientação durante a formação sobre como trabalhar as práticas interdisciplinares. No dia a dia profissional, a gente vê que essa é uma temática que deve ser mais discutida e praticada nas escolas. (Professor 4, grifo nosso).*

*De acordo com o que tem que ser trabalhado, ou seja, com qual tema/assunto devo abordar na minha área de atuação. Parecido com o tema gerador do nosso município, que dependendo do tema proposto, **eu consigo fazer uma relação estimável, porém, dependendo de alguns temas que fogem muito da minha área, eu sinto dificuldade de relacionar, como a disciplina, por exemplo. Há também dificuldades em pesquisar em virtude da falta de acesso a fontes de pesquisa para atualização (a escola não possui internet).***

(Professor 5, grifo nosso)

Observa-se que a preocupação dos professores está no desenvolvimento da formação continuada, seja pela necessidade de mais investimento no fazer interdisciplinar, seja com a materialização de práticas interdisciplinares no cotidiano escolar, ampliando-se a discussão acerca da articulação entre o tema gerador e os conteúdos disciplinares com vistas à superação das lacunas existentes nas práticas desenvolvidas.

Essa superação requer ampliação do espaço de formação sobre a proposta curricular via tema gerador em curso, bem como de reflexões sobre as práticas desenvolvidas envolvendo a coletividade, ou seja, a comunidade escolar, de modo a construir soluções coletivas.

De acordo com Gouvêa da Silva (2013, p. 76), nessa proposta curricular, a comunidade escolar é compreendida “como sujeito coletivo, que criticamente supera os obstáculos epistemológicos da tradição sociocultural escolar”.

Entretanto, a percepção dos demais professores entrevistados difere da dos anteriores, pois emite uma incompreensão do processo formativo desenvolvido, conforme destacamos a seguir: “**A formação continuada possui muita teoria e pouca prática, dificultando, assim, o entendimento e aplicação das práticas interdisciplinares**” (Professor 6, grifo nosso). “**Falta de interesse dos alunos, pois não entendem a importância das práticas interdisciplinares**” (Professor 7, grifo nosso).

A fala do Professor 6 apresenta incoerência no que se refere à formação continuada realizada, visto que esta sempre foi fundamentada na relação entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, pois, na proposta curricular em curso, esses elementos são intrínsecos. O próprio curso de especialização em Educação do Campo e Agricultura Familiar e Currículo é estruturado pela pedagogia da alternância, a qual se estende às escolas da rede municipal, visto que, enquanto os professores da rede municipal se reúnem para planejar, os estudantes se encontram em atividade de pesquisa nos tempos-comunidade.

Já o Professor 7 culpabiliza os estudantes pela dificuldade de compreensão da “*importância de práticas interdisciplinares*”, quando, na realidade, o desenvolvimento delas oportuniza o processo de construção do conhecimento, gerando aprendizagem.

Em consonância com a reflexão de Delizoicov (2013), podemos afirmar que os professores 6 e 7 se encontram na *tendência não-alinhada*, pois apresentam motivos inconsistentes para se manterem distantes; portanto, não expressam compromisso com a proposta do currículo interdisciplinar via tema gerador, declarando a formação desenvolvida como insuficiente e culpabilizando os estudantes. Eles acreditam que realizam bom trabalho, o que não condiz com a realidade presente em suas turmas, pois tem sido comum a procura dos estudantes para reclamar da dificuldade de aprendizagem.

Observa-se, portanto, que o “nó” do desenvolvimento de práticas interdisciplinares na escola pesquisada está na ausência de novas estratégias capazes de envolver os professores das *tendências indiferente e não-alinhada* na formação continuada e no planejamento coletivo, com vistas a superar as lacunas existentes.

## **Considerações finais**

De acordo com Gouvêa da Silva (2013, p. 76), nessa proposta curricular, a comunidade escolar é compreendida “como sujeito coletivo, que criticamente supera os obstáculos epistemológicos da tradição sociocultural escolar”.

Entretanto, a percepção dos demais professores entrevistados difere da dos anteriores, pois emite uma incompreensão do processo formativo desenvolvido, conforme destacamos a seguir: “A formação continuada possui muita teoria e pouca prática, dificultando, assim, o entendimento e aplicação das práticas interdisciplinares” (Professor 6, grifo nosso). “Falta de interesse dos alunos, pois não entendem a importância das práticas interdisciplinares” (Professor 7, grifo nosso).

A fala do Professor 6 apresenta incoerência no que se refere à formação continuada realizada, visto que esta sempre foi fundamentada na relação entre teoria e prática, ensino, pesquisa e extensão, pois, na proposta curricular em curso, esses elementos são intrínsecos. O próprio curso de especialização em Educação do Campo e Agricultura Familiar e Currículo é estruturado pela pedagogia da alternância, a qual se estende às escolas da rede municipal, visto que, enquanto os professores da rede municipal se reúnem para planejar, os estudantes se encontram em atividade de pesquisa nos tempos-comunidade. Já o Professor 7 culpabiliza os estudantes pela dificuldade de compreensão da “importância de práticas interdisciplinares”, quando, na realidade, o desenvolvimento delas oportuniza o processo de construção do conhecimento, gerando aprendizagem.

Em consonância com a reflexão de Delizoicov (2013), podemos afirmar que os professores 6 e 7 se encontram na tendência não-alinhada, pois apresentam motivos inconsistentes para se manterem distantes; portanto, não expressam compromisso com a proposta do currículo interdisciplinar via tema gerador, declarando a formação desenvolvida como insuficiente e culpabilizando os estudantes. Eles acreditam que realizam bom trabalho, o que não condiz com a realidade presente em suas turmas, pois tem sido comum a procura dos estudantes para reclamar da dificuldade de aprendizagem.

Observa-se, portanto, que o “nó” do desenvolvimento de práticas interdisciplinares na escola pesquisada está na ausência de novas estratégias capazes de envolver os professores das tendências indiferente e não-alinhada na formação continuada e no planejamento coletivo, com vistas a superar as lacunas existentes.



# Referências

BRASIL. Resolução no 2, de 1º de julho 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. **Imprensa Nacional**, seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

CARDOSO, J. S.; WALVY, O. W. de C.; GOLDBACH, T. Obstáculos encontrados por professores para o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares em uma escola técnica da rede estadual de ensino médio no município de São Gonçalo/RJ. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA*, 8., 2011, Campinas. **Atas** [...]. Campinas: [s. l.], 2011.

DELIZOICOV, D. A educação em ciências e a perspectiva de Paulo Freire. *In: PERNAMBUCO, M. M.; PAIVA, I. A. de (org.). Práticas coletivas na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 10. ed. Campinas: Papirus, 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GOUVÊA DA SILVA, A. F. O currículo na práxis da educação popular: projeto pedagógico interdisciplinar – tema gerador via rede temática. *In: PERNAMBUCO, M. M.; PAIVA, I. A. de (org.). Práticas coletivas na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GUEDES, E. A. A.; PORTO, F.; GUEDES, E. G. A. **Desafios e possibilidades da interdisciplinaridade na prática docente**. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 3., 2016, Natal. Anais Eventos Científicos & Editora, 2016.

LAGO, W. L. A.; ARAÚJO, J. M.; SILVA, L. B. **Interdisciplinaridade e en-**

**sino de ciências: perspectivas e aspirações atuais do ensino.** Saberes: Filosofia e Educação. Natal, vol.1 n.11 p. 52-63. 2015. Disponível em: <https://periódicos.ufrn.br>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

NASCIMENTO, M. L. O. *et al.* **Os desafios de trabalhar a interdisciplinaridade na visão dos professores de uma escola da rede estadual de ensino médio no município de Sobral/CE.** In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2., 2015, Campina Grande. Campina Grande: Realize Eventos Científicos & Editora, 2015.

PERNAMBUCO, M. M.; PAIVA, I. A. de. **Práticas coletivas na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade:** o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SEVERINO, A. J. O compromisso dos educadores com o interdisciplinar: a exigência da teoria e da prática. In: JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. (org.). **Interdisciplinaridade:** para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

# Capítulo 3

## **A prática docente no ensino médio: o caso da escola estadual Izabel Maracaípe - Itupiranga, Pará**

*Francisca Silva de Carvalho*  
*Rosemeri Scalabrino*

### **Introdução**

O presente artigo discute sobre as práticas docentes no ensino médio, com vistas a investigar o trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores da Escola Estadual Professora Izabel Maracaípe.

O recorte de análise é a relação entre o planejamento de ensino e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores no cotidiano escolar nos últimos dois anos, período em que atuei como vice-diretora da referida escola e observou-se contradições e incoerências entre discursos e práticas.

O artigo compõe o trabalho de conclusão de curso de especialização em Educação do Campo e Sustentabilidade na Amazônia, em que me desafiei a refletir sobre o cotidiano das práticas pedagógicas, suas contribuições, ou não, para uma aprendizagem significativa<sup>1</sup>.

Partimos do pressuposto de que, embora haja uma diversidade de explicações sobre a aprendizagem dos alunos, os estudos têm dado pouca ênfase à dinâmica da prática educativa voltada para atividades de ensino que partam da

---

1 - Aprendizagem significativa é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e, com isso, ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

realidade concreta, de modo a assumir a realidade como objeto de conhecimento, e não mais os conteúdos em si, fragmentados e desarticulados do contexto social. Assim como o desenvolvimento da avaliação emancipatória, com vistas ao desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem significativo a partir de conteúdos com uso social.

Nesse sentido, acreditamos que se os conteúdos forem significativos para os alunos, o que só ocorre quando a realidade concreta é assumida como objeto de conhecimento, eles contribuirão para construir soluções aos problemas concretos existentes; conseqüentemente, o ensino será significativo e terá como resultado o engajamento discente e a permanência dos estudantes na escola.

Acredita-se, também, que o objetivo da ação pedagógica seja envolver os estudantes no processo de construção do conhecimento, assegurando o interesse e gerando a aprendizagem significativa.

Partindo dessas evidências, surgiu o interesse em pesquisar as práticas dos professores do ensino médio da Escola Estadual Izabel Maracáipe, com vistas a entender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas na referida escola.

Iniciando da significação dessa pesquisa, o referido trabalho busca responder as seguintes perguntas: Qual a relação entre o planejamento coletivo e o desenvolvimento dele em sala de aula? O que se toma como referência para definir os conteúdos desenvolvidos?

Nesse sentido, procura-se entender como os educadores conduzem o trabalho docente; se há relação entre o proposto no planejamento coletivo e o desenvolvimento das práticas em sala de aula; se considera a inter-relação de conhecimentos (saber popular e científico); e se partem da realidade ou consideram o contexto social, desenvolvendo práticas capazes de contribuir para a formação humana, moral, ética e social do educando.

O interesse pela referida investigação tem a ver com o maior desafio docente, que é desenvolver a prática da pesquisa envolvendo os estudantes, com vistas a problematizar a realidade e, assim, fornecer subsídios necessários para

construção do conhecimento com sentido e significado para os estudantes, oportunizando a apropriação de novos aprendizados.

Além disso, visualizamos possibilidades de contribuir para a escola no sentido de enfrentar os desafios tecnológicos, os quais tomam uma ampla dimensão. Por isso, faz-se necessário analisar a contingência de atrativos no mundo das tecnologias, que, quando mal utilizados, impedem o aluno de pensar e ocasionam problemas de saúde física e emocional, pois são materiais de fácil acesso que encantam os pequenos, e, ao mesmo tempo, impossibilitam o cérebro de criar e recriar pensamentos e valores criativos, o que se torna cada dia mais escasso no mundo das novas tecnologias.

Observa-se que, na escola, a sala de aula se configura como o espaço único em que se desenvolvem as atividades planejadas pelo professor para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa assume abordagem qualitativa, a partir de estudo de caso simples, por envolver uma escola urbana de ensino médio que contém 30% de estudantes oriundos do campo; e realizou-se por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Na pesquisa bibliográfica, os autores e documentos que orientaram o estudo foram Scalabrin (2019), Franco (2016), Severino (2012), Ibernón (2009), Souza (2004), Soares (2003), dentre outros. A pesquisa documental tomou como referência o estudo do PPP da escola (2014), dos relatórios, do planejamento coletivo e dos planos de aula dos professores.

Já a pesquisa de campo foi composta pela observação participante, por ser vice-diretora da referida escola e estar envolvida nas atividades formativas; bem como pela entrevista coletiva com seis professores, uma coordenadora e seis estudantes, para a qual utilizamos aproximações da técnica de grupo focal discutida por Dias (2000), por compreender que essa técnica apresenta mais fidedignidade das informações sobre as práticas e os conteúdos desenvolvidos.

A entrevista coletiva traz a percepção dos sujeitos envolvidos (com profes-

sores e alunos) no processo de ensino-aprendizado na escola, presente no item sobre resultados e discussões. Para tanto, foi necessário fazer uma entrevista com os alunos, professores e pais usando aproximações da metodologia de grupo focal.

Os critérios de escolha dos alunos se deram por meio do envio de convites escritos para eles, abrangendo, assim, 6 turmas da 1a a 3a série do ensino médio, solicitando a participação de um voluntário de cada sala.

Já o critério usado para a escolha dos professores foi o de lecionar no maior número de turmas, abrangendo todo o ensino médio. O convite foi feito a partir de uma reunião coletiva realizada na escola pela gestão desta; e aproveitado o momento para explicar a metodologia do projeto.

No momento da entrevista, foi discutido sobre as metodologias que os professores desenvolvem na sala de aula e até que ponto elas contribuem para a aprendizagem dos estudantes, com o objetivo de identificar os conteúdos desenvolvidos pelos professores nas disciplinas e quais são as mais significativas para os alunos.

A pesquisa em questão aconteceu no período de agosto a novembro de 2019. A discussão proposta na investigação tratou de tecer um diálogo entre o planejamento centrado na escola e a prática pedagógica desenvolvida pelos professores, bem como a forma de escolha/definição dos conteúdos, com o intuito de observar e refletir sobre a problemática, e a interface entre planejamento e sala de aula na percepção deles.

## **Referencial teórico**

As constantes modificações ocorridas na sociedade, como o avanço da ciência e da tecnologia; a ampliação do acesso às informações; a valorização da economia em detrimento de um desenvolvimento social, ambiental, ecológico, político; e as alterações no atendimento das políticas sociais, entre outros as-

pectos, vão refletir diretamente no contexto escolar, visto que influenciam nas concepções de educação, de organização escolar e de currículo adotadas pelo poder público educacional, pelos gestores escolares e professores, interferindo na formação, na forma de comportamento, no aprendizado do aluno em sala de aula.

O contexto social externo à escola, e interno a ela, exige postura docente na forma de ensinar por meio da pesquisa, e novas descobertas e atitudes discentes em relação à forma de apreender, com sentido e significado para a vida.

Observa-se que, no desenvolvimento das práticas docentes, há necessidade de o professor identificar com que teoria do currículo se identifica, bem como que tendências ou modelos pedagógicos influenciam em suas práticas.

Discutindo sobre as práticas docentes, Franco (2016) identifica diferença entre práticas pedagógicas e educativas, na medida em que

É comum considerar que práticas pedagógicas e práticas educativas sejam termos sinônimos e, portanto, unívocos. No entanto, quando se fala de práticas educativas, faz-se referência a práticas que ocorrem para a concretização de processos educacionais, ao passo que as práticas pedagógicas se referem a práticas sociais que são exercidas com a finalidade de concretizar processos pedagógicos. (FRANCO, 2016, p. 537).

Para isso, é necessário que o professor tenha conhecimento de sua área e das relações possíveis com as outras áreas, bem como sobre os diferentes conhecimentos que compõem o ser humano. Isso requer que ele esteja informado sobre e/ou seja conhecedor da realidade onde a escola está inserida e do contexto social local, regional e nacional, para que possa proporcionar ao aluno o desenvolvimento do potencial crítico.

Sob essa perspectiva, os professores devem ter domínio não só do conteúdo o qual esteja ministrando, mas também da realidade, além de ter a clareza sobre o sujeito que quer formar. Desse modo, o conhecimento trabalhado requer metodologias diversificadas articuladas às habilidades didáticas que fazem parte

dos instrumentos técnicos e metodológicos de sua atuação como professores, como também da sua preparação técnica, didática e política, da função educativa de ensinar.

Atualmente, parece existir certo consenso a respeito de que a prática educativa não se limita a transmissão e apreensão de conhecimento, mas, sim, refere-se a algo mais amplo, que envolve o processo de construção do conhecimento, tendo a realidade como objeto de conhecimento, e não os conteúdos como apresenta (GOUVEA, 2005).

Sob essa perspectiva, a prática educativa se processa em suas relações com a sociedade mais geral; de modo amplo, só adquirirá inteligibilidade quando for negada por critérios éticos eminentes, servindo para distinguir uma boa prática de uma prática indiferente.

Observa-se que, embora a sociedade expresse preocupação com a formação de crianças e jovens, ela ainda se expressa no conteúdo pelo conteúdo, fragmentado e separado da realidade.

Ao lado disso, observa-se também a preocupação da academia com a formação inicial do professor, e do poder público com a formação continuada em serviço, com vistas a desenvolverem melhor o trabalho docente. Porém, as formações desenvolvidas na formação inicial não rompem com a formação disciplinar e fragmentada. Do mesmo modo, as formações continuadas não se limitam às metodologias, de modo que os programas propostos pelo Ministério da Educação (MEC) e desenvolvidos historicamente pelos municípios não qualificam para o desenvolvimento de um currículo que parta da realidade (SCALABRIN, 2019).

Além disso, cada esfera, municipal, estadual e federal, responde por um seguimento específico, sem assegurar a qualidade e a continuidade da formação, pois o centro da preocupação está nos números.

Os municípios possuem propostas pedagógicas marcadas pela descontinuidade, em virtude das mudanças de lideranças nos três níveis (municipal, esta-

dual e federal), o que interfere na política educativa, bem como das suas equipes pedagógicas municipais e também dos professores, o que impede a consolidação de uma proposta pedagógica que assegure a continuidade do trabalho pedagógico que parta da realidade onde as escolas estão inseridas (SCALABRIN, 2019).

O contexto educacional municipal evidencia as necessidades permanentes de formação continuada, de estudar sempre; de conhecer as propostas pedagógicas, os currículos, as metodologias, os diferentes materiais como referência à educação no país; mas também de produzir materiais adequados à realidade local. Nesse sentido, faz-se necessário compreender o que trazem os novos documentos; observar o que mudou, o que tem de novo; aprofundar o conhecimento, para, assim, direcionar o trabalho com seguimento na escola.

O anúncio de algumas modificações evidentes na sociedade brasileira contribui para a compreensão de aspectos que envolvam a prática pedagógica. Em primeiro lugar, é importante considerar a prática pedagógica como um processo social e de uma prática social maior. Ela envolve a dimensão educativa não apenas na esfera escolar, mas na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagem.

Nesse sentido, a escola, com suas práticas, deve expressar suas atividades que são desenvolvidas no centro escolar, e que essas venham contribuir para a atuação do alunado posterior à escola, na sociedade; ou seja, o conhecimento construído na escola deve ter uso social, garantindo, assim, saberes que façam com que o indivíduo/aluno obtenha êxito fora da escola.

Para tanto, faz-se necessário que o docente tenha clareza sobre as duas práticas existentes, chamadas de práticas docentes e práticas pedagógicas, para entender o processo que é desenvolvido dentro da escola, nas salas de aula, na pesquisa de campo e na construção do conhecimento, a partir da ligação que o professor faz entre as disciplinas da área, e de sua relação com as outras áreas, observando como esse aluno aprende e se engaja na construção de seu saber. É dessa forma que a ação docente se configura como prática pedagógica,

[...] quando se insere na intencionalidade prevista para sua ação. Assim, um professor que sabe qual é o sentido de sua aula em face da formação do aluno, que sabe como sua aula integra e expande a formação desse aluno, que tem a consciência do significado de sua ação, tem uma atuação pedagógica diferenciada: ele dialoga com a necessidade do aluno, insiste em sua aprendizagem, acompanha seu interesse, faz questão de produzir o aprendizado, acredita que este será importante para o aluno. (FRANCO, 2016, p. 541)

Para isso, é necessário que o professor tenha conhecimento de sua área de especialização e estar a conhecer a realidade concreta onde a escola está inserida, para que possa proporcionar ao aluno o desenvolvimento do potencial de uma reflexão crítica.

Partindo do pressuposto de que o professor precisa ter domínio não só de conhecimentos, como também de habilidades didáticas que constituam os instrumentos técnicos e metodológicos de sua profissão, articulados ao comprometimento político com a educação e os educandos, ele precisa estar preparado técnica e politicamente para sua função educativa em sala de aula.

Segundo Franco (2016), as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade. Nesse sentido, o autor destaca que

Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a segurar que a intencionalidade proposta [seja] disponibilizada a todos: será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. (FRANCO, 2016, p. 536)

Desse modo, percebe-se a importância da prática pedagógica do professor em sala de aula, de seu papel como educador na formação de consciências críticas e participativas e da relação entre escola e sociedade. Se o seu trabalho for significativo para o aluno, irá contribuir para sua permanência na escola, pois o objetivo da ação pedagógica é ter interesse na aprendizagem do aluno.

Nesse sentido, o professor deve atuar não se limitando ao conteúdo, mas ampliar sua atuação construindo conhecimento que tenha sentido para a vida, sob o aspecto do letramento, entendido sob a “perspectiva sobre a prática social da escrita” (SOARES, 2003, p. 18).

Nessa compreensão, o letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e de escrita. É o estado ou a condição que adquire um grupo social, ou um indivíduo, como consequência de ter se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Apropriar-se da escrita é torná-la própria, ou seja, assumi-la como propriedade. Um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado, pois ser letrado implica em usar socialmente a leitura e a escritura e responder às demandas sociais de leitura e de escrita.

Assim, letramento é o estado ou a condição de quem responde adequadamente às demandas sociais pelo uso amplo e diferenciado da leitura e da escrita.

De acordo com Soares (2003, p. 3), “alfabetização e letramento são processos distintos, de natureza essencialmente diferente, porém, são interdependentes e indissociáveis, pois uma pessoa pode ser alfabetizada e não ser letrada ou ser letrada e não ser alfabetizada”. É preciso compreender que alfabetização e letramento requerem uma percepção indissociável entre as técnicas de apropriação do conhecimento sistematizado e os conhecimentos da vida social.

Para tanto, se a escrita é uma das principais chaves para a aquisição do conhecimento, ensinar a ler e a escrever de modo a atender os usos sociais que o mundo letrado, requer a promoção da inserção social dos educandos. Então, quando se promove o letramento na escola, ela está, na verdade, promovendo a inclusão social e dando ao aluno condição para o pleno exercício da sua cidadania.

Para isso, o currículo escolar deve oferecer um espaço para que as práticas de letramento adentrem a escola, dialoguem com o conhecimento sistematizado e operacionalizem um novo conhecimento, no sentido de desenvolver o papel

transformador da escola, o qual se amplia na medida em que possibilita o diálogo de saberes e elimina a competição que restringe a formação a exigências para o mercado de trabalho.

Isso requer uma revisão dos currículos escolares e da função da escola no que diz respeito à formação de um ser humano integral, permitindo aos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania.

Para contribuir na transformação social, a escola deve assegurar o acesso e a permanência com qualidade educacional e social, em que aprendizagem significativa gere novas possibilidades de cidadania e geração de renda, o que só é possível através do uso legítimo da palavra; em suma, via letramento.

## **Breve histórico da escola**

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Izabel Maraçaípe fica localizada na travessa Domingos Wolf, sem número, Centro da cidade de Itupiranga, estado do Pará.

Nessa instituição, são atendidos 674 estudantes, sendo 205 no ensino fundamental II e 469 no ensino médio, organizados em 20 turmas, com aproximadamente 40 alunos matriculados em cada uma, conforme exigências do sistema de ensino estadual.

Para atender à comunidade escolar, a escola conta com 28 professores, 1 (uma) secretária, 3 atendentes de secretaria, 5 serventes, 3 vigias, 3 coordenadoras pedagógicas e 3 diretoras, que trabalham incansavelmente para que todo o trabalho na escola esteja voltado para o aspecto pedagógico, a fim de incentivar a comunidade escolar a repensar constantemente o seu papel pedagógico e sua função social (ITUPIRANGA, 2014).

A referida escola foi criada no ano de 1986, mas só foi construído o PPP em 2014. Anteriormente, funcionava regida metodologicamente pela Base Nacio-

nal Comum Curricular – BNCC e pelas leis educacionais municipais, sendo o PPP elaborado pela equipe técnica que, após o concurso em 2008, iniciou o trabalho pedagógico na escola.

O PPP da escola tem como princípio ser um instrumento que venha nortear a organização do trabalho pedagógico, bem como fortalecer as relações entre as pessoas da escola com a comunidade.

O PPP tem como objetivo implementar ações no campo da gestão democrática, da formação continuada em serviço, com vistas a desenvolver a formação discente de qualidade, assegurando o processo de ensino-aprendizagem significativo, priorizando a formação política e social dos alunos, e levando em consideração todo o processo educacional vigente.

Nesse sentido, ele visa a assegurar a sistematização de todas as ações implantadas e implementadas na escola, contribuindo para todos os segmentos que formam a comunidade escolar, com vistas a atender, de forma sistematizada, toda a formação acadêmica do aluno, permeado desde a formação do professor, planejamentos e ações pedagógicas voltadas à aprendizagem. Como afirma-se no PPP, no item que se refere ao trabalho pedagógico na escola:

Todo trabalho na escola deve ser voltado para o aspecto pedagógico, a fim de incentivar a comunidade escolar a repensar constantemente o seu papel pedagógico e sua função social, para tanto, se faz necessário refletir sobre a escola que temos, se ela está voltada para os interesses políticos, se discriminadora e produtora de mecanismos de controle que impeçam que os nossos estudantes consigam enfrentar em condições de igualdade ou como melhor enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. (ITUPIRANGA, 2014)

## **O planejamento coletivo**

Atualmente, o conhecimento e a informação são compartilhados de forma muito rápida, e se manter atualizado é requisito indispensável para qualquer cidadão. A escola tem o papel de contribuir com a informação e formação do

indivíduo; para isso, é necessário que ela desenvolva um trabalho pautado nos documentos norteadores da educação, bem como nas leis que a regem. Nesse sentido, na Escola Izabel Maracaípe, ainda não acontece uma formação para professores de forma contínua e nem continuada como deve ser, como afirma a coordenadora do turno vespertino:

*[Noventa por cento] 90% dos professores da Escola Izabel Maracaípe participam da formação em rede ofertada pela Secretaria Municipal de Educação, que acontece uma vez por mês, sendo uma formação continuada, onde foi feito um diagnóstico e foi visto que a problemática era a leitura, e estamos estudando as práticas leitoras, as modalidades organizativas, e o que [se] estuda na formação os professores planejam e aplicam na sala de aula.*

*As formações realizadas dentro da Escola Izabel este ano de 2019 foram apenas 3 ou 4, e estudamos as metodologias usadas pelos professores, fizemos as análises das avaliações aplicadas em sala de aula, e fizemos um estudo para elaboração dessas avaliações, e também foi realizado um estudo em torno das provas externas, pois eram as necessidades urgentes da escola.*

*O planejamento é feito de forma coletiva, por áreas: linguagens, matemática, ciências e humanas; e individualmente. Planeja-se anualmente, mensal e quinzenal, considerando o que vai ser trabalhado no período. Ainda não está sistematizado, mas está acontecendo. (Coordenação pedagógica. Entrevista realizada em outubro de 2019)*

Ao realizar um planejamento, mesmo que simplificado, as chances de alcançar o objetivo são muito mais efetivas e necessárias quando se trata de educação, ainda mais quando se trata de escola.

É imprescindível que a escola faça a análise dos resultados das avaliações externas para refletir sobre as práticas pedagógicas da escola e aprimorar o ensino e a aprendizagem, desde que essas análises sejam refletidas na sala de aula e os professores assumam o compromisso de ajustá-las aos seus conteúdos e metodologias.

## A percepção dos sujeitos sobre sua própria prática pedagógica

Analisando a relação pedagógica da sala de aula, fica evidenciada a importância das interações aluno-conhecimento, professor-aluno e professor-aluno-conhecimento na construção do sucesso ou do fracasso escolar.

A qualidade precisa ser colocada como um compromisso efetivo de todos os setores das instituições.

A observação participante permitiu perceber que os professores, em suas falas, dizem apresentar uma cultura de planejamento coletivo e de registro de planejamento ou ações coletivas. Ao serem questionados sobre como fazem o planejamento e de que forma aplicam o que foi planejado em sala de aula, eles responderam:

*O planejamento acontece de forma coletiva, depois vamos reorganizando de acordo [com o] desenvolvimento da turma; mesmo sendo a mesma série, existem diferenças entre elas.*

*Ao trabalhar o conteúdo, passamos por várias etapas: planejamento, elaboração, trabalho em duplas, avaliação, produção, correção, parecer final.*

*O planejamento é pensado para que o conteúdo deva sair do caderno, dos livros, levando os alunos a despertar e perceber o ensinamento da escola para a vida de cada um.*

*Planejamos de forma que seja possível aplicar o que foi planejado na sala de aula, em meio às mais variadas dificuldades que enfrentamos, ou seja, procuramos planejar de forma que apresento o conteúdo sempre partindo de coisas práticas, pois percebo que aumenta o interesse dos alunos.*

*Existem poucos espaços para o planejamento coletivo, por isso conversamos entre nós da mesma área e tentamos alinhar os conteúdos, nos momentos que nos encontramos na sala dos professores ou em outro espaço da escola. (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em novembro de 2019)*

O depoimento do grupo focal de professores expressa que há o planejamento coletivo, que eles têm a compreensão da necessidade de adequação do que foi

planejado ao longo do percurso formativo, e que o desenvolvimento das atividades propostas é processual e envolve diferentes etapas. Porém, um professor destacou o pouco espaço destinado ao planejamento coletivo, o que coloca em xeque todas as afirmativas anteriores.

Uma atividade em que os professores trabalharam de forma coletiva na escola em prol de um resultado satisfatório foi a preparação dos alunos para a participação na prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica – Saeb, quando foram organizados “alusões” e trabalhos em sala de aula, motivando-os e fomentando a importância da participação de todos na prova.

Para Menegolla e Santana (2008), planejar é tomar decisões, mas essas decisões não são infalíveis. O planejamento sempre está em processo, portanto, em evolução e readaptação. Não é um processo estático, mas dinâmico, em que podem ser redefinidos os objetivos, reorganizados os meios e recursos, modificadas as estratégias de ação, mas isso só quando são observadas e constatadas certas incongruências na sua estrutura.

Além da formação inicial e permanente do professor, o planejamento é condição essencial para ele desenvolver um bom trabalho, uma vez que esse planejamento norteia todo o trabalho do professor, que inicia antes da aula, perpassando pela sala de aula e estendendo-se para além dos muros da escola. É nesse sentido que o planejamento faz parte da vida do professor, pois é o guia das atividades pedagógicas e, para tanto, necessita ser elaborado também coletivamente, observando-se as dificuldades e os avanços da turma em consonância com o acompanhamento da coordenação pedagógica da escola.

Observa-se que, em todas as faixas de idade,

[...] a aprendizagem pressupõe necessariamente o envolvimento com uma atividade operacional. E quanto mais jovens formos, mais isso se faz importante. Aprendemos melhor quando fazemos algo concretamente. Daí a necessidade de não lidarmos apenas com a mediação lógico-conceitual. As estratégias didáticas mais fecundas são aquelas que envolvem uma atividade operacional contínua. É assim que os estudantes construirão, paulatinamente, os seus

conceitos. (SEVERINO, 2012, p. 39)

O planejamento permite que os professores façam previsão do que vai desenvolver em sala de aula, e prevê as ações a serem tomadas por ele, pois norteia a ação didática e, quando discutido coletivamente o efeito para a mesma turma das variadas disciplinas, tende a ser mais positivo. É o que não se vê na escola com frequência, o planejamento coletivo, e, sim, conversas no espaço escolar.

Na entrevista coletiva, buscou-se entender como os professores desenvolvem as atividades no dia a dia de sala, e ao questionar sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, em especial em sala de aula, foi possível observar as afirmações com diferentes procedimentos, conforme expresso a seguir:

*Quase sempre minha aula começa **com aula expositiva**, dizendo o que será trabalhado no dia, dando **espaço para o aluno colocar o que já sabe sobre o assunto**.*

*Eu início com atividades que envolvam os alunos no assunto, como **conversa e discussão em torno do assunto**.*

*Trabalho com **aula expositiva, análise de textos**, data show, tipos de textos variados, dependendo do conteúdo; agora, mesmo, estou trabalhando contos de humor.*

*Trato o assunto articulado à vida real dos alunos, observando que muito tem a ver com eles próprios, pois acho importante fazer a **relação do assunto com a vida do aluno**; procuro aproximar ao máximo o conteúdo da vida real deles.*

***Trabalho muito usando textos, as competências comunicativas** da disciplina; para isso, uso muito textos, práticas orais, situações de comunicação e leituras.*

*Às vezes, as condições do dia a dia não contribuem para desenvolver uma aula melhor, ficando apenas com o **quadro e o pincel**.*

*Penso diferente, pois acho que nem tudo na matemática se usa no mundo real dos alunos, por isso, procuro **mostrar apresentando o conteúdo mais com atividades práticas e aulas expositivas**. (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em novembro de 2019, grifo nosso).*

Observa-se que há dois tipos de postura dos professores, em que 50% deles partem do conteúdo com aulas expositivas e 50% iniciam com procedimentos que possibilitam envolver os alunos.

Tendo as indicações desses professores citados, percebe-se que há professores que realmente fazem um trabalho pautado no planejamento, mas também há os que só apresentam discurso; a realidade não condiz. Desenvolver um trabalho pautado no planejamento é o professor estar ciente da sua condição de mediador e garantir a aprendizagem por meio de atividades significativas, que vão contribuir para o aprimoramento das atividades e assegurar a aprendizagem dos alunos.

Para fazer uma comparação entre a fala dos professores e a realidade do aluno, tornou-se necessário promover uma conversa, usando também a metodologia de grupo focal, entre seis alunos do ensino médio, para sustentar as falas dos professores.

Ao entrevistar os alunos, perguntando se eles percebem se os professores fazem o planejamento, eles responderam:

*Alguns professores usam **boas metodologias**, aulas produtivas; parece fazer planejamento.*

*O professor faz uma boa **ligação entre o passado e os dias atuais**; isso facilita a aprendizagem, demonstra que tem planejamento.*

*Gosto muito das metodologias que o professor de filosofia usa, porque nos faz compreender o assunto.*

*Acho que só a **professora de matemática faz planejamento**, pois a gente percebe de onde começa e onde termina.*

*Tem professores que a gente já vê que nem pegou no livro antes de ir pra escola; dá preguiça assistir aula assim.*

*Gosto muito de a **forma da professora de biologia trabalhar**, das atividades, mas não aceito a forma que trata os alunos.* (Grupo focal de alunos.

Entrevista realizada em novembro de 2019, grifo nosso).

Partindo do pressuposto de que o professor precisa ter domínio não só de conhecimentos, como também de habilidades didáticas que constituam os ins-

trumentos técnicos e metodológicos de sua profissão, ele precisa estar preparado técnica e didaticamente para sua função educativa em sala de aula, para que essa venha contribuir com o desenvolvimento do aluno, mas também seja de forma prazerosa, levando o aluno a pensar, a motivar-se para buscar mais conhecimento em outras fontes que não sejam apenas a sala de aula. E, na pesquisa, os alunos deixam bem claro que apenas em algumas aulas se percebe que os professores fazem planejamento e há uma sequência de atividades.

Sabemos que o ensino médio é uma época de grande relevância, pois é quando decisões devem ser tomadas, e o desafio implica nas dúvidas e incertezas da vida, na transição da infância para a idade adulta.

Por isso, mesmo, que no ensino médio as práticas do professor precisam ser de grande valia para os jovens estudantes, não apenas pela inserção na vida profissional ou no ensino superior, mas sobretudo na vida cultural dos jovens. O professor tem o compromisso de deixar o legado positivo na vida dos alunos, ou de forma negativa, que venha contribuir com o desenvolvimento deles. Nesse sentido, perguntando aos alunos sobre a metodologia que os professores usam para facilitar a aprendizagem ou a compreensão deles, eles responderam:

*[A] maioria dos professores não dá uma boa explicação, não compreendo o assunto, parece que não sabem explicar, **não nos desperta a vontade de aprender.***

*A professora de arte não tem uma **sequência de assunto**, cópia algo no quadro e fala de outra coisa.*

*Os professores quase todos chegam na sala e vão **direto para o quadro copiar** ou pedir pra ler apostila, livros e responder questões, não fazem debates, não explicam o assunto.*

*Os professores não fazem a **ligação dos assuntos**, parece ser sempre conteúdos novos.*

*Tem professor que não nos incentiva, diz que ele já está formado, nós é que precisamos dele, **não usa outras formas de dar aula**, só usa quadro e o livro. (Grupo focal de alunos. Entrevista realizada em novembro de 2019, grifo nosso).*

O professor deve ser um auxiliador do processo de ensino-aprendizagem, além de ser incentivador do processo. Se esse incentivo não partir do professor, provavelmente o próprio terá obstáculo em fazer um trabalho centrado na aprendizagem e nas necessidades dos alunos.

Paulo Freire (2013) nos diz que

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis e não na medida em que o educador vai *depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos. (FREIRE, 20002, p. 47).

Portanto, o professor tem papel importantíssimo na condição de educador, e precisa ter em mente que o ensino não depende exclusivamente dele, tão pouco a aprendizagem depende apenas do aluno; é um grande passo para uma boa docência. Nesse sentido, o professor necessita ter em mãos sempre um bom planejamento, um guia, para que não permita, em frente do aluno, improvisos, tão menos as mesmas metodologias, cansando os estudantes e não permitindo a construção do conhecimento.

Ao ser questionado sobre como acontece o processo avaliativo na sua prática e na escola, o grupo focal de professores respondeu:

*A avaliação é feita através das atividades individuais, **trabalhos em grupos ou individual, atividades de sala de aula e outras estratégias; a escola aplica os simulados ou provas em blocos.***

*Usamos várias **estratégias para avaliar** a aprendizagem dos alunos, pois necessito usar de vários instrumentos como: trabalhos individuais, coletivos; seminários, provas escritas e atividades escritas, pesquisa, debates, simulados, observando a aprendizagem dos alunos, o desempenho do aluno, fazendo com que eles **percebam que tudo o que acontece na sala de aula é de extrema** importância na formação dos mesmos.*

*Estamos com **dificuldade de fazer com que os alunos desenvolvam as atividades** de sala de aula e fora dela, pois o aluno está preso mais na nota*

*do que no próprio conhecimento.* (Grupo focal de professores. Entrevista realizada em novembro de 2019, grifo nosso).

O grupo focal expressa clareza sobre a necessidade da avaliação processual e afirma que a realiza em várias etapas, considerando todos os processos construídos em sala de aula e fora dela. Porém, o índice de alunos necessitando de recuperação, com notas vermelhas ou retidos na Escola Izabel Maracaípe nos últimos dois anos ainda foi alto, exceto em 2018, quando o governo estadual lançou a Resolução no 73, de 17 de janeiro de 2019, autorizando a aprovação de todos os alunos que tinham ficado retidos em até três disciplinas em 2018.

Em 2019, foram implementadas campanhas para garantir a participação dos alunos nas provas externas, como a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, a do Saeb e a do Sistema Paraense de Avaliação Educacional – SisPAE. A escola obteve um índice de 87% de participação dos alunos na do Saeb, da qual teve-se o resultado só em 2020, garantindo a participação dos alunos do 9o ano e os da 3a série do ensino médio.

Também foi trabalhado, de modo específico, olimpíadas de matemática e português na escola de forma lúdica e disciplinar. Três professores das duas disciplinas têm se disposto a fazer as atividades nos finais de semana para não prejudicar o horário de aula normal, visto que a escola funciona nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

A escola já tem definidas as atividades que garantem a nota final nas avaliações, que são a prova, trabalhos em grupos ou individuais, e atividades em sala de aula; também, no 2o e 4o bimestre, fazem avaliações em blocos ou simulados.

Segundo Pimenta (2008),

O professor, ao dirigir um processo de ensino em função da aprendizagem do aluno, utiliza intencionalmente um conjunto de ações, passos, condições externas e procedimentos a que chamamos de método ou metodologia de ensino, ou ainda de estratégia metodológica. O aluno, por sua vez, sujeito de sua própria aprendizagem, utiliza-se de métodos para se apropriar do conhecimento.

Porém, a depender dos objetivos do professor, estes métodos não se reduzem apenas a procedimentos e técnicas. (PIMENTA, 2008, p. 10)

Nesse sentido, é necessário que o professor tenha conhecimento e compreensão da prática educativa. Portanto, para planejar a ação didática, é preciso avaliar seu potencial educativo: o que os alunos já sabem, pensam e sentem sobre os temas e os conteúdos em foco; como esses temas ou conteúdos afetam suas vidas; quais as necessidades e os interesses existentes ou o que pode ser gerado da ação planejada. Para tanto, é necessário se pensar um processo avaliativo que dê conta de tudo isso, que contribua para a aprendizagem e o trabalho do professor em sala de aula.

## **Considerações finais**

A pesquisa demonstrou que não há um planejamento coletivo na escola, visto que não recebem orientações de planejamento coletivo ou cotidiano desenvolvido pela 4a Unidade Regional de Ensino – URE, que é responsável pelas escolas estaduais de Itupiranga, sendo que as orientações se resumem a encontros semestrais na URE, por e-mail ou WhatsApp, ficando a escola responsável pelas orientações e planejamento das ações.

Considerando a inexistência de planejamento coletivo que oriente uma ação interdisciplinar, consequentemente o resultado da pesquisa detectou que os professores não partem da realidade dos alunos; eles partem do conteúdo pelo conteúdo. Não têm formalizado um documento norteador da escola, mas tomam como base os conteúdos oriundos da BNCC ou da matriz do Exame Nacional do Ensino Médio – Enem, orientados pela coordenação pedagógica da escola.

Fica evidente que a ausência regular de planejamento e formação leva à ausência da ação interdisciplinar, ausência de um currículo que parta da realidade, e, por conta disso, o que há de avanços que foram identificados na

fala dos professores e na dos alunos, o que existe de inovação no que tange a fazer avaliação processual, fazer atividades desafiadoras, ou melhor, o pouco que existe é o fazer por iniciativa dos professores, sem orientações pedagógicas de fato e de direito.

Conforme o que foi discutido no item anterior, a pesquisa demonstrou que os professores buscam inovar, mas fica sob sua responsabilidade. Os alunos gostam quando os professores fazem algo diferente, inovam, mas eles não têm noção do que é uma atuação, um currículo ou uma prática inovadora, e, por isso, a entrevista com os alunos foi fundamental para perceber que, em parte, os professores estão fazendo um esforço particular, individual e compromissado.



# Referências

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.

DIAS, Carlos Augusto. Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisa qualitativa. *Revista Informações e Sociedade*. João Pessoa, V. 10, nº 02, 2000.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 537, set./dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GOUVÊA DA SILVA F. A. **A Contribuição do Currículo na Perspectiva Popular: das falas significativas as práticas contextualizadas**. (Tese – Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifca Universidade Católica). São Paulo, SP, 2005.

IBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. Tradução de Sandra Trabuco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2009.

ITUPIRANGA. **Projeto político-pedagógico: construindo caminhos para uma educação emancipadora**. Itupiranga: [s. n.], 2014.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que planejar? Como planejar?** Currículo, área, aula. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PIMENTA, Sônia de Almeida. **Didática e o ensino de geografia**. Campina

Grande: EDUEP, 2008. 244 p.

SCALABRIN, Rosemeri. Práticas curriculares coletivas na escola: um estudo sobre o currículo interdisciplinar freireano. **Revista Iluminart**, Sertãozinho/SP, v. 17, 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim; SANTOS, Severino Estevão. **Ensinar e aprender com pesquisa no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, Maria Antônia de. **Prática pedagógica**: conceito, características e inquietações. [S. l.]: [s. n.], 2004.

# **Gestão escolar na educação do campo**



# Capítulo 4

## **A gestão na escola Carlos Leitão/P. A. dos Bandeirantes, Marabá, Pará: limites e possibilidades**

*Keila Maria Costa Santos  
Rosemeri Scalabrin*

### **Introdução**

Este artigo compõe trabalho de conclusão da especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo do Instituto Federal do Pará (IFPA), do Campus Rural de Marabá (CRMB), em que pesquisei sobre a gestão escolar desenvolvida na escola do campo Carlos Leitão, município de Marabá, Pará, a partir da busca por entender a satisfação, ou a insatisfação, dos pais em relação à gestão desenvolvida na referida escola, e levantar a percepção dos professores sobre a gestão escolar e a compressão sobre a participação da comunidade.

O interesse por esta pesquisa e a escolha da escola pesquisada advieram do fato de atuar na mesma como professora e ter vivenciado conflitos entre o professor responsável pela gestão escolar, devido não haver o cargo de Diretor. Além disso, por vivenciar a constante troca do professor responsável pela gestão da referida escola.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Leitão está localizada no projeto de assentamento – P. A. dos Bandeirantes, e possui número reduzido de estudantes, motivo pelo qual oferta a formação escolar por meio do sistema de ensino modular, organizado pela Secretaria Municipal de Educação – Se-

med/Marabá. Sua gestão é realizada por um professor responsável, sendo o único concursado da escola, o qual também exerce todas as funções.

Durante a pesquisa identificou-se que o quadro de funcionários da escola é composto por três professores permanentes, sendo um professor responsável pela gestão, e quatro professores que atuam pontualmente por meio do sistema modular de ensino, do 6o ao 9o ano.

Quanto à escolha da escola, o tema justifica-se pela necessidade de entender essa realidade e como ela influencia, de alguma maneira, a gestão desenvolvida, pois assumi a função de professora responsável e tenho interesse por entender os motivos da insatisfação dos pais em relação à gestão anteriormente desenvolvida na referida escola, bem como obter elementos que possam ajudar no desenvolvimento da gestão, capazes de dar suporte às questões administrativas e pedagógicas que compõem os pressupostos da gestão escolar democrática.

Sob essa perspectiva, a questão central da pesquisa é: Quais as causas da (in)satisfação dos pais em relação à gestão desenvolvida na escola? Há algo que precisa mudar?

A metodologia utilizada consiste em pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

Na pesquisa bibliográfica, tomei como referência Licínio Lima (2008) e Vitor Paro (2004), que discutem sobre a gestão escolar, bem como acerca dos tipos de participação e a importância da participação da comunidade escolar.

Na pesquisa documental, analisei o projeto de recuperação do assentamento dos Bandeirantes<sup>1</sup>, e as atas e relatórios de reuniões da escola nos últimos dois anos.

A pesquisa de campo esteve composta pela observação participante, por ter

---

1 - O Plano de Recuperação do Assentamento foi elaborado pela assistência técnica - programa do governo federal para áreas de assentamentos monitorados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Superintendência Regional 27 – Incra - SR (27), com objetivo de diagnosticar e planejar a implantação das políticas públicas necessárias à emancipação do projeto de assentamento de acordo com a legislação que rege a reforma agrária. O referido documento apresenta, além do diagnóstico, o histórico e a caracterização física do projeto de assentamento.

sido professora e atualmente responder pela gestão da referida escola, e, assim, fazer o esforço de olhar de fora, estando dentro do processo. Ainda, pelas entrevistas com três professores e entrevista coletiva com cinco pais.

Para a realização das entrevistas com os professores, utilizou-se questionário aberto ou semiestruturado, com as seguintes questões: O que se entende por gestão democrática? Como vê a gestão da escola? Que escola temos? Que escola queremos? Como veem a atuação dos professores? O que poderia ser feito para aumentar a participação dos pais na escola?

A entrevista com os professores foi realizada no período de agosto a outubro de 2019, com três professores da referida escola. Para preservação da identidade profissional de cada entrevistado, denomino-os de Professor 1, Professor 2 e Professor 3. Já a entrevista coletiva é identificada como grupo focal de pais.

Para a entrevista coletiva com pais, utilizou-se aproximação das técnicas de grupo focal pelo fato de essa técnica obter maior fidedignidade nas informações, provocar a reflexão entre os entrevistados e proporcionar economia de tempo (DIAS, 2000).

A entrevista coletiva com os pais foi realizada no dia 25 de outubro de 2019, com a participação de cinco moradores do projeto de assentamento que possuem filhos na escola, na expectativa de analisar a escola que temos e apontar a escola que queremos.

Assim, a relevância da pesquisa se deve ao fato de o curso de especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo ter motivado a busca por melhoria da qualidade do ensino da escola do campo.

## **Obstáculos da gestão democrática na escola**

O presente estudo tem como aportes metodológicos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, com o propósito de aprofundamento sobre os processos

migratórios na Amazônia, especialmente aqueles ligados ao ciclo do diamante e da castanha-do-pará, acarretando, assim, a formação da Vila Tauiry e dos seus sujeitos históricos. Também, visa a analisar como a escola tem contemplado o mundo rural/ribeirinho em sua proposta pedagógica, ou seja, de que forma as temáticas da vida, dos saberes, da cultura, do campo, do rio e do mundo ribeirinho aparecem e são trabalhadas (ou não) no currículo da instituição. Esse contexto foi analisado com base em relatos orais, estudos e referenciais teóricos em relação ao objeto de pesquisa, ou seja, a educação do campo para uma comunidade rural/ribeirinha extrativista.

Para o desenvolvimento deste trabalho, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, documental e do campo escolar, com observação participativa e entrevistas orais.

O levantamento bibliográfico teve como finalidade compreender os conceitos de educação e educação do campo para a constituição do referencial teórico desta investigação, pois, conforme Antônio Carlos Gil, a pesquisa bibliográfica “permite ao investidor a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente” (GIL, 2002, p. 3).

A pesquisa documental ocorreu no acervo da Escola Municipal Augusto dos Anjos, e, para a sua realização, embasamo-nos em Gil (2002), ao demonstrar que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (GIL, 2002, p. 45). Desse modo, analisamos atas de reuniões, diários e o projeto político pedagógico – PPP da instituição escolar.

Este estudo também utilizou como metodologia a história oral, com o propósito de entrevistar aqueles que vivenciaram o histórico de ocupação da Vila Tauiry, pois, segundo Alberti, a escolha dos entrevistados é guiada pelos objetivos da pesquisa; assim, convém selecionar as testemunhas que “participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos” (ALBERTI, 2005, p.

31-32).

Foram utilizadas entrevistas de três antigos moradores: Maria das Graças Pereira Gomes – Dona Gracinha, Dona Antônia Pereira e Seu Antonio Pereira Lopes, o “Zé Nicolau” (*in memoriam*), no ano de 2017, na Vila Tauriry, no município de Itupiranga, Pará.

## **Educação do campo e sua teoria**

Para entender os obstáculos da gestão democrática, faz-se necessário conhecer o que é gestão e o que é democracia.

De acordo com Vitor Paro (2004, p. 3), gestão (ou administração) “é a utilização racional de recursos para atingir determinados fins”. Nessa percepção, ela é mediação que permeia todo o processo, tanto atividade-meio (secretaria, merenda, burocracia da escola) quanto a atividade-fim (processo pedagógico). Portanto, gestão/administração como mediação preocupa-se com todos os recursos (materiais, financeiros, humanos e pedagógicos), mas a escola só é bem-sucedida se atender o seu fim, que é ensinar, ou seja, promover a aprendizagem, o que requer a promoção de seres humanos históricos e autônomos.

A democracia “é a convivência de sujeitos que se afirmam como tais. A educação só se faz se ela for democrática” (PARO, 2004, p. 2), o que requer a participação de todos em todos os espaços da escola para assegurar que o estudante queira aprender e a escola possa cumprir seu papel, que é promover a aprendizagem.

Nesse sentido, o que fundamenta a gestão democrática da escola é a relação de respeito entre professor e aluno. O professor respeitando a subjetividade do aluno e o aluno respeitando a subjetividade do professor (PARO, 2004, p. 3).

A gestão democrática é um desafio permanente, pois requer a participação de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar. Por isso, são várias as implicações que impedem a democratização da gestão da escola pública. Apesar

de assegurada legalmente, a gestão **democrática da escola pública torna-se** difícil por sofrer influência externa no âmbito da política de governo, da capacidade técnica do gestor e da relação da escola com a sociedade (PARO, 2004).

Essa dificuldade ocorre porque, segundo Lima (2008), a normatização da gestão escolar substitui as práticas de democracia por uma “democracia governada”, ou seja, para se ter gestão democrática na escola, “a democracia das formas e dos processos” deverá ser substituída pela substantividade dos objetivos, das decisões e dos conteúdos democráticos, das práticas de diálogo, de argumentação e de participação nas tomadas de decisões educativas.

Desse modo, a gestão escolar que é praticada nas escolas públicas, via de regra, distancia-se do ideal de gestão democrática por estar inspirada em princípios gerencialistas, fundamentados a partir de teorias normativas, doutrinas de gestão e programas reformistas do Estado, predominando os interesses políticos em detrimento de um ideário de sociedade (LIMA, 2008).

A gestão da escola pública reflete a filosofia política e econômica neoliberal, em que a organização escolar passa a ser considerada dentro dos padrões e princípios da gestão privada, colocando o currículo escolar a serviço do mercado, tornando conflituoso o processo de consolidação, dando origem a vários obstáculos à democratização da gestão escolar (LIMA, 2008).

Sob essa perspectiva, um dos obstáculos para a democratização da gestão escolar é a necessidade de antes concretizar a democratização política, pois reafirma que a gestão escolar dentro dos padrões gerencialistas legitima a política dos regimes governamentais, atendendo, em prioridade, às necessidades da economia de mercado, desvirtuando o processo de ensino de sua finalidade principal assegurada legalmente, sendo a democratização política compreendida em dois momentos (LIMA, 2008): a legislação democrática e sua concretização efetiva e substantiva no plano das práticas sociais e educativas.

Lima (2008) ressalta que garantir condições da democratização política no âmbito legal tornou-se mais fácil do que a construção de uma cultura democrá-

tica. Desse modo, outro obstáculo à democratização da gestão escolar é o fato de nem a atividade de gestão nem a instituição escolar terem sido pensadas historicamente a partir de objetivos democráticos.

Para esse autor, tanto a gestão quanto a instituição escolar estarem fundamentadas em princípios democráticos é recente no Brasil, tendo sido reforçado a partir da Constituição de 1988, que considera a educação como um direito fundamental do ser humano, atribuindo à escola a responsabilidade de educação para todos e de formação de cidadãos democráticos, críticos, preparados para o exercício de práticas democráticas e de participação ativa, ou seja, para o exercício pleno da cidadania.

Outro obstáculo se refere à materialização das práticas de gestão e da instituição escolar, pois, segundo Lima (2008), elas ainda estão estruturadas sob influências das organizações militares, religiosas e industriais, configurando um novo gerencialismo por meio da *reinvenção do governo* e da *gestão pública*, através do “espírito empreendedor”, do “governo indireto” ou “governo empreendedor”, incorporando às práticas escolares o espírito competitivo a partir da lógica de mercado.

Lima (2008) destaca os motivos pelos quais a gestão escolar não se enquadra nos padrões administrativos empresariais, analisando os seguintes elementos:

a) a formação e cultura profissional dos professores e dos gestores escolares são coincidentes;

b) os alunos não são simples usuários, e não são clientes da escola pública, são sujeitos de direitos;

c) a ação pedagógica é direcionada ao sujeito;

d) o gerencialismo não condiz com o processo de formação do cidadão;

e) os objetivos educativos não se configuram como um produto, medido dentro dos padrões empresariais;

f) os processos educativos e didáticos não são similares ao processo produtivo empresarial, pois o aluno enquanto sujeito ativo não se caracteriza como

matéria-prima moldável, regulável, padronizável etc.

De acordo com o autor, do ponto de vista político e sociológico, a gestão democrática da escola, apesar de legalmente instituída, é inexistente enquanto ação concreta no espaço escolar. Do ponto de vista democrático, a distância está no fato de que não é possível ensinar e aprender democracia sem vivenciar práticas efetivas de eleição, colegialidade, diálogo com autoridades e outras instituições dentro do processo de gestão gerencialista.

O autor afirma que aprender e ensinar democracia baseia-se em práticas continuadas de participação ativa, do diálogo e do debate, respeitando as diferenças de opiniões. Por isso, entende o quanto é difícil democratizar a educação e remover das escolas os principais obstáculos políticos, organizacionais, de governo e de gestão, de relação de poder, de teorias e objetivos educacionais historicamente impregnados na gestão pública.

## **Obstáculos para o desenvolvimento da participação na escola**

A gestão escolar se apresenta de forma ambígua, pois ora se desenvolve pela conservação de elementos de normas burocráticas, ora transgride as normas burocráticas, passando a produzir regras alternativas, dando origem a uma forma simultânea, a qual Lima (2008) denomina de modo conjuntivo<sup>2</sup> e disjuntivo<sup>3</sup>.

Sob essa perspectiva, a participação maior, menor ou a sua inexistência vai depender do tipo de gestão desenvolvida, cuja participação é classificada por Lima (2008) como participação espontânea (pela vontade das pessoas) e participação efetiva (quando é requerida pelos atores, pois é revestida de valores e intencionalidades transformadoras), o que descaracteriza o caráter impositivo-

---

2 - Representa uma organização burocrática, sistema social mecanicista baseado na objetividade pautada na ordem.

3 - Representa a organização ambígua, sistema social cultural e subjuntivo de articulação horizontal.

nal de regras participativas.

De acordo com o autor, a participação pode ser decretada ou imposta, o que pode configurar o cumprimento burocrático de regras, classificadas por ele de acordo com a seleção de quatro critérios: a) democraticidade; b) regulamentação; c) envolvimento; d) orientação.

A **democraticidade** é o exercício de direito à participação, eliminando o autoritarismo governamental, garantindo a expressão da coletividade de acordo com a capacidade de influenciar a decisão; e de decidir, assumir formas de intervenção direta ou indireta. A participação direta é entendida como intervenção direta no processo de todos os interessados na tomada de decisões através do voto. Já a participação indireta, configura a representação dos sujeitos em que os atores assumem um caráter representativo da coletividade por meio de diferentes processos de designação (eleição, nomeação, concurso etc.) (LIMA, 2008).

A **regulamentação** ocorre em organizações formais, e a participação requer regulamentação para condução do processo de participação. Com base nos tipos de regras, a participação pode ser organizada como formal, não formal e informal (LIMA, 2008). A participação formal configura a participação decretada, regida de acordo com as normas e regras preestabelecidas através de documentos formais (estatuto, regulamento etc.). A participação não formal o autor define como a participação organizada a partir de parâmetros gerais, permitindo, dentro da organização, a intervenção dos participantes na criação das regras que possibilitarão o bom desempenho de seus participantes. E participação informal é entendida como desvinculada de parâmetros legais de caráter regulamentativo, organizada a partir de objetivos estabelecidos em oposição a certas regras formalmente estabelecidas (LIMA, 2008).

O **envolvimento** se refere ao grau de motivação do sujeito que determina a intensidade de participação, que pode ser ativa, reservada ou passiva. A participação ativa é caracterizada por um elevado envolvimento do sujeito na

organização; representa a disposição de influenciar as decisões no alcance de seus objetivos. Participação reservada o autor caracteriza como menos vinculada ao alcance de seus objetivos, sendo menos ativista, porém, interessada. Já a participação passiva representa uma certa omissão do sujeito em sentir-se responsável pela busca de resolução dos problemas, delegando a outrem tal responsabilidade (LIMA, 2008).

A **orientação** é direcionada pelos objetivos formais a serem tomados como referência, que orientarão as ações dos participantes. Nesse sentido, a participação pode ser convergente ou divergente. A participação convergente se dá no sentido de realizar os objetivos formais propostos na organização, sendo que, apesar da possibilidade de formas alternativas de intervenção, o grupo não diverge dos objetivos oficiais. A participação divergente o autor caracteriza como uma ruptura, mesmo que transitória, das orientações oficialmente estabelecidas, podendo configurar-se também como contestação ou de boicote, com vistas ao desenvolvimento, à inovação e à mudança (LIMA, 2008).

## **Breve histórico do projeto de assentamento e da escola**

O P. A. dos Bandeirantes está localizado no município de Marabá, Pará, mesorregião Sudeste paraense, na microrregião de Marabá, Pará, localizado a 230 quilômetros da sede do município e a 730 quilômetros de Belém, capital do estado. Ele faz parte da gleba Tapirapé, que é composta por 10 projetos de assentamentos com capacidade para 2.370 famílias. Esse assentamento teve sua ocupação definitiva em 1998, por meio da Portaria no 70, de 30 de setembro de 1998, com área total de 4.690 hectares, com capacidade para 107 famílias.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Carlos Leitão está localizada no P. A. dos Bandeirantes, Marabá, Pará. Fundada em 1999 com uma turma

multisseriada de 1o ao 4o ano do ensino fundamental com 19 alunos, essa escola foi construída pelos moradores em estrutura de pau a pique e modular no 2o segmento.

A melhoria das condições de acesso nas estradas propiciou às famílias se estabelecerem em definitivo no assentamento, o que aumentou o número de estudantes, sendo necessária a criação de uma sala anexa em 2007, na vicinal 4 do P. A. Estrela do Norte. Mas a construção do prédio escolar se deu somente no ano de 2012.

A escola atende atualmente cinco famílias do P. A. Estrela do Norte, em decorrência de esse P. A. ser cortado pelo Rio Verde, conhecido popularmente como Rio Bernardino, sendo, portanto, mais fácil o acesso via P. A. dos Bandeirantes.

Para atender os alunos do ensino fundamental II, foi implantado o sistema modular de ensino a partir de 2012, e para atender as crianças de 4 e 5 anos de idade, foi implantada a educação infantil, com uma turma de jardim I e II, em 2014.

Desde a sua fundação, a escola teve vários professores responsáveis. Fez parte do polo da Escola Maravilha e Escola Tapirapé, no período de 2011 a 2014; em 2015, foi transformada em escola polo, tendo como gestora a professora Ozielina Vieira Leite, a qual permaneceu no cargo até o período de maio de 2018. Entretanto, ela foi transferida, pois o número de alunos estava insuficiente para manter um gestor no cargo.

Durante a pesquisa, a escola se encontra sob a responsabilidade da Diretoria de Ensino do Campo da Semed, pois a portaria de matrícula estabelece a quantidade mínima de 101 (cento e um) alunos para que a escola possa ter um diretor. E tem como representante local a professora Keila Maria Costa Santos, a qual passou a desenvolver a função de professora responsável a partir do mês de maio de 2018; vem desenvolvendo o trabalho de gestão por meio de reuniões regulares com pais/responsáveis a cada bimestre, e com os professores no horá-

rio de trabalho pedagógico coletivo, realizado mensalmente.

O Conselho Escolar foi aprovado no segundo semestre de 2018, configurando mais um instrumento de gestão escolar, que se reúne regularmente uma vez por mês.

A referida escola funciona em prédio próprio com duas salas de aula, uma secretaria, uma cozinha com dispensa e dois banheiros. O anexo também funciona em prédio próprio, construído em 2013 pela prefeitura em parceria com a comunidade local; possui uma sala de aula, uma secretaria, uma cozinha, dois banheiros e uma área. Contam com nove funcionários, sendo uma professora responsável, duas professoras que atuam no primeiro segmento, quatro no segundo seguimento, uma merendeira e uma auxiliar de serviços gerais.

Os professores do segundo seguimento permanecem na escola durante o módulo, sendo um por vez. São professores enviados pela Semed que moram na cidade e desconhecem o cotidiano da comunidade.

Durante a pesquisa identificou-se que a Escola Carlos Leitão possui 67 alunos da educação infantil e do ensino fundamental, estando 48 na escola sede e 19 na escola anexa, organizados em 2 períodos (manhã e tarde). Desses educandos, 17 utilizam o transporte escolar no período da manhã e 25 no período da tarde, totalizando 42 alunos.

A escola não dispõe de projeto político pedagógico – PPP, o que traz como consequência a ausência de uma proposta pedagógica que represente as especificidades e interesses da comunidade, pois, de acordo com a orientação da secretaria, nas escolas que não dispõem de um gestor, o PPP não era uma exigência, seguindo, portanto, a proposta curricular da rede municipal de ensino, orientada pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que define quais as aprendizagens devem ser ensinadas aos estudantes em cada etapa do ensino.

## A percepção dos sujeitos entrevistados

A observação da declaração dos professores e dos pais da escola anexa Carlos Leitão nos ajuda a compreender as insatisfações vivenciadas na referida escola, por meio de sua visão acerca de como é realizada a gestão escolar, e/ou como deveria ser tanto a atividade-meio (secretaria, merenda, recursos humanos etc.) quanto a atividade-fim (pedagógica, ensino), bem como das causas da insatisfação em relação ao funcionamento da escola.

Discutindo sobre o que os professores entendem por gestão democrática, obtivemos as seguintes respostas:

*Gestão democrática refere-se a uma gestão ou administração de uma entidade que ela permite participação dos demais, seja dos envolvidos ou de alguém que queira contribuir.* (Professor 1. Entrevista realizada no mês de agosto de 2019)

*É aquela que é feita de forma participativa, onde os pais, os alunos e professores participam. Quando a gestão envolve todos para a tomada de decisões.* (Professor 2. Entrevista realizada no mês de outubro de 2019)

*Visa a compartilhar opiniões e trazer o que há de melhor dentro de uma entidade.* (Professor 3. Entrevista realizada no mês de outubro de 2019)

Para os professores entrevistados, é possível notar uma percepção geral, cuja concepção não se refere à questão pedagógica, quer dizer, a decisões tomadas em prol da promoção de todas as condições adequadas para motivar a aprendizagem.

A democraticidade, discutida por Lima (2008), está no exercício de direito à participação, pelo incentivo à participação direta sobre os rumos que se quer da escola e o sujeito que se quer formar, mas também sobre o processo desenvolvido na sala de aula, com vistas a alcançar os objetivos de mobilizar o interesse dos estudantes para promover o processo de construção de novos conhecimentos; conseqüentemente, da aprendizagem.

Embora compreendam que a gestão democrática na escola pública esteja pautada na participação de todos, restringem-na a um comunicado, presença e opinião, conforme destaque a seguir:

*Em relação a gestão da escola, a gente está bem-servido, porque vem tendo essa participação em decisões, seja pequena ou de maior relevância, a gente sempre é comunicado, a gente sempre se faz presente; e quando solicitado, dá opiniões, é colocado os pontos positivos e negativos em prol da escola ou entidade. (Professor 1. Entrevista realizada em agosto de 2019)*

Para Lima (2008), a participação ativa é caracterizada por um elevado envolvimento do sujeito na organização, representando a disposição de influenciar as decisões no alcance de seus objetivos e nos rumos da escola, conforme expresso a seguir:

*As atitudes e o empenhamento variável dos atores face às suas possibilidades na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontades convocados/empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções, pode ser designado, em termos gerais, por envolvimento. (LIMA, 2008, p. 76)*

Além disso, identificou-se incoerência com a declaração do grupo focal de pais, uma vez que os pais apresentam outra percepção sobre a gestão desenvolvida na escola, como podemos observar a seguir:

*As reuniões, que são realizadas semestrais, não conseguem envolver todos os pais. Mas uma coisa que deu certo foi comemorar o “Dia da Família na Escola”, e trazer dentro desse evento várias ações importantes, como incentivar a participação da família, fazer com que todos percebam que escola e família devem falar a mesma língua e ter uma parceria pra, juntos, conseguir sucesso na educação de nossas crianças. Essa reunião da família, acho que é essencial, porque, nela, mostramos para os alunos que a família é a base. Acho que tem que acontecer mais vezes. (Grupo focal de pais. Entrevista realizada no mês de outubro de 2019)*

Observa-se que os pais se sentem parte da escola, mas a percepção deles reflete somente a importância da participação no processo de gestão, composto pelas reuniões gerais e os eventos, em momentos estanques e, ainda assim, sem a participação de todos.

O depoimento dos pais representa timidez em avaliar a qualidade do ensino, por não se sentirem capazes de fazê-lo, por serem analfabetos ou possuírem baixa escolaridade. Entretanto, de acordo com Szymanski (2003):

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, 2003, p. 2)

O momento positivo de participação, na percepção dos pais, é o “Dia da Família na Escola”. É um evento realizado anualmente na escola com a finalidade de fortalecer a parceria entre família e escola. Nesse dia, são organizados momentos de reflexão sobre o papel da família que compõe a formação escolar dos filhos, em meio a atividades culturais e de lazer.

Observa-se que a dinamicidade do encontro causou motivação nas famílias, refletida na sugestão de que a escola promova esse tipo de evento mais vezes. Isso expressa o papel da escola de descobrir caminhos de envolvimento da família, que pode iniciar com atividades como essa, mas precisa-se ampliar para o campo curricular.

Quando questionados sobre como desenvolvem o ensino na escola, informaram: “*Aqui, todos seguem as orientações da Semed, que se limita a implementar os objetivos e os conteúdos da BNCC*” (Professor 1); “*Partimos dos conteúdos da BNCC*” (Professor 2).

Na declaração dos professores, observa-se a ausência de compreensão mais ampla sobre a concepção de gestão, na medida em que não se vê o ensino como parte dela. Ou seja, fica explícita a compreensão da gestão desvinculada do processo formativo. Além disso, essa prática está limitada à transmissão de

conteúdos pelos conteúdos, desvinculada do contexto e da realidade do campo onde a escola está inserida.

Nesta pesquisa, não foi encontrado registro de reuniões para discutir sobre o ensino, ou seja, o currículo escolar ou as metodologias utilizadas. Isso demonstra a declaração de clareza dos pais sobre o papel pedagógico da gestão escolar, o que os imobiliza na busca de assegurar um currículo que fortaleça a identidade de camponês.

Quando os professores foram questionados sobre como gostariam que fosse a gestão da escola, obteve-se as seguintes respostas:

*O que falta na escola, considerado um ponto chave na minha visão, **seria um apoio em relação à coordenação pedagógica, mas acredito que não influencia na gestão em si**, o que [...] pode ser feito pela responsável da escola, ela está fazendo, e a coordenação tem mais a ver com a Secretaria de Educação, a qual tem deixado a desejar. Mas em relação à gestão, acho que estamos bem-servidos.* (Professor 1. Entrevista realizada em agosto de 2019, grifo nosso)

*Na minha visão, a gestão tá boa, mas eu gostaria que fosse mais ampliada, ou seja, que tivéssemos mais recurso na escola. Eu acho muita coisa só pra uma pessoa só fazer, porque são muitos cargos para uma pessoa só ficar responsável, para desenvolver várias funções, como gestor, coordenador, secretário, e isso, de alguma forma, acaba deixando algo a desejar, porque uma única pessoa não consegue executar tudo isso.* (Professor 2. Entrevista realizada em outubro 2019)

Os depoimentos novamente demonstram o equívoco em relação à concepção de gestão escolar, o qual restringe as atividades-meio de uma escola e exclui a atividade-fim da escola, que é a questão pedagógica, o ato de ensinar, o que ensinar e como ensinar, motivo pelo qual a escola existe.

Compactuamos com a assertiva discutida por Vitor Paro (2004, p. 15) ao destacar que “não há espaço para a gestão escolar desvinculada do processo pedagógico”. Nesse sentido, o diretor ou responsável de escola que não se preo-

cupa com o pedagógico deixa de fazer o seu trabalho.

Os professores também apontam para a necessidade da existência de uma equipe gestora na escola, o que, de fato, faz sentido, visto que é demandada uma responsabilidade imensurável à figura de responsável pela gestão escolar, sem qualquer aporte financeiro para a escola ou para o profissional, bem como para o pedagógico.

Há inúmeras escolas do campo que não possuem uma equipe gestora composta por diretor, secretário, coordenador pedagógico e orientador educacional, sendo que o professor responsável desempenha todas essas funções, fazendo com que nem todas as atribuições sejam desenvolvidas, mas sem que seja pago para desenvolver o acúmulo de tais funções. A justificativa se dá pelo número de alunos na escola. Porém, isso não justifica, porque camufla o interesse na economia de recursos com a educação do campo e a oferta do mínimo.

Isso nos remete à reflexão sobre a implementação das políticas públicas nas escolas do campo, em que “as ações governamentais rumo à educação do campo são insuficientes e eminentemente compensatórias” (JÚNIOR; MOURÃO, 2012, p. 191).

Ao questionar os pais sobre a atuação dos professores, observou-se um certo grau de insatisfação, motivo pelo qual eles têm solicitado a mudança de professores, conforme fala a seguir.

*Muitos professores [...] estão aqui só pra poder ganhar um dinheirinho, ou seja, parece que não estão fazendo o trabalho com vontade, com amor. Acho que estão apenas pelo trabalho, pelo serviço, então, acho que um pouco seria isso. Por isso, nos mobilizamos para pedir substituição.*

*Professores que não gosta do lugar e da escola do campo não devem dar aula nessa escola ou em outra escola do campo. Aqueles que não querem ou não gostam de estar todos os dias na escola devem perceber que estão na profissão errada e mudar de profissão, ao invés de faltar, pois causa problemas, porque quem sofre são nossos filhos que estão aqui. Então queremos professores mais dedicados, esse é um ponto chave, dando respeito e obtendo respeito. (Grupo focal de pais. Entrevista realizada em outubro de 2019)*

O grupo focal de pais destaca elementos essenciais do processo formativo, bem como o papel dos professores, o que remete ao papel da gestão, da escola e da Semed, de garantir a presença de profissionais com perfil para atuar nas escolas do campo. Porém, a insatisfação dos pais com a atuação de alguns professores refere-se ao não compromisso com o trabalho (responsabilidade com os horários e presença diária), estando ausente a preocupação com a questão pedagógica.

Entretanto, observa-se que os pais reconhecem a ação do professor comprometido com o processo educativo. Nesse sentido, a dimensão ética do processo de formação e da profissionalidade do educador, como práxis (ação-reflexão-ação) na sua dimensão política e epistemológica, princípio que rege o agir humano para o bem comum (GHEDIN *et al.*, 2012), é fundamental para uma boa prática na sala de aula. Já Freire (1982, p. 82) chama a atenção para a consciência crítica não se constituir através de um trabalho intelectualista, mas na práxis (ação-reflexão-ação).

A pesquisa permitiu identificar que os professores que atuam no ensino modular são da cidade e se deslocam para as escolas do campo. Porém, eles não possuem nenhum vínculo de pertença com o assentamento e com a população do campo. Desse modo, os conteúdos desenvolvidos, via de regra, estão desvinculados do contexto em que os alunos estão inseridos; o calendário e o currículo escolar não têm considerado a realidade do campo; o ensino desenvolvido não atrai os alunos, porque não tem sentido ou significado para eles. Isso tem ocasionado o não envolvimento dos alunos nas atividades escolares e, conseqüentemente, o não aprendizado, porque os conteúdos estão desvinculados da realidade da vida no campo, não têm aplicabilidade na vida real, ou seja, não têm uso social.

Vale destacar que somente a atuação do professor não conseguirá garantir o sucesso escolar, pois é necessário o empenho e envolvimento da gestão escolar,

da comunidade em geral e, também, da Semed.

No que se refere à escola, o grupo focal de pais destacou que

*Temos uma escola de padrão razoável, mas que ainda tentamos nos unir no que temos. Por ser uma escola do campo, geralmente, sempre os últimos a ser beneficiados, temos que ficar fazendo cobranças e mais cobranças até [que] eles dão uma solução pra gente; é difícil, mas a cada tentativa tem-se melhorado um pouco. (Grupo focal de pais. Entrevista realizada em outubro de 2019)*

A declaração anterior nos remete ao fato de a escola ter origem em um processo de luta por acesso à educação no assentamento, expressando que a comunidade tem a educação escolar como fundamental na vida dos filhos, uma compreensão sobre a importância da escolarização dos filhos dos agricultores. Porém, os pais ainda não percebem que a educação desenvolvida pode ser mais voltada para o fortalecimento da identidade do campo, no sentido de ajudar a construir um projeto de campo, de modo a superar a ideia de estudar para sair do campo. Esse talvez seja o desafio da gestão escolar do campo em conjunto com a Diretoria de Ensino do Campo de Marabá.

Caldart (2002, p. 80) nos alerta que a escola do campo “é um direito de todas as pessoas. Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de que quem não passa por ela fica hoje efetivamente em condição social desigual”. No entanto, na realidade do campo, a implementação da educação enquanto política pública ainda representa desigualdade de condição de acesso à escola e permanência nela. Sob essa perspectiva, a autora destaca que

É importante ter presente que está em questão na educação do campo, pensada na tríade campo-política pública-educação e desde os seus vínculos sociais de origem, uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para as lutas anticapitalistas, necessárias à sua própria observância como classe, mas também como humanidade. Formação que inclui a afirmação de novos protagonistas para pensar/construir essa política: os próprios trabalhadores

do campo como sujeitos construtores do seu projeto de formação. (CALDART, 2002, p. 72)

A autora evidencia a importância da mobilização social para a garantia da implementação das políticas públicas, em especial no que se refere a educação do campo, tendo em vista sua materialidade de origem, pois a educação do campo não nasceu de propostas de governo, e, sim, de interesse dos próprios camponeses.

Para Molina (2008), a educação é um direito universal, por isso, todos os seres humanos têm direito a essa conquista, resultado da luta de trabalhadores e trabalhadoras do campo que reivindicaram o direito a educação, no sentido amplo. Isso faz da educação do campo uma construção genuinamente ligada aos trabalhadores do campo, representando uma educação para a libertação. Portanto, isso requer que a ação pedagógica da escola do campo se pautar no estudo da realidade, de modo a atribuir o sentido de ser da escola do campo.

Nesse sentido, os educadores do campo devem conhecer a concepção de educação do campo expressa nas tríades campo-política pública-educação e produção-cidadania-pesquisa, nas quais estão presentes as relações entre a vida e a produção camponesa, tendo como base um projeto de desenvolvimento camponês que resgate a cidadania plena, colocando o sujeito como protagonista de sua construção (MICHELOTTI, 2008). Porém, no caso da Escola Carlos Leitão, o objeto de estudo são os conteúdos, e não a realidade concreta do assentamento.

## **Considerações finais**

A pesquisa possibilitou desnudar a insatisfação dos pais em relação à gestão escolar, devido à questão de ordem estrutural da escola, estando ausente a preocupação com a questão pedagógica, pois esta não é compreendida como parte da gestão, tanto por pais quanto por professores.

Nesse sentido, os problemas entre a gestão da escola e a comunidade advêm

da falta de compromisso profissional de alguns professores, o que prejudica a aprendizagem dos filhos, pelo fato de não haver a garantia de um ensino de qualidade que parta da realidade.

Outros elementos foram encontrados no decorrer da pesquisa, tais como: a) ausência do PPP, pois, para Libâneo (2004), uma de suas finalidades é reconhecer e expressar a identidade da escola de acordo com sua realidade, características próprias e necessidades locais; b) ausência de uma equipe gestora, pois um professor responsável desempenha a função de diretor, coordenador pedagógico, secretário e orientador educacional; c) ausência de professores com vínculo de pertença com o campo e comprometidos com a escolarização e profissionalização das crianças e jovens do campo; d) ausência de uma política de formação continuada dos professores, de modo a oportunizar a construção de um currículo que atenda às especificidades da vida no campo; f) ausência de um currículo que parta da realidade e ajude a construir soluções às situações-problema sociais da vida e produção no campo; g) percepção da gestão escolar restrita, ao observar o papel do gestor e gerência de recursos humanos e materiais desvinculados do processo de ensino.



# Referências

BURDEAU, G. **A democracia**: ensaio sintético. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1975.

CALDART, R. S. (org.). **Identidade e políticas públicas**. 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, v. 4.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados e pesquisa qualitativa. **Revista Informação e Sociedade**, João Pessoa, PB, v. 10, n. 1, 2000.

FREIRE, P. **Ação para a liberdade**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GHEDIN, E. *et al.* (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

JÚNIOR, W. M. V.; MOURÃO, A. R. B. Políticas públicas e os Movimentos Sociais Por Uma Educação do Campo. *In*: GHEDIN, E. *et al.* (org.). **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia, GO: Alternativa, 2004.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 3o educação. São Paulo: Cortez, 2008.

MICHELOTTI, F. Educação do campo: reflexões a partir da tríade produção-cidadania-pesquisa. *In*: SANTOS, C. A. dos et al (org.). **Educação do campo**. Políticas públicas-educação. Brasília: Inera; MDA, 2008.

MOLINA, M. C. A constitucionalidade e a justicibilidade do direito à educação dos povos do campo. *In*: SANTOS, C. A. dos et al (org.). **Educação do campo**. Políticas públicas-educação. Brasília: Inera; MDA, 2008.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. Obra revista e atualizada. São Paulo: [s. n.], 2004.

SZYMANSKI, H. **A relação família e escola: desafios e perspectivas**. Brasília, DF: Plano Editora, 2003.

# Capítulo 5

## **A participação da família: o caso da escola Cupuaçu, na comunidade Vila Piranheira**

*Ederaldo Santo Da Silva*

*Maria Edina Rodrigues*

*Rosemeri Scalabrin*

### **Introdução**

Este artigo relata a experiência vivenciada nas turmas de 6o ao 9o ano (sistema modular) na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cupuaçu, surgida no ano de 1997, localizada na rodovia BR-155, com entrada no quilômetro 33, município de Marabá, região Sudeste do estado do Pará, por meio do desenvolvimento do projeto denominado “Integração escola e família: construindo diálogos”, o qual teve como objetivo estimular a participação da família na escola.

A proposta de projeto foi elaborada no tempo-escola de especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo, realizada no mês de dezembro do ano de 2015, na aula da disciplina Metodologia de Pesquisa, momento em que elaboramos a proposta de pesquisa através de projeto de intervenção em que nos propusemos a enfrentar a problemática referente à pouca participação, da maioria das famílias que reside no campo, na vida escolar dos filhos.

Ao analisar as listas de frequência das reuniões de pais e a participação ativa, observou-se que a maioria dos pais é ausente, e isso vem interferindo negativamente no processo de construção do conhecimento e, conseqüentemente,

na aprendizagem dos alunos.

A escolha da Escola Cupuaçu se deu por ser a escola em que atuo como docente desde 2015. Nessa atuação, pude vivenciar situações diversas que interferem na aprendizagem dos discentes, como, por exemplo, a baixa participação das famílias nas reuniões de pais convocadas pela escola, e as que iam era somente com o intuito de verificar o comportamento dos filhos, ou apenas para assinar os boletins e saber das notas.

Observa-se que a participação da família na escola se restringe a reunião de pais e festividades, pois não há um processo que envolva os pais na definição de um calendário escolar que atenda ao processo produtivo do campo, tão pouco um currículo que parta da realidade do campo, que dialogue com os problemas produtivos e sociais do campo, que contribua para a transformação da realidade. Esse pode ser um indicador do desinteresse dos pais em contribuir para a vida escolar dos filhos.

Assim, o projeto de intervenção denominado “Integração escola e família: construindo diálogos”, que se insere no projeto político pedagógico – PPP da escola, foi criado com a intencionalidade de sanar uma problemática que é comum na realidade de várias escolas do país, e, mais ainda, no que se refere às escolas que se localizam no campo, pelo fato de as famílias estarem envolvidas com os processos produtivos.

No que se refere à Escola Cupuaçu, observamos, a partir dos alunos matriculados, que temos aproximadamente 30 famílias, e nas reuniões ou convocações para as famílias comparecerem, apenas 30% desse universo podemos supor que participam das reuniões somente com o intuito de verificar o comportamento dos filhos, ou apenas para assinar os boletins e saber das notas. Nesse sentido, a questão norteadora do projeto de intervenção desenvolvido na escola foi: Por que a maioria dos pais não participa da vida escolar dos filhos e nem contribui no processo de ensino-aprendizagem?

Sob essa perspectiva, traçamos objetivos que pudessem provocar a reflexão

sobre a pouca ou não participação dos pais. Pensamos em estabelecer ações dentro do projeto que pudessem favorecer a participação dos pais e, também, da família do aluno, como, por exemplo, incentivar os alunos, na sua autonomia, a convidar os pais e famílias para participar efetivamente das ações da escola. Também, pensamos em realizar visitas nas residências dos alunos e promover momentos na escola em que pais e famílias participassem efetivamente no processo de construção do ensino-aprendizado.

Para a realização deste projeto, realizou-se pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa participante. Na pesquisa bibliográfica, estudamos autores que discutem a educação do campo, como Caldart (2012), como forma de contextualizar a escola objeto da pesquisa na discussão estabelecida, pois tal escola se localiza no campo e, diferente de escolas da cidade, possui características próprias, e necessita de um percurso formativo que vá ao encontro de suas necessidades.

Para discussão sobre a família e a escola, apoiamo-nos em França (2010), que traz reflexões acerca da importância da família no desenvolvimento da afetividade familiar, evidenciando-a como parte integrante do processo de ensino-aprendizado; em Sampaio (2011), que discute sobre a afetividade na família; em Souza (2009), que versa sobre a importância dessas duas instituições (escola e família) no processo de ensino-aprendizado dos alunos; em Szymanski (2010), que discute a participação efetiva da família na construção do conhecimento; em Freire (1981), que difunde a contribuição de um currículo que surge da realidade para a construção do conhecimento no campo.

Esses referenciais teóricos contribuiram para a produção do projeto de intervenção e para as discussões deste artigo, no sentido de afirmar que o acompanhamento escolar dos alunos pela família é imprescindível para que os objetivos educacionais possam ser conquistados.

A pesquisa documental deu-se pelo estudo das listas de presença das ações realizadas na escola para obter dados sobre a participação dos pais, análise das

anotações dos diários dos professores sobre conversas com os pais de alunos. Posteriormente, realizamos observação participante, e foi organizado um diário de campo e aplicada uma pesquisa socioantropológica junto a dez moradores que residiam próximo à escola. Fizemos, ainda, observações junto aos alunos do 6o ao 9o ano da referida escola por meio de conversas, e com o pessoal de apoio, os professores e a gestão da escola, no sentido de entender a relação escola e família com esses sujeitos, que constituem uma realidade educacional da educação do campo.

Na observação das turmas de 6o ao 9o ano, foi realizada uma sondagem, por meio de uma conversa informal com os alunos em grupo, e também de forma individual, na tentativa de identificar relatos que teriam falas significativas que expressassem um limite explicativo do real, no que se refere à participação da família no contexto escolar.

Nas conversas com a professora responsável pela escola, os professores e os funcionários de apoio, buscou-se colher informações sobre a percepção a respeito da realidade camponesa em que atuam e estão inseridos. Sem a tentativa de procurar culpados, mas de proporcionar diálogos e reflexões acerca do envolvimento familiar dentro da escola, o que é de suma importância na realidade educacional dos filhos/alunos.

Nas visitas às casas dos pais dos alunos pesquisados, objetivamos entender a realidade vivenciada dentro do lar, de forma que pudesse ajudar a compreender o que pensam sobre a participação da família no processo de ensino-aprendizado dos filhos; e registrar as informações colhidas. Isso trouxe elementos para as reflexões acerca da relação entre família e escola nas questões relacionadas ao aluno.

Observa-se que, tratando-se de escola que se localiza no espaço físico do campo, essa observação precisa ser mais cuidadosa, pois, no campo, são encontradas diversas situações que impedem que os pais estejam presentes na escola, seja em períodos de plantio ou de colheitas sazonais.

Assim, o foco do projeto foi tentar criar meios para que a família participe ativamente no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, com vistas a fortalecer o vínculo concreto entre a escola e a família no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Uma das formas foi aproveitando as datas comemorativas para convidar as famílias a participar dos eventos junto à escola, apoiando e incentivando seus filhos, não só como espectadores, mas como atuantes nas atividades desenvolvidas nesses momentos. Ainda, os filhos tinham como dever trazer seus familiares para dentro da escola. Assim, ao ter em mãos as informações dos entrevistados, sistematizou-se a percepção deles, o que possibilitou traçar linhas de debates sobre a relação escola e família, e propiciou construir ações e mecanismos que permitiram a intervenção efetiva nos entraves que interferem na participação dos pais na vida educacional de seus filhos.

A pesquisa e o projeto foram postos em prática no período de 15 de fevereiro de 2016 a 30 de junho de 2016, totalizando 2 módulos de ensino com o envolvimento de 4 professores, 38 estudantes, 23 pais e a equipe técnica da escola.

A metodologia de desenvolvimento do projeto foi concretizada de forma participativa, quer dizer, envolveu a participação da comunidade escolar: alunos, professores, pais e a equipe da escola.

Observa-se que, tratando-se de escola que se localiza no espaço físico do campo, essa observação precisa ser mais cuidadosa, pois, no campo, são encontradas diversas situações que impedem que os pais estejam presentes na escola, seja em períodos de plantio ou de colheitas sazonais.

Assim, o foco do projeto foi tentar criar meios para que a família participe ativamente no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, com vistas a fortalecer o vínculo concreto entre a escola e a família no que diz respeito à aprendizagem dos alunos. Uma das formas foi aproveitando as datas comemorativas para convidar as famílias a participar dos eventos junto à escola, apoiando e incentivando seus filhos, não só como espectadores, mas como atuantes nas atividades desenvolvidas nesses momentos. Ainda, os filhos tinham como dever

trazer seus familiares para dentro da escola. Assim, ao ter em mãos as informações dos entrevistados, sistematizou-se a percepção deles, o que possibilitou traçar linhas de debates sobre a relação escola e família, e propiciou construir ações e mecanismos que permitiram a intervenção efetiva nos entraves que interferem na participação dos pais na vida educacional de seus filhos.

A pesquisa e o projeto foram postos em prática no período de 15 de fevereiro de 2016 a 30 de junho de 2016, totalizando 2 módulos de ensino com o envolvimento de 4 professores, 38 estudantes, 23 pais e a equipe técnica da escola.

A metodologia de desenvolvimento do projeto foi concretizada de forma participativa, quer dizer, envolveu a participação da comunidade escolar: alunos, professores, pais e a equipe da escola.

## **A importância da participação da família na escola**

A participação da família na escola já é um tema que vem sendo bastante discutido por autores como França (2010), que destaca que é na família que ocorrem as primeiras experiências, tendo em vista que o sujeito é introduzido na sociedade com normas, cultura e valores que são responsáveis pelo seu desenvolvimento, sendo que, ao entrar no meio social, deve-se lidar com diversas questões do cotidiano.

Discutindo sobre o papel da família na educação da criança, França (2010) destaca que

A família em que a criança está inserida deve ser um espaço de afetividade, segurança e aconchego, mas pode ser também um local marcado por incertezas, rejeições, medos e violências, provocando efeitos nefastos no processo de aprendizagem dos filhos. Uma realidade familiar desestruturada emocional, afetivamente e caracterizada por conflitos pode estigmatizar uma criança e provocar bloqueios no seu processo de aprendizagem. (FRANÇA, 2010, p. 3)

Para o autor, a educação se inicia desde os primeiros momentos de vida,

está sempre presente em qualquer situação, é um processo da natureza humana. É na família que acontece o primeiro contato social do ser humano, e também onde se inicia a educação primordial dele. Por isso, Sampaio (2001, p. 86) afirma que “o vínculo familiar não é criado de uma [hora] para outra. Deve ser cultivado desde a infância”. Para tanto, a família necessita manter esse vínculo afetivo quando o filho estiver na vida escolar, pois é participando e acompanhando que contribuirá para grandes transformações na vida dessa criança.

Na zona rural, não é diferente de na cidade, pois esse problema da falta de participação da família no convívio escolar é facilmente detectável. Tratando-se das especificidades do campo e discutindo sobre o papel da educação do e no campo, Caldart *et al.* (2012) falam:

Partimos da perspectiva de que o homem permanece em constante transformação, e é no campo que visualizamos melhor essa mudança tão significativa na construção identitária de uma sociedade que, muitas vezes, não entra nas estatísticas educacionais. Mas [...] os indivíduos que vivem no campo estão modificando a realidade dos alunos em [alinhamento] com a educação, buscando demonstrar a participação social e política global. (CALDART *et al.*, 2012, p. 258)

A autora faz destaque quanto ao espaço físico rural, onde os sujeitos que fazem parte dessa realidade lutam por qualidade de vida e a construção de sua identidade camponesa. E as famílias camponesas junto à escola necessitam criar laços, sendo que essas duas instituições são essenciais para contribuir no ensino-aprendizado e, simultaneamente, favorecer a construção de conhecimento dos filhos/alunos.

Tratando-se da importância da instituição familiar e a instituição escolar, Szymanski (2010) afirma que

O que ambas as instituições têm em comum é o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempe-

nam um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão. (SZYMANSKI, 2010, p. 216)

Nesse aspecto, a escola do campo e as famílias camponesas desempenham papéis determinantes, pois essas duas instituições devem estar em diálogo permanente, valorizando a aprendizagem dos estudantes, aprendizagem esta que deve ser dinamizada, ultrapassando a sala de aula, incluindo principalmente a família nessa questão. Por isso, França (2010) afirma que

O ensino-aprendizagem não diz respeito somente ao professor e ao aluno, e, portanto, não é um problema individual dos mesmos, estes sujeitos estão inseridos num contexto mais amplo; o ensino-aprendizagem é um sistema relacional, onde todos os sistemas envolvidos são corresponsáveis e se influenciam mutuamente. Assim, a colocação da família no contexto escolar muitas vezes ajuda [na] compreensão dos problemas presentes neste processo. Os aspectos familiares são um terreno fértil para compreensão dos empecilhos do processo. (FRANÇA, 2010, p. 3)

Sobre a participação da família no convívio escolar, os integrantes são de grande importância na formação do filho/aluno. Segundo Souza (2009, p. 16), “a família é fundamental na formação de qualquer indivíduo, culturalmente, socialmente, como cidadão e como ser humano, visto que todo mundo faz parte da mais velha das instituições, que é a família”.

Discutindo sobre o desafio da participação dos pais na escola, Szymanski (2010, p. 7) desnuda a concepção de gestores escolares e de professores, impregnada nas escolas, sobre “mito da não participação das famílias”. Para essa autora, esse mito precisa ser negado, pois “as pesquisas em todos os países indicam que há, sim, um grande interesse das famílias” na educação dos seus filhos, e há também “uma grande valorização das famílias quanto à escolarização da criança”.

Ainda, Szymanski (2010, p.8) destaca que “o movimento de aproximação entre escola e comunidade deve ser feito pela escola”, uma vez que “as famílias das classes trabalhadoras não conseguem vencer essa barreira de ir à escola e,

nela, intervir, pois elas são egressas da escola e, além da timidez, já sofreram muita humilhação” nas escolas, “primeiro como alunos, e depois como pais”. Por isso, “cabe a cada escola e aos professores desenvolverem estratégias de aproximação”. Segundo a autora, “não há receitas, mas, sim, 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”.

Nesse sentido, embora os pais/responsáveis saibam de suas responsabilidades na formação de seus filhos, não se sentem capazes de contribuir com a escola. Por isso, cabe à escola propor ações que assegurem a participação, que não se restrinjam à presença em reuniões, mas, principalmente, na construção do PPP da escola e do currículo escolar.

Souza (2009, p. 17) acrescenta que “faz-se necessário que a escola repense sua prática pedagógica para melhor atender a singularidade de seus alunos, o que a obriga a uma parceria com a família, de forma a atingir seus objetivos educativos”.

Assim, a participação dos pais e da comunidade escolar na construção do currículo se apresenta como desafio central, pois o currículo escolar se restringe a uma lista de conteúdos desvinculados da realidade. Para Freire (1981), o currículo deve partir da realidade sob a perspectiva da comunidade, de modo que a realidade concreta é objeto de conhecimento, e não mais os conteúdos.

Desse modo, segundo o autor citado, ter um currículo que parta da realidade dos sujeitos do campo e que seja contextualizado sob a percepção que eles têm sobre a sua realidade, além de favorecer uma aprendizagem natural por parte dos estudantes do campo, as famílias terão mais suporte de conhecimento para acompanhar seus filhos no ensino-aprendizado, vivenciando suas práticas camponesas.

## Breve histórico da escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Cupuaçu surgiu no ano de 1997. Está localizada na rodovia BR-155, com entrada no quilômetro 33, município de Marabá, região Sudeste do estado do Pará.

Essa escola surgiu da luta por educação de qualidade no campo e garantia de permanência dos sujeitos no campo, pois a localidade é uma área rural que pertence à empresa Vale do Rio Doce, e os moradores estão assentados, mas não conseguiram ainda assegurar a oficialização de posse dos lotes.

Segundo a entrevista realizada pelos alunos do 8o e 9o ano com o presidente da Associação de Produtores Agroextrativistas da Piranheira,

*A comunidade Vila Piranheira surgiu no final do ano de 1996, com grupos mobilizados em trabalhar na terra. E logo foi criada uma associação, porque sem organização não tem luta. Mas aqui foi pacífico, já que aqui são terras da Vale. O único modo de viver aqui era através do extrativismo e na produção de carvão. Com a produção de carvão ocorreu muito desmatamento e, hoje, passamos algumas dificuldades, como o rio está secando muito rápido, os peixes diminuíram. Hoje, o povo que ainda permanece na localidade vive da criação de animais. A nossa escola foi construída em 2012, com muita luta, e nossas crianças hoje têm um local digno pra aprender. Temos muitos sonhos, mas aqui vivemos sem nenhum financiamento, por ser terras pertencentes à Vale. Ainda pior: hoje, nossa associação está inativa pela falta de união da comunidade, e assim vamos lutando pra viver. (Pesquisa socioantropológica, 2016)*

A escola não tem um currículo que parta da realidade dos sujeitos do campo, e os conteúdos ministrados pelos professores são lista de conteúdos de livros didáticos, e também usam a pedagogia de projeto. O que difere do que Freire (1981) propõe é que esse currículo deve ser gerado a partir da realidade de fato desses sujeitos.

A referida escola possui um quadro docente e de apoio, composto por 4 professores (2 no sistema modular e 1 [um] nas séries iniciais, e outro como res-

ponsável pela escola), 2 vigias, e atendia durante a pesquisa, 70 estudantes. O calendário escolar anual possui 800 horas, organizado em 200 dias letivos.

O funcionamento das turmas se dá em três turnos: período matutino, das 7h30 às 11h30, para as séries iniciais (1o ao 5o ano) e o sistema modular (6o e 7o ano); período vespertino, das 13h às 17h, para o sistema modular (8o e 9o ano); período noturno, das 18h30 às 22h30, para o sistema modular (7o e 8o ano) e, simultaneamente, o Programa Mais Educação, para as turmas de 1o ao 9o ano.

No que se refere à proposta pedagógica, o PPP está em construção e, por isso, somente os dados descritos anteriormente foram coletados.

## **Antecedentes do projeto de intervenção: estudo da realidade**

Nesse processo, foram traçados alguns objetivos para que a problemática da falta de participação da família na escola pudesse ser minimizada, valorizando o aluno como centro desse processo. Para resolver essa situação, os objetivos propostos foram:

1) Favorecer que a família participe de todos os eventos que a escola promove, tais como: Movimento das Mulheres - Dia das Mulheres; Manifestação Cristã - Páscoa; Dia das Mães; Culminância do projeto de artes Releitura das obras de Tarsila do Amaral - olhares artísticos da vida camponesa; *I Feira Cultural da Comunidade Vila Piranheira - Eu sou do Campo*; e o projeto base deste artigo, “Integração escola e família: construindo diálogos”.

2) Incentivar os alunos a convidarem suas famílias a participar das reuniões, dos encontros, de momentos na escola.

3) Visitar as famílias dos alunos em questão, no sentido de sensibilizar a estarem mais frequentes na escola.

4) Promover eventos na escola de que a família participe ativamente junto com os alunos, nas atividades e realização das tarefas.

Assim, pensando numa pesquisa efetiva, permitindo que a realidade dos sujeitos fosse refletida através das percepções que eles têm do que ocorre no real, as ações que antecederam a realização do projeto foram:

1) Reflexão da realidade do campo, através do “Diário de Campo” e “Pesquisa Socioantropológica”.

2) Observação participante, com sondagem para conhecer a percepção dos alunos sobre a participação ou não da família na escola.

3) Conversa informal com os alunos em grupo e, também, individualmente, para identificar falas significativas sobre a realidade local.

4) Visitas à casa de dez alunos, para sondar a realidade local na percepção dos sujeitos.

5) Conversas com a professora responsável pela escola, os professores e os funcionários de apoio, para entender o que pensam sobre a participação da comunidade.

No tempo-comunidade do ano seguinte (2016), foram utilizados o “Diário de Campo” como suporte para reflexão sobre a realidade vivenciada pelos sujeitos do campo, e a “Pesquisa Socioantropológica” para a realização da pesquisa documental e de campo junto a gestão, professores e funcionários, para apresentar a proposta do projeto de intervenção “Integração escola e família: construindo diálogos” e envolver a comunidade escolar na sua execução, devido à problemática de a falta de participação da família na escola interferir na vida de todos os profissionais da escola.

Através de uma primeira observação nas turmas de 6o ao 9o ano, realizou-se sondagens: conversas informais com os alunos, dialogando em grupo e individualmente, na tentativa, de antemão, de identificar possíveis relatos da participação ou não da família na escola, valorizando esses sujeitos que constituem uma realidade educacional que permanece em constante ebulição, a educação

do campo (CALDART *et al.*, 2012).

Foram realizadas, ainda, visitas nas casas de dez alunos pesquisados, para colhemos informações acerca da percepção da família no que diz respeito à sua participação efetiva na escola, dialogando sobre a participação dessa família no processo de ensino-aprendizado dos alunos e construindo reflexões acerca da relação da família com a escola.

Realizou-se, também, conversas com a professora responsável da escola, professores e alguns funcionários de apoio, para resgatar a percepção deles no sentido de a família participar ou não no processo de aprendizagem dos alunos na escola, como também o posicionamento da escola no incentivo de a família participar efetivamente no contexto escolar.

## **A pesquisa-ação participante junto à comunidade escolar: percepção de pais, alunos, professores, funcionários e gestores sobre a participação da comunidade na escola**

Diante dessa questão, a Escola Cupuaçu buscou discutir, junto à comunidade Vila Piranheira, os motivos da falta da participação da família no convívio escolar dos filhos, trazendo elementos do cotidiano camponês para entender as formas de pensar dentro e fora da escola.

Para demonstrar como ocorreu esse processo, destacamos as declarações dos alunos, pais, funcionários e professores da escola.

### **Falas significativas dos alunos/filhos**

Nos diálogos com os alunos, foram registradas falas significativas, que revela a declaração de participação e do acompanhamento da família camponesa na educação dos filhos/alunos, conforme relatos a seguir:

*[...] professor, a minha mãe fala que não dá de ir às reuniões, porque ela tem que cuidar da roça e fazer comida para meu pai. (Relato de um aluno do 7o ano)*

*[...] fico triste quando tem uma festinha na escola e meu pai e minha mãe não vêm. A gente tem coisas pra apresentar, pra homenagear eles. Por isso, sempre que minha professora fala para ensaiar uma apresentação, nem quero saber. Não vale muito a pena. (Relato de uma aluna do 8o ano)*

*[...] meu pai fala que tem de colocar comida no prato, por isso ele não vem muito na escola. E muitas vezes eu tenho que ajudar ele nos afazeres de casa e da roça, pois sou somente eu e ele. Às vezes, falto muito na escola e eu não gosto de perder aula, a gente deixa de aprender. (Relato de uma aluna do 6o ano)*

*Meu pai fala pra eu ir estudar, mas ele só foi à reunião de pais uma vez e nunca mais. Nas festinhas, ele não vai, ele fala que é besteira. (Relato de um aluno do 9o ano)*

Eu moro com minha avó e meu avô, e eles estão velhinhos, eu tenho que cuidar deles. Quando minha avó sai, cuido do meu avô, e não dá de ir pra escola. (Relato de uma aluna do 6o ano)

Um fator determinante que chama atenção em alguns relatos é que o convívio familiar, muitas vezes desestruturado, favorece a falta de participação e o acompanhamento da família na escola. Também, o trabalho no roçado funciona como empecilho para que a família participe e interaja em reunião, ou, até mesmo, em alguma atividade diferenciada na escola.

### **Falas significativas de alguns pais**

A conversa com os pais expressa o que eles pensam sobre a importância de estarem participando das reuniões e das datas festivas na escola, bem como a necessidade de acompanhar seus filhos nas atividades, de saberem o que a escola está propondo como ação educativa para seus filhos, conforme depoimento a seguir:

*Incentivo meu filho para não faltar na escola. Mas é difícil eu ir à escola dele,*

*tenho que cuidar da terra do meu patrão, e aí não tem tempo. (Relato do pai de um aluno do 7º ano)*

*Não consigo ajudar meus dois filhos nas tarefas, porque não tive estudo, e por isso não consigo acompanhar eles nos estudos. Assim que posso, vou à escola falar com os professores. (Relato do pai dos alunos do 6º e 7º ano)*

*[...] Sou responsável pela aluna que estuda no 9º ano, às vezes ela tem que faltar à aula pra cuidar dos irmãos, porque tem muito trabalho aqui, não dou conta sozinha. (Relato da responsável por uma aluna do 9º ano)*

*Eu percebo que alguns pais aqui na comunidade não participam das diversas atividades aqui na escola. Tem pais dos amigos do meu filho que nem conheço, e moramos na mesma comunidade. (Relato da mãe de uma aluna do 6º ano)*

O que se percebe nos relatos é que o pai tem a consciência do dever de estarem acompanhando e participando das atividades escolares dos filhos, contudo, algumas situações surgem como bloqueio nesse processo.

Pode-se destacar como fatores que inibem a família quanto a participar das ações dentro da escola: o trabalho no campo, por ser o sustento das famílias, impede os pais de frequentar a escola, ainda mais quando não são solicitados; a falta de orientação educacional por não ter estudado, isso dificulta na ajuda nas atividades escolares; a sobrecarga de tarefas na ajuda do lar, que, às vezes, impede os alunos/filhos de estar cotidianamente presentes na escola; a falta de diligência dos próprios familiares quanto a irem até a escola solicitar informações acerca do ensino-aprendizado dos filhos.

Ainda, percebe-se que falta um diálogo com afinco por parte da escola, pois ela deve instigar os pais ou responsáveis a serem frequentes e participativos. Sendo que é nesse momento que discussões de assuntos relevantes no que se refere à aprendizagem dos filhos/alunos surgem, para melhorar a qualidade de ensino.

### **Falas significativas de alguns funcionários da escola**

Sabe-se que a escola é uma instituição responsável por instigar nos sujeitos

atitudes reflexivas e críticas, e que ela deve ter o apoio total das famílias no processo de ensino-aprendizado dos alunos/filhos. Souza (2009, p. 17) expressa que “é importante que a escola busque estreitar suas relações com a família em nome do bem-estar do aluno”.

Reiterando a importância da relação da escola e da família através da intervenção, alguns funcionários da escola assim se manifestam:

*Hoje percebo que os pais dos alunos não estão dando tanta importância para a educação. Muitos pais faltam nas reuniões e também nas comemorações. Vejo que essa falta de apoio é refletida na sala, com alunos mal-educados, que respondem com mau gosto, que gritam que não se respeita. Isso dificulta o trabalho na escola, pois não vejo comportamento, os professores estão quase sem paciência. É preciso fazer algo pra mudar essa situação, que não está legal. (Relato da merendeira da escola)*

*Já passei por algumas escolas, e em questão [n]esta, percebo que a participação da família fica no vazio, muitas vezes podendo ocasionar problemas nos alunos. Até a gestão não incentiva os pais a acompanhar os filhos na aprendizagem. Percebe-se que não há muito diálogo, principalmente nas reuniões, só aparecem alguns pais. Isso dificulta o nosso trabalho na sala de aula, já que necessitamos do diálogo direto com os pais dos nossos alunos, para que a aprendizagem dos mesmos seja cada vez melhor e que possa fazer sentido na vida de cada um. (Relato de uma professora)*

Estou responsável pela escola e, aqui, tenho um pouco de dificuldade na relação com os pais ou responsável, pois eles não procuram saber como está o aprendizado e o comportamento dos filhos. Quando marco uma reunião, são as mesmas caras. Contudo, vamos tentando desenvolver um trabalho bom. (Relato da professora responsável pela escola)

Diante das declarações anteriores, fica evidente que, a relação entre a escola e a família necessita acontecer de forma concreta. O incentivo dessas famílias camponesas para participarem ativamente no convívio da escola é de suma importância. Pois se não houver diálogo no contexto escolar, na busca por melhorias, não serão alcançados os objetivos pautados na educação de modo geral,

nem, em específico, na educação do campo.

## **A descrição das ações do projeto de intervenção desenvolvido na escola Cupuaçu**

A pesquisa-ação participante ocorreu em todo o período de 15 de fevereiro a 30 de junho de 2016, totalizando dois módulos, assim organizados. E o projeto de intervenção denominado “Integração escola e família: construindo diálogos” foi desenvolvido no dia 7 de maio de 2016, com envolvimento de toda a comunidade escolar e externa localizada na Vila Piranheira.

As ações realizadas pelo projeto no sentido de incentivar a participação dos pais (família) na escola foram:

### 1) Como é formada a minha família?

Nessa ação, toda a família vinha na frente da plateia e os pais contavam a história da sua família, valorizando a importância dos laços familiares; e que a união da família pudesse refletir nas outras famílias presentes.

### 2) Quem sou eu na escola e na minha família?

Nessa etapa das ações, foram escolhidos alguns alunos para relatarem a sua importância nessas duas bases fortes para o desenvolvimento educacional e social na vida de todos, pois é na parceria entre essas duas instituições que a educação pode chegar aos objetivos esperados.

### 3) A importância da família para a escola

Nesse momento, dois professores expressaram a importância efetiva da família no processo de ensino-aprendizado dos filhos/alunos, sendo que é incentivado que a família interaja e participe na construção do conhecimento.

### 4) Minha família é assim e minha escola é assim:

Essa ação valorizou a escola e a família no centro desse processo. Que, juntas, são mais fortes; que, juntas, vencem obstáculos. Alguns alunos, através de frases, expressaram a importância da família e da escola, o que trouxe para re-

flexão a relação e o diálogo dessas duas bases que contribuem para a construção do conhecimento.

#### 5) Paineis de fotografias da família

Etapa importante na valorização da família, sendo esta parceira essencial para a construção de saberes.

#### 6) Confecção de cartazes

Nessa ação de envolvimento das famílias com a escola, pudemos propor uma atividade que valorizou, através dos cartazes, a família e a escola. Com atividade prática de recorte e colagem, em que a família montou cartaz com imagens de famílias e de escola, o intuito era sensibilizar quanto à importância de a família contribuir nas atividades e trabalhos escolares dos filhos.

#### 7) Homenagem da escola para as famílias

Ação que permitiu a valorização da família e o incentivo à permanência dela no meio escolar, com relatos de professores.

#### 8) Apresentação de peças teatrais, jogral e coreografia

Com essas ações, pudemos manifestar, através dos alunos, a importância da família para eles e, também, para a escola. Nas peças teatrais, os alunos puderam expressar, por meio da encenação, valores que devem ser preservados na família, como também na escola. No jogral, com a participação de dois pais, pudemos refletir sobre a importância da família no que diz respeito à participação na construção do conhecimento. E, na coreografia, alunas manifestam, através dos movimentos corporais, o papel e a importância da família na vida dos filhos, favorecendo a valorização da família e a escola, juntas.

#### 9) Homenagem de alguns alunos para suas respectivas famílias

Os alunos expressaram, através de frases, o quanto a família faz diferença na vida e, também, junto à escola, incentivando; também, a importância de cada integrante familiar.

#### 10) Homenagem da escola para as famílias

A escola propôs realizar um café da manhã para as famílias presentes, no

qual o objetivo foi celebrar esse encontro, que não poderia acabar ali, mas que todos pudessem praticar; a escola valorizando e instigando a família para estar presente em momentos que não sejam somente para tratar de assuntos administrativos, mas naqueles de construção do conhecimento. Além de lembranças e cartões com frases de incentivo, para que a família criasse laços mais fortes com a escola.

Podemos destacar, ainda, uma autoavaliação dessas ações que foram realizadas na escola, na qual nós, do corpo docente, gestão e apoio da escola, refletimos sobre a importância de instigarmos a família quanto ao processo de ensino-aprendizado dos alunos.

## **Resultado da pesquisa e projeto de intervenção**

O desenvolvimento da pesquisa da realidade dos sujeitos do campo e o projeto de intervenção na Escola Cupuaçu possibilitaram entender o papel dos pais e da escola no processo de escolarização. Assim, proporcionaram não apenas reflexões sobre a participação, mas como ocorre a participação da família no convívio escolar dos filhos/alunos e como o acompanhamento precisa ser feito para que ocorra a parceria na construção do conhecimento. Para isso, a família deve se aproximar cada vez mais do convívio escolar na comunidade. E, para que a família dialogue com a escola, para uma participação mais efetiva, as portas da instituição precisam estar abertas, para que, juntas, possam planejar, estabelecendo acordos harmônicos e organizados, e que, assim, seus filhos/alunos possam ter uma educação concreta e de qualidade.

Ao analisar os dados obtidos através da observação de diálogos realizados, percebe-se, pelas respostas, que a ausência dos pais na escola se dá principalmente pela falta de tempo, ou seja, a maioria devido ao trabalho no roçado, mas mesmo os pais que são ausentes do contexto escolar afirmam que a interação entre família e escola contribui para o processo educacional de seu filho. E é

expresso nesse relato:

*Estou sempre ocupado, mas, essa semana, meu filho disseram que eu era obrigado a ir à escola o ver apresentar um trabalho. Nunca o meu filho tinha falado assim, fiquei curioso e fui. Cheguei à escola e vi a alegria nos olhos dele de estar me vendo na escola. Os alunos apresentaram um teatro que falava da importância da família. Sempre que eu puder, vou dar um jeito de saber como o meu filho está na escola. Percebi que temos que fazer um esforço para estar perto dos nossos filhos na escola. (Relato do pai de um aluno do 7o ano)*

O que se percebe nesse relato é que o pai, por estar muito ocupado com as atividades da roça, não tinha tempo de se direcionar à escola. Bastou ser instigado pelo seu filho, então, foi para a escola. Essa é uma forma simples, só basta os professores e a gestão da escolar sensibilizarem os alunos para convidar os pais para as comemorações. Assim, o trabalho será bem visto e o aluno/filho, centro desse processo, terá condições de chegar mais adiante, fortalecendo o vínculo com a família e estimulando todos a favorecerem a aprendizagem dos discentes.

A experiência demonstrou, também, que é fundamental estabelecer uma relação de respeito e confiança mútuos entre escola e comunidade, porém, o papel de trazer a família para a escola é dos gestores e professores, portanto, da escola, pois cabe a ela o papel de oportunizar que a família expresse que educação quer para os seus filhos, e mostrar a importância dessa parceria. Essa ideia fundamenta-se no seguinte relato de um pai: “[...] desde que eu e minha família chegamos aqui, essa é a primeira vez que alguém da escola vem até aqui; gostei muito, professores, a casa está aberta” (Relato do pai de uma aluna do 7o ano). Com essa expressão, pude entender que a família precisa ser instigada quanto ao seu papel de incentivar seus filhos e de participar de algum evento na escola, e que o diálogo por parte da escola também precisa existir. Não é só culpar as famílias por não participarem, mas a escola necessita criar vínculos.

Vale ressaltar, também, um relato da professora das séries iniciais, a se-

guir: *“Gostei muito das visitas que os professores estão fazendo; com isso, as famílias vão se sentir valorizadas, e virão com certeza na escola. Pois é aqui onde vão falar de assuntos importantes para a educação dos alunos”*. Nesse relato, é possível destacar que a valorização da família pela escola deve acontecer continuamente, pois é nesse diálogo entre a família e a escola que a educação do campo conseguirá atuar de modo que os sujeitos se sintam participantes do processo de construção do ensino-aprendizado.

Outro depoimento bem significativo foi o de uma aluna do 9º ano, em que ela relata a importância da sua família no acompanhamento escolar. Ela diz: *“Esse módulo está muito bom, a gente pode chamar os pais para nos ver apresentando algo. Isso é importante pra nós estudantes, ver a nossa família nos apoiando; fiquei feliz do professor falar pra gente chamar a nossa família”*. Nesse relato, pode-se destacar que os alunos se sentem importantes com a sua família presente em momentos na escola; que a participação da família favorece as aprendizagens; os alunos se sentem mais confiantes.

Por meio da intervenção, foi possível compreender como acontece o processo de participação ou não, e o acompanhamento dos pais no contexto escolar. Isso, simultaneamente, favorece que a família permaneça em constante diálogo com a escola. Também, oportunizou aos pais e à família, na sua essência, reflexões e sensibilização quanto à sua participação na escola, visto que é no envolvimento da família com a escola que a aprendizagem dos alunos flui, de modo a oportunizar sua inserção na sociedade.

Então, cabe a nós profissionais de educação mediar essa aproximação entre a família e a escola, para que o processo educativo dos sujeitos possa fazer sentido, pois é na família que os sujeitos encontram um apoio inicial; já na escola surgem situações mais complexas. Isso contempla a importância de a família acompanhar e participar do ensino-aprendizado dos filhos, sendo que os ensinamentos, tanto da família como da escola, serão levados para a vida toda.

## Considerações finais

Este artigo apresenta um estudo bibliográfico, documental e de pesquisa com o projeto de intervenção “Integração escola e família: construindo diálogos”, realizado na Escola Cupuaçu, comunidade Vila Piranheira, com discussões e argumentos sobre os papéis desenvolvidos na relação entre a instituição familiar e a instituição escolar, abordando a importância da parceria para a formação dos alunos, envolvendo o acompanhamento e a participação da família numa escola que discute educação do campo.

A escola e a família devem ser aliadas, auxiliando nos trabalhos pedagógicos realizados pelos alunos/filhos. A participação dos pais na vida escolar dos alunos contribui para grandes avanços no desenvolvimento deles.

Portanto, a falta de participação da família no processo de ensino-aprendizado se dá, muitas vezes, porque a escola pouco dialoga com a família na construção de conhecimento dos alunos. E, assim, a família não vê motivo para se aproximar da escola, tão pouco contribuir no ensino-aprendizado dos alunos.

A partir da produção escrita deste artigo, podemos entender como se dá a percepção dos atores quanto à realidade em que estão inseridos, podendo, então, direcionar para a comunidade local e acadêmica as estratégias para minimizar o impacto da pouca ou não participação dos pais/da família no cotidiano escolar.

No mais, a educação do campo necessita de uma observação mais cuidadosa no que tange à influência da família camponesa no ensino-aprendizagem de seus filhos. E as escolas do campo devem problematizar essas situações e refletir junto à comunidade, para que a participação ativa e o acompanhamento escolar possam estar presentes na vida camponesa.

# Referências

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário de educação do campo**. Rio de Janeiro/São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Expressão Popular, 2012.

FRANÇA, J. P. de. **O papel da família no processo de ensino-aprendizagem**, Areia Branca, RN, 2010. Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br>. Acesso em: 9 jul. 2016.

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

INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ. Campus Rural de Marabá – CRMB. **Caderno 6**: coletânea de textos. Organização por Rose Scalabrin. Texto extraído do material organizado por Marta Pernambuco e Antônio Gouvêa para formação de professores do CRMB; e da tese de doutorado “Diálogos e aprendizados no curso de Agronomia para assentados”, jul. 2011. [S. l.]: [s. n.], [2006].

SAMPAIO, S. **Dificuldade de aprendizagem**: a psicopedagogia na relação sujeito, família e escola. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

SOUZA, M. E. do P. **Família/escola**: a importância dessa relação no desempenho escolar. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Santo Antônio da Platina, PR, 2009. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1764-8.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2016.

SZYMANSKI, H. **A relação família/escola**: desafios e perspectivas. Brasília: Liber Livros, 2010.



# **A educação especial e inclusiva no campo**



# Capítulo 6

## **A atuação docente e o atendimento educacional especializado: estudo de caso na escola Ulisses Guimarães - Itupiranga, Pará**

*Vanessa Silva Coutinho*

*Carlos Antonio Antônio Cunha Dos Santos*

### **Introdução**

O estudo discute a articulação entre atuação docente e atendimento especializado na educação inclusiva de crianças com deficiência, sob a perspectiva de identificar a contribuição dessa articulação na interação da turma e na aprendizagem desse público na escola Ulisses Guimarães, Itupiranga, Pará, que intenciona desenvolver a educação inclusiva nos anos iniciais do ensino fundamental.

A problemática da pesquisa refere-se a duas questões: a primeira, relacionada à atuação docente, esbarra na parca formação docente, formação contínua ou continuada, pois a formação continuada desenvolvida pela Semed não tem sido capaz de qualificar a atuação docente a ponto de dar segurança aos professores; a segunda localiza-se na ausência de uma política de orientação e formação de pais/mães ou responsáveis para que sejam capazes de compreender as limitações da criança e, assim, possam contribuir no seu desenvolvimento.

O recorte temporal é o período de 2018-2019, período em que se iniciou o curso de especialização em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo, uma parceria entre a Semed e o Instituto Federal do Pará – IFPA através do Campus Rural de Marabá, em que estudamos sobre a concepção, os conceitos e princípios que orientam as práticas docentes a respeito da importância de um currículo que venha contribuir na formação de alunos deficientes nos anos iniciais do ensino fundamental.

O interesse em pesquisar esse tema surgiu a partir das primeiras disciplinas desse curso de especialização, e da prática do tempo-comunidade, possibilitando identificar que existem muitos alunos com deficiência matriculados nas salas de aula regulares, que apresentam desafios aos professores devido à dificuldade de interação e socialização, entre outros entraves que comprometem o processo de inclusão escolar.

Observa-se que o processo de inclusão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação na escola é desafiador, especificamente para os docentes, visto que muitos não se sentem preparados para assumir tais responsabilidades e relatam não saber como agir diante de algumas situações, interferindo na aprendizagem e inclusão escolar.

Acreditamos que para que a educação inclusiva aconteça de fato, seria necessária uma formação continuada para os professores, possibilitando um melhor atendimento tanto aos docentes quanto aos alunos deficientes visando a uma educação de qualidade para todos.

O lócus da pesquisa é a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ulisses Guimarães, localizada na avenida 31 de Março, sem número, bairro Centro, no município de Itupiranga, Pará, e os critérios para a escolha foram os seguintes: a escola oferta o ensino fundamental I e destaca-se na rede municipal com bons índices de aprendizagem, além de contar com vinte alunos com deficiência matriculados em salas regulares; a escola possui sala multifuncional e atendimento educacional especializado – AEE; a pesquisadora contou com

a anuência da equipe gestora, das duas psicopedagogas da sala do AEE e dos professores da escola para a realização da pesquisa.

Desse modo, buscou-se compreender o processo inclusivo nos anos iniciais do ensino fundamental a partir de observações diretas nas práticas pedagógicas, e nos AEE na sala multifuncional da Escola Ulisses Guimarães, para verificar como os alunos com deficiência são incluídos no processo de ensino e aprendizagem.

## **Breve histórico da educação inclusiva**

A história da educação inclusiva se deu a partir dos primeiros movimentos sociais em prol de uma sociedade mais justa e igualitária, devido à organização e sistematização de movimentos sociais, entre outros. Para tanto, as conferências, os fóruns, os debates nacionais e internacionais serviram de instrumentos para que mudanças e avanços se tornassem significativos e concretos para a inclusão escolar.

O nascimento da educação inclusiva é produto da evolução do conceito de educação especial. A história da educação especial permite observar que até finais do século XVIII não se consideravam educáveis as crianças que até o início do Século XXI eram classificadas como “alunos com necessidades educativas especiais” (ARRIBAS, 2004, p. 317).

Desse modo, as transformações ocorridas no cenário educacional fizeram com que conceitos e significados fossem reformulados e enfatizada a importância da promoção da inclusão escolar.

A inclusão, como os demais movimentos provocados por pessoas especiais ou portadores de alguma deficiência que historicamente foram excluídos da escola e da cidadania plena, é uma denúncia ao que Hannah Arendt chamou de “abstrata nudez”, pois é inovação incompatível com a abstração das dife-

renças, para chegar a um sujeito universal. Quando entendemos que não é a universalidade da espécie que define um sujeito, mas as suas peculiaridades, ligadas a sexo, etnia, origem, crenças, tratar as pessoas diferentemente pode enfatizar suas diferenças, assim como tratar igualmente os diferentes pode esconder as especificidades e excluí-los do mesmo modo, portanto, ser gente é correr sempre o risco de ser diferente. (MANTOAN; PRIETO, 2006, p. 17)

Compreende-se que inclusão consiste, também, em perceber o indivíduo em suas peculiaridades, ou seja, em suas características que o definem como próprio e único; para tanto, no momento em que você o define como diferente, estará comprometendo suas reais capacidades de ter seu espaço garantido no meio social a que pertence. Portanto, a temática da inclusão vai muito além de perceber e compreender as diferenças existentes; é preciso ter a consciência de que o indivíduo com deficiência tem os mesmos direitos das pessoas sem deficiência.

Em 1990, a *Conferência Mundial de Educação para Todos*, em Jomtien, chama a atenção dos países para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, tendo como objetivo promover as transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso de todos à e a permanência deles na escola (BRASIL, 1994).

A partir dessa reflexão acerca das práticas educacionais que resultam na desigualdade social de diversos grupos, o documento Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais proclama que as escolas comuns representam o meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, ressaltando que

*[...] as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar. [...] elas constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos. (BRASIL, 1994, p. 8-9)*

Tal situação culminou em várias medidas dos órgãos responsáveis pela

condução das políticas educacionais brasileiras na área da educação especial. Menciono, aqui, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB no 9.394/1996, que, ainda que com determinadas imprecisões e indefinições, sinaliza como espaço preferencial do atendimento educacional dos alunos com deficiência nas escolas de ensino comum. Conforme a LDB, *“é dever do Estado garantir o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência ou altas habilidades/superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino”* (BRASIL, 1996, adaptado).

Inclusive, o capítulo 5 da LDB no 9.394/96 trata somente de aspectos referentes à educação especial. Entre os pontos especificados, o art. 58, § 1º diz que, sempre que for necessário, haverá serviços de apoio especializado para atender às necessidades peculiares de cada aluno deficiente. Por exemplo, em uma classe regular com inclusão, pode haver um aluno com deficiência auditiva que necessite de um professor de apoio que saiba a Língua Brasileira de Sinais – Libras, para auxiliá-lo em todas as disciplinas (BRASIL, 1996).

Conforme Glat (1998, p. 27) sem uma modificação estrutural do sistema educacional brasileiro, a inclusão de alunos deficientes [...] nunca será concretizada”. Desse modo, a inclusão escolar vai além de estruturar as escolas, fazendo todas as adaptações necessárias para que os alunos especiais sejam inseridos; na realidade, o fazer docente é um dos principais entraves da inclusão, pois os professores não se encontram preparados para mediar um ensino inclusivo. O autor acrescenta ainda:

Para que possa sair do plano imaginário, essa escola inclusiva exige condições muito especiais de recursos humanos, pedagógicos e, até mesmo, físicos de que não dispomos por este Brasil afora, nem nos grandes centros, e que, realisticamente, independem das boas intenções do MEC. Não teremos certamente, no futuro próximo, essa escola a não ser em situações específicas de programas-modelos ou experimentais. (GLAT, 1998, p. 28)

A inclusão escolar não pode ficar no plano imaginário. Ela precisa sair do

papel, pois a legislação é bem clara: um dos avanços a ser enfatizados é que todo aluno deficiente tem direito a acesso à educação, porém, a realidade é que a maioria das instituições de ensino públicas não se encontra totalmente preparada para atender pessoas com deficiência.

A escola inclusiva descrita pelo autor é uma escola que entende e compreende as reais necessidades e realidades de todos os seus alunos; que, em seu projeto político pedagógico – PPP, garante a mediação de um ensino-aprendizagem dinâmico e diversificado, visando a resultados que aconteçam, e que todos sejam inseridos no processo educativo.

A inclusão escolar exige profissionais capacitados e preparados para atender todos; que todos possam ser respeitados e reconhecidos como sujeitos sociais que fazem parte do processo, portanto, precisam ser valorizados e inseridos em todas as atividades propostas no cotidiano escolar.

Desse modo, destaca-se a necessidade de práticas educativas inclusivas subsidiadas por meio de um programa de formação continuada em educação inclusiva, para que professores possam conduzir um processo de ensino e aprendizagem que garanta a inclusão de todos os alunos que se encontram regularmente matriculados.

## **O atendimento educacional especializado e a perspectiva da educação inclusiva**

É através do AEE que os profissionais especializados devem buscar soluções que venham beneficiar o aluno, respondendo as suas necessidades específicas, garantindo o acesso à escola e a permanência nela com sucesso, e, assim, combatendo a exclusão. Para isso, o professor do AEE deve articular-se com o professor da sala comum, orientando-o sobre o uso de equipamentos e matérias de acessibilidade, e coletando informações a respeito da aprendizagem do aluno.

O professor do AEE deve realizar, ainda, observações dentro da sala de aula

comum sobre a interação do aluno com deficiência com os demais alunos, para detectar a necessidade e a avaliação dos recursos de acessibilidade; e avaliar a necessidade de ajuda individual e em grupos, para a atenção à diversidade de todo o corpo discente.

É necessário fazer uma ação-reflexão-ação permanente acerca desse tema, visando à inclusão de todo aluno tendo em vista a sua capacidade de frequentar salas regulares e, nelas, aprender, contra o discurso da exclusão escolar e a favor de novas práticas educacionais na escola comum brasileira.

Segundo Damázio (2007), o período adicional de horas diárias de estudo é indicado para a execução do AEE para alunos surdos. Nele, destacam-se três momentos didático-pedagógicos:

1) momento do AEE em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares são explicados nessa língua por um professor, sendo ele preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez;

2) momento do AEE para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente, de termos científicos. Esse trabalho é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da língua de sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da língua de sinais;

3) momento do AEE para o ensino da língua portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Esse trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de língua portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da língua portuguesa.

A inclusão escolar exige profissionais capacitados e preparados para aten-

der todos, para que todos possam ser respeitados e reconhecidos como sujeitos sociais que fazem parte do processo. Portanto, precisam ser valorizados e inseridos em todas as atividades propostas no cotidiano escolar.

Segundo Alves (2012, p. 47), “o ambiente escolar deve ser planejado e estruturado, pois é por meio deste método que o desenvolvimento infantil será promovido e terá um papel decisivo no futuro do indivíduo”. Para que haja esse planejamento e estruturação adequada, faz-se necessária a ampliação do raio de abrangência da reflexão pedagógica, reflexão essa em que os professores se encontram preparados para mediar um ensino inclusivo.

As contribuições do ambiente escolar planejado e estruturado é uma das condições prioritárias para que a aprendizagem possa acontecer, porém, a formação docente é um dos principais desafios para que a inclusão escolar se efetive. Desse modo, destaca-se a necessidade de práticas educativas inclusivas subsidiadas por meio de um programa de formação continuada em educação inclusiva, para que os professores possam desenvolver um processo de ensino e aprendizagem que garanta a inclusão de todos os alunos que se encontram regularmente matriculados.

É importante saber que a sala de recursos multifuncionais – SRM favorece a melhor interação com o aluno com autismo, devido à sua organização e disposição dos materiais didático-pedagógicos para facilitar o desenvolvimento do trabalho.

O AEE é um serviço destinado às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo seu atendimento em SRM ou em centro de AEE da rede pública, que vem se adequando conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A educação inclusiva, portanto, exige que os profissionais de educação passem por constantes (re)significações de saberes, fazeres e criações de suas práticas. Precisam ter o entendimento de que sua bagagem deve ser feita e refeita

várias vezes para alcançarem os resultados esperados no processo educativo.

Para tanto, o que se entende é que práticas pedagógicas inclusivas são necessárias e exigidas ao novo perfil docente. Que temáticas como a da inclusão impulsionem e viabilizem mediações de situações concretas de aprendizagem, em que os alunos tenham a compreensão e identificação das diferenças existentes no contexto escolar e social, reconhecendo que todos são iguais perante a lei, portanto, todos têm direito a educação de qualidade.

## **Metodologia**

Para realização desta pesquisa, foram entrevistadas três professoras que atuam na instituição investigada, ambas licenciadas em pedagogia e com experiência docente relevante, conforme seus relatos, há mais de cinco anos. Além das professoras, duas psicopedagogas que atendem na sala multifuncional no AEE da Escola Ulisses Guimarães. Com a intenção de preservar suas identidades, foram denominadas as três professoras P1, P2, P3, e as duas psicopedagogas PS1, PS2.

Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, um roteiro de observação e um questionário contendo questões abertas e fechadas sobre as contribuições do AEE para a inclusão escolar de alunos deficientes nos anos iniciais do ensino fundamental, na opinião das entrevistadas.

Quanto aos procedimentos, na fase inicial, constituíram-se a preparação e elaboração dos instrumentos de pesquisa (roteiro de observação do lócus da pesquisa e questionário) e o levantamento bibliográfico, com elaboração de fichamentos e resumos para construção do estudo.

A pesquisa de campo foi composta por entrevistas e observações diretas nas práticas pedagógicas de três professoras que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, na Escola Ulisses Guimarães. As observações aconteceram no mês de setembro de 2019, conforme cronograma previa-

mente agendado com as docentes e autorização da gestão escolar.

Para realização das entrevistas com as professoras, utilizou-se um questionário com questões abertas e fechadas atendendo ao objeto de estudo, no mês de outubro de 2019, conforme disponibilidade delas. Além disso, realizou-se uma pesquisa com duas psicopedagogas que atendem na sala multifuncional no AEE da própria Escola Ulisses Guimarães, no mês de setembro de 2019.

## **Caracterização do campo de pesquisa**

O estudo de campo desta pesquisa aconteceu na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Ulisses Guimarães, localizada na avenida 31 de Março, sem número, Centro, na cidade de Itupiranga, no sudeste do Pará. A escola possui ótimas condições e estrutura física, apresentando uma estrutura física bem-organizada e salas de aula totalmente preparadas para oportunizar um ensino-aprendizagem de qualidade.

Cada turma é formada por uma média de 25 a 30 alunos, contando 10 salas climatizadas, 1 (uma) sala de leitura, 1 (uma) sala de professores, 1 (uma) sala de direção, 1 (uma) sala da secretaria, 1 (uma) sala de coordenação e orientação pedagógica, 1 (um) pátio coberto, 1 (uma) cozinha, 1 (um) depósito para merenda, 4 banheiros (com divisórias masculinas e femininas). Atualmente, tem 620 alunos regularmente matriculados.

O quadro de funcionários possui 40 pessoas. Dentre elas, são 14 professores, que atuam em educação infantil e ensino fundamental I; os profissionais que atuam na gestão são 4, entre diretora, coordenadora, orientadora e secretário. Todos os professores e gestores são licenciados e a maioria é especialista em áreas afins à educação.

Durante as observações realizadas, registraram-se momentos pertinentes à formação acadêmica e profissional, facilitando contribuir, nas regências realizadas, para o processo inclusivo das crianças. O planejamento é realizado

quinzenalmente com acompanhamento da coordenação pedagógica e, durante as semanas, são construídas sequências didáticas a serem propostas às turmas.

O PPP foi atualizado com a presença da maioria dos sujeitos que compõe a comunidade escolar. Esse documento deve ser feito em conjunto; ele foi elaborado pela comunidade e professores da instituição, e os registros foram feitos de forma democrática.

## **A perspectiva dos entrevistados**

Para compreender o atendimento especializado desenvolvido na escola e seus impactos na vida escolar e na aprendizagem dos alunos deficientes, inicialmente realizamos a observação das práticas docentes, e, em seguida, realizamos as entrevistas por meio de um questionário, com vistas a entender como deve ser incluído um aluno deficiente em sala de aula no ensino regular, cujos dados são transcritos na íntegra conforme questionário constante deste trabalho, a seguir.

As primeiras observações aconteceram nos dias 25 e 26 de setembro de 2019 em uma turma de educação infantil da P1, no horário das 7h30 às 11h30, acompanhando um aluno com autismo, de 4 anos de idade, que, para preservar sua identidade, será denominado A1. A1 é muito inteligente e ajustado na concepção da professora; ele nem sempre participa, mas faz-se necessária uma atenção mais criteriosa, pois, em certos momentos da aula, A1 consegue interagir com os demais colegas. Nesse dia, foi possível identificar momentos em que ficou agitado, quando as situações não lhe eram favoráveis. Quanto à estipulação de horários para sua alimentação (lanche), brincar, realizar as atividades, fica bem aleatório; quando decide fazer, não espera a autorização da professora, simplesmente faz.

Ficou evidente, na sala da P1, que não existe um monitor fixo para acompanhar A1 em suas atividades ou ficar com os demais alunos para que a profes-

sora realize suas intervenções. A turma é formada por crianças de 4 e 5 anos de idade, e fica bem difícil para a P1 controlar a turma durante as atividades propostas, principalmente durante a investigação, em que foi possível observar e ajudar a professora para que todos fossem atendidos; afinal, todos têm direito a uma educação de qualidade.

Depois do intervalo, a P1 propôs atividades coletivas com brincadeiras. A1, por sua vez, não aceitou brincar; assim, realizou-se a troca de intervenções para que as orientações fossem bem compreendidas. Depois de algumas insistências, A1 sentou na rodinha e participou parcialmente das brincadeiras. Ele, em determinados momentos, é carinhoso, porém, quando não acontece da forma que deseja, torna-se agitado.

Nesse primeiro dia de observação, já foi possível perceber que o professor não consegue ministrar sua aula naturalmente com um aluno deficiente, principalmente aluno com autismo, que apresenta transtorno que afeta seu comportamento e interação social. Além disso, a faixa etária na educação infantil exige mais atenção por parte da professora no cuidar e educar. Como já descrito antes, a presença de um monitor, a melhor preparação da professora, atividades diferenciadas, materiais adequados para trabalhar com aluno com autismo, entre outros recursos, poderiam contribuir diretamente para que o processo inclusivo, de fato, acontecesse.

Dando continuidade às observações, em uma turma de 2o ano da P2, identificou-se um aluno, A2, de 6 anos, cadeirante, tem paralisia cerebral, mora no residencial Cidade Nova, um bairro que fica a quase 4 quilômetros da escola. Um dos seus principais desafios para ter acesso à educação é precisar utilizar o transporte escolar. A2 é uma criança muito alegre, sempre está sorrindo, gosta de atenção e já conhece algumas letras, porém, não sabe escrever e nem pintar, devido à falta de coordenação motora, provocada por sua deficiência.

A2 é filho de pais separados e tem outros irmãos. Segundo a P2, nos dois dias em que precisa frequentar a sala do AEE no contraturno, chega pela ma-

nhã na escola, às 7h30, e só volta às 18h para sua residência. Foi investigado quanto ao atendimento a ele nesse intervalo. Até que no horário matutino uma monitora fica acompanhando para que não aconteça nenhum imprevisto, principalmente se precisar utilizar o banheiro, tomar água, entre outras necessidades. Sobretudo, não ficou evidente nenhum tipo de atividade quando sai da sala do AEE; fica até as 17h30 aguardando o ônibus chegar ao pátio da escola, ou com algum brinquedo para distraí-lo, entregue pelas psicopedagogas. Por esse motivo, ele não participa ativamente dos AEE com mais frequência.

Percebe-se, através desses relatos da P2, a falta de preparação, adaptação e acessibilidade da escola quanto a oportunizar espaços mais inclusivos, para que alunos como A2 e A1, entre outros, possam sentir-se parte do processo; uma falha das políticas públicas existentes. É preciso que a gestão escolar proponha incluir ações no PPP, para que esses alunos tenham, de fato, uma educação inclusiva, e não apenas sejam matriculados em salas regulares.

No dia 29 de setembro de 2019, realizaram-se observações em uma sala do 5o ano da P3, tendo a aluna A3, com grau severo de autismo, com 11 anos de idade. É extremamente atenta ao conteúdo das aulas, já consegue acompanhar as explicações da professora e, quando não entende, imediatamente chama à atenção para que esclareça melhor. A3 realiza também acompanhamento especializado tanto na sala do AEE da escola quanto com outros profissionais na cidade de Marabá. Os pais dessa aluna são bem presentes em sua vida acadêmica, e vêm recebendo atendimentos desde os primeiros anos de idade dela.

Existe uma monitora na sala da P3. Durante as aulas, percebeu-se que A3 é tranquila e bem observadora, como já descrito antes. Conforme laudo médico, tem um grau severo de autismo, por isso, recebe AEE por diversos profissionais na escola, no CACE<sup>1</sup> de Marabá. Além disso, conforme relatos da professora regente, A3 toma medicações sob orientações médicas, o que contribui para que

---

1 - Centro de Atendimento Educacional Especializado – CACE, um departamento implementado pela Semed, constituído de uma equipe multiprofissional para atender alunos especiais das escolas urbanas municipais de Itupiranga, Pará.

consiga ter um bom rendimento escolar.

Conforme os relatos da monitora de A3, *“não é sempre assim, ela tem facilidade de se irritar com os colegas”*, principalmente quando deseja que as atividades aconteçam como quer e/ou quando precisa dividir algum tipo de material didático; ficam bem complicadas, as intervenções. Foi possível identificar que sua monitora é paciente e atende às suas necessidades ativamente; além disso, quando chama à sua atenção, costuma atendê-la, facilitando o processo de ensino e aprendizagem e o acompanhamento da turma.

A3 é bastante estudiosa devido à influência de seus pais. Se integra bem quando aceita participar das atividades coletivas; Lê e escreve com algumas limitações, e vem aprendendo a falar inglês; uma aluna diferenciada. Observou-se que uma aluna deficiente em uma sala regular de ensino torna a prática pedagógica bem mais complexa, e o professor precisa de um acompanhamento pedagógico mais efetivo das psicopedagogas, para que o trabalho pedagógico seja desenvolvido de forma a contribuir na formação de todos os alunos regularmente matriculados.

Analisando as três observações em salas de aulas regulares e segmentos diferentes, percebeu-se que tanto A1 quanto A2 e A3 têm direito a uma educação de qualidade, e que todos os profissionais lotados na Escola Ulisses Guimarães devem contribuir para que desenvolvam habilidades, sejam considerados aptos e sintam-se parte do processo educativo.

Percebeu-se também que as três professoras apresentam muitas dificuldades para lidar com esses alunos deficientes. O AEE é proposto no contraturno apenas aos alunos; os professores, por enquanto, não encontram nenhum suporte teórico e específico para elaborarem atividades que venham contribuir para o processo de ensino-aprendizagem inclusivo. Participam apenas das formações em rede a cada dois meses, o que nem sempre atende as expectativas e limitações para mediar o processo educativo.

No que se refere a A1 e A3 (com autismo), apresentam limitações diferen-

ciadas: A3 demonstra ter mais habilidades para realizar atividades propostas, pois vem sendo acompanhada desde o primeiro ano de vida; já A1, segundo sua professora, vem sendo atendido nos últimos anos, e isso faz toda a diferença na perspectiva da educação inclusiva, pois os pais e familiares são fundamentais nesse processo.

Verificou-se, também, que as famílias de A1 e A2 são mais ausentes no processo educativo comparando-se aos pais de A3, sempre presentes na escola; estes são voluntários em várias ações, por isso, A3 demonstra mais habilidades para realizar as atividades propostas. Nesse sentido, entende-se que a escola tem o papel educacional e social de envolver as demais famílias a contribuir no processo de aprendizagem de seus filhos, e, principalmente quando são deficientes, isso é indispensável para que, de fato, a educação inclusiva se concretize.

Na primeira entrevista que aconteceu com a PS1, questionou-se: Quantos alunos deficientes a Escola Ulisses Guimarães atende hoje?

Segundo PS1, a escola, naquele momento, atendia 20 alunos com deficiência, e havia a expectativa de aumentar esse número, pois os agendamentos no CACE ultrapassaram o limite, e precisava contribuir no AEE, mesmo que esses alunos não fossem dessa escola.

Ficou evidente que a sala multifuncional existente na Escola Ulisses Guimarães foi implementada não exclusivamente para os 20 alunos deficientes matriculados, mas aos demais alunos oriundos de outras escolas urbanas da rede municipal com encaminhamento das psicopedagogas do CACE. Entende-se que, como não existem salas multifuncionais em todas as escolas, é preciso instaurar a parceria em rede, na perspectiva de uma educação inclusiva para todos.

Perguntou-se: Qual a faixa etária dos alunos atendidos na sala do AEE desta escola?

Segundo PS1, são atendidos alunos entre 4 e 15 anos de idade, evidencian-

do-se uma distorção idade/série, pois a idade certa para que o aluno conclua o ensino fundamental I deve ser até os 10 anos. Para a psicopedagoga, entre muitos desses alunos com diversos laudos, verifica-se que existem aqueles com Síndrome de Down, paralisia cerebral, autismo, deficiência física, transtorno do déficit de atenção com hiperatividade – TDAH, surdez, dislexia, dislalia, disortografia, que afeta o desenvolvimento em sua totalidade. Sendo que as deficiências e os transtornos identificados com mais frequência, de acordo com PS2, são: autismo, deficiência intelectual, dificuldades de aprendizagem, deficiência física, dislexia.

Discutindo sobre a educação inclusiva, Lima e Cordeiro (2016) destacam

O cenário da educação inclusiva, respectivamente para a importância da sala de AEE, mostrando a realidade e a relação entre o atendimento da sala de aula comum e do AEE, com foco nas práticas pedagógicas, a fim de garantir uma reflexão a respeito da inclusão de alunos com educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação na escola regular. (LIMA; CORDEIRO, 2016, p. 1)

É necessário que se diga, no entanto, que esse contexto de mudanças potenciais mostra a importância do professor especializado em educação inclusiva para que se garanta a existência de percursos escolares satisfatórios e desafiantes para os alunos com deficiência. Essa importância respalda-se na centralidade da sala de recursos como o dispositivo pedagógico prioritário na política de educação inclusiva contemporânea, considerada sua característica de não substituição do espaço da sala de aula comum para a escolarização.

Infelizmente, muitas crianças com deficiência não são recebidas de maneira inclusiva na escola, e acabam abandonando, ficando à margem da sociedade. No caso da Escola Ulisses Guimarães, segundo as psicopedagogas, o AEE acontece no contraturno e alguns pais não contribuem ativamente, alegando falta de tempo devido à incompatibilidade do horário de trabalho. Não existe um transporte escolar específico para essa demanda; além disso, os alunos residem em

bairros distantes da escola.

No entanto, de acordo com a legislação educacional, a escola deve acolher, respeitar e valorizar todos os alunos, cada um com suas características individuais, ou seja, deve acolher todas as crianças, buscando repensar suas práticas, fazendo com que sejam garantidos e respeitados os direitos de todos.

Dando sequência, questionou-se: A escola tem um limite de alunos deficientes a receber ou depende da necessidade da comunidade?

Para PS1, depende da necessidade dos alunos. É observado qual tipo de deficiência, transtorno ou dificuldade que esses alunos estão enfrentando para se desenvolver no processo de aprendizagem, pois nem todo aluno deficiente precisa vir ao AEE. Como as salas de recursos multifuncionais na rede municipal de Itupiranga são poucas, são atendidos os casos mais graves.

De acordo com a Política Nacional de Educação Inclusiva, os alunos com deficiência intelectual, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência visual, altas habilidades, superdotação e transtornos globais do desenvolvimento devem frequentar as salas comuns de ensino com os demais alunos, e receber o AEE no turno oposto ao seu horário escolar, nas SRM.

Considerando as informações obtidas nas entrevistas, ainda não são atendidos todos os alunos deficientes na sala multifuncional pela falta de laudo médico e contribuições dos pais, como já mencionado. Porém, não ficou evidente se esses alunos são da Escola Ulisses Guimarães ou de outras escolas, encaminhados pelo CACE.

É importante ressaltar que essa sala multifuncional foi implementada na referida escola, porém, não é exclusiva, pois atende também outros estudantes com deficiência de escolas urbanas de Itupiranga; quando a demanda do CACE ultrapassa o limite de atendimentos, elas realizam esses atendimentos. É importante ressaltar que o CACE é constituído por uma equipe multiprofissional com 4 psicopedagogas, 2 pedagogas, 1 (uma) psicóloga, 1 (um) fisioterapeuta familiar, 1 (um) fonoaudiólogo, entre outros profissionais, para atender às de-

mandas de todas as escolas municipais, até mesmo as do campo. O Centro funciona em dois turnos (manhã e tarde), com 8 horas diárias e atendimento de 45 minutos para alunos.

O AEE surgiu com o intuito de apoiar e ajudar os professores que trabalham com crianças que apresentam alguma deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação. Nesse sentido, o AEE acontece na Escola Ulisses Guimarães a partir do diagnóstico, com acompanhamento dos pais do aluno para que estejam cientes do processo e, é claro, contribuir no processo, devido a ser lento e gradual, de acordo com cada deficiência, transtorno ou dificuldade de aprendizagem.

Portanto, esse AEE implica considerar não apenas recursos que poderão ser utilizados em seu processo de aprendizagem, mas, acima de tudo, a avaliação do aluno deficiente, que será a norteadora do processo de ensino e aprendizagem desse aluno na sala comum e na SRM, estabelecendo-se, assim, a parceria necessária entre os professores da sala comum e da especializada.

De acordo com Fávero *et al.* (2007, p. 27), “o atendimento educacional especializado – AEE funciona em moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos [...]. Portanto, esse atendimento não substitui a escola comum [...]”. Em outras palavras, trata-se de um atendimento muito importante que é oferecido nas escolas regulares, sendo garantido pela Constituição Federal.

O AEE é um atendimento especializado que ajuda a identificar e organizar recursos pedagógicos. Esse tipo de atendimento não é caracterizado como reforço escolar. É uma área do conhecimento que abrange a interdisciplinaridade, que envolve recursos, metodologia e práticas pedagógicas, possibilitando a inclusão social de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação.

O profissional da sala de AEE introduz práticas inovadoras em sua ação e dialoga com os docentes, para que no planejamento percebam que, em sala, isso também deve ser estimulado e desenvolvido de forma colaborativa entre o monitor e o professor da sala regular, a partir de atividades que consigam envolver

todas as crianças, os docentes e, inclusive, a família do aluno, pois, segundo Paula (2007, p. 16), “o relacionamento entre a família e a escola deve ser harmonioso, favorecendo o diálogo sobre as diferenças de valores e pontos de vista sobre a educação”. Sob essa perspectiva, o AEE tem se tornado um espaço de suma importância na escola, pois ajuda os alunos com deficiência a evoluírem positivamente, ajudando no desenvolvimento do trabalho do professor.

Sobre o atendimento na sala de AEE, buscou-se também saber se todos os alunos com deficiência atendidos na sala do AEE têm laudo médico. Obteve-se a informação da PS1 de que não é mais necessário o laudo médico para ser atendido, pois deixou de ser obrigatório.

Assim, na medida em que o docente identifica a necessidade, é realizado um diagnóstico na sala do AEE, e ao identificar a necessidade de mais clareza quanto à deficiência ou ao transtorno, então, é solicitado um profissional especializado do CACE para tal atendimento.

Ao questionar acerca das atividades que são realizadas durante o AEE, PS2 declarou que são atividades que visam a atender às necessidades de cada criança individualmente, e também estimular o potencial que elas têm para se desenvolver, principalmente os alunos com autismo, os quais, muitas vezes, não aceitam que se coloque uma atividade para eles; chegam e vão escolher os jogos que querem. As atividades são selecionadas conforme cada deficiência, ou seja, suas limitações, para que possamos intervir apresentando a eles o que deve ser feito.

O especialista do AEE faz a ponte entre o aluno e o professor da sala de aula comum, permitindo uma troca de experiência que contribua nesse processo educacional e em todo o contexto escolar, bem como a inserção na sociedade.

PS2 acrescentou ainda: “os [alunos com autismo] encontram mais dificuldades para lidar, porque não aceitam; às vezes é feita uma pergunta no início da aula e só ao final é que ela te dá a resposta; para tanto, exige toda uma preparação para receber esses alunos”.

O AEE é um serviço da educação inclusiva para atender os alunos que possuem deficiência durante sua vida escolar. Seu objetivo tem sido diminuir as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Além disso, questionou-se se quando o aluno vem para o AEE pela primeira vez encontram dificuldades para interagir.

Para PS1, na Escola Ulisses Guimarães, nunca houve esse tipo de dificuldade, pois logo eles ficam encantados na hora que chegam, porque tem muitos jogos, brinquedos, entre outros recursos.

Ao perceber o papel do monitor da sala de AEE, questionou-se sobre a atuação dos monitores, se a escola contrata para salas regulares ou somente quando existe demanda. PS1 informou que a contratação desses monitores é realizada por uma equipe técnica da Semed, sob a solicitação da equipe gestora, de acordo a necessidade das turmas. Entretanto, verificou-se que mesmo que haja necessidade nem toda turma possui monitores para auxiliar os professores a desenvolver o trabalho pedagógico, uma falha ou falta de investimentos do sistema educacional na rede municipal de Itupiranga, Pará.

Ao identificar que a escola é um espaço de integração, o qual oferece dois ambientes, a sala de aula e a sala de AEE, mas que esse espaço não é suficiente, pois cabe também à família contribuir para a busca dessa interação, questionou-se: Os pais dos alunos com deficiência ajudam no desenvolvimento deles?

De acordo com PS1, há casos em que as famílias se engajam, mas há casos em que a família delega à escola esse papel, ou seja, em parte, ajudam, pelo fato de trazerem à escola, mas isso não quer dizer necessariamente que eles ajudam no desenvolvimento; muitas vezes, os pais querem se livrar por alguns momentos de trabalhar com esses alunos.

Entretanto, os pais participam nas aulas do AEE quando são chamados para alguma reunião. Portanto, observou-se que a escola padece com a ausência

de uma política de envolvimento dos pais, no sentido de orientar e investir na formação deles para aprender a lidar com a situação de seus filhos. Ou seja, não há nenhum momento de interação das crianças com os monitores e pais na sala da AEE.

Observou-se também que, no momento em que os pais se encontram em reunião com os professores, as crianças ficam aguardando na sala. É orientado o tipo de material que precisam levar para a sala do AEE; depois das orientações aos familiares, os atendimentos continuam normalmente.

Na verdade, o maior desafio da educação inclusiva está no AEE. Se todo aluno que possui deficiência tiver acesso a um AEE de sucesso, inegavelmente irá progredir em seu aprendizado.

Claro que uma sala de aula saudável, inclusiva, com professores conscientes da sua responsabilidade com a diversidade e as diferenças, tem tudo para colaborar com o aluno. Mas é claro que isso nem sempre acontece. Infelizmente, nem toda escola oferta o AEE como deveria.

De acordo com a entrevistada PS1, existe muita falta de compreensão e apoio por parte dos pais, ou seja, da família, e isso dificulta o processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, o trabalho do professor no atendimento na sala de AEE, pois a família desempenha um papel primordial no processo de aprendizagem dos alunos. Muitas vezes, os pais não querem enxergar a criança com as dificuldades, sendo que o vínculo afetivo é fundamental para um bom desenvolvimento dessa criança.

Perceber como pensam os pais, revelando as suas necessidades e expectativas em relação à vida escolar dos seus filhos e estudantes com deficiência, constitui-se uma das formas que poderá auxiliar na identificação da representação que a família tem sobre o processo de interação existente (ou não) entre ela, a criança e o adolescente com deficiência, e a escola regular.

Vale ressaltar que a base da educação inclusiva é considerar a deficiência da criança como apenas uma de suas características diferentes. Dessa forma,

os professores procuram adequar as atividades realizadas em sala de aula, a fim de que atinja todos os alunos, considerando as particularidades de cada um, para que aconteça da melhor maneira a transmissão do conhecimento.

Segundo Manton (2011), a escola passa por uma transformação, e isso requer que ela não se limite apenas a uma mera exigência de inclusão, mas encarar como um compromisso, tendo como consequência a inclusão de pessoas com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem.

A observação e as entrevistas oportunizaram identificar que os professores possuem dificuldades no desenvolvimento do trabalho docente na perspectiva da interação, mas as crianças também possuem limitações no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, buscou-se saber quais as dificuldades dos monitores de trabalhar com os professores em relação aos alunos com deficiência que frequentam a sala do AEE.

Segundo PS2, existem inúmeras dificuldades, inclusive há alunos que passam pelo AEE que não conheciam nem as letras, mas avançaram e já conseguem formar palavras, sendo possível acompanhar o desenvolvimento de cada um.

Vale ressaltar que o AEE é necessário, porque é um atendimento específico para cada aluno. As salas são lotadas, então, os professores encontram dificuldades no processo educativo, e, para os alunos que chegam ao AEE, existem mais possibilidades de desenvolvimento quanto às suas habilidades.

O professor do AEE acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, considerando os desafios que os estudantes vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem.

Esse atendimento prevê a criação de redes intersetoriais de apoio à inclusão escolar, envolvendo a participação da família, das áreas da educação, saúde, assistência social, dentre outras, para a formação dos profissionais da escola, o

acesso a serviços e recursos específicos, bem como para a inserção profissional dos estudantes.

Diante do exposto, verificou-se, nas salas regulares de observações, que havia uma monitora para auxiliar as professoras. Ambas são acadêmicas/concluintes de licenciatura em pedagogia, porém, nas demais turmas, não foram identificadas outras monitoras.

Com relação à formação continuada, identificamos que há uma proposta desenvolvida pela Semed que envolve professores e auxiliares, que também fazem parte dos encontros e do planejamento em rede, e buscam instaurar o diálogo e a troca de experiências.

No entanto, ainda identifica-se, na realidade pesquisada, a presença de uma escola seletiva, que muitas vezes não recebe de maneira adequada esses alunos. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que, apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito em relação a direitos, a educação, especificamente à educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais específicas.

Vale ressaltar que o AEE é necessário, porque é um atendimento específico para cada aluno. As salas são lotadas, então, os professores encontram dificuldades no processo educativo, e, para os alunos que chegam ao AEE, existem mais possibilidades de desenvolvimento quanto às suas habilidades.

O professor do AEE acompanha e avalia a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, considerando os desafios que os estudantes vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem.

Esse atendimento prevê a criação de redes intersetoriais de apoio à inclusão escolar, envolvendo a participação da família, das áreas da educação, saúde, assistência social, dentre outras, para a formação dos profissionais da escola, o acesso a serviços e recursos específicos, bem como para a inserção profissional dos estudantes.

Diante do exposto, verificou-se, nas salas regulares de observações, que havia uma monitora para auxiliar as professoras. Ambas são acadêmicas/concluintes de licenciatura em pedagogia, porém, nas demais turmas, não foram identificadas outras monitoras.

Com relação à formação continuada, identificamos que há uma proposta desenvolvida pela Semed que envolve professores e auxiliares, que também fazem parte dos encontros e do planejamento em rede, e buscam instaurar o diálogo e a troca de experiências.

No entanto, ainda identifica-se, na realidade pesquisada, a presença de uma escola seletiva, que muitas vezes não recebe de maneira adequada esses alunos. Nesse sentido, a pesquisa demonstrou que, apesar dos avanços, ainda há muito a ser feito em relação a direitos, a educação, especificamente à educação inclusiva de alunos com necessidades educacionais específicas.

## **Considerações finais**

O estudo identificou como avanços da atuação docente as contribuições do AEE, pois são práticas pedagógicas relevantes presentes nas salas de AEE, que, mesmo tendo vários recursos, ainda não são suficientes. São alunos com as mais variadas deficiências que a escola precisa atender.

Apesar de os profissionais do AEE estarem em constante formação, ainda há necessidade de melhorar essa formação, especialmente para atender a referida clientela em salas comuns. Além disso, falta parceria entre os professores para que os alunos possam usufruir dos seus direitos.

É necessário que sejam superadas as mais diversas barreiras que dificultam a acessibilidade, contribuindo, assim, para uma formação autônoma e independente do aprendente. Tratando-se de um currículo que atenda às demandas, é preciso estruturá-lo à necessidade da criança; significa que o currículo precisa olhar para dificuldades únicas dessas pessoas e, além disso, observar o repertório e os conhecimentos desses alunos, analisar em que se baseiam as adequa-

ções, os materiais e os conteúdos que os atendem.

É necessário que a escola ofereça condições necessárias para que essas crianças cumpram o currículo comum tendo esses ajustes. As atividades devem ser motivadoras, utilizando as áreas de interesse. A escola deve estar preparada para o diálogo com os pais; para evitar possíveis frustrações, deve-se explicar como são definidos os conteúdos que serão trabalhados e como ocorrerá essa prática na sala de aula.

Por fim, este estudo não é conclusivo, por entender que é uma temática que exige amplo debate e pesquisas que caracterizem e apontem novas alternativas e metodologias na perspectiva da educação inclusiva, haja vista que a criança com deficiência enfrenta diversas barreiras que exigirão tanto do professor quanto de profissionais especializados, pais, gestores, entre outros, que se forme uma rede colaborativa inclusiva. Isto é, todos devem participar, contribuindo para a verdadeira inclusão escolar.



# Referências

ALVES, F. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 5. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

ARRIBAS, T. L. e colaboradores. **Educação infantil**: desenvolvimento, currículo e organização escolar. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: [s. n.], 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Documento orientador**. Projeto de Lei Ordinária no 47/2015. Brasília: Secadi/DPEE/MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva – SEESP/MEC**. Brasília: Secretaria de Educação Especial/MEC, 2008.

CARNEIRO, M. A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DAMÁZIO, M. F. M. Ministério da Educação. **Atendimento educacional especializado para pessoas com surdez**. Brasília, DF: SEESP/SEED/MEC, 2007.

FÁVERO, E. A. G. PANTOJA, L. M. P. MANTOAN, M. T. E. Atendimento Edu-

cacional Especial: aspectos legais. *In*: \_\_\_\_\_. Atendimento Educacional Especializado. – São Paulo: MEC/SEESP, 2007. GLAT, R. Inclusão total: mais uma utopia? **Revista Integração**. Brasília, MEC/Secretaria Nacional de Educação Básica, Ano 8, n. 20, p. 26-8, 1998.

LIMA, A. V; CARNEIRO, A. P. L, **A Importância da Sala de Atendimento Educacional Especializado-AEE**. Natal, 2016.

MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

PAULA, Ana Rita de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

# Autores

## **Carlos Antonio Cunha Dos Santos**

Licenciado em Pedagogia pela Uninter(2014), licenciado em Ciências Biológicas pelo Ifpa(2014), Tecnólogo em Saúde Pública pelo Cefet-PA(2004). Especialista em Educação Ambiental e Sustentabilidade pela Uninter (2016), especialista em Libras pela Fael(2018). Mestre em educação em Ciências e Matemática pela Unifesspa (2022). Doutorando em Educação em Ciências e Matemática pela Ufpa/REAMEC. Estuda e atua com temas ligados à Educação do Campo, biologia, iniciação científica, ensino de ciências e formação de professores.

## **Ederaldo Santo Da Silva**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1998), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Pós-doutora em Currículo pela Universidade do Minho Portugal; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e membro do Comitê Científico do Campus Rural de Marabá. Tem experiência na área de Educação, ênfase em Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, Práticas educativas, educação do campo e EPT.

## **Elza Bessa de Mendonça**

Licenciada em pedagogia pela Faculdade Latino Americana de Educação (2016). Especialista em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2020). Tem experiência na área da educação, atua como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, na zona rural do município de Marabá Pará.

### **Francisca Silva de Carvalho**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade da Amazônia (Unama-2002), pós-graduanda em Psicopedagogia (Facinter-2004), Educação Social para a Juventude/PROJOVEM URBANO (UEPA-2013), Educação do Campo Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia (IFPA-2021), Professora readaptada da rede Municipal de Itupiranga, com experiência na formação de professores alfabetizadores, atuando na coordenação do Programa Forma Pará no município, Vice Gestora na Escola Estadual de Ensino Médio Professora Izabel Maracáipe.

### **Gilza Borges Da Silva**

Professora da educação básica no prefeitura municipal de Piçarra, Especialista em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, tem experiência na área de Educação, ênfase em Educação do Campo.

### **Keila Maria Costa Santos**

Licenciada em pedagogia pela Faculdade de Teologia Hokemäh FATEH (2016). Especialista em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Currículo, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (2020). Tem experiência na área da educação, atua como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, na zona rural do município de Marabá, Pará.

### **Maria Edina Rodrigues**

Mestra em Educação pela Universidade Federal do Pará., Especialista em História da Amazônia e Estudos Culturais da Amazônia e Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Pará . Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, lotada no Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Es-

pecíficas - NAPNE. E professora colaboradora do Curso de Especialização em Educação e Metodologias Ativas - UFPA.

Trabalha na orientação de trabalhos com os seguintes temas: Educação, Cultura, Raça, Relações étnico-raciais, Livro didático e Educação do Campo. Tem experiência em docência na área de História e Educação, atuando como professora das disciplinas de História no Ensino Básico e Disciplinas na área de Metodologia da Pesquisa Científica, Relações Étnico raciais, Didática, Currículo, Formação de Professores e Estágio Supervisionado, no Ensino Superior.

### **Rosemeri Scalabrin**

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1998), Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2011). Pós-doutora em Currículo pela Universidade do Minho Portugal; Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará e membro do Comitê Científico do Campus Rural de Marabá. Tem experiência na área de Educação, ênfase em Educação do Campo, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, Práticas educativas, educação do campo e EPT.

### **Vanessa Silva Coutinho**

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Teologia Hokemãh FATEH, especialista em Educação do Campo, Agricultura Familiar e Sustentabilidade na Amazônia, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará.

