UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA MARLY DE OLIVEIRA COELHO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NA REGIÃO METROPOLITANA DE MANAUS.

Tese de Doutoramento em Educação

Manaus – 2017

MARIA MARLY DE OLIVEIRA COÊLHO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NA REGIÃO METROPOLITANA DE MANAUS.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas para efeito de obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa 3: “Formação e Práxis do (a) Educador (a) Frente aos Desafios Amazônicos”

Orientadora:
Profª Dra. Rosa Mendonça de Brito

Manaus, 2017

FICHA CATALOGRÁFICA

Coelho, Maria Marly de Oliveira.
C673f Formação do professor e o processo ensino-aprendizagem no programa escola ativa na região metropolitana de Manaus / Maria Marly de Oliveira Coêlho. - Manaus: UFAM, 2017.
176 f. : il.

Orientadora: Rosa Mendonça de Brito, Dra.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Formação de professor. 3. Programa escola ativa. I. Título.

CDU – 371.13(811.3)

MARIA MARLY DE OLIVEIRA COELHO

FORMAÇÃO DO PROFESSOR E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM NO PROGRAMA ESCOLA ATIVA NA REGIÃO METROPOLITANA DE MANAUS.

Tese apresentada para a obtenção do título de Doutor ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas.

Aprovada em: 17/04/2017.

BANCA EXAMINADORA

Profª. Dra. Rosa Mendonça de Brito, Presidente

Profª. Dra. Alair dos Anjos Silva de Miranda, Membro

Profª. Dra. Maria do Perpétuo Socorro Duarte Marques

Profª. Dra. Zeina Rebouças Thomé, Membro

Profª. Dra. Maria das Graças Sá Peixoto, Membro

Dedico este trabalho:

Ao meu esposo José Coêlho pelo apoio incondicional que sempre me dispensou.

Ao meu pai Francisco (*in memoriam*) e a minha mãe Rosa, pela vida.

Aos meus filhos: Rosamaya, Marcos e Márcio pelo apoio.

À Denise e Miguel – nora e neto pelo carinho.

Ao Carlos – genro e aos meus irmãos pela torcida.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus por ter colocado em meu caminho pessoas maravilhosas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para concluir este estudo:

- Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (PPGE/UFAM/) pela oportunidade que proporcionou o ingresso ao Curso, extensivo a todos os professores que ministraram as disciplinas;

- À Profª. Dra. Rosa Mendonça de Brito – minha Orientadora, pelo acompanhamento e atenção dispensada durante este trajeto;

- Aos Professores: Alair dos Anjos Silva de Miranda, Zeina Rebouças Thomé, Salomão Hage, Pérsida Miki que participaram da Banca do Exame de Qualificação pelas sugestões para a melhoria do trabalho;

- Aos colegas das turmas de 2013 e 2014 do PPGE/UFAM quando partilhamos momentos de estudo que contribuíram para a construção deste trabalho, como também pela torcida e incentivo para que este fosse concluído;

- Aos colegas do Departamento de Métodos e Técnicas pelo apoio e pelas sugestões de leituras para fundamentar o trabalho;

- Ao professor Enos pelas várias leituras para revisão textual durante a construção do trabalho;

- Aos Secretários Municipais de Educação dos municípios que fazem parte da Região Metropolitana de Manaus, Coordenadores Estaduais e Municipais do PEA e Coordenadora da Educação do Campo/SEDUC, aos Coordenadores do Programa Escola Ativa na Universidade Federal do Amazonas que aceitaram e se dispuseram a colaborar com este estudo, ao responder às questões formuladas, o que possibilitou a coleta dos dados;

Enfim, agradeço a todos que direta e indiretamente contribuíram para a conclusão desse trabalho.

Não vou sair do campo/Pra poder ir para a escola
Educação do Campo é Direito e não esmola.

O povo camponês/O homem e a mulher
O negro quilombola/Ticuna Caeté
Castanheiros, seringueiros/Pescadores e posseiros
Nesta luta está de pé.

Cultura e produção/Sujeitos da cultura
A nossa agricultura/Pro bem da população
Construir essa nação/Construir soberania
Pra viver o novo dia/Com mais humanização.

Quem vive da floresta/Dos rios e dos mares
De todos os lugares/Onde o sol faz uma fresta
Quem a sua força empresta
Nos quilombos nas aldeias
E quem na terra semeia/Venha aqui fazer a festa.

Gilvan Santos

RESUMO

A questão central deste estudo é a Formação de professores, tendo por objeto da pesquisa empírica a implementação do Programa Escola Ativa (PEA) – no estado do Amazonas**.** O estudo teve por objetivo geral verificar e analisar o processo de formação de professores para classes multisseriadas das escolas rurais, desenvolvido pelo Programa Escola Ativa na Região Metropolitana de Manaus e sua contribuição para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem nas escolas onde foi implementado. O estudo parte da Tese de que**:** a formação de professores promovida pelo Programa Escola Ativa contribuiu para a melhoria do processo ensino/aprendizagem nas escolas onde foi desenvolvido. Para explicitar o resultado deste estudo, buscou-se responder às questões norteadoras propostas para o estudo. O período estudado foi do ano de 2004 a 2010. O campo de investigação, ou seja, a referência prática do estudo é a Região Metropolitana de Manaus composta por oito municípios que atendem a crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental em escolas com classes multisseriadas e, como sujeitos respondentes, foram selecionados aqueles que foram os operantes da política. Inicialmente foi realizada uma abordagem teórica sobre a formação do professor no Brasil, em seguida, uma contextualização histórica sobre a origem do Programa no Brasil e no Amazonas, e, finalmente a apresentação e a analise dos dados empíricos coletados a partir dos sujeitos respondentes. O fator que mais contribuiu para as dificuldades da implementação do PEA no Amazonas, foi o contexto geográfico e, para superar as dificuldades, um dos mais citados foi o compromisso dos responsáveis pela implementação do Programa. O resultado da investigação confirmou a tese proposta. Em 2011 o PEA foi extinto e surge o Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO) em 2012, como nova política para atender à educação do campo. Com essa política, o Programa Escola Ativa passou a denominar-se Escola da Terra. Indica-se, portanto, a necessidade de novo estudo a partir dessa perspectiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de Professor; Implementação; Programa Escola Ativa; Classes Multisseriadas.

ABSTRACT

The central issue of this study is the teachers education, as being the object of empirical research the implementation the Escola Ativa Program (EAP) - in the state of Amazonas. The general objective of the study was to verify and analyze the process of the teachers education for multiseries classes in rural schools developed by the Escola Ativa Program in the Metropolitan Area of Manaus and its contribution to improving the teaching and learning process in the schools where it was implemented. The study begun from the thesis that: the teachers education promoted by the Escola Ativa Program contributed to the improvement of the teaching/learning process in the schools where it was implemented. To explain the result of this study, it was sought to answer the guiding questions proposed for the study. The period of study was from 2004 to 2010. The field of research, which is the practical reference of this study, is the Metropolitan Area of Manaus composed of eight cities that serve children in the initial years of Elementary School in schools with multisseries classes and, as respondent subjects, were selected those who were compliant with its policy. Initially, a theoretical approach was taken on teacher education in Brazil, then a historical contextualization about the origin of Program both in Brazil and in Amazonas State, and finally the presentation and analysis of the empirical data collected from the respondent subjects. The factor wich contribuited the most to the arduous implementation of EAP in Amazonas was the geographic context and, in order to overcome the difficulties, one of the most highlighted was the commitment of those responsible for implementing the Program. The result of the investigation confirmed the proposed thesis. In 2011, EAP was extinguished and the National Program of Field Education (PRONACAMPO) emerged in 2012, as a new policy to attend the rural education. With this policy, the Escola Ativa Program was renamed to Escola da Terra. Therefore, the need for a new study from this perspective is indicated.

KEYWORDS: Teacher Education; Implementation; Escola Ativa Program; Multisseries classes.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa de localização das escolas esquecidas 111
Figura 2 - Microregiões selecionadas 117
Figura 3 - Ciclo das águas no Amazonas 122
Figura 4 - Divisão Política da Região Metropolitana de Manaus 126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Área de abrangência do FUNDESCOLA 75
Quadro 2 - Beneficiários do FUNDESCOLA 75
Quadro 3 - Módulos e Cadernos de Ensino Aprendizado 91
Quadro 4 - Módulos ministrados e carga horária 93
Quadro 5 - Escolas esquecidas. Região, Estados e número de escolas selecionadas 111
Quadro 6 - Municípios e escolas atendidas no ZAP I e ZAP II 118
Quadro 7 - Número de escolas autônomas nos municípios 118
Quadro 8 - Educação Básica nos municípios da Região Metropolitana de Manaus 129
Quadro 9 - Visão geral do lócus do estudo – 2010 130
Quadro 10- Síntese dos municípios atendidos no estado do Amazonas 143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Atendimento do PEA em nº de municípios, escolas e alunos de 2007 a 2010..... 94
Gráfico 2 - Caracterização dos Coordenadores Institucionais 131
Gráfico 3 - Caracterização dos Coordenadores Locais 132
Gráfico 4 - Dimensão da qualidade de ensino: formação e condição de trabalho do professor 136
Gráfico 5 - Dimensão da qualidade de ensino: organização e prática de ensino 137
Gráfico 6 - Dimensão da qualidade de ensino: Organização/Prática de ensino 137
Gráfico 7 - Dimensão da qualidade de ensino: ambiente físico escolar 138
Gráfico 8 - Dimensão da qualidade de ensino: Prática de ensino/Material Didático 139
Gráfico 9 - Dimensão da qualidade de ensino: Infraestrutura e recursos tecnológicos 139
Gráfico 10- Atendimento do municípios ao Art. 3º (Educação Básica) e Art. 5º (aspectos sociais) 141
Gráfico 11- Atendimento aos componentes indicados no Art. 13 das DOEC (1/2002) 146
Gráfico 12- Atendimento aos componentes indicados no Art. 13 das DOEC (1/2002) 147
Gráfico 13- Monitoramento interno dos alunos 149
Gráfico 14- Monitoramento interno dos alunos 150
Gráfico 15- Acompanhamento nos microcentros 155
Gráfico 16- Matrícula nos municípios antes e após implementação do PEA..... 160
Gráfico 17- Aproveitamento dos alunos antes e após implementação do PEA 160

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Evolução das taxas de rendimento do Ensino Fundamental no Brasil 71

Tabela 2 - Dados comparativos educação urbana x rural ensino fundamental 72

Tabela 3 - População residente em área urbana e rural 102

Tabela 4 - Matrícula inicial por localização e dependência Administrativa, segundo nível de ensino no estado do Amazonas – Capital 106

Tabela 5 - Matrícula inicial por localização e dependência Administrativa, segundo nível de ensino no estado do Amazonas – Interior 106

Tabela 6 - Acesso ao Ensino Fundamental 107

Tabela 7 - Mapa geral da educação no estado do Amazonas 108

Tabela 8 - Alfabetizados e não alfabetizados – 5 a 60 anos ou mais de idade..... 108

Tabela 9 - Incidência do atraso escolar na população de 6 a 17 anos, por idade, localização e situação de trabalho 109

Tabela10- Nº de turmas no Ensino Fundamental e Classes Multi (Anos Iniciais do EF) 110

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 13
1. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR NO CONTEXTO NACIONAL 19
1.1 - Os Programas de formação e a influência dos organismos internacionais... 31
1.2 - A formação do professor rural no Brasil e os Movimentos Sociais 45
1.3- Educação do campo, formação e desafios 55
2. O PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO BRASIL 63
2.1- Antecedentes 63
2.1.1 Programa *Escuela Nueva* na Colômbia como matriz do PEA no Brasil 66
2.2 - O FUNDESCOLA e o Programa Escola Ativa 72
2.3 - A educação do campo e o PEA como política de formação de professor 77
2.4 - Avanços para a concretização das políticas educativas 79
2.5 - Legislação e Educação do Campo 83
2.6 - O modelo do Programa Escola Ativa no Brasil 88
2.7 - Do Programa Escola Ativa à Escola da Terra 96
3. O PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO ESTADO DO AMAZONAS 102
3.1 - Aspectos geográfico, demográfico e econômico..... 102
3.2 - Aspectos educacionais..... 105
3.3 - Aspectos históricos da educação rural 113
3.4 - A Escola Ativa no Amazonas..... 117
3.5 - Princípios norteadores da metodologia do PEA 119
3.6 – Gestão, organização curricular e administrativa 120
4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS - O PEA NA REGIÃO METROPOLITANA DE MANAUS 125
4.1 - Lócus do estudo 126
4.2 - Aspectos políticos e administrativos da implementação do Programa 130
4.3 - Análise das questões formuladas 133
4.3.1 A implementação do Programa 133
4.3.2 As Instituições e o processo de formação 144
4.3.3 Fatores facilitadores e limitadores no processo de formação 154
4.3.4 Aproveitamento escolar dos alunos 159
CONSIDERAÇÕES FINAIS 162
REFERÊNCIAS 166

INTRODUÇÃO

A questão central do estudo recai sobre a formação de professores e tem, como problema, a contribuição do Programa Escola Ativa (PEA), para a melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas com classes multisseriadas da Região Metropolitana de Manaus, onde foi desenvolvido.

O estudo parte da afirmação de que a formação de professores promovida pelo Programa Escola Ativa, no período de implementação sob a coordenação da Secretaria de Educação Continuada, Alafabetização e Inclusão (SECADI), possibilitou, nas escolas onde foi implantado, a melhoria do processo de ensino - através da formação de professores, e de aprendizagem - pela utilização de nova metodologia.

No sentido de orientar a apreensão e análise de elementos que possibilitassem a defesa da tese acima referida, estabeleceu-se como objetivos: verificar e analisar se a formação de professores para classes multisseriadas das escolas rurais, desenvolvida pelo Programa Escola Ativa na Região Metropolitana de Manaus, contribuiu para a melhoria do processo ensino/aprendizagem dessa população; como se realizou a implementação do Programa no Brasil, no Amazonas e, particularmente na Região Metropolitana de Manaus; como as instituições educativas desenvolveram esse processo; quais os fatores que possibilitaram ou dificultaram a sua implementação; qual o aproveitamento escolar dos alunos antes e depois da implementação do Programa.

Para atender aos objetivos formulados, buscou-se responder às seguintes questões: Como foi implementado o Programa Escola Ativa nas classes multisseriadas na Região Metropolitana de Manaus? Quais as responsabilidades das instituições educativas envolvidas no processo de formação do professor e do coordenador? Quais os fatores que possibilitaram ou dificultaram a implementação do Programa nas escolas? Qual o rendimento escolar dos alunos antes e depois da implementação do Programa Escola Ativa?

O período estudado engloba os anos de 2004 a 2010 quando o PEA foi implementado no Brasil como estratégia de formação para professores rurais. No primeiro momento, coordenado pelo FUNDESCOLA e, posteriormente, pela Secretaria de Formação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECAD/SECADI), sendo nesta fase que se realizou a pesquisa empírica.

A razão da escolha dessa problemática deveu-se, especialmente, ao nosso trabalho de extensão na formação de professores rurais desenvolvido durante longos anos; participação nos encontros e seminários realizados pelo Ministério de Educação (MEC) nos quais eram promovidas discussões sobre as políticas educativas para a área rural e a formação do professor no Programa Escola Ativa; a leitura de trabalhos sobre o referido programa indicavam a necessidade de ampliar e aprofundar estudos sobre a política de formação do professor no meio rural e, sobretudo, da não existência de registro de pesquisa sobre o PEA no Amazonas. A pertinência do estudo recai, assim, sobre a compreensão do processo histórico do PEA no Amazonas e sua importância na formação de professores rurais.

No sentido de apreender e compreender como o Programa Escola Ativa foi desenvolvido na Região Metropolitana de Manaus e quais os resultados alcançados nesse processo, lançou-se mão dos princípios: da Fenomenologia, que possibilitou apreender a essência e o sentido do fenômeno estudado tal qual ele se apresenta ao pesquisador; da Hermenêutica, que orientou na interpretação e compreensão dos elementos constitutivos do estudo; da Dialética possibilitando um diálogo com os teóricos, os princípios legais, os dados empíricos.

Quanto às fontes de informação, o trabalho envolveu pesquisa bibliográfica, documental e empírica (falas dos sujeitos):

Bibliográfica – possibilitou a escolha da fundamentação teoricamente através de estudo de obras e ideias de autores reconhecidos e orientou na análise dos dados.

Documental - através da qual foram identificados, além da legislação específica, os documentos referentes ao Programa Escola Ativa, entre os quais: Projeto Base do PEA; Guia para Formação de Professores; Relatórios dos Coordenadores; informações disponibilizadas no *site* do MEC/SECADI/INEP; atas

sobre o rendimento dos alunos das escolas selecionadas; dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e documentos que foram solicitados junto às instituições que executaram o Programa.

Empírica – realizada por meio do levantamento de dados nas falas dos sujeitos participantes, levando a uma melhor compreensão prática do problema e formulação de possíveis encaminhamentos para a sua solução.

O campo definido para a pesquisa foi a Região Metropolitana de Manaus, instituída pela Lei Estadual Nº. 59 de 27/12/2007 que concentra oito municípios: Manaus, Novo Airão, Presidente Figueiredo, Rio Preto da Eva, Careiro da Várzea, Iranduba, Manacapuru e Itacoatiara. O universo do estudo compreendeu as escolas com classes multisseriadas cadastradas no Programa Escola Ativa a partir da Coordenação da SECADI. Destas, foram selecionadas as escolas existentes no ano de 2004 e em 2010.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa, por serem diretamentamente responsáveis pelo Programa, foram: os Secretários de Educação dos Municípios (8); os Coordenadores do Programa que participaram da Formação ministrada pela Universidade Federal do Amazonas (20); Coordenadores do Programa na UFAM (2); Coordenadores da Escola do Campo no estado (2), perfazendo um total de 32 participantes.

A pesquisa se caracteriza como estudo de caso porque possui o objeto bem definido, o que possibilitou o mapeamento, a descrição e a análise do fenômeno de estudo.

O tipo de estudo é de caráter fundamental tendo em vista a busca pelo conhecimento sobre o objeto de estudo, e, quanto aos seus objetivos, a pesquisa caracterizou-se como descritiva e explicativa.

Descritiva, porque objetivou descrever as características do objeto de estudo ou fenômeno, e explicativa porque pretendeu identificar os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência do fenômeno (GIL, 2006).

A concretização dessas duas ações (descrição e explicitação) deu o necessário suporte para que fosse feito um discurso composto dos caracteres próprios do problema, ou seja, daquilo que o torna específico.

Para levantar dados necessários à apreensão, interpretação e compreensão sobre o problema de estudo, utilizou-se como instrumentos: a entrevista com questões abertas, possibilitando através do diálogo, a obtenção de dados objetivos e subjetivos na fala dos atores sociais, e o questionário com questões mistas, ou seja, semiestruturado.

A entrevista foi aplicada aos Secretários Municipais de Educação, aos Coordenadores da Educação do Campo da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e às Coordenadoras do Programa na Universidade. O questionário, aos coordenadores do Programa dos municípios.

Os dados foram organizados e sistematizados a partir dos documentos e das informações coletadas em campo, utilizando-se as técnicas de representação visual através de tabelas e gráficos e outras ilustrações, de acordo com a necessidade de entendimento das questões de estudo.

Os dados obtidos na pesquisa receberam uma abordagem Quanti/Qualitativa, porque a mesma possibilitou realizar, conjuntamente, a análise dos mesmos de forma tanto objetiva através de estatística, quanto subjetiva buscando compreender as significações e percepções dos indivíduos.

A fundamentação do estudo foi realizada inicialmente com a revisão da literatura em vários *sites* e no banco de teses da CAPES. Nessa busca, encontraram-se vários estudiosos que desenvolveram temas semelhantes sobre a Escola Ativa e outros que discutiam a educação do campo. Destes estudos, destacaram-se: Azevedo (2010) que realizou uma pesquisa para avaliar o processo de implementação do Programa Escola Ativa, como política pública no Rio Grande do Norte, em Jardim do Seridó; Gonçalves (2009) fez um estudo sobre a escola ativa articulando a educação do campo e trabalho docente.

Nessa busca, destaca-se, também, a pesquisa realizada pelo Observatório das Desproteções Sociais no Campo através do Instituto CNA (2012) que identificou as escolas rurais multisseriadas nas regiões brasileiras, denominadas de “Escolas Esquecidas”. Ressalta-se a importância dos trabalhos realizados na década de 1977 (CARNEIRO), 1991 (HAWATT) e de 2004 (ARAÚJO) que contribuíram para este estudo, em relação à história da educação rural no Amazonas. Entretanto, nada se encontrou de registro de pesquisa sobre a Escola Ativa no Amazonas.

Após a revisão da literatura, a fundamentação teórica foi construída a partir das ideias de vários estudiosos, dentre os quais, destacaram-se: Caldart (2001, 2002, 2009) que desenvolve estudos e reflexões sobre a educação básica do campo e sua identidade; Kolling, Nery e Molina (1999) refazem a história da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo; Fernandes (2002, 2006) que retrata o início diferenciado do olhar para o campo, iniciado pela luta dos sem-terra, quilombolas e indígenas, contra os latifundiários; Hage (2011, 2014) que trata da escola multisseriada e os desafios do povo do campo em conquistar seus direitos; Tardif (2012) que problematiza a profissionalização do ofício de professor sobre os alicerces do trabalho e sua formação; Nóvoa (2009) que discute o retorno à "ribalta"- o regresso dos professores ao centro das preocupações e das novas políticas educativas (Sec. XXI); Frigotto (2011) que discute os avanços na educação brasileira. No que se refere à Escola Ativa e às classes multisseriadas, destacaram--se: Bezerra, Bezerra Neto e Lima (GEPEC, 2009); Arroyo (2010).

Para tanto, a estrutura da tese foi assim organizada:

1. A formação do professor no contexto nacional, apresentando as perspectivas dessa formação no Brasil, a influência dos organismos internacionais nessa questão e os aspectos históricos que foram levados em conta em relação à educação rural e urbana. Aborda, ainda, a importância dos movimentos sociais para a definição de uma política de formação com especificidades para o professor rural. Apresenta um retrospecto da situação do Brasil e, particularmente, da Amazônia sobre a formação do professor nas décadas de 1970 a 1980 e, ainda, os desafios para essa formação e os programas que atenderam à população rural a partir da década de 1990.

2. O Programa Escola Ativa no Brasil descreve os aspectos históricos do Programa Escola Ativa desde sua origem na Colômbia e apresenta os aspectos geográficos, demográficos e históricos sobre a educacão no Brasil e a trajetória do Programa Escola Ativa desde 1997, partindo da leitura de vários documentos referentes ao programa e das ideias de vários teóricos sobre a implantação de políticas sobre a educação do campo no Brasil, incluindo a legislação que assegura a concretização das políticas de formação, como também as que tratam da Educação do Campo e o modelo adotado. Apresenta os resultados do Programa no

Brasil, na visão do Ministério da Educação e a transição do Programa Escola Ativa para a Escola da Terra.

3. O Programa Escola Ativa no estado do Amazonas aborda historicamente o Programa a partir da Coordenação do Fundescola até a SECAD, hoje SECADI. Aborda os aspectos geográficos, demográficos e educacionais do referido estado e a educação rural (hoje, do campo), em seus aspectos históricos a partir da década de 1970. A implementação do Programa no estado, a estrutura e a gestão do Programa.

4. Apresentação e Análise dos dados – o PEA, na Região Metropolitana de Manaus, aborda o *lócus* de estudo, a apresentação e a análise das questões centrais do estudo.

1. A FORMAÇÃO DE PROFESSOR NO CONTEXTO NACIONAL

Na contemporaneidade, o tema formação de professor é recorrente visto que a educação é assegurada na Constituição Federal (CF) de1988 que no Art. 205 determina: "*A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da cidadania e sua qualificação para o trabalho*" e no Art. 206 e seus incisos onde estão determinados os princípios do ensino a ser ministrado. Em termos de formação de professores, é na referida CF/1988 (Carta Magna do país) que se encontram como direito de todos e seu preparo para o exercício da cidadania no Brasil os princípios indispensáveis para assegurar ao professor essa condição de cidadania, a partir do que determina o Art. 206, inciso V, que constitui o corolário da valorização do magistério, ou seja, o conjunto de aspectos indissociáveis que, de fato e de direito, objetivam a valorização dos profissionais do ensino: planos de carreira, piso salarial profissional e a forma de ingresso por concurso público. Determina *in verbis*: "*O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V. Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas*" (EC 53/2006).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96) regulamenta essa determinação no Art. 3º, inciso VII, reforçando a "*valorização do profissional da educação escolar*". Reitera a valorização dos profissionais da educação (Art. 67), assegurando-lhes, entre outros: ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos (I); aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (II); piso salarial profissional (III) e condições adequadas de trabalho (VI).

Como se pode constatar, o reconhecimento da valorização está constitucionalmente amparado para que o professor seja olhado com *status* de profissional de educação e seja valorizado como tal. O que significa a possibilidade de avanços da condição profissional do professor em prol da dignidade de seu trabalho e sua remuneração.

Em todas as discussões sobre educação, sejam em conferências, encontros ou seminários, o resultado intensifica a reafirmação de que a educação básica é a chance do progresso nos aspectos do desenvolvimento humano, social e econômico e esta, por preceito legal, é Direito Público e Subjetivo[1], no que diz respeito à educação básica obrigatória (Art. 208, CF/1988) que define a obrigatoriedade, ampliado com a Emenda Constitucional nº 59, que trata sobre a abrangência da obrigatoriedade a partir da pré-escola até o ensino médio (Incisos I e II).

> Art. 208 (EC 59/2009) O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Parágrafo 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público e subjetivo. Parágrafo 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

Esse direito está reafimado na LBB/1996 no Art. 5º modificado pela Lei n° 12.796 de 2013, que estabelece:

> O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público para exigí-lo.

Entretanto, constata-se que tanto o que proclama a CF (1988) quanto todos os discursos procedentes de acordos internacionais a respeito do direito à educação ainda não se concretizaram na prática no nosso país, fato que se comprova através das metas do atual Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 que está enfrentando um de seus desafios, qual seja, "*assegurar acesso pleno de crianças e jovens de 6 a 17 anos aos ensinos fundamental e médio [...]*" (BRASIL/MEC/SASE, 2014, p.11- Meta 3). A universalização da educação no ensino fundamental no plano anterior não foi alcançado.

[1] "É aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir direta e imediatamente do Estado o cumprimento de um dever e de uma obrigação" (CURY, 2002, p. 21).

Para Cury (2013) apesar de que nos textos legais sejam garantidos esses direitos, a situação é insatisfatória, pois o que neles consta está abaixo do prometido, o acesso e a permanência na educação escolar ainda não se concretizou, além da precariedade das instalações, agrava-se mais ainda em relação à situação profissional dos docentes, tendo em vista a remuneração insuficiente e planos de carreira ainda não consolidados, entre outras.

Nessa discussão afirma que o direito à educação por ser "*um direito juridicamente protegido, em especial com o direito público subjetivo no âmbito do ensino fundamental, é preciso que ele seja cercado de todas as condições*" (CURY (2008, p.296). Isso significa propiciar melhores condições para o ensino e o aprendizado dos alunos nos aspectos da infraestrutura no que se refere aos aspectos físico, material e humano, como: mobiliário, biblioteca, equipamentos, recursos didático-pedagógicos, apoio aos pais, aos alunos e apoio pedagógico aos professores, com salários dignos e reconhecimento social.

O antigo Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) não cumpriu o seu objetivo, pois, terminada a sua vigência, não foram as metas executadas pelos Sistemas Públicos Municipais/Estaduais/Distrital de Educação, estabelecidas para a melhoria da educação; dentre estas, a da valorização do professor, enquanto profissional do Magistério.

Portanto, pode-se afirmar que a melhoria da qualidade do ensino só será alcançada se, ao mesmo tempo, o profissional da educação básica for valorizado, implicando o que já foi determinado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou seja, deveriam ser oferecidas, simultaneamente, formação inicial, as condições de salário e carreira e formação continuada. Essa observação serve para o novo PNE vigente a partir de 2014 até 2024.

Alguns avanços se deram como na universalização da Educação Básica e na valorização do professor, na ampliação do acesso à educação, ou seja, na expansão do ensino público, com atendimento à Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Superior. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2012, o acesso à educação básica aumentou em todas as faixas etárias: 4 a 5 anos, em 2001, a taxa era de 55,0% e, em 2012,

passou para 79,1%; de 6 a 14 anos, em 2001, a taxa era de 95,3% e, em 2012, subiu para 98,3% e, a faixa etária de 15 a 17 anos, em 2001, era de 81,1% e passou para 84,3% em 2012. Apesar dos dados positivos em relação ao acesso à educação, os resultados não muito animadores ainda presentes no "chão da escola" são em relação ao índice de abandono, fracasso escolar, distorção idade-série.

Essa problemática é mais abrangente em relação à educação nas escolas do campo, o que se constata nos dados do INEP. E, de acordo com o relatório de 2000-2015 da Organização, Ciência e Cultura das Nações (UNESCO)[2], essa problemática não é só brasileira, mas em muitos países tanto o acesso quanto o progresso escolar são irregulares. Crianças que vivem nas áreas rurais estão mais propensas a essa situação que as crianças da área urbana.

Ainda de acordo com esse relatório, os desafios persistem principalmente no ensino "pré-primário", levando-se em conta a avaliação dos países de 2000 a 2014, a previsão é que, em alguns países, menos de 30% das crianças estarão matriculados em 2015.

De acordo com a UNESCO, "*a educação é um direito humano fundamental e é essencial para o exercício de todos os direitos*". Entretanto, no mundo, ainda existem 58 milhões de crianças que estão fora da escola, 781 milhões de analfabetos, ou seja, muitos jovens e adultos que continuam sem aprender para poder dirigir suas vidas com um mínimo de dignidade. O que significa que os países não alcançaram a educação para todos e continuam a existir grandes desigualdades sociais. Esse relatório indica que apenas um terço dos países atingiram todos os objetivos mensuráveis de Educação Para Todos (EPT), "*apenas um pouco mais da metade dos países alcançaram a matrícula universal na educação primária: 52% alcançaram a meta, 10% perto da meta; 29% longe da meta e 9% longe da meta*" (UNESCO, 2015, p.18).

No Brasil, nas últimas décadas, ocorreram os seguintes avanços em relação ao acesso à universalização da educação (Relatório Educação para Todos, 2014, p. 20):

[2] Relatório de Monitoramento Global de EPT, UNESCO, 2015.

> Obrigatoriedade da matrícula das crianças de 4 e 5 anos de idade na pré-escola;
> Acesso ao ensino fundamental quase universalizado;
> Expansão da oferta de Educação Profissional nos últimos anos;
> Redução das taxas de analfabetismo entre jovens e adultos (em 2001 a taxa era de 12,4% e passou em 2012 para 8,7% (ENAD 2012);
> Aumento do financiamento de educação (6,4 % do PIB) e,
> Promulgação do Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Quanto aos avanços em relação à valorização do magistério, pode-se apontar a regulamentação da alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, que instituiu o piso salarial nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008). Entretanto há diferenças no cumprimento dessa determinação, em relação à carga horária de 40 horas semanais de trabalho, cujo salário-base médio é de R$ 2.711,48, isto para os professores com diploma de licenciatura no início de carreira. A hora-aula de trabalho varia em cada estado[3], por exemplo: no Acre, a remuneração por hora é de R$ 16,76, perfazendo um salário-base mensal de R$ 2. 681,27; no Amapá, a hora é de R$ 21,35, sendo o salário-base R$ 3.416,32; no Amazonas, a hora é de 20,43 sendo o piso de R$ 3.269,49; na Bahia, a hora é de R$ 12,04 e salário base mensal de R$ 1.925,96; no Mato Grosso do Sul, a hora é de R$ 24,96 e o salário base é de R$ 3.994,25 (40h.); em Santa Catarina, a hora é de R$ 11,99 e o salário base é de R$ 1.917,78 (40h). No Paraná, por exemplo, a secretaria declarou que professores recebem a remuneração mensal de R$ 3.194,70, incluindo benefícios e gratificações, e alega que o salário médio com benefícios é de R$ 4.721,48.

Arnóbio Marques de Almeida Júnior enquanto Secretário de Articulação com os Sistemas de Ensino do MEC e um dos coordenadores da Comissão de Sistematização, Monitoramento e Avaliação do Fórum Nacional de Educação, em entrevista[4], afirmou que a variação salarial entre os estados demonstra a diversidade dos planos de carreiras locais.

[3]Fonte: Reportagem com os governadores dos estados, comparando os salários das redes estaduais no Brasil. O maior é o de Mato Grosso do Sul, o menor é o de Santa Catarina. Em 2015 o piso salarial dos professores passou para o valor de RS 1.917,78 (Evolução do piso nacional do salario base dos professores entre os anos 2009-2015).

[4] Entrevista dada ao G1 em 2015

Portanto, em alguns estados, há uma diferença em relação ao piso salarial, tendo em vista que o governo incorpora gratificações e subsídios, como auxílio-saúde, vale-transporte, vale-refeição e remuneração extra pela atuação em sala de aula (salário-giz). Os professores que trabalham em áreas distantes ou consideradas de risco recebem uma remuneração diferenciada, aqui se incluem os professores rurais, a exemplo, o estado do Amazonas. O professor da zona rural incorpora em seu salário um percentual por estar lotado na área rural do município, o auxílio localidade, equivalente a 30% do salário base.

A carga horária de trabalho também varia em algumas escolas, o professor trabalha com uma carga de 16, 20, 24, 25, 30 ou 40 horas, frente a isso, o salário é ajustado levando em conta o piso estabelecido por lei. Nessas situações, os governos devem estabelecer que, pelo menos, um terço dessas horas deve ser trabalhado fora de sala de aula (hora-atividade).

Tanto a União, quanto o Distrito Federal, os estados e os municípios têm suas responsabilidades, inclusive, em elaborar ou adequar seus Planos de Carreira e Remuneração, no prazo estabelecido pela Lei Nº 11.738, até 31 de dezembro de 2009 (Art. 6º). E, a partir daquele ano, o piso salarial deveria ser atualizado anualmente para cumprir o disposto no art. 206 da Constituição Federal, inciso VIII.

A desvalorização do professor, seja por falta de formação pedagógica adequada, seja pela política salarial, pode afetar o desenvolvimento de uma educação de qualidade urbana ou rural. A realidade da educação brasileira está caótica, os dados indicam que muitas crianças e jovens saem da escola no ensino fundamental sem o domínio da leitura e da escrita satisfatoriamente.

No entender de Frigotto (2011), houve avanços na educação brasileira, entretanto afirma que não foram mudanças estruturais, mas apenas substantivas confirmadas pela leitura síntese de três intelectuais representantes do pensamento crítico: Antônio Cândido (1930), Florestan Fernandes (1970) e Dermeval Saviani (2007), pois a lógica do capital está presente na educação atendendo às demandas do mercado. O universo de atendimento à educação básica se ampliou sem ampliar proporcionalmente os recursos disponíveis para que este seja de qualidade.

O autor defende a tese de que a primeira década do século XXI, dominantemente, foi movida pelas concepções e práticas educacionais mercantis típicas da década de 1990, seja no controle do conteúdo do conhecimento, seja nos métodos de sua produção ou na socialização, autonomia e organização docente. Essa análise evidencia que, "*nos últimos oitenta anos, a prioridade da educação se sustenta apenas no discurso retórico"* (p.242). Apresenta três mecanismos articulados que comprovam sua tese:

> 1º Chega ao chão da escola que a esfera pública é ineficiente – parcerias entre o público e o privado;
>
> 2º Ataca a natureza da formação docente nas Universidades que se preocupam muito com a teoria e análises econômicas sociais inúteis e não ensinam o professor as técnicas do "bom ensinar";
>
> 3º Ações de desmontar a carreira e organização docentes mediante políticas de prêmios às escolas que, de acordo com os critérios oficiais, obtem maior desempenho (nº de alunos aprovados).

Em relação à valorização do professor, houve avanços, principalmente, na possibilidade de formação, seja inicial, seja continuada. Entretanto a constatação desses avanços de acesso à formação não significa que estão atrelados substancialmente à qualidade. Em alguns casos, os programas desenvolvidos são pontuais e emergenciais, principalmente, para os professores da área rural, a exemplo o Programa de Formação de Professores da Rede Pública (PARFOR). A matriz curricular das licenciarturas segue a mesma oferecida na área urbana, ou seja, as especificidades da área rural não são discutidas nessa formação dos sujeitos do campo. Parece que a preocupação central não é com uma formação contextualizada, crítica, em que a diversidade e a inclusão dessa população sejam uma formação de qualidade, mas com uma certificação aligeirada como pano de fundo dessa formação. Isso implica adesão à antiga concepção de transposição do urbano para o rural, tanto na formação de professores quanto na educação em geral, como se discutirá posteriormente.

Quanto às condições salariais e de carreira, estão muito aquém do desejado pelos profissionais da educação. Já é conhecida por todos a necessidade da concretização de ações de valorização, para que a profissão do magistério consiga atrair recursos humanos qualificados, pois, devido à desvalorização do professor,

muitos abandonam a carreira por falta de condições necessárias para a realização do trabalho pedagógico. O resultado desse diagnóstico é que a valorização do magistério tomou certo impulso, mas muito ainda precisa ser feito, e os desafios são inúmeros.

A precarização do trabalho há anos se intensifica e se concretiza a partir da década de 1990 com a redução de custos do trabalho, ou seja, do "arrocho salarial" e, principlamente, nas modificações dos direitos dos trabalhadores em geral. A precarização do trabalho com a extensão do trabalho docente, de acordo com Marin (2010), está ligada a essas mudanças e estão citadas em vários estudos a partir de 2002, vinculadas às características: intensificação; desprofissionalização; degradação; sobrecarga; cobranças; competitividade; desvalorização; condições de trabalho; inclusão da categoria em trabalho temporários, entre outras. Para o professor do campo, tais mudanças estão mais presentes, com maior ênfase nas condições de trabalho, desvalorização e, principalmente na categoria de professores temporários, com ênfase nas áreas rurais mais distantes da sede dos municípios. Precarização do trabalho docente aqui entendida, no dizer de Marin (2010, CDRom), "*Refere-se às mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto de exercício da função docente*".

Frente a essas problemáticas diagnosticadas, o antigo PNE (2001-2010) estabeleceu ~~as~~ várias diretrizes para a formação e valorização do profissional da educação, com particular atenção a ser dada "*à formação inicial e continuada, em especial dos professores [...] a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo de estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério"* (p. 15).

Tais diretrizes, mais uma vez, ficaram apenas no discurso, pois, na prática, a desvalorização do profissional em educação persiste, e os avanços têm sido ineficazes, tanto em relação à formação quanto em relação aos salários. E, como a escola não está deslocada da sociedade, no contexto social contemporâneo, está presente a problemática do exercício profissional dos professores e, na educação escolar, se coloca a questão: de quem faz educação e em quais condições. Exige-se, portanto, maior equidade, reconhecimento social e dignidade humana, ou seja,

no dizer de Gatti (2012, p.93): *"transformar a educação escolar implica transformar radicalmente o reconhecimento social da profissão docente e dos professores".*

Sabe-se que a retórica da universalização da educação ainda não chegou ao "chão da escola", tanto que o PNE (2014-2024) retoma as metas[5] 4 (quatro) e 8 (oito) com a finalidade de reduzir as desigualdades educacionais e a valorização da equidade.

Na meta 4 (quatro), retoma-se a universalização da educação para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, aprofundando a política de educação inclusiva prevista na LDB. Entretanto, sabe-se que a meta só será alcançada se estiver articulada a uma política de formação de professor para atender a essa demanda. Não basta a inclusão das crianças com deficiências, seja de qualquer natureza, apenas em números para alimentar o quadro estatístico educacional, o que, de fato, necessita, é que esse professor tenha qualificação para tal, contribuindo para melhor atendimento de todas as crianças com qualidade.

A meta 8 (oito) tem, por finalidade, elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, para alcançar o mínimo de 12 (doze) anos de estudo para as regiões de menor escolaridade do país. Neste aspecto, destaca-se a educação do campo, já diagnosticada pelo Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (2009) o qual indica que, dos 135 milhões de brasileiros com 18 anos e mais, 101 milhões não possuem Educação Básica.

Fazem-se necessárias, portanto, políticas públicas para sanar essa problemática, e não apenas atender a essa população com programas pontuais ou emergenciais como correção de fluxo, entre outros, que promove uma certificação aligeirada. É responsabilidade do Estado suprir essa necessidade, não só indicando metas a serem atingidas, mas também com ações concretas viabilizando o atendimento das mesmas, dentre estas, a formação de qualidade para o professor, já bastante discutida, e a valorização do profissional da educação, que se encontra

[5] Ver Documento – MEC/SASE - Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 metas do PNE (2014-2024), 2014.

muito aquém das necessidades da sociedade que exige mais qualidade na educação para que atenda às necessidades básicas do educando.

Para tanto, o novo plano retoma, nas metas 15, 16, 17, 18[6], a valorização e formação dos profissionais da educação na melhoria das suas condições de trabalho, garantindo formação inicial e continuada e condições salariais dignas. A intenção é "*generalizar boas práticas que contribuam decisivamente para a qualidade da educação ministrada em sala de aula*" (ANPED, 2010, p. 141).

Atualmente está em vigência o Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, considerando as Metas 15 e 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei Nº 13.005, de 24 de junho de 2014. A finalidade é de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o PNE e com os Planos Decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Art. 1º).

No Art. 2º, para atender às especificidades do exercício de docentes da educação básica estabelece princípios e, dentre estes, reforça, no inciso VII, "*a formação inicial e continuada, entendidas como componentes essenciais à profissionalização, integrando-se ao cotidiano da instituição educativa e considerando os diferentes saberes e a experiências profissionais*" e, no inciso VIII, "*a compreensão dos profissionais da educação como agentes fundamentais do processo educativo* [...] e no inciso IX "*a valorização dos profissionais da educação, traduzida em políticas permanentes de estímulo à profissionalização, à progressão na carreira, à melhoria das condições de remuneração e à garantia de condições diganas de trabalho*". Espera-se que os princípios estabelecidos nesse Decreto sejam concretizados com ações efetivas e não permaneçam como meros discursos, já tão proclamados em outras legislações.

Para a formação, já está determinado na LDB (Art. 62) que as instituições de ensino superior são responsáveis pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Cumprindo essa determinação, várias universidades já

[6] Cf Documento MEC/SASE - Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 metas do PNE (2014-2024), 2014.

desenvolvem programas para a formação do professor. O compromisso social e político do magistério depende, principalmente, do profissional no sentido de comprometer-se com a aprendizagem dos alunos, reconhecendo-os como sujeitos de direito e cidadãos em formação, além disso, que haja interesse e participação no trabalho em equipe na escola. O Estado ou o Poder Público devem garantir as condições de trabalho para o desenvolvimento desse compromisso para que o mesmo se desenvolva plenamente, ou pelo menos, satisfatoriamente.

A formação do professor é definida como necessária para que haja mudanças na educação, esses discursos estão presentes e proclamados pelos vários especialistas, todos opinam que a educação deve mudar. Entretanto os discursos já se tornaram repetitivos e, no dizer de Nóvoa (2009), todos são ouvidos, menos os próprios professores. Afirma: "*É necessário construir propostas educativas que nos façam sair desse circulo vicioso"* e argumenta que *"há necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão*" (p.27). Corroboram o pensamento de Nóvoa outros estudiosos, dentre os quais, se destacam: Tardif (2013), André (2012), Evangelista (2012).

Tardif (2013), ao trabalhar a questão dos saberes docentes e formação profissional, apresenta sua perspectiva teórica sobre a questão, em que pese as concepções teóricas de vários outros pesquisadores, afirma que "*o saber dos professores não pode ser separado das outras dimensões do ensino, nem do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica*" (p.10). Este precisa ser relacionado ao contexto de vida e trabalho dos professores, com sua identidade incluindo sua experiência de vida, sua história profissional, suas relações com os alunos em sala de aula, entre outras. Portanto, a articulação entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas, é um desafio para ser enfrentado pelos programas de formação docente.

André (2012), ao analisar as políticas de formação voltadas aos professores iniciantes e aos programas que favoreçam a inserção à docência, apresenta, como resultados, a necessidade de ouvir os professores em suas dificuldades. Destaca que os programas de formação buscam estratégias para valorizar, dar apoio aos professores, pois devido aos desafios sempre presentes na vida docente, estes

precisam de acompanhamento e capacitação contínua no sentido de formar bons profissionais que sintam o atrativo para permanecerem na profissão.

Defende a criação de políticas específicas para o professor iniciante para evitar a evasão desses profissionais. É preciso ser evidenciado também que, no acompanhamento dos professores, as propostas sejam aderentes aos contextos locais, às especificidades regionais, e que essas ações, além de serem acompanhadas, precisam ser avaliadas numa perspectiva formativa.

Evangelista (2012) colabora em seus estudos com reflexões sobre as políticas de formação do professor na contemporaneidade. Nesse aspecto, destaca alguns avanços como a concessão de bolsas de estudo e formação do professor em forma de EAD. Entre outros, cita o Decreto Nº 6.755 de 29/01/2009[7] que instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica (PARFOR), no qual, a formação dos profissionais da educação é definida, em um de seus princípios, como "*um compromisso público de Estado*" (BRASIL, 2009, inciso I, do art. 2º) e acrescenta ainda no inciso II "*a formação dos profissionais do Magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais*" (EVANGELISTA, 2012, p. 42-43).

Entretanto a autora faz severas críticas a esses enunciados, tendo em vista que, configurando-se como Estado educador, "*aumenta as exigências sobre os docentes, expressos na intensificação e precarização do trabalho docente, nos baixos salários, no sistema de avaliação em larga escala, na imposição de um modelo de performatividade e responsabilização por resultados*" (*Ibid*, p.43).

De acordo com a CAPES (Relatório de Gestão – PARFOR, 2013), esse Programa atende a muitos professores, no Brasil, principalmente os professores da rede municipal de educação, tendo em vista que os professores matriculados por rede de ensino estão, assim, distribuídos: rede Federal 17 (0,02%); rede Estadual: 11.595 (16,51%) e rede Municipal: 56.608 (83,46%) que perfaz o maior percentual de professores matriculados. A distribuição das turmas por curso destaca como

[7] Revogado pelo Decreto Nº 8.752 de 9 de maio de 2016).

sendo os mais procurados: Pedagogia (34,31%); Matemática (8,86%); Letras – Português (8,58%) e Geografia (5,83%), os outros estão abaixo desse percentual.

No estado do Amazonas, o PARFOR pode ser considerado um avanço na possibilidade de formação do professor, principalmente, os que atuam na área rural e na sede dos municípios. Apesar das críticas que são feitas na questão curricular e no seu desenvolvimento realizado através de módulos e também em período de férias dos professores, o esforço despendido por esse professor em formação que, durante o semestre, está em sala de aula com seus alunos e, em seguida, vai estudar, pode causar uma exaustão física e mental, contribuindo para gerar algumas doenças, como o *stress*, visivelmente observado no cotidiano desses professores, pelos formadores da Universidade.

A formação desses professores foi assumida pela Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e atendem a alguns municípios em várias licenciaturas. A UFAM, segundo dados da Pró-Reitoria de Ensino e Graduação (PROEG, 2015), atende, no estado, a 36 municípios, perfazendo um total de 180 turmas em 15 licenciaturas com 6.557 alunos matriculados. Dentre os cursos mais procurados: Pedagogia (18%), Letras, Lingua e Literatura Portuguesa (14,5%), Matemática (12%), Letras, Lingua e Literatura Inglesa (8,88), Geografia (7,2%), Ciências Biológicas (6,66%), História (5,55%), Ciências Naturais (5,55%), e, com menor percentual: Educação Física, Química, Física, Artes Visuais, Música, Letras, Língua Espanhola e Sociologia. O maior percentual é no de Pedagogia, como em nível nacional, provavelmente, por ser uma das possibilidades de formação que se apresenta ao professor rural.

1.1 Os programas de formação e a influência dos organismos internacionais

Os vários programas nacionais de formação de professores estão subordinados ou articulados de modo orgânico às formulações de Organizações Multilaterais (OM) que têm campo de ação privilegiado na América Latina e Caribe.

Neste aspecto, Triches e Evangelista (2012, p.44), citando Virgínia Fontes (2010), afirmam "*que essa relação não é de mera subordinação ao capital internacional, mas de uma subordinação orgânica, articulada, concertada, pactuados*

entre os interesses, internos e externos, do capital-imperialismo". A conclusão preliminar dos estudos empreendidos por estas autoras não é muito animadora em relação às propostas elaboradas pela agenda da reforma na Região da América Latina e Caribe: "*os professores são objetos e, portanto, passíveis de serem reconvertidos*, *desconsidera sua capacidade de coletivamente, projetar um futuro não sufocado pelo interesse capitalista*" *(Ibid*, p.47).

Como características esperadas, esse novo professor, de acordo com Shiroma referido pelas autoras, deve ter "*capacidade de adaptação, rapidez nas respostas e solução de problemas, flexibilidade na gestão dos problemas cotidianos, habilidades em responder às demandas de pais, alunos e gestores*". Concluem que esse novo "*gerencialismo escolar e as restrições impostas à escola também fazem parte do processo de reconversão docente*"(TRICHES; EVANGELISTA, 2012, p. 48).

Ainda, de acordo com as autoras, o termo de reconversão surgiu no Brasil na década de 1990 como "reconversão profissional" e consideram que

> O fenômeno da reconversão docente é importante estratégia de produção de consenso para a reestruturação produtiva atual e para a criação de uma racionalização que coloca na educação, ou na falta dela, a responsabilidade pelas mazelas sociais (p.2).

Ressaltam, ainda, que precisa ser discutido esse processo de alargamento do conceito de docência e a constituição do professor reconvertido em superprofessor, ideia implícita nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (DCNP-Resolução CNE/CP Nº 1, de 15/05/2006). Isso é comprovado nos diversos trechos em que aparece a expressão "*o professor precisa participar da gestão da escola e trabalhar em equipe"*, o que o torna professor reconvertido em superprofessor, com muitas tarefas e pouca formação. E, nessa Resolução, ao reintroduzir a gestão como campo de estágio para os acadêmicos (Art. 7º), reforça, no inciso IV - e), "*e na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e propostas educativas, [...]*" comprova essa questão.

Este aspecto presente nas DCNP em que, além do exercício da docência, o professor se envolve com nova competência: a gestão, o que está de acordo com a documentação internacional estudada por Triches e Evangelista (2012), em que a

gestão faz parte da função do professor, e esse é um dos elementos de consenso entre os intelectuais de Organizações Multilaterais (OM), o que comprova, de acordo com as autoras, que, na definição das DNCP/2006, estão presentes as diretrizes oriundas das OM.

Vaillant (2013) realizou vários estudos sobre a formação inicial do professor na América Latina, reconhecendo a heterogeneidade dos professores na região. Apresenta que um dos maiores desafios é aumentar a oferta docente e melhorar as propostas de carreira para atrair candidatos qualificados. No Brasil, uma das problemáticas é a rotatividade de professores, o que dificulta a construção coletiva dos docentes.

Os estudos teóricos demonstram que as políticas, particularmente, as educativas levam em conta o processo de globalização em que os países estão inseridos, sem, contudo, deixar de lado a particularidade do seu contexto. Para tratar desta questão, foram utilizadas as ideias de: Akkari (2011), Zaoual (2003), Santos (2001, 2004), Morin (1996), Gitahi (2008), Carnoy (2003).

Segundo Akkari (2011), a partir da globalização, o processo de internacionalização das políticas educativas foi intensificado, mas a sua assimilação em cada país dependerá sempre da sua história e do contexto onde as políticas serão implementadas. Esse processo produz pontos de tensões nas políticas nacionais de educação, tornando difícil a articulação entre as exigências nacionais (regionais ou locais) e os imperativos internacionais (globais) em função dos seus componentes básicos: "*legislação (leis e regulamentação escolar); financiamento (recursos e orçamento); controle da execução (administração e gestão das instituições de ensino); relações com a economia e a sociedade civil (coordenação e articulação)*" (p.11).

Com a internacionalização das políticas educacionais[8] novos conceitos e paradigmas foram disseminados e alguns temas foram inseridos e influenciaram as políticas educacionais nos vários países, destacam-se: "*adaptação indispensável à globalização econômica; descentralização; boa governança; qualidade da educação;*

[8] Ver Akkari, Abdelgalil. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios, que propõe uma análise contextualizada sobre a internacionalização das políticas educacionais na América Latina e no Brasil.

profissionalização docente" (*ibid.*, p. 18). Nesse processo, destacam-se também algumas organizações internacionais que influenciam mundialmente as políticas educacionais seja em países desenvolvidos seja nos emergentes. Entre estas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), ligadas ao sistema das Nações Unidas; o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Ainda de acordo com Akkari (2011), seja nos países desenvolvidos, seja nos emergentes, é possível identificar nessas organizações três tipos de influências: "*na concepção, na avaliação e no financiamento*" (p.28). No que tange à concepção, as referidas organizações apresentam uma visão diferenciada tanto no que diz respeito à educação, quanto à concepção de políticas educacionais. Para elas, as boas práticas devem servir como ponto de referência e devem ser difundidas nos países com o sistema educacional considerado ineficiente. Quanto à avaliação, não levam em conta as diferenças regionais, apesar de estas apresentarem realidades diversas, indicam os mesmos parâmetros. Isto é destacado pelo autor como um ponto negativo visto que, no seu entendimento, nada pode ser transposto de uma realidade para outra sem levar em conta o contexto de suas diferentes realidades.

Alguns exemplos dessa atitude, conforme o referido autor, podem ser buscadas no *Programme for International Student Assessment* (PISA) que é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante, há uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O PISA utiliza, no estudo comparativo entre os sistemas de ensino, a mesma metodologia de análise para todos os países, como se houvesse "*homogeneização dos modelos educacionais*"; a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial (BM) fazem seus relatórios de avaliação sobre os sistemas educacionais, de forma homogênea e, a partir daí, indicam, nas suas concepções, o que funciona e o que precisa ser melhorado no sistema educativo

dos países avaliados. As influências das organizações internacionais em relação aos setores educacionais dos países em desenvolvimento se modificam em função de determinados contextos históricos mundiais (AKKARI, 2011).

Quanto à influência no financiamento, o autor acima destaca a dependência dos países que precisam de financiamento, da cooperação internacional, o que, apesar de apresentar resultados positivos, impõe consequências políticas através de pressões dos órgãos financiadores sobre os países para que apliquem as orientações desejadas, ou seja, medidas impostas por órgãos externos ao país.

Isso faz parte da chamada globalização. Zaoual (2003, p.97), ao apresentar sua visão de globalização como "*máquina incontrolável e excludente*", porque governada "*por mecanismos econômicos culturalmente anônimos*", destaca que, ao se tomar decisões sobre as ações para a concretização de uma política pública, em destaque a educacional e em relação à formação docente, não se pode olhar apenas os aspectos mundiais, mas, e fundamentalmente, as especificidades locais. Corroborando a ideia de Akkari (2011), afirma que:

> Nenhuma ajuda externa é determinante [...] haja vista a grande diversidade dos sítios humanos, nenhum saber é capaz de dar resposta uniforme, a não ser a prática de intercâmbios internacionais de experiências locais, não como modelo, mas como fontes complementares de inspiração (p.103).

Ao tratar da globalização, Santos (2001) afima que as definições sobre globalização centram-se mais na economia em que a produção de bens e serviços e a inclusão de mercados financeiros foram intensificadas. Entretanto, para o autor, sua definição de globalização vai de encontro à perspectiva econômica, sua definição privilegia as dimensões sociais, políticas e culturais, dando origem a diferentes fenômenos da globalização. Por conta disso, suprime o termo "globalização" por "globalizações". Na sua concepção de globalização, assim a define: "*é o processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival*" (p.10).

De acordo com o autor, os diferentes condicionantes das diversas globalizações se materializam a partir do "*localismo globalizado e globalismo localizado*".

Localismo globalizado é identificado por Santos (2001, p.13) como "*o processo pelo qual determinado fenômeno local é globalizado com sucesso [...]*" e globalismo localizado "*o impacto específico de práticas e imperativos transnacionais nas condições locais, as quais, por essa via, são desestruturadas e reestruturadas de modo a responder a esses imperativos transnacionais*".

Conclui: "*os países centrais especializam-se em localismos globalizados, enquanto nos países periféricos cabe tão-somente a escolha de globalismos localizados"* (SANTOS, 2001, p.13).

A globalização ou globalizações, como defende Santos (2001), exercem influências no contexto local do Brasil e, particularmente, na população do campo que, na sua diversidade de sujeitos, estão, entre outros, os povos indígenas, pescadores, assentados, ribeirinhos, agregados, sem-terra, caboclos, boias-frias. Cada um com suas formas de ver o mundo, cultura, costumes próprios e que não deixam de ser influenciadas pelas mais diversas formas, e novos costumes são incorporados na realidade do campo. A questão não é a incorporação de novos hábitos, mas a desvalorização originária. A apropriação de outros saberes é pertinente ao sujeito que, ao construir e ao desenvolver ideias e conhecimentos numa determinada sociedade, gera novos conhecimentos. É a ecologia dos Saberes, ou seja, "são conjunto de práticas que promovem uma nova convivência activa de saberes no pressuposto de todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo [...]" (SANTOS, 2004, 57), ou a construção da complexidade (MORIN, 1996), ou seja, é o conjunto de abraços se contrapondo ao método cartesiano, ao relativismo. Nesses abraços, os vários saberes se complementam e constroem novos conhecimentos.

O entendimento dessa questão é fundamental para que a sociedade não se feche nos próprios saberes e ignore os outros saberes adquiridos a partir da convivência ou mesmo da possibilidade de se apropriar dos conhecimentos advindos da globalização.

Refletindo-se sobre a realidade do campo, é essencial que a sua população tenha consciência da necessidade de fortalecer a sua cultura, a sua identidade, valorizando a cultura local, mas sem perder de vista a interação com o contexto mais amplo da sociedade. O que é importante é reconhecer, como afirma Silva (2014, p.146), "*existe um modo particular de vida dos sujeitos do campo, que lhes imprime uma identidade própria e que o reconhecimento dessa especificidade e diversidade contribui para a inserção cidadã destes sujeitos no contexto amplo da sociedade*".

Sabe-se que, em todo conhecimento, há uma inscrição histórica e sociocultural, pois, desde a mais tenra idade, o ser humano se reconhece pela identificação de sua tribo, de sua cultura e de sua sociedade de forma material, pois o homem está inserido em sua realidade, mergulhado nela profundamente. Entretanto, há inovação, evolução do conhecimento, e este se dá numa determinada cultura que também se modifica (SANTOS, 2004).

Por outra perspectiva Morin (1996, p.27) entende que "*é muito importante enraizar qualquer teoria na cultura, na sociedade de onde ela brota. É necessário igualmente enraizar o conhecimento científico nas suas condições socioculturais de formação*". Entretanto pode-se dizer que mesmo com o *imprinting*[9]*, enquanto* tecido determinista, há evoluções, invenções e aparecem nesse processo "*as zonas de turbulências, os cachões da cultura onde, efetivamente, brota o novo"* (*Ibid*., p.28).

Nesse contexto, não se pode negar o fenômeno da globalização e seus efeitos, e pode-se considerá-lo perverso em termos de oportunidade, tendo em vista que alguns se beneficiam dos avanços, como por exemplo, a tecnologia, outros nem sabem da sua existência. Mas é sabido que afeta a sociedade contemporânea, tanto nos aspectos social, quanto econômico e cultural. O que se pode afirmar é que seus efeitos têm dimensão planetária e há as várias ideias sobre esse fenômeno. Para alguns, promove a valorização das culturas locais e regionais além do fortalecimento da identidade dos grupos sociais, entre outros; também afeta a vida de todos os seres humanos, sobretudo é considerado como o estágio avançado do capitalismo,

[9] O *imprinting* é um termo etológico que designa a marca sem retorno que sofrem diversos animais nos primeiros estágios de seu desenvolvimento [...] há um *imprinting* social que desde a primeira infância se forma no seio da família, depois da escola [...]" (Morin, 1996).

o qual ignora a diversidade das culturas nesse processo. Há necessidade, no entender de Gitahy (2008, p.11),

> de um esforço para recuperar as relações entre as mudanças das práticas cotidianas e a construção de instituições econômicas e sociais orientadas pela solidariedade que nos conduzem a 'um mundo onde caibam muitos mundos' ou o que Boaventura Santos chama de 'reinventar a emancipação social'.

A tecnologia está presente nesse cotidiano e muito contribui para a difusão do conhecimento, das relações entre as pessoas, pelas redes em tempo real, conseguir acompanhar os fatos bem longe da nossa realidade. Entretanto continua se afirmando que falta alcançar a equidade de oportunidade e de acesso aos bens materiais ou imateriais que são possibilitados pela globalização. O maior exemplo está na educação, boas escolas com níveis altíssimos de qualidade, oportunidades e outras sem nenhuma estrutura, sequer física.

Por sua vez Carnoy (2003) afirma que o fenômeno da globalização influencia a vida de todos os países e das pessoas, e nenhum país está imune aos seus efeitos. Com o desenvolvimento da tecnologia "*tudo funciona na escala planetária em tempo real*" (p.21). Para ele, é a educação que possibilita aos indivíduos, às sociedades e às nações a inclusão, ou seja, a participação no mundo globalizado com melhores condições e possibilidades. Entretanto, assim como essa tecnologia abre possibilidades para novos conhecimentos, ela também exclui um número considerável de sujeitos de participar desse fenômeno.

Essa exclusão trazida pela globalização é sentida com mais intensidade nas áreas rurais, tendo em vista os recursos tecnológicos que nem sempre chegam a essa população ou, pelo menos, à parte dela. A educação, nesse contexto, ainda é refém de paradigmas disseminados da inferioridade do campo em relação à cidade. Esse é um aspecto importante da docência no campo. A educação do campo no seu desenvolvimento tem sido compreendida a partir da concepção sobre os termos rural e urbano, pelos gestores ou agentes públicos, no decorrer do tempo. Sabe-se que estes influenciaram as decisões sobre a implementação das políticas para atender a essa população, tendo em vista que, historicamente, as políticas públicas para o campo/rural se embasaram na ideia urbano-centrada, ou seja, o urbano subordina o rural (SILVA, 2014). O sentido da expressão educação do campo vai de

encontro a essa ideia ao apontar "*para a necessidade de construção de um projeto de desenvolvimento territorial com a valorização da agricultura familiar, tendo a reforma agrária como condição indispensável para a concretização desse projeto*" (FERNANDES; MOLINA, 2005, p.53).

Na Amazônia, particularmente no Amazonas, essa questão está mais presente tendo em vista a realidade cultural, ou seja, a diversidade da população que enriquece o cotidiano regional que, por falta de informação, contribui para a intolerância, a desvalorização do outro, muitas vezes considerado inferior. Essa problemática faz-se presente nas escolas urbanas e rurais. Nestas, é muito mais problemática nas áreas de fronteira, onde os povos convivem em um mesmo espaço, e o que deveria ser considerado uma riqueza cultural, às vezes, torna-se motivo de atritos entre a população residente. Encontram-se, nesse espaço, índios de várias etnias, negros, brancos, e a miscigenação que resultou desses povos trouxe uma grande possibilidade de enriquecer mais a cultura da Amazônia. Soma--se a isso a presença de vários povos que fazem fronteira com a Amazônia, colombianos e peruanos, com culturas diferenciadas da brasileira, ampliando mais a presença de novas culturas que contribuem para maior acervo cultural em nossa região.

No que concerne à educação, há necessidade de um trabalho na perspectiva intercultural, o que mais uma vez volta-se para a necessidade da formação do professor, para enfrentar mais uma realidade desafiadora além de outras presentes no cotidiano escolar. Isto comprovado a partir do trabalho de extensão realizado na área de fronteira no Amazonas, no Alto Solimões, o que não será desenvolvido por não ser foco do estudo.

Frente a essas considerações, traz-se ao texto a questão do espaço rural e urbano, fato marcante na educação brasileira tendo em vista que a concepção desses espaços influiu e ainda influi nas políticas públicas educativas, particularmente na educação do campo. Essa concepção do poder público foi marcante na década de 1970 em relação ao professor rural, hoje do campo.

Para isso, faz-se necessário apresentar alguns conceitos sobre rural e urbano apresentado por Kageyama (2004) a partir de estudos de vários teóricos, entre

estes, Baptista (2001); Campanhola e Silva (2000); Hespanhol (2013); Dowbor (1995), Veiga (2003), Marques (2002) como também as ideias de Fernandes (2006), Rua (2002) entre outros, para que se entenda o processo desencadeado nesses contextos.

Os elementos que definiam o rural e o urbano modificaram-se ao longo do tempo. No início do século XX, a sociologia rural distinguia rural e urbano, como explicita Kageyama (2004, p. 381):

> [...] estabelecendo a conexão entre os elementos caracterizadores do primeiro e procurando explicar, com base nalgumas variáveis (ocupacionais, ambientais, tamanho das comunidades, densidade populacional, homogeneidade e heterogeneidade das populações, diferenciação, estratificação e complexidade social, mobilidade social, migrações, sistema de integração social), os diferentes graus do rural e do urbano, que se ordenavam no espaço sem rupturas, num contínuo gradual entre os polos extremos.

Com essas modificações, esses elementos passaram a apresentar novos contornos "*[...] a grande propriedade já não reina absoluta, a agricultura se modernizou, a população rural passa a obter rendimentos nas adjacências das cidades, a própria indústria penetrou nos espaços rurais, e reduziram-se as diferenças entre campo e cidade*", afirma:

> O espaço [rural] é agora procurado por urbanos, consumidores da natureza e das atividades da natureza e das atividades que esta proporciona. O mercado já não se limita a pôr em relação, através das trocas de produtos agrícolas e de equipamentos e tecnologias, dois espaços produtivos a cidade industrial e o campo agrícola. Hoje envolve todo o território numa teia diferenciada de atividades e de fluxos econômicos (KAGEYAMA, 2004, p. 381).

Campanhola e Silva (2000) reforçam as ideias apresentadas anteriormente, pois, segundo entendem, historicamente, há separação entre os espaços urbano e rural, estes desenvolviam "*atividades agropecuárias, caracterizavam-se pela baixa densidade populacional [...] tratando as áreas rurais como opostas ao meio urbano*" (p. 12).

Os autores acima referidos complementam que a discussão entre rural e urbano é secundária. Afirmam que "*as relações de troca se diversificaram e o enfoque passou a ser nos espaços (territórios) que dão suporte fixo aos fluxos*

econômicos e sociais" (p.12) não sendo mais considerados os limites geográficos como divisões estanques entre o rural e o urbano, fato que as políticas públicas devem considerar nesse novo enfoque.

Hespanhol (2013, p.109) afirma que

> A importância que o conceito de território assume no período atual, demonstra a necessidade que os cientistas sociais e, em particular os geógrafos, tem para tentar abranger as relações de poder, a multidimensionalidade e as diferentes escalas que os eventos assumem.

Portanto o significado de espaço (rural e urbano) precisa ser rediscutido e explicitada a sua importância no cotidiano, como sugere Dowbor (1995). Este alerta já apresentado no final do século XX, ainda hoje está em discussão.

Nos países desenvolvidos, nas áreas rurais, a atividade antes exclusivamente agrícola passou para um sistema de atividades produtivas e de serviços das mais diferentes naturezas. Portanto o rural já não está apenas nos limites geográficos, concluem. O que significa no dizer de Veiga (2003, p.28) "*o mais comum é uma combinação de critérios estruturais*[10] *e funcionais*[11]. Cita como exemplo ilustrativo Portugal:

> A Lei determina que uma vila só será levada à categoria e cidade se, além de contar com um mínimo de 8 mil eleitores, também oferecer pelo menos metade dos seguintes dez equipamentos: a) hospital com permanência; b) farmácias; c) corporação de bombeiros; d) casa de espetáculos e centro cultural; e) museu e biblioteca; f) instalações de hotelaria; g) estabelecimentos de ensino preparatório e secundário; h) estabelecimentos de ensino pré-primário e creches; i) transportes públicos, urbanos e suburbanos; j) parques e jardins públicos.

Situação bem diferente no Brasil e, no dizer de Veiga (2003), o critério utlizado para demarcar as divisões territoriais na classificação do que é rural e urbano é estritamente administrativo e se baseia numa definição de que "*Toda sede de município é cidade*" (p.28), considerado por Veiga que esse critério "*exagera*

[10] Critérios estruturais: "Localização, número de habitantes, de eleitores, moradia ou sobretudo, a densidade demográfica.

[11] Critérios funcionais: "a existência de serviços indispensáveis à urbe".

sobremaneira o grau de urbanização, ao considerar urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características" (p. 28).

O Instituto Brasileiro Geográfico e Estatístico (IBGE) confirma esse critério ao considerar área urbanizada

> toda área de vila ou de cidade, legalmente definida como urbana e caracterizada por construções, arruamentos e intensa ocupação humana; as áreas afetadas por transformações decorrentes do desenvolvimento urbano, e aquelas reservadas à expansão urbana.

Essa definição de cidade é de 1938, estabelecida pelo Decreto-Lei 311 ainda hoje não revogado, apesar do aumento do número de municípios, em relação à época do Decreto, no Ápice do Estado Novo, não levando em consideração as transformações do início do século XX. Usando essa regra, no ano 2000, o grau de urbanização do Brasil teria atingido 81,2%, equivalente ao de muitos países desenvolvidos (VEIGA, 2003).

Muitas vezes, essa classificação fica a cargo dos governos municipais, que também definem espaço rural de acordo com suas necessidades, não levando em conta a dinamicidade das relações entre esses dois espaços, também considerada por Kageyama (2004). No geral, as cidades são definidas pelos perímetros urbanos das sedes municipais, e os territórios e populações consideradas urbanizadas incluem os perímetros das vilas, sedes dos distritos municipais.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) define três categorias ou tipologias para classificar as regiões de seus países membros (1994), conforme Veiga (2003, p. 26):

> - Essencialmente Rurais: são regiões nas quais mais de 50% das localidades são rurais;
> - Relativamente Rurais: são as regiões nas quais entre 15% e 50% das localidades são rurais;
> - Essencialmente Urbanizadas: são as regiões nas quais menos de 15% das localidades são rurais.

Utilizando a mesma referência da OCDE, Veiga (2003) propõe a divisão do território brasileiro em "*inequivocadamente urbano, essencialmente rural e em condições intermediárias*" (p.11). Mesmo com as mudanças das relações

cidade-campo ocorridas na 2ª metade do século XX, não houve diminuição dos contrastes entre estes.

Marques (2002) reconhece a relevância da proposta de Veiga na classificação dos espaços rural e urbano. Entretanto faz uma crítica no sentido de que a análise do referido autor tem caráter instrumental, ressaltando a perspectiva econômica, sem problematizar as relações sociais envolvidas nesses contextos. E reafirma a questão do território neste espaço:

> o espaço rural corresponde a um meio específico, de características mais naturais do que o urbano, que é produzido a partir de uma multiplicidade de usos nos quais a terra ou o 'espaço natural' aparecem como um fator primordial, o que tem resultado muitas vezes na criação e recriação de formas sociais de forte inscrição local, ou seja, de territorialidade intensa (p.109).

Quanto à questão da territorialidade, a ideia defendida por Wagner (NEAD, 2001), enquanto ação dos movimentos sociais que defendem uma nova organização social. Para compreender a relação rural-urbano nesse novo contexto, a importância da territorialidade é fundamental, entendido "território" como "*um espaço socialmente construído por um determinado grupo social na produção e na reprodução de sua existência. Por isso ele não cabe dentro de uma divisão político-administrativa*" (p. 110).

A territorialidade como categoria básica para esse entendimento é também defendida por Campanhola e Silva (2000) em que, nesse novo contexto, utilizar o critério de divisão político-administrativa não satisfaz. Nesse sentido, afirmam:

> Uma divisão clara entre rural e urbano deixou de ser importante, pois as relações de troca se diversificaram, e o enfoque passou a ser nos espaços (territórios) que dão suporte físico aos fluxos econômicos e sociais, relegando a um plano inferior, a preocupação com seus limites geográficos (p.12).

Corroborando esse entendimento, Fernandes (2006) ressalta a importância dessa variável para se analisarem as políticas públicas para o campo. O campo, enquanto território, "*significa compreendê-lo como espaço de vida*" (p. 28), onde se realizam todas as dimensões da existência humana, como a educação, a cultura, a produção, o trabalho, a infraestrutura, a organização política, o mercado, entre outras, as quais estão relacionadas à vivência do próprio indivíduo constituídas a

partir das relações sociais que ali são construídas. Estas não existem fora do território.

Ressalta, ainda, que o campo é o espaço formado por diferentes territórios que, pela sua diversidade, exige políticas públicas, sejam econômicas, sejam sociais, sobretudo educacionais para atender a essa heterogeneidade.

Rua (2002, p.52) ao considerar que enfatizar demasiadamente a "*dimensão político-administrativa (normativa) em detrimento a outras dimensões (simbólicas, cultural, natural) exigidas para uma análise mais integradora do território*", dificulta as ações para o desenvolvimento do território.

Ainda de acordo com Rua (2002), "*o espaço está sempre num processo de devir, permanentemente sendo feito, nunca está finalizado*". Os espaços são tornados territórios "*pelos atores que lhes atribuem ressignificações*" e afirma ainda o autor: "*A polarização construída na modernidade e exercida pela cidade concentra nela poder político, capital, cultura, moda, etc e projetou um modo de viver, pensar e agir urbano que, cada vez mais, tem subordinado o campo – visto como atrasado, incivilizado, rústico*" (*Ibid*, p. 47). Para o autor supracitado, não se pode pensar o urbano e o rural como polarizados, "*mas como interações assimétricas que não devem silenciar as intensas disputas socio-espaciais que obrigam a permanentes reconfigurações das escalas de ação*" (*Ibid,* p. 56).

Ao se abordar a questão do rural ou espaço rural ou mesmo território rural, pode-se afirmar, de acordo com Hage (2011b), que a Amazônia tem, como uma de suas principais características, a heterogeneidade, definida nos aspectos "*socioculturais, ambientais e produtivos*", o que deve ser considerado na elaboração de políticas públicas.

A questão da territorialidade ou territorialidades não é fixa, mas "*expressões geográficas*, *dinâmica, construída e reconstruída pelos sujeitos que se apropriam do território*" (*Ibid*, p. 214), representada pela diversidade social e as relações de poder existentes. As territorialidades ribeirinhas são as que estão mais presentes, pois se localizam às margens dos rios, igarapés e furos. Fazem parte também dessa

territorialidade Amazônica, conforme indica Hage (2011b), os assentamentos[12], reservas extrativistas[13], os quilombos[14], indígenas que ocupam a maior área. Todos convivem com latifundiários, madeireiros, fazendeiros, agroindústrias, etc., que também fazem parte desta territorialidade, com conflitos de poder pela apropriação da terra.

Nessa situação geográfica e humana existentes no Brasil e, particularmente, na Amazônia, estão presentes as escolas rurais, o que é uma problemática presente em termos de educação. Torna-se um desafio atender a toda essa diversidade sociocultural no que diz respeito à formação inicial e contínua de professores para atender a essa população, tendo em vista a concepção de educação concebida pelo Movimento de Educação do Campo, como uma educação humana emancipatória.

1.2 A formação do professor rural no Brasil e os movimentos sociais

Nessa questão, é preciso referir o fato marcante que caracterizava as décadas de 1970 e de 1980 do século XX no Brasil quando não havia o quantitativo de professores com formação adequada para atuar naquela realidade rural com escolas multisseriadas, onde crianças e jovens ficavam submetidos a condições miseráveis de extrema desigualdade em relação ao modelo educacional adotado nas escolas urbanas.

Por ser precária a aplicação de uma política de formação e emprego para os professores do campo, a política naquele período atrelava-se a treinamentos aligeirados (de curta duração) que não resultavam em certificação, realizavam-se em serviço, e a exigência para o professor participar desses cursos limitava-se à capacidade de saber ler, escrever e contar. E, ainda, a política de emprego era fortemente contaminada pelo clientelismo tradicional que submetia os professores, na sua grande maioria, a contratos sem as garantias trabalhistas.

12 “Referem-se aos territórios cadastrados pelo INCRA (Instituto Nacional de Reforma Agrária, que são ocupados por famílias para a Reforma Agrária e, por meio do trabalho com a terra, de base familiar, traçam sua relação com o território” (HAGE, 2011, p.215).

13 “Elas são territórios do poder público, onde vivem comunidades tradicionais que retira sua subsistência da floresta” (*Ibid*, p. 215)

14 “São territórios ocupados por comunidades negras tradicionais remanescentes dos Quilombos originais, surgidos no Brasil na época de escravidão para servirem de locais de resistências” (*Ibid*, p. 216).

No período da ditadura militar no Brasil, por decorrência da execução de uma política de formação de professores centrada no tecnicismo, na teoria da prontidão, na formação polivalente e na perspectiva da seletividade socioeconômica, a consequência foi a exclusão de muitos alunos do acesso a todas as séries do Ensino Fundamental, pois a maioria estagnava nos primeiros anos desse nível. A própria Lei Nº 5.692/71 previa no seu Artigo 76 a antecipação para o trabalho no ensino de 1º. Grau obrigatória, que estabelecia *in verbis*: "*A preparação para o trabalho no ensino de 1º Grau, obrigatória nos termos da presente Lei, poderá ensejar qualificação profissional ao nível da série realmente alcançada pela gratuidade escolar em cada sistema para adequação as condições individuais, inclinações e idade dos alunos*".

Em relação aos docentes, predominavam, no sistema público, os chamados professores leigos que, nas décadas de 1970-1980 do século passado, não obstante a referida Lei traçar um modelo de formação para os professores, por meio da extensão de mais um ano no nível médio e de Licenciaturas Curtas, eram os responsáveis pelo ensino das primeiras letras para as crianças na área rural e na periferia das zonas urbanas mais pobres do Brasil e, particularmente, na Amazônia.

No final do século XX, com o advento do *Desenvolvimento Humano Sustentável* nos anos de 1990, algumas ações foram desenvolvidas com o financiamento do Banco Mundial que possibilitaram a melhoria da dimensão metodológica da formação do professor do campo. Isto porque, neste período, foi construída e defendida a imagem da ausência da educação como causadora do atraso e de pobreza.

Portanto seriam necessárias modificações nesse cenário, surgindo várias iniciativas de requalificação, reciclagem, capacitações por organismos multilaterais. Uma das ações foi empreendida no Brasil, primeiramente nas Regiões Norte e Nordeste, na tentativa de superar a precariedade da formação do professor de classes multisseriadas, por meio do Programa Escola Ativa. Esse programa tinha suas ações financiadas pelo Banco Mundial, acompanhadas pelos técnicos contratados para instruir os professores na nova metodologia de ensino, visando, ainda, à melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Com a reforma do Estado, verificada no final do século XX, aconteceram mudanças no cenário político, econômico, social e educacional do país. Nesse período, de acordo com Pereira (1998, p. 21), o maior desafio das nações era "*redefinir um novo Estado em um mundo globalizado*". No campo educacional, o Estado brasileiro passou a ser o provedor e fiscalizador de programas educacionais, e as instituições passaram a executá-los em regime de corresponsabilidade: União/Estado/Municípios. Nesse contexto, os movimentos sociais ampliaram os espaços de luta exigindo melhoria na educação, tendo em vista que aparatos legais já existiam para superar as desigualdades existentes, no sentido de que todos deveriam ter acesso a uma educação de qualidade.

A educação do campo aparece, neste momento, como preocupação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 que, em seu artigo 28, determina aos sistemas de ensino a flexibilização na organização escolar, ao currículo e à metodologia, visando atender às especificidades da zona rural.

Com a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, instituidora das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001), fortaleceram-se as discussões sobre a melhoria da educação e, particularmente, da educação no campo, ampliando os espaços para os movimentos sociais se organizarem e discutirem essa problemática nacionalmente. Várias reivindicações resultantes dessas discussões trouxeram para a agenda governamental a problemática da formação do professor de um modo geral, e, para a educação no campo, o retorno do Programa Escola Ativa, enquanto política pública, para atender aos professores do campo.

O fortalecimento dessa luta culminou em 2004 com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), hoje Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e, em 2008, foi aprovada a Resolução MEC/CNE/CEB nº 2 que instituiu as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Uma nova etapa está em curso desde então. Vários programas e projetos destinados à população do campo foram implementados.

Como já referido, o avanço das discussões da proposição de uma educação para atender à população rural deve-se à luta dos movimentos sociais em que defendem, em linhas gerais, uma educação pautada nos intereses dessa população. E, de acordo com Arroyo (2012), é preciso saber dentre outras questões "*como está sendo construída a concepção de formação?*" (p.361).

Para o referido autor, é preciso ressignificar a visão urbana de educação que é privilegiada em relação à educação da população rural. "*Superar um protótipo único de docente-educador*" o que significa se contrapor à formação genérica de educador para a educação básica.

A luta dos movimentos sociais vem desde 1940 em que história mostra as várias tentativas de formar professores para atender às especificidades das escolas rurais. Entretanto venceu a visão generalista em que pese a existência da diversidade na área rural do Brasil. A transposição de educação urbana para a rural foi uma constante na história da educação brasileira, em relação ao currículo único e adaptável à área rural.

Na contramão dessa concepção, o movimento social do campo defende a superação de uma visão de educação e de professor rural, ao "*politizarem a educação do campo em um outro projeto de educação do campo*" (ARROYO, 2012, p. 362), ao se afirmarem como "*sujeitos de políticas de formação*" (*Ibid*), além da inversão no processo tradicional de formação e de políticas públicas, ou seja, antes vistos como destinatários de políticas públicas e não como sujeitos autores dessas políticas.

Aqui, encontra-se um dos pontos de tensão nas concepções de educação e de formação, como também no aspecto político em relação a instituições como as Universidades e MEC, no reconhecimento dos movimentos sociais como autores de políticas. O que leva a repensar esse processo e redefinir a relação entre estas e os movimentos sociais.

Além dessa tensão politica e de concepções em relação às Instituições, existem tensões entre os diversos sujeitos sociais que se dizem protagonistas da

educação do campo em relação à concepção teórica. Mas, como defende Caldart (2009, p.37), é importante

> apreendê-las, discuti-las, mas não podemos perder de vista que os parâmetros do debate de ideias devem ser dados pela análise do movimento da realidade concreta, sob pena de não participarem dele ou pior, ajudarem a fortalecer posições polítiicas conservadoras, sobre o campo e sobre a educação dos trabalhadores.

Nessa perspectiva de uma concepção de formação de professores do campo, os programas oficiais devem ser reformulados no sentido de que um de seus objetivos seja "*formar profissionais do campo capazes de influir nas definições e na implantação de políticas educacionais* [...]" (ARROYO, 2012, p.362). Um outro significado é incorporar nos cursos o saber acumulado em seus processos de formação, enquanto militância. E que, ao participar de cursos de formação, o ponto de partida seja o reconhecimento desses saberes acumulados, valores, concepções de mundo e de educação. Esse é um desafio que se apresenta à formação do professor do campo, em superar a lógica que estruturam os cursos oficiais de formação docente.

Um currículo para a educação do campo proposto pelos movimentos sociais e para superar a fragmentação do conhecimento num processo mais totalizante: "*o trabalho, a terra, a cultura, as experiências de opressão-libertação*" (ARROYO, 2012, p.366). Enfim, uma proposta de formação que tenta superar a visão de "inferiorização" de culturas, de linguagem e avançar no diálogo e no reconhecimento de outras formas de pensar.

O exemplo dessa concepção de educação, referindo-se à formação do professor, numa perspectiva mais ampla, está contemplada na Licenciatura para o professor do campo, com uma metodologia própria em que são valorizadas as vivências dos sujeitos do campo em uma nova perspectiva de formação.

Nesses avanços, não se podem negar a importância e a historicidade de luta dos movimentos sociais. Nos últimos anos da década de 1990, os movimentos sociais e sindicatos rurais se intensificaram, e a luta pelos seus direitos se articulou ao direito à terra e direito à educação, dando visibilidade ao Movimento de Educação do Campo.

A concepção de Educação do Campo, de acordo com Fernandes (2006, p. 28), "*nasceu das demandas dos movimentos camponeses na busca de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária*", fato importante para a compreensão da história da educação do campo. A partir daí, surge o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenaçãp de Educação do Campo. Essas duas experiências, segundo Fernandes (*Ibid*), "*nasceram simultaneamente e se complementam*".

De acordo com este autor, a educação na reforma agrária "*refere-se às práticas voltadas para os assentamentos rurais*", enquanto que educação do campo é definida como "*um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo*" (2006, p. 28).

A educação do campo é reconhecida como "*assunto estratégico para o desenvolvimento socioeconômico para o meio rural*" (BRASIL.Parecer 01/2006 – CNE/CEB). Tem sua origem no processo de luta dos movimentos sociais contra a expropriação de terras a que historicamente esta população foi submetida.

Essa luta vincula-se à construção de um modelo de desenvolvimento rural, em que os sujeitos sociais do campo sejam respeitados no seu direito à educação, à cidadania, ao conhecimento e como ressalta Molina e Freitas (2011, p.21), sem esquecer "*ao direito à terra, ao trabalho e à justiça social*". E, nessa luta, apresenta novas questões no local onde se desenvolve – no campo, como também nas instituições responsáveis pela formação dos professores que atuam naquele espaço. Esses movimentos têm como objetivo "*redução das intensas desigualdades e da precariedade do acesso à educação escolar nos diferentes níveis, no meio rural*" afirmam os autores supracitados (*Ibid*, p.19).

A luta pela universalidade do direito à educação (BRASIL. Decreto N° 7.352/2010) e a obrigatoriedade do Estado de intervir para atender às especificidades do campo são fundamentais e podem ser utilizadas como instrumento de pressão e negociação junto aos poderes públicos, particularmente junto aos poderes municipais que, de acordo com Molina e Freitas (*Ibid,* p. 22),

"*apresentam-se, geralmente, mais refratários à presença e ao protagonismo dos movimentos sociais do campo nas ações de escolarização formal*".

Para concretizar essa universalização dos direitos para a população do campo, são exigidas ações específicas para atender às demandas diferenciadas, dentre estas, a "*elaboração de políticas específicas é condição sine qua non para que as políticas universalizantes garantam direitos iguais a todos*" (*ibid.,* p.22).

Para Kerstenetzky (2005) referida pelos autores acima referidos, consideram que esta autora sintetiza essa exigência:

> é preciso compreender a necessidade de ação reparatória, necessária a restituir a grupos sociais o acesso efetivo a direitos universais formalmente iguais – acesso que teria sido perdido como resultado de injustiças passadas, em virtude, por exemplo, de desigualdades de oportunidades de gerações passadas que se transmitiram às gerações presentes na perpetuação da desigualdade de recursos e capacidades. Sem ação - política - programa formalizados nesses grupos, aqueles direitos são letras mortas ou se cumprirão num horizonte temporal muito distante. Em certo sentido, essas ações complementariam políticas públicas universais, afeiçoando-se a sua lógica, na medida em que diminuiriam as distâncias que normalmente tornam irrealizável a noção de igualdades de oportunidades embutidas nesses direitos.

O movimento pela educação do campo, de acordo com Molina e Freitas (2011), remonta às ideias defendidas na década de 60 e resgatadas pelos movimentos sociais de 1980, quando estes voltaram a se articular na luta para se efetivarem as políticas públicas no atendimento a essa população. E, a partir de 1990, disputam espaços junto às instituições que participam do processo efetivo das políticas e, com a presença desses sujeitos nos espaços escolares nos níveis fundamental ou superior, "*tornam-se partícipes nos saberes e fazeres, para dialogar com os conhecimentos científicos*" (p.25) a partir daí, construírem novos conhecimentos para que consigam, de forma crítica, entender a realidade e nela intervir.

> A democratização exigida, pois, não é somente do acesso, mas também de produção do conhecimento, implicando outras lógicas de produção e superando a visão hierarquizada do conhecimento próprio da modernidade capitalista [...]. Essa compreensão sobre a necessidade de um 'diálogo de saberes' está em um plano bem mais complexo do que afirmar a valorização do saber popular, pelo menos na discussão simplificada que predomina em meios educacionais e

> que na escola se reduz por vezes a um artifício didático vazio. O que precisa ser aprofundado é a compreensão da teia de tensões envolvida na produção de diferentes saberes, nos paradigmas de produção do conhecimento [...] (CALDART, 2009, p. 44-45).

A perspectiva dos movimentos sociais do campo "*é garantir os direitos sociais a todos os camponeses, especialmente os direitos à educação*" (TAFAREL; MOLINA, 2012, p.575), além da participação da construção dessas políticas diferenciadas em forma e conteúdo, o que se materializou nos 10 anos de luta dos movimentos sociais do campo, já referenciados por Arroyo (2012).

Como resultados dessas lutas, algumas políticas foram conquistadas, o que significou avanços, principalmente, porque colocou na agenda política do governo a discussão sobre a educação do campo, o que não se pode negar que foi um mérito dos movimentos sociais (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2009). Essas políticas foram concretizadas através de vários programas de educação para os camponeses: Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA); Programa Projovem Campo/Saberes da Terra e Programa de Apoio às Licenciaturas do Campo (PROCAMPO), o que representa ações concretas com uma nova concepção de educação do campo. O mais importante nessas conquistas se refere ao diferencial na concepção, na participação, na execução e, sobretudo, nos objetivos formativos de alguns desses programas. Em termos escolares, passa a atender ao primeiro segmento do ensino fundamental, através do Programa Escola Ativa (PEA), reformulado em 2007.

O PROCAMPO, criado em 2006, tem como finalidade a formação inicial de professores para a docência na Educação Básica nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio nas escolas do campo, sendo considerado pelo FONEC (2011) um avanço que vai ao encontro das propostas de formação de professor da Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE) e articuladas ao Programa Nacional de Educação em Áreas de Reforma Agrária (PRONERA).

A demanda do Programa surgiu a partir dos dados do Educacenso 2007, do MEC/INEP, que indicaram 311.025 professores trabalhando nas escolas públicas rurais, sendo que 61% deles possuíam apenas formação em nível médio, o que demonstrou a necessidade de formação em nível superior. A partir daí, as

universidades federais – UnB, UFMG, UFBA e UFES iniciaram experiências-piloto com a participação dos Movimentos Sociais do Campo, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

Em 2008 e 2009, o processo de implementação foi ampliado com a inclusão de 32 (trinta e duas) Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) e a oferta de 3.298 (três mil, duzentos e noventa e oito) vagas. A partir de 2009, os cursistas, coordenadores e supervisores que participavam do programa passaram a receber bolsa de iniciação à docência advindas da parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPEs) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

A formação de professores no Programa é desenvolvida através das seguintes áreas de conhecimento: Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Sociais, da Natureza, Matemática e Ciências Agrárias. Na organização do currículo dessa licenciatura, é utilizada a pedagogia da alternância[15] entre tempo-escola e tempo-comunidade[16], onde os conhecimentos necessários à formação estão integrados "*não só nos espaços formativos escolares, mas também nos tempos de produção da vida nas comunidades onde se encontram as escolas do campo*" (CORDEIRO; REIS; HAJE, 2011, p.28).

A partir dessa organização, ficam articuladas as três dimensões do perfil de formação: "*Preparar para a habilitação da docência por área de conhecimento, para a gestão de processos educativos escolares e, também, para a gestão de processos educativos comunitários*" (*ibid,* p. 28). Isto equivale dizer que essas dimensões contribuem para a

> construção de processos capazes de desencadear mudanças metodológicas de utilização, e principalmente, de produção de conhecimento no campo. A ruptura com as tradicionais visões fragmentadas do processo de produção do conhecimento, com a disciplinarização da complexa realidade socioeconômica do meio rural na atualidade, é um dos desafios da educação do campo (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 29).

[15] Ver: Cordeiro, Reis e Haje (2011) – Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo.

[16] Tempo-escola é o período de realização das atividades presenciais do curso (na escola). É desenvolvido geralmente nos meses de janeiro, fevereiro e julho (...) Tempo-comunidade é o período de realização das atividades à distância, de práticas pedagógicas complementares àquelas habitualmente realizadas pelos participantes" (Caldart, 2000, p.98).

Na perspectiva da organização do currículo Menezes Neto (2011) explicita que os cursos de formação não devem ignorar a relação entre o conhecimento prático e o conhecimento científico porque os trabalhadores do campo sempre produziram seus conhecimentos a partir da prática, por isso mesmo devem ser respeitados pelo saber acadêmico e científico. Da mesma forma, os cursos de formação não podem ignorar o diálogo entre esses conhecimentos. Sobre tal entendimento, Freire (1995, apud MENEZES NETO, p.34), assim se manifesta: "*trabalho e cultura, teoria e prática, senso comum e ciência sempre fizeram parte do mesmo processo de Formação Humana*". Menezes Neto ressalta, ainda, que as licenciaturas para professores do campo devem conhecer as lutas desses trabalhadores e não perder a perspectiva de que, nesse diálogo, novas relações sociais e de conhecimentos são poduzidas.

Para a efetivação e consolidação do Programa, foi importante a participação das universidades que, além da formação, possibilitou a criação de vários grupos de pesquisa sobre a temática, levando a avanços significativos do movimento da educação do campo. A união das Universidades com os movimentos sociais e sindicais contribuiu para a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 17 de agosto de 2010, tendo como um de seus objetivos:

> o exercício de análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de educação do campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, consolidação e, ao mesmo tempo, à elaboração de preposições de políticas públicas de Educação do campo (Carta de Criação do FONEC, 2010).

A visão de educação do campo defendida pelo FONEC indica uma nova concepção de escola, em que os sujeitos que vivem no campo tenham vez e voz nas discussões sobre a educação de que necessitam. Com a concretização de tal concepção, há possibilidade de transformações no interior das escolas e das comunidades. Isto porque, com a participação dos movimentos sociais na construção dos sujeitos educativos e na organização do trabalho pedagógico, terão apoio para superar os desafios impostos pelo próprio sistema e, com isso, alcançar uma educação de qualidade.

1.3 - Educação do campo, formação e desafios

Segundo Caldart (2009, p.39), "*a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira [...] que trabalha e vive no/do campo*", tendo em vista que "*seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo*". Quando se discutem esse tipo de educação e a formação do professor que atua nessa realidade política, social, cultural e econômica heterogênea, os desafios se apresentam em várias dimensões: a identidade da escola, o contexto educacional em relação ao tempo e à organização pedagógica, à classe multisseriada, às condições de trabalho e à infraestrutura da escola e do entorno.

Quanto à identidade da escola do campo, há que se lembrar das lutas empreendidas como, por exemplo, o Movimento por uma Educação do Campo que defendeu e defende uma educação que estimule o respeito à cultura ou culturas da população campesina.

Os estudos empreendidos por Damasceno e Beserra (2004) sobre a década de 1950, início do processo de industrialização no Brasil, indicam que, nesse período, foi difundida a ideologia de que "*o urbano era sinônimo de progresso, civilização [...]"* e que *"o campo e o camponês eram sinônimos de atraso*" (p.75-76). Os programas rurais, muitas vezes, tinham efeito de mobilização da população contra os efeitos negativos de modernização do campo. Uma dessas resistências se configurou na Pedagogia de Paulo Freire, que estimulou os movimentos sociais e a Igreja Católica a desenvolverem experiências educativas que partiam dos interesses dos sujeitos que ali viviam e criavam culturas e não mais do capital americano.

Complementando a discussão sobre a pedagogia contra-hegemônica de Paulo Freire, Scocuglia (2008) destaca como contrapontos a essa hegemonia, a introdução de novos conceitos e novo pensamento político-pedagógico - que estão presentes no mundo através de suas obras publicadas em vários idiomas, que disseminam seu legado prático-teórico – ao apresentar uma nova orientação que oferece "*denúncias, respostas e propostas convincentes aos principais problemas que as políticas educacionais enfrentam [...]*" (p. 54), conclui o autor.

Essas reflexões empreendidas pelos autores são importantes para a compreensão da luta por uma educação que atenda à população do campo, respeitando as suas diferenças e identidades. A falta da compreensão da necessidade do atendimento específico dessa população contribui para aumentar as relações de exploração, tensões e discriminação já existentes no campo.

As ideias acima expostas já foram defendidas anteriormente por Kolling, Nery e Molina (1999, p. 34):

> É preciso refletir sobre a inserção do campo no conjunto da sociedade para quebrar o fetiche que coloca o camponês como algo a parte, fora do comum, fora da totalidade definida pela representação urbana. É preciso romper com essa visão unilateral, dicotômica (moderno-atrasado), [...] e afirmar o caráter mútuo da dependência (cidade/campo) [...].

Portanto, pensar numa educação para o campo contrária à visão tradicional é defender que esta se identifique com os seus sujeitos e os seus saberes, conforme recomendação da I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo[17] (1999, p. 77) e orientação do INEP (2007, p. 8) que entende a educação do campo como "*espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas, socializadas por aqueles que ali vivem*".

Entretanto essa educação não se concretizará sem uma constante tomada de consciência da sua especificidade, tendo em vista que, no Brasil, o campo está em constante movimento e apresenta tensões, lutas sociais, em que organizações e movimentos sociais precisam defender constantemente novos olhares da sociedade urbana em relação ao campo e aos campesinos, como defende Caldart (2001).

Outros desafios que precisam ser enfrentados são a formação do professor e a organização do trabalho escolar, tendo em vista a complexidade que envolve a educação escolar na área rural, na sua maioria, composta de escolas com classes multisseriadas.

[17] Ver: Conclusões da I Conferência Nacional – Por uma Educação Básica do Campo.

Os currículos desenvolvidos nos projetos de formação de professores que realizam suas atividades no contexto das escolas do campo, não dão conta das especificidades do campo.

A proposta de uma educação pensada a partir das necessidades e interesses da população do campo, com uma identidade própria, que supere a visão de atraso--modernidade, ainda presente na concepção de muitos professores, precisa estar presente nos projetos de formação, porque, tradicionalmente, os cursos de Pedagogia não preparam esses professores dentro de uma visão de que o campo é um lugar que produz conhecimento e precisa ser valorizado. O desconhecimento do processo de luta por um lugar para morar, trabalhar, enfrentado historicamente pelos povos do campo precisa ser explicitado enquanto componente histórico de vida desses povos.

A construção de um projeto para a educação do campo, nas palavras de Antunes-Rocha (2011, p. 65), passa pela

> efetiva superação da condição de vida das populações rurais brasileiras, passa, sem dúvida, pelo desvelamento do ideário de apreciador/idealizador que historicamente mantém os pobres do campo e da cidade distantes dos direitos de uma vida digna.

Nessa perspectiva, o professor exerce papel fundamental, pois, para que isso aconteça, o seu compromisso e o seu envolvimento são essenciais para superar os desafios encontrados no contexto das escolas do campo, ou seja, os saberes e práticas já consolidados na sua formação precisam ser renovados.

Parte dos professores que atuam na escola do campo reside na área urbana, alguns moram na comunidade somente na época das aulas, no recesso escolar retornam à cidade e, muitas vezes, consideram como castigo retornar à escola. Essa situação pode estar ligada às condições de vida material e às estruturas das escolas, tendo em vista que muitas não têm infraestrutura adequada para o ensino e, em sua maioria, são classes multisseriadas.

A docência em classes multisseriadas se apresenta como um grande desafio. Durante a sua formação inicial, o professor não é preparado para dar conta dessa problemática. Além disso, a localização de algumas dessas escolas muito distante

da sede do município e, sobretudo ser uma escola única na comunidade produz o isolamento e solidão do professor. Somando-se a isso, como dito anteriormente, a infraestrutura de parte dessas escolas é comprometida, ou seja, é deficiente, tendo em vista que nem sempre possui prédio próprio e, muitas vezes, funcionam em igrejas, centros sociais, ou outros espaços comuns da comunidade. Quando possui espaço próprio, muitas vezes, ele serve de moradia para o professor. Mais grave, ainda, quando, em alguns casos, o professor passa a morar no local onde fica instalado o motor de luz (depoimento de um professor rural). O depoimento, colhido em conversa informal durante um curso de formação inicial, demonstra que essa realidade é vivenciada por muitos professores em pleno século XXI.

Outra questão que merece destaque é a organização do trabalho pedagógico, pois, na formação do professor, somente se trata do ensino na perspectiva ensino da seriação e do conteúdo disciplinar, o que dificulta a sua atuação nas classes multisseriadas, onde terá que lidar com a heterogeneidade, tanto em série quanto em idade. Por conta disso, a formação do professor precisa levar em conta este tipo de ensino com suas características.

Apesar da falta de formação para o ensino multisseriado, muitos professores se esforçam para atender aos alunos nas suas variadas necessidades e dificuldades de aprendizagem. Muitas vezes, sentem-se impotentes para cumprir suas responsabilidades, haja vista que, em geral, não existe acompanhamento pedagógico. Por outro lado, as múltiplas tarefas que o professor precisa assumir se transformam em verdadeiros desafios.

Na área rural, quase sempre ele é diretor, vigia, merendeiro e faxineiro. Junte-se a isso a falta de acompanhamento dos pais na vida escolar das crianças, em função das condições de sobrevivência das famílias que impõem aos mesmos o trabalho incessante da roça, da pesca, da caça. Além disso e bastante significativo, é a pouca escolaridade que não permite a necessária ajuda aos filhos nas tarefas escolares.

Entre os estudiosos da realidade da população rural e da sua realidade escolar, destaca-se Hage (2011a) e Arroyo (2010) que, através de olhar crítico,

buscam desmistificar a visão preconceituosa sobre a população do campo e das escolas multisseriadas.

O estudo de Hage (2011a) comprova as precárias condições das escolas do campo e as dificuldades sentidas pelos professores ao lidar com os alunos de classes multisseriadas, visto que sua formação é direcionada para o ensino seriado. Nas suas reflexões, apresenta algumas pistas para transgredir o paradigma seriado urbano de ensino. Segundo afirma, para que haja mudanças nas escolas rurais multisseriadas e se obtenham resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem, é necessário

> transgredir a constituição identitária que configura essas escolas e turmas, ou seja, devem romper, superar, transcender o paradigma seriado urbano de ensino, que em sua versão precarizada, se materializa hegemonicamente nas escolas rurais multisseriadas (p. 107).

Mas, para que isso se concretize, é necessário diálogo e reflexão envolvendo pesquisadores, docentes e a própria comunidade a fim de verificarem "*as possibilidades de intervenção que atendam às peculiaridades locais [...]*" (p.107), partindo sempre das práticas positivas e criadoras dos sujeitos inseridos nessa realidade. E conclui:

> Repensar as práticas e formular novas propostas sintonizadas com a realidade dos sujeitos do campo, ou seja, do lugar dos sujeitos do campo, sem apartá-los do mundo global e do contexto urbano, com os quais o território do campo interage continuamente, constituindo-se em sua identidade/ subjetividade, a partir dessa interação (HAGE, 2011a, p.108).

Outro ponto indicado pelo autor é a valorização, no cotidiano da sala de aula, da intermulticulturalidade existente que configura as identidades/subjetividades desses sujeitos e a configuração territorial "*que se constitue a partir da diversidade/heterogeneidade cultural*" (p.108). Nessa realidade apontada pelo autor, a interculturalidade se apresenta com muita força nas relações existentes entre os sujeitos e em cada território povoado.

Arroyo (2010) indica a necessidade de um olhar positivo sobre a dinamicidade do campo que, na sua diversidade humana, constrói e reconstrói a realidade. Afirma ser necessário superar o olhar preconceituoso sobre a população do campo e sua

organização social, na qual está presente a escola multisseriada, considerada por muitos, como escola do passado, sem "*padrão de qualidade*", "*baixa qualificação dos professores*", "*atraso escolar dos alunos em relação aos da cidade*".

Essa visão negativa do povo do campo e de suas escolas, no dizer de Arroyo (2010, p. 10) "*tiveram e têm uma intencionalidade política perversa: reduzir o campo, suas formas de existência e de produção de seus povos à inexistência*". As análises sobre essas escolas são tendenciosas, pois são utilizados padrões hierarquizados com paradígmas que inferiorizam as escolas do campo, tendo como referências a modernidade, o conhecimento científico, a produtividade, o que as classificam como de baixa qualidade, porque não valorizam ou não consideram os saberes acumulados. "*Esse olhar escolar é uma das formas reducionistas que prevalece na formulação, gestão, avaliação e análise das escolas*" (*Ibid*., p.11).

No seu entendimento, na formação dos professores, seja para atuarem em escolas seriadas/cidade ou multisseriadas/campo, faz-se necessário repensar se a formação disciplinar e fragmentada dará conta da dinamicidade existente no campo e na cidade (ARROYO, 2010). A contraposição entre escolas seriadas e multisseriadas não tem mais sentido.

> Toda organização linear, sequencial, seriada dos processos de aprendizagem, de formação e desenvolvimento humano, de socialização tende a ser homogeneizadora e consequentemente segregador, injusta. A organização seriada vem acumulando cada ano milhões de segregados, reprovados por não seguirem o suposto processo linear, seriado, do ensino dos conhecimentos e doa processos de aprender. Isso ocore devido ao fato de tal organização homogeneizar processos mentais e de formação tão diversos e complexos (2010, p.12).

Nessa perspectiva, não tem sentido a transformação das escolas do campo em seriadas, se estas também estão em crise. E com o avanço de estudos sobre a complexidade dos processos de aprender humano, essa ideia torna-se mais evidente, conclui o autor. O que se precisa é compreender e reconhecer as especificidades dos tempos humanos e respeitá-los em toda a sua complexidade, seja na escola da cidade ou na escola do campo. "*Respeitar organizando convívios--aprendizagens vai além da lógica seriada e multisseriada. É a lógica do viver, do*

aprender humano, do socializar-nos como sujeitos culturais, intelectuais, éticos, sociais, políticos, identitários" (p.13).

Ao tratar dos desafios das escolas do campo, particularmente da formação de professores no Amazonas, através do Programa de Formação de Professores (PARFOR), é possível identificar os problemas indicados pelos teóricos acima referidos, especialmente quanto à desconsideração da riqueza cultural própria da população amazônica, sua heterogeneidade e multiculturalidade. O seu programa pedagógico segue o paradigma urbano no seu processo formativo. Não há estudo aprofundado, discussão e reflexão sobre a realidade da educação do campo. A matriz curricular é a mesma desenvolvida na cidade. Eis uma questão que precisa ser superada a partir da análise e reflexão do curso de Pedagogia assim como das licenciaturas em geral.

São muitos os desafios para a concecução de uma educação de qualidade. As carências são inúmeras, vão desde os baixos níveis de renda até aos piores níveis de ensino, constatados por Molina, Montenegro e Oliveira (2009), ao analisarem os dados do IBGE/PNAD 2007. Nas análises, os autores indicam que os índices de analfabetismo da população rural de 15 anos ou mais estavam na faixa de 23%, bem superior ao da população urbana que eram de 7,6%. Quanto às condições de funcionamento das escolas rurais, foram constatadas as suas precariedades: 75% não dispunham de biblioteca; 98% não possuiam laboratório de ciências; 92% não tinham acesso à internet; 90% sem laboratório de informática.

Outro desafio é a superação da ideia, ainda presente nos gestores públicos, de que o espaço rural deve receber o que sobra do espaço urbano. Tal atitude exige urgente modificação. A condição para se discutir a educação no meio rural brasileiro é reconhecer "*a profunda desigualdade socioeconômica dos sujeitos do campo*" (2009, p.6). Reconhecer que são as situações materiais da vida concreta desses povos que, sem dúvida, mais influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Não sendo possível considerar, apenas, a escola e o professor, como responsáveis pela situação em que se encontra a educação do campo.

Enfim, há muito a ser superado para que esses problemas sejam resolvidos e possibilitem as transformações necessárias ao bom funcionamento das escolas do

campo, concretizando-se, pelo menos em parte, as bases para uma escola do campo, onde as identidades e diferenças sejam respeitadas, e, consequentemente, preservadas.

2. O PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO BRASIL

Para tratar desta questão, faz-se necessária a apresentação de alguns aspectos históricos que antecederam a implantação do Programa Escola Ativa no Brasil, a partir do estudo coordenado pela Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura - FAO[18], com o apoio de vários órgãos, especialmente, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) que apresentou (1993) o resultado da situação da educação rural na América Latina e Caribe e as recomendações para elaboração de políticas públicas para melhorar a qualidade do ensino. Necessário, também, apresentar aqui, alguns aspectos relacionados à geografia, à demografia, à história e à educação.

2.1 Antecedentes

Os indicadores sobre a educação básica apresentados pelo estudo da FAO demonstraram a existência de muitos problemas na qualidade da maioria dos sistemas educativos da América Latina (SCHIELFELBEIN,1993). A preocupação em elevar as taxas de escolarização e reduzir o analfabetismo na Região levou a que a qualidade da educação básica fosse definida como prioridade e discutida em vários eventos, entre os quais: Reunião Regional de Ministros de Educação na Guatemala (1989) e, em Quito (1991); Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien[19] (1999).

A América Latina (AL) é constituída por países marcados por grandes diferenças socioeconômicas, especialmente, na área rural. Tais diferenças se apresentam, também, na educação onde, normalmente, o número de escolas era e é ainda bem menor que nas cidades, fato que obrigava e obriga os estudantes a interromperem os estudos ou sair para outros centros urbanos em busca de maior ou melhor escolaridade. Também a condição geográfica contribuía e ainda contribui para agravar a situação em decorrência do isolamento de parte das áreas rurais e

[18] Ver FAO/UNESCO – Educación para La población rural em Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México, Paraguay y Perú.

[19] A Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1999) e o Fórum Mundial de Educação de Dakar (Senegal, 2000) estabeleceram e reconfirmaram o compromisso coletivo dos governos e da sociedade civil, de trabalhar por uma educação de qualidade para que todos tenham acesso (FAO/UNESCO).

das dificuldades de acesso a escolas e a comunidades, principalmente, no regime das águas: cheia e seca.

A estas questões, somava-se, ainda, a não preocupação com a diversidade da população, muito clara nas políticas públicas que unificavam as ações para atender a essa população diversificada: várias etnias indígenas, negros, caboclos, entre outros. O não entendimento dessas questões contribuiu para a ineficiência das políticas em geral.

Na educação, o quadro era crítico, a repetição escolar, o abandono ou a desistência do aluno significavam maior tempo na escola e, consequentemente, maior custo financeiro e menor nível de aprendizagem. Também o currículo, ou seja, a homogeneidade do projeto escolar rural em relação ao urbano, não contribuía para a melhoria da qualidade da educação no campo. Por conta disso, estabeleceu-se o entendimento de que o currículo deveria atender às necessidades educativas de cada realidade (FAO/UNESCO).

Diante de tais questões, tornou-se consenso, conforme o referido documento, ser necessário desenvolver políticas e ações, de curto, médio e longo prazos, para atender a essa diversidade levando em consideração a sustentabilidade. Para tanto, seria necessário que o governo e a sociedade civil se tornassem corresponsáveis no atendimento às necessidades da população do campo.

Para melhor compreensão da centralidade do estudo (Escola Ativa) enfatizam-se, privilegiando o nível de 1º ao 4º. ano/série, alguns aspectos do diagnóstico da educação rural no Brasil e na Colômbia, realizado pela FAO/UNESCO[20] que compara a realidade da escola na área rural e urbana:

No Brasil[21]: Baixo nível de matrículas dos jovens na escola e forte atraso escolar (15-17 anos) - área rural (66%), área urbana (80,7%); crianças do 1º ao 4º ano - da área rural (17,3%), da área urbana (5,5%); desempenho em Língua Portuguesa - rural (134%), urbana (168,3%); em Matemática - rural (149,9%), urbana (179,0%); predomínio das escolas multisseriadas, com maior incidência nas regiões

[20] Ver detalhes em FAO/UNESCO. Educación para La población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú.

[21] Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. Preparado por Eliane Dayse Pontes Furtado (FAO/UNESCO, [2004].

Norte e Nordeste. Os dados aqui apresentados se referem, apenas, à Região Nordeste: predominância do ensino multisseriado nas primeiras séries; em sua grande maioria, as classes são unidocente; professores despreparados para atender à realidade; condições de funcionamento precárias; falta de energia elétrica; ausência de bibliotecas e laboratórios de Ciências Naturais.

Quanto à formação de professores foi verificado que: 1) possui ensino superior – rural (9%), urbana (38%); em relação à formação continuada, os professores da zona rural e urbana se igualavam – 88%. Quanto ao salário, a zona rural tinha menor salário. Ressalta no documento que não havia políticas públicas para a educação rural e, somente a partir do ano de 1990, a situação iniciou a ser revertida com o Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

Na Colômbia[22]: Em termos proporcionais, a população rural tem diminuído. O estudo aponta a ausência de população jovem nas áreas rurais decorrente da migração em função da pouca oferta de ensino de qualidade, particularmente, na educação secundária.

Segundo o Relatório, houve, a partir de 1990, maior eficiência interna do sistema educativo da Colômbia. As escolas rurais, agora, marcadas pela descentralização de competências educativas, fortalecimento do Programa Escuela Nueva, aumento de serviços educativos no setor rural, aumento do atendimento educacional na área rural, tornaram a educação para a sua população uma das melhores da América Latina. Por conta disso foi apontada como modelo para ser utilizado por outros países da Região.

De acordo com Schielfelbein (1993) para que isso pudesse acontecer, era necessário que os demais países aceitassem, em primeiro lugar, a proposta para, posteriormente, reformular o seu processo educativo introduzindo elementos inovadores em seus modelos de ensino tradicional, entre estes, a formação inicial de professores visto que estes não possuíam qualificação para utilizarem o método ativo, próprio da Escola Nova colombiana – Escola Ativa no Brasil. Aponta, também,

[22] Estudio sobre la Educación para la población rural en Colômbia. Preparado por Mauricio Perfetti (FAO/UNESCO, [2004].

a questão salarial como importante elemento a ser superado na implementação do novo modelo.

2.1.1 Programa *Escuela Nueva* na Colômbia como matriz do PEA no Brasil

A ideia de uma aprendizagem ativa foi destacada no Primeiro Projeto Principal de Educação da América Latina financiado pela UNESCO, na Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe (OREALC) na década de 1960. A Colômbia, como os demais países da America Latina, não estava isenta de problemas sociais em relação à posse da terra, desigualdade social e educacional. Mais grave, ainda, quando se compara a população rural com a urbana.

Na Colômbia até 1960, a educação rural apresentava os seguintes índices: (18,3%) dos estudantes rurais concluíam o ensino primário, as crianças da área urbana obtinham melhor resultado (42%); apenas (20%) dos estudantes rurais concluíam o ensino primário em cinco anos; currículo das escolas rurais era o mesmo das escolas urbanas; estruturas escolares inadequadas ou em mau estado; materiais pedagógicos inadequados e insuficientes; professores atuando com métodos passivos; um ou dois professores numa mesma sala de aula com alunos em vários níveis e idade escolar; falta de participação dos pais e da comunidade junto à escola. Esses problemas dificultavma tanto o aprendizado dos alunos quanto o trabalho do professor. Para solucionar esses problemas, foi implantada, com o financiamento da UNESCO, a *Escuela Nueva* (EN), posteriormente, adotada em vários países da América Latina.

Nascida em 1960, no Instituto Superior de Educação Rural, em Pamplona, norte de Santander, a proposta da Escuela Nueva visando melhorar o ensino/aprendizagem na área rural, integrava várias estratégias: curricular, comunitária, administrativa e profissional. Tinha como princípio o ensino ativo, o fortalecimento da escola com a comunidade, o ensino flexível adaptado à situação da vida rural. Para sua implantação era necessário:

> (i) uma escola de demonstração para provar que o modelo funcionava;
> (ii) os cinco materiais educativos de baixo custo;
> (iii) um programa de formação bem definido para mudar as atitudes dos professores;

(iv) um estilo de administração baseado em cinco atividades

Os instrumentos pedagógicos eram constituídos de um conjunto modular de materiais educativos de baixo custo (guias para os alunos, bibliotecas com 100 livros, cantos de aprendizagem, mesas e cadeiras para professores e alunos, construção do mapa da área servida pela escola), para utilização de professores e alunos (SCHIEFELBEIN,1993).

A formação concebida e realizada como um processo contínuo incluia: visita às escolas modelo; três seminários de formação (um em cada semana); participação semanal em um microcentro (oficina) onde era discutido o novo papel do professor.

A administração da escola estava baseada em cinco atividades: funcionamento do governo estudantil; uso do contexto local; grupos de trabalho; tutores para atendimento individual; avaliação e promoção.

Embasada nas teorias de Pestalozzi, Dewey, Freinet, Makarenco e Montessori, a metodologia da escola nova oferecia ensino ativo e oportunidade para tomar decisões; enfatizava a comunicação escrita; uma estreita relação entre escola e comunidade e uma avaliação frequente e flexível. A utilização desses princípios, de acordo com Schiefelbein (*Ibid*, p.33), possibilitava maior rendimento dos alunos.

Para comprovar que as escolas orientadas por esse modelo conseguiam melhores resultados, foi organizada uma visita de professores a uma escola modelo a fim de que os mesmos verificassem que não era tão complicado implementar diversas atividades em um mesmo espaço. Na observação, os professores poderiam ser estimulados a testar o modelo, mesmo em escola com pouca infraestrutura.

Dentre as dificuldades enfrentadas para a implementação da Escuela Nueva, estava a luta contra os diversos interesses, rotinas e burocracia. Para superá-las, o grupo promotor buscou apoio em vários setores, entre estes, o da indústria do livro que estava preocupada com os textos de autoaprendizagem, mas que se beneficiaram com a grande quantidade de livros para as bibliotecas.

A proposta iniciada com uma pequena escola alcançou 150 escolas-piloto, cabendo às Escolas Normais a preparação dos professores e do material pedagógico para o desenvolvimento do ensino em multisséries.

Em decorrência do sucesso alcançado nas escolas-piloto, o governo colombiano resolveu, em 1967, estender a metodologia da escola Unitária para todas as escolas do país. Dando continuidade ao processo, entre 1975 e 1978, com o apoio financeiro da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), o Programa foi implementado em 500 novas escolas de três regiões. Nesse mesmo período, visando aperfeiçoar o processo, os materiais, tanto os do professor quanto os do aluno foram revisados e atualizados para que pudessem atender às especificidades de cada região.

Segundo Schiefelbein (1993), para realizar a primeira avaliação do Programa, foi contratada uma instituição. Nessa avaliação, ficou constatado que os alunos da Escuela Nueva obtiveram melhor pontuação nos testes nacionais que os alunos das escolas tradicionais.

No período entre 1978/1986, o Programa foi ampliado para 8.000 escolas. A ampliação contou com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e de fontes regionais: Federação de Cafeeiros (FEDECAFE) e Fundação de Educação Superior (FES). A ampliação do Programa recebeu também apoio, a partir de 1980, do Banco Mundial, o que possibilitou ampliá-lo para outras 10.000 escolas, atingindo um milhão de alunos colombianos participando do programa.

Para atender às escolas de forma maciça, o treinamento dos professores foi modificado visando realizá-lo em três semanas, com oficinas planejadas e implementadas com um manual bem detalhado. Nestas, os professores e supervisores podiam simular o contexto de classes multisseriadas e aprender a utilizar o material para realizar o trabalho tal qual fariam com seus alunos.

Também a supervisão foi modificada, passando a ser mensal e por área (municipal), com um grupo de professores locais. O desenvolvimento das atividades nesse formato permitia a autoavaliação dos professores e o compartilhamento de:

experiências, problemas, análise, críticas, soluções, inovações e desenvolvimento de pequenos projetos para melhorar a escola e a comunidade. Essas atividades passaram a ser denominadas de “Sistema de Microcentros”.

Fazendo uma síntese sobre a expansão e os resultados da Escuela Nueva na Colômbia, Schielfelben (1993) afirmou que a *“Escola Nova mostra ser mais eficiente (menor repetição e abandono) e, ao mesmo tempo, tem elevado os índices de rendimento dos alunos*” (p.45). Mostrou, também, que foram considerados positivos, tanto pelos professores quanto pelos especialistas: a proposta do Programa e os materiais de autoaprendizagem, ambos com boa aceitação entre os professores. A UNESCO, ao visitar a Colômbia em 1985, informou que, em decorrência da “*avaliação dos materiais utilizados pelo professor e as observações de visitas feitas às salas, a missão pode sinalizar que os resultados são de alto nível em termos absolutos e constitui uma experiência de valor internacional*” (*Ibid*., p.47).

Em função dos resultados alcançados na Colômbia, as Organizações Não Governamentais (ONGs), entre elas, a “Salve as Crianças” e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), envidaram esforços para a introdução das estratégias usadas pela Escuela Nueva em outros países da América Latina e do Caribe. O Banco Mundial selecionou a Escuela Nueva da Colômbia como uma das três experiências exitosas em educação fundamental na América Latina.

As raízes históricas do Programa Escola Ativa (PEA) no Brasil foram integralmente importados da Escuela Nueva da Colômbia. Os objetivos, metodologia e concepção pedagógica, no início, foram traduções literais dos documentos colombianos.

Entende-se que o Programa encontrou solo fértil no Brasil devido aos aspectos geográficos, demográficos, históricos, sociais e educacionais similares aos da Colômbia. Assim como na Colômbia, nas regiões brasileiras, o processo de desenvolvimento e de escolarização sempre foram bastante heterogêneos e diferenciados. Não era diferente na década de 1960. Será a partir desta época que irão ampliar-se as políticas voltadas para o trabalhador rural que, na realidade, se configuram como mecanismos de controle aos camponeses descontentes com a omissão do Estado nas questões rurais.

As lutas dos camponeses, agora com uma certa organização política, levaram a que fossem tomadas algumas medidas para a criação de alguns órgãos que visassem ao desenvolvimento regional: Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE); Superintendência do Desenvolvimento do Sul (SUDESUL); órgãos federais de colonização e reforma agrária, tais como: Superintendência de Política de Reforma Agrária (SUPAH); Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário (INDA); Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Também foram aprovados os: Estatuto do Trabalhador Rural; Estatuto da Terra (1964); Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural (FUNRURAL); Planos de Desenvolvimento: I PND (1972 a 1974); o II PND (1975-1979) e o III PND (1980-1985).

Todas essas medidas visaram solucionar ou minimizar o problema da falta de terra para os camponeses e a posse de grandes latifúndios. Na realidade, não era a falta de terra, mas a distribuição desigual da mesma. Após o golpe militar, o movimento foi enfraquecido. Com a abertura política, na década de 80, os movimentos sociais voltaram a se fortalecer e dar continuidade à luta do campo para melhorar as condições de vida de seus trabalhadores.

No início do século XX, a urbanização foi ampliada, e o mercado agroexportador foi substituído pelo capital industrial. De acordo com Silva (2010, p.39)

> O camponês troca o campo pela cidade, mas, para este novo espaço, há uma exigência para conseguir sucesso, a escolarização [...]". Portanto novas exigências passam a fazer parte da vida dessa população advinda do campo, isto porque "a diversidade de profissões exige formação específica [...]. Assim, o ex-camponês se vê sujeito a ingressar nos cursos profissionalizantes.

A grande migração da população rural para a cidade formou expressivos contingentes de marginalizados nas metrópoles, esquecidos, negligenciados. A situação dos que permaneciam no campo era a mesma. A terra era símbolo de poder e dominação e continuava a não pertencer aos que nela trabalhavam. Para agravar a situação, faltavam políticas públicas para o atendimento ao meio rural. Por

conta disso, ressurgiram os movimentos sociais para lutar pela terra e pelas melhorias da população do campo (FERNANDES, 2006).

Na História, é possível verificar que essa população sempre foi espoliada, expropriada de seus bens (a terra) e esquecida pelo poder público. Foram os movimentos sociais que trouxeram novo alento à questão a partir da organização e lutas em prol de seus direitos como pessoas humanas e cidadãos. Mas até hoje, século XXI, as lutas continuam, e os direitos ainda não foram concretizados. A Reforma Agrária ainda não é realidade, por isso, ocasiona lutas violentas no campo. O poema do Patativa do Assaré[23] retrata com clareza o pensamento do homem rural em relação a essa disputa de terra:

> Esta terra é desmedida e devia sê comum. Devia sê repartida um taco pra cada um. Mode morá sossegado eu já tenho imaginado que a baixa, o sertão e a serra devia sê coisa nossa. Quem não trabalha na roça, que diabo é que qué com a terra?

Esta breve incursão ao problema da terra, foi apenas para reforçar que essa questão continua presente na área rural/campo no Brasil, haja vista a violência ainda hoje presente, o que interfere muito na educacão.

Retornando-se a questão da educação brasileira conforme demonstra tabela 1, em nível nacional, no que se refere ao aproveitamento escolar o ensino fundamental da educação brasileira é positivo:

Tabela 1- Evolução das taxas de rendimento do Ensino Fundamental no Brasil

Ano	Aprovação (%)	Reprovação (%)	Abandono (%)	Reprovação mais Abandono (%)
2004	78,7	13	8,3	21,3
2005	79,5	13,0	7,5	20,5
2007	83,1	12,1	4,8	16,9
2008	83,8	11,8	4,4	16,2
2009	85,2	11,1	3,7	14,8
2010	86,6	10,3	3,1	13,4

Fonte: Inep/MEC.

Os dados demonstram aumento no aproveitamento escolar, entretanto a permanência dos alunos e a consequente não conclusão do Ensino Fundamental são bastante altas tendo em vista a taxa de abandono e reprovação.

[23] Pseudônimo de Antonio Goncalves da Silva, nascido em Assaré (CE). Foi uma das principais figuras da música nordestina do século XX. (pt.wikipedia.org/wiki/Patativa _do_ Assaré#Biografia).

Em relação à situação da população da zona rural, em contraste com a zona urbana, o índice de analfabetismo era, e ainda é, muito alto, conforme demonstram os dados (MEC/Inep, 2010): zona rural (23,51%); zona urbana (7,5%). Também a escolarização era muito baixa.

Nas séries iniciais do Ensino Fundamental, foram matriculados alunos na faixa etária de 7 a 29 anos, o que representa atraso no desenvolvimento da educação escolar na idade certa, originando a distorção idade-série. Na zona urbana, esse problema também existe, mas em menor proporção. Apesar de mudanças terem ocorridas, em 2009, os maiores índices ainda são encontrados na zona rural (29,9%), contra (22,9%) na zona urbana; em 2010 a distorção permaneceu, (36,2%) na zona rural e (31,4%) na zona urbana.

Outra questão educacional que merece destaque diz respeito ao índice de aproveitamento escolar na área rural. Os dados da tabela 2 comprovam que, em termos de aprovação, reprovação e abandono, a educação da área rural tem estado aquém da educação da área urbana. Isto tem contribuido para a distorção idade--série.

Tabela 2 - Dados comparativos educação urbana x rural ensino fundamental

	APROVEITAMENTO			**REPROVAÇÃO**			**ABANDONO**		
	2007	2009	2010	2007	2009	2010	2007	2009	2010
URBANA	79,1%	79,6%	82,8%	13,1%	12,7%	11,7%	7,8	7,7	5,5
RURAL	69,4%	70,6%	76,1%	18,1%	17,4%	14%	12,5	12	9,9

Fonte: Elaboração própria, baseado nos dados do MEC/INEP.

Entende-se que isto acontece em função das várias dificuldades enfrentadas pela população rural, entre elas, a questão das escolas formadas por classes multisseriadas e as condições de trabalho do professor.

2.2 - O FUNDESCOLA e o Programa Escola Ativa

O Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA) era um programa do MEC desenvolvido em parceria com os estados e municípios visando dar efetividade às políticas educacionais. Tinha como eixo a gestão educacional de qualidade e, como foco, o fortalecimento das escolas rurais e das instituições responsáveis por elas e melhoria dos resultados educacionais das escolas atendidas

pelo programa, criado em 1998 que implementou várias ações[24], dentre estas, selecionou-se o Programa Escola Ativa, por ser objeto deste estudo (FUNDESCOLA/Prazap, 2001).

De acordo com o FUNDESCOLA (2001, s/p), a escola Ativa era uma proposta metodológica para classes multisseriadas, que combinava, na sala de aula, uma série de elementos de caráter pedagógico/administrativo, cuja implementação e vivência objetivavam aumentar a qualidade do ensino oferecido naquelas escolas.

Em 1997, o Programa Escola Ativa (PEA) foi implantado no Brasil pelo Ministério da Educação (MEC), sob a coordenação do Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), com apoio financeiro do Banco Mundial (BM), Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD), com o objetivo de melhorar o atendimento aos alunos de escolas com classes multisseriadas. Essas escolas ficavam em locais de difícil acesso, eram unidocentes, heterogêneas e com organização diferenciada das escolas urbanas; sem representatividade junto às Secretarias Estadual ou Municipal de Educação.

A sua implantação/implementação ocorreu através de duas modalidades: controlada e autônoma. Na modalidade controlada, ocorrida no período de 1998 a 2001, os estados e municípios seguiram, como previsto, os critérios estabelecidos pelo FUNDESCOLA. Ao MEC/Fundescola cabia fornecer os Guias de Aprendizagem e do Kit de material didático: mobiliário escolar, TV e videocassete; capacitação dos técnicos e de professores; contratação de supervisores regionais para supervisão sistemática às escolas; reforma dos prédios escolares. (FUNDESCOLA/Prazap, 2001).

Após três anos funcionando na modalidade controlada, as escolas passariam para a modalidade autônoma, o que realmente ocorreu. Nesse momento, a responsabilidade passou a ser totalmente do município. A ele, cabia: selecionar as escolas de acordo com os critérios estabelecidos pelo MEC; disponibilizar o conjunto

[24] Ver Art. 3º da Resolução/FNDE/CD No. 17, de 13 de abril de 2006: planejamento estratégico da secretaria (PES); plano de desenvolvimento da escola (PDE); programa de gestão e aprendizagem escola (Gestar), entre outras.

escolar para cada aluno; alocar e manter o professor; alocar técnico de área pedagógica, habilitado, capacitado e comprometido com a proposta; supervisionar as escolas, mensalmente, juntamente com o técnico do FUNDESCOLA; enviar professores e técnicos para as capacitações oferecidas; dar condições aos professores (transporte e alimentação) para participação nos microcentros; dar à escola condições físicas de funcionamento e firmar acordo de parceria com o Fundescola/Estado/MEC. O MEC/Fundescola fornecia os Guias de Aprendizagem, desde que o número de alunos por série fosse comunicado no ano anterior ao da implantação.

As concepções do processo ensino/aprendizagem do Programa (PEA) eram: aprendizagem ativa e centrada no aluno; aprendizagem cooperativa; avaliação contínua e no processo; recuperação paralela e promoção flexível. Destas concepções, a proposta da Escola Ativa é estruturada levando em conta estratégias vivenciais que objetivavam a aprendizagem, a participação, estimulando hábitos de colaboração, companheirismo, solidariedade, participação na gestão da escola pelos alunos e melhoria da atuação dos professores em sala. Sua estrutura pedagógica/administrativa apresentava elementos combinados: guias de aprendizagem; trabalho em grupo; cantinhos de aprendizagem; governo estudantil; participação da comunidade; professores capacitados e microcentros (FUNDESCOLA, 2001), na mesma perspectiva da Escola Nova na Colômbia.

O processo de implantação do Programa Escola Ativa envolveu, de acordo com Projeto Base (2008), quatro fases: Fase I (implantação e testagem); Fase II (1ª. Expansão); Fase III (Consolidação); Fase IV (dividida em dois momentos: expansão II e disseminação e monitoramento).

Fase I - Implantação e testagem. Foi efetivada entre 1997 e 1998, quando foi atendida a Região Nordeste (ZAP I). Compreendia acompanhamento para verificar se a estratégia teria sucesso efetivo na sala de aula e a elaboração de Guias de Aprendizagem; a capacitação de técnicos e professores com um supervisor de cada estado.

Fase II - Expansão I. Amplia o atendimento aos municípios do Nordeste e é estendido a alguns municípios da Região Norte e da Região Centro-Oeste, nos

municípios considerados Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP I e ZAP II), onde se concentrava a maior parte da população rural brasileira e maior número de escolas com classes multisseriadas. Enquanto foi responsável pela sua gestão, o FUNDESCOLA atendeu às seguintes escolas e beneficiários:

Quadro 1 - Área de abrangência do FUNDESCOLA

	N	NE	CO	TOTAL
ESTADOS	7	9	3	19
ZAP I	7	9	3	19
Municípios	50	66	30	146
ZAP II	5	-	3	8
Municípios	58	-	43	101
TOTAL ZAP	12	9	6	27
Total Municípios	108	66	73	247

Fonte: FUNDESCOLA/Prazap, 2001.

Quadro 2 – Beneficiários do FUNDESCOLA

	N	NE	CO	TOTAL
ESTADOS				
Alunos	3,2 milhões	12,4 milhões	2,6 milhões	18,2 milhões
Escolas	17,7 mil	89,7 mil	8,5 mil	115,9 mil
ZAP I				
Alunos	1,2 milhão	1,0 milhão	994 mil	3,2 milhões
Escolas	2,2 mil	1,3 mil	1,5 mil	5 mil
ZAP II				
Alunos	331 mil	-	248 mil	579 mil
Escolas	788	-	442	1.230
TOTAL ZAP				
Alunos	1,6 milhão	1,0 milhão	1,2 milhão	3,8 milhões
Escolas	3 mil	1,3 mil	2 mil	6,3 mil

Fonte: FUNDESCOLA/Prazap, 2001.

Fase III - Consolidação. Reconhecida a efetividade da estratégia para a melhoria da educação nas classes multisseriadas, o MEC transferiu a responsabilidade (autonomia) da monitoria e da formação dos profissionais aos estados e municípios. A partir de então, os técnicos contratados pelo FUNDESCOLA que assessoravam os professores em suas escolas, passaram a assessorar as equipes técnicas municipal e estadual para sanar as dificuldades detectadas junto aos professores, assim como articular as estratégias da Escola Ativa com outras ações da Secretaria de Educação de cada município. Nesse período, foi criada a rede de formadores/multiplicadores da estratégia.

Fase IV - Expansão II. Os municípios que, antes estavam nas zonas de prioridade, foram considerados autônomos. Nesse momento, a formação dos professores, a estrutura física e os materiais pedagógicos (Kit) que estavam a cargo

do MEC, passaram para a responsabilidade do governo municipal. Ao FUNDESCOLA, cabia, apenas, a distribuição dos materiais necessários para a implementação do Programa.

Fase IV - Disseminação e Monitoramento. Essa fase ocorreu a partir da vinculação do Programa às ações da Coordenação Geral de Fortalecimento Institucional (CGFOR)/Diretoria de Programas Especiais/FNDE/MEC. A partir de então, serão as equipes estaduais e municipais, autonomamente, as responsáveis pelas ações de implantação, monitoramento, implementação e avaliação do programa.

Sob a coordenação do FUNDESCOLA, o PEA alcançou os seguintes resultados: elevação substancial do percentual de aprovação; diminuição significativa da evasão; promoção para mais de uma série em um mesmo ano civil; satisfação do aluno e da comunidade com a escola (FUNDESCOLA, 2001).

De agosto de 2004 até setembro de 2006, permaneceu na coordenação geral da educação rural, sendo titular o professor Dr. Antônio Munarim. Neste ínterim, o PEA, mesmo com a criação da Secretaria de Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC, permaneceu na estrutura do FNDE – Agência que fazia a gestão dos recursos do MEC advindos do Banco Mundial. À frente da Coordenação-Geral de Educação do meio rural, Munarim realizava a crítica sobre essa locação do programa e, ao mesmo tempo, defendia que para recebê-lo na estrutura da Coordenação Geral da Educação do meio rural o mesmo teria que passar por profunda modificação. O programa somente passa para a SECAD no decorrer de 2007, após a saída de Munarim da Coordenação Geral. São encerradas as transações com o Banco Mundial e o MEC assume o programa com recursos próprios, o expande a todas as regiões do país, e transfere, então, sua gestão à estrutura da SECAD. Para tanto, chegou a solicitar uma avaliação com vistas a redirecionamentos, mas esta avaliação, feita pela Universidade Federal do Pará (UFPA), nunca chegou a ser considerada.

O processo de reformulação do Programa se deu em confronto e conflito à luz das concepções apresentadas nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Resolução CNE/CEB Nº 1 de 03 de abril de 2002 e, das

Diretrizes Complementares Normas e Pincípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento à Educação Básica do Campo – Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008. São levadas em consideração, nas reformulações propostas para o programa, as formulações de autores como KOLLING, NERY e MOLINA (1999) entre outros, a respeito de diretrizes para a Educação do Campo. O Programa avança em suas formulações, mas ainda não assume integralmente, a questão do projeto histórico para além do capital e da referência materialista histórica dialética enquanto lógica e teoria do conhecimento para subsidiar um programa que efetivamente alcance a raiz de todo o mal – o modo de o capital organizar a produção da vida.

Uma das críticas feitas ao PEA é que, mesmo tendo sido reformulado com base nas Resoluções referidas, não conseguiu atender à concepção defendida para uma educação do campo (MELLO, 2006).

Desde 2008, o Programa expandiu-se para todo o Brasil e teve financiamento direto do MEC, não estava mais atrelado ao Banco Mundial, os livros foram revisados, mudados e reeditados. O Programa foi assumido pela SECAD como uma ação prioritária para a educação básica no campo e as Universidades Federais foram alçadas a participar das iniciativas nos Estados brasileiros, juntamente com as secretarias de Educação, o que possibilitou um aprofundamento das críticas a proposição teórico-metodológica do Programa. A ampliação para todos os estados da federação se configurou na "*única política pública de âmbito Federal para as escolas multisseriadas e unidocentes do campo*" (BEZERRA; BEZERRA NETO (2009, p.25).

2.3 A Educação do Campo e o PEA como política para a formação do professor

Este item trata de políticas educativas voltadas para a população do campo, especialmente, para a educação e a formação de professores, com destaque para o Programa Escola Ativa.

Ao desenvolver estudos sobre a Educação do Campo enquanto identidade em construção, Caldart (2002) mostra que, ao redefinir os pressupostos contidos

nas políticas da educação rural, a hoje denominada “educação do campo”, amplia a compreensão da extensão dessa realidade. Ao defender a existência de uma educação específica para a população do campo, diz ser necessário entender o sentido de uma educação *No* e *Do* campo. Para ela, educação “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (p.26).

Na sua concepção, os sujeitos do campo lutam pela terra e reforma agrária, por melhores condições de trabalho, pelo respeito à diversidade cultural, por políticas públicas voltadas para sua realidade. Lutam por uma educação do campo onde tenham o direito de serem ouvidos em suas reinvindicações e participarem das decisões sobre as políticas educacionais que incluam desde a construção de escolas até o atendimento do processo ensino/aprendizagem em todos os níveis, ou seja, da educação básica (incluindo a educação infantil) até a Universidade, a fim de “*inverter a lógica de que se estuda para sair do campo*” (*Ibid*., p.36).

Concordando com a autora quanto à defesa de uma escola *do* e *no* campo, Fernandes (2002) afirma que o olhar diferenciado sobre o campo teve início com a luta dos: sem-terra; camponeses; quilombolas; indígenas ao se colocarem contra os latifúndios. Antes da nova compreensão do significado da palavra “campo”, o que predominava era a visão latifundiária de que o campo era “*a sobra depois do perímetro urbano, ou seja, a visão de um campo esvaziado pelo êxodo rural, pela monocultura e pela pecuária extensiva*” (p.93). A partir da mudança de significado da palavra e dos assentamentos, surgirá uma nova realidade que dará início à construção de um novo território, considerado como um espaço de vida, história e cultura.

Nessa mesma perspectiva, Freitas (2011) diz que a visão do rural que perdurou por muitas décadas teve sempre como premissa “*o atraso do sujeito do campo, o qual precisava ser educado para se enquadrar no sistema produtivo moderno*” (p.36). Essa visão contribuiu para que as desigualdades entre campo e cidade se intensificassem com desvantagens para os camponeses. Tal situação

"*reforçou a imagem negativa dos camponeses e de seu estilo de vida, estimulando -os a abandonar o campo buscando ascensão social nos centros urbanos*" (p.37).

Ainda segundo Freitas, após a década de 1950, irão surgir novas perspectivas para os campesinos, entre as quais, pode-se destacar a educação popular que começa a tratar os camponeses como sujeitos de sua própria história. Daí em diante, surgem os movimentos sociais e partidos políticos progressistas que, com a Igreja Católica, muito contribuíram para a mudança da história dessa população. Em 1990, com o surgimento do Movimento pela Educação do Campo, tem inicio a defesa para que todos os projetos e programas para essa população estejam inseridos como políticas públicas de Educação do campo, assim como a presença dos movimentos sociais da população campesina na construção e desenvolvimento dessas políticas governamentais, a fim de que possam ser asseguradas as especificidades do campo.

No que se refere ao Programa Escola Ativa (PEA), como já destacado anteriormente, uma das questões fundamentais recaía sobre a **formação de professores** com capacitação para atuarem com a sua metodologia. Na formação continuada desses professores, cabia à União "*articular através da Rede de Diversidade, o conjunto de Universidades que desenvolvem programas de Formação de educadores para as escolas do campo, financiando cursos para técnicos das Secretarias Estaduais e Municipais*".

2.4 - Avanços para a concretização das políticas educativas

No final do século XX, as políticas sociais, particularmente, as educacionais, voltaram a ser destaque na agenda política do governo brasileiro. As lutas para garantir os direitos estabelecidos nas Constituições, LDB's e Planos Nacional de Educação vêm de longos anos. Conseguem maior visibilidade a partir do "Manifesto dos Pioneiros da Educação"[25], em 1932.

[25] A efervescência política, iniciando-se movimentos reformistas e intelectual que marcou o início do século XX, manifestou-se também no setor público e na educação, dando início a numerosos movimentos reformistas na Administração do Estado e na gestão da educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi um dos movimentos que contribuiu para dar maior espaço a pedagogia nova contemplada na LBD de 1961. "A renovação educacional no início da Segunda República estava alicerçada nas teorias psicológicas de Lourenço Filho , na contribuição sociológica de Fernando de Azevedo e no pensamento político e filosófico de Anísio Teixeira"(Sander, 2007).

As conquistas do Movimento levou a que, na Constituição de 1934, fosse incluído um artigo específico que dava competência à União para "*fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País*" (Art. 150) e atribuía ao Conselho Nacional de Educação

> elaborar o plano para ser aprovado pelo Poder Legislativo, sugerindo ao Governo as medidas que julgassem necessárias para a melhor solução dos problemas educacionais bem como a distribuição adequada de fundos especiais (Art. 152).

Apesar de tal determinação, somente em 1962, foi aprovado o primeiro Plano Nacional de Educação, já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 4.024, de 1961), por iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, com aprovação do Conselho Federal de Educação. Estabelecia, apenas, as metas a serem alcançadas em 8 anos.

Em 1965, o referido plano foi revisado e incluiu medidas descentralizadoras visando estimular os estados a elaborarem seus planos. Uma nova revisão que trouxe alterações na distribuição de recursos federais ocorreu em 1966. Em 1967, ocorreram várias encontros nacionais de planejamento em busca de subsídios para a elaboração de uma nova lei, o que não se concretizou.

A Constituição Federal promulgada em 5 de outubro de 1988 apresentou avanços significativos no que diz respeito aos direitos, deveres, fins e princípios norteadores da educação, e a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – no. 9.394/96), confirmando o que estabelece a Constituição, preconiza no *caput* do artigo 1º:

> a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Com a Constituição de 1988, ressurgiu, agora, por força de lei, a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação que possibilitasse ao governo maior estabilidade nas orientações para educação brasileira. Essa obrigatoriedade está estabelecida no *caput* do Art. 214:

> A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzem à:
> I - erradicação do analfabetismo;
> II - universalização do atendimento escolar;
> III - melhoria da qualidade do ensino;
> IV - formação para o trabalho;
> V - promoção humanística, científica e tecnológica do país.

No ano de 2000, foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com duração de 10 anos (2001-2010), tendo como principais objetivos:

> A elevação global do nível de escolaridade da população; a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares e equivalentes. (PNE, p.14):

O Plano também estabelecia "*as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação; as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino; as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação, nos próximos dez anos*" (PNE, p.16), assim como o tratamento diferenciado para a escola rural, a extinção progressiva das escolas unidocentes, a organização do ensino em séries e universalização do transporte escolar.

Transcorridos os 10 anos do PNE, foi possível constatar alguns avanços em relação aos anos anteriores no que se refere, entre outras questões, ao aumento do acesso da população à educação escolar; à melhora da qualidade do ensino; a ampliação da gestão democrática nas escolas. Apesar dessas melhorias, ainda há muita coisa a ser feita, visto que muitas metas previstas no Plano não foram alcançadas.

Em 25 de junho de 2014, foi aprovado, através Lei nº 13.005, o novo Plano Nacional de Educação com vigência de 10 anos (2014-2024). Visando dar

cumprimento às disposições do Art. 214 da Constituição Federal[26], nele, foram incluídas mais cinco questões não atendidas na vigência do Plano anterior:

> III – Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
> VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
> VIII – Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
> IX – Valorização dos (as) profissionais da educação;
> X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Espera-se que o novo Plano consiga ser efetivado. Todavia, partilha-se do entendimento de Santos (2008) de que não adianta criar planos com indicativos de ações prioritárias a partir de projetos e programas de governantes. Elas precisam ser propostas de Estado.

Apesar desses avanços, a educação brasileira, por meio de vários representantes sociais, continua a lutar por políticas educacionais que cumpram todos os requisitos legais já existentes, tanto nas Constituições quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). As lutas dos diversos movimentos pressionando o governo levaram a algumas conquistas que deram origem a vários Programas utilizados como estratégias para a consolidação das políticas públicas levando o Estado a optar por programas seletivos e pontuais.

Isto leva a que os Programas que deveriam ser de Estado sejam, apenas, Programas de Governo que, por isso mesmo, não atingem a toda a população brasileira e, com isso, não se consolida o efetivo direito à educação. Por serem programas educativos "Compensatórios", não se podem traduzir como avanços estruturais, mas tão somente para minimizar os problemas conforme esclarece Silva (2010,CDRom) "*todo tipo de ação de governos, que tem por objetivo minimizar carências nas condições de vida de estratos sociais específicos, vistas como prejudicados ou discriminados pelo padrão de distribuição da riqueza socia*l".

[26] Ver Art. 214 da CF, inciso de I a V

Apesar de muitas críticas a esses programas, com as quais se compartilha, é necessário reconhecer que estes se constituem em mais um passo em busca das reinvindicações dessa população.

2.5 Legislação e Educação do Campo

A Educação do Campo foi ignorada, tanto nas Constituições Federais (CF), quanto nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), anteriores a 1996. O Art. 28 da LBD vigente (Lei nº 9394/96) pode ser o primeiro indicativo de algum avanço nessa área visto que traz uma indicação para a oferta da educação básica para a população rural, com vistas a atender às suas especificidades:

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

Apesar da abertura para atender à população rural na educação básica, ela não traduz "*a mesma compreensão que os movimentos sociais e a academia científica advogam em relação à educação do e no campo*" (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, CD-ROOM). Isto porque, ainda de acordo com os autores referidos, "*a LDB se volta à lapidação de mão de obra visando ao mercado de trabalho, os movimentos sociais e a academia veem a educação do campo como mudança da sociedade e formação da cidadania*" (*Ibid).*

A criação, em 1998, do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA) pode ser considerado mais uma conquista do povo do campo. Ele irá fortalecer os programas educacionais nas áreas de assentamentos, possibilitando a inserção dos trabalhadores rurais na educação escolar, ampliando, com isso, o nível de escolaridade do trabalhador rural. Aumentando os ganhos, temos a aprovação do Parecer Nº 36/2001 que prevê a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo e a aprovação, em 2003, da Resolução Nº.1/2002 do Conselho Nacional de Educação que engloba todos os níveis e modalidades da Educação Básica para o campo.

A implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) em 2006 e da Resolução Nº 2/2008 (CNE/CEB) que instituiu as Diretrizes Complementares,

normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, deu início a políticas públicas para educação do/no campo. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2006) que surgiu para fortalecer as iniciativas de melhorar a educação no país, estabelece como prioridade:

> Conseguir uma educação básica de qualidade com investimentos nesse nível de educação e como reflexo natural investir na educação profissional e na superior, uma vez sua íntima relação. Há também, uma proposta de envolvimento de todos na educação escolar brasileira: pais, alunos, professores e gestores, a fim de conseguir o ingresso, a permanência e a saída, na época oportuna, de pessoas bem formadas (SANTOS, 2008, p.103-104).

Outros pontos do PDE destacados como importantes pelo autor são: transparência das ações e recursos vindos para as escolas; criação de um sistema de avaliação para crianças de 6 a 8 anos; valorização dos profissionais da educação com o estabelecendo o piso salarial; acesso à formação.

Para que a implementação do plano desse certo, no entendimento de vários estudiosos, entre eles Santos (2008), era necessário que o seu objetivo principal, melhorar a qualidade do ensino, fosse atendido. Para isso, seria necessário, além de algumas ações básicas: criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), transporte escolar, educação de jovens e adultos, criação e manutenção de bibliotecas escolares; financiamento para creches e pré-escolas, inclusão digital, dinheiro na escola, ampliação da jornada escolar, atenção para a educação especial, entre outras, além da participação efetiva da sociedade e do governo visando criar condições concretas para resolver os problemas educacionais.

A Resolução Nº 2/2008 (MEC/CNE/CEB), ao estabelecer diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo, determina:

> Art. 1º. A Organização da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio) para o atendimento às populações rurais "*nas suas mais variadas formas: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros*.

Reforça, também, a responsabilidade dos Entes Federados em cumprir, a partir de colaboração, o planejamento e execução de políticas para a população do campo e estabelece que os sistemas de ensino cumpram as determinações de legislações anteriores, entre elas o Art. 6º da Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que dispõe sobre "*a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica"* (§1º do Art.1º.). Em seu Art. 11, determina que o desenvolvimento rural seja integrado, tendo como eixo a Educação do Campo, em que os diferentes setores articulem suas ações numa tentativa de reverter os indicadores negativos da Educação do Campo no Brasil.

A Resolução Nº 4 (MEC, CNE, CEB) de 13 de julho de 2010, que define as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, determina, respectivamente nos artigos 35 e 36, o estabelecimento das orientações às adequações necessárias à modalidade de educação do campo e à identidade desse tipo de escola. No artigo 35 (incisos I, II e III) define, reforçando o Art. 28 da LDB, já citados anteriormente, orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica no que concerne à flexibilização dos conteúdos curriculares, metodologias, organização escolar e adequação à realidade rural.

No *caput* do artigo 36, estabelece que: "*A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerente à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplem a sua diversidade em todos os aspectos* [...]".

No Parágrafo Único, determina:

> Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ser acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentatbilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitantemente e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (Seção IV).

Visando ao fortalecimento dessa política, foi aprovado em 2010 o Decreto Nº 7.352 (04/11/2010) que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Nesse documento, ficam

definidos o que se entende por população do campo (§ 1º do Art. 1º) e escola do campo (inciso II do (§ 1º); os princípios da educação do campo (Art. 2º) e os objetivos da educação do campo (Art. 3º). O documento define como:

População do campo - os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos de floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Escola do campo - aquela situada na zona rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro Geografico e Estatístico (IBGE), ou aquela situada em área urbana, que funcione nas condições específicas no inciso II do §. 1º (Decreto Nº. 7.352).

Educação do campo – envolve, entre outros, os seguintes princípios:

> I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional, raça e etnia; [...] IV –valorização da identidade da escola do campo por meio de Projeto Político Pedagógico, com conteúdos curriculares e metodologias adequados às reais necessidades dos alunos do campo [...].

A implementação das políticas públicas na educação do campo visa:

> I – reduzir os indicadores de analfabetismo [...]; II – fomentar a educação básica na modalidade de educação de jovens e adultos na localidade em que vivem e trabalham, respeitando suas especificidades quanto aos horários e calendário escolar.

Mais recentemente, tem-se dois " legais que ampliam a definição de marcos regulatórios de reconhecimento da Educação do Campo enquanto política pública" (HAGE, 2014, p. 1167): a Portaria Nº 83/2013 do MEC instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e a Lei Nº 12.960/2014 que fez constar no parágrafo único do Art. 28 da LBD:

> O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido do manifesto do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa da apresentação pela

> Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Para HAGE (*Ibid*.) "*uma condição necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo".*

Entre 2004 e 2007, foram realizados vários encontros visando modificar o Programa a fim de reestruturá-lo com base na concepção defendida pelos movimentos sociais, ou seja, numa perspectiva de educação emancipatória. As reinvindicações levaram a formulação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo que oportunizou "*construir e implantar as proposições, as políticas e as ações* ***com os sujeitos do campo****, envolvidos com as escolas e não para elas,se apresenta como um caminho apropriado para a materialização das mudanças [...]*" (HAGE, 2014, p.1177- grifo do autor). Para possibilitar o atendimento das metas estabelecidas, o Ministério de Educação fez parcerias com Universidades, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação.

A adesão dos municípios ao PEA, a partir de 2007, realizou-se através do Programa de Ações Articuladas (PAR), estabelecido pelo Governo Federal. Neste momento, os estados e municípios poderiam, seguindo as orientações do MEC, aderir ao Programa Escola Ativa: "*ter escolas multisseriadas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, conhecer o Programa e assumir as atribuições e responsabilidades e ter o PAR – Plano de Ações Articuladas elaborado ou em fase de elaboração*" (MEC/SECAD,2006 - Passo-a-passo para adesão ao Programa Escola Ativa - Documento).

Além do MEC, vários Órgãos participaram da implementação da Política Educacional para atender à população rural a partir do final do século XX, entre eles, o Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), com a criação em 1998 do Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) e, em 1999, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável para a Agricultura Familiar (CONDRAF). Juntos, procuraram estender, para o campo, as mesmas condições proporcionadas à educação da área urbana.

Apesar das falhas, e de as reivindicações não terem sido contempladas em sua totalidade, não se pode afirmar que não houve ganhos, visto que vários instrumentos legais e vários programas e projetos foram criados visando à implementação de políticas públicas para atender às especificidades educativas da população do campo.

2.6 - O modelo do Programa Escola Ativa no Brasil

A proposta da Escola Ativa no Brasil, conforme já foi dito, tem sua origem no modelo pedagógico da *Escuela Nueva,* implantada em 1995[27]. De acordo com as Diretrizes para implantação e implementação da Estratégia Metodológica (2005), em 1996, técnicos da Direção Geral do Projeto Nordeste, do Projeto de Educação Básica para o Nordeste, dos estados de Minas Gerais e Maranhão e secretários de educação, foram convidados pelo Banco Mundial para participarem de um curso na Colômbia sobre a estratégia "*Escuela Nueva – Escuela Activa*" no qual um grupo de educadores colombianos apresentou as conquistas obtidas no enfrentamento de problemas educacionais de classes multisseriadas daquele país.

A partir daí, o Brasil tomou para si o desafio de, utilizando a metodologia da Escuela Activa, promover a melhoria da qualidade educacional de classes multisseriadas, experiência de sucesso na Colômbia. A proposta incluía "*estratégias inovadoras e recursos pedagógicos visando à melhoria da qualidade e eficiência da educação em escolas multisseriadas, principalmente situadas em áreas rurais*" (BOFF, 2006, p. 107).

[27] "New School é um modelo educacional que surgiu na Colômbia no início dos anos 70, em resposta às necessidades educacionais de crianças de escolas primárias nas áreas rurais do país. New School é um modelo educacional que surgiu na Colômbia no início dos anos 70, em resposta às necessidades educacionais de crianças de escolas primárias nas áreas rurais do país.É na década de 70, quando se começa a tornar-se evidentes no campo poucas crianças inscritas por série, por que não era viável ter um professor para cada curso.Em seguida, a figura do professor multigrade surge, ou seja, um adequando vários graus de tempo;no entanto, esta nova situação não garante a qualidade e eficiência das crianças de educação recebendo. Neste contexto, um grupo de educadores da Universidade de Pamplona, com base em teorias de "Active School", guias projetados para as crianças que sabiam ler e escrever pode ter um caminho de aprendizagem autónoma com uma série de atividades didática. A ideia era que eles poderiam passar através das questões e áreas de conhecimento, de modo que o professor tinha espaço para cuidar de crianças que não sabiam ler nem escrever.Escola Modelo foi testado em áreas rurais, com características particulares: as crianças na primeira à quinta série, colocados em grupos de 4 ou 6 se reuniram em uma sala de aula e uma mesa redonda.Cada um tinha o guia que correspondeu de acordo com seu nível de grau e professor assumiu um novo papel: era o facilitador da aprendizagem das crianças". (http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592/article-94519.html).

As classes eram e são constituídas por alunos de diferentes séries (anos) e idades, nas escolas das áreas rurais. Essa organização trazia alguns problemas para a atuação dos professores, entre eles, a dificuldade em lidar com: a diversidade do corpo discente; a organização do currículo; a organização do Projeto Político Pedagógico.

O objetivo geral do Programa Escola Ativa, de acordo com o Projeto Base (SECAD/MEC, 2008, p. 33-34), reformulado em 2007, como anteriormente explicitado, era melhorar o desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo, e como específicos:

> - Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, oferecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão;
> - Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodológicas adequadas a classes multisseriadas;
> - Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no Programa, com base em propostas pedagógicas e princípios político -pedagógicos, voltados às especificidades do campo.
> - Fornecer e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento de proposta pedagógica.

a – Estrutura Operacional do Programa

O modelo de gestão do PEA foi proposto pelo Ministério da Educação (MEC/SECAD), Instituição Pública de Ensino Superior (IPES) e Secretaria Estadual de Educação. Em âmbito Nacional, foi realizado pelo Ministério da Educação por meio da SECAD, responsável pela coordenação e monitoramento, cabendo a ele "*garantir a formação dos formadores do programa nos Estados; fornecer os cadernos de aprendizagem e Kits pedagógicos necessários para as atividades escolares; organizar e manter um sistema de gestão do programa, em parceria com os Estados e Municípios*" (MEC, 2010, p. 44).

No âmbito de cada estado, uma Instituição Pública de Ensino Superior participava da sua gestão, tendo como competência: oferecer a formação de professores multiplicadores e orientar seus planos de trabalho para atuarem nos

microcentros[28] presenciais e realizar o acompanhamento dos núcleos a distância; indicar os professores formadores e um gestor responsável pelo Programa na IPES, obrigatoriamente um funcionário público que concordasse em desempenhar a função; certificar os professores e avaliar os multiplicadores em conjunto com a equipe das Secretarias de Educação.

Competia às Secretarias Estaduais de Educação constituir e manter uma equipe coordenadora; articular e operacionalizar o programa nos municípios; coordenar e acompanhar as atividades no âmbito do estado; manter atualizado o sistema de monitoramento e a avaliação (MEC, 2008).

As Secretarias Municipais de Educação tinham a responsabilidade de organizar e manter uma coordenação municipal; assessorar técnica e pedagogicamente os professores das escolas; garantir condições de acesso às escolas e à formação continuada das equipes na metodologia; organizar e implementar microcentros e garantir as condições para o seu funcionamento; assegurar padrões mínimos de funcionamento das escolas.

b – Elementos Estruturantes

De acordo com o Projeto Base (PEA, 2008), os elementos curriculares presentes no PEA eram:

1. Cadernos de Ensino Aprendizagem (antes Guias de Aprendizagem), envolviam 5 disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia e Alfabetização. Neles, estava contemplada a concepção curricular do PEA onde era enfatizada a autoaprendizagem: os alunos, de forma autônoma e no próprio ritmo, tinham a possibilidade de avançar em seus estudos através de várias estratégias, entre as quais: trabalho em pequenos grupos, pesquisas orientadas pelo professor ou de forma autônoma.

Em 2008, os cadernos passaram por um processo de reformulação: no 1º. Ano, foi incluido Alfabetização e Letramento. Em 2009, foram elaborados os cadernos dos alunos do 2º, 3º., 4º., e 5º. anos. Seguindo a metodologia do PEA, os

[28] Era uma das estratégias do PEA para reunir os professores locais para o intercâmbio de experiências, estudo, reflexão, avaliação e autoavaliação.

conteúdos dos cadernos possibilitavam: a valorização do conhecimento prévio do aluno possibilitando a troca de vivências e conhecimentos entre os mesmos e os professores; problematização e análise crítica dos conteúdos estudados; pesquisa visando a conhecimentos para solucionar os problemas apresentados em situações reais na comunidade.

Quadro 3 – Módulos e Cadernos de Ensino Aprendizado

M1	**Atividade Básica**	**Exploração dos conhecimentos prévios e convite para a construção de novos conhecimentos;**
M2	**Atividade Prática**	**Consolidação da aprendizagem pela prática e desenvolvimento de novas habilidades;**
M3	**Atividade de Aplicação e Compromisso**	**Aplicação do que aprendeu numa situação concreta de sua vida;**
M4	**Atividade Complementar**	**Aplicação de novas atividades para ampliar e recuperar conceitos não construídos.**

Fonte: Elaboração própria baseado nos dados do Projeto Base do PEA/2008 (p. 32-33).

2. Cantinhos de Aprendizagem: espaço interdisciplinar de pesquisa relacionados a cada área de conhecimento, com pequeno acervo de livros, plantas, objetos ou animais, organizado e montado pelos alunos, professor e comunidade. Tinha como objetivo o desenvolvimento de atividades de observação, comparação, experimentação, leitura, pesquisa e manuseio de objetos concretos. Os materiais sugeridos para compor os cantinhos, além dos didáticos (livros, jornais, revistas, etc.), aqueles produzidos pelos alunos e pela comunidade. A metodologia sugerida para a sua organização envolvia: selecionar e atualizar, semanalmente, a exposição dos trabalhos realizados; expor em local de fácil acesso e de forma interessante; comprometimento dos comitês (cultural, meio ambiente e recreação) na manutenção dos cantinhos; possibilitar a criação de novos cantinhos e estimular os alunos para o seu uso em complementação às atividades.

3. Colegiado Estudantil: estratégia para valorizar e legitimar, através do voto, a participação ativa e democrática dos alunos na gestão da escola, na administração e na ação pedagógica, a fim de possibilitar o desenvolvimento afetivo, social e moral. Tal postura visava estimular os alunos a tomar decisões e, com isso, desenvolver o senso de liderança, autonomia e o exercício da cidadania. O

Colegiado Estudantil, conforme estrutura prevista na LDB/96[29], tinha representação no Conselho Escolar.

4. Escola-Comunidade: cuja finalidade era incentivar a participação da comunidade na vida da escola visando ao desenvolvimento integral do aluno, tendo em vista o desenvolvimento de atividades curriculares envolvendo a sua vida diária e seu ambiente natural e social. Isto levava a que o professor e os alunos conhecessem as características da sua comunidade e que a prática pedagógica fosse favorecida e os vínculos necessários e significativos entre escola e comunidade se estabelecessem.

c – Material Didático

Para fortalecer o processo ensino-aprendizagem, cada escola recebia materiais de apoio pedagógicos para alunos e professores: livros didáticos e kits pedagógicos.

Para os alunos: livros didáticos de Alfabetização e Letramento (1º ao 3º. Ano); Língua Portuguesa (4º e 5º ano); Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais (1º ao 5º ano).

Para os professores: Cadernos de Orientações Pedagógicas e didático--pedagógicos: de Alfabetização e Letramento para os três anos iniciais; de Língua Portuguesa para o 4º e 5º ano; de Matemática, História, Geografia e Ciências Naturais do 1º ao 5º ano.

Os Kits Pedagógicos, utilizados tanto por professores quanto pelos alunos, compunham-se de três jogos formados por vários itens, entregues em cada escola que participava do Programa: 1 globo terrestre; 1 bússola; 1 esqueleto humano (45cm); 1 kit com régua, esquadro, compasso e transferidores; 2 jogos de alfabetos móveis: cursivo e script; 1 jogo de memória de sílabas; 1 ábaco vertical aberto; 1 material pedagógico dourado; 1 Tangran; 1 jogo de números com pinos

[29]LDB artigo 14 – "Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da escola; II. Participação das comunidades escolar e local em Conselhos escolares e equivalentes".

emborrachados; 1 jogo alfa-numérico; 1 escala *cuisenaire*; 1 jogo pedagógico bloco e 1 jogo de xadrez (MEC, 2008, slides formação).

d – Formação de professores

A formação do professor para atuar nas escolas do PEA foi realizada através de seis módulos. A estratégia utilizada envolveu a estruturação de Microcentros, espaços para estudo, reflexão, construção de novos conhecimentos, troca de experiências que possibilitaram a busca conjunta de soluções para os desafios detectados. Para atender às exigências da Lei 11.274/2006[30], com a qual o Ensino Fundamental (EF) passou para 9 anos e antecipou o ingresso do aluno na escola para 6 anos, o PEA precisou ser reformulado em 2007. Essa reformulação realizada em conformidade com as concepções e princípios da Política Nacional da Educação do Campo e à luz das Resoluções CNE/CEB Nº 1, de 03/04/2002 e a Nº 2, de 28/04/2008, que tratam das Diretrizes Operacionais Básicas das Escolas do Campo, foi estendida para todas as classes multisseriadas.

Com carga de 240 horas, o Curso foi estruturado em seis módulos e, ao final de cada um, os cursistas apresentavam uma proposta de trabalho para ser desenvolvida com os educadores em cada município. Como estes eram os multiplicadores da formação, a cada módulo, repassavam os conhecimentos para os professores do município e, a cada retorno para cursar o módulo seguinte, apresentavam um relatório das atividades desenvolvidas com os educadores.

Quadro 4 – Módulos ministrados e carga horária

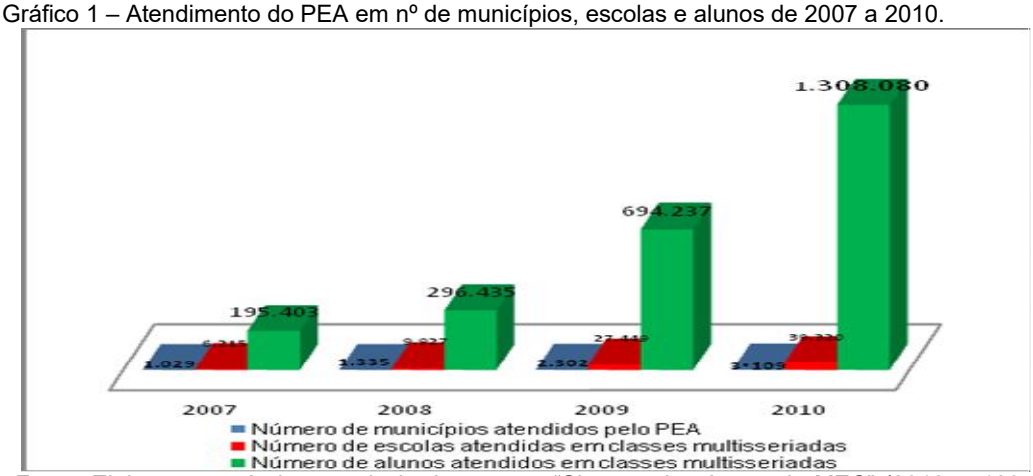
MÓDULOS	DISCIPLINAS	CH
Módulo 1	Metodologia do Programa Escola Ativa	40
Módulo 2	Introdução à educação do campo	40
Módulo 3	Alfabetização e Letramento	40
Módulo 4	Práticas Pedagógicas e educação do campo	40
Módulo 5	Gestão Educacional do Campo	40
Módulo 6	Tecnologia Educacional	40

Fonte: Projeto Base do PEA e atualizados pelo Projeto de Formação da UFAM.

[30] Lei 11.274/2006 sancionada pelo Presidente da República no dia 06/02/2006, altera a redação dos artigos 29, 30 32 e 87 da Lei 9.394 de 20/12/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir de 6 (seis) anos de idade.

Um dos resultados alcançados pelo Programa Escola Ativa, presente em todas as unidades federativas, de acordo com a Secad/MEC (Sinopse das Ações do MEC, 2010), foi a melhoria no desempenho escolar em classes multisseriadas. O gráfico 1 demonstra que o PEA, de 2007 a 2010, atendeu a um número crescente de municípios, escolas e alunos. De acordo com os dados, pelo menos em quantidade, o resultado foi positivo. Em 2007, foram atendidos 195.403 alunos e, em 2010, 1.308.080 alunos beneficiados.

Gráfico 1 – Atendimento do PEA em nº de municípios, escolas e alunos de 2007 a 2010.



Fonte: Elaboração própria a partir do documento "Sinopse das Ações do MEC" (2010, p.109-111).

Apesar disso, o Programa recebeu várias criticas, entre elas, a de que sua metodologia estava centrada na técnica de ensino do fazer; sua concepção fundada nos princípios liberais e escolanovista baseada na teoria do "aprender a aprender" ou "aprender fazendo" e no neoconstrutivismo de Piaget que tem como fundamento o "*ambiente pedagógico favorável à aprendizagem, centrado no aluno e na não diretividade pedagógica, em que o professor é apenas o facilitador da aprendizagem*" (Nota Técnica do FONEC, 2011).

De acordo com o FONEC (2011), a metodologia do "aprender a aprender" trouxe várias consequências negativas, entre elas: "*o esvaziamento do conteúdo clássico na escola e a não elevação do pensamento crítico dos alunos*" (p.6). Essa crítica levou a proposição de mudanças no Programa, tanto pelo MEC quanto pelas IES participantes, pois avaliaram que o Programa foi formulado em bases teóricas não críticas. As discussões empreendidas eram voltadas para a reconceptualização da sua base teórico-metodológica: reestruturação do processo de formação; ênfase na formação do professor para o trabalho coletivo; na construção do Projeto Político

Pedagógico; currículos e programas escolares autônomos para atender a cada realidade.

A concepção de formação fundada na pedagogia do “aprender a aprender”, base da metodologia do PEA, no entendimento de Duarte (2008), um dos críticos dessa pedagogia, possui roupagem contemporânea, expressa na pedagogia das competências e tem raízes no escolanovismo. Na sua crítica, faz referência a Perrenoud (1999): “*a abordagem por competências junta-se às exigências de focalização sobre o aluno, da pedagogia diferenciada e dos métodos ativos*” (p.5). Reforçando a sua crítica, cita novamente Perrenoud (2000):

> Para desenvolver competências é preciso, antes de tudo, trabalhar por problemas e projetos, propor tarefas complexas e desafios que incitem os alunos a mobilizar seus conhecimentos e, em certa medida, completá-los..[...] Os professores devem parar de pensar que dar aulas é o cerne da da profissão. Ensinar, hoje, deveria consistir em conceber, encaixar e regular situaçãoes de aprendizagem seguindo oa princípios pedagógicos ativos e construtivistas [...]. (Apud DUARTE, 2008, p. 6).

Duarte não discorda de que, na educação escolar, seja desenvolvida a autonomia intelectual, a capacidade de iniciativa, a liberdade de pensamento e expressão, a sua discordância recai sobre a hierarquia valorativa que essa pedagogia defende, isto é, de que o indivíduo aprende por si só, seja superior àquilo que aprende por meio de outras pessoas. Na sua forma mais perversa, o seu núcleo fundante defende “*um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição de uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital*” (*Ibid*., p.11). Ao concluir sua análise em relação à Pedagogia do “aprender a aprender”, destaca o seu caráter adaptativo:

> Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregados, deficientes, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social [...] para saber melhor quais competências a realidade está exigindo dos indivíduos (*Ibid*, p. 12).

A ideia defendida por Duarte, apesar de discordar em vários pontos da concepção do “aprender a aprender”, vai ao encontro de alguns teóricos no que se refere à formação do professor e ao processo de ensino destinado à educação no e do campo, onde o professor precisa, além de conhecer a realidade social onde a

escola e os alunos estão inseridos, intervir juntamente com os sujeitos para a transformação da realidade.

Quanto à operacionalização, as críticas do FONEC recaem sobre a formação dos multiplicadores, ou seja, dos formadores das IES assim como sobre os multiplicadores das SEMEDs, visto que apenas reproduziam "*conteúdos desconexos da realidade do campo e, muitas vezes, a dificuldade para replicar na escola do campo os conteúdos tratados com os formadores dos formadores*" (2011, p. 7).

Outras críticas também foram formuladas ao PEA, mesmo com a reformulação em 2007, poucos foram os avanços na sua concepção. Dentre os estudos desenvolvidos, destacam-se Freire, Oliveira e Leitão (2010) que fazem críticas abordando vários aspectos, entre os quais "*a concepção política dos projetos de campo em disputa no país, ultrapassando assim o histórico confinamento a que o Programa esteve submetido, reduzindo a problemática de precarização das classes multisseriadas a questões metodológicas*" (p. 241). O que significou a preservação dos "*fundamentos escolanovistas*", considerado pelos autores como "*uma contradição teórica e político-pedagógica*" (*Ibid*).

A partir da reformulação de 2007, os objetivos do Programa foram ampliados a fim de situá-lo como política pública com a participação de entes federados e em regime de colaboração "*sem descurar no foco da qualidade do ensino e na necessária dimensão formativa e pedagógica que isso implica* (FONEC, p. 43).

2.7 - Do Programa Escola Ativa à Escola da Terra

Segundo Mello (2006), as principais polêmicas em relação ao PEA dizem respeito à sua concepção, execução, gestão e avaliação em decorrência da sua base conceitual liberal e escolanovista que tem como centro a neutralidade técnica do ensino. Portanto *"não assume a educação do campo que tem sua identidade relacionada às lutas sociais pela reforma agrária e por outro modelo de desenvolvimento econômico e um projeto histórico de Educação do campo 'para além do capital'* " (p. 10).

Na mesma perspectiva, encontramos o trabalho de Gonçalves (2009, p. 8) afirmando que o PEA

> possui um traço de verticalismo forte no modelo como é implementado, nas esferas macro, meso e micro que abarca todo o processo de formulação, implantação, avaliação e universalização e reflete na sua dificuldade de incorporar produções críticas e análises coletivas para além do nível do discurso.

O não atendimento pelo PEA da concepção defendida para uma educação do campo onde a diversidade deve ser levada em conta, como elemento fundamental na formação do professor: etnias, sotaques, organização do trabalho, história, faz com que o diálogo no contexto da educação do campo não se realize. O atendimento à diversidade prevista pelo PEA ficou apenas no discurso, tendo em vista que "*primava pela homogeneização e o diretivismo pedagógico, em um caminho contrário ao da realidade das classes multisseriadas*" (MELLO, 2006), as quais têm como característica a heterogeneidade.

Uma questão que deixou a desejar no desenvolvimento do Programa foi a interrelação entre as escolas e as comunidades do campo com os movimentos sociais do campo. Essa relação precisa ser trabalhada no processo de formação de professor em qualquer projeto de educação do campo a fim de

> ressignificar o paradígma da educação rural idealista e conservadora, dado à distância política de muitas comunidades a aproximação com não apenas um conceito mas um protagonísmo dos MSC que coloca em realce o conflito e a contradição em um país marcado pela desigualdade social (MELO, 2006, p.11).

Na avaliação do FONEC (2011), algumas questões contribuiram para o "insucesso" do PEA, entre estas: a origem do Programa "focal e assistencialista"; relação entre Governo Federal, Universidades e Secretarias de Educação burocratizando as relações; a burocracia na aplicação dos recursos que não considerava a realidade do campo e, mais preocupante, a questão da formação do professor, em que a maior ênfase era dada à dimensão técnica.

As críticas feitas ao Programa por vários estudiosos e pela avaliação do Fórum Nacional de Educação do Campo contribuiram para que, apesar do resultado positivo em relação ao número crescente de alunos atendidos a cada ano, o PEA fosse finalizado em 2011. Para dar prosseguimento à questão da educação do campo, foi criado o Programa Escola da Terra. A comunicação da finalização da

Escola Ativa às secretarias estaduais e municipais de educação e Instituições parceiras foi feita através da Nota Técnica Nº 02-CGEC/SECAD/ MEC, datada de 31/03/2012.

O novo programa, além de apresentar nova concepção pedagógica, ampliava o atendimento para as escolas seriadas. A decisão teve como suporte, segundo os documentos, as várias reuniões técnicas visando à implantação das ações previstas no Decreto 7.352/2010[31], que instituiu a Política de Educação do Campo envolvendo novos programas e ações a serem desenvolvidos a partir do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), lançado no dia 23/03/2012 e inserido na Meta 8 (oito) do PNE - Plano Nacional de Educação (2014-2024).

Como programa específico para a população do campo, tem a função de resgatar uma dívida histórica para com essa população, afirmou o Ministro Mercadante[32]. De acordo com seu pronunciamento, no Brasil, 30 milhões de pessoas vivem no campo, é o 2º. país em agricultura e exporta quase 95 bilhões de dólares, no entanto não tem uma política específica para atender à questão educacional dessa população.

Outra motivação para essa política, segundo o Ministro, levou em conta a realidade do campo no Brasil: 76 mil escolas; 6 milhões e 200 mil alunos matriculados; 324 mil professores. Apesar disso, nas últimas décadas, foram fechadas 13.691 escolas do campo. Esse programa pretende reverter essa realidade.

A organização do PRONACAMPO envolve 4 Eixos:

Gestão e Práticas Pedagógicas: materiais didáticos e pedagógicos específicos; Escola Integral: Mais Educação; Escola da Terra e Quilombola[33].

Formação de Professores: Formação Inicial e Continuada de Professores; e Pós-Graduação para Professores.

[31] Decreto 7.352/2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA).

[32] Discurso do lançamento do PRONACAMPO, 23/03/2012.

[33] Quilombola – Comunidades remanescentes dos Quilombos.

Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica: PRONATEC Campo[34] e EJA – Saberes da Terra.

Infraestrutura Física e Tecnológica: Construção de escolas; Inclusão digital; Luz para Todos, água, saneamento e pequenas reformas nas escolas; Transporte Escolar.

Consta, neste programa, que uma de suas prioridades é a formação de professores no campo. Dos 342 mil professores, apenas 82.526 têm curso superior completo, mais da metade não tem graduação[35].

O Pronacampo foi construído por um grupo de trabalho coordenado pelo MEC/SECADI e envolveu representações de vários órgãos públicos, de movimentos sociais de vários setores. De acordo com França (2016, p. 242), "*O Pronacampo é fruto de um longo processo colaborativo iniciado a partir da luta dos movimentos sociais e institucionalizado pela Secadi".* Dá ênfase aos processos colaborativos, havendo interesses plurais que nem sempre são convergentes entre as várias parcerias, seja interinstitucionais ou extragovernamentais. Apesar da sua formulação ter sido discutida pelos representantes dos que defendem a concepção de uma educação do campo, alguns representantes afirmam que algumas ações do Pronacampo não foram seguer discutidas (FRANÇA, 2016, p.242).

Quanto ao Programa Escola Ativa, uma das recomendações do MEC foi que, no momento de transição para o Programa Escola da Terra, as escolas continuassem com a proposta pedagógica do PEA, até o lançamento e a adesão ao novo programa (CGEC/SECADI/MEC, Nota Técnica Nº 2 – PEA, 2012). Em 2013, os estados e municípios iniciaram adesão, e sua operacionalização deveria ser seguida pelo Documento Norteador do PRONACAMPO, datado de janeiro de 2013. No entendimento desta pesquisadora, esta é mais um Programa que se propõe a

[34] PRONATEC Campo – Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Foi criado pelo governo federal, em 2011, com objetivo de ampliar ofertas de cursos de educação profissional e tecnológica, para a população do campo. (pronatec.mec.gov.br/institucional/o-que-e-o-pronatec)

[35] A meta é oferecer curso de graduação, de aperfeiçoamento e de especialização para os professores, afirmou Mercadante (Ministro da Educação).

resolver as questões educacionais vivenciadas pela população do campo, o que se espera que realmente o faça.

Espera-se que essa Política, na implantação e implementação de suas ações, realmente, assuma uma concepção de educação para a população do campo, diferente das que orientaram a educação rural defendida historicamente, superando o atrelamento a políticas neoliberais, não só no discurso, mas também no contexto do campo, e que esta vá ao encontro da concepção educativa defendida pelos movimentos sociais que atenda às reais necessidades desses sujeitos respeitando a sua diversidade, seja humana, seja sociocultural.

Ultrapasse a visão de supervalorizar os conhecimentos locais em detrimento dos conhecimentos construídos historicamente pela humanidade, ou seja, o conhecimento prático e o científico. Na construção de uma educação emancipadora e transformadora, é fundamental que exista o diálogo entre esses saberes, conforme Freire (1995), e leve em consideração as recomendações do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que, através de uma Nota Técnica[36], fez uma avaliação sobre o Programa Escola Ativa e apontou a necessidade de um "*redimensionamento e uma reconceptualização do Programa frente à aprovação do Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 [...] que dispõe sobre a Política de Educação do Campo*" (p.12), assim como a posição dos movimentos que lutam por uma educação do campo que atenda às reinvindicações do povo campesino, fóruns, organismos das classes trabalhadoras. Isto por ser vital para essa população a "*Educação pública de qualidade como direito de todos e dever do estado*" (p.12).

Quanto ao PEA, após 4 anos de implementação (alojado na SECADI), este foi extinto sem uma avaliação consistente, *in loco*, ouvindo-se os sujeitos que estavam diretamente vivenciando a experiência nas comunidades: alunos, pais e professores que desenvolviam sua prática pedagógica nas classes multisseriadas. Eles teriam muito a dizer e a contribuir para a melhoria do atendimento educacional no campo. Pode ser uma leitura equivocada, mas, historicamente no Brasil, os Programas são

[36] FONEC - Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica, 2011.

modificados, finalizados ou surgem apenas com uma nova nomenclatura, mas, na sua essência, preconizam as mesmas concepções.

3. O PROGRAMA ESCOLA ATIVA NO ESTADO DO AMAZONAS

Assim como no Brasil, o PEA foi implantado no Amazonas, quando da experiência piloto coordenada pelo FUNDESCOLA e financiada pelo Banco Mundial, por ter sido considerado Zona de Prioridade (ZAP).

Para melhor entender por que o estado foi considerado como prioridade, faz-se necessário apresentar alguns aspectos: geográfico, demográfico e econômico, como também os aspectos históricos da educação rural do Amazonas.

3.1 - Aspectos geográfico, demográfico e econômico do estado do Amazonas

O Amazonas é o maior estado da Federação com uma área de 1.559.161. 682 Km^2 e apresenta uma baixa densidade demográfica (IBGE, 2010). Da mesma forma que ocorre no Estado Brasileiro, a população rural no Amazonas a cada ano também diminui.

A evolução da população urbana e rural do Amazonas, nos anos de 2004 a 2010, está indicada no quadro abaixo:

Tabela 3 – População residente em área urbana e rural.

ANO	2004		2007		2009		2010	
ÁREA	URB	RUR	URB	RUR	URB	RUR	URB	RUR
Sub-total	2.444.279	747.008	2.747.865	591.660	2.869.673	585.212	2.755.756	725.181
Total	3.191.287		3.339.325		3.454.885		3.480.937	

Fonte: Elaboração própria, a partir dos dados apresentados no Anuário Estatístico do Amazonas SEPLAN, p.63,116,49.

Como se pode constatar, a população urbana está sempre aumentando em relação à rural, entretanto, no ano de 2010, a população rural apresentou um pequeno aumento em relação ao crescimento populacional da zona urbana do ano anterior.

Historicamente, o desenvolvimento da Amazônia, e, particularmente do estado do Amazonas, é justificado pelos governantes, pelos atributos da região, quais sejam: grande extensão territorial, que implicam as grandes distâncias entre capital e interior; precariedade dos meios de transporte que, na sua grande parte, é fluvial. Além desses, a povoação ainda considerada esparsa, com baixa densidade demográfica, apesar de que, desde a década de 1970, o governo buscou implantar

processos de ocupação na tentativa de manter o homem do interior no ambiente em que vive, como também tentativas de colonização ao incentivar a fixação no interior do estado de grupos de estrangeiros, como japoneses, e também os nordestinos. Entretanto não criou fluxos populacionais extensivos. A forma primitiva da extração da coleta dos recursos naturais da região ocupada agravou "*a condição de pobreza da população dedicada diretamente a essa atividade*" como afirma Carneiro (1977, p.9) ao referir Ferreira Filho. Naquele momento, não havia o entendimento ou reconhecimento de conceitos hoje trabalhados, sobre a questão da preservação.

Os atributos indicados acima, ainda hoje, século XXI, são considerados como obstáculos ao desenvolvimento tanto social quanto educacional da região, o que, no dizer de Carneiro (1977) no que tange à educação, é devido "*à incapacidade que o sistema de ensino ou as instituições escolares têm de se ajustar às peculiaridades da região e desse setor da sociedade*" (p.8), ainda presentes nas escolas da região.

O estado do Amazonas composto por 62 (sessenta e dois) municípios é formado em grande parte de seu território por reserva florestal (fauna e flora) e por água, o que substancialmente dificulta seu desenvolvimento regional. Possui amplo sistema fluvial ou aquaviário formado pelo triângulo rio Negro /Amazonas/Solimões.

A questão econômica da região contribuiu para o despovoamento do campo ou da zona rural, durante a sua história. O despovoamento começou desde o período colonial, quando os conquistadores aqui aportaram e apossaram-se das terras e expulsaram os nativos que não se submetiam aos conquistadores (CARVALHO, 2010).

Os ciclos econômicos também contribuíram para o êxodo rural. O Amazonas passou por vários, e Manaus viveu o apogeu com o ciclo da borracha, esse período teve início em 1900. Foi o momento de maior desenvolvimento da cidade de Manaus a partir do látex. Trouxe crescimento e desenvolvimento à capital[37], tanto financeiro, quanto cultural herdado dos portugueses, franceses e espanhóis. Com a trasladação da seringueira para o Oriente, Manaus viveu a sua primeira tragédia econômica.

A década de 1970 pela política do governo estadual, veio a Zona Franca de Manaus com o comércio de importados e depois com a implantação do Polo

[37] Ver Márcio Souza em Uma breve história do Amazonas. Manaus: Valer, 2006).

Industrial, com uma concentração de fábricas e indústrias. Atraída pela euforia de desenvolvimento, a população do campo, em busca de empregos e melhores condições de vida, deixava o campo e vinha para Manaus na busca de emprego nas indústrias aqui implantadas. Nesse período, aumentou consideravelmente a população de Manaus, esta passou de 200 mil (1960) para 900 mil (1980); em 2002 chegou a 1,5 milhão e em 2010 alcançou o total de 1.802.525 habitantes.

De acordo com Batista (2006), a ecologia do homem amazônico representa um dos fatores mais relevantes para a evolução social da planície amazônica: o povoamento. Até hoje, não se criou uma população numericamente suficiente para preencher o vazio demográfico. Este fato vem desde os primeiros habitantes, os indígenas, que foram dizimados pelos conquistadores.

Explicita também que os fatores ecológicos explicam esse "marcapasso demográfico", dividindo-os em quatro ordens: climáticos, topográficos, edáficos e bióticos[38]. Todos contribuem para as problemáticas econômicas e sociais da Amazônia. A questão da alimentação, às vezes, dependendo do período, é mais abundante pela utilização de recursos naturais, da caça, da pesca e da colheita de frutos do mato. Mas, devido à pesca ou caça predatórias, alguns alimentos vêm escasseando, como: os quelônios, o peixe-boi, entre outros. Essa depredação fez surgir várias legislações para conter a prática predatória da pesca e da caça, como também regras para conter o desmatamento.

O autor acima referido complementa ainda essa ideia ao afirmar que o isolamento do homem rural e a parca alimentação, em alguns períodos, desfavorecem a saúde do ribeirinho. As doenças são fatores que, constantemente, interferem na situação produtiva do homem do interior, como a malária, a leishmaniose, a hepatite, entre outras, são enfermidades com que a população ribeirinha tem convivido. Todos estes agravantes dificultam a gestão de políticas públicas para o campo, apesar de essa situação não ser desconhecida do poder público, e ações concretas estabelecidas em políticas públicas já deveriam ter sido implementadas, ao invés de promover apenas programas emergenciais, como já constatados historicamente.

[38] Ver Djalma Batista. Amazônia, cultura e sociedade. Manaus: Valer, 2006.

Os desmatamentos e os conflitos de terra presentes na região, não se pode ignorar que sejam um dos fatores que dificultam e contribuem para que as ações, mesmo emergenciais de atendimento à população do campo, se concretizem de forma satisfatória. (CARVALHO, 2010)[39]. Por não ser objeto do estudo, essas duas questões não serão aprofundadas, apesar de que ainda repercutem na realidade amazônica, como se constatou na coleta dos dados empíricos.

3.2 - Aspectos educacionais do estado do Amazonas

O aspecto demográfico do estado do Amazonas influencia sobremaneira o atendimento educacional da região, particularmente nas áreas rurais. A imensa extensão territorial é também um dos obstáculos ao acompanhamento real dos docentes e educandos que necessitam de atendimento aos direitos sociais, entre os quais, a saúde e a educação.

Essa é uma questão antiga comprovada nos estudos empreendidos por Carneiro (1977) nos quais foi constatada essa realidade educacional no nosso estado e afirma "*um dos atributos absolutos, reconhecido como o grande obstáculo a uma assistência permanente e eficiente pelo menos na área de serviços educacionais, é a imensa extensão territorial do estado do Amazonas* [...]" (p.9). Complementa ainda "*Esta peculiaridade implica tanto em distâncias consideráveis a ser vencidas, quanto em dificuldades de acesso pela precariedade dos meios de transporte empregados, especialmente a navegação fluvial que liga os vários pontos do interior à capital*" (p.9). Atualmente, o sistema de transporte melhorou bastante frente à realidade apresentada, mas ainda é um fator que dificulta o atendimento à população rural em todas as suas necessidades, particularmente, a educacional.

Essas dificuldades são históricas, e sempre se justifica esse atraso na nossa região. Isso é fato, entretanto, com vontade política, poderiam ser amenizadas e, dessa forma, concretizar o que preceitua a Carta Constitucional de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Apesar de que esse direito está limitado à idade, ao tempo de escola, como por exemplo a Alínea I do art. 4º. da LDB que estabelece: "*I. a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 anos,*

[39] Ver Carvalho. Desmatamento , grilagens e conflitos agrários no Amazonas. Manaus: Valer, 2010.

desde a pré-escola ao ensino médio" (já acrescida pela Lei Nº. 12.796, de 04/04/2013).

Faz-se necessário exigir que esse direito se estenda a todos independentemente da idade. E a população rural, desde o final da década de 1990, luta para a concretização desse direito, e o Movimento para a Educação do Campo foi um dos que fortaleceu essa luta, assim como os movimentos sociais que retornaram com mais força nessa década. Em relação à matrícula da educação básica na capital, tem-se os seguintes resultados:

Tabela 4 - Matrícula inicial por localização e dependência Administrativa, segundo nível de ensino no estado do Amazonas – CAPITAL

Nível Ensino/rede	2004	2005	2006	2008	2009	2010
Ed. Infantil/Est	-	130	-	-	-	-
Ed. Infantil/Mun	37	40.321	42.006	45.786	41.818	41.104
Alfabetização/Est	-	-	-			
Alfabetização/Mun	-	-	-			
E. Fundamental/Est	150.430	152.005	154.574	148.694	148.029	144.879
E.Fundamental/Mun	168.989	172.979	178.929	186.162	176.900	170.977
Ensino Médio/Est	105.861	93.548	93.530	83.736	80.989	80.642
Ensino Médio/Mun	-	-	-	-	-	-
Eed. Especial/Est	985	978	962	627	882	1.069
Eed. Especial/Mun	589	642	749	494	1.134	1.417
TOTAL	426.891	460.603	470.750	465.499	449.752	440.088

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados apresentados no Anuário Estatístico do Amazonas – 2006/2009_2010 - SEPLAN, p.126/121.

Em relação à matrícula da Educação Básica, têm-se os seguintes resultados no interior[40]:

Tabela 5 - Matrícula inicial por localização e dependência Administrativa, segundo nível de ensino no estado Amazonas – INTERIOR

Nível Ensino/rede	2004	2005	2006	2008	2009	2010
Ed. Infantil/Est	176	144	117	60	49	46
Ed. Infantil/Mun	50.417	60.215	61.125	45.786	41.818	41.104
Alfabetização/Est	-	-	-			
Alfabetização/Mun	-	-	-			
E. Fundamental/Est	168.734	166.539	162.432	152.294	146.597	142.715
E.Fundamental/Mun	247207	252429	257950	186.162	176.900	170.977
Ensino Médio/Est	53789	56975	59075	65.098	68.097	68.668
Ensino Médio/Mun	-	212	288	-	-	-
Eed. Especial/Est	251	227	316	173	1.008	1.223
Eed. Especial/Mun	487	716	81º	494	1.134	1.417
TOTAL	521.061	2.036.557	542.113	450.067	435.603	426.150

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados apresentados no Anuário Estatístico do Amazonas – 2006/2009_2010. SEPLAN, p.126/121.

[40] Termo usado no documento da SEPLAN.

Analisando as Tabelas 4 e 5, pode-se constatar a disparidade dos dados educacionais entre área rural e urbana. A universalização da educação não está sendo atendida, e mais, nas escolas rurais dos municípios, poucas atendem ao ensino médio. Neles, a maioria dos alunos é atendida nas escolas estaduais, assim como a educação infantil é atendida, em grande parte, pelo município. Isto é definido na LDB, no que se refere à Organização da Educação Nacional que no *caput* do Art. 8º determina: "*A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino*" e no Art. 10 define a incubência dos estados, particularmente no inciso VI estabelece que os estados devem "*assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei*". Quanto à incubência dos municípios, está definida no Art. 11 e incisos, e no V estabelece: "*oferecer educação infantil em creches e pré- -escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à munutenção e desenvolvimento do ensino*".

No ano de 2010, de acordo com os dados do MEC/INEP (2010), o acesso ao Ensino Fundamental no estado do Amazonas ficou assim definido, totalizando 770.147 alunos matriculados:

Tabela 6 – Acesso ao Ensino Fundamental

Ano Inicial	1ª.série/ 2º. ano	2ª.série/ 3º. ano	3ª.série/4º. ano	4ª. série /5º.ano	5ª.série/ 6º. ano	6ª.série 7º.ano	7ª.série/ 8º.ano	8ª.série/ 9º. ano
69.844	99.505	101.229	91.237	88.151	98.984	82.846	72.952	65.399

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados do INEP/2010.

Obervando a Tabela, constata-se que, do número dos alunos que tem acesso às primeiras séries do ensino fundamental, nem todos permanecem na escola, pois, quando se analisam dados dos anos finais, verifica-se uma considerável diminuição das matrículas, o que demonstra ser importante ampliar o acesso à educação escolar e a permanência desses alunos na escola para que possam concluir o ensino fundamental e dar continuidade aos estudos em outros níveis de ensino.

O estado do Amazonas apresenta número crescente em relação à educação básica, tanto de docentes, de matrículas, de escolas quanto de aumento de alunos

com deficiência, atendidos em classes regulares. De acordo com o INEP (2011), temos os seguintes dados:

Tabela 7 – Mapa geral da educação no estado do Amazonas

Número de Funções	Ano	Quantidade
Docentes cadastrados no Educacenso por escola	2011	47.727
Matrículas na Educação Básica	2011	1.171.225
Estabelecimentos cadastrados no Educacenso	2011	5.587
Matrículas de alunos com deficiência, altas habilidades e superdotação incluídos no Ensino Regular	2011	5.381

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados do INEP/2011.

Esses dados demonstram que o acesso melhorou bastante, seja no Ensino Fundamental, seja no Ensino Médio, e sobretudo para os alunos com deficiência incluídos no ensino regular.

Mesmo assim, com o aumento do acesso à educação escolar, o nível de analfabetos é alto e, na área rural, em relação à área urbana, a diferença é grande entre a população alfabetizada e não alfabetizada. Para constatar essa situação, basta que se observem os dados indicados na Tabela 8:

Tabela 8 - Alfabetizados e não alfabetizados – de 5 a 60 anos ou mais de idade

Idade: de 5 a 60 anos ou mais de idade	2004		2005		2008		2009	
	URB	RUR	URB	RUR	URB	RUR	URB	RUR
Alfabetizados	1.971.376	481.317	2.063.707	556.071	2.306.933	396.169	2.373.406	444.321
Não Alfabetizados	210.312	158.264	197.777	97.184	241.613	111.317	225.458	84.333

Fonte: Elaboração própria baseado nos dados apresentados no Anuário Estatístico do Amazonas – 2006/2009_2010. SEPLAN, p. 118/ p. 116.

O que se pode verificar é que a maior parte de analfabetos se encontra na área rural. O que demonstra que a educação rural ainda está alijada pelo Poder Público, apesar de que, na década de 1990, com a pressão dos movimentos sociais, o governo introduziu, na sua agenda, programas direcionados a uma política para atender à população rural. Mesmo assim, o analfabetismo ainda está presente em pleno século XXI na área rural e, também, mesmo, em menor extensão, na urbana.

Uma outra problemática existente não só no Amazonas mas também em todo o país é a distorção idade-série no Ensino Fundamental, ou seja, o atraso escolar na população de 6 a 17 anos, o que corresponde à faixa dos destinados à Educação Básica. No Brasil, nesta faixa de idade, tem-se um total de 36.861.177 da população escolar. Deste, encontram-se em atraso escolar 14.633.966, o que significa 39,7% dessa população. Mais grave é quando se verifica a localização: urbana 37,3% e a

rural 50,4%. Esses dados comprovam a disparidade do atendimento escolar entre a educação urbana e a rural. E, na população de 10 a 17 anos, aparece uma variável que, possivelmente, contribui para a incidência desse atraso: o trabalho infantil. Da população de 14.633.966, as crianças de 10 a 17 anos são em torno de 11.758.527 (Projeto Fora da Escola Não Pode, cap. 2, p.68-70).

Complementando essa realidade, destaca-se que, nos estados da Região Norte, a incidência desse atraso escolar é díspare nas áreas urbanas e rurais, na população de 6 a 10 anos[41] e de 11 a 14 anos[42] de idade:

Tabela 9 – Incidência de atraso escolar na população de 6 a 17 anos, por idade, localização e situação de trabalho.

UF	Idade	Total	Em atraso escolar (%)	Localização (%)		Trabalha (%)	
				URB	RUR	SIM	Não
RO	6 a 10	137.053	42.320 (30,9%)	28,2%	37,9%	-	-
	11 a 14	120.244	52.724 (43,8%)	40,8%	51,7%	47,7	43,7
AC	6 a 10	77.525	24.168 (31,2%)	25,4%	44,3%	-	-
	11 a 14	62.960	31.423 (49,9%)	42,2%	68,2%	61,1	49,6
AM	6 a 10	356.675	114.338 (32,1%)	28,2%	44,6%	-	-
	11 a 14	287.173	159.802 (55,6%)	50,7%	73,3%	65,7	55,3
RR	6 a 10	45.817	14.389 (31,4%)	28,5%	40,5%	-	-
	11 a 14	38.028	18.213 (47,9%)	43,4%	62,7%	43,8	48,0
PA	6 a 10	758.993	264.965 (34,9%)	30,1%	43,6%	-	-
	11 a 14	623.913	392.032 (62,8%)	55,9%	76,0%	75,8	62,4
AP	6 a 10	71.926	20.592 (28,6%)	28,2%	31,7%	-	-
	11 a 14	59.244	29.717 (50,2%)	48,2%	64,9%	54,4	50,1
TO	6 a 10	130.009	31.787 (24,4%)	22,4%	31,6%	-	-
	11 a 14	111.623	47.052 (42,2%)	38,1%	56,4%	44,5	42,1

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados apresentados pelo Projeto Criança Fora da Escola Não Pode, 2010, p. 69 e 71).

Como se verifica a partir dos dados expostos, entre os estados da Região Norte, há diferença entre as áreas urbana e rural em relação ao atendimento educacional, e esta é bastante expressiva. É a partir dos 10 anos que começa a aparecer a questão do trabalho infantil e se intensifica dos 11 anos em diante. No Amazonas, a incidência de atraso escolar está muito alta e aumenta na faixa etária equivalente aos últimos anos do Ensino Fundamental, provavelmente pela presença do trabalho infantil nessa idade, o que confirma que essa variável contribui para o atraso escolar dos alunos, tanto da área rural quanto da urbana.

Em relação à educação na área rural, no Brasil, temos as chamadas classes multisseriadas. O quadro abaixo apresenta o número de turmas do Ensino

[41] Correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental.
[42] Correspondente aos anos finais do Ensino Fundamental.

Fundamental no Brasil, na Região Norte e no Amazonas e, desse total, o número de turmas multisseriadas:

Tabela 10 – Nº de turmas no Ensino Fundamental e Classes Multi (Anos iniciais do EF).

Ano	2004		2006		2007		2009		2010	
	1º ao 8º ano	Classes Multi	1º ao 8º ano	Classes Multi	1º ao 8º ano	Classes Multi	1º ao 8º ano	Classes Multi	1º ao 8º ano	Classes Multi
Brasil	1132.904	110.661	1238.524	-----	1166.375	93.884	1180.704	96.634	1171.69	97.623
Norte	99.439	21.005	103.070	19.984	107.903	19.229	11.736	20.594	112.366	21.762
AM	21.973	4.410	23.180	4.741	23.335	5.136	24.410	5.602	24.113	5.752

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do MEC/INEP, 2004 - 2010.

Na região rural, predominam as classes multisseriadas e, em muitos locais, essas escolas, entre outros problemas, apresentam características físicas inadequadas, além da baixa qualidade de ensino. Essa situação ainda predomina comprovada pelos estudos realizados pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais e do Agronegócio (CNA), no âmbito do Observatório das Desproteções Sociais no Campo, em 2012, identificou e localizou as escolas com essas condições, por eles denominadas de “escolas esquecidas”, ou seja, escolas que apresentavam baixo desempenho escolar e precária estrutura física, o que significa que há necessidade de mais investimentos do poder público. Os critérios estabelecidos para identificar essas escolas foram: alta taxa de abandono escolar, baixa taxa de aprovação e infraestrutura inadequada. Para a identificação dessas escolas, os pesquisadores utilizaram os dados do INEP/MEC, 2012.

Como resultado desse estudo, as escolas públicas do Brasil apresentaram os seguintes problemas, quanto à estrutura física (CNA, 2012, p. 5):

85,5% das escolas não possuem bibliotecas;
61,3% não possuem computadores;
52,2% não possuem aparelhos de TV;
51,1% não possuem videocassete e/ou DVD;
18,1% não possuem água filtrada para consumo;
13,7% não possuem energia elétrica;
14,7% não possuem esgoto sanitário.

Das 75.678 escolas rurais existentes em 2012 (MEC/INEP), foram selecionadas 508 unidades, representando 0,7% das escolas públicas rurais brasileiras. A figura abaixo representa os estados e o número de escolas pesquisadas:

Figura1: Mapa de localização das escolas esquecidas

Fonte: Observatório das desproteções sociais. Instituto CNA, 2012, p. 6.

Recorrendo-se à figura acima, verifica-se que os estados selecionados são em número de onze (11) nas Regiões: Norte (06), Nordeste (04) e Centro-Oeste (01); onde havia maior incidência de “escolas esquecidas” era nas Regiões Norte e Nordeste. O quadro, a seguir, indica o número de escolas em cada região selecionada:

Quadro 5 – Escolas esquecidas. Região, Estados e número de escolas selecionadas.

Região	Estados	Nº de Escolas
Norte	Amazonas	202
	Acre	36
	Rondônia	01
	Pará	209
	Roraima	11
	Amapá	04
Nordeste	Maranhão	22
	Piauí	02
	Pernambuco	06
	Bahia	12
Centro-Oeste	Mato Grosso	03
Total		508

Fonte: Elaboração própria baseada nos dados apresentados pelo CNA, 2012, p.14-25.

No Amazonas, das 202 escolas identificadas como “escolas esquecidas”, foram encontradas nos municípios de Barcelos (01), Barreirinha (03), Benjamin Constant (02), Beruri (13), Boca do Acre (03), Borba (16), Coari (02), Envira (01),

Fonte Boa (03), Humaitá (01), Ipixuna (01), Itamarati (02), Juruá (08), Jutaí (05), Lábrea (14), Manacapuru (02), Manicoré (01), Nhamundá (05), Parintins (05), Pauni (13), Santa Isabel do Rio Negro (02), Santo Antônio do Içá (07), São Gabriel da Cachoeira (67), São Paulo de Olivença (01), Tabatinga (04) e Tapauá (20) de acordo com os estudo do CNA (2012). A localização das escolas pesquisadas ocorre em áreas diferenciadas, sendo que a maioria delas – 77,6% está em terras indígenas.

Este estudo comprovou que, em relação às escolas rurais, principalmente, as mais distantes da sede dos municípios, a situação escolar se agrava tanto em termos de acesso, quanto em aproveitamento, e a infraestrutura deixa muito a desejar. E essa situação contribui para o insucesso escolar dessa população.

O próprio MEC, através do Projeto Base do Programa Escola Ativa (2008), já reconhecia a precariedade da educação oferecida às populações do campo, principalmente nas classes multisseriadas. Além disso, a precariedade da estrutura física é um agravante no péssimo atendimento a essa população: estrutura física inadequada, falta de saneamento básico, como esgoto, sanitário, energia elétrica, mais predominante na Região Norte e Nordeste, o que comprovam os estudos do Instituto CNA e que essa realidade ainda persistia no ano de 2012. Essa situação interfere na prática pedagógica dos professores que atuam no campo, principalmente, os que trabalham nas classes multisseriadas.

Azevedo (2010, p. 63), nos estudos empreendidos na tese de doutorado[43], apresenta as dificuldades dos professores dessas classes, que vão além da questão da infraestrura das escolas. E complementa:

> [...] as limitações materiais e pedagógicas, a falta de condições apropriadas para a realização do trabalho docente nessas turmas e a falta de um projeto político-pedagógico que orientasse as práticas condizentes à identidade e particularidades dos que vivem, trabalham e estudam no meio rural.

Como se pode constatar, a realidade do Amazonas não é diferente de tantas outras regiões: predominam as escolas multisseriadas nas áreas rurais, grande maioria com características físicas inadequadas e sem um projeto para atender às

[43] Avaliação do Programa Escola Ativa como política pública para escolas rurais com classes multisseriadas na cidade de Seridó, Rio Grande do Norte. PPGE/UFRN, 2010.

suas especificidades, como será apresentado no capítulo posterior no estudo desenvolvido no lócus da pesquisa.

3.3 Aspectos históricos da educação rural do estado do Amazonas

A educação no meio rural no Amazonas foi pesquisada a partir da implantação da Lei 5.692/71 que, em 1972, passou a desenvolver ações específicas destinadas à educação para o meio rural, marco dos estudos realizados por Hawatt em 1991. De acordo com a autora, a elaboração do Plano Estadual de implantação da Lei previa a municipalização progressiva do ensino de 1º Grau. A participação do governo do estado à época ocorria através da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Na análise realizada pela autora acima referida, foi considerada muito tímida a participação do Estado, foi apenas uma tentativa de justificar que a nova lei estava sendo implantada e estava levando mudanças à área educacional, tais como: Ajuri I e II e o projeto Sumaúma com o objetivo de capacitar recursos humanos, como também a ampliação da rede física, e criou um Sistema de Material de Ensino Aprendizagem (SMEA) e implantou a Cartilha da Amazônia, muito criticada por estudiosos na época.

Outro ensaio dessas mudanças para o ensino no meio rural, considerada por Hawatt, foi a criação de vários projetos que desenvolviam ações na área rural. Entretanto, no entendimento da autora, essas ações não obtiveram sucesso devido à falta de integração dos projetos, apesar de terem os mesmos objetivos, eram desenvolvidos de forma isolada. Somando-se a essa desarticulação, a forma de "*municipalização do ensino, a burocracia exagerada e a inflexibilidade imposta a nível nacional para a execução dos programas cujos cronogramas não de adequaram à realidade local*" (1991, p. 69-70).

As ações foram realizadas através de projetos, tais como:

1. PROMUNICÍPIO lançado pelo MEC em 1975 em nível nacional, com o objetivo de prestar assistência técnica e financeira para o aperfeiçoamento do ensino de 1º grau ministrado sob a responsabilidade municipal. Foi implantado em apenas sete municípios em 1978.

2. Projeto SUDHÉVEA que visava ao atendimento escolar nas áreas de produção da borracha, implantado em apenas 16 municípios.

3. PRONASEC que se propunha a efetivar ações socioeducativas no meio rural.

Apesar dessas iniciativas para atender especificamente à população rural sem lograr êxito; somente a partir de 1980, na euforia disseminada em todo o país pela “a ideologia desenvolvimentista”, novamente foram idealizados e elaborados dois projetos simultâneos, mas não integrados, conforme Hawatt (1991): o Projeto de Desenvolvimento Integrado (PDRI) e o Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM).

Com isso, a gestão da educação rural no estado do Amazonas, a partir dessa década, foi realizada através do Projeto de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI), através de Projetos Políticos de Desenvolvimento, no período de 1967-1980. Desenvolvia estratégias educativas no âmbito formal e informal da educação e, a partir de um diagnóstico, propôs várias ações para dinamizar o desenvolvimento rural. Essa foi a diretriz para todos os projetos educativos direcionados ao setor rural. Esses projetos eram financiados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BIRD) para desenvolver projetos integrados em saúde, educação e agricultura. Esse projeto era assessorado pelo Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura (IICA) no Programa de Cooperação com o governo do estado na implementação do componente de educação. Este teve grande influência nas decisões do grupo-tarefa que elaborou o PDRI, por conta da prestação de assessoria técnica.

O PDRI indicou, à época, algumas dificuldades para o crescimento do estado, destacando-se, principalmente, na área rural, precárias condições de vida, produção insuficiente, pouca ou nenhuma estrutura física. Tinha como proposta

> um processo de transformações estruturais nas comunidades rurais, com o objetivo de melhorar as condições de vida da população rural. Exigia uma ação progressiva sustentada no aumento do padrão socioeconômico e a participação permanente e organizada da população rural, na busca de soluções dos problemas detectados (ARAUJO, 2004, p.145).

A proposta tinha como princípios a “ideologia desenvolvimentista” em que a educação seria a diretriz básica para as “*transformações econômico-sociais*

fundamentais para a construção de uma comunidade mais solidária, justa e humana" (*Ibid*, p.146).

Em 1981, a educação no meio rural transferiu-se para a responsabilidade do estado, e a Secretaria de Educação, através do Instituto de Educação Rural do Amazonas (IERAM), passou a coordenar ações educativas para a formação de professores, efetivado através da Lei 1.496 de 17 de novembro de 1981. Caracterizou-se como uma autarquia vinculada à SEDUC, dotada de personalidade jurídica e autonomia administrativa e financeira com sede em Manaus e jurisdição em todo o estado do Amazonas.

O IERAM, na realidade, passou a coordenar as ações do PDRI e apresentava, nas suas ações, similaridades teórico-metodológicas com as ações daquele Programa. Entretanto continuou com a assessoria do IICA que, entre as ações desenvolvidas em conjunto com o IERAM, concentraram suas ações em três segmentos: "*capacitação de recursos humanos, educação curricular e educação não-formal*" (Relatório IICA, 1983). Contribuiu ainda para a construção do diagnóstico, da proposta curricular para a educação rural e do calendário agrícola. Desenvolveu vários Projetos e Programas visando à formação dos professores leigos[44] que atuavam em classes multisseriadas. Dentre os quais se destacaram: Projeto Sumaúma, Programa Emergência, Projeto Logos II, Projeto Vitória-Régia e PRORURAL[45].

Estes programas visavam enfrentar e superar a realidade caótica em que se encontrava a educação na área rural, via formação de professores. Diante da situação vivenciada pela população rural e, particularmente, pelos professores que, sem qualificação pedagógica, atendiam a classes multisseriadas, o IERAM, para minimizar a problemática, assumiu o compromisso de

> implementar, desenvolver, manter, executar, acompanhar e avaliar a política de formação desses docentes, não 'pelo critério de linha da pobreza e das definições de desvantagens', mas fundamentalmente pelo critério da educação e da

[44] Termo que se refere aos professores sem qualificação pedagógica, que lecionavam nas classes multisseriadas (1ª a 4ª série), que na sua grande maioria, à época que foi realizada a pesquisa (1996), não possuíam sequer o 1º grau completo.

[45] Para saber mais, consultar Coelho, M. Educação a distância: uma alternativa para a formação do professor leigo rural no estado do Amazonas, 2007.

> formação inicial e continuada desses professores" (COELHO, 2007, p.109).

Os programas desenvolvidos elevaram a escolaridade dos professores leigos e muitos concluíram a sua formação, ou seja, completaram o Ensino Fundamental e o Magistério. O IERAM foi um órgão que muito contribuiu para o desenvolvimento da área rural a partir de ações educativas junto aos professores e comunidades. Entretanto, em 1998, foi extinto. Com isso, passou, para a Secretaria de Educação e Qualidade de Ensino (SEDUC), a responsabilidade de desenvolver a política para a educação do campo, a partir de gerência ou departamento, sediado na estrutura dessa Secretaria, por força de lei emanada da LDB/96 que, com a descentralização definida no Art. 8º o qual determina a Organização da Educação Nacional (Titulo IV), assim estabelece "*A União, os estados e os municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino*". Ressalta-se que, até aquele momento, não havia uma política para a educação rural, apenas programas pontuais, definidos pelo governo do estado, através do IERAM, enquanto autarquia não integrada à Secretaria Estadual de Educação.

Em todos os programas, o sentido de desenvolvimento fica sempre atrelado ao capital. A ênfase em "manter" ou "fixar" o homem no campo, talvez isto se constituiu como uma dificuldade para que as ações fossem implementadas pelo poder público com, pelo menos, o mínimo de sucesso.

Na realidade, o que se pretendia era que o homem permanecesse e se adaptasse no campo, que, no dizer de Bezerra Neto e Bezerra (2009), "*deixa de lado as contradições presentes nas relações de trabalho entendidas como o metabolismo homem-sociedade-natureza*"(p.106), reforçando, portanto, a ideia de adaptação e não de transformação.

Refletindo-se sobre aquele caminhar histórico da educação rural, conclui-se que a perspectiva anterior vai de encontro à nova concepção de educação do campo, reinvindicada pelos movimentos sociais, que defendem uma educação específica para os povos do campo. Algumas críticas são feitas a essa concepção, pois isso pressupõe "*uma divisão fenomênica entre o rural e o urbano, como se ambos existissem separadamente*" (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2009, p.106). A

escola é considerada nessa perspectiva como um espaço privilegiado de transformação social.

Sabe-se que a escola em si não terá essa força, mas que os sujeitos, sejam da cidade ou do campo, compreendam a realidade objetiva existente na sociedade, pois, para alterar ou transformá-la, é preciso entendê-la. A maioria dos projetos ou programas tem uma perspectiva contrária, em que se pauta na defesa apenas da cultura, dos valores, como se isso resolvesse as questões específicas do campo.

3.4 - A Escola Ativa no Amazonas

No final da década de 1990, com os Projetos desenvolvidos pelo Governo Federal, financiados pelo Banco Mundial e Coordenados pelo Fundo de Desenvolvimento da Escola (FUNDESCOLA), a área rural do Amazonas foi considerada prioritária para a inclusão do Programa Escola Ativa, em 1998. A figura seguinte indica os municípios atendidos na ZAP I e ZAP II:

Figura 2 - Microregiões selecionadas

Fonte: FUNDESCOLA/Prazap, 2001.

A implantação de Escola Ativa no Amazonas teve início em 1999, através do Convênio firmado com o Banco Mundial e Ministério da Educação FUNDESCOLA/SEDUC-AM. O FUNDESCOLA atendeu a duas microrregiões consideradas como Zona de Atendimento Prioritário: ZAP 1 sendo implantado a partir de 1999 e atendeu a 7 municípios e ZAP 2 incluiu mais 7 municípios, no total de 14 municípios (SEDUC, 2007).

Quadro 6 - Municípios e escolas atendidas no ZAP I e ZAP II

ZAP I	MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS	AUTÔNOMAS
	Manaus	09	53
	Manacapuru	09	18
	Manaquiri	09	05
	Iranduba	09	07
	Careiro	09	--
	Careiro da Várzea	09	05
	Autazes	05	11
Total ZAP I		**59**	**99**
ZAP II	Maués	12	125
	Boa Vista do Ramos	12	18
	Barreirinha	09	09
	Parintins	12	05
	São Sebastião do Uatumã	08	11
	Nhamundá	12	08
	Urucará	09	10
Total ZAP II		**74**	**186**
TOTAL ZAP I e ZAP II		**133**	**285**

Fonte: Histórico da Escola Ativa no Amazonas, SEDUC, 2007.

E, a partir de 2004, foi feita a expansão autônoma, beneficiando outros municípios, apresentados no quadro seguinte:

Quadro 7 - Número de escolas autônomas nos municípios

	MUNICÍPIOS	Nº DE ESCOLAS
AUTÔNOMAS	Borba	12
	Presidente Figueiredo	10
	Ipixuna	10
	Carauari	10
	Tapauá	10
	Itacoatiara	10
	Codajás	10
	Alvarães	10
	Tabatinga	CALHA DO SOLIMÕES, sem dados individuais, no total **09** escolas.
	São Paulo de Olivença	
	Santo Antônio do Içá	
	Benjamin Constant	
	Jutaí	
TOTAL DE ESCOLAS AUTÔNOMAS		**91**

Fonte: Histórico da Escola Ativa no Amazonas, SEDUC, 2007.

Com a criação da SECAD, em 2004, o PEA passou a ser financiado pelo MEC, mas, somente em 2007, o Programa ficou sob a Coordenação Nacional de Educação do Campo quando da sua reformulação. No Amazonas, com a assinatura do termo de Cooperação Técnica entre MEC/SECAD e Governo Estadual, a Secretaria de Educação passou a coordenar o Programa, gerenciado pelo Departamento de Políticas e Programas Educacionais através da Coordenação da Educação do Campo e, a partir daí, os municípios no Amazonas iniciaram a adesão ao Programa, instituído como política pública nacional.

3.5 Princípios norteadores da metodologia do PEA

Como dito, o Programa Escola Ativa (PEA) tinha como um de seus objetivos melhorar a qualidade da educação nas escolas do campo/rural; para isso, proclamava ou defendia a revisão das práticas pedagógicas, sejam no interior da escola, sejam no seu entorno. Destaca-se que, para isso, implicava algumas mudanças na concepção de professor. De acordo com as Diretrizes de Implantação e Implementação do Programa Escola Ativa (MEC, 2006, p. 16), era necessário:

> Mudar o papel do professor, de repassador de informações, para um arquiteto de percurso, em articulador de pensamento;
> Oferecer atividades que desafia os alunos, possibilitando a aprendizagem;
> Organizar trabalhos cooperativos em pequenos grupos;
> Promover a participação dos alunos como protagonistas da construção da sua aprendizagem e da sua formação como cidadãos autônomos;
> Realimentar permanentemente conteúdos em um ritmo adequado;
> Explicitar aos alunos o que se espera deles.

Tais princípios defendiam a valorização do aluno, do professor e da comunidade: o aluno como ser livre, ativo e social; o professor como facilitador do processo de aprendizagem do aluno e a comunidade parceira nesse processo.

Os princípios que fundamentavam o Programa valorizavam "*a educação voltada para a transformação social [...], valores éticos, morais, cívicos e democráticos [...] e o fortalecimento do vínculo escola-família-comunidade*" (*Ibid*., p. 18).

Para atender a esses princípios, eram utilizados elementos estruturantes da Metodologia do PEA ou estratégias vivenciais voltados para a formação de valores

democráticos, participativos a fim de favorecer a aprendizagem dos conteúdos escolares, tais como: Guias de Aprendizagem (cadernos de ensino aprendizagem), Cantinhos de Aprendizagem (espaços de materiais de pesquisa, para socialização de conhecimentos), Colegiado Estudantil (forma de fortalecer a gestão democrática) e Articulação com a Comunidade, utilizados de forma combinada já explicitada no capítulo anterior.

Esses elementos eram interrelacionados, levando em conta a organização e o acompanhamento, a partir dos seguintes procedimentos: aprendizagem ativa e centrada no aluno; avaliação contínua e processual; recuperação paralela e promoção flexível. Estas últimas seguiam a determinação da LDB, nos artigos 23 (§ 1º e 2º) e 24 (incisos I, II, III, IV e V).

3.6 Gestão, organização curricular e administrativa

A Gestão e a Organização Curricular do PEA seguiram as normas do Programa Nacional definidas no Projeto Base e na legislação vigente. A matriz curricular seguiu os mesmos elementos estruturantes do Programa Nacional: Cadernos de Ensino Aprendizagem; Cantinhos de Aprendizagem; Colegiado Estudantil e Escola-Comunidade. O material didático que as escolas receberam era composto de livros didáticos e de kits pedagógicos que foram disponibilizados a todas as escolas atendidas pelo programa.

Em relação à organização administrativa, envolveu as várias instituições na implementação do PEA. A responsabilidade de cada gestor para a disseminação da Escola Ativa foi seguida de acordo com os critérios estabelecidos pelo FUNDESCOLA, indicados no Documento que estabelecia as Diretrizes para Implantação e Implementação da Estratégia Metodológica Escola Ativa (MEC/SECAD, 2006).

Em nível nacional, o MEC era responsável em

> Definir políticas e estratégias para a implantação e a implementação da estratégia Metodológica Escola Ativa em âmbito nacional; prestar assessoria técnica às Secretarias estaduais e municipais de educação durante os processos de implantação e implementação [...]; disponibilizar guias de aprendizagem de 1ª. A 4ª. Séries das

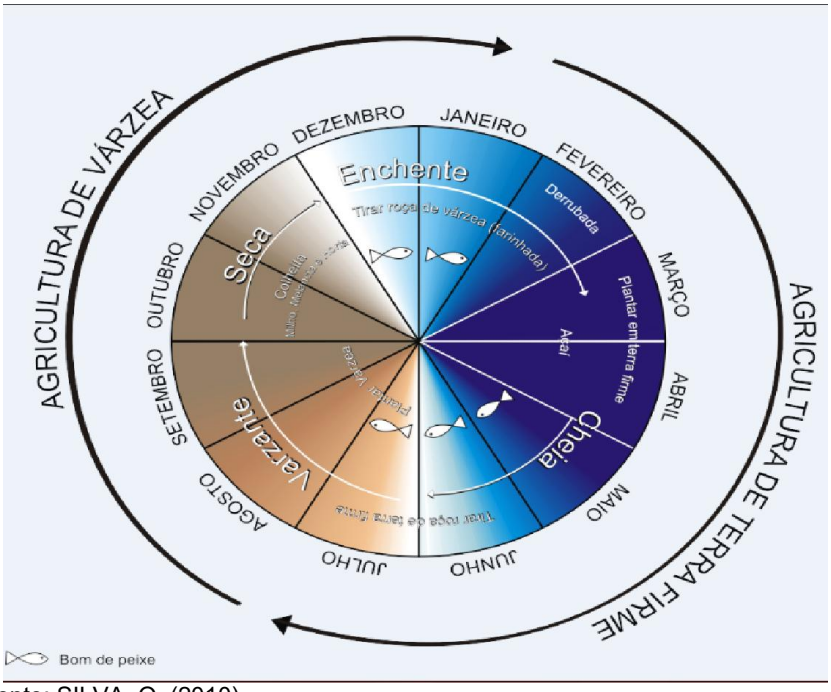
> escolas beneficiadas; acompanhar por meio de avaliação externa, o impacto da implantação da estratégia [...] (p.27).

Em nível estadual, o Programa era coordenado pela SEDUC com uma equipe composta por: uma Coordenadora e uma técnica, cabia a esta Secretaria: organizar e manter uma equipe coordenadora estadual; articular a operacionalização do Programa nos municípios; planejar e acompanhar a formação continuada dos técnicos municipais junto à Universidade Federal do Amazonas; acompanhar, nos municípios, a formação dos professores; realizar o acompanhamento e monitoramento do Programa nos municípios/escolas, bem como manter atualizado o sistema de monitoramento e avaliação.

Coube à Universidade Federal do Amazonas elaborar o projeto para capacitar os professores/coordenadores das Secretarias Municipais de Educação, que seriam os multiplicadores desta formação nos seus municípios. Um ou dois professores da Instituição coordenavam o Programa e indicavam os professores formadores.

Era responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação assessorar os professores das escolas rurais no aspecto técnico-pedagógico, contando, para isso, com uma equipe composta por professor/coordenador que fazia o acompanhamento do programa nos seus municípios. O número de professor/coordenador era definido a partir do total de escolas com turmas multisseriadas (25 escolas/1 coordenador). Os municípios tinham liberdade de organizar seu calendário letivo diferenciado nas áreas rurais, de acordo com situação geográfica e climática do estado, onde o ciclo das águas dos rios - enchente e vazante, determina o calendário escolar. A figura seguinte retrata esses ciclos:

Figura 3 - Ciclo das águas no Amazonas



Fonte: SILVA, O. (2010).

O Programa Escola Ativa, no estado do Amazonas, seguiu os princípios, fundamentos, gestão e organização das normas emanadas do Ministério da Educação que orientavam a implementação do Programa em nível nacional já descritos no capítulo anterior. Este foi encerrado em 2011 e, segundo anunciado pelo MEC, foi reestruturado com a denominação de “Escola da Terra” dentro de uma nova política para a educação do campo lançada em março de 2012, denominada de Programa Nacional para a Educação do Campo (PRONACAMPO).

De acordo com o documento referido anteriormente (BRASIL/MEC/SECAD, 2006), o PEA foi considerado como inovação pedagógica com base de que essa metodologia seria capaz de melhorar o atendimento aos alunos de classes multisseriadas, através da formação de professores e, com isso, combateria o fracasso escolar. Nessa fase, o MEC buscou a sustentabilidade do Programa nos estados e municípios, a fim de institucionalizá-lo. Ainda, segundo esse documento, a institucionalização seria primordial para atender aos objetivos traçados pelos Programas Especiais, ou seja, “*garantir a institucionalização da Escola Ativa nos estados e municípios e propiciar que suas equipes desenvolvessem as ações de implantação, monitoramento, implementação e avaliação, sem perder o foco na qualidade*” (p. 7). Os estados e municípios, concebendo a Escola Ativa como política

pública para as classes multisseriadas, garantiriam o compromisso com o sucesso de seus alunos "*mostrando que é possível promover a equidade, respeitando a diversidade cultural, regional e comunitária em sua essência e na sua organização*" (p. 10).

Enfim, o Programa Escola Ativa, no estado do Amazonas, no contexto das políticas de educação do campo, foi uma ação concreta que teve, por objetivo, "*propiciar condições para o trabalho com as diferenças regionais e com as populações que constituem os povos do campo*" (Projeto Base, 2008, p.21). Para a implementação do projeto, o principal argumento foi o combate ao modelo de escola considerado tradicional: educação passiva, conteudista e abstrata, entre outros. Portanto sua proposta visava romper com a escola autoritária, a partir de uma pedagogia nova e ativa na qual o aluno se tornaria o centro do processo educacional.

Pode-se afirmar que o PEA trouxe orientações importantes para a educação no campo que possibilitaram que a realidade educacional se apresentasse favorável a novos estudos e discussões. Conforme Bezerra, Bezerra Neto e Lima (2009, p. 17) "*o PEA trouxe contribuições relevantes para os professores que trabalham com as classes multisseriadas, sobretudo em escolas unidocentes, uma vez que o Programa traz à tona a realidade complexa dessas escolas do campo*". Apesar disso, nos estudos empreendidos pelos autores acima citados, em 2009, alguns aspectos do conteúdo da política do PEA foram indicados como necessários a uma discussão, tendo em vista que a sua operacionalização, em alguns aspectos, era contraditória. Entre eles, destacaram: a) Adesão ao Programa pelos municípios; b) Organização Pedagógica; c) Material Didático (Guias ou Cadernos de Aprendizagem e Kits; d) Dos espaços de estudo – "Cantinhos de Aprendizagem"; e) Formação de Professores e f) Participação da Comunidade através do Colegiado Estudantil e do Conselho Escolar.

As intenções do Programa eram justas e importantes, não se pode negar. Entretanto, sabe-se que não é só implantar e implementar um programa para que as escolas multisseriadas que, tradicional ou historicamente, ficaram à margem das melhorias educativas, tornarem-se de qualidade. Os problemas ainda persistem mesmo em menor índice: nível de aprendizagem dos alunos, repetência e formação

dos professores sem contextualizar a realidade local, que precisam ser superados. Para isso, não se pode deixar de articular a essas intenções as condições materiais, estruturais, físicas e humanas, destacando-se as condições básicas de atendimento à população em geral, e, particularmente da escola, do seu entorno, de atendimento com melhores condições ao aluno e principalmente aos professores, para que exerçam sua função básica de educar e ensinar na sua comunidade. Não se pode pensar em “dedicação exclusiva” à tarefa de educar sem uma formação de qualidade, condições salariais dignas que possibilitem ao professor, seja da cidade, seja do campo, condições necessárias a sua sobrevivência material e intelectual.

4. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS - O PEA NA REGIÃO METROPOLITANA DE MANAUS

O estudo sobre a formação do professor para atuar em classes multisseriadas contemplado a partir do Programa Escola Ativa - PEA realizou-se nos 8 (oito) municípios da Região Metropolitana[46] de Manaus: Manaus, Careiro da Várzea, Iranduba, Itacoatiara, Manacapuru, Novo Airão, Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva. A região foi criada pela Lei Complementar Estadual - LCE nº 52/2007, modificada no dia 27 de dezembro de 2007, pela Lei Complementar nº 59/2007[47], tendo, por objetivo: "*a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse metropolitano e comum na conquista e consolidação de uma posição estratégica nos cenários estadual e nacional*".

O PEA foi um programa específico que atendeu à demanda das escolas do campo com alunos em classes multisseriadas, assim como propiciou a formação de professores que atuavam nessas classes da área rural/do campo, como já explicitado anteriormente.

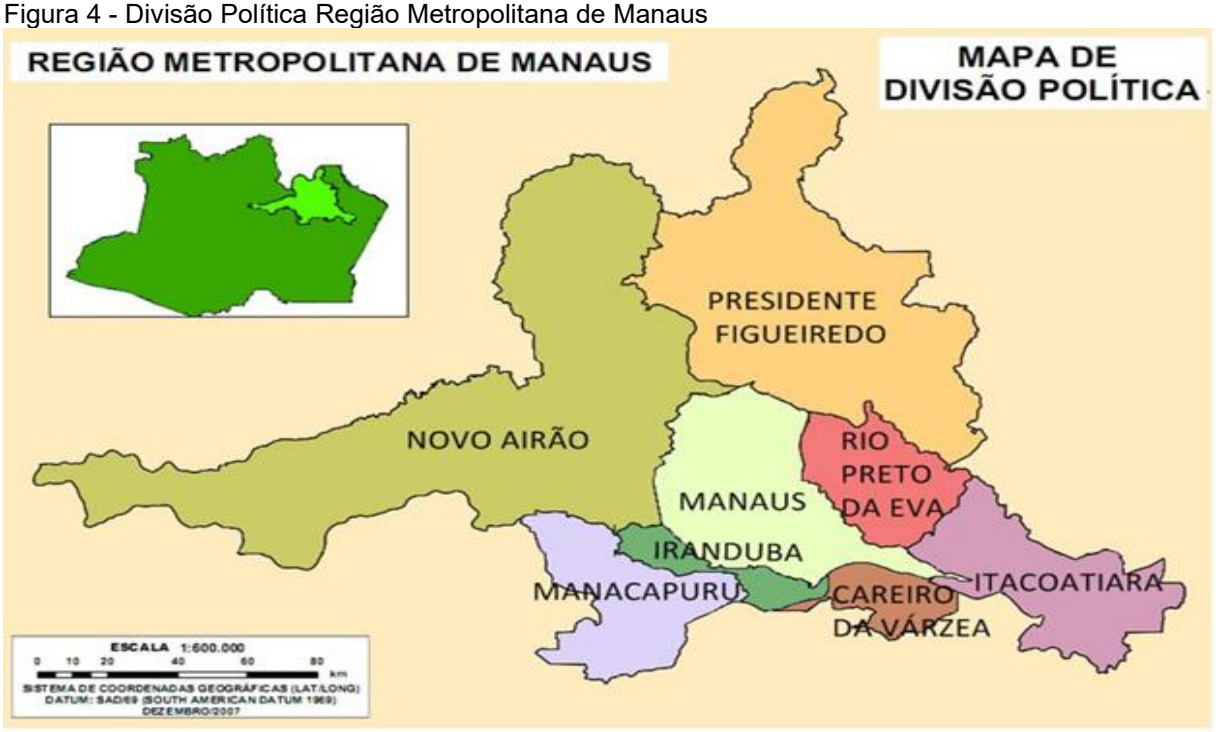
A sua implantação no ano de 1998 tinha como foco principal a metodologia, o que provocou, a partir de 2004, o início de várias discussões a respeito do Programa como um todo, ressaltando-se a questão metodológica, os materiais didático--pedagógicos e a sua própria concepção. Com a sua reformulação em 2007, houve maior preocupação em formar o professor com maior amplitude teórica e metodológica visando à melhor qualidade educacional para a população do campo.

Para maior entendimento do contexto do *lócus* de estudo, serão apresentados alguns aspectos socioeconômicos, populacionais e culturais.

[46] "Constituída por agrupamentos de municípios limítrofes, com o objetivo de integrar a organização, o planejamento e a execução de funções públicas de interesse comum" (IBGE, 2010).

[47] O nº de municípios foi ampliado através de outras LCEs posterior ao estudo.

Figura 4 - Divisão Política Região Metropolitana de Manaus



Fonte: SEPLAN – Manaus/AM (2009, p.9).

4.1 Lócus do estudo

A Região Metropolitana de Manaus concentra 60% da população do Amazonas. Esta realidade levou a uma intervenção urgente do Governo para que a população rural permanecesse no campo, com condições dignas de atendimento às suas necessidades básicas.

De acordo com o IBGE (Censo 2010), a Região Metropolitana de Manaus tem a área territorial de 101.475,124 $Km^{2,}$ com uma densidade de 20,76 hab/ Km^2 e uma população de 2.106.866 habitantes. Desse total, Manaus abrigava 85% dessa população.

O seu Sistema Viário tem, como eixos principais: BR 174 – ligando Manaus a Presidente Figueiredo e Venezuela; AM 010 ligando Manaus, Rio Preto da Eva e Itacoatiara; AM 070 – ligando Manaus, Iranduba e Manacapuru e AM352- ligando Manaus, Iranduba e Novo Airão.

Em relação à economia, os municípios têm, como atividade predominante, o extrativismo, o que contribui para a dispersão e migração da população da área de sua comunidade, tendo em vista que parte dessa população sobrevive do plantio ou colheita de produtos na roça ou coleta de material na floresta em lugares distantes.

Neste trabalho, os pais retiram os filhos das comunidades e os levam consigo ou porque não têm com quem deixá-los ou, ainda, para ajudá-los nas atividades. Nessa ausência, nem todos retornam à comunidade, o que contribui para os fracos resultados no processo educativo e compromete as ações de políticas públicas para a educação.

As informações da Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico (SEPLAN) referem-se a dados publicados em 2014, sobre os municípios referentes aos anos de 2010 e 2013. Estes possuem as seguintes características[48]:

Careiro da Várzea: Localiza-se na 7ª Sub-Região – Região do Rio Negro--Solimões, possui uma área de 2.631,1 Km^2, distante da capital 25 Km em linha reta e 32Km em via fluvial, tendo uma população de 23.930hab., sendo mais rural com 22.930hab. que urbana com 1.000hab., com uma densidade demográfica de 9,09hab./Km^2. A economia baseia-se na agropecuária. Na agricultura, principalmente, produz mandioca, batata doce, banana, feijão, entre outros e, na pecuária, bovinos, bubalinos, suínos, ovinos e produção de leite (SEPLAN, 2014).

Itacoatiara: Localiza-se na 8ª Sub-Região - Região do Médio Amazonas, possui uma área de 8.892 Km^2, distante da capital 176 Km em linha reta, e 211 Km por via fluvial, tendo uma população de 86.839hab. sendo mais urbana com 58.157hab. que rural com 28.682, com uma densidade demográfica de 9,77hab./Km^2. A economia baseia-se na agropecuária, sendo o maior polo. Na agricultura, principalmente, produz soja, mandioca, juta, malva, entre outros e, na pecuária, bovinos, ovinos e equinos. (SEPLAN, 2014). Na indústria, está ligado ao polo madeireiro. O extrativismo vegetal, ainda, está presente na economia como a borracha, a pupunha e a madeira[49].

Iranduba: Localiza-se na 7ª Sub-Região – Região Rio Negro-Solimões, possui uma área de 2.215 Km^2, distante da capital via terrestre de 13 Km, 27 Km em linha reta, e 39 Km por via fluvial, tendo uma população de 40.781hab., mais urbana com 28.979hab. que rural com 11.802hab., com uma densidade demográfica de 0,613hab./Km^2. A economia baseia-se na agropecuária. Na agricultura,

[48] Para detalhes consultar – SEPLAN/AM – Condensado de informações sobre os municípios do estado do Amazonas, 2014.

[49] Ver http://pt.wikipedia.org/wiki/Itacoatiara#Setor_prim.C3.A1rio

principalmente, produz mandioca, laranja, mamão, batata doce, milho, juta, entre outros e, na pecuária, bovinos, suínos, ovinos, aves e leite (SEPLAN, 2014).

Manacapuru: Localiza-se na 7ª Sub-Região - Região Rio Negro-Solimões, possui uma área de 7.330,1 Km^2, distante da capital 68 Km em linha reta, por via terrestre 84 Km e 86 Km por via fluvial, tendo uma população de 85.141hab., sendo mais urbana com 60.174hab. que rural com 24.967hab., com uma densidade demográfica de 11,62hab./Km^2. A economia baseia-se na agropecuária. Na agricultura, principalmente, produz mandioca, malva, milho, arroz, entre outros e, na pecuária, bovinos, suínos, aves, etc. (SEPLAN,2014).

Novo Airão: Localiza-se na 7ª Sub-Região - Região do Rio Negro-Solimões, possui uma área de 37.771,2 Km^2, distante da capital 115 Km em linha reta, por via terrestre 180Km e 143 Km por via fluvial, tendo uma população de 14.723hab. sendo mais urbana com 9.499hab. que rural com 5.224hab., com uma densidade demográfica de 0,390hab./Km^2. A economia baseia-se na agropecuária. Na agricultura, principalmente, produz mandioca, cacau, milho, banana, melancia, maracujá, entre outros e, na pecuária, bovinos, suínos, caprinos e aves (SEPLAN, 2014).

Manaus: Localiza-se na 7ª Sub-Região – Região do Rio Negro-Solimões, possui uma área de 11.401,1 Km^2, é a capital do estado do Amazonas, tendo uma população de 1.802.014hab. predominantemente urbana com 1.792.881hab. e a população rural com 9.133hab., com uma densidade demográfica de 158,06hab./Km^2. Destaca-se como polo turístico e ecoturismo. Na sua economia, destaca-se o Polo Industrial de Manaus, que é um dos maiores da América Latina e abriga inúmeras empresas nacionais e internacionais. Detém a maior produção de motocicletas do país (SEPLAN, 2014).

Presidente Figueiredo: Localiza-se na 8ª Sub-Região – Região do Médio Amazonas, possui uma área de 25.422,2 Km^2, distante da capital 117 Km em linha reta; tem uma população de 27.175hab., sendo menos urbana com 13.001hab. que rural com 14.174hab., com uma densidade demográfica de 1,07hab./Km^2. A economia baseia-se na agropecuária. Na agricultura, principalmente, produz cana-

-de-açúcar, laranja, milho, guaraná, limão, mamão, entre outros e, na pecuária, – bovinos, suínos, ovinos, aves, etc. (SEPLAN, 2014).

Rio Preto da Eva: Localiza-se na 7ª Sub-Região-Região do Rio Negro--Solimões, possui uma área de 5.813,2 Km^2, distante da capital 57 Km em linha reta, e 80 Km por via terrestre, tendo uma população de 25.719hab. sendo quase equitativa, a urbana com 12.205hab. e rural com 13.514hab., com uma densidade demográfica de 4,42hab./Km^2. A economia baseia-se na agropecuária. Na agricultura, principalmente, produz mandioca, laranja, banana, feijão, cacau, entre outros e na pecuária, bovinos, suínos, aves, ovino, entre outros (SEPLAN, 2014).

Quanto à educação básica nos municípios da Região Metropolitana de Manaus, está assim representada no quadro abaixo:

Quadro 8 – Educação Básica nos municípios da Região Metropolitana de Manaus

Municípios/Área	**Alunos**		**Docentes**		**Escolas**	
	urbana	**rural**	**Urbana**	**rural**	**urbana**	**rural**
M1 – Careiro da Várzea	1.679	4.554	103	325	5	50
M2 - Iranduba	6.776	11.717	346	599	11	61
M3 - Itacoatiara	21.312	12.031	1.018	875	34	117
M4 -Manacapuru	20.600	10.955	694	512	32	144
M5 - Manaus	553.422	13.129	20.495	685	855	92
M6 – Novo Airão	3.393	757	178	87	8	14
M7 – Presidente Figueiredo	6.493	4.850	292	273	11	21
M8 – Rio Preto da Eva	5.411	2.305	221	150	10	12
TOTAL	619.086	60.299	23.349	3.506	966	511

Fonte: Elaboração própria baseado nos dados apresentados no Condensado de Informações sobre os municípios do estado do Amazonas, referente a 2013 (SEPLAN, 2014).

O quadro acima mostra que, nesses municípios, o número de alunos, docentes e escolas variam de acordo com o número da população. Manaus e Itacoatiara atendem a maior número de alunos na área rural, enquanto que Rio Preto da Eva e Novo Airão são os que atendem ao menor número de alunos na área rural. O atendimento varia de acordo com o número de escolas.

Quanto à educação rural, as escolas atendidas pelo PEA e selecionadas para o estudo na Região Metropolitana de Manaus estão relacionadas no quadro a seguir:

Quadro 9 - Visão geral do *lócus* do estudo – 2010

Municípios	Ano de Adesão ao PEA	N° Escolas PEA	Escolas selecionadas			Nº alunos (antes do PEA)	Nº de Turmas	Nº alunos 2010(PEA)	Nº de Turmas
			Nº	Ri[50]	RO[51]				
M1	2008	28	10	10	-----	296	13	293	13
M2	2008	29	07	06	01	174	07	155	08
M3	2009	100	25	22	03	762	36	707	36
M4	2008	130	29	23	06	949	42	870	40
M5	2008	56	20	15	05	718	31	624	30
M6	2009	16	08	07	01	149	09	194	09
M7	2008	17	05	01	04	195	10	183	10
M8	2009	09	06	01	05	155	07	150	08
TOTAL	-----	385	110	85	25	3.398	155	3.176	154

Fonte: Quadro de elaboração própria a partir dos documentos coletados.

Dos dados acima expostos, pode-se constatar que, na área rural, o predomínio é de escolas unidocentes com localização nas áreas ribeirinhas. O Plano Nacional de Educação (2000-2010) estabelecia, como meta para a educação rural, "*transformar progressivamente as escolas unidocentes em escolas de mais de um professor, levando em consideração as realidades e necessidades pedagógicas e de aprendizagem dos alunos*" (Meta 15). E, hoje, constata-se que, na área rural, ainda perdura essa realidade.

4.2 Aspectos políticos e administrativos da implementação do Programa

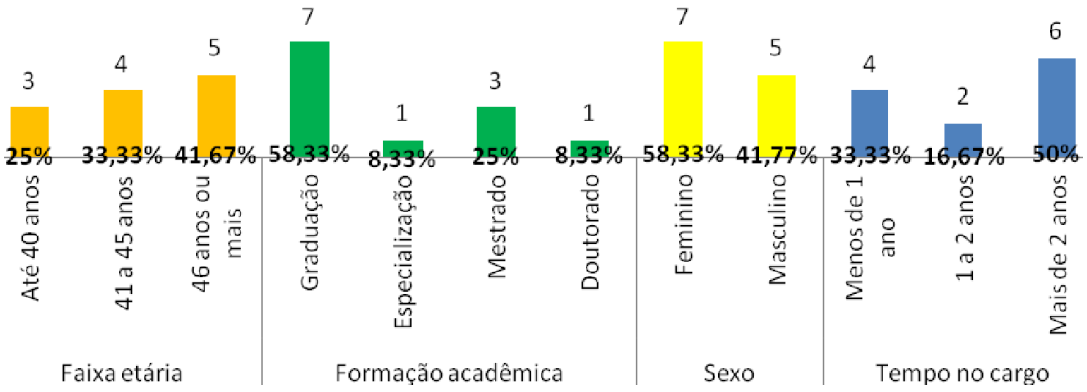
Nos aspectos políticos-administrativos na implementação do PEA, consideraram-se como atores-chave, nesse processo, os Coordenadores Institucionais e os Coordenadores Locais.

Os Coordenadores Institucionais eram os representantes do poder público municipal na implementação da política do Programa. Era a coordenação que sustentava, politicamente, mobilizava recursos e agentes para desenvolver e fortalecer o Programa. Eram também responsáveis pela formação dos professores/coordenadores municipais e pela avaliação do Programa e estavam em contato direto com os Coordenadores locais. Estes Coordenadores denominados Institucionais, estão identificados com a sigla CI e são em número de 12 (doze): 8 (oito) Secretários Municipais de Educação; 2 (dois) Coordenadores do Programa na Universidade Federal do Amazonas e 2 (dois) Coordenadores do Programa na Secretaria de Educação do Estado do Amazonas (1 Coordenadora da Educação do

[50] RI – Escolas Ribeirinhas
[51] RO – Escolas Rodoviárias

Campo e 1 Coordenadora do Programa Escola Ativa no Amazonas). Estes foram considerados atores-chave na implementação do PEA.

Gráfico 2 – Caracterização dos Coordenadores Institucionais



Fonte: Elaboração própria baseada nos dados retirados dos instrumentos respondidos pelos CI.

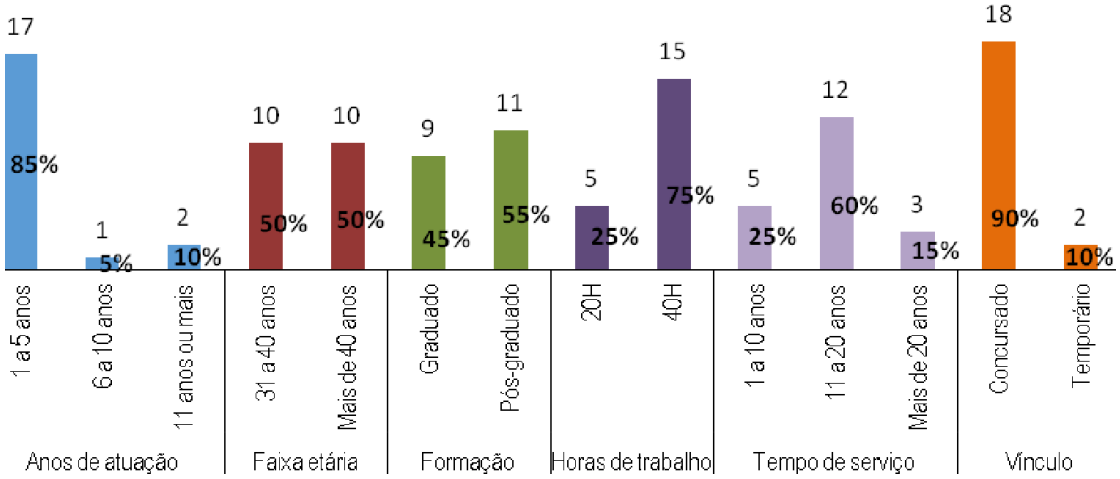
Analisando-se o gráfico acima, constata-se que, dos Coordenadores Institucionais, 41,67% têm 46 anos ou mais e, 33,33% têm entre 41 e 45 anos. Em relação ao sexo, 58,33% são mulheres e 41,67% são homens. Todos têm formação superior, sendo que: 58,33% são graduados e 25% são mestres. Quanto ao tempo no cargo de coordenador, contata-se que 33,33% dos Coordenadores Institucionais têm menos de um ano no cargo; 16,67% estão no cargo entre um a dois anos; 50% , há mais de dois anos.

Dos dados levantados expressos no gráfico, é possível verificar que há uma rotatividade bastante acentuada dos Coordenadores Institucionais, o que dificulta a implementação do programa porque a mudança de um Coordenador Institucional traz consigo mudanças nas Coordenações Locais, levando sempre a um recomeço. Em todos os relatórios dos Coordenadores Locais e Coordenadores Institucionais, é recorrente esta situação: "*a rotatividade, tanto dos membros da equipe técnica municipal, quanto dos professores, é um agravante que ainda acontece de forma constante, o que afeta diretamente o progresso do trabalho pedagógico*" (Relatórios CI e CL).

Os Coordenadores denominados Locais em número de 20, estão identificados com a sigla CL e eram os responsáveis pela implementação da política do PEA nos seus municípios, tendo como funções: contato direto com os professores visando ao monitoramento da implementação; formação dos

professores na metodologia do Programa; formação continuada através dos Microcentros; e, avaliação do Programa. Eram professores que exerciam a função técnica nas secretarias municipais de educação, e a maioria era formada de professores concursados e com experiência na docência.

Gráfico 3 - Caracterização dos Coordenadores Locais



Fonte: Baseado nos dados coletados nos instrumentos, em 2012.

No gráfico, estão os resultados dos dados coletados e, nele, pode-se constatar que 85% dos Coordenadores Locais atuavam no PEA entre 1 a 5 anos; a faixa etária de 50% dos coordenadores locais variam entre 31 a 40 anos, e 50%, mais de 40 anos. Todos possuíam nível superior, sendo 45% graduados e 55% pós-graduados; 75% trabalhavam em regime de 40 horas. Em relação ao tempo de serviço, 60% tinham entre 11 a 20 anos, e 90% dos sujeitos eram servidores concursados.

Para a Coordenação do Programa nos municípios, apesar de algumas vezes existir um processo seletivo, prevalece a indicação do Secretário de Educação ou do governante, no caso, o prefeito do município. Seja qual for a forma, alguns critérios são levados em conta, segundo os Coordenadores Institucionais: ser formado, pertencer ao quadro funcional efetivo, ter experiência e afinidade com a área, compromisso e, sobretudo, "*ter disposição e amor à educação*" (CI6). Pelas características apresentadas no gráfico, a maioria atendeu aos pré-requisitos formais.

4.3 Análise das questões formuladas

As análises aqui empreendidas referem-se às questões que nortearam o estudo e foram realizadas a partir do olhar dos Coordenadores Institucionais e Locais. Objetivaram explicitar se a formação de professores para classes multisseriadas das escolas do campo, desenvolvida pelo Programa Escola Ativa na Região Metropolitana de Manaus, como política pública do Governo Federal, contribuiu para a melhoria do processo ensino/aprendizagem.

Nesta caminhada, as análises e reflexões sobre as políticas públicas educativas para o campo, no que diz respeito à formação do professor e ao processo ensino-aprendizagem que, devido a sua complexidade, não foi possível identificar na sua totalidade as variáveis que se fizeram presentes nesse processo. A interpretação das respostas e a compreensão dos discursos derivam de uma motivação para apreender a essência do programa no processo de formação do professor.

4.3.1 A implementação do programa

Os dados sobre a implementação do PEA na Região Metropolitana de Manaus foram coletados a partir do resultado das entrevistas e relatórios dos Coordenadores Institucionais, que discorreram sobre o processo.

Como já referido no capítulo anterior, cada município seguiu as orientações do Ministério de Educação (MEC) quanto às normas gerenciais e pedagógicas do Programa. Em nível local, essas orientações foram seguidas em cada município que fez a adesão. As respostas dos Coordenadores Institucionais, em síntese, apresentam as seguintes informações:

Para a implementação do Programa, foram realizadas as seguintes etapas: adesão do município (não obrigatória, em respeito à sua autonomia político--administrativa), para a qual, alguns requisitos eram exigidos para que o Programa fosse desenvolvido: a construção do Plano de Ações Articuladas e escolas organizadas com classes multisseriadas; escolha do professor que coordenaria as ações, o qual deveria ter vínculo com o município, maior experiência profissional em escolas do campo e identificar-se com a proposta do programa. Essa escolha era

feita muitas vezes pelo secretário de educação; em alguns casos, era realizado um processo seletivo.

No que se refere à organização administrativa na implementação do PEA, destacam-se: Planejamento de gestão participativa, carga de trabalho dos funcionários, comprometimento com o treinamento dos técnicos e professores, fluxo de informações, recursos financeiros (liberação de recursos, abertura para complementação), instalações físicas, incluindo laboratórios, informática nas escolas, tempo para implementação, relação do Governo Federal com as Instituições.

Quanto à gestão participativa, o seu planejamento foi realizado com os representantes das instituições envolvidas no Programa: MEC, SEDUC, SEMED e Universidades. A proposta curricular de formação aprovada foi a indicada pelo Ministério da Educação, ficando para as instituições locais o estabelecimento do período de execução e para os representantes de movimentos sociais, o seu acompanhamento.

A formação dos Coordenadores Locais e esta proposta foi executada pela Universidade Federal do Amazonas, com o monitoramento da Secretaria Estadual e o acompanhamento das secretarias de educação de cada município envolvido no processo. Estes deveriam repassar a formação para os professores de cada comunidade rural do município, seja em escolas rodoviárias, seja ribeirinhas, mas sempre atendendo às multisseriadas.

Após a formação, esses professores/coordenadores faziam o acompanhamento através de visitas às escolas e utilizavam como estratégia de formação continuada reuniões com os professores nos microcentros. Essas reuniões tinham como proposta serem mensais, entretanto, pelas dificuldades geográficas, ou seja, pelas distâncias entre a sede do município e as comunidades rurais, esses encontros se realizavam no intervalo de 2 ou 3 meses, de acordo com as condições objetivas de cada município.

A organização pedagógica do programa já detalhada anteriormente incluía: material didático como guias ou cadernos de aprendizagem e Kits. Os guias de Aprendizagem, tanto do professor, quanto do aluno, já traziam todos os

encaminhamentos e orientações necessárias para o desenvolvimento de suas atividades pedagógicas. Parecia mais um “pacote” que deveria ser utilizado para buscar a melhoria da ação educativa, o que vai de encontro aos princípios já postulados para uma política de educação do campo.

Como afirma Freire (1993, p. 71), “*a procura de melhora qualitativa da educação na elaboração de ‘pacotes’ conteudísticos, a que se juntam manuais ou guias endereçados aos professores para o uso dos pacotes*” demonstra um certo autoritarismo:

> de um lado, no nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o ‘pacote’ a ser docilmente seguido pelos professores que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias (*Ibid*, p.72).

Esses materiais didáticos eram distribuídos, indistintamente, para todas as escolas dos estados e municípios atendidos pelo Programa e portanto não atendia à realidade de cada local. Por outro lado, nem sempre esse material chegava às escolas em tempo hábil para a sua utilização como se constata nos depoimentos retirados dos Relatórios dos Coordenadores Institucionais e Coordenadores Locais, ao apresentarem as dificuldades encontradas na operacionalização do Programa:

> - Outro ponto que fizeram questão de destacar foi em relação aos livros do PEA, que muitos municípios não receberam e sem os quais fica difícil realizar um bom trabalho (CI8).
>
> - Não dispor de cadernos de Ensino Aprendizagem para todas as escolas, pois a quantidade que se tem é insuficiente para disponibilizarmos para todas as escolas, além de receber os kits incompletos (CL5).

Foram analisados a participação da comunidade a partir da adesão do município ao Programa e alguns aspectos em relação à qualidade do ensino, o atendimento do município à educação básica e as metas alcançadas.

Em relação à participação da Comunidade, esta não se fez presente quanto ao poder de decisão. A partir da adesão, não se encontrou indícios de que a participação da comunidade na discussão da proposta foi efetiva. Nas falas, tanto dos Coordenadores Institucionais, quanto dos Coordenadores Locais, quando se perguntou sobre a gerência do Programa, todos foram unânimes em afirmar os passos definidos pelo Ministério de Educação para que o Programa se efetivasse:

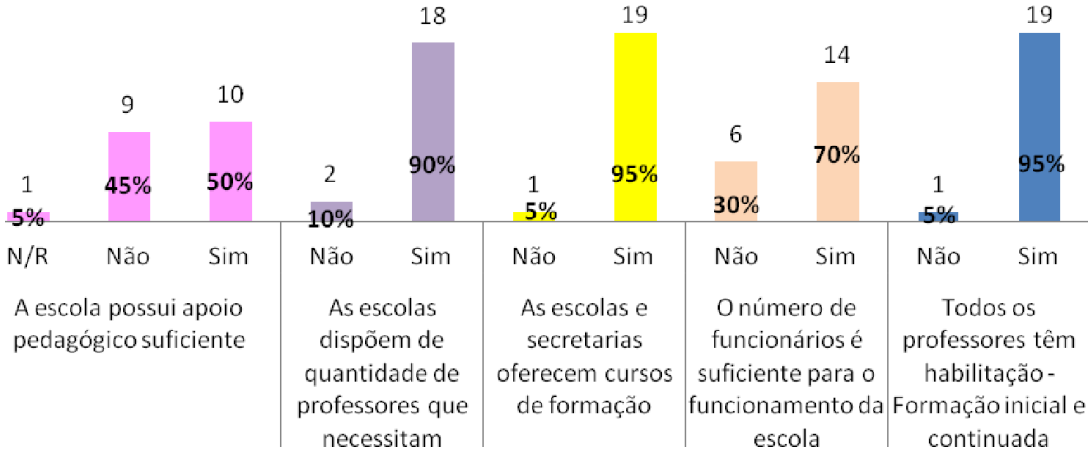
adesão, formação dos coordenadores/multiplicadores, formação continuada nos microcentros e, às vezes, nos macrocentros.

No contato com os professores e a comunidade, os coordenadores apresentaram o programa e sua metodologia. Os professores eram treinados para seguir a metodologia, e, aos pais, o Programa foi apenas apresentado, mostrando-se as vantagens que o mesmo poderia acarretar para a comunidade em geral.

Quanto às condições das escolas onde o PEA foi implementado, foram constatados alguns aspectos em relação à qualidade de ensino, quais sejam: formação e condições de trabalho do professor; organização e prática de ensino; ambiente físico das escolas, e o monitoramento interno e externo dos alunos, o atendimento do município à educação básica e as metas alcançadas.

Quanto à formação e condição de trabalho dos professores, o gráfico abaixo retrata a situação:

Gráfico 4 – Dimensão da qualidade de ensino: formação e condição de trabalho do professor.

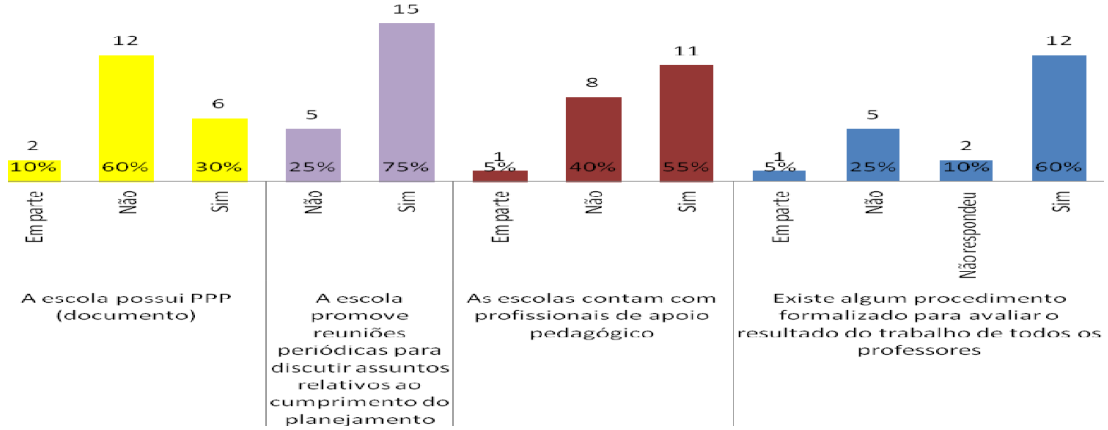


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do questionário respondidos pelos CL.

Um ponto positivo se sobressai, como se constata no gráfico acima, a formação dos professores, a maioria (95%) está habilitada para trabalhar com classes multisseriadas. Uma deficiência já confirmada em relatórios dos coordenadores é o apoio pedagógico aos professores para ajudá-los a superar as dificuldades pedagógicas na escola. Isso se deve, segundo estes, principalmente, ao grande número de escolas em alguns municípios e poucos recursos humanos para monitorar o Programa.

Um outro aspecto da dimensão da qualidade de ensino se refere à organização e à prática de ensino. O gráfico abaixo demonstra:

Gráfico 5 – Dimensão da qualidade de ensino: organização e prática de ensino.

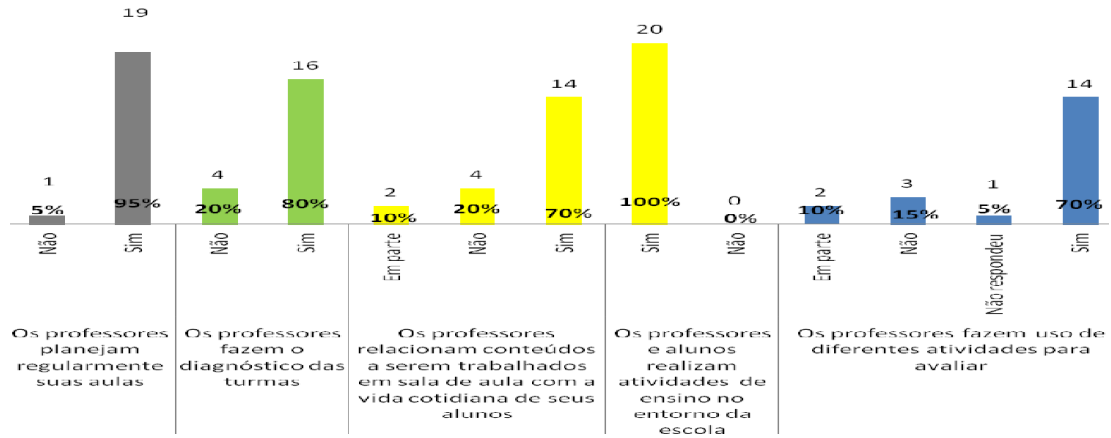


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados no questionário para os CL.

Do gráfico, pode-se verificar, em relação à organização administrativo-pedagógica, que a construção do Projeto Político Pedagógico não foi efetivada na sua totalidade e, por conta disso, também não foi consolidada a sua autonomia administrativo-pedagógica; 75% das escolas promoviam reuniões pedagógicas, mas 40% não contavam com profissionais de apoio pedagógico e 60% procediam formalmente para avaliar o trabalho dos professores.

Um outro aspecto da dimensão da qualidade de ensino ainda se refere à organização e à prática de ensino, envolvendo outros aspectos, como demonstra o gráfico seguinte:

Gráfico 6 – Dimensão da qualidade de ensino:Organização/Prática de ensino

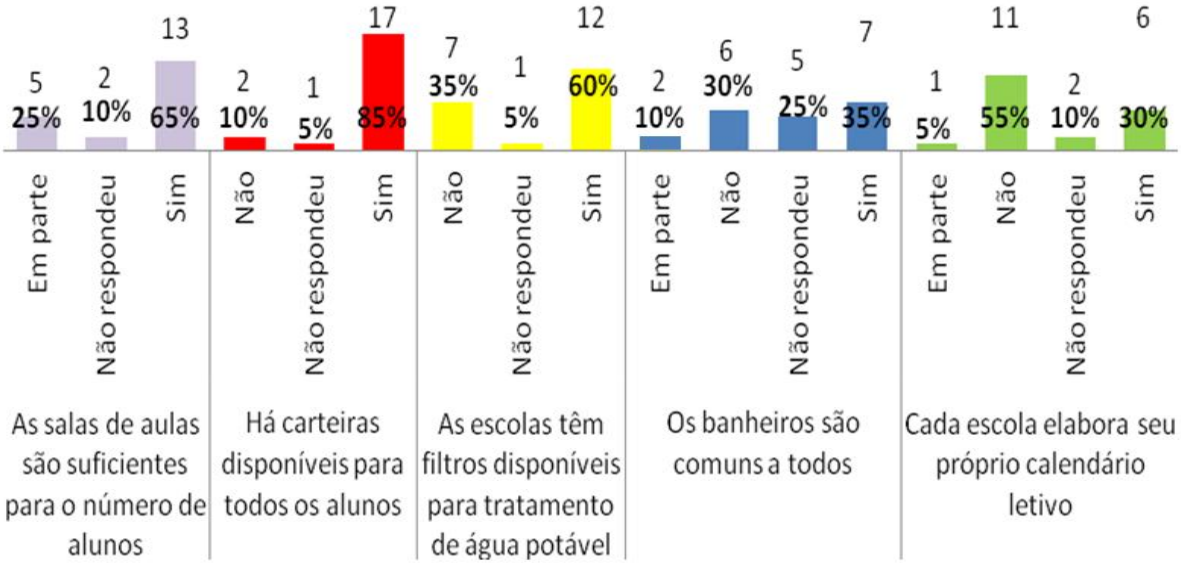


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados retirados dos questionário dos CL.

No que concerne, ainda, à prática de ensino, constatou-se que os professores cumpriam, em grande parte, as orientações do programa: planejavam regularmente as suas aulas; faziam o diagnóstico de seus alunos no início do ano letivo; procuravam contextualizar os conteúdos trabalhados, realizando atividades no entorno da escola; relacionavam os conteúdos à vida cotidiana dos alunos e usavam recursos variados para avaliá-los.

No que tange à infraestrutura em relação ao ambiente físico das escolas, o gráfico a seguir demonstra:

Gráfico 7 – Dimensão da qualidade de ensino: ambiente físico escolar



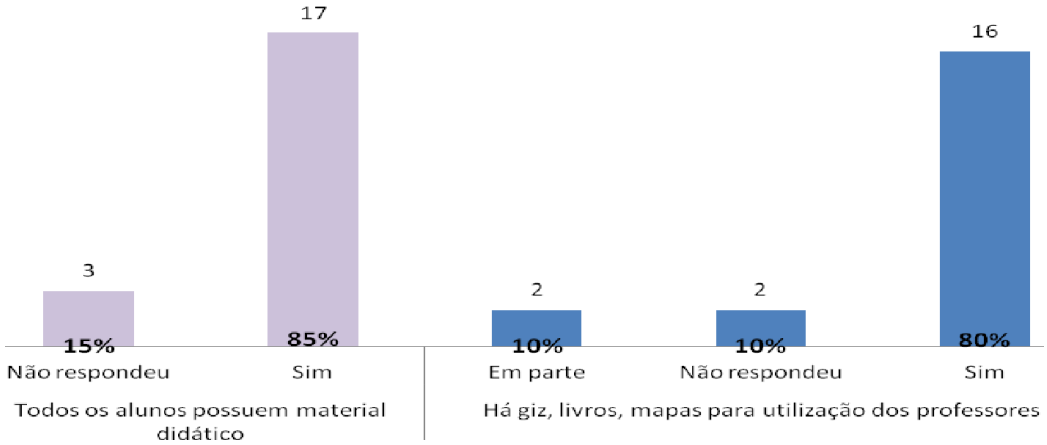
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados retirados dos questionário dos CL.

Com respeito às instalações físicas, ficou constatado que todas as escolas não possuíam salas de aula suficientes e, na falta destas, eram utulizados espaços da comunidade: igrejas e centros sociais; o número de carteiras escolares era suficiente para grande parte dos alunos de acordo com os sujeitos entrevistados. A maioria das escolas tem filtros para o tratamento de água. Os banheiros, embora existentes, eram comuns a ambos os sexos

O calendário escolar era organizado pela Coordenação geral das Secretarias Municipais de Educação, todavia, para atender às peculiaridades locais tendo em vista as condições climáticas, movimento das águas (seca ou cheia dos rios), o calendário das escolas rurais diferiam das escolas urbanas.

Em relação, ainda, à infraestrutura sobre material didático, tem-se:

Gráfico 8 – Dimensão da qualidade de ensino: Prática de ensino/Material Didático

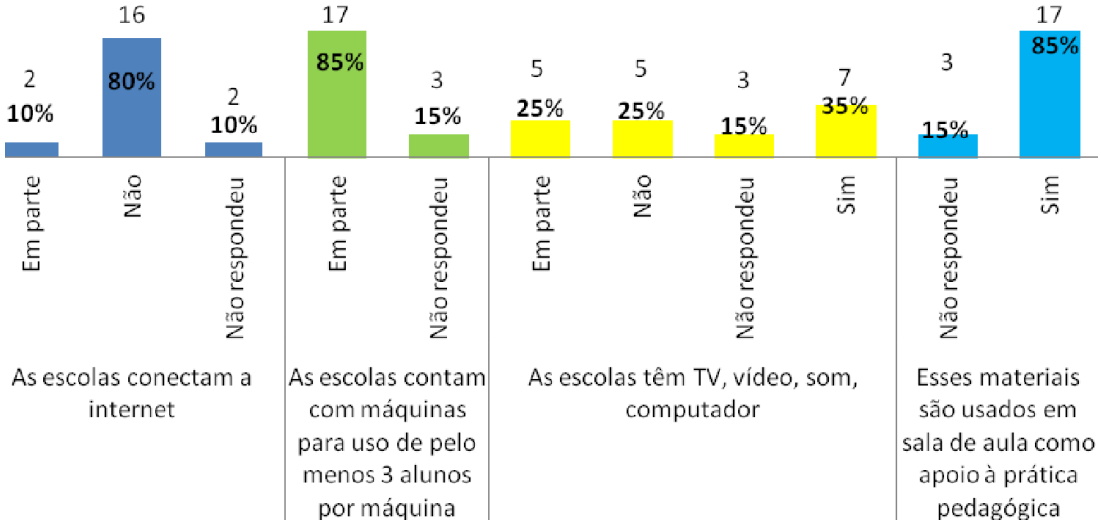


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados retirados dos questionário dos CL.

O gráfico demonstra que, em relação ao material didático, a maioria dos respondentes afirmou que: 85% dos alunos o recebiam; e 80% dos professores contavam com recursos didáticos como giz, mapas e livros.

Em relação à infraestrutura no que diz respeito aos recursos tecnológicos existentes nas escolas, o gráfico demonstra a situação:

Gráfico 9 – Dimensão da qualidade de ensino: infraestutura e recursos tecnológicos



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados retirados dos questionário dos CL.

Quanto aos recursos tecnológicos disponíveis nas escolas, segundo os entrevistados, a maioria das escolas não tinha acesso à internet e poucas possuíam computadores suficientes para uso de pelo menos 3 alunos. Quanto a outros recursos, como TV, vídeo e som, eram poucas as escolas que contavam com esse

material, apenas 35%. Das escolas que os possuíam, 85% utilizavam como apoio pedagógico na sala de aula.

No que diz respeito às dificuldades para a implementação do PEA, quando perguntado aos CI, a mais recorrente se refere à infraestrutura.

> - Constata-se defasagem na estrutura e atendimento educacional. Pretende-se melhorar a estrutura. Não tem como se falar em educação sem estrutura, pelo menos material básico para o professor e alunos (CI6);
> - [...]. É satisfatório, mas é preciso melhorar a estrutura das escolas (CI9).

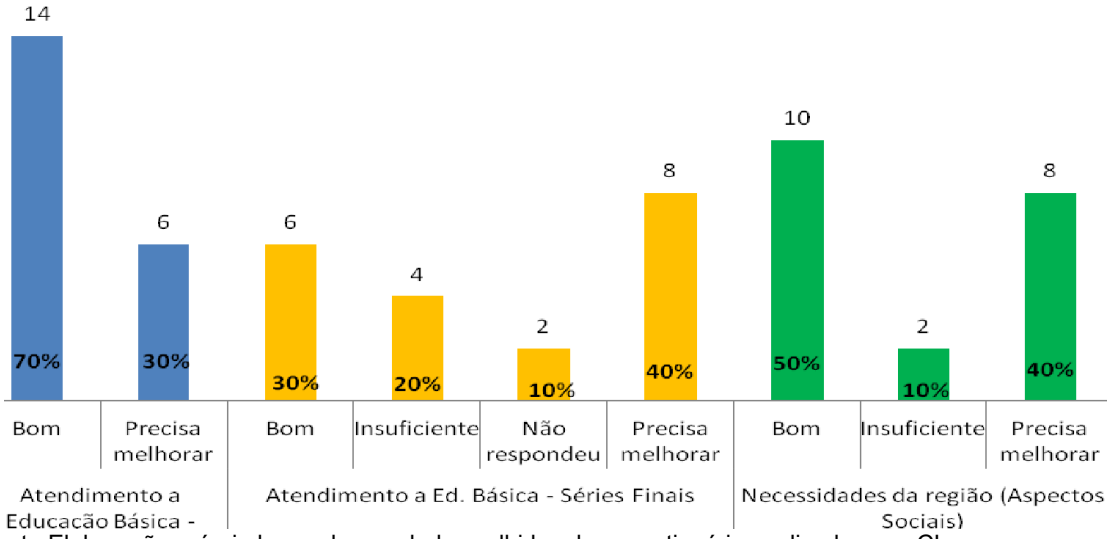
Perguntados sobre as estratégias para superar as dificuldades de implementação do PEA e melhorar o atendimento educacional à população do campo, os Coordenadores Institucionais indicaram: plano de cargos e salários dos professores; transporte escolar adequado; merenda escolar regionalizada; fornecimento da energia com aquisição de gerador; ampliação dos prédios e reforma das escolas. Várias alternativas foram apresentadas:

> - Capacitar professores e dar suporte para educação no campo; conscientizar o poder público, o executivo, para a importância desse Programa. É preciso melhorar a educação no campo, precisa de suporte e de parceria para ser implementado. [...] As comunidades são distantes. Por que não usar recursos das várias secretarias para desenvolver ações nas comunidades, formação e projetos? (CI6).
>
> - Formação contínua para os coordenadores responsáveis pelo Programa e para os professores que trabalham com classes multisseriadas, com monitoramento tanto dos coordenadores do município como do MEC, SEDUC, através de encontros, oficinas, etc.(CI7).
>
> - Maior articulação com a comunidade: reuniões com a comunidade, pais e alunos.(CI8).

De acordo com os estudos de Almeida e Rebelatto (2006), para transformar em ações os objetivos definidos numa política, há necessidade de articulação entre os "*recursos técnicos, gerencial, financeiro e político*". Portanto, para o sucesso de uma política, todos esses aspectos devem ser levados em conta, pois, para que esta se concretize, não basta a "*boa vontade*", seja do poder público, seja dos atores envolvidos no processo. Há necessidade de recursos humanos, financeiros e, sobretudo, de capacidade de gerenciamento, pois, em vários momentos do processo, exige-se tomada de decisão política, e não se pode esquecer de uma infraestrutura adequada para a concretização das ações.

Em relação ao atendimento dos municípios e ao que determina a Resolução CNE/CEB Nº 1, que aprovou as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que determina no Art. 3º "*o Poder Público [...] deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica [...]* " e no Art. 5º afirma que "*as propostas pedagógicas das escolas do campo, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia*", os CL assim indicam:

Gráfico 10 – Atendimento dos municípios ao Art. 3º (Educação Básica) e Art. 5º (aspectos sociais)



Fonte:Elaboração própria baseada nos dados colhidos dos questionários aplicados aos CL

Como retrata o gráfico, em relação à Educação Básica nas séries iniciais, a maior parte dos Coordenadores Locais considerou que o atendimento é bom; enquanto que, nas séries finais, a afirmação é de que precisa melhorar; em relação ao atendimento da diversidade existente no campo, nos aspectos sociais da região, metade dos Coordenadores afirmou que foi bom, mas outra metade considerou que precisa melhorar.

Solicitados a avaliar o Programa nos seus municípios, os Coordenadores Institucionais apresentaram o seguinte entendimento:

> - Maior interesse nos estudos, melhor relacionamento entre eles (CI2).
>
> - Muito bom. Algumas escolas não tinham vida, uma salinha, uma escola de madeira, mas não tinha vida pedagógica. Com o PEA, diretores e professores tiveram melhor formação pedagógica e a escola mudou, tem outra cara, utilizando os pressupostos do

> Programa [...]. Em 1999 foi implantado o FUNDESCOLA e em 2008 foi implementado o PEA, enquanto política pública. Este trouxe mais autonomia para as escolas através dos Comitês e maior participação da comunidade (CI6).
>
> - É urgente que se conscientize pela sustentabilidade, nós teríamos que pensar uma escola ligada com a visão de sustentabilidade (CI9).
>
> - Muito bom, já estamos colhendo os frutos. Verifica-se através do IDEB. Porém se a própria SEDUC (Instituição) e gestores municipais (Instituição) se sensibilizassem acerca da importância da educação no campo, com certeza os resultados seriam bem melhores (CI10).
>
> - Vejo grandes avanços na educação no campo. Antes os professores fugiam do trabalho, hoje, há compromisso, já mudou alguma coisa, mas... (CI5).

Na visão dos Coordenadores Institucionais, houve impactos positivos em relação à educação depois da implementação do PEA:

> - Existe uma diferença de estrutura e até mesmo de valorização das escolas pequenas ou multisseriadas na sua dinâmica e motivação (CI1);
>
> - Houve avanços. Hoje todos os projetos realizados na zona rural, os melhores são apresentados na sede do município – o dia da conquista. Há maior visibilidade e socialização do trabalho realizado na zona rural (CI4).
>
> - Os alunos estão mais desenvolvidos, desinibidos, criativos, apresentam determinação a partir da implementação do Programa (CI1).
>
> - Maior autonomia, isso é percebido no rendimento final (CI3).
>
> - Impactos positivos: redução da evasão, aumento do rendimento dos alunos, maior envolvimento da comunidade, fixação do homem ao campo – sustentabilidade a partir do atendimento de suas necessidades; melhor relação da comunidade com a escola, alunos mais participativos, professores mais seguros pedagogicamente do seu fazer. Professores mais compromissados (CI5).

Apesar do otimismo, alguns coordenadores destacaram uma problemática:

> - Mas ainda existe o abandono escolar que consideramos, na nossa realidade, se dá por problemas econômicos dos pais (sem emprego, trabalho), falta de moradia (são caseiros) e as condições geográficas da região (seca e cheia) – na vazante, os pais levam os para preparar a roça e nem todos retornam. É uma questão de sobrevivência (CI4).

Para tratar de sustentabilidade, elemento presente na fala dos Coordenadores e na educação do campo, pode-se recorrer a Gadotti (2008, p.14-15) que a considera: "*o sonho de bem viver*"; o "*equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, a harmonia entre os diferentes*". Tal perspectiva está presente na educação do campo e se expressa no respeito à diversidade, característica da população campesina. Ainda para Gadotti, educação no campo é "ecopedagogia", ou seja, "*uma pedagogia centrada na vida que considera as pessoas, as culturas, os modos de viver. O respeito à identidade e à diversidade*".

Mesmo reconhecendo que ainda existem dificuldades que precisam ser superadas, é quase unânime, entre os coordenadores institucionais, o entendimento de que o Programa contribuiu positivamente para a melhoria da educação no campo. Confirmam essa assertiva as falas a seguir apresentadas:

> - Sim, mesmo antes de receber os relatórios finais, nas preliminares, sentimos a diferença no pensamento do professor, não é só jogar conteúdos; na comunidade, os filhos pensando...sonhando [...]. a escola do campo estava desativada, o PEA veio para ativar a educação (CI6).
>
> - Sim, antes o programa funcionava em todas as escolas com formação inicial e continuada dos professores, monitoramento, material suficientes e apropriados às turmas e assistência aos professores (CI7).
>
> - Sim, maior envolvimento dos professores, alunos e envolvimento da comunidade (CI8).

Quanto às metas estabelecidas para o Programa, verificou-se que nem todas foram atingidas. Por conta disso e por apresentar defasagens na concepção e no atendimento aos objetivos propostos, o Programa foi encerrado em 2011. O quadro abaixo demonstra a síntese do atendimento do Programa no estado:

Quadro 10 - Síntese de municípios atendidos no estado do Amazonas

Ano	Nº. Municípios	Nº. de escolas	Turmas	Professores	Alunos Beneficiados	Técnicos Capacitados
2008	41	790	1.318	1.039	28.246	----
2009	41	790	1.039	1.039	28.246	----
2010	44	2.085	2.870	2.870	58.295	132
2011	53	2.438	---	3.579	67.227	126

Fonte: SEDUC/DEPPE – Relatório Geral, 2012.

Pelos dados expostos, o encerramento do Programa ocorreu sem que todos os municípios do Amazonas (62) tivessem aderido ao mesmo. Apesar do aumento do número de escolas e sujeitos beneficiados, o atendimento ficou muito aquém das

necessidades reais das escolas no campo. Os dados do quadro coincidentes com o Relatório da Coordenação Estadual do PEA sobre o Monitoramento do Programa mostram que houve avanços nas escolas beneficiadas, entre eles, destacam-se:

> - 13 municípios foram contemplados com recursos do PDDE - Campo[52](2011) e PDDE Água[53], em 2012;
>
> - Maior envolvimento da comunidade com a escola;
>
> - Maior comprometimento dos professores em relação ao seu desempenho pedagógico e principalmente ao seu relacionamento com a comunidade;
>
> - Maior interação entre alunos tem contribuído de forma significativa para a realização das atividades escolares;
>
> - Participação efetiva dos professores nos microcentros e macrocentros;
>
> - Comprometimento dos professores com a metodologia, os quais antes se mostravam resistentes;
>
> - Apoio da Secretaria de Educação em subsidiar as ações.

4.3.2 As instituições e o processo de formação

A responsabilidade das instituições no processo de formação do professor diz respeito à gestão operacional do Programa Escola Ativa. Como dito, envolveu várias instituições, quais sejam: a gestão do Programa foi realizada pelo Ministério da Educação (MEC/SECAD); uma Instituição Pública de Ensino Superior (IPES), nesse caso a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e, em nível estadual, a Secretaria Estadual de Educação e Secretarias Municipais de Educação, de acordo com o termo de Cooperação, cada um com seu papel, mas sempre articulados e em interação.

Em relação às competências de cada instituição envolvida no processo, as análises e avaliações dos CI e CL foram as seguintes:

---

[52] Resolução CD/FNDE Nº.28, de 9 de junho de 2011, tem como objetivos promover ações voltadas para melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas das redes municipais, estaduais e distrital que possuem alunos matriculados nas séries iniciais do ensino Fundamental em classes multisseriadas, localizadas no campo. O repasse de recursos está sob o amparo da Resolução CD/FNDE No. 17 de 19 de abril de 2011 – Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE. (Orientações Operacionais ME/SECADI, 2011).

[53] Resolução CD/FNDE Nº. 32 de 13 de agosto de 2012. Consiste no repasse de recursos financeiro [...] destinados às escolas públicas das redes distrital, municipais e estaduais, localizadas no campo, para garantir o abastecimento de água em condições apropriadas para o consumo e o esgotamento sanitário nestas unidades escolares beneficiárias [...] aquisição de peças sanitárias, instalações hidráulicas e contratação de mão de obra voltada à construção de poços, sisternas, fossas, banheiros e a utilização de outras formas e meios necessários para esse fim (Guia de Orientações Operacionais – ME/SECADI, 2012).

Com referência ao MEC/SECADI, em que pese o cumprimento de suas competências, foi detectado um problema, qual seja, o atraso nos repasses financeiros para o desenvolvimento das ações de formação que, algumas vezes, foram replanejadas.

O papel da UFAM nesse processo foi considerado como fundamental, tendo em vista que viabilizava as condições necessárias para a formação dos coordenadores ou multiplicadores, quanto à organização, ao material de estudo, aos professores ministrantes e ao apoio financeiro na solicitação de bolsas para os participantes.

Quanto à SEDUC, foi considerado que a mesma teve um papel muito tímido nesse processo de gerenciamento, no sentido de que o Programa Escola Ativa não estava ligado à Secretaria do Interior, a qual não compreendia a filosofia do programa e sua maior preocupação era administrativa, ou seja, no gerenciamento de pessoas.

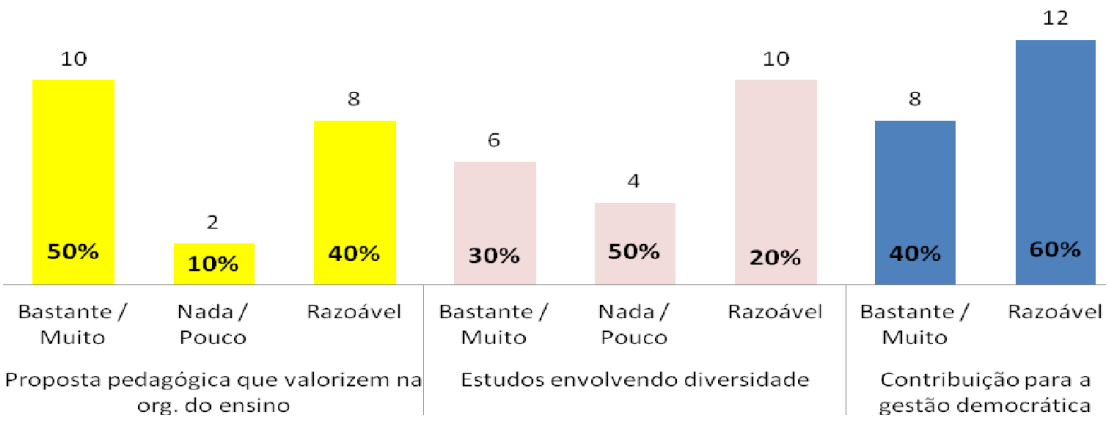
Em relação à SEMED, não houve uma avaliação negativa, apenas algumas dificuldades nas condições de acompanhamento nas escolas.

O comprometimento das instituições com a formação dos professores/ coordenadores foi considerado bom, do mesmo modo a comunicação entre as instituições. Quanto à qualificação dos professores, visto que todos estavam habilitados para o Magistério, as instituições responsáveis pela formação continuada e específica do Programa cumpriram o seu papel, pois 95% dos entrevistados disseram que a quase totalidade dos professores participaram da formação continuada.

No Art. 13 da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002 – que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo, no Inciso II (Art. 13), determina que, na formação de professores, sejam, entre outros, atendidos os seguintes componentes: “propostas pedagógicas valorizem na organização do ensino, o estudo sobre a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e a contribuição com as melhorias de condições de vida [...]”.

Quando se perguntou ao coordenadores se os componentes estabelecidos na Resolução foram atendidos na formação, as respostas dos Coordenadores Locais são apresentadas no gráfico abaixo.

Gráfico 11 – Atendimento aos componentes indicados no Art. 13 das DOEC (nº 1/2002)



Fonte: Elaboração própria baseada nos dados retirados dos questionário dos CL

Pelas repostas dos coordenadores locais, pode-se verificar que há necessidade de um maior aprofundamento do processo de formação e, consequentemente, dos conteúdos que se referem aos estudos sobre a diversidade da comunidade como ponto de partida de estudos mais gerais.

A diversidade social é fator inerente às comunidades onde estão situadas as escolas do campo, nelas, são acolhidos vários sujeitos: caboclos, caiçaras, índios, posseiros, quilombolas, além dos grandes proprietários de terras, cada um com diferentes culturas e formas de lidar com a economia. Essa realidade deve, como determina a própria Resolução, fazer parte da proposta curricular da escola do campo para que haja conhecimento e compreensão da realidade onde o processo educativo vai ser desenvolvido. Esta perspectiva discutida por vários teóricos, entre estes Kolling, Nery e Mollina (1999, p. 63), os quais concebem que a escola do campo parte do seguinte princípio: "*aquele que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras nas suas diversas formas de trabalho e de organização* [...]".

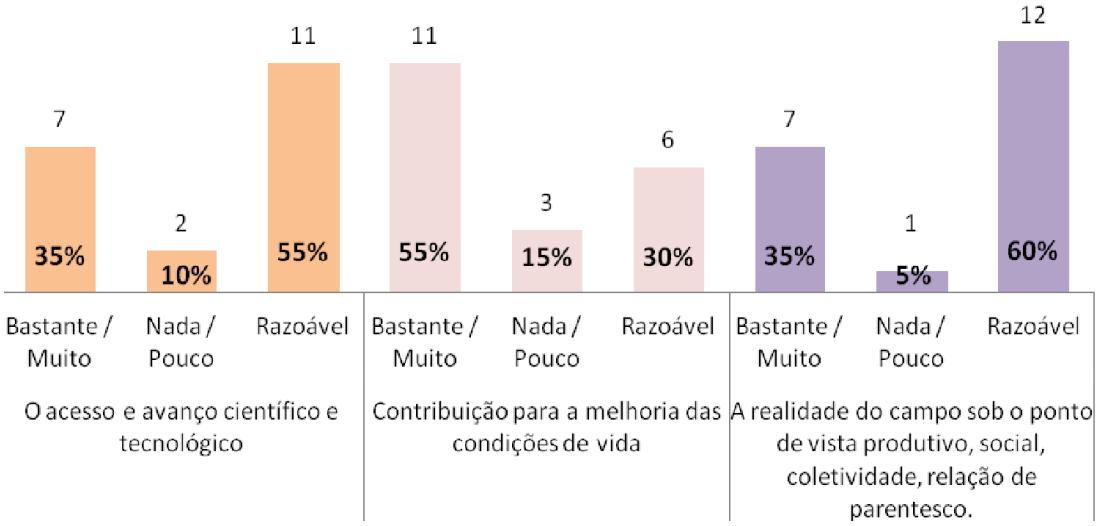
Mas, para que esse princípio seja concretizado, segundo estes autores, o currículo não pode se limitar, apenas, à transmissão de conteúdos, faz-se necessário que esses sejam vivenciados e transformados em novos conhecimentos. O currículo deve contemplar a "relação com a terra" enquanto identidade do campo;

trabalhar a “educação e cultura”; ampliar o espaço de desenvolvimento cultural na comunidade escolar e no entorno da escola.

Tal perspectiva é defendida no Projeto Base da Educação do Campo (2008). Nele, a organização curricular tem, como desafio, superar a postura tradicional em que o currículo é fragmentado em blocos de conteúdos e a homogeneização do tempo e dos espaços com vistas a mudar a “racionalidade”, dificuldade que as escolas e professores apresentam para organizar o currículo de forma totalizante e menos fragmentado.

Quanto aos demais componentes que devem ser contemplados na formação dos professores da educação do campo, os dados apresentados no gráfico seguinte, assim estão representados:

Gráfico 12 – Atendimento aos componentes indicados no Art. 13 das DOEC (nº 1/2002).



Fonte: Elaboração própria baseada nos dados retirados dos questionário dos CL

Isto reforça, ainda mais, a necessidade de um maior aprofundamento dos conteúdos trabalhados na formação. São componentes importantes para o entendimento dos professores que trabalham com a população do campo, compreender a realidade de seus alunos. Estas foram consideradas como razoável, e a contribuição para a melhoria das condições de vida da população, pela avaliação dos CL, foi considerada bastante trabalhada na formação.

Quanto aos desafios enfrentados, em que concerne à contribuição para a gestão democrática nesse processo de formação como contribuição às escolas, três

questões mereceram destaque: a construção do Projeto Político Pedagógico (60%); currículo que atenda à realidade local (20%) e criação do Conselho Escolar (20%).

A construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) que não se efetivou na maioria das escolas, é o elemento que, no nosso entendimento, poderia contribuir para superar esses desafios, isto porque o PPP assegura a autonomia sociopolítica da escola quando construído coletivamente. Sob a coordenação da escola, a sua elaboração é de responsabilidade dos atores sociais: representantes dos professores, pais, alunos e comunidade. Apesar de, historicamente, o planejamento ter uma marca centralizadora e impositiva, é um desafio superar essa questão e desenvolver a cultura de participação na construção do Projeto Pedagógico da escola, conforme afirma Medel (2008, p.4): "*para elaborar um projeto é necessário ousadia, discussão, reflexão, desejo de renovação e sobretudo, participação de todos os envolvidos no processo escolar*". Tal orientação encontra-se, também na LDB (Lei n.9394/96) quando estabelece a necessidade de cada escola construí-lo com a participação de professores, alunos, pais e comunidade (Art. 12 e 13). Entretanto, na realidade rural amazônica, muitas escolas não construíram o Projeto Político Pedagógico, boa parte utiliza um modelo que, muitas vezes, apenas serve para o cumprimento burocrático da administração.

No que se refere ao Conselho Escolar, cuja organização participativa fica a cargo do professor, é possível afirmar que o mesmo não conseguiu consolidar-se, permanecendo, ainda, à época da pesquisa, como um desafio porque, em vários municípios, ainda estava em implantação. Essa recomendação sempre era reforçada nos microcentros, confirmado nos relatórios de monitoramento dos Coordenadores Locais.

Os Conselhos Escolares, como órgãos colegiados que contribuem com a gestão educacional, devem orientar-se pelo princípio democrático da participação que é amparado pela legislação educacional vigente. Apesar disso, a maioria das escolas não organizou o Conselho Escolar que é uma das vias para alcançar a sua autonomia.

Dentre os fatores que dificultaram o processo de formação, o contexto geográfico foi o mais enfatizado pelos Coordenadores Institucionais: distâncias entre a escola e a sede do município, e os períodos de cheia e de seca dificultam a

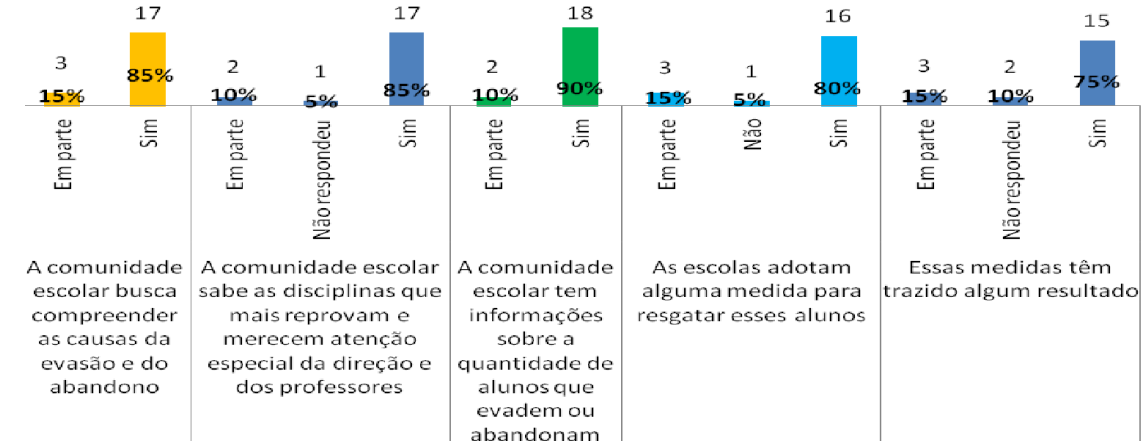
logística de apoio às ações, assim como a proliferação de muitas doenças; poucos recursos financeiros e humanos e a falta de material de apoio. Destaca-se a afirmativa abaixo:

> - às vezes, por problemas políticos, o material não chega a contento, principalmente com problemas de licitação, compras e quantidade. [Para evitar estes problemas, este Coordenador complementa]: "Para a execução seria preciso comprar todo o material necessário [...]. A autonomia é importante para as escolas fluírem. A Ética é para ser vivida por todos os políticos (CI6).

O monitoramento das escolas atendidas pelo PEA era de responsabilidade dos professores/coordenadores da SEDUC e das SEMEDs. O monitoramento interno era realizado pela própria comunidade e o externo pela SEDUC em cada município.

Quanto ao monitoramento interno, ou seja, da própria comunidade, têm-se os seguintes dados:

Gráfico 13 – Monitoramento interno dos alunos



Fonte:Elaboração própria baseada nos dados colhidos dos questionários aplicados aos CL

Pode-se verificar que, das respostas dos Coordenadores Locais, a maioria disse que a comunidade procurava compreender as causas da evasão e abandono dos alunos e, portanto, tinham conhecimento das disciplinas que mais reprovavam e que o problema era trabalhado pelos professores, como também tinha informação da taxa de abandono e as causas que o geravam; afirmaram, também, que a maior parte das escolas buscavam adotar medidas para resgatar esses alunos, entretanto nem sempre tiveram sucesso.

> - Nossos alunos se deslocam de um lugar para outro, pelo fato dos pais serem caseiros e não terem morada própria (CL13).

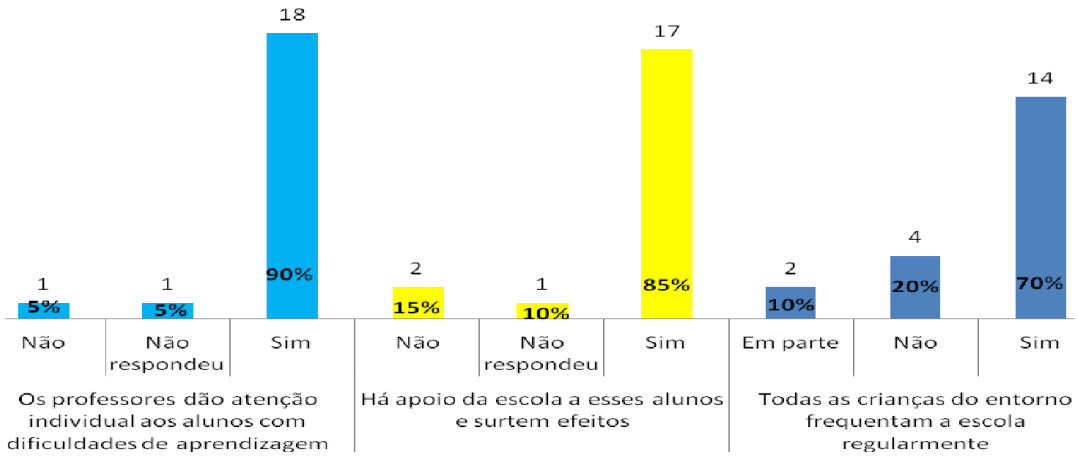
> - [...] o que dificulta a permanência na comunidade, conclui outro (CL8).

Do exposto, pode-se verificar que as condições socioeconômicas dos pais e a situação geográfica e climática são os principais fatores do abandono da escola por parte das crianças. De acordo com alguns dos coordenadores locais:

> - A dificuldade que os alunos enfrentam para o abandono escolar, ocorre no período de cheia, isso porque os alunos que estudam no calendário de várzea, acompanham os pais para terra firme (CL15).
>
> - Outra consequência que promove o abandono da escola pelas crianças é “em razão do êxodo dos pais que, muitas vezes, se afastam para praticar a extração de produtos da natureza, como castanha, breu, cipó, óleo-copaíba, entre outros’(CL16).

Ainda em relação ao monitoramento dos alunos pela comunidade escolar, o gráfico demonstra:

Gráfico 14 – Monitoramento interno dos alunos



Fonte:Elaboração própria baseada nos dados colhidos dos questionários aplicados aos CL

Os dados, no que concerne à atenção individualizada do professor aos alunos com dificuldades de aprendizagem, mostram que a maioria dos docentes, apoiados pela escola, trabalhavam nessa perspectiva. De acordo com os dados contidos no gráfico, o monitoramento da comunidade deixou a desejar, pois nem todas as crianças do entorno frequentavam a escola regularmente.

Quanto ao monitoramento externo, este foi realizado pela Secretaria Estadual de Educação - SEDUC, que tinha, como uma de suas funções, monitorar as escolas nos municípios que aderiram ao PEA. Várias dificuldades se apresentaram para que

esta função fosse cumprida, entre elas, destaca-se a questão dos recursos financeiros destinados ao deslocamento dos coordenadores até as escolas. Tal problema só foi contornado com a parceria das secretarias municipais e, algumas vezes, com recursos próprios dos coordenadores. Fato confirmado pelo Relatório Geral de Monitoramento.

No que tange ao monitoramento da prática pedagógica e da aprendizagem dos alunos, verificou-se que as ações da escola e do professor deixaram a desejar, pois nem todas realizavam formalmente a avaliação do resultado do trabalho dos professores, apenas 60% o faziam, o que significou que havia necessidade de não só instrumentalizar as escolas e o serviço de coordenação, mas também aumentar o número de profissionais para realizar a avaliação do trabalho pedagógico.

Essa avaliação se fazia necessária, não para cumprir um ritual burocrático, mas para indicar os pontos em que a escola precisava melhorar em termos administrativos e pedagógicos. Avaliar é uma estratégia e exigência do Programa, conforme o Projeto Base. Entretanto, quando se verifica o número de escolas para cada coordenador local (25 escolas), o que era inexequível em relação à realidade regional, já que ficava praticamente impossível fazer o acompanhamento do trabalho dos professores de forma contínua. Como consequência, os microcentros só podiam realizar acompanhamento mensal, bimestral e trimestral, o que deixava a desejar quando se tratava de apoio pedagógico aos professores.

Devido a tais problemas, ficou comprometido o monitoramento das escolas. Quanto a isso, conforme relatam os Coordenadores Institucionais, os problemas que mais se destacaram foram: a dificuldade de acesso; a falta de transporte disponível para visitar as escolas e dar apoio pedagógico aos professores continuadamente.

Essas dificuldades vivenciadas, ainda hoje, em relação às condições geográficas e climáticas adversas, são problemas inerentes à ecologia da região, questões já explicitadas por estudiosos da realidade amazônica rural, como Hage (2010, 2011a), dentre outros.

Segundo Hage (2011), a heterogeneidade da Região Amazônica, como já explicitado, se manifesta a partir dos diversos aspectos “*socioculturais, ambientais e*

produtivos". A diversidade geográfica produz grandes dificuldades educacionais e econômicas para essa população e dificulta o monitoramento das escolas e a participação dos professores na formação levada aos municípios. Isto foi constatado através das falas dos CL:

> - A principal dificuldade percebida na realização do monitoramento foi o acesso à maioria das escolas de terra firme, pois os rios secaram muito, e houve escolas que tiveram suas aulas suspensas por mais de 20 dias em decorrência deste fenômeno natural [...] pois as horas de caminhada, após deixarem o transporte escolar, estava levando risco para os alunos (CL6).
>
> - Quanto à formação, a seca também dificulta a participação dos professores, pois têm dificuldades em se ausentar da zona rural pela dificuldade da seca. Em algumas localidades, teriam que fazer longas caminhadas para chegarem a outro local para poderem pegar um barco que após horas chegariam à sede do município (CL5).
>
> - Durante a enchente, a maioria das escolas da zona rural encontrava-se em recesso, por isso se buscou através da formação fomentar nos educadores a metodologia do Programa Escola Ativa, para que assim, no retorno às aulas os professores e alunos que estarão enfrentando o período da seca [...], onde os pais dos nossos alunos já estarão com as atividades voltadas para o plantio e que, possivelmente, alguns de nossos alunos estarão na 'lida' junto com seus pais, momento este em que nossos ribeirinhos vão estar tentando reparar os prejuízos causados pela enchente (CL1).

Como se pôde constatar, os aspectos climáticos, seja seca, seja cheia, também, influenciavam a vida educacional, social e produtiva dessa população, assim como os aspectos socioeconômicos, e isto se refletiu na implementação do PEA. Por esta razão, o tratamento dispensado às escolas rurais precisava ser diferenciado em termos de organização: o ensino a partir de um calendário escolar diferenciado da zona urbana, o currículo também diferenciado já conquistado a partir das Diretrizes Curriculares e Complementares para a Educação do Campo, o que pode contribuir para minimizar as dificuldades educacionais. O que se pode constatar é que essa heterogeneidade de elemenos é "imprescindível na construção de políticas e práticas educativas a serem eleboradas para a Amazônia e para o País", como explicita Hage (2011ª, p. 110).

Quanto à formação dos professores, alguns problemas foram evidenciados: as Secretarias de Educação Municipal – SEMEDs liberavam os coordenadores para participarem da formação fora da sede, e estes, ao retornarem aos municípios,

deveriam realizar a formação dos professores. Na realização de tais tarefas, várias dificuldades foram constatadas conforme falas a seguir:

> - Falta de recursos humanos mais consolidados, pois era orçado para o Projeto somente durante o curso de formação. No entanto, o maior trabalho encontrava-se antes da formação e até após a mesma (CI14).

Outro problema estava na fragilidade de permanência dos formadores (CL), pois

> - Dependendo do grupo político de um determinado município havia mudanças, o que comprometia todo o trabalho. Apesar de solicitarmos diretamente aos Secretários de Educação e aos prefeitos para que não houvesse mudanças nas equipes municipais, não tínhamos poder para que as equipes permanecessem". (CI12).
>
> - Há muitas dificuldades para desenvolver o projeto de formação para os Técnicos. Há necessidade de Conscientização dos dirigentes das instituições – Poder Local, pois cada município é um ente federado autônomo [...]. A compreensão é que eles tomem a iniciativa (CI9).
>
> - Sensibilização do Poder Local (Secretários, Prefeitos) (CI10).
>
> - Verbas, processo de licitação, que apresentam dificuldades, como no atraso de repasse de verbas, além da rotatividade dos Coordenadores Locais(CI11).
>
> - Orçamento frente à demanda a ser atendida; agenda dos professores que trabalham com o curso; apoio dos municípios com os formadores, pois alguns vinham para a formação com recursos próprios (CI12).
>
> - O que se faz necessário, em nível municipal, é transformar dádiva em direito, ou seja, a superação da lógica exposta historicamente. Uma das queixas dos grupos, é que por questões políticas se trocam as coordenações. A política local não leva em consideração que mudar o técnico coordenador é um retrocesso contínuo, não assegurando a continuidade do Programa (CI9).

Na análise dos coordenadores, quando da execução da formação em cada município, confirmaram-se essas dificuldades. As mais recorrentes foram:

> - Dificuldades de acesso, peculiaridade proveniente de nossa dimensão geográfica, onde há escolas que se distanciam da sede com até 15 dias de viagem, além da ausência de apoio das secretarias municipais.

4.3.3 Fatores facilitadores e limitadores no processo de formação

O Programa Escola Ativa foi implementado de acordo com as normas vigentes. As istituições envolvidas cumpriram seus papéis, com algumas ressalvas apresentadas na questão anterior. Neste item, serão analisados os fatores que possibilitaram/dificultaram o processo de formação do professor no Programa.

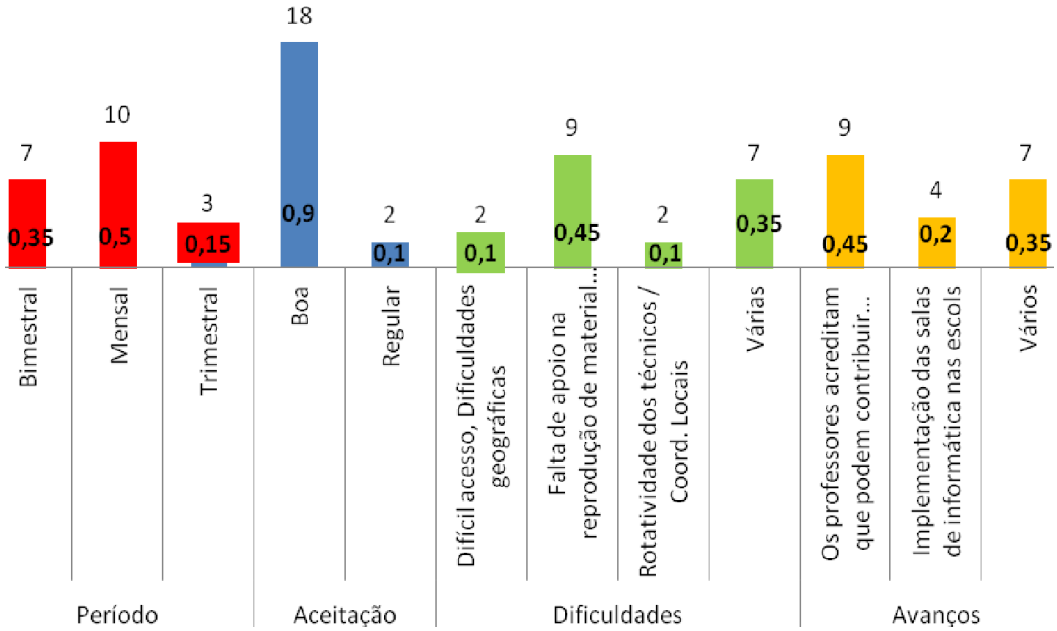
A análise parte da premissa de que a melhoria da qualidade da educação, como um dos objetivos do PEA, se daria através de uma educação emancipatória do ser humano, numa concepção progressista da prática educativa e participação da comunidade, conforme definido no Projeto Base.

Na realidade estudada, a organização pedagógica foi um fator que dificultou o processo de formação dos professores, o que implicou grandes desafios para a comunidade escolar. O contexto geográfico foi o que mais contribuiu para dificultar esse processo, necessitando de estratégias para superá-lo.

A formação continuada dos professores ministrada pelos professores/ coordenadores nas escolas do campo era realizada através do microcentro, de responsabilidade dos coordenadores locais, sendo uma das estratégias para superar as dificuldades de acompanhamento pedagógico dos professores.

De acordo com os CL, esse acompanhamento tornou-se bastante difícil pelas peculiaridades geográficas dessa região. Os dados relacionados a esse acompanhamento estão apresentados no gráfico seguinte:

Gráfico 15 – Acompanhamento nos microcentros



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados retirados dos questionários dos CL

O gráfico demonstra que, mesmo o Programa sendo desenvolvido numa região com características similares, não houve condições de acompanhamento mensal nos Microcentros em todos os municípios. As dificuldades foram muitas, entre as mais citadas, estão: falta de apoio na reprodução de material, principalmente nos encontros fora da sede; difícil acesso às escolas devido à situação geográfica da região; rotatividade dos técnicos ou Coordenadores Locais. Mesmo com essas dificuldades, os microcentros possibilitaram, conforme Relatórios dos coordenadores, o encontro, o estudo e a troca de experiências entre os professores.

> - Os microcentros são de suma importância para o bom desenvolvimento das atividades do Programa Escola Ativa. Tal verificação foi feita *in loco* com a realização do microcentro neste mês, [...] quando os professores foram unânimes em afirmar que esse momento dedicado para estudo específico e troca de experiências é algo que potencializa as ações do programa e sem eles dificilmente o programa se consolidará em nosso município.

Os dados do questionário expostos no gráfico revelam que a maioria dos professores aceitava participar dos microcentros, alguns poucos apresentavam resistência para participar daqueles encontros. Alguns avanços são destacados pelos Coordenadores Locais: crença dos professores na possibilidade de contribuir

com a educação no campo e a implementação da sala de informática em algumas escolas.

Alguns depoimentos de professores nos microcentros mostraram suas dificuldades ao trabalhar com a metodologia do Programa. Isto está posto no relatório de monitoramento:

> - A professora relatou as dificuldades enfrentadas diante dos pais e comunitários que só acreditam no ensino tradicional onde o aluno era castigado pelo erro que cometia, os mesmos criam barreiras em relação ao trabalho da escola Ativa achando que o aluno não vai aprender (CL7).
>
> - O Secretário e a técnica ressaltaram sobre a importância de convidarem os pais e comunitários para participarem mais de perto vivenciando mesmo o trabalho desenvolvido dentro da escola, as riquezas que o programa oferece no geral (CL2).

Dos depoimentos acima transcritos, pode-se dizer que os professores que atuavam no campo, além das responsabilidades pedagógicas de sala de aula, ainda, ocupavam-se das funções extraescolares que, também, demandavam tempo e trabalho.

Um dos pontos básicos da organização curricular do PEA era a participação da comunidade que se consolidava na formação do Colegiado Estudantil e no Conselho Escolar. Apesar disso, a participação dos pais na escola ainda era um desafio para os professores, porque tal participação ocorria com mais frequência em festividades, o que não se caracterizava como mecanismo de democratização da escola.

A visão da Coordenação Estadual apresentada no referido relatório confirma algumas das dificuldades encontradas para o monitoramento do PEA:

> - Falta de orientação efetiva por parte da Coordenação Nacional inerente ao desenvolvimento do programa, bem como o processo de adesão e transição ao Programa Escola da Terra, feito apenas por uma Nota Técnica e uma reunião no mês de abril;
>
> - Recursos financeiros não disponibilizados para deslocamento até as escolas; a equipe busca parcerias com algumas secretarias, transporte escolar e, em alguns casos, recursos próprios;
>
> - Demora no recebimento dos cadernos de aprendizagem e kits pedagógicos, com alguns chegando, às escolas, danificados;
>
> - A infraestrutura de algumas escolas que precisava ser melhorada para adequar-se ao Programa de forma efetiva;

> - Difícil acesso às comunidades, devido às distâncias uma das outras.
>
> - Rotatividade dos membros da equipe técnica municipal, quanto dos professores.

Os relatórios dos Coordenadores Locais e Coordenadores Institucionais confirmaram alguns avanços expressos no questionário:

> - Desenvolvimento do programa nas escolas; maior interação entre escola e comunidade; professores se identificando com a metodologia; alunos mais ativos e participativos; definição de um maior apoio por parte da secretaria nas formações e monitoramento (CL);
>
> - Os principais avanços foram: comprometimento dos professores; aceitação da metodologia por parte de professores que se mostravam resistentes ao programa; monitoramento do programa, pois houve muita aceitação tanto dos professores, quanto da comunidade em receber os técnicos na execução do trabalho; apoio da Secretaria de Educação em subsidiar as ações, uma vez que a maioria delas (com exceção das formações) ocorreu no campo (monitoramento e microcentros) e a Secretaria deu total apoio logístico e de pessoal para que as ações fossem realizadas na íntegra pelo planejamento realizado pela equipe (CI).

Quanto à pergunta sobre o compromisso dos atores sociais em trabalhar com a metodologia do Programa, obteve-se como resposta de um dos CL:

> - Alguns professores não têm compromisso, às vezes querem que os alunos estejam sempre no mesmo nível e é impossível. A metodologia do Programa busca atender a todos os alunos, mesmo em diferentes níveis (CL1).

Do que foi demonstrado, é possível dizer que, apesar de a maioria dos professores terem assumido o Programa durante o processo de formação, seja inicial, seja contínua, alguns não chegaram a compreender a sua metodologia referente ao processo de ensino-aprendizagem.

Uma das indicações destacada na melhoria da qualidade da educação para a população do campo, tanto pelos Coordenadores Locais, quanto pelos Coordenadores Institucionais, foi a formação inicial e continuada dos professores e dos técnicos que trabalhavam com classes multisseriadas:

> - Os professores demonstraram interesse em participar na realização das atividades propostas no decorrer da formação, sempre procurando inovar e trabalhar inserindo o lúdico nas atividades realizadas (CLM2).

> - Para os professores em formação, o curso ampliou os conhecimentos didáticos, pois os mesmos precisam estar sempre em formação contínua, buscando novas maneiras de aprender e novas formas de ensinar, segundo Celso Antunes (CLM6).
>
> - Na avaliação final os professores justificaram que gostaram muito da capacitação, foi bom participar. Enriqueceram os conhecimentos, a cada troca de experiência buscavam uma nova aprendizagem e os mesmos estavam ansiosos para colocarem em prática na sala de aula tudo o que ali aprenderam (CLM7).

Ao perguntar sobre que medidas poderiam ser tomadas para superar as dificuldades na implementação do PEA, obteve-se a seguinte resposta:

> - Uma das decisões, ao nível de Estado, seria incorporar a Educação do Campo nas ações maiores da Secretaria de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, pois existe uma Secretaria do Interior e a Educação do Campo não está inserida nessa Secretaria, é uma Cooenação à parte. Há necessidade de sensibilizar a Instituição da importância da Educação do Campo" (CI10).

Para explicitar a questão, perguntou-se: A que se deve isso? O mesmo respondeu:

> - Consciência política – falta compreensão do que é Política Pública em todas as suas dimensões, abrangência, continuidade [...]. Há uma política dicotomizada campo X cidade. Há diferenças, mas os valores da sociedade estão inseridos neste espaço. E questiona: Será que os governantes têm interesses reais ou somente às verbas? (CI13).

Frente a essas considerações, perguntou-se: Há correlação de forças entre os atores rurais e urbanos na implementação de políticas públicas? A maioria respondeu que sim e alguns complementaram:

> - Historicamente sempre houve diferenças de tratamento entre escolas urbanas e rurais. O rural sempre recebeu o "resto" do urbano. A qualidade sempre era contemplada para o urbano. Os direitos não eram iguais, tanto em relação aos recursos materiais quanto humanos. As escolas urbanas sempre tiveram coordenação pedagógica, nas rurais isso foi conquistado há pouco tempo, pelo menos nas escolas centrais (pólos ou núcleos), que são responsáveis por um determinado número de escolas (CI4).
>
> - Sim, ainda há divisão de pensamento. As políticas entram por esse caminho. Hoje a escola do campo recebe material, computador, projetos, o que antes não acontecia. A zona urbana já recebia. Existe uma luz no fim do túnel. Existem pessoas debatendo em congressos para a educação não ter essa divisão campo X cidade [...](CI6).

A visão de separação entre espaço rural e urbano existe historicamente, sabe-se que cada espaço ou território têm suas especificidades, por isso, um não pode se sobrepor ao outro.

Rua (2002), ao tratar dos espaços: campo e cidade, defende que estes são espaços diferentes e atribui a eles o *status* de 'território', são os atores nele inseridos que lhes atribuem significados. E esta relação deve ser compreendida tanto pelos formuladores das políticas, quanto pelos implementadores, pois o urbano e o rural são polos com variadas interações e não polos adversos. E sendo o campo rico em diversidade populacional, socioculturais, ambientais e produtivos, como defendido por Hage (2011a); as políticas públicas devem atender à questão da territorialidade enquanto categoria, defendida por vários teóricos, dentre estes, Campanhola e Silva (2002) e Fernandes (2006).

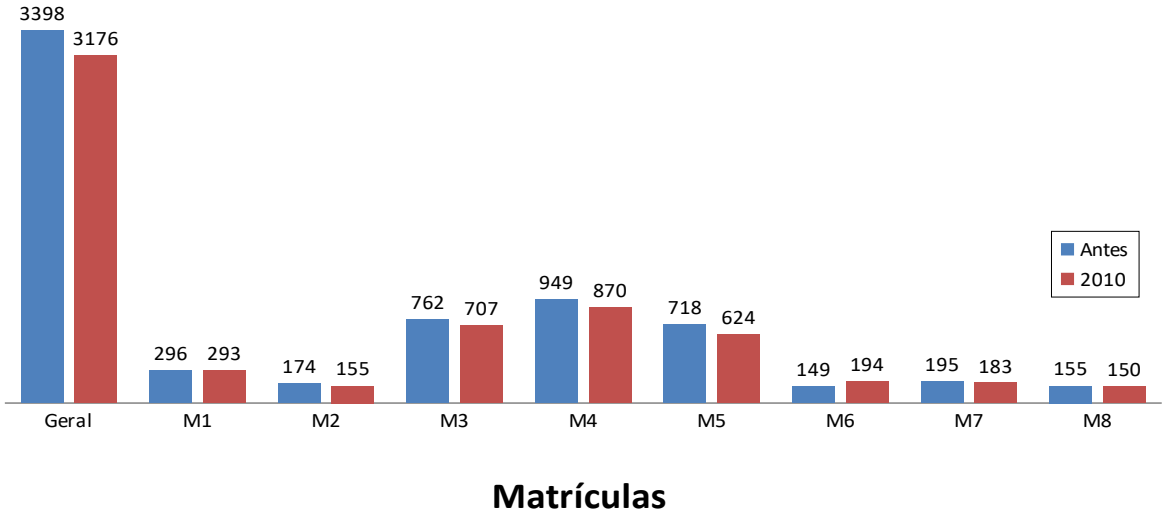
Enfim, para que a capacidade administrativa das instituições seja positiva, faz-se necessária uma boa articulação entre os vários segmentos e a circulação das informações entre todos os interessados. Do ponto de vista dos Coordenadores, isto ocorreu, ou seja, houve boa relação e boa comunicação entre as instituições parceiras: Governo Federal, Universidade, SEDUC e SEMED, quando da implementação do Programa. Somam-se a isso a articulação entre os atores sociais envolvidos e as instituições envolvidas no processo de implementação e o público-alvo da ação do programa.

Sobre estas questões, foram consideradas as influências externas, ou seja, os grupos sociais das comunidades, pois sabe-se que, para que uma política aconteça ou se concretize, seja através de projetos, seja através de programas, é preciso que os atores sociais interessados busquem coligações junto aos atores decisores e ao público-alvo.

4.3.4 Aproveitamento escolar dos alunos

Para a análise do aproveitamento escolar, antes e depois da implementação do PEA, visando verificar os impactos educacionais na Região Metropolitana de Manaus, no estado do Amazonas, foram utilizados os dados da matrícula dos alunos das escolas multisseriadas objeto do estudo, conforme gráfico seguinte:

Gráfico 16 – Matrícula nos municípios antes e após implementação do PEA

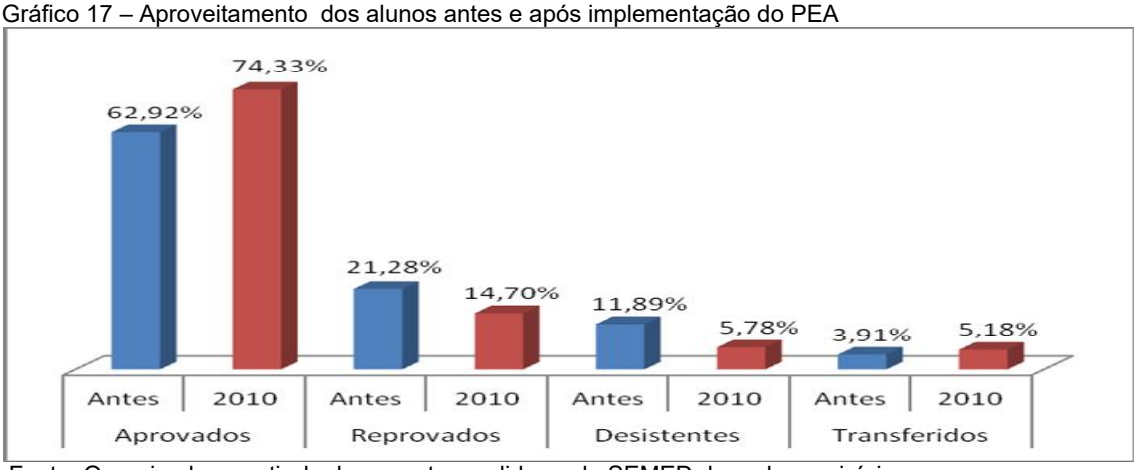


Fonte: Organizado a partir de documentos cedidos pela SEMED de cada município

No gráfico, é possível observar que, em termos de matrícula, houve uma diminuição de alunos no período de implementação do PEA. Tal fato foi constatado após a efetivação de maior controle a partir do monitoramento e da supervisão nas escolas.

Quanto ao aproveitamento geral dos alunos dessas mesmas escolas em cada município, antes e depois do PEA, o gráfico a seguir aponta os seguintes resultados:

Gráfico 17 – Aproveitamento dos alunos antes e após implementação do PEA



Fonte: Organizado a partir de documentos cedidos pela SEMED de cada município

Analisando-se os dados do gráfico, pode-se constatar que houve um aumento nas taxas de aprovação no ano de 2010 em relação ao período anterior à implementação do PEA; observam-se, também, uma diminuição nas taxas de reprovação e desistência e um leve aumento na taxa de transferidos.

Em geral, pôde-se constatar que os dados dos documentos estão de acordo com os discursos dos Coordenadores Locais e Instituicionais e houve impactos educacionais qualitativos, entretanto, ainda há muito a ser feito em prol dessa população. Isto ocorrerá na medida em que houver a superação dos fatores que contribuíram para que a implementação do PEA não obtivesse pleno êxito.

Para superar as várias problemáticas da sociedade, existia um compromisso entre os 191 Estados Membros das Nações Unidas, de que o Brasil faz parte, para que, até 2015, fossem alcançados os 8 Objetivos do Desenvolvimento do Milênio. Nesse sentido, houve a preocupação maior em atender ao objetivo nº 2: "*Atingir o ensino básico universal*" (IPAD/PNUD/Brasil, 2010). No caso do Brasil, como constatado, essa meta não foi alacançada. O não desenvolvimento de políticas públicas que oportunizem, concretamente, a equidade de oportunidades a todas as populações, esta problemática não será superada no decorrer do século XXI. Faz-se necessário, portanto, ampliar os espaços não só de debate, mas também na tomada de decisão em relação às ações a serem implementadas, com a participação da população.

E, cabe ao Estado, por ser uma organização política, administrativa e jurídica, intervir nas várias realidades existentes na sua jurisdição, e esta intervenção acontece a partir de políticas públicas. A sua função é permanente nesse processo, e, cabe aos Governos, a responsabilidade de implementar as políticas públicas. Para que estas se concretizem, há necessidade da participação dos cidadãos, sejam agentes públicos, sejam representantes de movimentos sociais, bem como de recursos materiais e financeiros sem os quais nenhuma política terá sustentação.

A agenda de direitos humanos defende que os avanços sociais sejam estendidos a todos os cidadãos, pois devem ser considerados "*como direitos e não privilégios"* (ODM, 2007). Se isto for reconhecido por todos e, principalmente, pelos governantes, a universalização da educação se concretizará, e a população, particularmente, do campo, terá condições dignas de viver no seu próprio lugar de origem, com suas necessidades atendidas. Faz-se necessário, também, que seu "território" seja reconhecido enquanto construção viva de cultura e de conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo envolveu pesquisa de campo, documental e bibliográfica tendo como temática central a formação do professor do campo no Programa Escola Ativa (PEA) na Região Metropolitana de Manaus, no estado do Amazonas.

Antes de considerar o resultado do estudo a partir da questão central, faz-se necessária uma reflexão sobre o atendimento à população rural/do campo que historicamente foi deixada à margem das decisões do Estado Brasileiro, ou seja, do Poder Público.

Pelos estudos empreendidos, o espaço urbano, ao contrário do rural, sempre foi valorizado e entendido como lugar de progresso e desenvolvimento, o rural local de atraso, pobreza, dificuldades. Essa relação urbano/rural ainda perdura, apesar de a legislação favorecer a criação de políticas para atender a essa população.

Entretanto, a lei, por si mesma, não garante a efetividade de qualquer política, havendo necessidade que essa população e os movimentos sociais pressionem o governo a fim de que as ações sejam concretizadas.

No que se refere à política educacional no Brasil, o que ficou constatado à luz do referencial teórico é que a reforma das políticas educativas da década de 90 vieram no bojo da reforma do Estado, com as suas nuances nos aspectos políticos, econômicos e sociais. O acesso à educação, principalmente era enfatizado, e o cumprimento de metas era uma das preocupações a partir da descentralização administrativa.

Atualmente, as exigências foram ampliadas, além do acesso à educação, exigem-se a permanência e o sucesso escolar através de um ensino de qualidade. Como dito anteriormente, os planos para a educação no Brasil vêm sendo formulados há décadas, contudo, algumas vezes, não saíram do papel, outras vezes, desenvolveram-se, apenas, em ações pontuais, apesar de a legislação determinar que o poder público atenda aos anseios da população como um todo e propicie a universalização da educação com qualidade e promova a igualdade de oportunidades.

A busca pela melhoria da educação do campo foi fortalecida pela mobilização dos atores sociais que passaram a exigir a efetivação das leis e a concretização de ações que possibilitassem avanços nas soluções dos problemas educacionais da população.

O engajamento da sociedade é exigência dos organismos multilaterais com os quais o Brasil mantém acordos. Tais ocordos orientam no sentido de que a educação se torne a chave do desenvolvimento local e que as pessoas, a partir de sua própria realidade, sejam coadjuvantes nesse processo. Como já visto, nem sempre se é “coadjuvante”, pois a imposição desses mecanismos, por vezes, exige o atendimento às metas por eles propostas, sem levar em conta a realidade local, com seus limites, diversidade social, cultural e geográficas.

Indo de encontro a essas imposições, surgiu o Movimento por Uma Educação do Campo” defendendo-a como direito público, como preceitua a Constituição Federal. O Movimento deu novo alento à população rural que defendia e defende uma educação de qualidade, pensada a partir da sua realidade e necessidades.

Considerando todas as orientações advindas da legislação, constatou-se que não bastam os princípios, metas e objetivos estabelecidos numa política para que as ações se concretizem com sucesso, visto que ínúmeros fatores interferem nesse processo. O Programa Escola Ativa, particularmente no Amazonas, não ficou imune a tais problemas. As questões populacionais, culturais e geográficas foram elementos que contribuíram para o não alcance do sucesso esperado.

Por outro lado, um dos fatores que contribuiu para que esse Programa conseguisse alcançar alguns de seus objetivos, foi o compromisso dos sujeitos envolvidos na sua administração. Quando ocorriam situações problemáticas, eram utilizadas estratégias alternativas para a superação das mesmas.

O ponto forte do Programa recaiu na formação dos professores. Entretanto, da formação ministrada pela Universidade, só participaram os Coordenadores Locais. Mesmo reconhecendo o trabalho e o compromisso desses profissionais no repasse da formação recebida aos professores, considerou-se como uma restrição a não participação de todos os envolvidos. Apesar disso, os Coordenadores desenvolveram um papel importante na implementação do PEA no que tange à

formação continuada, pois conseguiram mobilizá-los para a busca de uma melhor qualidade para a educação na área rural e, consequentemente, contribuir para o desenvolvimento local. Entende-se que o Programa alcançaria melhor resultado se os coordenadores, gestores e professores participassem juntos da referida formação.

Entendendo-se que o principal fator que contribuiu para que a implementação do Programa Escola Ativa não realizasse todos os seus objetivos e, consequentemente, não atingisse todas as suas metas foi a questão do contexto geográfico que, apesar das dificuldades da Região Amazônica não serem desconhecidas politicamente, nada se fez ou se faz para que a adversidade do contexto seja enfrentada, e os problemas sejam resolvidos ou, pelo menos, minimizados.

Levando-se em conta a metodologia estabelecida, os objetivos traçados, as questões norteadoras, a fundamentação teórica, a legislação pertinente e os dados levantados é possível afirmar que as instituições educativas, inseridas no processo de implementação do Programa Escola Ativa, cumpriram, parcialmente seu papel. Parcialmente porque no processo ocorreram: atraso no repasse de verbas (MEC); o material didático-pedagógico nem sempre chegava em tempo hábil às escolas (MEC); a rotatividade dos técnicos envolvidos no processo (municípios); dificuldade no monitoramento dos professores (municípios); falta de recursos para a pós--formação (formação continuada)(UFAM).

A formação de professores promovida pelo Programa Escola Ativa, sob a coordenação da SECAD, possibilitou, nas escolas selecionadas para o estudo, a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem em classes multisseriadas das escolas do campo da Região Metropolitana de Manaus. Os dados apresentados em falas e gráficos demonstram que, após a implementação do PEA, os alunos obtiveram maior aproveitamento.

A contribuição do estudo está em possibilitar o conhecimento e a reflexão sobre a formação do professor no Programa Escola Ativa, enquanto políticas públicas referentes à educação no campo, assim como alertar para que os executores de políticas educativas tenham sempre em conta a questão da realidade local, o que não significa deixar de lado as questões universais.

Vale a pena ressaltar que, apesar de o Programa Escola Ativa ter sido encerrado em 2011, as políticas públicas do Governo Federal direcionadas para a educação do campo tiveram continuidade a partir de 2012, com o Programa Nacional de Educação no Campo (PRONACAMPO). Nesse Programa, está inserida a Escola da Terra.

Ao fim, pode-se dizer que os dados confirmam a questão central do trabalho, qual seja: a formação de professores promovida pelo Programa Escola Ativa trouxe contribuições para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem nas escolas multisseriadas da Região Metropolitana, onde foi implementado.

REFERÊNCIAS

AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011. Título original em francês: *Internalisation des politiques educatives. Mutations et enjeux*.

ALMEIDA, M., REBELATO, D. (2006). O inventário dos modelos e avaliação para políticas públicas. In.: *Anais do 1º Congresso Internacional de Dinâmica de Negócios* SBDS. São Paulo, 2006.

AMAZONAS. Lei Complementar Estadual – LCE Nº 52/2007, de 30 de maio de 2007. Institui a Região Matropolitana de Manaus e dá outras providências.

_____. Lei Complementar Estadual – LCE Nº 59/2007, de 27 de dezembro de 2007. Modifica os artigos 1º, caput, e 4º, I, alínea b, da LCE Nº 52/2007 e dá outras providências.

_____. Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico (2009). *Condensado de informações da Região Metropolitana de Manaus*. Manaus: SEPLAN, 2009.

_____. SEPLAN. Condensado de informações sobre os municípios do Estado do Amazonas, 2013. Manaus: SEPLAN, 2014.

_____. Anuário Estatístico do Amazonas – 2006/2010.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Relatório Geral do Monitoramento do Programa Escola Ativa. (Digital)*. Manaus: SEDUC / DEPPE, 2012.

_____. SEDUC. Dados das Escolas que aderiram ao Programa Escola Ativa 2010. (Material impresso).

_____. SEDUC/AM. Relatório Geral de Monitoramento do Programa Escola Ativa em 2010.

_____. SEDUC. Histórico do Programa Escola Ativa no Amazonas. CD, 2007.

ANDRÉ, Marli. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Caderno de Pesquisa*,v.42, n.145, p.112-129. Jan./abr./2012.

ANTUNES-ROCHA, M, J. A posse e o uso da terra como mediação da relação entre professores e alunos: um estudo na perspectuiva da representações sociais. *Em Aberto*. Brasília, v.24, n.85, p.65-80, abr., 2011.

ANTUNES-ROCHA, M., MARTINS M. Tempo escolar e tempo comunidade: territórios educativos na organização da educação do Campo. In. ANTUNES--ROCHA, M., MARTINS, M., Martins, A. (Orgs.). *Territórios educativos na educação*

do campo: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica. (2012).

ARAUJO, Wagner P. *Práticas pedagógicas no meio rural*. Manaus: EDUA/FAPEAM, 2004. (Série Amazônia: a terra e o homem).

ARROYO, M. Escola: terra de direito. In. ANTUNES-ROCHA, M., HAGE, S. (Orgs.). *Escola de Direito:* reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

_____. Formação de educadores do campo. In. CALDART, R., PEREIRA, I. ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

AZEVEDO, M. A. Avaliação do programa Escola Ativa como Política Pública para Escolas rurais com turmas multisseriadas: a experiência em Jardim do Seridó (1996-2009). Tese de doutoramento. PPGE/UFRN – Natal, 2010.

BATISTA, D. *Amazônia, cultura e sociedade*. 3.ed. Manaus: Valer, 2006.

BEZERRA, Maria C., BEZERRA NETO, Luiz, LIMA, Elianeide. Programa Escola Ativa: de que educação para o trabalhador estamos falando? In. BEZERRA NETO, L., BEZERRA, M. (Orgs.). *Educação do Campo em discussão*: reflexões sobre o Programa Escola Ativa. GEPEC, 2009 (p. 17-40).

BEZERRA NETO, L., BEZERRA, M. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. In. _____ (Orgs.). Grupo de Estudos e pesquisas sobre educação do campo. GEPEC, 2009.

BOF, A. M. (Org.). *A educação no Brasil Rural*. Brasil, MEC/INEP, 2006.

BRASIL.*Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas EC n^{os}1/92 a 56/2007 e pelas EC de Revisão n^{os} 1 a 6/94. Brasília, Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. 2008.

_____. Presidência da República. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 6 de julho de 1934). Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/_03/Constituicao/Constituicao34.htm Acessado em: 20/10/2016.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei Nº 9394/96). 11.ed. Atualizada em 19/03/2015. Centro de Documentação e Informação. Brasília: Edições Câmara, 2015.

_____. FUNDESCOLA. Prazap: Seminário para zona de atendimento prioritário. Caderno de transparência. 1º Trimestre de 2001.

BRASIL. MEC.SASE. Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação, 2014. Disponível em: pne.mec.gov,BR/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acessado em 20/05/2015.

_____. MEC. Relatório Educação Para Todos, 2000-2015. Disponível em portal.mec.gov.br Acessado em 20/05/2015.

_____. MEC. SECAD. Passo a passo para adesão ao Programa Escola Ativa. Brasília: MEC, 2007.

_____. *Plano Nacional de Educação* (2001-2010). Brasília: Senado Federal, 2008.

_____. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Lei Nº 13.005, de 25/06/2014 que aprova o PNE e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

_____. IBGE.Divisão Territorial, Regiões Metropolitanas. Disponível em fttp//IBGE.gov.br/censo/Censos.Demografico.2010/Caracteristicas_Gerais.Religiao.Deficiencia/Caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf Recuperado em 9/06/2013.

_____. CGEC/SECADI/ MEC. Nota Técnica No. 002. Programa Escola Ativa, de 31 de janeiro de 2012.

_____. MEC/SECAD. Escola Ativa: Diretrizes para a implantação e implementação da Estratégia Metodológica, 2005.

_____. MEC/SECAD. Programa Escola Ativa: *Projeto Base*. Brasília: SECAD/MEC, 2008.
.
_____.MEC/INEP. Taxas de frequência escola ou creche. Disponível em download.inep.gov.br/informações_estatísticas/indicadores_educacionais/2012/ideb_portugues.pdf. Acessado em 10/07/2015.

BRASIL. *Panorama da Educação do Campo*. Brasília: INEP, 2007.

_____. ANPED. Documento: Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. ANPED, 2010.

_____. Presidência da República. Lei Nº 12.960/2014. Altera a Lei Nº 9.394/1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema para o campo, indígena e quilombola.

_____. Presidência da República. Lei Nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial dos profissionais do magistério público da Educação Básica. Diário Oficial da União de 17/07/2008.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 11.274/2006 que estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispondo sobre a educação de 9 anos para o Ensino Fundamental.

_____. Presidência da República. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.

_____. Presidência da República. Lei Nº 4.024, de 2 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil/_03/leis/l4024.htm Acessado em: 20/10/2016.

_____. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.camara.gov.br/sileg/integras/136683.pdf Acessado em 20/10/2016.

_____. CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica: Relatório de Gestão - PARFOR, Brasília 2013. Disponível em: http://www..capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf Acessado em: 20/10/2016.

_____MEC. Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios. Coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: SEMT, GPETC, 2004.

_____Resolução CNE/CEB Nº 1 de 3 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

_____Resolução MEC/CNE/CEB Nº 2 de 28 de abril de 2008 que estabelece as Diretrizes Complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Publicada no DOU de 29/04/2008, Seção 1, . p. 25-26.

_____. Resolução MEC/CNE/CEB Nº 2, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Publicada no DOU de 29/05/2009, Seção 1, . p.41-42.

_____. Resolução MEC/CNE/CEB Nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, 14/07/2010, Seção 1.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Publicada no DOU de 15/12/2010, Seção 1, p.34.

_____. Resolução CD/FNDE Nº 28 de 09 de junho de 2011, que dispõe sobre o PDDE Escola Campo. Guia de orientações operacionais. MEC/SECADI.

_____. Resolução CD/FNDE Nº 32 de 13 de agosto de 2012, que dispõe sobre o PDDE Água na Escola. Guia de orientações operacionais. MEC/SECADI.

BRASIL. Portaria MEC Nº 86/2013. Institui o PRONACAMPO e define suas diretrizes gerais.

_____. Parecer Nº 36/2001 trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo. Relatora: Edla A. Soares. Aprovado em 4/12/2001.

_____. Parecer CNE/CEB Nº 01/ 2006, aprovado em 1/02/200 6. Aprova os dias letivos para aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centro Familiares de formação por alternância. Recomenda a adoção da Pedagogia da Alternância em escolas do Campo.

_____. Decreto Nº 6.094, de 24 de Abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso todos pela Educação. Brasil. Presidência da República.

_____. Decreto Nº 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. (Revogado pelo Decreto Nº 8.752 de 9/05/2016).

_____. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

_____. Decreto Nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Publicada no DOU de 10/05/2016.

_____. Carta de Criação do Fórum Nacional de Educação do Campo - FONEC, de 17 de agosto de 2010.

_____. FONEC. Nota Técnica sobre o Programa Escola Ativa: uma análise crítica. FONEC, 2011.

_____. UNICEF. O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil. Brasília DF: UNICEF. Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2014.

_____. MEC.SECAD. Sinopse das Ações do Ministério da Educação. *Escola Ativa*. Presidência da República. Secretaria Executiva. Novembro de 2010.

CALDART, R. A escola do campo em movimento. In. Por uma escola básica do campo. 2.ed. Brasília: MEC, 2001. (Coleção por uma Educação do Campo - Caderno 3).

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In. KOLLING, E., CERIOLI, O., CALDART, R. (Orgs.). *Educação do campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma Educação do campo – Caderno 4).

CALDART, Roseli. Educação do Campo: notas para uma análise do percurso. *Trabalho, Educação, Saúde*, Rio de Janeiro, v.7, n. 1, p. 15-64, mar./jun. 2009.

CALDART, R. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*: escola é mais que escola. Petrópolis: Vozes, 2000.

CAMPANHOLA, C., SILVA, J. Desenvolvimento local e a democratização dos espaços rurais. *Cadernos de Ciências & Tecnologia*, Brasília, v.17(1), pp.11-40, jan./abr. 2000.

CANDAU, Vera M. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 33, n.120, p. 715-726, jul./set. 2012.

CARNEIRO, V. L. A formação de recursos humanos para o ensino de I grau no estado do Amazonas. *Dissertação de Mestrado*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/Instituto de Estudos Avançados em Educação/Departamento de Administração de Sistemas Educacionais, 1977.

CARNOY, M. Introdução. In. CARNOY, M. *Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber.* Traduzido por G. Teixeira. Brasília: UNESCO Brasil, 2003 (Obra original publicada em 1999).

CARVALHO, J.B. de. *Desmatamentos, grilagens e conflitos agrários no Amazonas*. Manaus: Valer, 2010.

COELHO, M. Educação a distância: uma alternativa para a formação do professor leigo rural no Estado do Amazonas (1971-1998). Manaus: UFAM/ARAM, 2007.

CORDEIRO, G., REIS, N., HAGE, S. Pedagogia da Alternância e seus desafios para assegurar a formação humana dos sujeitos e a sustentabilidade do campo. *Em Aberto*. Brasília, *v*.24 (85), (pp. 115-125, abril, 2011.

CURY, J. *Legislação educacional brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Plano Nacional de Educação: questões emblemáticos. In. PINO, I., PACHECO, D., SOUZA, A. (Org). *Plano Nacional de Educação*: questões desafiadoras e embates emblemáticos. Brasília: INEP, 2013. V. 1, p. 35-45.

_____. A educação básica como direito. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008.

DAMASCENO, M. N., BESERRA, B. Estudos sob re educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr., 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022004000100005. Acesso em novembro de 2015.

DOWBOR, L. Da globalização ao poder local: a nova hierarquia dos espaços. São Paulo *em Perspectiva*. V.9(3), pp. 3-10, 1995. Disponível em htpp://www.seade.gov.br/produtos/spp/v09n03/v09n03_01.pdf Acessado em 02/02/2012.

DUARTE, N. As pedagogias do “Aprender a Aprender” e Algumas Ilusões da assim chamada Sociedade do Conhecimento. In.DUARTE, N. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das Ilusões*? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. Políticas públicas educacionais contemporâneas, formação e impactos na escola. *XVI ENDIPE*. Evento Nacional de Didática e Práticas de Ensino. UNICAMP, Campinas, 2012.

FAO-UNESCO – DGCS/Italia-CIDE-REDUC. Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. FAO, [2014].

FERNANDES, Bernardes M. Os campos da pesquisa em Educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In. MOLINA, M. C. *Educação do Campo e Pesquisa*: questões para reflexão. Brasília: Ministério do desenvolvimento Agrário, 2006.

_____. Diretrizes de uma caminhada. In. KOLLING, E., CERIOLI, O., CALDART, R. (Orgs.) *Educação do campo: Identidade e políticas públicas*. Brasília: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002 (Coleção por uma Educação do campo – Caderno 4).

FERREIRA, Fabiano de J., BRANDÃO, Elias C. Educação do Campo: um olhar histórico em realidade concreta. *Revista Eletrônica de Educação*. Ano V, n.9, jul/dez, 2011.

FRANÇA, D. Políticas Públicas de Educação para a população do campo: numa análise do Pronacampo a partir da abordagem cognitiva. Tese.PPGE/UFRS, Porto Alegre, 2016.

FREIRE, P. *Política e Educação*: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção questões da nossa época).

FREIRE, J.; OLIVEIRA, I. E. ; LEITÃO, W. Políticas Públicas e classes multisseriadas: (des)caminhos do Programa Escola Ativa no Brasil. In. ANTUNES-ROCHA, M., HAGE, S. (Orgs.). Escola de Direito: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. (Coleção Caminhos da Educação do Campo; 2).

FREITAS, H. Rumos da educação do Campo. In. MOLINA, M.; FREITAS, H. (Orgs. Educação do campo. *Em Aberto*. Brasília, v.24(85), pp.1-77, abril, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.18,jan./fev./2011.

GADOTTI, M. (2008). *Educar para a sustentabilidade*: uma contribuição à Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire. (Série Unifreire).

GATTI, B. Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica. *Cadernos de Pesquisa*, v. 42, n.145, p. 88-11, jan./abr., 2012. citada na p. 16

GIL, A. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GITAHY, Leda. Ecologia dos saberes: na direção de um novo paradígma? *Jornal da Unicamp*. 29/09/2008.

GONÇALVES, G. B. Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente. Tese. PPGE/UERJ, 2009.

HAGE, S.. Salas multisseriadas. *Presença Pedagógica*, 16 (95), 34-39. Belo Horizonte, MG, Editora Dimensão, 2010.

_____. Por uma escola do campo de qualidade social: transgredindo o paradígma (multi) seriado de ensino. *Em Aberto*. Brasília, v. 24. N.85, p. 97-113, abr. 2011a.

_____.Formação docente, culturas, saberes e práticas: desafios em face das territorialidades e sociocultural diversidade da Amazônia. In. NASCIMENTO A., BOTELHO A. Mourão (Orgs). *Educação, cultura e diversidade*. Manaus: EDUA, v.1., 2011b.

_____. Transgressão do paradígma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.35, nº 129, p. 1165-1182, out./dez., 2014.

HAWATT, Mª de L. Um estudo sobre o Programa de Educação para o Meio Rural do Estado do Amazonas, levado a efeito pelo Instituto de educação Rural do Amazonas. Dissertação de Mestrado, FUA, 1991.

HESPANHOL, Rosângela M. Campo e Cidade, rural e urbano no Brasil contemporâneo. MERCATOR, Fortaleza, v.12, número especial (2), p.103-112, set. 2013.

IPAD/PNUD. Relatório do Desenvolvimento Humano 2010 (Síntese). A verdadeira riqueza das Nações: Vias para o desenvolvimento Humano. Tradução e publicação da edição IPAD – Instituto Português de Apoio ao desenvolvimento.

JARDIM, Alcides A. Introdução. In. Diretrizes para Implantação e Implementação da estratégia metodológica Escola Ativa. MEC/FNDE/FUNDESCOLA, 2005.

KAGEYAMA, A. Desenvolvimento rural: conceito e medidas. *Cadernos de Ciência & Tecnologia*, Brasília, v.21(3), pp.379-408. Set./dez. 2004.

KOLLING, A.,NERY, I., MOLINA, M. (Orgs.). Por uma educação do campo. Brasília: Fundação niversidade de Brasília, 1999 (Caderno 1).

MARIN, Alda J. Precarização do trabalho docente. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Dispo.nível em www.gestrado.org/pdf/331.pdf Acessado em 10/07/2015.

MARQUES, Marta I. O conceito de espaço rural em questão. *Revista Terra Livre*, São Paulo, ano 18 (19), pp. 95-112, jul/dez., 2002.

MEDEL, C. *Projeto Político pedagógico*: construção e implementação na escola. Campinas, S.P.: Autores Associados, 2008 (Coleção Educação Contemporânea).

MELLO, Marco. O programa escola ativa no contexto da educação do campo: impasses e contradições. Anais UFSM, Eixo 6, 2006. Disponível em coral.ufsm.br/sifedocregional/images/Anais/Eixo%2006/Marco%Mello.pdf. Acessado em 20/11/2016.

MENEZES NETO, A. J. Formação de professores para a Educação do Campo: projetos sociais em disputa. In. ANTUNES-ROCHA, M. I.; MARTINS, A. A. (Orgs.). Educação do Campo: desafios para a formação de professores. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Caminhos da Educação do Campo 1).

MERCADANTE, A. Apresentação do Plano Nacional de Educação: PRONACAMPO, 14/03/2012. Disponível em: mec.gov.br. Acesso em 29/03/2012.

MOLINA, M., FREITAS, H. Avanços e desafios na construção da educação do campo. In. MOLINA, M., FREITAS, H. (Orgs.). Educação do campo. *Em Aberto*. Brasília, 2011. *V.* 24(85), p. 17-34.

MOLINA, M., MONTENEGRO, J., OLIVEIRA, L. Das desigualdades aos direitos: a exigência de políticas afirmativas à produção da equidade educacional no campo. Brasília: CEDES, 2009. Disponível em http://www.gepec.ufscar.br Acessado em 12/12/2013.

MORIN, Edgar. As condições socioculturais do conhecimento. In. MORIN, E.*O Problema Epistemológico da Complexidade*. 2.ed. Portugal: Europa-América, 1996.

NÓVOA, Antônio. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009.

OBSERVATÓRIO DAS DESPROTEÇÕES SOCIAIS NO CAMPO. Instituto CNA. Escolas Esquecidas: Escolas rurais brasileiras sem infraestrutura mínima adequada, 2012.

PEREIRA, L. C. B. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo estado. In. PEREIRA, L.. SPINK, P. (Orgs.). Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial. 2.ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1998.

RUA, J. A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. *Revista ANPEGE*, Fortaleza, (2002), n.2(2), pp.45-65.

SANDER, B. *Administração da educação no Brasil*:genealogia do conhecimento. Brasília, DF: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Clóvis. *Direito à educação*: LDB de A a Z. São Paulo: Avercamp, 2008.

SANTOS, Boaventura. Parte II: Que fazer? In. *A universidade no século XXI*: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos. *Contexto Internacional*. Rio de Janeiro, v. 23, jan./jun./2001. (p. 7-34).
Disponível em:
http://www.boaventurasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural-direitos_humanos_ContextoInternacional01.PDF Acesso em: 15/08/2016.

SCOCUGLIA, Afonso C. Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. In. TEODORO, A. (Org.). *Tempos e andamentos nas políticas de educação*. Estudos Iberoamericanos. Brasília: Liber Livro Editora, CYTED, 2008.

SCHIEFELBEIN, Ernesto. En busca de la escuela del siglo XXI. Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia? UNESCO/UNICEF,1993. Disponível em http://www.unedoc.org/images/001/001160/116052so.pdf. Recuperado em 25/11/2014.

SILVA, Oderlene. As representações sociais de trabalho e educação em comunidade ribeirinha. Dissertação de Mestrado. Manaus, PPGE/UFAM, 2010 (Digitalizado).

SILVA, Tânia Suely Nascimento. *A valorização dos saberes dos sujeito do campo como construção contra-hegemônica. In.* ARAUJO, Sônia M. da Silva, ALVES, Laura Maria A., BERTOLO, Sônia de Jesus N. (Orgs.). *Pesquisa e Educação na Amazônia*: reflexões epistemológicas e políticas. Belém: EDUEPA, 2014.

TARDIF, M. Introdução. In. TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*.15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TAFAREL, C., MOLINA, M. Política Educacional e Educação do Campo. In. CALDART, R., PEREIRA, I. ALENTEJANO, P., FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

TRICHES, J., EVANGELISTA, O. O Curso de Pedagogia: espaço e reconversão do professor em superprofessor. IX ANPEDSUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/.../519. Acesso em 5/05/2015.

UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de EPT – Educação para todos. 2000-2015: progressos e desafios. Relatório Conciso. Disponível em unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf Acesso em 10/07/2015.

VAILLANT, D. Formación inicial del professorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. Revista Española de Educación Comparada, n. 22, 2013.
VEIGA, J. E. Nem tudo é urbano. *Ciência e Cultura*, 2003. Disponível em bvs.br/pdf/cic/v.56, n.2/a16v56n2.pdf Acesso em: 20/03/2015.

ZAOUAL, H. O mosaico das culturas diante de um mundo uniforme. In HASSAN ZAOUAL. *Globalização e diversidade cultural.* Textos selecionados e traduzidos por Michel Thoillent. São Paulo:: Cortez, 2003.