

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA MARIA AVELINO DANTAS



NATAL

2009

MÁRCIA MARIA AVELINO DANTAS

**ESCOLA ATIVA COMO SEMEADORA DE SONHOS NAS TURMAS  
MULTIANUAIS: REPRESENTAÇÕES DAS(OS) PROFESSORAS(ES) DA  
MICRORREGIÃO DE MOSSORÓ-RN**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria do Rosário de Fátima de Carvalho

NATAL

2009

Catálogo da Publicação na Fonte  
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Dantas, Márcia Maria Avelino.

Escola Ativa como semeadora de sonhos nas turmas multianuais:  
representações das(os) professoras(es) da Microrregião de Mossoró-RN /  
Márcia Maria Avelino Dantas. – Natal, RN, 2009.

186 f.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio  
Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-  
Graduação em Educação.

1. Educação – Dissertação. 2. Escola Ativa – Dissertação. 3.  
Representação Social - Dissertação. 4. Turma Multianual – Dissertação. I.  
Carvalho, Maria do Rosário de Fátima de. II. Universidade Federal do  
Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.018.5(043.3)

MÁRCIA MARIA AVELINO DANTAS

**ESCOLA ATIVA COMO SEMEADORA DE SONHOS NAS TURMAS  
MULTIANUAIS: REPRESENTAÇÕES DAS(OS) PROFESSORAS(ES) DA  
MICRORREGIÃO DE MOSSORÓ-RN**

Dissertação apresentada e examinada pelo Programa Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/2009

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria do Rosário de Fátima de Carvalho  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Marileide Maria de Melo  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Maria Estela Costa Holanda Campelo  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

---

Prof. Dr.<sup>a</sup> Erika dos Reis Gusmão de Andrade – suplente interno  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

## Dedicado

A Maria Zélia Moreira Alves da Cunha (1931-2009), minha amada “sogra/mãe”, que soube distribuir sua força e conhecimento entre filhos(a), netos(as) bisnetas, noras e genros e amigos(as). Mulher forte, generosa, professora, historiadora, escritora, política e grande incentivadora que, lamentavelmente, nos deixou pouco antes da conclusão deste trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado não teria sido elaborada sem a compreensão de muitas pessoas que, direta ou indiretamente, fazem parte do meu convívio.

Em especial, a Deus por ter me permitido: a iluminação; o viver em paz e saudavelmente; a sabedoria e humildade para entender que a vida é uma dádiva e eterno aprendizado; a oportunidade de ter anjos sempre ao meu lado, materializados em familiares, amigos(as) e desconhecidos(as)...

A minha grande e amada família: pai, mãe, irmãos(ãs), companheiro, filha(os), netas, noras, sobrinhos(as) pelo amor e respeito ao entender meu pouco tempo para dar-lhes a devida atenção.

Aos(as) amigos(as) pelo carinho e companheirismo nos momentos de incerteza, e exílio que me levaram à reflexão para construir este trabalho.

A minha orientadora Professora Doutora Maria do Rosário de Fátima Carvalho pela paciência na orientação acadêmica a qual me oportunizou alargar meus horizontes a quem ousei chamar de amiga. Exemplo de paz, respeito e confiança e, acima de tudo, por entender as minhas ansiedades e indagações.

À Universidade Federal do Rio Grande do Norte e todos que compõem o Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd/UFRN: professores(as) que me apresentaram a forma de ampliar meus conhecimentos referentes a uma mesma realidade e significativas contribuições; aos(as) funcionários(as) pela atenção, compromisso, respeito pelo atendimento sempre cordial e atencioso; aos amigos pós-graduandos pelo diálogo estabelecido, buscando ampliar nossos conhecimentos .

Aos mestres que despertaram em mim o crescimento intelectual.

As Professoras Doutoras: Marileide Maria de Melo, Estela Costa Holanda Campelo e Erika dos Reis Gusmão Andrade por aceitarem o convite de participarem dessa banca examinadora com suas disponibilidades, leituras detalhadas e as significativas contribuições acerca do trabalho.

Ao Professor Doutor Moisés Domingos Sobrinho pela forma competente que me iniciou nos estudos das Representações Sociais desde o ano de 2002, deixando-me encantada por esta teoria, encantamento que perdura até hoje.

Às Secretarias Municipais de Educação, supervisoras, professoras(es), alunos(as), pais, mães e comunidades das Escolas Ativas que me deram condições de realizar esta

pesquisa com tanta precisão e disponibilidade por terem me permitido conhecer seus sonhos, expectativas e representações. Não posso citar nominalmente todos(as) que fazem parte dessa maravilhosa família que é a Escola Ativa naquela Microrregião e sim dizer: muito aprendi com vocês!

A todos(as) que constituem o corpo técnico da COEP/SEEC, local de trabalho, que me oportunizou o apoio necessário na apropriação do acervo o qual subsidiou esta pesquisa e, principalmente, pelo carinho e companheirismo.

Ao Dr. Ruy Pereira, Secretário Estadual da Educação do RN; a Flávio José, Coordenador da COEP e a Glauciane Pinheiro, Coordenadora Estadual do PrEA pelas manifestações de solidariedade e apoio as minhas solicitações.

A Auxiliadora Albuquerque, Cláudia Lima, M<sup>a</sup> da Conceição Dantas, Mayse Paiva, Maria José Gadelha, Maria José Avelino, Márcio Azevedo, Vera Chalegre, Sanzia Dantas e Wildma Coutinho, agradeço-lhes a disponibilidade, incentivo e apoio nos momentos de dúvidas, nervosismos e inquietações.

O método é letra morta; a ele o professor deve acrescentar a cor, o movimento, a vida. Para um professor existem dois sujeitos a serem estudados: as crianças e ele mesmo. Duas coisas para sua realização: a educação delas e a sua própria. (Marie Carpentier)



## RESUMO

DANTAS, Márcia Maria Avelino. **Escola Ativa como semeadora de sonhos nas turmas multianuais: representações das(os) professoras(es) da Microrregião de Mossoró-RN.** 2009. 186 p. Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências Sociais e Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. Natal/RN.

A questão das turmas multianuais nas escolas do campo e proposta metodológica para essas turmas é polêmica e controversa, seja no ponto de vista didático, acompanhamento e organizacional, seja na perspectiva de valores, formação e sistematização de políticas públicas. Motivo que a Estratégia Metodológica Escola Ativa voltada para aquelas turmas se configurou como uma temática significativa e instigante de pesquisa. Assim, objetivou-se apreender as representações sociais de Escola Ativa por professoras(es) para compreender em que medida essas representações influenciam na aceitação e utilização das estratégias do programa. Percebendo e analisando, também, os diversos fatores relacionados à gestão, acompanhamento e necessidades formativas dos(as) docentes como alternativas para tornar tal ação significativa. O estudo privilegiou 112 professoras(es), que há mais de um ano, atuavam no programa nos seis municípios da Microrregião de Mossoró/RN – Areia Branca, Baraúna, Grossos, Mossoró, Serra do Mel e Tibau. Nessa perspectiva recorreu a Teoria das Representações Sociais e na Teoria do Núcleo Central, buscando atender à subjetividade do objeto pesquisado, inserido no campo psicossocial do conhecimento, optou-se pela abordagem plurimetodológica, utilizando-se técnicas quantitativas e qualitativas. No entanto, o destaque foi para a técnica projetiva Associação Livre de Palavras a partir do termo indutor Escola Ativa é... As evocações foram sistematizadas pelo programa EVOC e, também, se aplicou entrevistas semi-estruturadas, privilegiando questões específicas que permitiram traçar o perfil sociodemográfico das(os) partícipes e questões mais abrangentes sobre o objeto de estudo. As evocações, justificativas e as entrevistas serviram de base para a análise do conteúdo que seguiu as etapas: constituição do corpus, composição das unidades de análise e a categorização. Os resultados revelam nas representações uma atitude de aceitação e valorização positiva dos partícipes ao Programa Escola Ativa. No núcleo central, essas representações estão objetivadas em torno das palavras “ação”, “aprendizagem”, “autonomia” e “interação”. Baseando-se na premissa de que as representações têm como função guiar as práticas e condutas, percebe-se que a atitude positiva do grupo favorece a sistematização e aceitação da metodologia do programa, mas é preciso mudanças no olhar da gestão, na formação, acompanhamento das(os) professoras(es) e no apoio às escolas.

**Palavras-chaves:** Educação. Escola Ativa. Representação Social. Turma Multianual.

## ABSTRACT

DANTAS, Márcia Maria Avelino. **Active School as a sower of dreams in multi-classes: representations of (the) teachers (s) of Microregion Mossoró/RN.** 2009. 186 p. Dissertation Program Graduate Education, the Center for Applied Social Science, Federal University of Rio Grande do Norte - UFRN. Natal / RN.

The issue of multi-classes in schools from the field and methodology for these classes is controversial and contentious, both in terms of teaching, monitoring and organizational, is the perspective of values, training and systematization of public policy. Why the strategy Methodological Active School facing those classes appeared as a significant and exciting topic of research. Thus, it was aimed to apprehend the social representations of active school by teachers (s) to understand the extent to which these representations influence the acceptance and use of the program strategies. Perceiving and analyzing also the various factors related to the management, monitoring and training needs of (the) teachers as alternatives to make this meaningful action. The study focused 112 teachers (s), which for over a year, worked in the program in six municipalities in the micro-region of Rio Grande do Norte / RN - Areia Branca, Baraúna, Grossos, Mossoró, Serra do Mel and Tibau. From this perspective relied on Social Representation Theory and the Theory of the Central Core, attending to the subjectivity of the object searched, inserted in the psychosocial field of knowledge, we opted for multi-methodological approach, using quantitative and qualitative techniques. However, the highlight was a projective technique Free Association of Words from the term Active School is .... The words were systematized by EVOC program, and also applied semi-structured interviews, focusing specific issues that led to trace the socio-demographic profile of (the) participants and wider issues about the object of study. The evocations, justifications and interviews provided the basis for the analysis of the content that followed the steps: formation of the corpus, the composition of the analysis and categorization. The results show the representations an attitude of acceptance and positive appraisal of the participants to the Active School Program. At the core, these representations are objectified around the words "action", "learning", "autonomy" and "interaction". Based on the premise that the representations have a duty to guide the practices and behavior, one can see that the positive attitude of the group favors a systematic methodology and acceptance of the program, but we must look at the changes in management, training, monitoring of (the) teachers (s) and support to schools.

**Keywords:** Education. Active School. Social Representation. Multi-Year Class.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 1</b>	Estabelecimentos rurais do Ensino Fundamental do RN 2006, conforme organização escolar.....	22
<b>Gráfico 2</b>	Distribuição do grupo de participantes por município.....	102
<b>Gráfico 3</b>	Professoras(es) do PrEA segundo o nível de formação na Microrregião de Mossoró – 2007 .....	122
<b>Gráfico 4</b>	Distribuição de tempo de exercício profissional das(os) 112 participantes.....	123
<b>Figura 1</b>	Turmas multianuais: sincronia semântica .....	23
<b>Figura 2</b>	Componentes estruturantes da EMEA.....	53
<b>Figura 3</b>	Interconectividade dos elementos e instrumentos do componente curricular da EMEA.....	54
<b>Figura 4</b>	Esquematização da articulação da EMEA .....	73
<b>Figura 5</b>	Municípios da Microrregião de Mossoró/RN .....	99
<b>Figura 6</b>	Códigos comunicativos e instrumentos utilizados na pesquisa.....	108
<b>Figura 7</b>	Quadrantes e/ou 4 casas do EVOC/TABGFR.....	111
<b>Figura 8</b>	Motivos explicitados pelas(os) participantes do subgrupo de Areia Branca, para justificar se mudaria ou não a EMEA .....	136
<b>Figura 9</b>	Formação do PrEA e as relações estabelecidas na construção do saber e fazer docente.....	154
<b>Imagem 1</b>	Fotografia do transporte de alunos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental no RN.....	43
<b>Imagem 2</b>	Fotografia dos alunos da E. M. Maria do Livramento Ferreira do Vale.....	56
<b>Imagem 3</b>	Fotografia das(os) alunas(os) de uma Escola Ativa no intervalo .....	150

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Cronograma executivo da pesquisa na construção dos dados.....	106
<b>Quadro 2</b>	Desenho da pesquisa .....	106
<b>Quadro 3</b>	Palavras mais evocadas relacionada pelo <i>AIDECAT/EVOC</i> .....	128
<b>Quadro 4</b>	Quadrantes das evocações ao termo indutor Escola Ativa é... Professoras(es) da Microrregião de Mossoró/RN, Brasil, 2007.....	129
<b>Quadro 5</b>	Indicadores relacionados ao “valor simbólico das cognições centrais das representações” .....	131
<b>Quadro 6</b>	Palavras destacadas como mais importantes <i>RANGMOTP</i> .....	132
<b>Quadro 7</b>	Categorização temática do mote indutor: Escolar Ativa é? Por professoras(es) atuantes do PrEA. ....	133
<b>Quadro 8</b>	O que mudar na EMEA, distribuição das(os) participantes por categoria e cidades.....	135
<b>Quadro 9</b>	Distribuição das respostas, absoluto e % da categoria 1: não possibilidade de mudanças de acordo com os motivos explicitados pelas(os) professoras(es)..	137
<b>Quadro 10</b>	Distribuição das respostas, absoluto e % da categoria 2: das possibilidades de mudanças de acordo com os motivos explicitados pelas(os) professoras(es)	140
<b>Quadro 11</b>	Encontro de formação da Escola Ativa.....	145

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b>	Abrangência do PrEA no RN .....	64
<b>Tabela 2</b>	Abrangência do PrEA no Brasil por Região no ano de 2007 .....	64
<b>Tabela 3</b>	Turmas multisseriadas no RN, dependência administrativa e localização no ano de 2008 .....	98
<b>Tabela 4</b>	Abrangência e crescimento do PrEA no RN no período de 1998 a 2006.....	99
<b>Tabela 5</b>	Municípios da Microrregião de Mossoró – ZAP II, quantitativos de escolas por ano de implantação do PrEA .....	100
<b>Tabela 6</b>	Descrição das(os) professoras(es) por município de acordo com a formação 2007 .....	123
<b>Tabela 7</b>	Tempo de atuação das(os) professoras(es) no PrEA .....	124
<b>Tabela 8</b>	Distribuição de frequência, expressão indutora Escola Ativa é... <i>RANGMOT/EVOC</i> .....	126

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALP	Associação Livre de Palavras
ATP	Assessoria Técnica de Planejamento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEP	Coordenadoria Executiva de Projetos
DIRED	Diretoria Regional de Educação
DGPN	Direção Geral do projeto Nordeste
EMEA	Estratégia Metodológica Escola Ativa
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
EVOC	<i>Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations</i>
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GAEE	Grupo Auxiliar de Estatísticas Educacionais
GEA	Gerência de Ensino e Aprendizagem
GESTAR	Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEMA	Instituto de Desenvolvimento Econômico e Meio Ambiente
ICT	Índice de Capacidade Técnica
IDF	Índice de Disponibilidade Financeira
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSE	Levantamento da Situação Escolar
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OME	Ordem Média de Evocação

PAPE	Projeto de Adequação do Prédio Escolar
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PES	Planejamento Estratégico das Secretarias
PNE	Programa Nacional para Educação
PRALER	Programa de apoio à leitura e à escrita
PrEA	Programa Escola Ativa
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Projeto Nordeste	Projeto Educação Básica para o Nordeste
RN	Rio grande do Norte
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEEC-RN	Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte
SME	Secretaria Municipal de Educação
TNC	Teoria do Núcleo Central
TRS	Teoria das Representações Sociais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
VFM	Valor de Frequência Média
ZAP	Zona de Atendimento Prioritário

## SUMÁRIO

	<b>NA PORTEIRA: DISCURSO INTRODUTÓRIO.....</b>	<b>19</b>
<b>1.</b>	<b>DERRUBANDO CERCAS: EDUCAÇÃO DO CAMPO, TURMAS MULTIANUAIS E ESCOLA ATIVA.....</b>	<b>29</b>
1.1	POLÍTICAS PÚBLICAS: CERCEANDO A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	36
<b>1.1.1</b>	<b>Cercas mal traçadas excluíram, isolaram e negaram a muitos a educação.</b>	<b>37</b>
1.2	ESCOLA ATIVA NA MULTIANUALIDADE: AÇÃO NA DERRUBADA DE CERCAS .....	48
1.3	EMEA: DESCORTINAR PARA COMPREENDER.....	49
1.3.1	<b>Os componentes estruturais.....</b>	<b>53</b>
<b>1.3.2</b>	<b>O componente curricular.....</b>	<b>54</b>
<b>1.3.3</b>	<b>O componente formação e acompanhamento.....</b>	<b>58</b>
1.4	TRAJETÓRIA DOS(AS) PUXADORES(AS) DE ARAMES NO RETIRAR DAS CERCAS.....	62
1.4.1	<b>Idéias na formação de professores(as): o diálogo entre o ideal e o real.....</b>	<b>66</b>
<b>1.5</b>	<b>ESCOLA ATIVA, OLHAR INTROSPECTIVO.....</b>	<b>70</b>
1.5.1	<b>Cercas retiradas, novas implicações despontam no campo.....</b>	<b>73</b>
<b>2</b>	<b>ADUBANDO A TERRA COM TEORIAS PERTINENTES.....</b>	<b>76</b>
2.1	O QUE SE ENTENDE POR REPRESENTAÇÕES SOCIAIS.....	79
2.2	A ABORDAGEM ESTRUTURAL: SISTEMA CENTRAL E PERIFÉRICO..	82
2.3	FERTILIZANDO COM FILOSOFIA E EPISTEMOLOGIA: DEWEY E PIAGET.....	85
2.4	O DESENVOLVIMENTO HUMANO, LIMITES E POSSIBILIDADES: PIAGET E VYGOTSKY CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS.....	87
<b>3</b>	<b>CULTIVANDO A TERRA ATRAVÉS DO APORTE PLURIMETODOLÓGICO.....</b>	<b>94</b>
3.1	O <i>LOCUS</i> MACRO DO PLANTIO.....	98
<b>3.1.1</b>	<b>O <i>locus</i> micro do plantio.....</b>	<b>99</b>
3.2	A SELEÇÃO DOS(AS) SEMEADORES(AS).....	100
3.3	A SELEÇÃO DAS SEMENTES NA CONSTRUÇÃO DOS DADOS.....	103
3.4	FASES DO PLANTIO.....	104



3.5	A COLHEITA: ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES, AS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	106
<b>3.5.1</b>	<b>Associação Livre de Palavras (ALP).....</b>	<b>108</b>
3.5.1.1-	ALP: etapas da coleta.....	109
3.5.1.2	Manuseio dos dados para análise.....	110
<b>3.5.2</b>	<b>Questionários.....</b>	<b>112</b>
<b>3.5.3</b>	<b>Entrevista Episódica.....</b>	<b>113</b>
<b>3.5.4</b>	<b>Análise Documental.....</b>	<b>114</b>
<b>3.5.5</b>	<b>Observação <i>in loco</i>.....</b>	<b>114</b>
<b>3.5.6</b>	<b>Análise do Conteúdo.....</b>	<b>115</b>
<b>4</b>	<b>COLHENDO O FRUTO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA ATIVA PELAS(OS) PROFESSORAS(ES).....</b>	<b>118</b>
4.1	ASPECTOS CULTURAIS E PSICOSSOCIAIS DAS(OS) PROFESSORAS(ES).....	121
4.2	<b>ALP revela a estrutura dos frutos.....</b>	<b>126</b>
4.3	A EMEA: NA CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA COLETIVA.....	134
<b>4.3.1</b>	<b>Primeira categoria: a não possibilidade de mudança.....</b>	<b>137</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Segunda categoria: as possibilidades de mudanças.....</b>	<b>138</b>
4.4	INVENTÁRIO DA COLHEITA: VISITAS <i>IN LOCO</i> RESPALDANDO AS ANÁLISES.....	145
4.5	A EMEA: INTEGRADORA DE TEORIAS E FORMADORA DE AUTONOMIA E APRENDIZAGEM.....	151
	<b>CONSIDERAÇÕES: TRANSFORMANDO OS FRUTOS NUMA COMPOTA BEM SERVIDA.....</b>	<b>156</b>
	<b>REFERÊNCIAS: O HORTO VISITADO.....</b>	<b>159</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>168</b>
	Apêndice A – Protocolo de Pesquisa da ALP	
	Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	
	Apêndice C – Questionário 2	
	Apêndice D – Termo de Autorização para Utilização das Imagens	
	Apêndice E – Termo de Autorização para realização do estudo	
	Apêndice F – Roteiro da Entrevista Episódica	
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>181</b>
	Anexo A – Sugestão das fases para implantação do Governo Estudantil nas	

escolas

Anexo B – Modelo de Ata das Eleições do Governo Estudantil

Anexo C – Modelo de Plano de Ação de um Comitê do Governo Estudantil da

ESCOLA ATIVA

Anexo D – Modelo de Ficha Familiar

Anexo E – Modelo Sugerido para Calendário de Produção



Em cada porta,  
de cada escola,  
existem crianças,  
com diferentes desejos,  
diferentes necessidades,  
diferentes sotaques,  
diferentes habilidades,  
diferentes vontades,  
diferentes origens,  
diferentes caminhos.

**(Guias da Escola Ativa, sem autoria)**

## NA PORTEIRA: DISCURSO INTRODUTÓRIO

A discussão a respeito da Multisseriação nas escolas do campo não é recente, mas ganha novos contornos políticos, ideológicos e pedagógicos ao ser associada à Constituição Federal de 1988 que, no artigo 206, estabelece o princípio da igualdade das condições de acesso e permanência na escola para todos; à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/96 que, no art. 28, dá autonomia na escolha do tipo de organização escolar; às Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo – resolução Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) nº 1, de 03/04/2002; as lutas protagonizadas pelos(as) trabalhadores(as) do campo e suas organizações sociais que marcam o nascimento de um novo projeto para a educação e ao Programa Escola Ativa (PrEA) (BRASIL, 2005a) voltado para as escolas multisseriadas, estratégia que demanda o desafio de romper com paradigmas tradicionais de memorização e do professor como único centralizador do conhecimento.

Nesse sentido, considerando os anos iniciais do Ensino Fundamental como parte integrante e núcleo central da Educação Básica o qual corrobora para que o ser humano possa conviver e sobreviver; ampliar suas capacidades de viver e trabalhar com dignidade; participar e compartilhar ativamente do processo de desenvolvimento humano, social, histórico e cultural, aperfeiçoando a qualidade de vida, motivando-o a continuar aprendendo. A escola do campo, qualquer que seja sua organização, para cumprir a sua função social deve ter como grande desafio assegurar o direito à educação, às pessoas que habitam o amplo e diverso território brasileiro. Esse desafio se localiza no cotidiano escolar na procura essencial de se definir e pôr em prática uma metodologia que seja adequada tanto ao projeto de vida dos jovens e expectativa da comunidade, os quais determinam a escolha de projetos e conteúdos a se trabalhar, para que o(a) aluno(a) possa apreender e aplicar em sua vida, quanto à necessidade formativa dos(as) professores(as).

Destaca-se que o objetivo só é alcançado no reconhecimento de que os povos do campo têm direito a uma educação de qualidade, mas diferenciada daquela oferecida a quem mora nas cidades. Reconhecimento recente e inovador nas políticas educacionais brasileiras que adquiriu forças no final do século passado e início deste, devido aos impactos sociais e às transformações ocorridas no campo, pela cobrança da sociedade organizada ao sistema educacional público para aferir maior qualidade à escola do campo, qualquer que seja a sua organização escolar.

Esse reconhecimento extrapola a noção de espaço geográfico, abrangendo as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral daqueles povos. O paradigma de Educação do Campo, para o qual se pretende migrar, preconiza a superação do antagonismo entre campo e cidade que passam a ser vistos como complementares e de igual valor. Ao mesmo tempo em que se acata e considera a existência de tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir. Contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural, admitindo variados modelos de organização da educação e da escola, sem esquecer que, historicamente, as escolas rurais foram discriminadas, muitas vezes, rotuladas de isoladas e tratadas como uma caricatura mal traçada da escola da cidade. Tendo em vista, tanto a ausência de metodologia adequada quanto à de política educacional pública específica para dirimir as dificuldades educacionais nelas existentes.

Observa-se que os dados oficiais disponibilizados por instituições de pesquisas como Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), (BRASIL, 2006), e Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), entre outros, revelam uma diferença entre os indicadores educacionais relativos às populações que vivem no campo e nas cidades, com acentuada desvantagem para as primeiras. Revela-se de grande disparidade entre regiões, principalmente as Regiões Norte e Nordeste quando comparadas às Sul e Sudeste.

É preciso admitir que, apesar do Brasil ser imenso e plural com marcantes diferenças regionais, intra-regionais, sociais e culturais, na sistematização de suas políticas educacionais não foi sensível a essas diferenças. Somente a partir da Constituição de 1988 a legislação brasileira relativa à educação passou a contemplar, timidamente, as especificidades das populações identificadas com o campo. Constatou-se nas políticas anteriores que essas diversidades eram tratadas pelo poder público de forma superficial, instrumental, assistencialista e compensatória. Isso demonstra que as políticas públicas para essas populações não foram suficientes e eficientes para assegurar uma equidade educacional entre campo e cidade.

Essa constatação não faz parte do passado remoto. Em 2001, ao ser promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, que estabeleceu entre suas diretrizes o tratamento diferenciado para a escola rural, o legislador aconselhou (numa clara alusão ao modelo urbano), a organização do ensino em séries, a extinção progressiva de escolas unidocentes e a universalização do transporte escolar. Percebe-se o não considerar a atual LDB, que no seu art. 23 assegura às escolas a autonomia de se organizarem em séries anuais, ciclos, períodos semestrais, grupos não seriados, ou por formas diversas de organização

sempre que o interesse do processo de aprendizagem o recomende. Quanto à unidocência, esta não é problema em si mesmo, mas sim a inadequação ou ausência de metodologia, de infraestrutura física e material, de formação docente especializada para trabalhar com cada tipo de organização escolar. Por outro lado, a suposta universalização do transporte escolar, sem estabelecimento de critérios coerentes, reforçou uma forma errônea de transportar crianças e adolescentes em veículos inadequados, sucateados, sem condições mínimas de segurança, atendendo a interesses políticos em favor de correligionários, ocasionando, portanto, o fechamento de pequenas escolas que serviam como ponto de referência à comunidade. Tentando superar os problemas, acima citados, foi editada a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, retificando as Diretrizes Operacionais instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2002, revendo questões como o transporte escolar, assegurando às crianças do Ensino Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental o direito à escola nas próprias comunidades rurais, evitando a nucleação de escolas e deslocamentos de crianças. Resta, no momento, esperar como a Resolução CNE/CEB nº 2/2008 será interpretada e respeitada pelos gestores educacionais estaduais e municipais.

As políticas públicas, ao definirem como formas de concretizar as diretrizes constitucionais para a efetivação de um determinado direito, precisam atentar para existência de algum grupo em situação desfavorável que requer um olhar diferenciado. Isso é um princípio do direito, ou seja, princípio da igualdade material. Não basta, assim, tratar todos como se possuíssem a mesma facilidade de acesso a direitos. Ou seja, se um grupo social tem mais dificuldade de acesso a direitos educacionais, o Estado tem a obrigação de assegurar políticas diferenciadas para atender, plenamente, o direito a essas pessoas. Isto é um tipo de discriminação positiva para que determinados grupos alcancem a igualdade justa e tão almejada em determinados contextos sociais. Destaca-se que o princípio da discriminação positiva não pode significar uma discriminação injustificada porque ela, acima de tudo, tem como propósito a inclusão social de minorias vulneráveis em busca da igualdade material garantida pelo Estado Democrático de Direito. Como exemplo, isso vem se materializando na sinuosidade do contexto educacional brasileiro com a educação no campo.

É importante destacar que a escola com turma multisseriada no Brasil, incluindo o Rio Grande do Norte/RN, foi alfabetizadora e, em alguns casos, a única sistematizadora de conhecimentos dos moradores do campo, com atuação, ao longo dos anos, quase que exclusiva nesse meio, atingindo uma importante e considerável dimensão na história do ensino deste contingente da população. A sua criação deveu-se à impossibilidade de se implantar escolas com turmas seriadas ou anuais nas áreas onde a população era e é rarefeita. O Censo Escolar

2006 apontou a existência, no Brasil, de 50 mil estabelecimentos de ensino nas áreas rurais com organização exclusivamente multisseriada. No RN, de acordo com Grupo Auxiliar de Estatísticas Educacionais (GAEE), da Assessoria Técnica de Planejamento (ATP) da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), no Censo Escolar de 2006, existiam 1.906 estabelecimentos de Ensino Fundamental na zona rural, desses, 1.253 eram exclusivamente de escolas com salas multisseriadas, 293 eram compostos de salas multisseriadas e seriadas e, apenas, 360 eram unicamente de turmas seriadas. Para se ter uma visualização comparativa da dimensão real no estado os dados foram trabalhados no Gráfico 1.

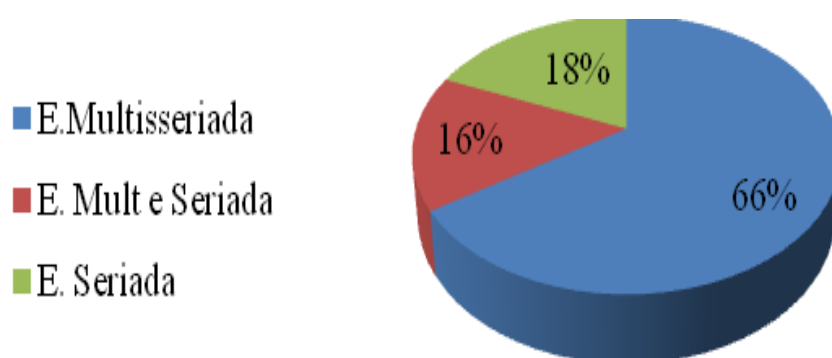
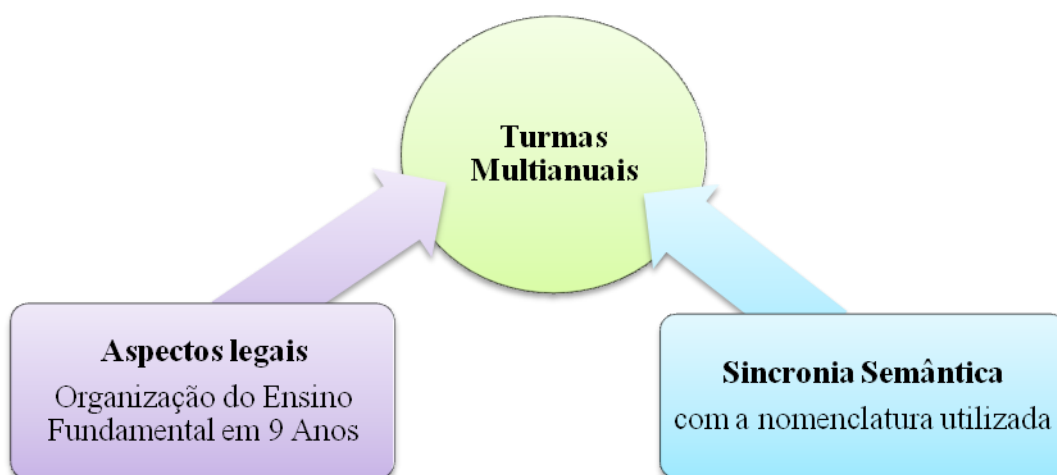


Gráfico 1: Estabelecimentos rurais de Ensino Fundamental no RN /2006, conforme organização escolar  
Fonte: GAEE/ATP/SEEC-RN/2007. Elaboração da autora.

Os dados sistematizados evidenciam que 82% das escolas de Ensino Fundamental, situadas no campo, no RN, utilizam a multisseriação, considerando que 66% são multisseriadas e 16% são mistas – salas multisseriadas e seriadas. Observa-se no estado grande prevalência de salas multisseriadas. No entanto, desconsiderando essa realidade, as Normas Básicas para Organização e Funcionamento Administrativo e Pedagógico das Escolas da Rede Estadual de Ensino do RN, Vol. 02, publicadas no ano de 2006, não faz alusão às escolas com esse tipo de organização, apesar do Plano Estadual destacá-las, da existência de uma Coordenação de Educação do Campo na SEEC e da Coordenação Estadual do PrEA. O exposto revela tanto a ausência de articulação interna entre as coordenadorias e os documentos normativos, quanto o ignorar de uma realidade que por algum motivo se deseja mascarar.

A definição usual da nomenclatura de sala multisseriada, como aquela onde alunos de diferentes séries são atendidos por um único professor, nesta pesquisa não será utilizada. Optou-se que essa forma organizacional será intitulada “sala multianual,” considerando as Resoluções de nº 03 de 03 de agosto de 2005, do CNE e a de nº 01 de 09 de novembro de 2005, do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (CEE /RN), além do

Decreto Estadual nº 18.838 de 27 de janeiro de 2006, que dispõem sobre a organização do Ensino Fundamental, em 09 anos, com adoção da nomenclatura Anos Iniciais do 1º ao 5º e os Finais do 6º ao 9º ano de escolaridade. Isso justifica a opção de usar a expressão multianual com o mesmo sentido que lhe confere a lei, mantendo uma sincronia semântica (Figura 1), não apenas com a legislação em vigor, mas também, com a nomenclatura que ela utiliza no conjunto de textos e documentos ligados ao Ensino Fundamental em nove anos.



**Figura 1:** Turmas multianuais: sincronia semântica  
Elaboração da Pesquisadora

O processo de ensino em sala multianual tem se revelado uma atividade que muito exige do(a) professor(a) e, ante a essa atividade, ele(a), muitas vezes, não sabe como proceder. A dificuldade ocorre tanto com aquele(a) de nível médio quanto com o(a) de formação superior que na sua formação não foram instruídos(as) para lidarem com essa forma organizacional, considerando que as agências formadoras esqueceram, ao longo de décadas, esse modelo de organização escolar. As instituições públicas e privadas de formação no RN não contemplavam, até 2006, nos seus currículos, orientações para se trabalhar em turmas multianuais. Dessa forma, no estado inexistiu formação inicial para o(a) professor(a) atuante nestas turmas. Diante de tais evidências e do desafio às superações postas pela LDB nº 9394/96, o direito subjetivo à educação do povo do campo, ainda requer de dirigentes e beneficiários(as) uma ampla compreensão, principalmente, ao se focar a educação nas salas multianuais dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No intuito de melhor subsidiar as atividades pedagógicas nessas turmas com características bem peculiares, despontou no Brasil no ano de 1997, o **Programa Escola**



**Ativa: o passo eu faço**, espelhado em uma proposta educativa da Colômbia *Escuela Nueva / Escuela Activa*, ação do Governo Federal em parceria, na Região Nordeste, com os Estados da Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí e Rio Grande do Norte. Inicialmente, recebeu assistência técnica e financeira do Projeto Educação Básica para o Nordeste (Projeto Nordeste), desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), objetivando aumentar o nível de aprendizagem dos(as) alunos(as), reduzindo a repetência e a evasão (BRASIL, 2005b).

A metodologia do programa se fundamenta no movimento pedagógico que rompeu com a educação tradicional, passiva e autoritária no início do século XX. Dessa forma, articula a filosofia de Dewey, Freinet, Montessori, Makarenko (SHIEFELBEIN *et al*, 1992) a epistemologia de Piaget e a abordagem sócio histórico cultural de Vygotsky e colaboradores, propondo uma estratégia metodológica norteadora em princípios que buscam a autonomia e participação social ativa dos(as) alunos(as), o(a) professor(a) como facilitador(a), mas também, (a) do processo de aprendizagem do(a) discente. Refuta, assim, as práticas tradicionais transmissivas, memorísticas e passivas, enfatiza a responsabilidade do professor no processo de autoformação continuada, contribuindo na formação do(a) docente e na sua prática nas turmas multianuais. Ou seja, propicia ao(a) professor(a) o acesso à metodologia com orientação e assessoramento pedagógico sistemático (BRASIL, 2005b).

Vale acrescentar a proposta do MEC de disseminação nacional do PrEA, universalizando-o a todos os municípios brasileiros cujas escolas situadas no campo tenham salas multianuais. Assim, partindo-se do pressuposto que qualquer política, programa ou ação educacional deveria estar atenta aos valores e expectativas dos grupos a quem se dirige, tornou-se fundamental na pesquisa conhecer os sentidos que são atribuídos ao PrEA por professores(as) dos seis municípios da Microrregião de Mossoró, onde está sendo sistematizado há mais de cinco anos, para perceber como esses(as) profissionais têm se situado na atual conjuntura de pressões diversas impostas por mudanças metodológicas implantadas pelos sistemas de ensino com as quais têm que “supostamente” trabalharem.

Esses questionamentos norteadores da pesquisa à luz da teoria das Representações Sociais levaram a necessidade de se analisar a Estratégia Metodológica Escola Ativa (EMEA), no seu caráter abstrato e, igualmente, nos domínios práticos que se pode tratar como sua materialização, acreditando que a compreensão deste fenômeno envolve, não somente uma retomada histórica, como também a uma análise das características peculiares do PrEA e das condições que envolvem o grupo que as formam e como se relacionam com o programa.

Em concordância com o exposto, para responder àqueles questionamentos, a pesquisa elegeu como **objeto de estudo** as representações sociais de Escola Ativa por professores(as) de Areia Branca, Baraúnas, Grossos, Mossoró, Serra do Mel e Tibau. Sublinha-se que o enfoque dado à EMEA não foi para determinar conclusões definidas nem muito menos exaurir o tema nos âmbitos etimológico, teórico, histórico e didático-pedagógico e, sim, visou perceber e discutir questões referentes ao programa e à prática educacional que respaldassem as reflexões no campo simbólico. Assim, o cerne da questão não é a discussão da metodologia do PrEA, mas a necessidade de elucidar que sentidos lhes são atribuídos.

A partir do exposto, acredita-se que o sentido de Escola Ativa que está sendo estabelecido e circula nos espaços sociais, nos quais convergem e interatuam conhecimentos teóricos e práticos, entre outros, são regidos pelo senso comum e sua história de formação. Tais significados cooperam para a construção de conhecimentos que assentarão as práticas de docentes do PrEA. Assim, escolheu-se analisar a escola ativa à luz da Teoria das Representações Sociais – TRS (Moscovici, 1961- traduzido no Brasil em 1978 por Álvaro Cabral) e da Teoria do Núcleo Central - TNC (ABRIC, 1998). Pressupôs-se que as citadas representações contribuem para entender como os(as) professores(as) atuam nas escolas ativas, uma vez que essas estão subjacentes às comunicações e orientam as ações e interações desses(as) profissionais.

Nesta perspectiva, estabeleceu-se como **objetivo geral**: apreender as Representações Sociais de Escola Ativa, vide o último parágrafo da p. 27, sua constituição e estrutura, por professores do programa e, como **objetivos específicos**: identificar nas representações os prováveis elementos estruturantes do sistema central e periféricos; analisar os sentidos que a EMEA tem para os(as) professores(as); verificar em que medida essas representações influenciam e interferem na aceitação da metodologia, pelos(as) participantes, reforçando ou criando obstáculo à sua sistematização, resgatando o percurso do PrEA no RN. Para tanto, empregou-se a abordagem plurimetodológica, ou seja, aquela nomeada por Moscovici de “politeísmo metodológico” (2003, p. 25).

Reportando-se ao título introdutório, “Na Porteira”, o mesmo se constitui em uma metáfora poética, a qual espelha tanto a maneira potiguar vinculada ao rural vivenciada na infância da autora e profissional da SEEC/RN, na Gerência de Ensino Aprendizagem (GEA), jurisdicionada a Coordenadoria Executiva de Projetos (COEP), atuando como técnica pedagógica e formadora de professores(as) do PrEA, permeada de imagens e recordações do patrimônio imaterial da cultura campesina norterio-grandense que formam sua identidade sociocultural e profissional. Desse modo, a “imagem da porteira” deve ser lida como

manifestação estética de adorno e de delimitação de espaço nos vários capítulos desta dissertação, dos municípios, das comunidades do campo e escolas visitadas.

Nos caminhos, nos atos e gestos se abrem as porteiras para adentrar em vários espaços, possibilitando o explorar e o re-visitar. Os diálogos travados antes da abertura ou fechamento de porteiras, da construção ou desconstrução de cercas propiciam a reflexão, a interação e o compartilhar de representações recheadas de emoções, idéias e atitudes manifestadas nas diversas linguagens.

Ao transpor as porteiras, tanto na delimitação dos municípios quanto das inúmeras escolas e comunidades, buscou-se respeitar o espaço do outro. Desse modo, de forma ética e de comum acordo com os(as) participantes, as unidades de ensino foram numeradas e os(as) professores(as) nomeados(as) por nomes fictícios. Usar-se-á designações reais, apenas para três escolas municipais, duas de Areia Branca/RN, a Hercília Noronha e a José Vicente Filho e uma escola de Grossos a M<sup>a</sup> do Livramento Ferreira do Vale. A razão para isto ocorreu pelo motivo dessas escolas, de acordo com a Coordenadoria Estadual do Programa no RN, pertencerem ao grupo das Escolas Ativas demonstrativas.

A dissertação encontra-se estruturada em quatro capítulos, também designados em sentido figurado. No primeiro, adentra-se no histórico das políticas públicas no Brasil, no que concerne à educação para os povos do campo, analisa-se os seus desafios e possibilidades frente à legislação e à LDB. Resgata-se, ao mesmo tempo, o percurso do PrEA no RN, a sua finalidade, objetivos, princípios teóricos, filosóficos, ontológicos e a sua estruturação metodológica, fazendo-se uma análise comparativa dos componentes, elementos e instrumentos da metodologia com os respectivos teóricos.

No segundo, são expostas as teorias alicerces da investigação: a TRS e a TNC, explicitando os seus principais conceitos. Considerou-se relevante dialogar com os aportes teóricos que fundamentam a EMEA na sua proposta para as salas multianuais.

No terceiro, descortina-se a metodologia e as técnicas utilizadas na busca de melhor apreensão, construção e compreensão do objeto de estudo. Especifica-se a escolha do grupo de participantes, os procedimentos de coleta e os métodos de análise de dados utilizados, além da descrição do trabalho de campo. Todo esse processo se fez necessário para que a descrição e análise na fase subsequente se tornassem claras.

No quarto, a análise da investigação é exposta, bem como os resultados obtidos a partir da aplicação dos procedimentos anteriores, procurando responder a pergunta principal do estudo: quais as Representações Sociais de Escola Ativa, sua constituição e estrutura, segundo os(as) professores(as).

Por fim, nas considerações se tem na compota bem servida a socialização de frutos e idéias sínteses que o estudo proporcionou e novos questionamentos em relação ao contexto educacional estudado que vieram à tona a partir da pesquisa, desde o que teoricamente foi possível averiguar até as considerações práticas referentes à temática abordada. Tal reflexão poderá contribuir para a sistematização de programas educacionais e da formação docente à medida que abordaram aspectos da experiência desses(as) profissionais como dificuldades, dúvidas, rejeições e pré-concepções, necessidades estruturais que devem ser revisitadas e discutidas com maior profundidade.

Enfatiza-se que as epígrafes que iniciam os capítulos foram colhidas nos encontros de formações, ao longo da pesquisa, verbalizadas por professores(as) na forma de cordéis e versos de composições musicais de autores que retratam, nas suas canções, a escola do campo e, de uma citação sem autoria, utilizada em todo material de divulgação do PrEA.

Destaca-se que neste documento foram utilizadas as siglas PrEA, EMEA e a nomenclatura Escola Ativa, simultaneamente, em razão de que as três se referem ao objeto de estudo, embora cada uma se restrinja a uma dimensão específica do objeto, ou seja, PrEA o Programa Escola Ativa como um todo; A EMEA designa o conjunto de estratégia metodológicas do Programa Escola Ativa, enquanto a denominação Escola Ativa é a terminologia popularizada e mundialmente conhecida como verdadeira “grife.”



Não vou sair do Campo  
Para poder ir pra Escola.  
Educação do Campo é direito  
E não esmola

**(Gilvan Santos)**

## **1 DERRUBANDO CERCAS: EDUCAÇÃO DO CAMPO, TURMAS MULTIANUAIS E ESCOLA ATIVA**

A luta pela educação que integre modificações de demandas coletivas culturais, econômicas e sociais, entre outras, necessita sobrepor-se às políticas públicas excludentes as quais, ao longo do tempo, por privilegiar uma minoria hegemônica da sociedade, reforçou desigualdades e aumentou as injustiças. A nova visão política requer articular-se, entre suas dimensões, especificamente, com a formação e a organização do povo.

No trabalho, a compreensão de políticas públicas, aceita o propagado por Arroyo, Caldart e Molina (2005, p. 49) quando utilizam um conceito extraído de Malvina do Amaral Dorneles “como conjuntos de ações resultantes do processo de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/Sociedade”. E, ampliando o raciocínio na conjuntura da educação do campo, os três autores reforçam que:

[...] no contexto atual do nosso país, defender políticas públicas específicas para o campo não significa discriminá-lo ou pretender insistir numa postura dicotômica entre rural e urbano. Ao contrario, no nosso caso, precisamos de políticas específicas para romper com o processo de discriminação, para fortalecer a identidade cultural negada aos diversos grupos que vivem no campo, e para atendimento diferenciado ao que é diferente, mas que não deve ser desigual (2005, p. 49).

No RN a defesa dessas políticas deve ser igual, tendo em vista a história não ser diferente, revelando que a educação pública para todos, desde a Colônia à Primeira República foi:

[...] relegada a um segundo plano. Os primeiros governantes republicanos nada lhe acrescentaram, muito embora reconhecessem a sua fragilidade. Veja-se, nesse sentido, um depoimento: “o estado da instrução pública enche-nos de verdadeira humilhação”, palavras de Adolfo Gordo, proferidas quando passava o governo para o chefe da polícia Jerônimo Américo Raposo da Câmara. Com efeito, ao se organizar o Estado, as prioridades eram outras [...] Decisões contraditórias marcavam a política do tempo. Os dirigentes, por um lado, reconheciam o “estado lamentável em que se encontrava a educação e, por outro, decresciam sensivelmente os recursos que lhe eram destinados. Nesse contexto, tornava-se inviável equacionar o problema do ensino. A solução usada apelava para uma estratégia bem conhecida de nossa política administrativa: extinguir escolas (ARAÚJO, 1979, p. 108-109).

Esse ideário impregnou e, ainda, impregna a mente de administradores(as) públicos. A prerrogativa é ratificada quando, nas últimas décadas, ainda se observa o fenômeno, como

exemplo, na forma, muitas vezes arbitrária, em que ocorreu a nucleação e o fechamento de escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental no espaço rural potiguar; o menosprezo, ao longo dos séculos, ocorrido, especificamente, na educação para os povos que vivem no campo e a ineficiência do sistema público de ensino.

O descaso histórico brasileiro com a educação negada a esse povo pode ser imputado, dentre outras coisas, ao se examinar a história dos primeiros quatro séculos e a constituição da formação social brasileira, onde é preciso considerar a colonização, o regime de escravidão, o latifúndio, pela monocultura e técnicas de produção muito rudimentares, podendo, para a elite, prescindir da educação e mesmo de alfabetização grande parte da população.

A partir de 1930, um novo contexto econômico com a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação e industrialização passa a requerer outro foco para a educação. No entanto, a nova visão educacional esboçada, manifestada na ampliação da demanda escolar, só se desenvolveu nos lugares em que mais avançaram as relações de produção capitalistas, de caráter espoliador dos povos do campo e do meio ambiente. Esta formação social não demandou a qualificação da força de trabalho, nem se fez ouvir os sujeitos de direito, ocasionando certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares (ROMANELI, 1978).

Sem desconsiderar os esboços traçados, em décadas anteriores, por educadores(as), sindicalistas, participantes de movimentos e cientistas sociais, os quais foram sufocados por mudanças constantes nas políticas públicas e no sistema governamental que permearam a história política brasileira. Constatou-se que a luta mais acirrada de forma pró-ativa à Educação do Campo como uma questão de interesse nacional, ou de se, ao menos, ouvir os envolvidos para que esses assumam o papel de protagonistas, vem acontecendo, sistematicamente, a partir das últimas décadas do século passado e início deste quando o país busca de direito e de fato a sua re-democratização, percebendo o povo que o calar e o esquecimento em torno do debate da educação do campo devem ser banidos. Motivo que conduz a “se tornar urgente ouvir e entender a dinâmica social, cultural e educativa dos diferentes grupos que formam o povo do campo” (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2005, p. 9).

Com efeito, a Educação do Campo que vem sendo desejada foi arquitetada de forma crítica em analogia e repulsão à educação rural, no estilo como foi instituído pelo Estado Brasileiro no perpassar dos séculos nas políticas educacionais. Uma vez que a educação rural, moldada, no passado, veiculou um viés ideológico permeado pela coerência de idéias do capital, ou seja, dos grandes proprietários de terra e empresários, considerando que o

contraponto de experiências de educação rural popular que houvera nos anos de 30, 60, 70 e 80 não prosperaram de forma devida, pois foram sufocadas, nessas décadas, pela ideologia dominante e, conseqüentemente, prevaleceu uma relação maior entre o paradigma da educação rural com o agronegócio. Desse modo, os conceitos de Educação Rural e de Educação do Campo têm acepções, trajetórias e constituições teóricas distintas e não devem ser empregados como sinônimos. Não se deve esquecer que a designação educação do campo tem a finalidade de incluir “[...] uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho” (CARVALHO, 2006, p.33).

A Educação do Campo conceituada de acordo com essa nova visão passa a esquematizar a sua existência e voz no ano de 1997, durante o Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no Campus da Universidade de Brasília (UNB), promovido pelo Movimento dos Trabalhadores Rural Sem-Terra (MST), em parceria com a UNB, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

Posteriormente, no ano de 1998, o grupo expandiu o debate ao promover a I Conferência Nacional de Educação do Campo, sendo materializado o processo de construção da proposta da Educação do Campo. Como resultado da conferência, os participantes concluíram que apenas é admissível trabalhar e estabelecer um projeto de Educação Básica do Campo se este estiver conectado a um processo de construção de um Projeto Popular de Desenvolvimento para o Brasil. Abrangendo, necessariamente, um projeto inovador de desenvolvimento para o campo e a garantia de que todos tenham acesso a uma educação de qualidade voltada às expectativas sociais do grupo destinatário. Nesse mesmo ano, no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), como conseqüência da luta dos movimentos sociais por educação do campo, é criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), voltado para a educação de jovens e adultos, a formação para o trabalho técnico e superior e a formação de professores(as). O programa foi pensado como estratégia de fortalecimento da reforma agrária. Dentro da sua abrangência, vem se consolidando como importante instrumento na construção de políticas públicas para a educação do campo de jovens e adultos(as) trabalhadores(as).

Paralelamente, no mesmo ano, sob os auspícios do Projeto Nordeste, é instituído o PrEA voltado para escolas rurais com turmas multisseriadas em municípios específicos de seis estados da Região, adotando horizontes emanados da Conferência Mundial Educação



para Todos em Jontien/Tailândia, 1990, e da LDB 9.394/96 que, do ponto de vista legal, é o principal marco disponível e cujas diretrizes foram ratificadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), (BRASIL, 1997). O programa abrolhou como resposta aos estáveis problemas da ineficiência interna e ausência da qualidade do ensino oferecido em escolas situadas em áreas rurais.

Enfatiza-se que desde o ano de 1996 vinham sendo executadas ações para sua implantação, dentre essas, a ocorrida em maio de 1996, quando um grupo técnico da Direção Geral do Projeto Nordeste, a convite do Banco Mundial, participou na Colômbia de um curso abordando a estratégia “*Escuela Nueva- Escuela Activa.*” Experiência traçada por educadores(as) colombianos(as), influenciada pelo escolanovismo, para atender às especificidades das classes unidocentes, daquele país na década de 70. O Programa colombiano ganhou impulso após o ano de 1986 através de um empréstimo do Banco Mundial, sendo determinado como estratégia oficial para universalizar a educação primária rural naquele país. Posteriormente, esses técnicos aceitaram o desafio de pensar como adequar à realidade brasileira a citada experiência, estruturando uma estratégia metodológica que objetivasse propiciar qualidade e excelência ao ensino desenvolvido nas salas multisseriadas/multianuais das escolas do campo de determinadas regiões.

Como conseqüência do desafio, nasce, no Brasil, a **Estratégia Escola Ativa: o passo eu faço** com foco na aprendizagem significativa do(a) aluno(a). A EMEA foi apresentada em agosto de 1996, quando a Direção Geral do Projeto Nordeste (DGPN) realizou em Brasília um seminário de sensibilização para que os Secretários Estaduais de Educação e diretores de ensino dos estados nordestinos conhecessem o programa e decidissem sobre sua adoção. “Após o seminário, os Estados da Bahia, Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Ceará, Maranhão e Piauí optaram pela nova estratégia e, em outubro de 1996, tiveram seus técnicos capacitados na Colômbia” (BRASIL, 2005b, p. 18).

No RN, as ações para a implantação foram sistematizadas no ano de 1997 e a efetivação do trabalho com os discentes sucedeu-se no ano de 1998. Nesse mesmo ano, estava implantado em escolas de seis estados nordestinos, em regiões específicas, ou seja, nas Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP) e no final do ano os outros dois estados nordestinos, ou seja, Alagoas e Sergipe aderiram ao programa. No contexto brasileiro recursos necessários a sua execução, como exemplo a biblioteca escolar, que influenciou o sucesso do modelo colombiano não foi disponibilizado na versão Brasileira.

Constata-se que diferente do PRONERA, a ação do PrEA estava voltada para as crianças do Ensino Fundamental, anos iniciais. Curiosamente, os dois programas não

unificaram suas forças num trabalho conjunto, seguiram trilhas diferentes: o PRONERA nas áreas de assentamento e o PrEA nas ZAPs. A junção teria sido de grande valia para os povos do campo, uma vez que o foco de cada um atendia às diferentes modalidades de ensino e alunos e esses se complementariam como um todo. Ambos continuam implantados no RN, gradativamente ampliados e, aos poucos, vêm consolidando suas ações. Na meta traçada para 2010, pela Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) e Coordenação Estadual do Programa no RN, a EMEA deva estar implantada em todos os municípios brasileiros, nas escolas públicas, que tenham turmas multianuais.

Posteriormente, em 2004, sucedeu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, reafirmando as finalidades, análises e princípios versados nos documentos anteriores e, a inclusão de novos temas, atingindo, assim, aquisições como: a constituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação ligado ao MEC com representação dos movimentos sociais, sindicais, de trabalhadores do campo, das universidades; em julho de 2004, foi instituída, no Organograma desse Ministério, a SECAD com a finalidade de valorizar a diversidade da população brasileira, trabalhando para assegurar a elaboração de políticas públicas sociais como instrumento de cidadania.

A criação da SECAD importou um marco na história do MEC por reunir pela primeira vez temas como, entre outros, Alfabetização de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Ambiental, Educação Escolar Indígena e a Diversidade Étnica Racial. Conseqüentemente, projetos e programas correspondentes a essas temáticas, no âmbito estadual, regional ou nacional, que já eram sistematizados, alguns de forma fragmentada, migraram de outras secretarias, órgãos e departamentos para a SECAD que ficou com a responsabilidade de procurar unificar, adequar e expandi-los para as demais realidades regionais brasileira, atendendo, também, aos aspectos socioculturais.

Como exemplo, de um programa que migrou para a SECAD a ser, conseqüentemente, universalizado, destaca-se o PrEA, que no ano de 2007, sob o domínio do Fundescola atendia a determinados municípios das Regiões Nordeste, Norte e Centro Oeste. Ao sair desse domínio, o programa vem passando por um processo de expansão e adequação para atender as demais regiões brasileiras e, por conseguinte, a todos os municípios que o solicitaram, consolidando essa adesão através do Plano de Ações Articuladas (PAR), sendo considerado como um dos recordistas, uma vez que mais de quatro mil gestores municipais aderiram ao referido programa. No RN, segundo a Coordenação Estadual da Escola Ativa na SEEC, de acordo com a adesão estadual e municipal feita no ano de 2009, o PrEA estará implantado em 2010 em escolas com turmas multianuais de 153 municípios.

Sendo importante enfatizar o grande desafio posto à SECAD para a construção do novo paradigma educacional voltado para o povo do campo na sua diversidade no amplo contexto regional brasileiro. Sendo esse contexto e povos marcados pela discriminação e preconceitos negados e mascarados tanto nas políticas quanto pela própria população que os alimentam. A constituição desse novo modelo educacional voltado, especificamente, para os povos do campo, além de questões vinculadas à classe social, o arquétipo deve apresentar como um dos temas teóricos a dimensão antropológica que se traduz na heterogeneidade étnico-cultural brasileira como um valor do reconhecimento do direito e respeito à diferença. Isto é, não basta ter escolas no campo e disponibilizar receitas prontas. O objetivo é construir escolas do campo com espaços adequados, recursos materiais, professores habilitados, projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história, à cultura e que esteja comprometido com o projeto de vida dos seus usuários, ou seja, do povo do campo.

Nesse sentido, o paradigma da educação do campo se relaciona tanto a um projeto de desenvolvimento popular para o Brasil, no qual se explicita a sustentabilidade, a biodiversidade e a diversidade cultural, quanto à provocação de acolher a educação intercultural no implexo panorama da multiculturalidade brasileira. Enfim, a materialização desse projeto está condicionada à união existente entre a aspiração e projeto de vida do povo, as práticas produtivas e culturais dessas populações, abrangendo a conservação e o uso sustentável dos ecossistemas. Desse modo, essa interpretação reclama cautela e coerência por parte tanto dos destinatários quanto dos gestores de políticas públicas educacionais no âmbito federal, municipal e estadual, incluindo-se nessas as ações pensadas pelo MEC/ SECAD entre outras, em articulação com os demais Ministérios.

A esperança que renasce na diversidade do povo do campo dos vários recantos do país, com a criação da SECAD, brota de aspectos culturais sufocados, da busca de respirar livremente a educação e a cultura como um todo integralizado. Partindo do existente, a educação e a cultura se reconstroem tanto num movimento contínuo quanto nas novas possibilidades que despontam, sendo de suma importância ao pensar a educação se analisar a temática cultural para entender os processos de modificações por que passam as sociedades contemporâneas. Dessa forma, focar com atenção a cultura abrange não só a história do desenvolvimento científico, mas também, das relações amplas de poder e as mudanças constantes por qual lidam as sociedades com suas diversas características, relações grupais e sociais existentes no seu interior.

A cultura, enquanto resultante da coletividade vivenciada nos diversos grupos e, por ser uma construção histórica, é dependente das modificações sociais e da coletividade,

possuindo natureza dinâmica, pois “nada do que é cultural pode ser estanque, porque a cultura faz parte de uma realidade onde a mudança é um aspecto fundamental” (SANTOS, 1983, p. 17). A analogia existente entre educação, cultura e diversidade permite um entendimento profundo a respeito da instituição escolar, acerca das diversas referências de identidade estabelecidas pelos atores dos vários segmentos que fazem parte deste cotidiano.

Caso almeje atender de modo dinâmico e competente ao proposto na sua criação a SECAD necessita internalizar, propagar e assegurar nos programas e projetos os direitos, mas também, os deveres do(a) cidadão(ã), o respeito às diferenças, à cultura e à educação sem esquecer que esses possuem origens democráticas semelhantes. A história da educação pública, universalização da Educação Básica, está conectada com a busca da cidadania, do direito e respeito à diversidade sem olvidar que a diversidade cultural abrange aspectos políticos, morais, necessidades subjetivas e objetivas e que de acordo com o momento histórico adota uma direção. A intrínseca relação entre educação, cultura, direito e deveres se define na integralidade de uma mesma realidade. Sendo assim, as políticas educacionais ao inserir as pessoas num processo de socialização de conhecimentos acumulados ao longo do tempo, necessita admitir que estas pessoas reciprocamente por conviverem numa realidade dinâmica, representacional, em um universo cultural que não é homogêneo, imutável e estático, mas que por advir de uma realidade complexa, precisa ser avaliado e compreendido em toda sua riqueza, respeitando a multiplicidade de formas existenciais humanas.

Muitos desafios estão por vir, mas com certeza esta caminhada, desde o seu início, vem se configurando como uma importante abertura conquistada pelos movimentos sociais, sindicais e povos que vivem e moram no campo na busca do espaço educacional de direito com melhoria da qualidade social da educação oferecida, onde esses povos deixam de ser sujeitos subservientes à lógica hegemônica da sociedade capitalista, passando a lutar e não mais aceitar de forma calada as políticas equivocadas e fundiárias que nutriram a simples transposição da educação da cidade e desconsiderou as especificidades dos povos do campo; a escola no campo ser sucata de materiais que não mais serviam às escolas urbanas, vitrines políticas; a falta de estrutura física, de material didático-pedagógico e de professores(as) qualificados(as); o fechamento de escolas e o transporte inadequado de alunos(as). Políticas essas que criaram e criam situações de contrastes e contradições próprias do sistema econômico implantado, hegemonicamente em grande parte do planeta, que exacerba e sustenta as diferenças sociais.

Diante de tais evidências se percebe em várias épocas a peleja de mudança do ideário educacional. O Brasil se voltou basicamente para as questões sociais, as quais não foram

convenientemente atendidas nas políticas disponibilizadas; tendo em vista que as lutas objetivaram e objetivam, de modo geral, a edificação de um país justo, humano e solidário. Essas lutas continuam sustentadas na utopia de se atingir o patamar apontado como ideal. Nessas, os mentores escolhem e elegem as prioridades para atender aos ideais vigentes, permanecendo, ainda, a se sobressair: a construção da igualdade social, a acessibilidade e permanência de todos à escola, à redução das desigualdades econômicas, à ampliação do espaço da cultura nacional e o respeito à diversidade.

Prioridades que ensaiam a participação conjunta da sociedade e do Estado na elaboração, implantação e sistematização de políticas públicas que permitam tais realizações e transponham a cegueira da baixa visão que confundiram e confundem interesses próprios com aqueles que devia ser do bem-comum na sua diversidade e coletividade.

### 1.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: CERCEANDO A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo na sua diversidade, no contexto das discussões atuais, deve ser percebida como um “território de produção de vida, de produção de novas relações sociais; de nova relação entre os homens e a natureza; entre o rural e o urbano. O campo é território de produção de história e de cultura, de luta de resistência dos sujeitos que ali vivem.” (MOLINA, 2006, p. 8) Sendo esse um caminho, entre outros, transgressor da visão reducionista que enxergou o campo como espaço apenas de produção agrícola, atrasado e inferior ao urbano. A visão de Molina sustenta-se no Parecer 36/2001, aprovado em 04/12/2001, referente às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo em que a Relatora afirma que:

A educação do campo tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p.4-5)

Quando se olha o ensino ofertado aquele povo, ao longo da história, sejam eles(as) pequenos(as) agricultores(as), extrativistas, agricultores(as) familiares, assentados(as), assalariados(as), quilombolas, pescadores, entre outros, torna-se nítido como as políticas

públicas nacionais não asseguraram a esses povos habitantes do “[...] imenso território brasileiro o direito à educação. E, a educação escolar em todos os níveis.” (HACKBART 2008, p. 13). Ainda, existe diferença entre o ensino do campo e o ensino urbano, uma vez que as ações idealizadas, no âmbito educacional brasileiro, voltadas para o social, em algumas épocas do passado até a década de 60, foram como fogos de artifícios que encantam, mas logo se apagam. Tendo-se em vista que no Brasil a troca e descontinuidade de políticas educacionais, à mercê da vontade do(a) novo(a) gestor(a), prevaleceram de forma constante, abafando a filosofia idealista e a política que de direito deveria ser sistematizada.

As manobras, acordos econômicos, governamentais e a vontade do gestor público no âmbito federal, estadual e municipal, ao longo da história e, ainda, nas últimas décadas, incluindo-se o RN, têm se configurado no que foi assinalado na dissertação de Martha Araújo, (1979), ao fazer a retrospectiva da organização da rede escolar pública do estado da Colônia à Primeira República, percebeu a defasagem gritante entre a situação tida como ideal e a realidade:

Tem-se, assim, uma escola frágil, insuficiente espalhada no território, sem prédios, sem material didático [...] o fenômeno mostra a impossibilidade de real aproveitamento por parte do alunado e a ineficiência da escola. Mostra também, o quase total desperdício dos recursos públicos, com a criação de estruturas e não de um sistema escolar. [...] à falta de planejamento realista. O “cria e o extingue” foi uma constante forma de ação. (ARAÚJO, 1979, p. 202)

A pesquisa de Martha Araújo, por retratar de forma abrangente e coerente aqueles períodos, fornece pistas para entender como foi configurada a educação naqueles tempos. Devido à relevância e clareza do seu trabalho, não é necessário re-dizer o que foi tão bem posto, e sim prosseguir a caminhada, pincelando pontos-chaves da política, em outras épocas, para fazer uma pequena retrospectiva na educação ofertada para os povos do campo: é necessário perceber como foram construídas as cercas, verdadeiros cercados, isolando e discriminando o campo da cidade, ou seja, negando à escola do campo a sua verdadeira identidade e ao seu povo a escola de boa qualidade.

### **1.1.1 Cercas mal traçadas excluíram, isolaram e negaram a muitos a educação**

Inicialmente, dividindo-se em épocas o século passado e o início do atual em blocos, dar-se-á continuidade ao que vem sendo explorado para dialogar, em determinados períodos,

com ações que influenciaram e influenciam a educação do campo no Brasil. Para alcançar as lutas atuais e as dos citados períodos é preciso entender as cercas denunciadas, entre outros, por Anísio Teixeira educador idealista que lutou, durante sua vida, numa verdadeira cruzada pela melhoria da educação pública brasileira, administrada pelo estado; gratuita, onde todos teriam acesso; universal, a mesma educação básica para todos; laica, sem ingerência da igreja, afirmava que: “jamais fizemos da educação o serviço fundamental da República [...]” (Trecho do discurso na Assembléia Constituinte Baiana, 1944). Ele defendia, assumindo, plenamente, nos seus escritos, depoimentos que “Democracia sem educação e educação sem liberdade são antinomias em teoria, que desfecham na prática, em fracassos inevitáveis” (TEIXEIRA, apud GOUVEIA NETO, 1973, p.82), acreditava que “Só Existirá democracia no Brasil no dia em que se montar no País a máquina que prepara as democracias. Essa máquina é a da escola Pública” (BRASIL, 1999). Apontava, também, que a causa de tudo isso era devido às políticas, planos e projetos traçados de modo aligeirado, muitos sem explicitar os fins da educação pública que seria ofertada ao povo.

Anísio Teixeira, como um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova lançado em 1932, documento dirigido ao povo e ao governo que traçava um programa de renovação da educação escolar para responder às transformações sociais, acatava a idéia de que a escola “tradicional” que conviera para a educação das elites seria inábil de acolher as necessidades da maioria da população brasileira (MANIFESTO, 1984). Educação que, até 1930, abarcava dois sistemas: um voltado para as classes média e superior, o das escolas secundárias acadêmicas, dependente ao controle federal e, outro, o da escola primária, seguida de escolas vocacionais ligado ao controle estadual destinado à classe média baixa e à trabalhadora (TEIXEIRA, 1966).

Destaca-se que o RN, no campo político educacional, apesar de ser palco de programas e projetos, por exemplo, De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, Escolas radiofônicas, Projeto Saci, Escola Ativa, entre outros, serviram e, ainda servem, de referência para outros. Seus indicadores, ao longo da história, não se diferenciam dos demais Estados do Nordeste, Norte e Centro-Oeste, quando comparado a indicadores sociais, uma vez que carrega em si, tal como os outros estados, as mazelas do baixo desempenho nas avaliações como: alto índice de reprovação, repetência e abandono; significativo número de não alfabetizados e escolas rurais sem espaços e estrutura física adequados.

O exposto motivou a pesquisadora a considerar as políticas educacionais voltadas para o Brasil como um todo, devido às semelhanças das políticas voltadas para as escolas do campo. Inicialmente, o primeiro bloco abrangerá, basicamente, a Segunda República época

escolhida por ser nacionalmente o palco das primeiras investidas dos novos métodos de ensino, preconizando a centralidade na criança e na sua iniciativa no processo de aquisição do conhecimento. Apesar de inicialmente restrito, por atender a uma pequena camada da população, esse ensino renovado se consolidou, atingindo na atualidade amplos setores educacionais, instigando uma discussão a respeito dos princípios norteadores desse método de ensino. Posteriormente, o segundo bloco abordará as décadas finais do século passado e os anos iniciais do atual, ressaltando-se que os períodos visitados não serão esgotados em todos os seus aspectos, mas fazendo pontes com marcos políticos constitucionais e educacionais, no intuito de entender a trajetória da educação para aqueles povos.

Iniciando, então pela Segunda República (época de grande efervescência política) dialogou-se com este período de 1930 até 1936 com respaldo nos estudos de Albuquerque (1982); Debes (2001); Koifman (2001) e Meireles (2005).

De acordo com os autores, no ano de 1930, apoiados pelos "*coronéis*" da oligarquia agrária, Júlio Prestes é eleito Presidente da República, mas não empossado, uma vez que eclodiu um movimento armado que destituiu o presidente Washington Luiz antes da transmissão do mando a Júlio Prestes e, assim, instalou-se no poder uma junta militar composta por Tasso Fragoso, Mena Barreto e José Isaías de Noronha que, no dia 3 de novembro, entregou o poder a Getúlio Dornelles Vargas, líder das forças revolucionárias e, ao assumir como Presidente Provisório dissolveu o Congresso, governando sem seguir a Constituição até 1934. Vargas foi presidente do Brasil entre os anos de 1930 a 1945 e de 1951 a 1954. Entre 1937 e 1945 instalou no país uma ditadura, o chamado Estado Novo.

A revolução de 30 marcou a entrada do Brasil no mundo capitalista de produção. Essa nova realidade requereu mão de obra especializada e para atender ao mercado era preciso investir na educação. Assim, na esfera educacional, em 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado; Lourenço Filho publica a *Introdução ao Estudo da Escola Nova*; Fernando de Azevedo cria a Biblioteca Pedagógica Brasileira; Anísio Teixeira (1930a e b) publicou, com prefácio de sua autoria, a 1ª tradução de dois ensaios de Dewey, que agrupados receberam o nome de *Vida e Educação*. Na época, os(a) alunos(as) matriculados(as) nas escolas correspondiam a 30% da população em idade escolar. Será útil considerar esse último dado revelador da exclusão de 70% de crianças e jovens em idade escolar que não tinham acesso à escola.

Em 1931, o Governo sancionou o Decreto que criou o CNE o qual só começou a funcionar em 1934. Observa-se, nesse fato, a lentidão burocrática no sistematizar das ações.



Lentidão que continua presente em atos governamentais, os quais se nomeiam de morosidade do sistema público.

Entre as ações da época se destaca, no ano de 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado à nação, o qual foi assinado por conceituados(as) educadores(as), entre outros, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Cecília Meireles e redigido por Fernando de Azevedo. A Educação Nova foi escolhida e, posteriormente, foi abordada no diálogo com a EMEA, uma vez que esta se fundamenta naquela (MANIFESTO, 1984).

Os Pioneiros, na carta, denunciavam a fragilidade, fragmentação e desarticulação da educação Nacional que sem unidade de plano e sem continuidade inexistia um sistema de organização escolar para atender às reais necessidades do país a requerer uma escola verdadeiramente democrática e autônoma.

Segundo o grupo, no país predominavam as sucessivas reformas parciais lançadas sem uma visão global do problema e, em quase todos os planos, faltavam unificar os fins da educação, ou seja, aspecto filosófico e social à aplicação, aspecto técnico dos métodos científicos aos problemas reais. Isso era o comprovador para o grupo de que existia carência de espírito filosófico e científico na resolução dos problemas escolares, pedagógicos e administrativos.

O grupo refutava o “empirismo Grosseiro” que discutia os problemas e causas pedagógicas de maneira superficial. A proposta do manifesto concretizava uma nova política educacional, cujas peculiaridades, na atualidade, podem parecer socialmente claras, importavam, à época, um grande progresso político e social, provocando, assim, grandes reações, especialmente por parte dos setores mais conservadores da sociedade, ou seja, a igreja e a classe dominante (BRANDÃO, 1998, p. 95-100).

Em 1934, o governo proclama uma Constituição, a segunda da República e terceira do país, dispondo, pela primeira vez, que a educação é direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Constituição um tanto democrática que se contrapôs as anteriores. Apesar da história brasileira como um país eminentemente agrário, apenas nessa terceira Constituição é que se fez, pela primeira vez, referência à educação rural, o texto constitucional recebeu forte influência do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. No entanto, o governo não a colocou totalmente em prática, usando-a no discurso e negando-a nas ações posteriores (BRASIL, 1967).

Em seguida, em função da instabilidade política, Getúlio Vargas outorga a Constituição de 1937, instala o Estado Novo de caráter autoritário e centralizador. Conseqüentemente, passa a governar o país com poderes ditatoriais até 1945. Para atender à nova política, a Constituição de 1937 fundamentada nas constituições de regimes fascistas

européus, outorgava poderes irrestritos ao Presidente da República. Na área educacional enfatizou a educação profissional com um artigo que destaca igualmente a relevância do trabalho no campo e nas oficinas para a juventude, porém ocorreu um retrocesso nessa área uma vez que reforçou a dualidade entre a escola de ricos e pobres.

Os índices educacionais do recenseamento de 1940, em estudo elaborado para a UNESCO no ano de 1953, assinalaram que o quantitativo de não alfabetizados no grupo da população brasileira de 10 ou mais anos, atingia 57% da população, na Região Nordeste. Esse quantitativo se elevava para 72%, considerando os moradores do campo. O mesmo era maior, tanto a nível nacional quanto estadual conforme dados reveladores das diferenças existentes em âmbito regional, como também, entre o espaço rural e o urbano. Diferença que na atualidade, apesar de menores, ainda persistem.

Após a era de Vargas, no ano de 1946, o país ganha uma nova Constituição (BRASIL, 1967), consagrando as liberdades expressas na de 1934, que haviam sido retiradas em 1937. Inspirada, em parte, nos princípios dos pioneiros, evidenciou a democratização da educação e, de acordo com esse raciocínio, delegou tratamento igual ao campo e a cidade, mas transfere à iniciativa privada a responsabilidade por seu financiamento.

Na vigência desta Constituição ocorreu o Golpe militar de 1964. A partir de então, a carta-magna passou a ganhar uma série de emendas, descaracterizando-a, tendo sido suspensa por seis meses pelo Ato Institucional Número Um. Programas educacionais que estavam em andamento foram extintos pelo regime imposto.

Focando o RN, no ano de 1961 a prefeitura do Natal/RN inicia, na Gestão de Djalma Maranhão, a campanha de alfabetização “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”. A técnica didática, elaborada pelo pernambucano Paulo Freire, propunha-se alfabetizar adultos em 40 hora. A experiência, no estado, teve início na cidade de Angicos e, logo depois, na cidade de Tiriri, no Estado de Pernambuco. A campanha, entre outras, foi estrangulada pelo golpe militar de 64, uma vez que entra em cena uma política de força, impedindo o funcionamento, mais uma vez, da democracia. Aqueles(as) que se posicionavam contrários a nova política instituída foram exilados(as) políticos e/ou cassados(as) em seus direitos.

Trinta anos depois do golpe do Estado Novo, em 1967 o Brasil vivencia outra constituição autoritária. Desta vez, nos moldes exemplares de ditadura latino-americana. No entanto, essa Constituição foi constantemente alterada. Em seu texto constitucional, não aconteceu avanço em relação à escola rural, permaneceu o que constava na de 1946.

Observou-se que nas épocas do Estado Novo e do Regime Militar foram outorgadas Constituições, mas os governantes não se orientaram por elas. Apesar de serem Cartas

Autoritárias, tanto Vargas quanto os militares de 64 optaram governar por decreto. A Constituição de 1967, em si, quase não vigorou, porém tão ou mais importantes do que ela foram às complementações, modificações por meio de emendas e de atos institucionais, os quais, até o fim do regime, ao todo, foram dezessete.

Alguns anos após o governo militar, especificamente no ano de 1988, foi promulgada a atual e abrangente Constituição Brasileira que no campo educacional estabeleceu a Educação Básica como direito subjetivo. O povo se envolveu num clima de euforia, acreditando no poder que essa teria, tal como unguento de cicatrizar as antigas e profundas feridas e assentar o país no caminho da democracia. Tal expectativa criada no imaginário social induziu a designá-la de Constituição Cidadã (SEVERINO, 2001). O Estado ideal que permeava o imaginário social de parte da população continua utópico, uma vez que o povo brasileiro permanece a lutar e ambicionar um país que não seja atrelado ao mundo do capital com aportes nos princípios e políticas neoliberais. O governo em exercício tem se revelado tão neoliberal quanto o anterior.

Porém é preciso reconhecer que essas lutas nos últimos anos são co-responsáveis por aberturas e mudanças significativas no campo educacional, principalmente no que alude à educação dos povos camponeses. Ou seja, os ideais motivadores de lutas, anseiam um país que não louve a globalização excludente como garantia inquestionável de progresso e modernidade. A mudança é imprescindível para o atendimento a todos nos muitos e diversos recantos desse país.

Por outro lado, a LDB nº 9.394/96, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais da solidariedade humana, assegura que o acesso ao ensino fundamental é direito público e subjetivo. Dessa forma, os poderes públicos poderão ser responsabilizados por sua eventual negação. Mas, essa não alcançou garantir plenamente o direito de todos ao acesso e permanência a uma escola de qualidade: “uma vez que não conseguiu reverter às tendências consolidadas de orientação neoliberal, que domina não só o texto e o espírito da lei, mas todo o contexto da história sociopolítica brasileira do momento” (SEVERINO, 2001, p. 64). As palavras do autor, ainda continuam materializadas e adequadas à atualidade, o povo, principalmente, de determinados grupos sociais carece de políticas educacionais que atendam à população sem a artimanha da ideologia disfarçada, plenamente, envolvida com a dicotomia público/privado que mascara a sua verdadeira opção, deixando brechas no ordenamento jurídico e, conseqüentemente, não atendem às reais necessidades do povo.

Uma dessas lacunas, do ordenamento jurídico, está relacionada à educação para os povos do campo, bastante perceptível na Resolução nº 2 de abril de 2008 que “estabelece

diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”, que tenta sanar a anterior, estabelecendo no Art. 3º que “A Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental serão sempre oferecidos nas próprias comunidades rurais, evitando-se os processos de nucleação de escolas e deslocamento das crianças.” Porém, nos parágrafos seguintes, esses espaços aparecem para que os sistemas estaduais e municipais possam legislar quanto ao percurso e o tempo. São fatores determinantes que deveriam ser mais bem explicitados para coibir o abuso do poder delegado pela união aos estados e municípios para não submeter crianças a determinados percursos, em sua rotina diária, sem as devidas seguranças. No RN ainda existe o transporte de discentes em camionetas estilo “pau de araras”.



**IMAGEM 1:** Fotografia do transporte de alunos(as) dos anos iniciais do Ensino Fundamental no RN  
**Fonte:** Acervo fotográfico da pesquisadora - 2007

A imagem 1 revela a forma inadequada e sem segurança em que, diariamente, no RN muitos(as) dos(as) alunos(as) residentes no campo são transportados(as) até as escolas urbanas ou em outras comunidades, fazendo uso de camionetas conhecidas como “pau de arara”, como também de carros descobertos e danificados. Conforme dados das Secretarias Municipais de Educação (SME), as(os) alunas(os) que residem próximos a rodovias e em comunidades maiores é que são transportados(as) em ônibus.

Retomando o ano de 1934, na Região Nordeste, no interior do Estado do Ceará, surge a Escola Normal de Juazeiro do Norte, experiência pioneira de preparação especializada de pessoal para atender aos reclames da escola rural, ou seja, preparar os(as) mestres para o ensino primário das zonas rurais do estado. A escola, com fins propostos para o ensino normal

rural, unificava a idéia da necessidade de preparação técnico-agrícola dos(as) professores(as), atrelando uma maior preparação de higiene e profilaxia, vinda a funcionar no Estado do Ceará em 1935. Posteriormente, em outros estados ocorrem criação e implantação de outras escolas rurais, dando ênfase a um movimento de propaganda nomeado de ruralização do ensino. Ideário que já tinha sido divulgado no início do século por pensadores sociais como Sílvio Romero e Alberto Torres, o sanitarista Belizário Pena e o educador Sud Mennucci (LOURENÇO FILHO, 2001).

Outro grupo formado por professores universitários e pensadores sociais tais como: Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Abgar Renault e Almeida Junior revelavam diferente tendência com relação à matéria, assinalavam que o complexo problema da educação rural era de natureza mais ampla. O modo simplista de que a escola elementar, desde que ensinasse rudimentares agrícolas e de defesa de saúde fosse capaz de fixar o homem no campo era uma idéia inadmissível, uma vez que a problemática rural requeria ações de maior envergadura para solucioná-la. Ações como:

Reforma do regime agrário; desenvolvimento não só dos serviços de fomento da produção agrícola, como de assistência; serviços de educação de adolescentes e de adultos analfabetos; “missões rurais” com o emprego de processos técnicos modernos de difusão, como os de cinema; e, enfim, melhoria das instalações escolares, construção de casas de residência para os professores, organização regional de sua formação, com atenção às necessidades gerais de vida em cada ambiente. De modo Geral, esse segundo grupo tem defendido programa muito similar aquele que a UNESCO, mais tarde, veio a defender como de educação de base (LOURENÇO FILHO, 2001, p. 78).

Esses ideários defendidos sugeriram alguns aspectos úteis à melhoria do pensamento pedagógico e social brasileiro. Uma vez que as opiniões se entrelaçaram, por vários pontos, comprova-se, nos anais dos trabalhos da I Conferência Nacional de Educação, em 1941, no Rio de Janeiro e nos do VII Congresso Brasileiro de educação que aconteceu em Goiânia, em 1942, cujo programa abordou a educação primária fundamental, especialmente nas zonas rurais. Nos dois encontros, hasteou-se a bandeira de maior subsídio por parte do Governo Federal ao Ensino Primário de acordo com a capacidade econômica de cada estado. No entanto, as políticas públicas implantadas não consideraram os gritos de alertas de pesquisadores(as) da época, preferindo atender aos reclames do capital e classe social mais favorecida.

Reforçando e complementando o que foi posto, os estudos de Calazans, (1993), abalizam que a partir da década de 30 do século XX se delineia um arquétipo de educação rural amarrado a projetos de "modernização do campo", patrocinado por organismos de

"cooperação" norte-americana, sendo disseminado através do sistema de assistência técnica e extensão rural. No entanto, esse Modelo nas políticas públicas para a escolarização das populações rurais expõe seu fraco desempenho ou o descaso do Estado com respeito à educação rural. Isso não foi exclusividade daquele período, ocorrendo nos períodos subsequentes, asseveração comprovada ao se analisar na última década do século passado que o quantitativo dos não alfabetizados no Brasil ainda permanece mais alto no campo do que na cidade (FERRARI, 1991, p. 66). Nos dados divulgados pelo IBGE, referentes ao ano de 2006, o analfabetismo no Brasil, entre os(as) maiores de 15 anos, atinge um contingente de 14 milhões de pessoas. Quantitativo que permanece diferenciado entre as regiões, sendo a Nordeste a que apresenta os maiores índices, principalmente, entre os que residem no campo (BRASIL, 2006).

Esses índices, além de reveladores, são consequência do modelo brasileiro de educação configurado, voltado para o capital, apresentando basicamente uma série de elementos que passam a existir na legislação, nas instituições pedagógicas, no currículo e mesmo nas recomendações dos organismos internacionais, voltadas unicamente aos reclames do desenvolvimento do capital.

Ao olhar a educação do campo dentro desse contexto cultural histórico, político e econômico, não se pode esquecer que o referencial implantado, de forma determinante no Brasil, resultou em um padrão de escola na área rural e urbana abalizado numa concepção que apresenta como característica fundamental, segundo Whitaker e Antuniassi (1992) ser:

– **urbanocêntrica**, exclusivamente voltada aos conteúdos cultivados e apoiados no processo de urbanização e industrialização, cujo ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, abonada como superior e moderna. Nessa visão, o mundo rural precisa ser abdicado por quem almeja vencer na vida, uma vez que nele não há oportunidade de se progredir;

– **sociocêntrica**, voltada aos méritos de classes sociais hegemônicas, desconsiderando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura, as suas distintas formas de organizar o trabalho e a vida;

– **etnocêntrica**, privilegiando os conhecimentos referentes ao mundo ocidental industrializado, isso é, induz uma forma de pensar e um modo de vida fundamentado na homogeneidade, onde os valores e a cultura dos povos do campo são ajuizados como obsoleto e conservadores, criando, conseqüentemente, estereótipos com relação à população camponesa e ao seu modo de viver e de pensar.

Impregnada dessas características a política pública educacional brasileira, que contribuiu anteriormente para institucionalizar a escola do campo, desconsiderou os subseqüentes aspectos: a população destinatária; o contexto situacional; as relações sociais, produtivas e culturais e a necessidade de formação socioprofissional do seu povo. Ou seja, política que não atendeu à forma democrática de vida e, por esse motivo, prevaleceu o modelo aristocrático, nas suas modalidades oligárquicas; balizado no pressuposto de que “a inteligência está limitada a alguns que, devidamente cultivados, poderão suportar o ônus e o privilégio da responsabilidade social, subordinando os demais aos seus propósitos e aos seus interesses” (TEIXEIRA, 1968, p. 13). Desse modo, afirma-se que a educação rural no contexto brasileiro da Colônia e da República emana de visões dicotômicas que tenderam a promover a sua descaracterização.

Reforçando o que foi posto, percebe-se que o Brasil é um país inigualável em questão de tempo quando se trata de fazer leis, especificamente na área educacional. Observa-se que entre 1948 e 1961, foram treze anos de acirradas discussões para ser promulgada a LDB 4.024, de 1961, sem o alento do anteprojeto inicial. Na lei prevaleceram reivindicações da Igreja Católica e dos proprietários de estabelecimentos particulares de ensino no confronto com aqueles que defendiam o monopólio estatal para a oferta da educação aos brasileiros. E entre 1988 a 1996, mais oito anos para se aprovar a Lei 9.394/96. De acordo com Severino (2001), a esperança animadora que aquela LDB alimentou para muitas pessoas foi apagada pelo enviesamento ideológico da legislação como um todo. “Se, de um lado, ela é vista pelos que dela dependem para contar com o usufruto de algum direito, de outro ela é usada por aqueles que dela pouco precisam para salvaguardar seus privilégios” (p.60). Passa a legislação educacional a ser, então, artifício ideológico, afirmando justamente aquilo que não deseja conceder.

É interessante observar que diferentes daqueles seminários da década de 40, cujo programa versava sobre a Educação Primária Fundamental, os primeiros seminários desta última década, voltados para Educação do Campo, realizados pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA) por meio do INCRA, na sua maioria atendiam especificamente a determinados programas, requerendo maior foco ao Ensino de Jovens e Adultos, a formação Técnica e Superior, esquecendo-se da Educação Básica inicial para as crianças, ou seja, os anos iniciais do Ensino Fundamental, a Educação Infantil e, especificamente, as escolas com turmas multianuais.

No conjunto mais amplo da Educação Brasileira, na última década, como já foi posto, a Educação do Campo voltada para os anos iniciais do Ensino Fundamental nas salas

multianuais foi inicialmente esquecida nas reivindicações. Mas ao perceberem a demanda nos vários recantos do país e que a ausência de políticas específicas voltadas tanto para àquela forma de organização escolar quanto para essa modalidade de ensino, considerada primordial na base educacional se comprometida, na sua essência, forma um forte gotejamento, gerador da exclusão, reprovação e repetência que quando não contido, alimenta as desigualdades, retroalimentando, constantemente, a demanda para a Educação de Jovens e Adultos, passando o Estado a ter que investir mais no fracasso que no sucesso Escolar. Não se pode deixar de lado o Ensino Fundamental e o Infantil sem amargar a conseqüência de se perpetrar a existência de adolescentes, jovens e adultos não alfabetizados.

Somente com as novas discussões organizadas pela SECAD é que a temática de ensino nas salas multianuais de escolas do campo passa a ser foco sistemático nos debates educacionais voltados para os povos do campo e, conseqüentemente, devido à inexistência de outras propostas apresentadas para aquelas turmas o PrEA vem à tona em âmbito nacional, como experiência efetiva naquelas salas. no caso do RN, há onze anos nas escolas demonstrativas.

Para melhor perceber as reivindicações do direito à escola, especificamente anos iniciais do Ensino Fundamental, feitas por alunos(as), mães, pais e moradores(as) do campo, tornou-se imprescindível trazer para o bojo das discussões oficiais o trabalho desenvolvido nas escolas com turmas multianuais, conhecidas ao longo da história educacional como **multisseriadas** ou **isoladas**. Modelo de organização pedagógica que desde o Brasil colônia existe e continua a permanecer significativamente no ensino do RN, carregando em si o descaso, o abandono e, na maioria das vezes, a ausência de metodologia específica para auxiliar o fazer docente. Pretextos que se tornam impossível não reconhecê-la como o protótipo de ensino que acolheu a demanda escolar heterogênea do Ensino Fundamental do 1º ao 5ª ano nas comunidades do RN e no Brasil, sendo vista por uns como problemas, e por outros como uma possibilidade de educação.

Organização escolar que foi oficializada no Brasil na segunda fase do Governo imperial, passando a existir, de fato, após a expulsão dos jesuítas. As escolas estavam ou não vinculadas ao sistema de ensino público, sendo assistidas por professores(as) ambulantes, tal como caixeiros viajantes, que, de fazenda em fazenda, encarregavam-se de propiciar de modo informal a instrução de primeiras letras às crianças e aos(as) jovens.

Existem aspectos cristalizados, pré-concebidos no Brasil até hoje, perpetrados em torno tanto da escola multianual ou unidocente quanto de outras escolas públicas que são frutos do Decreto Lei de 15/10/1827 que perdurou até 1946 e instituiu o primeiro método



oficial de ensino no país, ou seja, o Método Lancaster. Na historiografia esse ficou conhecido como método do ensino mútuo, destinado para filhos(as) de trabalhadores(as), onde no espaço de uma única sala de aula, com ajuda de monitores(as), eram atendidos(as) muitos(as) discentes. A principal responsabilidade do(a) monitor(a) não se situava no trabalho de ensinar ou de corrigir os erros, mas sim no de coordenar para que os(as) alunos(as) se corrigissem entre si, sendo também responsáveis pela organização total da escola, da limpeza, e especificamente da conservação da ordem e da disciplina. O autor sustentou seu método no ensino oral, na repetição e na memorização, acatando a idéia que essa forma de trabalho inibia a preguiça e a ociosidade, aumentando a disciplina. Em face desta escolha metodológica não se almejava que os(as) alunos(as) tivessem individualidade ou reflexões intelectuais no trabalho pedagógico, mas disciplina mental e física. Contrapondo-se a Comenius, Lancaster amparava uma proposta disciplinar de instrução pautada na disciplinarização da mente, do corpo e no aumento de crenças morais próprias da sociedade disciplinar, e não na independência intelectual (NEVES, 2003).

Essa retrospectiva histórica foi relevante para a pesquisa uma vez que possibilitou o desvendar do inserido nas antigas propostas para a educação rural, fortalecedora de desigualdades e do latifúndio, que nasceu desde a colonização, captando os reclames do povo por outro modelo educacional, contribuindo ainda para apreender o processo real da dimensão política que permeou a educação nacional, tanto nas suas fragilidades quanto nos seus limites e possibilidades.

## 1.2 ESCOLA ATIVA NA MULTIANUALIDADE: AÇÃO NA DERRUBA DE CERCAS

No ano de 2007, a escola organizada em turma multianual continuava a existir permeada de problemas, ou seja, um retrato que concretizava exclusões vitimadas pelas políticas educacionais anteriores. Apresentando, entre outros problemas, taxas mais acentuada de distorção idade/série que as escolas urbanas, associando-se à precariedade em suas instalações físicas, materiais e de formação humana.

Atendendo finalidades e princípios da Educação Básica enquanto alicerce da formação de todos, contrapondo-se àquele esquecimento nas políticas brasileiras anteriores ao assumir e assegurar a qualidade do ensino ofertado naquelas turmas e escolas, o PrEA foi implantado, orientando práticas a serem incorporadas de modo sistemático nas salas multianuais, requerendo mudanças significativas no olhar da gestão, no fazer docente, na

participação ativa de alunos(as), da comunidade e dos(das) responsáveis pela sistematização de políticas educacionais nas secretarias de educação municipais e estaduais. Abalizado na:

[...] compreensão de que para se obter mudanças no ensino tradicional, melhorar a prática dos docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos, deveria levar em conta:

Afetividade – relação professor/aluno afetiva;

Aprendizagem ativa e centrada no aluno;

Aprendizagem cooperativa;

Avaliação contínua no processo;

Recuperação paralela

Promoção flexível.

[...] A escola nova, ativa modernizou o conceito de formação da personalidade do aluno a partir de seus próprios interesses e características individuais como eixo central da atividade do professor e da escola, quando deixou de considerar o aluno como um adulto em miniatura. Mas ainda passou a respeitar a criança enquanto ser humano (ANDRADE, 2005, p. 106-107).

Porém a abrangência do programa no país era mínima, atendia municípios assistidos pelo Fundo de Desenvolvimento da Escola (Fundescola). A visibilidade, após anos de expansão, é alcançada ao se avaliar o Censo Escolar de 2006, quando na existência de 50 mil estabelecimentos de ensino, nas áreas rurais, com organização exclusivamente multisseriada/multianual, o PrEA, segundo levantamento da SECAD/MEC, estava em apenas 10 mil escolas.

### 1.3 EMEA: DESCORTINAR PARA COMPREENDER

Em relação ao programa ter sido intitulado **Estratégia Metodológica Escola Ativa: o passo eu faço**, requer, para analisá-lo coerentemente, apreender o sentido etimológico das palavras utilizadas na sua designação, para que no diálogo posterior com os pressupostos teóricos, princípios e objetivos sejam clarificados. A seguir, busca-se desvelar a constituição dos vocábulos utilizados para mostrar os fundamentos teóricos determinantes e as características peculiares imbricadas que constituem a tessitura do Programa. Consultando-se o Dicionário Virtual Aurélio – Século XXI e a Wikipédia, **estratégia** é uma palavra originária do grego antigo “stratègós”- (de *stratos*, "exército", e "ago", "liderança" ou "comando" usada originalmente na área militar e que na atualidade, em sentido geral, define como os recursos serão alocados para se atingir determinados objetivos. Isso é a arte de aplicar os meios disponíveis com vista à consecução de objetivos específicos, sem esquecer que o conceito de

estratégia, de acordo com as diversas áreas em que é utilizado, é amplo e não consensual, variando conforme o autor ou linha teórica, possuindo um sentido próprio e algumas vezes contraditório com outros sentidos assumidos por outras teorias ou escolas; **Metodologia** o estudo dos métodos, ou ainda, as etapas a seguir num determinado processo, tendo como finalidade captar e analisar as características dos vários métodos disponíveis, avaliando suas capacidades, potencialidades, limitações ou distorções e criticar os pressupostos ou as implicações de sua utilização - **método**, ou seja, caminho para se chegar a algum lugar; **Escola Ativa** relaciona-se com os pressupostos do ensino ativo, proposto pelo escolanovismo, em comunhão, principalmente, com a idéia de Dewey de que o homem é naturalmente um ser ativo, em uma palavra, transformador, esse foi um movimento que em seu tempo, ou seja, no século XX assumiu uma concepção reformista e uma atitude transformadora dos processos escolares. Foi, a partir desse filósofo, que a EMEA abriu espaços teóricos(as), entre outros(as), para Montessori, Freinet, Piaget, Emilia Ferreiro, Freire e Vygostsy. Porém, em alguns momentos, transgride a eles(as), incorporando outros(as) pensadores(as), o que motivou a fazer uma retrospectiva com Dewey e, de acordo com as necessidades, dialogar com os(as) demais.

Dewey, em *Democracy and Education* – Democracia e Educação (1979), critica a filosofia da Educação democrática ou proto-democrática sustentada por Rousseau, cuja visão centrava no indivíduo; e por Platão, por destacar apenas a influência da sociedade na qual o indivíduo se inseria. Dewey ampliou a filosofia da educação ao contestar essas distinções e, igualmente a Vygostsy, compreendia o conhecimento e o desenvolvimento individual como um processo social que incorpora os conceitos de sociedade e indivíduo. Para Dewey, o indivíduo somente passa a ser um conceito significante quando considerado parte inseparável de sua sociedade; enquanto a sociedade nenhum significado desfruta, se for contemplada à parte, isto é, distante da participação dos indivíduos. Amaral (2007) recorrendo a esse clássico, afirma ter aprendido que:

A teoria educacional não está simplesmente fundada em sua filosofia, mas as duas são uma e mesma coisa. [...] foi ele próprio quem afirmou que a filosofia pode mesmo ser definida como teoria geral da educação. [...] Sim, porque a sua preocupação maior deverá ser a de orientar a educação no sentido de poder proporcionar ao ser humano, ainda imaturo, a incorporação dos padrões próprios ao homem maduro, qual seja o homem formado à luz dos princípios democráticos (AMARAL 2007, p. 28-29).

Posteriormente, Dewey reconhece, na obra “Experience and Nature” (1926)- Experiência e Natureza, que o empirismo subjetivo da pessoa é quem realmente introduz as novas idéias revolucionárias no conhecimento. Desse modo, a idéia básica do filósofo acerca da educação estava alicerçada no desenvolvimento da capacidade de raciocínio e espírito crítico do(a) aluno(a), sendo de vital importância que a educação não se restringisse ao ensino do conhecimento como algo acabado, mas que os saberes e as habilidades adquiridos pelo(a) estudante pudessem ser integrados à sua vida como cidadão e ser humano. Porém, sua forma de escrever, utilizando termos novos e frases complexas, dificultaram um melhor entendimento de sua obra, contribuindo para ser mal entendida. As suas idéias nunca foram integradas plenamente nas escolas americanas, embora algumas das premissas e valores tenham se difundido. Estudos apontam que a Educação Progressiva, proposta pelo citado autor, fora perseguida durante a Guerra Fria, uma vez que a preocupação dominante era criar e manter uma elite intelectual, científica e tecnológica voltada para fins militares. No Período Pós-guerra Fria, entretanto, os preceitos da Educação Progressiva têm ressurgido na reforma de muitas escolas.

A sua linha filosófica recebeu forte influência Hegeliana e Neo-Hegeliana, o que de certa forma o diferenciou do pragmatismo popularizado por Wilian James, que seguia uma linha positivista inglesa. O próprio Dewey preferia o termo “instrumentalismo” para se referir à sua filosofia particularmente empírica e utilitarista. Porém Dewey afirmava, concordando com James, que a experiência “social, cultural, tecnológica e filosófica” poderia ser usada como juízo de valor da verdade.

Por causa de seu processo de orientação e visão sociologicamente consciente do mundo e do conhecimento, muitas vezes é tido como alternativa válida aos dois modos de pensar: o moderno e o pós-moderno.

Vários autores criticaram Dewey, dizendo que o substituíra o processo de ensino pelo processo de pesquisa, e Herbart não. Então Dewey estaria errado. Porém errado estava quem pensou assim. É simples constatar que tanto Herbart quanto Dewey derivam suas didáticas a partir de suas teorias a respeito do funcionamento psicológico. Ambos viram os homens e a criança em especial, como seres que pesquisam e por isso aprendem. O problema é que Dewey queria mostrar que a pesquisa, era a mesma que o moderno cientista de laboratório fazia. [...] isso estava mais condizente com a modernidade do que a maneira como Herbart via a mente atuando (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000. p. 45-46).

De acordo com esse autor, não foi unicamente esta a divergência entre Dewey e Herbart, pois Dewey valorizou, mas também criticou a modernidade, melhor, dizendo, o capitalismo: ele não foi filósofo da sociedade do trabalho e sim da **democracia**.

Ghiraldelli Junior (1999, 2000) põe em discussão a postura assumida por educadores como José Mário Pires Azanha e Dermeval Saviani que, segundo Ghiraldelli, leram Dewey, o **filósofo da democracia**, como apenas um tecnicista ou aquele que deu margens para o tecnicismo em educação. Trazendo para o bojo da discussão a fala de Hook e Rorty e a postura assumida por Paulo Freire:

A fala de Hook é adequada: a teoria educacional de Dewey era política, em favor da ampliação da democracia. [...] para Rorty, Dewey acreditava menos na ciência do que Hook pensou; a ciência seria só instrumento negativo nas mãos de Dewey para fustigar os dogmas. [...] deveremos, então considerar com olhos atentos a postura de Paulo Freire: sendo aquele que enfatizou a educação como ato político, teria sido mais herdeiro de Dewey do que ele mesmo quis admitir (GHIRALDELLI JUNIOR, 2000, p. 49).

Araújo (2008) ao fazer uma comparação dos estudos de Dewey e Rorty expõe que a perspectiva do primeiro é mais simples de aplicar, uma vez que para Dewey, ciência, experiência e inteligência são capazes de fornecer à sociedade melhores oportunidades de transformações sociais. Assim, as práticas públicas de solidariedade precisam levar em conta a educação sugerida por Dewey.

A Escola Nova, no movimento europeu constituiu-se numa vertente liberal e anti-autoritária sem precedentes. No Brasil, esse movimento esboçou-se na década de 1920, alicerçado no ideário político-filosófico de igualdade entre os homens e do direito de todos à educação. Os mentores intelectuais acreditavam que o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais do país seria via o sistema estatal de ensino público livre e aberto. Na década de 1930, no ano de 1932, com a divulgação do Manifesto da Escola Nova, subscrito por professores(as) e escritores(as), onde se destacam os nomes de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando Azevedo e Cecília Meireles, entre outros, o movimento ganhou impulso e estendeu-se nas décadas seguintes sob forte crítica dos(as) defensores(as) do ensino privado e religioso. Posteriormente, educadores como Darcy Ribeiro e Florestan Fernandes foram influenciados por essas idéias e práticas.

Desse modo, fica posto que a escolha do nome do programa se encontra relacionada ao que se propõe ser, ou seja, à explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda uma ação desenvolvida para se alcançar os objetivos:

Estratégia metodológica voltada para as classes multisseriadas, que combina na sala de aula uma série de elementos e instrumentos de caráter pedagógico/administrativo. A implementação e a vivência dos elementos e instrumentos da estratégia têm por objetivo aumentar a qualidade da educação oferecida nessas classes, tendo como fundamentação: aprendizagem ativa centrada no aluno, aprendizagem coletiva, avaliação processual, recuperação paralela e promoção flexível (BRASIL, 2003, p. 7).

Além de defender a atividade grupal que beneficia a socialização, o trabalho em equipe e o desenvolvimento de ações instigam o alargamento intelectual e moral dos(as) alunos(as), à medida que existe uma interação e diálogo (ANDRADE, 2005). Apregoa-se também a formação do(a) professor(a) e do(a) aluno(a), com respeito à diversidade, priorizando a identidade e o exercício de cidadania; Desta forma o PrEA abriu picadas em municípios das Regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste ao focar com interesse e respeito a prática dos(as) professores(as), os(as) alunos(as) e as comunidades rurais nas quais as escolas com turmas multianuais estavam inseridas.

### 1.3.1 Os componentes estruturais

A EMEA é centrada em quatro componentes (BRASIL, 2005b, p.45) os quais, segundo a proposta, devem manter uma reciprocidade constante e interativa, conforme estruturação reproduzida na Figura 2. Desses componentes, enfocar-se-á dois: o **Curricular** e o **Formação/Acompanhamento**.



**Figura 2** – Componentes estruturantes da EMEA

### 1.3.2 O Componente Curricular

O Componente Curricular tem sua estruturação pautada em quatro elementos, que são estratégias vivenciais que materializam e dão vida ao currículo, sendo utilizadas para facilitar e favorecer:

- o processo de ensino e aprendizagem integrando os conteúdos curriculares e extracurriculares das áreas do conhecimento;
- a construção e apropriação de conhecimentos;
- a formação humana estimulando hábitos de colaboração, companheirismo, solidariedade, respeito, autonomia e participação;
- o auxílio no fazer docente e discente;
- a valorização do(a) aluno(a) e da comunidade;
- a contribuição no desenvolvimento de atividades em turmas multianuais;
- a participação ativa, dos(as) alunos(as), na gestão da escola, nos grupos e nos comitês do Governo estudantil;
- a integração escola comunidade.

A analogia harmônica, clara e constante entre os elementos, quando efetivamente trabalhados, contribui para que os objetivos, concepções e finalidades da proposta sejam atingidas, através de um trabalho interdisciplinar (BRASIL, 2005b).



**Figura 3:** Interconectividade dos elementos e instrumentos do componente curricular da EMEA  
Fonte: Guia para a Formação de Professores da Escola Ativa – 2005b. Elaboração da pesquisadora

Na Figura 3, em forma de lista contínua, aparece a interconectividade dos elementos e respectivos instrumentos que provocam o desafio de conferir qualidade ao ensino e aprendizagem em turmas multianuais. Os Elementos envolvem idéias de Decroly, Dewey, Montessori, Piaget, Pestalozzi, Freinet; Makarenko, Ferreiro, Vygostsy e outros que utilizam estratégias para propiciar ao(a) discente um aprendizado ativo (SHIEFELBEIN *et al*, 1992), comprovando-se, assim, a utilização de autores(as) de várias tendências da Escola Nova. No entanto, o seu maior enfoque é construtivista interacionista, valorizando o que a criança produz, a partir do seu conhecimento de mundo e das interações que estabelecem com o ambiente, com os objetos e com os demais. Vale destacar que a EMEA segue a linha daquela a qual se originou sem purismo teórico, ou seja, “na verdade, a Escola Nova não constituiu um corpo coerente de teorias pedagógicas, mas um somatório de tendências psicológicas e sociais às vezes até contraditórias, que foram reunidas com o objetivo de mudar a escola” (GOULAT, 1998, p. 9).

**Os Guias de Aprendizagem** são auto-instrucionais e modulares. Estruturados em unidades, módulos e seções - as atividades básicas, práticas e de aplicação e compromisso - estimulam a autonomia e a aprendizagem cooperativa, mantendo uma interação constante com o dos demais elementos e instrumentos. “[...] facilita a centralização do processo de aprendizagem do aluno, valoriza seus conhecimentos prévios, promove o pensamento lógico e a construção social do conhecimento por meio do trabalho em grupo (BRASIL, 2005b, p.105)”. O(a) aluno(a) desempenha suas atividades de acordo com seu ritmo, ou seja, é o “passo eu faço”.

Em outras palavras, foi pensado para integrar processos e conteúdos que remetem à pesquisa e à discussão. Por ser modular e interdisciplinar, contrapondo-se ao livro didático, gerou conflitos e dúvidas na sua utilização por parte dos(as) docentes.

**Os Cantinhos de Aprendizagem**, teoricamente, utilizam idéias que se inserem no movimento da escola nova. Fazendo interlocução com:

**Piaget** afirmava que, nós educadores, devemos promover a utilização de experiências concretas que levem o aluno ao conhecimento de fatos práticos e não apenas verbais. A experiência física implica o enfrentamento de fatos e objetos concretos da comunidade, da escola e da família. [...] **Maria Montessori**, a tarefa do professor é preparar motivações para atividades culturais, sociais e educativas, em um ambiente previamente organizado, rico em materiais didáticos que favorecem o processo de aprendizagem por meio da experiência direta, da procura e da descoberta. [...], o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao seu redor (BRASIL, 2005 b, 146 e 147. Grifo nosso).



Porém, fica, geralmente, ausente no Guia de Formação o suporte das mencionadas referências bibliográficas. Como exemplo de uma referência completa, destaca-se uma citação de Freinet, utilizada no início do Guia para a de formação de professores da Escola Ativa (2005b, p. 143) em forma de epígrafe, mas não lhe são acrescentados comentários. Na sala de aula nas escolas do programa, nos Cantinhos em parte preestabelecidos, com o material do kit pedagógico que as escolas recebiam e eram acrescentados de outros recursos construídos pelos(as) alunos(as), professores(as) e comunidade se presencia a criança livre para agir sobre os objetos, sujeitos à sua ação e necessidade formativa.

Nas escolas visitadas na terceira fase da pesquisa, uma de Grossos e duas de Areia Branca, foi verificada a organização dos Cantinhos e o cuidado, por parte do(a) aluno(a) e monitor(a) do grupo, que ao utilizarem determinados materiais, esses eram posteriormente recolhidos e recolocados no respectivo cantinho. A fotografia produzida em Grossos, (IMAGEM 2), na comunidade Pernambuquinho, em uma visita surpresa no momento em que os(as) alunos(as) se preparavam para deixar a escola e organizavam os materiais a serem recolocados nos Cantinhos, enquanto os(as) demais concluía(m) as atividades, ação que se repetia nos demais grupos, verificado nas outras duas escolas visitadas em Areia Branca, na Hercília Noronha e na José Vicente Filho.



**IMAGEM 2:** Fotografia das(os) alunas(os) da E. M. Maria do Livramento Ferreira do Vale  
**Fonte:** Arquivo fotográfico da pesquisa de campo, julho 2008

**Governo Estudantil** elemento curricular importante enquanto função de promover o desenvolvimento afetivo, social e moral dos alunos. Através do trabalho participativo,

reflexivo, democrático de co-gestão, quer na organização da escola ou na interação cotidiana, torna-se um processo interativo na formação de atitudes. Sendo esse elemento uma organização de alunas(os) e para as(os) alunas(os), na versão anterior à reformulação, seguia fases para a sua implantação (ANEXO A). Este elemento viabiliza e legitima através do voto a participação democrática de discentes, motivando-os(as) ao envolvimento, através de situações vivenciais que remetem a atividades escolares e comunitárias.

Nas escolas que utilizam todos os elementos da EMEA, o Governo Estudantil é avaliado positivamente pelo grupo de professores(as), comunidade e alunos(as). A nova configuração do PrEA ao propor modificações significativas nesse elemento, tem provocado resistência à sua adoção por parte de alguns professores(as), alunos(as) e comunidades. Por este motivo em 2009 havia naqueles seis municípios escolas com a configuração antiga, outras sem sistematizarem o Governo Estudantil e/ou o Colegiado proposto.

Antes da reformulação, até 2008, o dia da eleição e da posse do Governo Estudantil era um grande acontecimento na comunidade, tendo em vista a presença de pais, mães, moradores(as) e representantes de instituições comunitárias ligadas à comunidade, os(as) quais eram convidados(as) para participar como observadores(as). Os(as) próprios(as) alunos(as) representavam o juiz eleitoral, mesários e fiscais. Após a computação dos votos, o(a) 1º mais votado(as) era o(a) **presidente(a)**, o(a) 2º **vice-presidente(a)** e o(a) 3º o(a) **secretário(a)**. Esses(as) recebiam as faixas, discursavam, assinando juntamente com os(as) demais alunos(as) a ata da eleição do Governo Estudantil (ANEXO B). Os(as) três alunos(as) representavam o **Conselho Diretor do Governo Estudantil** e os(as) demais não ficavam sem função administrativa, pois imediatamente à posse acontecia a **1ª Assembléia Geral**, presidida pelo(a) presidente(a) eleito(a), na qual eram determinados os **comitês de trabalho**, a partir da necessidade da escola, como por exemplo: comitês de recepção, eventos, limpeza, organização, horta, recreação e esporte. Cada aluno(a) escolhia o comitê com que mais se identificava, participava da **reunião do comitê** e, no primeiro encontro escolhiam o(a) seu(sua) **líder, elaborando o plano de trabalho** (ANEXO C), a ser socializado na Assembléia Geral. O primeiro plano era orientado inicialmente por professores(as), pais, mães e comunidade; em alguns casos para o plano ser aprovado recebia sugestões e eram acrescentadas modificações. A cada mês, os(as) líderes apresentavam nas reuniões os relatórios das atividades propostas, realizadas e não realizadas, expondo as dificuldades, avanços e metas atingidas e propondo outras.

Além do Conselho Diretor, dos Comitês de Trabalho, existe no espaço de sala de aula os **Grupos de Estudos**, formados por alunos(as) de cada ano de escolaridade, trabalhando em

conjunto, em dupla, individualmente ou com ajuda e/ou orientação do(a) professor(a) ou monitor(a). O(a) aluno(a) assumia, de maneira autônoma, a responsabilidade pela sua aprendizagem pesquisando informações nos Guia, em outros materiais instrucionais, nos Cantinhos e na comunidade. Os instrumentos utilizados no Governo Estudantil apresentam como meta a formação integral do(a) aluno(a), uma vez que permitem integrar o desenvolvimento de habilidades e competências relacionadas às áreas do conhecimento e a valores sociais. Elevando, assim, a auto-estima, o sentimento de pertença, o trabalho em equipe, o respeito a si e ao outro, a colaboração, liderança e a criticidade.

Em consonância com o proposto pelo PrEA o Governo Estudantil “Educa para a liberdade, a paz, a tolerância, o respeito mútuo, a convivência sadia, a solidariedade, a cooperação, a tomada de decisões e a autonomia, entendida como liberdade para agirem livremente, assumindo as responsabilidades necessárias” (BRASIL, 2005b, p. 71).

O elemento **Escola e a Comunidade** do componente curricular busca estabelecer estreitas relações entre a comunidade e a escola, procurando educar os(as) discentes com identidade pessoal, cultural, capazes de compreender, participar ativamente e transformar a sociedade na qual vivem, assegurando a sua sustentabilidade, equidade e autonomia. Sendo ressaltado que a “escola nasceu da comunidade e para atender às necessidades desta comunidade” (BRASIL, 2005b, p. 171). Mas para que isso ocorra é preciso intervenção competente da(o) professor(a).

No módulo de formação são propostas as seguintes ações para conhecer e estreitar as relações escola/comunidade: a) observação participativa, entrevista pessoal ou com grupos e pesquisa; b) estratégias como Dia das Conquistas, oficinas, palestras informais, caminhadas de observação e eventos de integração social; c) elaboração de instrumentos como o Croqui e a Maquete da Comunidade; a Monografia da Comunidade, a Ficha Familiar (ANEXO D), e o Calendário de Produção (ANEXO E). Sendo esses utilizados simultaneamente com outras atividades durante o ano letivo.

### **1.3.3 O Componente Formação e Acompanhamento**

Este componente estabelecia a colaboração dos(as) parceiros(as) envolvidos(as), ou seja, do Fundescola, secretarias de educação e escolas. Propunha um material alternativo de formação de professores(as) que delegava para os municípios e estados a responsabilidade pela “efetivação da implantação da estratégia, partindo da suposição de que, quando a gestão

adota em sua rede algum projeto educacional, se torna responsável por seu sucesso” (BRASIL, 2005b, p. 11).

É oportuno lembrar que, naquele momento o grupo de docentes se constituía tanto de egressos(as) do ensino básico, ou seja, professores(as) polivalentes, com formação em nível médio/Magistério, quanto de graduados(as), pedagogos(as) e licenciados(as).

Para atender a essa demanda e cooperar para que o(a) professor(a) passasse a ser reflexivo(a), provocador(a) de situações se fazia necessária uma formação continuada que contribuísse para ampliar a visão educacional e cultural de ser humano, de sociedade, de mundo. “Consideramos esta formação como início de um processo que desencadeará mudanças educacionais e sociais nas comunidades do campo” (BRASIL, 2005c, p. 9). Mas aqui se indaga: como formar esse educador(a)?

Este é o grande desafio que lhe propomos aprender como formar pessoas que, na sua prática, venham a assumir a condição social de fazer brotar, na comunidade escolar do campo, a valorização do seu universo cultural [...] é um processo que depende da disponibilidade para conhecer o novo, para refletir sobre sua prática, para ousar e transformar... (BRASIL, 2005c, p. 9).

Desafio que tanto o formador(a) do PrEA quanto o(a) gestor(a) precisavam ter em mente, que se encarregar da sua própria formação e da formação de seus pares não é uma atividade fácil, nem desprovida de intenções e que não acontece do dia para a noite como mágica transformadora. A crítica elaborada por Liston e Zeichner (1993) ao modelo reflexivo, proposto por Schön, ao indagarem: quando a prática reflexiva encontra-se com obstáculos institucionais e o processo reflexivo não admite questionar tais obstáculos, como provocar mudanças? A colocação se adéqua para indagar o modelo proposto pelo PrEA, quando o(a) formador(a), professor(a) e supervisor(a) encontram os obstáculos da gestão local como devem proceder?

Outro fator ampliador daquele desafio, recomendado claramente às secretarias de educação, foi perceptível quando se avaliou que, no RN, as agências e/ou instituições de formação desconsideraram o ensino aprendizagem em turmas multianuais e trabalham com currículos lineares, fragmentados em disciplinas, com fins em si mesmo, que se contrapunham ao solicitado:

A estratégia está fundamentada em princípios que valorizam: uma educação voltada para a transformação social e valorização do campo [...] o fortalecimento do vínculo escola/família/comunidade [...] o bom professor reflete sobre sua prática constantemente, se auto-avaliando no processo para

alcançar os objetivos que planeja para um bom desempenho de seus alunos (ESCOLA ATIVA, 2005b, p. 45-54).

O modelo proposto, apesar de conter discrepâncias epistemológicas, teóricas e metodológicas, aproxima-se do ponto de vista da pós-modernidade, paradigma que nos estudos de Tavares e Alarcão (2001) tem como primeiro pressuposto a complexidade que abarca conjunturas profissionais e sociais, tornando-se conflitante com a mera racionalidade técnica; o segundo corresponde epistemologicamente àquela visão do aluno(a)/ aprendiz e do professor(a)/investigador(a) como sujeitos construtores(as) do conhecimento, imbricados nas relações interpessoais estabelecidas; o terceiro preceitua que o aprender requer menos certezas, mais questionamentos, menos ensino formal e mais aprendizagem; o quarto a investigação é acoplada à formação; o quinto e último enfatiza a aptidão de aprender a aprender, em uma expectativa autônoma.

A formação financiada pelo Fundescola entre os anos de 1998 e 2005 articulava a teoria/prática em encontros presenciais e nas visitas de acompanhamento *in loco*. Os encontros reunindo professores(as) e técnicos(as) das secretarias dos municípios eram ministrados por supervisores(as) contratados(as) pelo Fundescola e formadores(as) estaduais lotados(as) na COEP, os quais faziam também visitas de acompanhamento às escolas. O Fundescola disponibilizava às COEP(s) estaduais recursos financeiros para realização dos encontros, como também materiais didáticos e auto-instrucionais que eram repassados às Secretarias Municipais de Educação (SME).

O(a) professor(a) e o formador(a) – supervisor(a) municipal ou estadual - recebiam um kit impresso com os seguintes itens: Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa (BRASIL, 2005a), Guia para a formação de professores (BRASIL, 2005b); Aspectos Legais (PRESENTE e MEDEIROS, 2001) Coleção de Alfabetização (BRASIL, 2001); conjunto de dezesseis Guias de Aprendizagem das áreas do conhecimento e o Manual de Orientação do Professor (GONDIM et al, 1998).

Destaca-se que além desses materiais, o kit do(a) formador(a) era acrescido do Guia do Formador e de um vídeo instrucional, abordando a Escola Ativa no Contexto Educacional Brasileiro, a Gestão Escolar, os Guias de Aprendizagem, os Cantinhos de Aprendizagem e a Escola Comunidade. Nesse vídeo existia um documentário com depoimentos de supervisores(a) e professores(as) que fizeram parte do projeto piloto. Esses materiais, além de textos de fundamentação, eram utilizados pelo(a) formador(a) para subsidiar os encontros de professores(as) do respectivo sistema de ensino.

Referindo-se ao(a) formador(a), qualificado(a) em encontros freqüentes com a equipe da COEP/Estadual e do Fundescola para ser agente de formação, a coordenação executiva do programa destacava que:

Não estamos buscando um profissional pronto, mas um profissional que saiba que está em processo constante de aprendizagem e comprometido com a sua formação [...] Imaginamos um formador ativo, estudioso e líder, com conhecimento didático a respeito do universo onde irá atuar e comprometido com o sucesso das escolas multisseriadas que estarão sob sua responsabilidade. São aspectos importantes, pois consideramos que a tarefa de formação e seu sucesso dependem, também, de quem a ministra. [...] um formador precisa ter conhecimento sobre a metodologia, os materiais instrucionais e sobre a realidade social em que vai atuar. Deve ajudar ao professor a identificar as teorias que orientam seu trabalho, para que esse oriente o seu trabalho, para que este, tomando consciência delas, torne-se mais autônomo para planejar a sua própria prática, sabendo por que, para que e como ensinar (BRASIL, 2005c, p. 9).

Em resposta, esperava-se que ele(a) planejasse sua atuação, refletindo sobre a própria prática e a de outros(as) docentes, procurasse fortalecer as experiências exitosas ocorridas nas escolas de sua jurisdição e as socializasse com seus pares; acompanhasse sistematicamente *in loco* os processos de ensino e aprendizagem; avaliasse e interviesse, caso necessário, de modo adequado nas distorções detectadas; participasse de encontros, reuniões e elaborasse relatórios para informar à COEP estadual a execução do programa no seu município.

Por sua vez, as secretarias de educação se responsabilizavam em assegurar que acontecessem os microcentros, as visitas de acompanhamento por parte dos(as) supervisores(as) municipais e a adequação das escolas, ou seja, prover as escolas com materiais específicos, compromisso que não cumprindo prejudicava a ação como um todo.

Os **microcentros** são as oficinas pedagógicas que acontecem ao longo do ano letivo, momentos em que os(as) professores(as) do programa estudam e debatem seus progressos e dificuldades com seus pares, mediados(as) pelo(a) supervisor(a)/formador(a). O(a) supervisor(a) recomendava as atividades coletivas; os grupos de estudos; as atividades individuais, específicas, de acordo com a necessidade observada no monitoramento para apoiar os(as) docentes na implantação, implementação e sistematização da metodologia.

Como se pode apreender do pensamento anterior, na proposta do PrEA, o(a) formador(a) é supostamente visto como agente fundamental e ator(a) coadjuvante na tarefa de mediar e articular nos municípios os encontros de formação, contribuindo para que os(as) professores(as) reflitam constantemente a prática, se auto-avaliem no processo, para alcançar os objetivos definidos e se reconheçam como mediadores(as) principais de mudanças que

acontecerão no ensino e na aprendizagem. Mas nos microcentros foi possível verificar percursos formativos atrelados à prática do racionalismo técnico, sistematizado nas secretarias de educação daqueles seis municípios; e também perceber que o monitoramento e a formação relacionada ao ensino crítico reflexivo ainda não ocuparam o espaço idealizado, necessário para cumprir sua verdadeira função.

#### 1.4 TRAJETÓRIA DOS(AS) PUXADORES(AS) DE ARAMES NO RETIRAR DAS CERCAS

Dialogar com o PrEA exigiu, este estudo, uma retrospectiva documental para mostrar a trajetória daqueles(as) que desamarraram as cercas, ao longo de uma década, puxando e enrolando os arames. Entre os(as) muitos(as) puxadores(as), destacam-se o Projeto Nordeste, o Fundescola, a própria EMEA e, a partir desses(as), outros(as) puxadores(as) importantes como secretarias de educação, escola, alunos(as), professores(as), comunidade, práticas de ensino e a formação continuada das(os) professoras(es).

Considerando o período de atuação de um determinado projeto, é importante destacar que esse tem um tempo para iniciar, sistematizar e finalizar as suas ações e, quando bem avaliadas no seu dinamismo e resultados, se metamorfoseiam em programas, os quais os gestores, nas políticas sistematizadas, os reestruturam e os re-nomeiam para que sejam ampliados, incorporados a outros contextos. Por outro lado, quando o Projeto não atinge as finalidades e objetivos propostos ou não ocorre aceitabilidade pelo público destinatário, logo entra no esquecimento e abandono.

O período de atuação do Projeto Nordeste, voltado para propiciar ações específicas para o Nordeste Brasileiro no transcorrer de suas ações, produziu frutos avaliados institucionalmente pelo MEC e secretarias de educação como positivos, motivando pensar formas de aumentar a sua abrangência e, por isso, em meados de 1999 o Projeto Nordeste ao encerrar as suas ações, foi substituído pelo Fundescola, Programa do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). Esse, através das COEPs Estaduais - e sem acarretar descontinuidade nas ações já consolidadas nos estados no âmbito das ZAPs, continuou sistematizando as ações e os programas voltados para o Ensino Fundamental nas escolas das redes de ensino estadual e municipal das Regiões Nordeste, Norte e Centro Oeste, tais como: O PrEA; o Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar (Gestar) o I voltado para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o II para os Anos Finais, em Língua Portuguesa e em Matemática; o Programa de apoio à leitura e à escrita (PRALER); o Plano de

Desenvolvimento da Escola (PDE); o Projeto de Adequação do Prédio Escolar (PAPE); o Planejamento Estratégico das Secretarias (PES) e o Levantamento da Situação Escolar (LSE).

O Fundescola, com financiamento proveniente do Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), objetivou promover um conjunto de ações para a melhoria da qualidade das escolas do Ensino Fundamental, ampliando a escolaridade e a permanência das crianças nas escolas públicas, cuja missão, de acordo com os documentos normativos, era a de promover, em regime de parceria e responsabilidade social, a eficácia, a eficiência e a equidade no Ensino Fundamental Público nas regiões mais pobres do Brasil, por meio da oferta de serviços, produtos e assistência técnico-financeira inovadores e de qualidade que focalizam o ensino-aprendizagem e as práticas gerenciais das escolas e secretarias de educação. Almejando a consecução dos objetivos propostos, sustentou a interconexão com as secretarias estaduais e municipais de Educação das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste e foi estruturado nas seguintes etapas como tática para a repartição dos recursos e demarcação do programa de trabalho:

- o Fundescola I, executado entre junho de 1998 a junho de 2001, investiu US\$ 125 milhões;
- o Fundescola II investiu US\$ 402 milhões no período de dezembro de 1999 a dezembro de 2005;
- o Fundescola III- A deu início a sua execução em junho de 2002, dispondo de um orçamento de US\$ 320 milhões. Nesse período, avaliou os programas e projetos disseminando aqueles bem avaliados.

Posteriormente o Fundescola, após uma reformulação no quadro de pessoal, reestruturação organizacional e mudanças de estratégias, no ano de 2004 retomou as atividades com a proposta de atender, gradativamente, não apenas os municípios das ZAP daquelas três regiões, mas todos os 2.704 municípios dessas regiões. Porém, para poder realizar um atendimento dessa amplitude, propôs fazer uma disseminação gradual, inicialmente das ações do PES, PDE e PrEA. Para isso, fundamentou-se em critérios baseados em Índice de Disponibilidade Financeira (IDF) e Índice de Capacidade Técnica –(ICT).

Com a adoção desses novos critérios, o RN, que já mantinha uma parceria com o Programa Fundescola desde o ano de 1998, cujas ações de modo geral estavam voltadas, até o ano de 2004, para apenas os nove municípios das ZAP I e II, disseminou inicialmente para onze novos municípios, e posteriormente, a cada ano, vem aumentando a rede de atendimento. Destaca-se que a disseminação do PrEA, no estado, ocorreu de forma diferenciada, uma vez



que desde o projeto piloto este já atendia a municípios fora da ZAP e vinha ocorrendo a disseminação autônoma por parte dos municípios antes de 2004.

**Tabela 1-** Abrangência do PrEA no RN

Ano	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2006	2007
Municípios Atendidos	5	8	12	20	21	28	34	93

Fonte: Pesquisa Documental nos Arquivos da COEP/RN

Da forma como o PrEA se expandiu no RN, foi ampliando-se de forma controlada nos demais estados, abrangendo no ano de 2007, 1.029 municípios em 19 estados: 6.215 escolas; 9.039 professores e 195.403 alunos. Conforme a Tabela 2, sob o ponto de vista quantitativo, constata-se que no ano de 2007, era na Região Nordeste onde se concentrava o maior número de municípios, escolas, professores(as) e alunos(as) que utilizavam a EMEA. Os números revelam que na média regional de discentes por professor(a) o maior percentual é atingido pela Região Norte com 23,95; na sequência, a Região Nordeste com a média de 21,51 e o menor percentual encontra-se na Região Centro Oeste, ou seja, 13,41 a média de alunos(as) por professor(a).

**Tabela 2.** Abrangência do PrEA no Brasil por Região no ano de 2007

Região	UF	Municípios	Escolas	Professores	Alunos	Aluno por prof.
Nordeste	SE	20	79	129	2.364	18,46
	AL	94	387	387	20.293	52,43
	PI	54	361	480	10.026	20,82
	PE	101	682	1.359	26.101	19,20
	MA	89	693	1.184	18.825	15,89
	BA	192	1.087	1.429	33.545	23,47
	PB	81	662	724	18.782	25,94
	CE	46	339	713	12.907	18,10
RN	92	379	649	8.956	13,79	
<b>Total NE</b>	<b>9</b>	<b>769</b>	<b>4.669</b>	<b>7.054</b>	<b>151.799</b>	<b>21,54</b>
Norte/N	TO	52	165	282	4.104	14,55
	PA	14	69	165	1.946	11,79
	RO	22	209	250	5.267	21,06
	RR	8	22	40	447	11,17
	AM	25	425	468	9.680	20,68
	PA	63	235	235	12.043	51,24
	AC	16	156	171	5.100	29,82
<b>Total N</b>	<b>7</b>	<b>200</b>	<b>1.281</b>	<b>1.611</b>	<b>38.587</b>	<b>23,95</b>
Centro Oeste/CO	MT	8	44	50	681	13,62
	GO	40	138	209	2.614	12,50
	MS	12	83	115	1.722	14,97
<b>Total CO</b>	<b>3</b>	<b>60</b>	<b>265</b>	<b>374</b>	<b>5.017</b>	<b>13,41</b>
<b>Total Geral</b>	<b>19</b>	<b>1.029</b>	<b>6.215</b>	<b>9.039</b>	<b>195.403</b>	<b>21,61</b>

Fonte: Dados gerenciais encaminhados pelos estados a SECAD/MEC em Setembro 2007

Porém, caso esses dados enviados à SECAD pelos estados não contenham erros de digitação, ocorrem disparidades em alguns estados nas médias de alunos(as) por professor(a), correlacionadas à média regional. O fenômeno é observado em duas regiões, revelando em dois estados um significativo número de alunos(as) em uma única turma multianual o que sobrecarrega a ação do(a) professor(a). Na Região Norte a média em Roraima é 11,17 e no Amapá 11,79 os quais se contrapõem ao Pará com a média de 51,24, aluno(a) por professor(a). Na Região Nordeste, enquanto o Estado do RN tem a média de 13,79 o Estado de Alagoas apresenta um quantitativo de 52,43, sendo esse, entre o grupo dos 19 estados, o que tem a maior quantidade de aluno(a) por professor(a) nas escolas que fazem parte do programa. Dessa forma, nos Estados do Pará e de Alagoas não se justifica a atuação de um(a) único(a) professor(a) para atender ao grande contingente de alunos(as).

Retomando-se a jornada do PrEA, entre os anos de 1998 a 2007 verifica-se que o Fundescola continuou sua proposta de trabalho, expandiu-se indiferente às críticas. Investiu nos encontros de formação de professores(as) e supervisores(as), propiciando acompanhamento técnico aos estados e municípios que implantaram a estratégia em sua rede de ensino. O programa foi avaliado, pelo Fundescola, na versão anterior à reformulação que vem passando desde 2007, de forma positiva, sendo visto como uma ação pedagógica inovadora, capaz de agir contra causas do fracasso escolar, qualificando os(as) professores(as) para lidarem com uma organização escolar diferente: a multianualidade. E desse modo, com a finalização do Fundescola o PrEA foi repassado para a SECAD que, a partir do ano de 2007 passou a planejar e sistematizar sua adequação e expansão para todo o país.

O processo de ressignificação da EMEA, para atender aos reclames da Política Nacional de Educação do Campo, tem acontecido permeado por conflitos. Alguns pesquisadores(as) e movimentos ligados ao campo questionam o programa, alegando a transposição didática respaldada em um modelo de origem colombiana, fundamentado nos princípios do escolanovismo, bem como o fato de sua implantação ter sido financiada pelo Banco Mundial, considerado integrante de uma política neoliberal. Entretanto, professores(as), técnicos(as) e comunidades onde o PrEA está implantado defendem sua continuidade, considerando-o como alternativa para atender às reais necessidades das turmas multianuais brasileiras, haja vista a solicitação de sua inclusão no PAR, no ano de 2007, por parte das Secretarias de Educação de estados e municípios de todas as regiões brasileiras, numa demonstração explícita de aceitação quanto à efetividade deste.

### 1.4.1 Idéias na formação de professores(as): o diálogo entre o ideal e o real

Não se pode negar que a formação docente, no Brasil, avançou nos últimos vinte anos. É crescente a valorização da reflexão o que origina nos discursos a presença do professor(a) reflexivo(a). Nessa alteração não se pode negar a Dewey, cuja filosofia está contida também na EMEA, a nomenclatura tão divulgada. Nos seus livros *How We Think* (1910/ 1933) e *Logic The Theory of inquiry* (1938), enfatizou o pensamento reflexivo e o papel da reflexão na pedagogia. Para ele, a capacidade de refletir aparece quando se está diante de um problema e se procura resolvê-lo. Nessa direção, os pensamentos críticos ou reflexivos têm implícito um ajuizamento sucessivo de crenças, de princípios e de hipóteses, perante um conjunto de dados e de possíveis interpretações desses dados (SERRAZINA, 2000).

Segundo Lalanda e Abrantes (1996) foi Dewey um dos primeiros autores a teorizar sistematicamente o ensino reflexivo, identificando cinco etapas inseparáveis que, na prática, sobrepõem-se uma às outras, ou seja, a situação problema, à intelectualização do problema, à observação e experiência, reelaboração intelectual e à verificação. Demarcando, ainda, três atitudes imprescindíveis para uma ação reflexiva: a abertura de espírito, a responsabilidade e o empenhamento.

Porém, é com Donald Schön (2000) que essa temática passa a ser mais conhecida na educação. Inicialmente sua idéia foi gerada no contexto de outras profissões, mas a partir de 1987, com o livro *Uducating The Reflective Practioner* o autor volta seu trabalho à formação de professores(as), com destaque na pesquisa e na experimentação da prática, aprofundando três conceitos fundamentais para envolver as atribuições de um professor(a) reflexivo(a): conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação.

As considerações desenvolvidas por Schön permitem ao(a) professor(a) investigar a prática, aprimorando-a durante o percurso da sua vida. Além de destacar a necessidade de aproximação da pesquisa em relação à educação, para poder ter utilidade na prática, ele critica a ausência de aproximação da seguinte forma: “a pesquisa não só está separada da prática profissional, mas também tem sido apanhada em sua própria agenda, divergente das necessidades e dos interesses dos profissionais atuantes” (SCHÖN, 2000, p. 20). Uma das bases epistemológicas em que a EMEA se respalda, de acordo com o Manual de orientação ao professor, considera como princípio, entre outros, a construção do saber:

Por um processo construtivo de relações inter e intrapessoais, mediadas pelas trocas sociais, afetivas e cognitivas;

pelo envolvimento do professor, não como mero observador, mediador ou provocador de conflitos cognitivos, mas também, por sua participação ativa e intensa como cúmplice no processo e, ainda, como aquele que cria situações e coloca à disposição do aluno os recursos necessários à conquista do saber (GONDIM *et al*, 1998, p. 5).

Assim, nessa opção aquele padrão formativo advindo do racionalismo técnico, aplicado na formação continuada, deveria ser desfeito uma vez que a complexidade da sala de aula vai além.

Posteriormente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo têm recomendado um modelo formativo que não se distancia daquele proposto pela EMEA,

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no País, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I- estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região do País e do mundo;

II- propostas pedagógicas que valorizem na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2002).

Daí emanam alguns desafios presentes às novas necessidades formativas dos(as) professores(as) de turmas multianuais das escolas do campo: relação teoria e prática no contexto do currículo escolar; desenvolvimento da autoformação: elaboração e construção das próprias interpretações; interação com o contexto sociohistórico e cultural, acoplando a pesquisa como meio de apropriação desses conhecimentos.

O alcance dessas necessidades implica uma nova forma de ensinar e aprender que permita desenvolver competências, habilidades, criatividade, flexibilidade do pensamento crítico social, generalizações e transferências de aprendizagens. Nesse caminho, com esta revisão se buscou dialogar, explicar e compreender aquilo que foi almejado para, posteriormente, indagar se a formação continuada determinada pelo PrEA, que fora sistematizada pelas secretarias de educação, contribuiu e atendeu às necessidades e expectativas formativas do grupo docente.

Considerando a relevância do papel do(a) professor(a) nesse processo, torna-se indispensável que a sua formação não seja apenas satisfatória, quer na parte de educação

geral, quer na profissionalizante. Imprescindível se faz uma formação polivalente, visão ampla de homem, de sociedade e de mundo; transdisciplinar e significativa a serviço dos objetivos que a escola pretende alcançar, a fim de atender às reais necessidades docentes e de aprendizagem dos(as) alunos(as) nas suas especificidades, bem como as aspirações e expectativas culturais e sociais. A necessidade do papel mediador da escola e o trabalho do(a) docente se expressam com clareza e convicção na seguinte colocação:

Antes as necessidades educativas presentes, a escola continua sendo lugar de mediação cultural, e a pedagogia, ao viabilizar a educação, constitui-se como prática cultural intencional de produção e internalização de significados para, de certa forma, promover o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos indivíduos. O *modus faciendi* dessa mediação cultural, pelo trabalho do professor, é o provimento aos alunos dos meios de aquisição de conceitos científicos e de desenvolvimento das capacidades cognitivas e operativas, dois elementos da aprendizagem escolar interligados e indissociáveis (LIBÂNEO, 2004, p. 5).

A epistemologia da prática só terá significado se for aplicada com intenção de transformação do ensino, ou seja, com sintonia entre ação-reflexão-ação. E, de acordo com Libâneo (2002 p. 76): “A reflexão sobre a prática não resolve tudo, a experiência refletida não resolve tudo. São necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar”.

Vale advertir que os movimentos educacionais e as pesquisas têm evidenciado a necessidade de se pensar tanto a adequação do ambiente escolar quanto o processo de formação continuada de professor(a) com uma visão humana mais ampla, acatando a participação da comunidade para melhor desenvolvimento do ensino aprendizagem. Isto requer uma explicitação clara das relações entre as **finalidades** formativas que dizem respeito à opção fundamental de valores que se definem a partir da concepção de homem, da cultura específica, do contexto onde está inserido o(a) educando(a) e do projeto social; **os fins**, proposições que determinam os tipos de competências em termos de papéis e funções que os aprendizes, em sentido amplo, devem preencher; **os objetivos** das áreas de conhecimento e de conteúdos de aprendizagem; **as metodologias** de ensino, ou seja, organização do conjunto de instrumentos pedagógicos para orientar os processos de aprendizagem; **a avaliação como processo contínuo e sistemático** e, por último, **a adequação permanente da estrutura** organizacional da escola nos aspectos pedagógicos, administrativo e humanos pelo fato de estarmos diante de um projeto

global, social e pedagógico que torna obrigatória a interconexão de fatores que foram freqüentemente organizados isoladamente. Sem esquecer que:

[...] a profissionalização do ensino implica dois ingredientes fundamentais: a profissionalidade e profissionalismo. A primeira diz respeito aos saberes, competências, atitudes, etc. do agir profissional, e a segunda volta-se para a busca de reconhecimento social, de um maior status do grupo (RAMALHO, NUÑEZ, GAUTHIER, 2003, p. 11).

Nessa dimensão o fazer educativo e a formação continuada, nas escolas do programa, requerem uma nova estruturação nos aspectos formativos, estrutural e administrativo onde o(a) gestor(a) educacional e o formador(a) considerem, fundamentalmente, a pesquisa, a caracterização da realidade sociohistórica, cultural e econômica. Tendo como fim não apenas o processo de instrução individual, mas o de formação de profissional da educação para se inserir na realidade social e atuar frente a ela de modo consciente, indicando também as prioridades esperadas, os resultados e mudanças desejadas. Além de essas formações serem organizadas de modo contínuo e não mais fragmentadas em momentos pontuais, assegurando mecanismo de acompanhamento e apoio financeiro material às escolas, contribuindo para que cada parceiro identifique suas necessidades e as necessidades formativas dos(as) professores(as).

Se a idéia de abordar a formação numa perspectiva continuada é atraente e suscita uma adesão forte por parte dos(as) educadores(as), percebe-se, contudo que o seu entendimento por parte dos(as) gestores(as) das instituições de ensino e do próprio Programa, é ainda confuso e estanque. Para que haja uma formação continuada eficaz é preciso assegurar uma pedagogia de alternância, onde a ação, reflexão, reação sejam vivenciadas num processo permanente, presencial e a distancia. Necessário se faz que os momentos presenciais promovam:

- o diálogo e a colaboração entre os(as) profissionais, rompendo com o isolamento;
- a reflexão com a teoria e a metodologia;
- instrumentos para pesquisa e aplicabilidade na prática.
- a auto e heteroavaliação deverão ser uma constante, enquanto, nos momentos a distância o(a) professor(a) deverá ser subsidiado com materiais didáticos, concretos, teóricos e acompanhamento.

## 1.5 ESCOLA ATIVA, OLHAR INTROSPECTIVO

A presença da escola com turmas multianuais (multisseriadas) no contexto da educação rural brasileira remonta à época do Brasil colônia, e desde então ela continuou existindo, mesmo que oficiosamente, contrariando algumas políticas de períodos posteriores da história educacional do país. A comprovação do atendimento anteriormente citado se materializa nas estatísticas nacionais onde no Censo Escolar Brasileiro de 2005, dados disponibilizados pelo INEP/MEC (BRASIL, 2006), revelaram a existência de 106.424 turmas multisseriadas - multianuais, apontando ainda que maiores concentrações dessas turmas ocorriam na Região Nordeste, totalizando 59.818 turmas, ou seja, 56% da demanda nacional.

Torna-se evidente que a existência de escolas com esse tipo de organização pedagógica, no Brasil, é uma realidade que precisa ser olhada e trabalhada e não mais ignorada, tendo em vista que os números de discentes nessas escolas são quantitativamente representativos, ou seja, 71,5% dos(as) alunos(as) matriculados(as) nos anos iniciais das escolas do campo freqüentam turmas multianuais, existindo aproximadamente 50 mil estabelecimentos com organização exclusivamente multianual (BRASIL, 2006), dados que não mais podem ser desconsiderados.

Estudos como o de Molina (2008); Arroyo; Caldart e Molina (2005), Caldart (2008), Calazans, Castro e Silva (1981) Petty, Tobim e Vera (1981) tratam a problemática da Educação do Campo no seu conceito atual:

O conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário: qualquer um inventado por alguém, por um grupo, por alguma instituição, por um governo, por um movimento ou organização social. Pelo nosso referencial teórico, o conceito de Educação do Campo tem raiz na sua materialidade de origem e no movimento histórico da realidade a que se refere (CALDART, 2008, p. 69).

Nesse enfoque, a educação destinada aos povos do campo é compreendida como ação, prática social e política que se efetiva nos processos de ensino e aprendizagem, privilegiando a educação popular como uma das matrizes pedagógicas constituintes da educação a ser ofertada; a construção de escolas, trazendo à tona a precariedade e ausência de elementos básicos de infra-estrutura física e humana; bem como a formação dos sujeitos que se inserem nos espaços escolares, marcados por contradições sociais muito fortes.

Nesse caminho, no Brasil, incluindo-se o RN, no decorrer desta década se percebe dois movimentos educacionais dando ênfase à população do campo. Mas foram desenvolvidos paralelamente, sem dialogar entre si. O primeiro o movimento em prol da educação do e no campo, defendendo um novo modelo de organização administrativa, pedagógica e curricular a ser implantado nas escolas públicas, foi motivado pelo descaso dos sistemas para com essa organização e a visão urbanocêntrica reproduzida nessas escolas este, foi respaldado principalmente pelos movimentos sociais, universidades e pesquisadores(as), porém inicialmente ignorou as escolas com turmas multianuais dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O segundo foi impulsionado pelos(as) participantes do PrEA, apresentando uma metodologia para o trabalho com turmas multianuais, pensando a formação do(a) professor(a), a especificidade de sua organização e reivindicando melhorias na estrutura física das escolas, refletindo nos muitos dilemas que o(a) professor(a) de uma turma multianual enfrenta no cotidiano escolar tais como: como planejar para diferentes séries e idades? Que livros didáticos utilizar? Como organizar o espaço escolar? Como envolver alunos(as) e comunidade na gestão escolar? Como lidar sozinho(a) com toda essa diversidade?

Dentro desse contexto o(a) professor(a) se encontrava muitas vezes sem orientação, uma vez que, em seu processo de formação, os cursos não deram enfoque às reais especificidades formativas daquele(a) demanda. Destaca-se aqui, apesar de algumas limitações, a relevância da formação continuada e disponibilizada pelo PrEA para apoiar pedagogicamente professores(as) daquelas turmas. Foi preciso admitir o pioneirismo do programa, voltando seu olhar para a multianualidade em um momento anterior à atual discussão da educação para os povos do campo, quando muitos, além de ignorarem a realidade, atribuíam a má qualidade do sistema educacional à presença das turmas multianuais. Sem dúvidas, os(as) mentores(as) do PrEA acreditavam e esperavam que a adoção de práticas pedagógicas:

Baseadas na aprendizagem significativa que prioriza a compreensão e não a memorização, a autonomia, valoriza a diversidade cultural, a convivência com a comunidade e promove a qualificação do professor enquanto facilitador, orientador da aprendizagem de seus alunos e avaliador deste processo (BRASIL, 2005b, p. 13).

Possibilitariam uma ação pedagógica inovadora. Dessa forma o PrEA conseguiu a proeza de ultrapassar 10 anos de contínua experiência em escolas com turmas multianuais situadas no



meio rural brasileiro e de, gradativamente, se expandir para novos estados, municípios e escolas.

Nesse período, devido à forma que foi sendo sistematizado, planejado e monitorado, inicialmente com apoio técnico e financeiro do extinto Projeto Nordeste/MEC, despertou e desperta o interesse dos sistemas de ensino público, das comunidades locais e de pesquisadores(as). No Brasil, um trabalho de avaliação do PrEA que serve como referência é a Dissertação de Mestrado “O Modelo de Gestão Participativa no Programa Escola Ativa: uma avaliação crítica em escolas rurais da Paraíba – Brasil”, Andrade (2005). A autora chamou atenção para que os(as) responsáveis pelas políticas públicas assumam efetivamente o programa, o que seria de suma importância para a sua efetivação e consolidação.

As avaliações externas referenciadas na experiência Colombiana demonstraram que a *Escuela Nueva - Escuela Activa* possibilitou uma melhor cobertura, qualidade e equidade à educação básica em escolas com baixos recursos econômicos, aspectos estes destacados nas seguintes pesquisas: a) Estudo Internacional Comparativo da UNESCO, liderado pelo Laboratório Latinoamericano de Avaliação e Qualidade da Educação no ano de 1998, que após a aplicação de testes de linguagem e matemática em onze países americanos, concluiu que a Colômbia é o único país da região onde aluno(a) de escola rural obteve melhores resultados que das escolas urbanas, excluindo as grandes cidades. Revelou ainda, que em educação rural, na área de matemática só Cuba vence a Colômbia; b) a Missão Social do Departamento Nacional de Planejamento da Colômbia, na sua revista *Planeación y Desarrollo* n. XXVIII, de 1997, afirma que o resultado relevante em educação conseguido pela *Escuela Nueva* é em nível socioeconômico, compensando as supostas limitações iniciais das crianças; c) o realizado pela Universidade do Rosário (Colômbia) e pela Fundação *Escuela Nueva Volvamos a La Gente*, em 2002, acerca do comportamento democrático e convivência dos(as) discentes, revelam superioridades desses(as) das escolas novas sobre os das escolas tradicionais na formação de comportamento, convivência democrática e interação social pacífica das crianças, inclusive as situadas em ambientes de violência; d) o do Comportamento Democrático realizado na Guatemala pela AED - *Academy for Educational Development*, em 2004, destacou resultados similares ao apontar que as crianças das Escolas Novas Unitárias têm maior retroalimentação positiva que negativa, tais como: frequência mais alta, liderança ativa dos processos dentro da escola, contrapondo-se aos das Escolas Unitárias Tradicionais.

### 1.5.1 Cercas retiradas, novas implicações despontam no campo

O PrEA, apesar de algumas limitações na sistematização que vem acontecendo na Microrregião de Mossoró, enquanto articulação de estratégias que se ramificam da escola para a comunidade e da comunidade para a escola, esquematizado na Figura 4, atendeu escolas e encantou professores(as), alunos(as) pais, mães e comunidades, conseqüentemente, fez história, conquistando tanto adeptos(as) e divulgadores(as) quanto críticos e opositores(as). Os maiores adeptos(as) do programa são os(as) professores(as), alunos(as), ex-alunos(as), pais e mães partícipes dessas escolas e comunidade. Esses(as) usuários(as), juntamente com os(as) técnicos(as) e gestores(as) das secretarias de educação, são os divulgadores(as) pró-ativos(as). Por outro lado, as críticas são feitas por pesquisadores(as) e participantes dos movimentos sociais organizados do campo, que na maioria das vezes, apregoam um determinado ideário como única verdade, renegando metodologias de educação democrática ancoradas na filosofia de Dewey e escolanovistas, como também pelo fato do programa ter sido, na sua implantação, financiado pelo Banco Mundial e transposto do modelo colombiano *Escuela Nueva – Escuela Activa*.



**Figura 4-** Esquematização da articulação da EMEA  
 Fonte: Pesquisa documental - Elaboração da autora

O programa, de modo geral naqueles seis municípios, subsidiou as escolas com materiais didáticos das várias áreas do conhecimento; propiciou acompanhamento e encontros de formação para os(as) professores(as) e técnicos(as); motivou a participação e assumiu o desafio de conferir qualidade às turmas multianuais, “tornando o ensino nelas desenvolvido, de igual, ou melhor, qualidade que o das classes seriadas” (BRASIL, 2005b, p.17); instrumentalizou e facilitou a troca de experiências, a socialização de saberes culturais, regionais e escolares, em um espaço antes discriminado e esquecido no contexto educacional brasileiro: as escolas do campo com turmas multianuais.



A escola Ativa,  
É uma nobre parceira ...

Toda essa atividade,  
Promove a formação,  
Do sujeito e do mundo,  
Estreita a relação,  
Na sua vida social,  
E o ambiente natural,  
Isso é transformação.

**(Hailton Mangabeira)**

## 2 ADUBANDO A TERRA COM TEORIAS PERTINENTES

Tal como o ato do(a) agricultor(a) ao plantar, buscando colher bom fruto, escolhe o adubo que melhor atenda, simultaneamente, às necessidades da planta e do solo, a pesquisa enquanto construção de conhecimento carece dialogar com conhecimentos já estabelecidos para melhor fundamentar o fenômeno investigado, no caso específico, saber como a Escola Ativa é representada por professores(as). Tornou-se imprescindível buscar as teorias imbricadas, sejam essas referentes às Representações Sociais ou à EMEA. Não se pode esquecer que a EMEA, enquanto uma transposição didática do modelo colombiano, *Escuela Nueva - Escuela Activa*, fundamentada na concepção de pensadores da Escola Nova e implantada no RN no ano de 1998, provocou desafios aos(as) professores(as) e significativas alterações nos processos de ensino e aprendizagem das escolas com turmas multianuais situadas no campo.

Esse fenômeno de apropriação do conhecimento científico pelo senso comum foi alvo de atenção de Moscovici em estudo pioneiro através da sua obra *La psychanalyse son image et son public*, apresentado em primeira edição no ano de 1961 e traduzido para o português em 1978, abordando a representação social da psicanálise mantida pela população parisiense em fins dos anos 50. O autor concluiu que a assimilação da ciência pelo senso comum não é, como se acreditava, uma vulgarização das partes de uma dada ciência, mas sim a gênese de outro tipo de conhecimento, ajustado a outra necessidade e obedecendo a outros critérios e ao contexto, estabelecendo que os fenômenos típicos das representações sociais sejam instituídos a partir do que ele denominou de universos conceituais do pensamento.

Como se pode apreender do pensamento anterior, com esse estudo acendeu-se possibilidade para que o conhecimento popular também encontrasse espaço no cerne das instituições construtoras de conhecimento, considerando que na complexidade do espaço escolar com suas múltiplas relações muitas representações são afloradas. A prática ali instalada é permeada por representações dos(as) professores(as) e dos(as) discentes que pelo reconhecimento, “ou não, [...] agem e interagem, encontram sentido no que fazem e no que recusam” (CARVALHO, 2003, p. 9).

O estudo das Representações Sociais ali circulantes requer uma abordagem psicossocial, tendo em vista as representações não serem estáticas nem imutáveis, pois é no processo de interação com o outro que o indivíduo apreende valores, normas, símbolos e significados que demarcam e definem seu espaço nessas relações. E assim, elas se constroem e se reconstroem, “no movimento de apropriação do mundo pelo indivíduo ou grupo. Não se

trata, portanto, de uma foto da realidade, ela é fruto da construção, interpretação e expressão do sujeito” (ANDRADE, 2003, p.45).

Sendo a EMEA um conhecimento novo para o grupo de professores(as) e que passa por um processo de apropriação coletiva e individual, entende-se que a TRS se apresenta como um instrumento teórico adequado para a compreensão do processo representacional deste grupo de professores(as), tendo em vista que as representações

Devem ser estudadas articulando elementos afetivos, mentais e sociais e integrando, ao lado da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações sociais que afetam as representações e a realidade material, social e ideal sobre as quais elas vão intervir (JODELET, 2001, p. 41).

Aceitar a existência de diferentes formas de conhecimento, de apropriação da EMEA na prática, de aceitação ou não das(os) docentes à metodologia do programa, convertendo em representações sociais no ambiente escolar é assumir a pluralidade do conhecimento para que se alcance a complexidade e as várias faces desse processo.

Diante de tais evidências, o primeiro adubo escolhido para a investigação das representações de Escola Ativa elaborada por estes(as) professores(as) sustentou-se na TRS, sistematizada por Moscovici em 1961 (1978) e colaboradores, como também, na TNC proposta por Abric, em 1976, que foi propagada no Brasil por Sá (2002). Busca-se identificar tanto o conteúdo quanto a sua estrutura, isto é, o estudo da apreensão, compreensão e análise estrutural das representações, especificando a lógica da estrutura encontrada; as relações entre o sistema central e o periférico, revendo-se os espaços da relação sujeito/objeto do conhecimento.

Sá, (2002), destaca que “o termo representações sociais designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-los, identificando um vasto campo de estudos psicossociológicos” (p.29). As representações, para o autor, são conhecidas como “fenômenos psicossociais históricas e culturalmente condicionados. Sua explicação deve acontecer, necessariamente, nos níveis de análise posicional e ideológica, além do nível intrapessoal e interpessoal,” (p.23). Mediante o exposto as representações permeiam tanto a cognição quanto a cultura, sendo recorrentes na comunicação social do dia a dia e se individualizam de acordo com os grupos sociais que as formam.

O conhecimento de representação social, tal como aqui é percebido, inserido por Serge Moscovici em 1961, estabeleceu um novo paradigma na psicologia social. Revivificando a

noção de representações coletivas de Durkheim, lançou as bases conceituais e metodológicas para iniciar o percurso de teorização das representações sociais, sobre as quais se ampliaram as discussões e aprofundamento posteriores. Naquela pesquisa, o autor objetivou, de modo explícito, “redefinir os problemas e os conceitos da psicologia social a partir desse fenômeno [das representações sociais]” (MOSCOVICI, 1976, p.16), instituindo, assim, a teoria do senso comum que marcava a interdependência existente entre o conhecimento científico e o conhecimento popular. Para ele, o conhecimento científico é submetido, a todo instante, ao impacto de sua integração num circuito social que também integra os elementos desse conhecimento. Assim, TRS vem romper com a dicotomia existente entre um modelo de saber que na maioria das vezes era valorizado, exclusivamente, como produto da ciência e suas formas, desconsiderando o senso comum.

Não se pode esquecer que o próprio pesquisador, devido à complexidade do fenômeno, resistiu a apontar uma definição concisa das representações sociais para não reduzir o seu alcance conceitual. Esta posição é ratificada por ele mesmo:

se a realidade das representações sociais é fácil de captar, o conceito não o é. Há muitas boas pelas quais isso é assim. Na sua maioria elas são históricas e é por isso que nós devemos encarregar os historiadores da tarefa de descobri-las. As razões não históricas podem todas ser reduzidas a uma única: sua posição ‘mista’ no cruzamento entre uma série de conceitos sociológicos e uma série de conceitos psicológicos. É nessa encruzilhada que nós temos de nos situar. [...] toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. É uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que é conhecido (MOSCOVICI, 1976, p. 39-40).

A TRS se constituiu como do senso comum por ser uma forma sociológica da psicologia social que procura explicar e determinar tanto os comportamentos individuais como grupais, elaborados em um meio social determinado. Impregnada da visão de que os sujeitos nas comunicações, interações, experiências em seus grupos sociais, como por exemplo, os(as) educadores(as), formam representações sobre os objetos com os quais se relacionam no dia a dia e que correspondem às funções e interesses do grupo.

Diante desta perspectiva, focar as representações no campo educacional requer que se incluam os processos simbólicos ocorrentes na interação educativa, os quais não ocorrem num vazio social. Em outras palavras, as representações sociais têm significativa possibilidade de influência sobre as crenças, expectativas e condutas dos sujeitos em relação aos objetos conforme eles(as) os(as) representam. Por isso, um dos caminhos para que a pesquisa na área educacional adquira uma força positiva necessita adotar, como diz Moscovici (1990), um

olhar psicossocial, preenchendo de um lado o sujeito social com o universo interior e, de outro devolvendo o sujeito individual ao universo social.

Dentre o que foi posto e por acreditar que o estudo das representações é um caminho propício para alcançar os propósitos do objeto pesquisado, a teoria foi escolhida por investigar como se desenvolvem e como funcionam os sistemas de referências que os sujeitos deste grupo empregam para qualificar pessoas, grupos sociais e para explicar os acontecimentos da realidade cotidiana.

Os pressupostos teóricos norteadores da análise dos dados (da pesquisa documental e da observação, no diálogo com a EMEA), dialogou, principalmente, com os(as) pensadores(as) da Escola Nova a nível mundial cujas idéias influenciaram os(as) pioneiros(as) da Escola Nova no Brasil. Sem perder de vista que o manifesto sistematizado entre os(as) escolanovistas brasileiros, conforme Cunha 1996, colocava em questão a aspiração de se educar a criança com fundamento exclusivo no respeito à individualidade e à liberdade do(a) aluno(a) em concordância com o ideário da Escola Nova que provocava a responsabilidade de gerar o desenvolvimento do indivíduo na direção das finalidades sociais. Intenção que se contrapunham às práticas do ensino tradicional.

## 2.1 O QUE SE ENTENDE POR REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Reportando-se à lida sistemática dos(as) lavradores(as) no cultivo da terra desde o preparar do solo, escolher a semente, plantar, adubar até a colheita, observa-se uma graduação de ações que se integram e geram frutos. As ações formam uma todo, contemplando tanto os recursos naturais quanto culturais, eles(as) trabalham e acreditam na colheita vindoura. Compartilham experiências, certezas e incertezas e se envolvem no processo cada qual ao seu modo, tendo em vista que uns/umas são mais ágeis com a enxada, com a máquina, outros(as) com o semear e colher e ainda existem aqueles(as) que se preocupam com a qualidade do produto e/ou com o preço do mercado.

No entanto cada um/uma sabe, no dinamismo da ação e no contexto histórico cultural do seu grupo, de forma prática, o que fazer, porque e como fazer. Devido a um conhecimento específico do senso comum enraizado às experiências vivenciadas ao longo da sua história de vida social, dentro de uma coletividade, resguardando sua individualidade. Conhecimento que é provocado nas múltiplas interações sociais quando o sujeito social é instado nas



conversações do dia a dia a se posicionar sobre um determinado objeto social, campeando informações, explicações, emitindo julgamentos e tomando posições.

Essas interações sociais vão instituindo universos consensuais no domínio dos quais as novas representações vão sendo germinadas e compartilhadas de forma constante, fazendo parte desses universos não apenas como simples opiniões, mas como autêntica teoria do senso comum que propende dar conta da complexidade do objeto, promovendo e facilitando a comunicação, ou seja, norteando condutas. Essa teoria do senso comum contribui para traçar a identidade grupal e o sentimento de pertencimento do indivíduo ao grupo. Como ponderou Moscovici (2003, p. 380):

A teoria das representações sociais, diria, pode ser vista em duas perspectivas. Primeiro é uma teoria concebida para responder a questões específicas, com respeito a crenças e vínculos sociais e para descobrir novos fenômenos. Em segundo lugar, ela é também a base de uma psicologia social do conhecimento. Ela está interessada com o pensamento do senso comum e com a linguagem e comunicação.

A TRS está preocupada por um lado, com demandas de vínculos sociais e da ação, e por outro lado, com o conhecimento social, linguagem e comunicação do grupo. A teoria, nesse entendimento, favorece o fazer analogias para perceber fenômenos revelados no dia a dia das pessoas, aqui especificamente, de professores(as) que, tal como os(as) lavradores(as), seguem o ritmo do cio da terra de forma determinada, apesar do árido cotidiano vivenciado, marcado pela exclusão e discriminação sofridas e perpetradas ao longo dos séculos pela precariedade de políticas públicas historicamente negadas, não somente de educação. Simultaneamente, esse ritmo é permeado de afetos, emoções, representações, imagens e valores, manifestos na comunicação e linguagem que, entre outros, revelam o eu individual e o eu parte de uma coletividade de um determinado grupo social. Conjunto social que na sua diversidade é sustentador e divulgador de valores, crenças, atitudes e representações, devido à existência de uma força maior unificadora, compartilhada e dinâmica.

Um dos artefatos dessa força é a representação social, que por sua vez suporta “a diversidade de saberes oriundos das múltiplas culturas circulantes nas nossas sociedades caleidoscópicas” (ARRUDA, 2005, p. 232). Desse modo, a representação é produto e forma de expressão criativa de grupos sociais específicos e situa-se na interface do psicológico e do social.

Nas últimas décadas o conceito e a TRS têm alcançado grande expansão no campo das ciências humanas, em pesquisas das diversas áreas do conhecimento, levando as pessoas a

indagarem do que se trata na realidade. Com efeito, este conceito e a teoria não são patrimônios de uma área exclusiva devido a ambos possuírem essência transdisciplinar, uma vez que se fundamentam, basicamente, na sociologia, na antropologia e na psicologia. Como elucidada Domingos Sobrinho (2000), as representações admitem preencher certos vazios abertos pela avocada crise dos paradigmas. E, se não alcançam responder a todos os questionamentos, pelo menos colaboram para o desenvolvimento de novas hipóteses para os antigos problemas como: vitalidade, transversalidade e complexidade.

Ao buscar instituir uma ciência miscigenada, centrada no conceito de representação social, Moscovici (2003) pisou em um campo minado e foi alvo de críticas tanto por parte dos psicólogos quanto dos sociólogos mais tradicionais. Descobriu intensa aversão entre os paradigmas dos saberes dominantes na época: o behaviorismo e o marxismo do tipo mecanicista. Isso é um episódio manifesto na história científica, porque há e, ainda, prosseguem resistências em aceitar transformações sociais. Existem “interesses polarizados nos valores individuais e coletivos das culturas, que poderão aceitar ou rechaçar as representações sociais.” (TARGINO, 2008, p. 43). Acrescentando que acontecimento semelhante ocorreu, entre outros, com as teorias de Darwin, Freud, Marx e Einstein.

Moscovici, contrapondo-se ao caráter mais estático das representações coletivas na visão de Durkheim, e, por conseguinte, não adequadas ao estudo das sociedades atuais marcadas pela multiplicidade de sistemas políticos, religiosos, filosóficos, artísticos, devido à prontidão na circulação de informações e de representações, acredita que as representações enquanto fenômeno, tais como os fatos, mudam de forma dinâmica na sociedade e no curso de transformações. Esse conhecimento, socialmente elaborado e partilhado, deve ser visto como prático e do sentido comum.

Conhecimento que possui como característica fundamental a partilha de imagens, crenças, metáforas e símbolos de um grupo social arraigado à sua história cultural e individual, cujo conteúdo se encontra estruturado mentalmente sendo, também, cognitivo, avaliativo, afetivo e simbólico. Dessa forma, a representação é um elo entre o universo individual e o social, capaz de agregar as múltiplas perspectivas de uma sociedade mutável.

É importante ressaltar que Denise Jodelet, (2001), cogitando a proposta consensual entre os(as) pesquisadores(as) das representações sociais, aponta as representações sociais como: “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, que tem um objetivo prático e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p.36). A autora, de acordo com Sá (2002) com esse conceito conciso, cumpre o trabalho indispensável de sistematização do campo. Daí, também, depreende-se a representação social incluída como

um processo coletivo de criação, elaboração, difusão e trocas sociais, compartilhadas no discurso cotidiano de campos sociais (JODELET, 2001; WAGNER e ELEJABARRIETA, 1994), isto é, uma forma de conhecimento prático que une um sujeito a um objeto que pode ser de natureza social, material ou ideal, localizado em uma relação de simbolização e de interpretação, ou seja, uma construção e uma expressão do sujeito, mas também social.

Jodelet (2001) distingue que as representações sociais são frutos da necessidade humana de se informar e interagir diante de demandas da realidade, principalmente, em situações de conflitos quando o grupo procura decodificar algo em curso que causou estranheza para esquematizar formas de se conduzir, mantendo seu status.

Assim sendo, neste trabalho concorda-se que uma representação social é, conseqüentemente, a “particularização, num objeto, de um processo mais amplo de atribuição de sentidos, o qual leva as marcas da história e da estória de cada indivíduo, como também a busca da sua identidade social – ao se reconhecer no objeto representado e nele projetar-se” (CARVALHO, 1998, p. 8).

## 2.2 A ABORDAGEM ESTRUTURAL: SISTEMA CENTRAL E PERIFÉRICO

A TNC defende a idéia de que o homem organiza as representações de forma dinâmica e evolutiva, estando, essas, dispostas em torno de um núcleo central e de um conjunto de elementos periféricos. Essa idéia foi desenvolvida por Abric (1998), em consonância com os fundamentos de Moscovici, (1976), que estabeleceu uma das primeiras hipóteses quanto à estrutura das representações sociais ao explicar que essas se configuram ao longo de três dimensões: **a atitude** que satisfaz à orientação global, favorável ou desfavorável ao objeto da representação; o **conhecimento ou informação** que faz menção à organização dos conhecimentos que o grupo possui a respeito do objeto e, por último, o **campo de representação ou imagem** o qual remete a idéia de imagem e conteúdo concreto e limitado de proposições referentes a um aspecto preciso do objeto e pressupõe uma unidade hierarquizada de elementos. Essas dimensões fornecem a visão global de seu conteúdo e sentido.

A partir dessas dimensões as representações, de acordo com os estudos de Moscovici são construídas mediante dois processos tão pouco dissociáveis como a cara e a coroa de uma moeda. Ou seja, a “face figurativa e a simbólica” onde cada figura corresponde a um sentido e a cada sentido uma figura. Na teoria, isso se reporta a **objetivação**, processo por meio do qual o abstrato se faz concreto, ou seja, passagem de conceitos e idéias para esquemas e

imagens concretas que pela generalização de seu emprego se transformam em supostos espelhos do real e a **ancoragem**, como a constituição de uma rede de significados em torno do objeto, relacionando-o a valores e práticas sociais. Essa acontece entrelaçada a “três sistemas de comunicação - difusão, propagação e propagandas- de acordo com a fonte, o objetivo e a lógica das mensagens” (MOSCOVICI, 2003, p. 371), na página seguinte o autor retifica que a utilização da nomenclatura “sistema de comunicação” fora usada em seus primeiros artigos, antes de descobrir Bakhtin, ou seja, a semiótica, atualmente prefere falar “gêneros de comunicação”, sendo a conversação o primeiro, ou seja, o berço no qual o conhecimento do senso comum é cultivado e, aqueles três, gêneros secundários. Motivo que requer focar as “formas de pensamento e conhecimento, como inseparáveis da linguagem e da forma de gênero de comunicação” (p. 372).

Atualmente, é o que se sucede no âmbito educacional frente às demandas por uma educação do campo para as salas multianuais, os(as) educadores(as) vivenciam conflitos reais impostos por projetos, programas e metodologias, como exemplo, os(as) professores(as) que trabalham com a EMEA, ficando, assim, submersos(as) num processo contínuo de desconstrução e reconstrução de conceitos e práticas educacionais. Nesse processo, verdadeira celeuma, habita a hesitação e o conflito do(a) professor(a), tanto a nível individual quanto coletivo que faz parte de um grupo, de encontrar modos de trabalhar determinadas metodologias, programas, teorias e, ao mesmo tempo, tal como o(a) lavrador(a), almeja preservar as marcas definidoras de seu grupo. Ou seja, do eu individual juntamente com o eu social.

Nos estudos de Abric (1998) a representação social é arquétipo de um sistema de interpretação da realidade que direciona as relações dos participantes em seu meio físico e social que por sua vez, “[...] vai determinar seus comportamentos e suas práticas. [...] é um guia para a ação, ela orienta as ações e as relações sociais” (p. 28).

Nesse sentido, a EMEA posta e imposta aos professores(as) do campo atuantes nas turmas multianuais, anos iniciais do Ensino Fundamental é um acontecimento novo e estranho a esse grupo. A estranheza reproduz o entendimento de que está em caminho uma inovação, ou seja, uma mudança naquilo que se entende como a prática de ensino e a atuação do(a) educador(a) e, ante uma novidade, o grupo envolvido filtra as informações, deslocando-as de seu contexto para refazê-las a partir do que lhes é familiar, ou seja, tudo isso produz o novo que o grupo pode incorporar e que passa de um a outro em suas relações sociais no contexto ao qual pertence. Considerando o que foi dito, acata-se a idéia de que:

A realidade objetiva é definida pelos componentes objetivos da situação e do objeto. Nós propomos que não existe uma realidade objetiva *a priori*, mas sim que toda realidade é representada, quer dizer, reapropriada pelo indivíduo e pelo grupo, reconstruída no sistema cognitivo e integrada em seu sistema de valores, dependente de sua história e do contexto social e ideológico que o rodeia (ABRIC, 1998, p. 27).

O autor acredita que as representações sociais são estruturas de conhecimento cognitivas, afetivas e avaliativas. Originadas da relação recíproca constante entre o indivíduo e a sociedade e que facilitam e orientam o processo da informação social.

Desse ponto de vista, é válido adicionar que na perspectiva da abordagem estrutural, a qual visa suplementar a TRS, as representações se apresentam organizadas em dois sistemas, o sistema central e o periférico. Nesse nível, a TNC, defendida por Abric (1976), pondera que essa se institui num incremento teórico da informação de núcleo figurativo, posto de forma original por Moscovici, reforçando que as representações sociais se formam em torno de um núcleo estruturante combinado por um ou mais elementos que dão sentido à representação, possuindo o núcleo central duas funções essenciais: uma **função geradora** e outra **organizadora**.

Sá (2002, p. 70-71), citando Abric, comenta que, se por um lado na função geradora o núcleo central é o componente por meio do qual se forma ou se transforma a significação dos outros componentes peculiares da representação, sendo através desse que outros componentes adquirem sentido e valor, por outro, na função organizadora, o núcleo central decide a natureza dos elos unificadores dos elementos distintivos das representações.

Nessa dimensão, o sistema central dá significado à representação, tendo, entre outras, a particularidade de ser consensual ligada à história e à memória coletiva do grupo, garantindo a homogeneidade, possibilitando a comunicação, uma vez que “integrado por poucos elementos cognitivos, que dá conta do objeto representado de modo relativamente independente do contexto social imediato, apresentando por isso mesmo elevada resistência à mudança” (SÁ, 2003, p. 33). Moliner acrescenta que a razão maior da centralidade é:

Não é porque uma cognição é fortemente ligada a todas as outras que ela é central; é porque ela é central que ela é ligada as outras. E ela é central porque entretém um laço privilegiado com objeto da representação. Esse laço é simbólico e resulta das condições históricas e sociais que presidiram o nascimento da representação (MOLINER, 1994, p. 202).

Em torno do núcleo central se organizam os elementos do sistema periférico, cujos componentes são mais acessíveis à mudança e dependentes do contexto consolidam a ancoragem

da representação à realidade, permitindo a formulação da representação em termos concretos, imediatamente compreensíveis e transmissíveis por serem, esses, mais flexíveis, permitindo a integração de experiências individuais, admitindo a heterogeneidade do grupo, ou seja, “o sistema periférico abre espaço para a integração das histórias e experiências individuais, englobando ainda conhecimentos de veiculação e aquisição mais recentes.” (SÁ, 2003, p. 33-34).

O núcleo central na visão de Abric (1994, p. 23) é, fortemente, determinado tanto pela natureza do objeto representado quanto pela afinidade que sujeito ou grupo estabelecem com esse objeto. Assim sendo, o núcleo central pode assumir duas dimensões distintas, ou seja, a dimensão funcional e a dimensão normativa. A primeira atende a uma finalidade operatória, onde os elementos relevantes para a efetivação da tarefa compõem o núcleo. A segunda se relaciona às circunstâncias em que estão ligadas dimensões sociais, afetivas ou ideológicas. Isso induz a refletir que uma regra, um estereótipo, uma atitude profundamente marcada ficarão no centro da representação.

Em virtude, do exposto, ele sustenta a que é relevante a classificação do núcleo central para se apreciar o próprio objeto da representação. Nesse caminho, conhecer os elementos organizadores das representações sociais de professores(as) sobre o programa foi primordial para se saber o que realmente estava sendo representado. E, por meio desses elementos organizadores das representações, reconhecer a existência dos saberes práticos da EMEA presentes na ação daqueles(as) professores(as), cujas escolas adotaram o programa, acenou a possibilidade de identificar as diferentes formas de conhecimentos e atuação veiculados no grupo, permitindo estabelecer relações entre a estratégia e o saber revelado na prática escolar.

### 2.3 FERTILIZANDO COM FILOSOFIA E EPISTEMOLOGIA: DEWEY E PIAGET

O ato de fertilizar a terra deve ser compreendido como um avanço proativo na produção dos frutos e aproveitamento do solo, tal como na educação, onde o ato consciente de buscar respaldo e diálogo com as teorias precisa ser visto como um processo contínuo de interação teoria prática que almeja aferir qualidade ao processo de ensino e aprendizagem.

Foi em busca de respaldo para mudar o ensino no Brasil que os(as) pioneiros(as) da Escola Nova se apoiaram em autores como Dewey, Piaget e de seus(uas), respectivos(as) colaboradores(as).

Apesar de se ter consciência de que esses pesquisadores mantinham perspectivas divergentes em alguns pontos, mas convergentes em outros, tal como os(as) pioneiros(as), não se pode esquecer, que tanto Dewey, o filósofo educador, quanto Piaget, o epistemólogo,

voltam as suas lentes para a organização social democrática cujo funcionamento exige a aceitação de normas solidamente consolidadas no psiquismo individual, acreditando que o sujeito ao aprovar as normas do jogo mediante o reconhecimento consciente de sua validade, abdica de um ponto de vista pessoal em prol da coletividade do grupo.

Nessa concepção, a trajetória do desenvolvimento da criança busca uma vida social em que sobressaia a razão coletivamente construída. De modo abrangente, eles se contrapuseram à escola tradicional. A relação mais presente entre o pensamento de Dewey e as concepções de Piaget encontra-se no fato de ambos, de acordo com Cunha (1996), aceitarem o mesmo ponto de vista:

[...] diante do significado da infância para o desenvolvimento humano. Ambos admitem que a infância, entendida como estágio inicial de um processo, contém, potencialmente, os elementos que mais tarde exibiram forma acabada no adulto. Isso significa que o respeito à individualidade da criança possui um limite, pois o destino do *eu* egocêntrico é o *ser* social (CUNHA, 1996, p.10)

Cunha aponta que a definição do ser individual é percebida tanto em Dewey quanto em Piaget. No primeiro, está subentendida no conceito de experiência, ou seja, uma ação formada pelo conjunto de interações do indivíduo com o ambiente físico e social que exige a cooperação. Nesse enfoque o conceito de experiência não deve ser percebido como relações entre um indivíduo isolado e os objetos circundantes. Enquanto, para o segundo, no artigo “O trabalho por *équipes* na escola” um dos poucos escritos voltados às questões pedagógicas, o autor deixa claro que o sujeito cognoscente só alcança o pensamento racional nas relações estabelecidas com o meio, incluindo a troca cooperativa com outros sujeitos, processo que na escola é favorecido pelo trabalho em grupo. Raciocínio esse que nos leva a identificar a EMEA com os dois teóricos, quando no conjunto das estratégias, entre outras, contempla a experiência do(a) aluno(a), valorizando a rotina do trabalho em grupo na sala e nos comitês, a participação no Governo Estudantil e nas assembleias. O conjunto de estratégias assume importância fundamental nas interações e relação cooperativa da criança com o eu individual/coletivo e com o meio. Percebe-se em Piaget uma direção para que se concretize a metodologia pedagógica que conduza a criança ao encontro da coletividade e, em Dewey uma insinuação que diz respeito à viabilização de instruções de ensino que alcancem o horizonte atual da criança como porta que servirá para integrá-la ao mundo adulto, ampliando seus limites e possibilidades.

Dessa forma, apropriar-se da fundamentação teórica que norteia a EMEA serviu para perceber nos discursos circulantes, onde se ancorava o fenômeno investigado.

#### 2.4 O DESENVOLVIMENTO HUMANO, LIMITES E POSSIBILIDADES: PIAGET E VYGOTSKY CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS

O PrEA não ignora o pressuposto da construção do conhecimento, de Piaget, nem a experiência e o ideal democrático social de Dewey; mas incorpora sutilmente aspectos do histórico cultural traçado por Vygotsky ao contemplar o processo de mediação nas suas estratégias. A inclusão de três teóricos, acrescida dos(as) respectivos(as) colaboradores(as), permeados de pontos convergentes e divergentes em suas teorias, necessita ser explicada por lentes de epistemólogos interessados nessas relações, que não são objeto desta pesquisa. No entanto, foi necessário abordá-las porque se percebeu, nas análises dos documentos e na metodologia, esta heterogeneidade teórica, uma vez que inexistia no Guia de Formação de Professores da Escola Ativa (BRASIL, 2005b), um posicionamento claro referente à opção teórica que respalda a EMEA. Por esse motivo os estudos de Vygotsky também foram incorporados nesta pesquisa para a análise da EMEA serviram de fundamentação para a análise da EMEA (1º capítulo deste documento) e dos discursos circulantes de professores(as) (quarto capítulo).

Esses autores tratam do processo de elaboração de conhecimentos em geral, mas perspectivas e focos diferentes de cada um são contemplados pela EMEA no processo de formação docente.

De Dewey, se enfoca seu ideal democrático, que na sua vasta obra, propagava que todos são responsáveis pela direção de seus destinos individuais desde que cultivem a realização do bem comum. Isto, por outro lado requer de todos a devida aceitação para com as diferenças de opiniões e crenças. No seu amplo alcance filosófico e teórico, a prática atrelou-se àquela necessidade de constituir os arquétipos para uma sociedade que comportasse interações sociais flexíveis. Amaral (2007) escreveu com referência a Dewey:

Uma fé intensa e profunda na vasta e esplêndida unidade do mundo parecia nutrir o equilíbrio interno no pensamento deweyano que, contando com apoio desse fator catalisador, passou a buscar o instrumental teórico necessário para o apoio racional da referida unidade de fé.

Dessa forma, foi possível entender por que seus escritos, a princípio tão distantes um dos outros, puderam pouco a pouco integrar-se e fundir-se de tal modo que passaram a constituir uma verdadeira unidade orgânica (p.20).



Seguindo esse raciocínio, Amaral percebe que, se de um lado os escritos de Dewey eram a expressão racionalizada, instrumentalizada que tentava extrapolar o empecilho entre o ensino tradicional e a escola ativa no domínio da pedagogia (evidenciando ainda o papel histórico da educação) do outro lado Piaget procurava estabelecer fundamentos teóricos no terreno da psicologia que serviram para sustentar uma prática pedagógica renovadora. Ambos influenciaram os Pioneiros da Escola Nova no Brasil, sendo esse um dos motivos pelo qual eles assumem uma importância histórica fundamental para a educação brasileira.

Paralelamente, Vygotsky procurava delinear os fundamentos da teoria sócio histórico cultural do desenvolvimento das funções psicológica superiores, as quais correspondem aos processos espontâneos, ações conscientes, mecanismos intencionais interligados ao processo de aprendizagem. Na sua visão, o ser humano se caracteriza por uma sociabilidade primária. Esse princípio, na sua época, não passava de um postulado genuinamente teórico. Ao se começar a falar em Vygotsky e Piaget é preciso perceber que:

Piaget e Vygotsky foram duas mentes altamente criativas, com uma cultura de bases amplas, somos levados a observar que suas idéias germinaram dentro de um largo espectro de campos filosóficos e científicos. Além disso, é interessante que ambos fundamentam suas teorias na mesma perspectiva teórica, cuja influência foi tão penetrante em sua geração. Eles herdaram essa perspectiva teórica da sociologia e da antropologia e fizeram amplo uso disso no estabelecimento dos fundamentos da psicologia infantil. Essa inspiração de toda sua vida que Piaget e Vygotsky adquiriram dessas fontes, explica essa proximidade contínua, se não sempre uma similaridade, que manteve seus respectivos trabalhos “em termos de diálogo” um com o outro, [...] (MOSCOVICI, 2003, p. 285-286).

De acordo com o autor supracitado, (p. 283 -303), Piaget e Vygotsky receberam inicialmente fundamento de Lévy-Bruhl, da chamada mentalidade “primitiva,” mas trilharam estratégias de análise diferenciadas entre eles próprios e em relação a Lévy-Bruhl. Beneficiaram-se, ainda, dos estudos de Darwin, Freud, Kofka, Bakhtin, Saussure, Janet. Acrescentando que é complicado compreender a psicologia da criança sem perceber as idéias e achados de Piaget e, ainda,

Á primeira vista, eles parecem ser um par incompatível, gostaria de afirmar, após refletir sobre isso, que Piaget e Vygotsky possuem mais coisas em comum que a maioria dos grandes psicólogos do século vinte. Para começar, eles compartilham a convicção de que existia um problema sério para a psicologia: o problema da modernidade. [...] em síntese o problema era compreender como os seres humanos se tornam seres racionais, como eles

controlam seu próprio comportamento e como eles se libertam da dependência do ambiente e da tradição (MOSCOVICI, 2003 p. 284-285).

Do que foi visto, percebe-se que tanto Piaget quanto Vygotsky partilham de pontos de vista semelhantes, uma vez que ambos perceberam o conhecimento como adaptação e como construção individual e aceitaram que a aprendizagem e o desenvolvimento são auto-regulados, concebendo a criança como um ser ativo que cria hipóteses sobre o seu ambiente. Mas discordaram na concepção do desenvolvimento ao manterem focos diferentes, uma vez que o primeiro estava preocupado em responder como o conhecimento é construído na mente do indivíduo, e o segundo, interessado em como os fatores sociais influenciam o desenvolvimento intelectual.

Diferença que não pode ser entendida desvinculada do contexto histórico cultural vivido por ambos e que não era exclusiva dos dois psicólogos, mas retratavam as duas correntes ideológicas que separavam a Europa rumo à história moderna, melhor dizendo, esses estudos foram discutidos na mesma época, porém em contextos históricos distintos. A raiz dessa diferença é expressa claramente na observação de Moscovici quando afirma:

podemos imaginar a raiz da diferença entre Piaget e Vygotsky, com respeito à solução do problema da modernidade. Para o primeiro, esse problema estava interessado na capacidade de pensar cientificamente e de descentrar da sociedade, a fim de cooperar ou agir racionalmente. Para o último, a solução do problema da modernidade era criar uma consciência social baseada em uma visão científica, sem dúvida uma visão marxista, do mundo e da sociedade (MOSCOVICI, 2003, p. 302).

Em síntese, o contexto histórico cultural convida a refletir para não alimentar interpretações errôneas, uma vez que esse contraste científico deve ser fonte de entusiasmo para tornar a psicologia relevante “tanto como uma ciência da humanidade e como uma ciência humana” (MOSCOVICI, 2003, p.303).

Ao conceber que todo conhecimento novo é construído através de coordenações das ações pelos sujeitos, Piaget mostra que a aprendizagem vai além da apresentação do conteúdo ao(a) discente. Dessa forma, é preciso criar situações que propiciem ao(a) educando(a) estabelecer relações de maneira interativa com a colaboração do(a) professor(a) e de outras pessoas no âmbito físico, individual e social. Nessa direção os estudos de Lima (1980) calcados nas leituras piagetianas, apontam que “o verdadeiro educador não ensina fórmulas: cria situações graduais e seriadas que levam a criança a inventar respostas, cuida até para que a criança não fixe a resposta para ter que inventar de novo, quando a situação voltar a

apresentar-se” (p. 9). Desse modo, direciona que o importante é o desenvolvimento da inteligência, motivo que deve demarcar os conteúdos e os métodos pedagógicos, tendo em vista que “educar é provocar desequilíbrios adequados ao nível de desenvolvimento” (LIMA, 1980, p. 9).

Palangana (1994, p. 16-17) lembra que Piaget afirma que o primordial para o “desenvolvimento cognitivo não é a seqüência de ações empreendidas pelas crianças, vistas isoladamente, mas sim o esquema dessas ações, isto é, o que nelas é geral e pode ser transposto de uma situação para outra”, implicando em apreciar os aspectos endógenos e exógenos imbricados na constituição deste mecanismo permeado por trocas. As trocas constantes estabelecidas com o meio propiciam tanto as transformações observáveis ocorridas no nível exógeno - as quais revelam a formação dos sistemas de esquemas - como as mudanças internas ou endógenas por meio das quais se constituem as estruturas mentais. Dessa forma, a ação da criança sobre o meio gera conhecimento funcional cada vez mais complexo, originando constantemente novidades de combinações ou de esquemas.

Assim, fica bastante explícito que para Piaget, o conhecimento não estava no **sujeito** - organismo, tampouco no **objeto** - meio, mas era decorrente das contínuas interações entre os dois. Para ele, a inteligência se relaciona com a aquisição de conhecimento à medida que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. Dessa forma, de acordo com Piaget, “todo pensamento se origina na ação”, sendo primordial para se conhecer a gênese das operações intelectuais a observação da experiência do sujeito com o objeto.

A teoria esboçada por Vygotsky é “uma teoria de transmissão do conhecimento da cultura para a criança, através dos agentes sociais mais lecionados(as), como professores(as) e seus pares, e assim as crianças constroem e internalizam o conhecimento que esses(as) agentes sociais instruídos(as) possuem, enfatizando a construção do conhecimento como uma interação mediada. Por conseguinte, “a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, mas uma relação mediada, sendo os sistemas simbólicos os elementos intermediários entre o sujeito e o mundo” (OLIVEIRA, 1995, p. 24). Entende-se que a existência de uma ação mediada requer do(a) professor(a) o conhecimento das etapas de desenvolvimento pelas quais os(as) alunos(as) estão passando para que possa intervir no processo de aprendizagem dos(as) mesmos(as). A mediação do(a) colega ou do(a) próprio(a) professor(a) é de grande relevância na resolução de situações-problema e acena para a presença de um nível de desenvolvimento proximal que precisa ser observado, analisado e refletido pelo(a) professor(a) na sua ação educativa.

Criando “Zonas de Desenvolvimento Proximal”, o(a) educador(a) propicia aos(as) alunos(as) o surgimento de funções ainda não totalmente desenvolvidas através da utilização de instrumentos de mediação, o que só é possível nos limites da “Zona de Desenvolvimento Proximal” dos(as) educandos(as). Como mediador(a) da aprendizagem, o(a) professor(a) precisa entender as relações nos níveis “Simétrico” e “Assimétrico” e criar as condições necessárias para que o(a) aluno(a) tenha liberdade de expor as soluções apresentadas na resolução de situações problemas, assim como de questionar e contestar. Deve também avaliar os procedimentos utilizados(as) por ele(a) e as diferenças encontradas, estimulando o diálogo sobre os resultados apresentados, orientando as possíveis reformulações e valorizando as soluções consideradas adequadas.

Direcionando essas discussões para a EMEA, ressalta-se que o Manual de Orientação ao Professor, do Programa Escola Ativa, recomenda a todos(as) que irão trabalhar com essa estratégia metodológica que, mesmo os Guias de Aprendizagem possuindo características auto-instrucionais, “não significa que as crianças estarão sozinhas ao realizar as atividades em grupo, em dupla ou individualmente; o professor deve estar atento, interferindo sempre que houver solicitações ou dificuldades” (GONDIM *et al*, 1998, p.4-5).

Neste ponto se acrescenta os estudos de Miras (1999), sinalizando que aprender os conteúdos escolares é dar um sentido e construir os significados envolvidos nos referidos conteúdos, isto é, o(a) aluno(a) “constrói pessoalmente um significado (ou o reconstruiu do ponto de vista social) com base nos significados que pôde construir previamente” (MIRAS, 1999, p. 58). E também os estudos de Salvador (1994, p. 148), que ao fazer referência à aprendizagem significativa, esclarece que “(...) equivale, antes de tudo, a pôr em relevo o processo de construção de significados como elemento central do processo de ensino/aprendizagem”, ressaltando, portanto, que se aprende um conteúdo ou resolve um problema quando se tem habilidade de conceber um significado e, quanto maior for o grau de complexidade das relações construídas, maior será o significado atribuído ao objeto de aprendizagem.

Por sua vez, Moretto (2000), faz alusão ao papel de mediador que o(a) professor(a) precisa exercer nas relações construídas pelos(as) educandos(as) através da compreensão da realidade, ressaltando a importância de priorizar o que eles(as) já sabem como ponto inicial para a construção de novos conhecimentos. Este pensamento leva a pesquisadora a considerar a importância da formação de professores(as), motivo pelo qual foi necessário visitar os estudos de: Liston e Zeichner (1993), Lalande e Abrantes (1996), Libâneo (2004), Pérez-Gomez (1980), Guitiérrez (1998), Gadotti (1987), Ramalho, Nuñez e Gauthier (2003),

Serrazina (2000), Schön (2000), Tavares e Alarcão (2001) entre outros, tendo em vista entender que pensamento pedagógico e saberes pedagógicos são indissociáveis, uma vez que a prática deverá fertilizar as teorias e essas iluminarem as práticas.

Os referenciais apontados serviram como fonte primordial para o diálogo com a EMEA e as representações de professores(as). Porém outros foram incorporados, uma vez que seguem ou os pensamentos daqueles(as) ou pesquisam princípio da construção do conhecimento, mediados pelo outro e pela linguagem, num contexto sociohistórico.



*E pra vencer os problemas  
no dia-a-dia encontrados,  
Na **Escola Ativa** existe  
os chamados '**Combinados**',  
Que são regras discutidas  
pra depois serem seguidas  
em busca de resultados*

**(José Acaci)**

### 3 CULTIVANDO A TERRA ATRAVÉS DO APORTE PLURIMETODOLÓGICO

A escolha dos caminhos trilhados deveu-se a inquietações de duas ordens: a primeira, da compreensão de pesquisa como processo tanto de formação e de produção do conhecimento quanto de aprendizagem individual e social. A segunda, do intuito de escolher como articular a diversidade de métodos, teorias, técnicas e instrumentos para melhor apreender e dialogar com o objeto pesquisado.

Nessa perspectiva, será explicitada, a partir da abordagem plurimetodológica, ou seja, aquela que Moscovici (2003, p. 25) chama de “politeísmo metodológico,” a opção por métodos e técnicas variados que propiciaram a apreensão e o diálogo com as representações sociais dos(as) participantes. Foi a partir da definição do objeto de estudo, inserido no campo psicossocial do conhecimento, que a construção da caminhada procurou o confronto entre o movimento de uma determinada sociedade e as teorias nela produzidas, buscando atender à natureza subjetiva do fenômeno pesquisado: as representações sociais de Escola Ativa pelos(as) professores(as).

Essa intenção estava alicerçada no entendimento de que qualquer tipo de investigação, pretendendo ter caráter científico, demanda uma forma cuidadosa de análise sob pena de, em não captando as raízes do objeto pesquisado, socializar informações superficiais e paliativas. Assim sendo, a opção metodológica em atendimento à natureza do objeto requereu encaminhamentos para transpor os limites de um levantamento de dados puramente quantitativos e/ou puramente qualitativos.

Inicialmente foi imprescindível perceber e compreender o que seja pesquisa. Tendo em vista a existência de manuais de metodologia científica que definem o termo com a superficialidade própria do pragmatismo vigente, incluindo pesquisa como simples indagação empírica em que a confirmação de dados observáveis e quantificáveis são elementos suficientes ao entendimento de um determinado objeto. Para contrapor essa perspectiva, própria do método positivista, foi necessário recorrer ao confronto de duas categorias, cuja explicitação já provoca uma diferença no entendimento acerca da natureza do objeto investigado, sendo o empírico e o concreto, usualmente tomados um pelo outro.

A esse respeito, o empírico é o elemento permanente observável, a realidade prontamente visualizada. Isto é, ao se tomar como objeto de análise o conjunto de professores(as) que trabalham numa determinada escola com a finalidade de saber sua formação, tempo de serviço e remuneração. Empiricidade do objeto está dada pela possibilidade de se quantificar esses(as) profissionais, por um determinado tempo, detectar o

quantitativo por nível de escolaridade, o valor recebido por hora trabalhada ao dia e o rendimento mensal, entre outros.

A partir desses dados e de quantos mais for possível observar e quantificar é possível propor ações e políticas para tentar qualificar os(as) sem formações específicas, ou ainda mais longe, como por exemplo: conversar com esses(as) professores(as) perguntando-lhes o que fazem com o dinheiro; acompanhar seu percurso até o bairro onde moram, constatando o nível de qualidade de sua habitação ou, até mesmo, confirmando hipóteses de que seus salários não lhes propiciam boa qualidade de vida e que seu dinheiro é insuficiente para atendimento das necessidades básicas. Com esses dados se pode, ilusoriamente, pensar que se saiu do puramente quantitativo rumo a uma abordagem qualitativa da realidade. Entretanto, se permanece a enxergá-la nas linhas de demarcações empiristas, considerando que tais constatações não permitem identificar os determinantes dessa qualidade materializada.

O que propicia concretude a esse mesmo objeto? O que o torna concreto? É o seu caráter tanto representacional, psicossocial e subjetivo, quanto o revelado em um contexto histórico e cultural determinado, isto é, o fato desta situação singular, subjetiva, conter em si elementos universais e, portanto não observáveis impossíveis de serem apreendidos senão por meio de teorias e metodologias minuciosas. Não de qualquer teoria ou metodologia, mas daquelas que permitem a compreensão do representacional social do grupo, atrelada à subjetividade e historicidade do objeto. Ou seja, teorias e metodologias que, ao serem formuladas, objetivaram e conseguiram apreender o movimento social dos homens e mulheres na produção de suas vidas e escolhas, suas contradições, seus embates e suas representações ao longo do tempo, sendo essas que contribuem efetivamente para descortinar o movimento do ser humano na sua caminhada, tal como ela veio se configurando, de modo a criar a situação referida. Em resumo: entender desde o que motivou a existência de docentes com atitudes e motivações diversas diante de um determinado objeto, até o contexto social e político que gerou os salários atuais, os modelos de formação inicial e continuada, a valorização social do ensino. A dinâmica social que alimentou a existência material de professores(as) mal qualificado(as) ou remunerado(as), desmotivados(as) ou motivados(as), é o que confere concretude ao objeto. Deste modo se afirma esse objeto de forma distinta ao Empirismo, pelo olhar das Representações Sociais enquanto conjuntos sociocognitivos constituídos e estruturados em dois subsistemas: o núcleo central e o periférico que garantem à representação o seu sentido, definindo os vínculos entre os elementos do conteúdo, conduzindo o seu progresso e transformação (SÁ, 2002, p. 10); sem esquecer que as representações são co-construídas em práticas cotidianas (WAGNER, 1998); e que essas, por



ter como foco as condutas humanas, não são estáticas, mas nascem e renascem no movimento dinâmico de apropriação do mundo, ou seja: “da elaboração de um objeto pessoal por uma comunidade” (MOSCOVICI, 1978, p. 251) e pelo olhar da concretude histórica e social.

Referindo-se ao último olhar, é Lukács que indica as categorias que permitem uma leitura mais radical acerca da concretude. Diz o autor que, embora a economia política nos seus primórdios tenha começado com a análise empírica da totalidade social - como em Smith e Locke, por exemplo, ao longo do seu desenvolvimento enquanto ciência acaba por elaborar, por meio da abstração e da análise, algumas relações determinadas, as mediações. Sendo essas que permitem afastar da análise qualquer empirismo, na medida em que acabam por demonstrar o caráter de concretude da sociedade “O concreto é concreto porque é soma de muitas determinações, isto é, a unidade do múltiplo” (LUKÁCS: 1978 p.74-75).

Isso requer uma redefinição do conceito de ciência, visto que as questões com as quais se depara toda investigação têm uma concretude histórica fincada no individual e social, ou seja, na coletividade. A ciência social hoje não pode ser tomada nos patamares do cientificismo, descartando o conhecimento do senso comum e privilegiando apenas o que pode ser observado, experimentado, quantificado. Diante disso, pode-se afirmar que uma posição epistemológica de base positivista não comportaria a compreensão psicossocial dos fenômenos. Por outro lado, a visão mais ampla de ciência e de pesquisa qualitativa numa abordagem plurimetodológica é sensível ao caráter profundo e polissêmico da existência humana e do dinamismo sociocultural que nela se impõe.

Dessa forma, é a partir de uma perspectiva histórica e psicossocial, ou seja, histórica coletiva, mas também individual, que se percebem as diversas formas de produção do conhecimento. Assim, quando se analisa um determinado objeto levando em conta a sua concretude e subjetividade, a cientificidade da análise reside justamente na capacidade de apreender, na teia das relações sociais, o próprio movimento humano/histórico que configurou aquele objeto.

Apoiando-se nestes pressupostos, a percepção dos percalços, das voltas, dos círculos, das sinuosidades, das simbolizações das práticas presentes em qualquer processo de pesquisa (em que as condições humanas psicossocial, cultural e histórica estejam presentes), implica refletir com a transversalidade da cultura nas construções subjetivas e psicossociais. Vale acrescentar que as leituras sobre aspectos metodológicos de pesquisa em Representações Sociais, educação e escolas para os povos do campo, aprofundou e solidificou a idéia de que os homens e mulheres são agentes ativos(as) os quais edificam, de modo condicionado, o sentido da realidade em que vivem. Melhor dizendo, no interior de cada forma social os

homens e mulheres produzem a vida de maneira diferenciada e que, a passagem de uma para outra, realiza-se pelo confronto entre forças antagônicas e contraditórias.

Aqui se poderia fazer uma exposição acerca das peculiaridades das formas sociais escravistas e das políticas públicas sistematizadas no Brasil, geradoras de desigualdades e exclusão, por olhar de forma superficial as reais necessidades e diversidade do seu povo, principalmente os de classes menos favorecidas, destacando-se os(as) trabalhadores(as) e moradores(as) do campo. No entanto, a natureza do fenômeno pesquisado não exige discussão de tal monta, o que poderia inclusive conduzir à descaracterização do objeto. A menção é feita apenas para reafirmar a historicidade da trajetória de educação para os povos do campo, numa perspectiva diferente da historiográfica oficial. Vale ressaltar a consciência de que as simples apresentações de fatos cronologicamente distribuídos, não assegurariam a apreensão do objeto pesquisado em sua totalidade.

Nessa dimensão, interessa na pesquisa apreender os fundamentos, a estrutura representacional e as relações entre o sistema central e o periférico de um determinado objeto compartilhado por um grupo social específico, considerando perspectivas da luta e da apreensão das contradições construídas e sustentadas por esse grupo. Necessário se faz destacar que usualmente, na construção de uma pesquisa, os manuais de metodologia científica orientam o(a) pesquisador(a) na formulação de um problema, para o qual se obtenha através da investigação um resultado que permita (quando não apontar caminhos para a superação deste), pelo menos a sua compreensão.

Compreender esses fundamentos impõe, finalmente, afirmar que não se pretendeu tratar o objeto como um problema em si, ou problematizá-lo, porque na ótica da história as questões que se colocam na sociedade e constituem objetos de investigação não são problemas, mas representam as formas de responder às necessidades sociais a cada época, e se aparecem de uma determinada forma que se supõe problemática, é porque a sociedade, principalmente a classe hegemônica consegue ou não deseja respondê-las de outra forma. Cabe então ao(a) pesquisador(a) social investigar não problemas, mas quais as necessidades impostas por determinada ordem social engendram esta ou aquela situação. Isso significa que as necessidades são produzidas socialmente pelos homens e mulheres, bem como as respostas para elas; e como toda produção humana serve a um determinado tempo e depois perece, é importante estar sempre sendo focadas e modificadas por lentes variadas para atender às necessidades emergentes. Na sociedade vigente, novas forças sociais estão em curso, os movimentos organizados estão lutando por ideais e apontando para uma nova relação social, da qual ainda não se tem um delineamento preciso. Mas, tendo-se já os indícios, é possível ler

os dados construídos no desenvolvimento da pesquisa no sentido de olhar com os olhos do(a) outro(a) e desvendar o implícito para direcionar ações ou na perspectiva de conservar – inutilmente- as relações vigentes ou de buscar a compreensão do novo com maior intensidade.

Importar explicitar novamente que a opção pela abordagem plurimetodológica está alicerçada no que já foi comprovado em inúmeras pesquisas: que abordagens qualitativas e quantitativas devem e podem ser complementares; que e as técnicas e instrumentos utilizados sejam apropriados às circunstâncias específicas de construir, interpretar, tratar e socializar os dados. Por exemplo, ao se utilizar a estatística descritiva para apresentar dados qualitativos, que sejam feitas triangulação metodológica, favorecendo riqueza e aproximação mais adequadas e abrangentes do tema estudado. A triangulação é utilizada para aumentar a credibilidade – validade e fidedignidade. De acordo com Betancourt (1995), ao se confrontar várias técnicas, deve-se procurar manter uma relação de complementaridade e não de antagonismo. Dominguez e Coco (2000) reconhecem que a triangulação de dados, a utilização de orientações diversificadas para observar um aspecto específico de uma determinada realidade social, reforça a validade da pesquisa. Esse foi o aporte metodológico utilizado na pesquisa em questão.

### 3.1 O *LOCUS* MACRO DO PLANTIO

De modo abrangente a pesquisa aconteceu no Estado RN, uma das 27 Unidades Federativas do Brasil, localizado no Nordeste Brasileiro, dividido em 167 municípios distribuídos em 52.796.791 km<sup>2</sup> de área, correspondendo a 0,62% do território nacional e subdividido, de acordo com o IBGE, em quatro Mesorregiões e 19 Microrregiões (IDEMA-RN, anuário 2007).

O Ensino Superior acontece em Universidades públicas federais, estaduais e privadas que se ramificam em cidades pólos, atendendo a vários municípios, possuindo também um número significativo de faculdades. O Ensino Básico é ministrado pelos sistemas de ensino privado e público. Nas escolas no campo, os anos iniciais do Ensino Fundamental prevalecem turmas multianuais, estando essas, em suas maiorias jurisdicionadas à rede pública de ensino municipal.

**Tabela 3:** Turmas multisseriadas no RN, dependência administrativa e localização no ano de 2008

Dependência Administrativa	Localização e nº de Turmas		Turmas Multisseriada
	Rural	Urbana	
Rede Estadual	110	30	140
Rede Municipal	1502	47	<b>1549</b>
Rede Privada	1	27	28
Total	1613	104	1717

**Fonte:** GAEE/ATP/SEEC-RN, elaboração da Autora

De acordo com os documentos do arquivo da GEA/COEP/SEEC, consultados no ano de 2006, o PrEA no RN estava implantado em 34 municípios. Na Tabela 4, é visualizada a abrangência e o crescimento gradativo do programa no estado entre 1998 e 2006. Conforme os dados, nos anos de 1999 e 2005 não ocorreu expansão para novos municípios.

**Tabela 4:** Abrangência e crescimento do PrEA no RN no período de 1998 a 2006

Ano	1998	2000	2001	2002	2003	2004	2006
Quantitativo de municípios atendidos pelo PrEA	5	8	12	20	21	28	34

**Fonte:** Pesquisa documental nos arquivos da COEP/GEA/SEEC-RN, elaboração da Auto

Para se atingir o objetivo formulado e construir o conhecimento pretendido se fez um recorte do contexto abrangido pelo PrEA no estado, no ano de 2006, optando-se atingir uma média entre 15 a 20% dos municípios que tivessem três características: um quantitativo significativo de professores(as); o programa implantado há mais de 3 anos e eles tivessem proximidade territorial.

### 3.1.1 O *locus* micro do plantio

Naquela época, considerando o quantitativo e a proximidade, selecionou-se a microrregião com a maior incidência de escolas e professores(as) utilizando a EMEA. Seguindo esses critérios, a pesquisa teve como *locus* micro no RN a Microrregião de Mossoró, situada, de acordo com o zoneamento do IBGE, na Mesorregião do Oeste Potiguar. Na divisão do Programa Nacional Territórios da Cidadania é integrante do Território Açú-Mossoró-RN. Acrescenta-se que no ano de 2006, era a única microrregião do estado em que todos os municípios integrantes utilizavam EMEA nas turmas multianuais das escolas do campo. A microrregião é subdividida em seis municípios: Areia Branca, Baraúnas, Grossos, Mossoró, Serra do Mel e Tibau. Na Figura 5, os municípios *locus* da pesquisa estão destacados.



**Figura 5:** Municípios da Microrregião de Mossoró/RN.

**Fonte:** GAEE/ATP/SEEC-RN/2005. Elaboração da autora.

Tais municípios foram selecionados por ser, no âmbito estadual, integrantes da ZAP II, tinham implantado o PrEA entre os anos de 1998 a 2002 com apoio técnico e financeiro do Fundescola, sendo, também, a região que possuía o maior quantitativo de professores(as) que utilizavam a EMEA há mais de 5 anos.

A Tabela 5 retrata a abrangência do PrEA nos municípios da Microrregião de Mossoró, visualizando a implantação gradual do programa até o ano de 2007, onde as SME de Areia Branca, Baraúna, Grossos e Mossoró implantaram, inicialmente, em algumas escolas. Após a avaliação, ao perceberem os avanços das unidades de ensino no período de 2 a 3 anos, gradativamente expandiram para as outras escolas com turmas multianuais. Vale salientar que em Tibau e Serra do Mel a implantação ocorreu de modo diferente: o gestor da época optou por atender de imediato todas as escolas da rede com turmas multianuais.

**Tabela 5:** Municípios da Microrregião de Mossoró - ZAP II, quantitativos de escolas por ano de implantação do PrEA

Municípios	Quantitativo de Escolas por Ano de Implantação						Escolas 2007
	1998	2001	2002	2003	2004	2007	
Areia Branca	3	4	-	3	-	-	10
Baraúna	-	5	-	5	-	-	10
Grossos	-	2	3	-	-	1	06
Serra do Mel	-	-	6	-	-	-	06
Tibau	-	2	-	-	-	-	02
Mossoró	-	5	9	-	19	-	33
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>18</b>	<b>18</b>	<b>8</b>	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>67</b>

**Fonte:** Pesquisa Documental nos Arquivos da COEP/SEEC/RN. Elaboração da autora.

Nessa microrregião a aceitabilidade ao Programa assegurou a continuidade de ações. Os municípios, no ano de 2009 continuam como parceiros, ampliando o número de escolas. Destaca-se, no grupo, o município de Areia Branca que fez parte do projeto piloto no ano de 1998, sendo um dos cinco municípios pioneiros no RN da “Fase I – Implantação e testagem - momento da preparação, implantação e do acompanhamento para conhecer a efetividade da Escola Ativa, buscando afirmação pela qualidade da mudança em sala de aula” (BRASIL, 2005b, p. 18).

### 3.2 A SELEÇÃO DOS(AS) SEMEADORES(AS)

Os(as) 112 professores(as) que constituíram o grupo pesquisado na **1ª fase** (ano de 2007), eram de escolas situadas no campo com turmas multianuais que utilizam a metodologia do PrEA, escolhidos(as) por serem agentes diretamente vinculados(as) ao

processo de ensino aprendizagem e co-responsáveis pela sistematização da estratégia metodológica do programa. Com o grupo foi aplicada a técnica Associação Livre de Palavra – ALP (Apêndice A). Inicialmente, a subdivisão dos(as) participantes em seis subgrupos brotou da necessidade de se fazer comparação entre os municípios da Microrregião de Mossoró, considerando que possuem diferenças econômicas, políticas, gestão, culturais e sociais que os caracterizam. Assim, competia averiguar se estas distinções se refletiam em suas relações com a Escola Ativa e na forma como as representam.

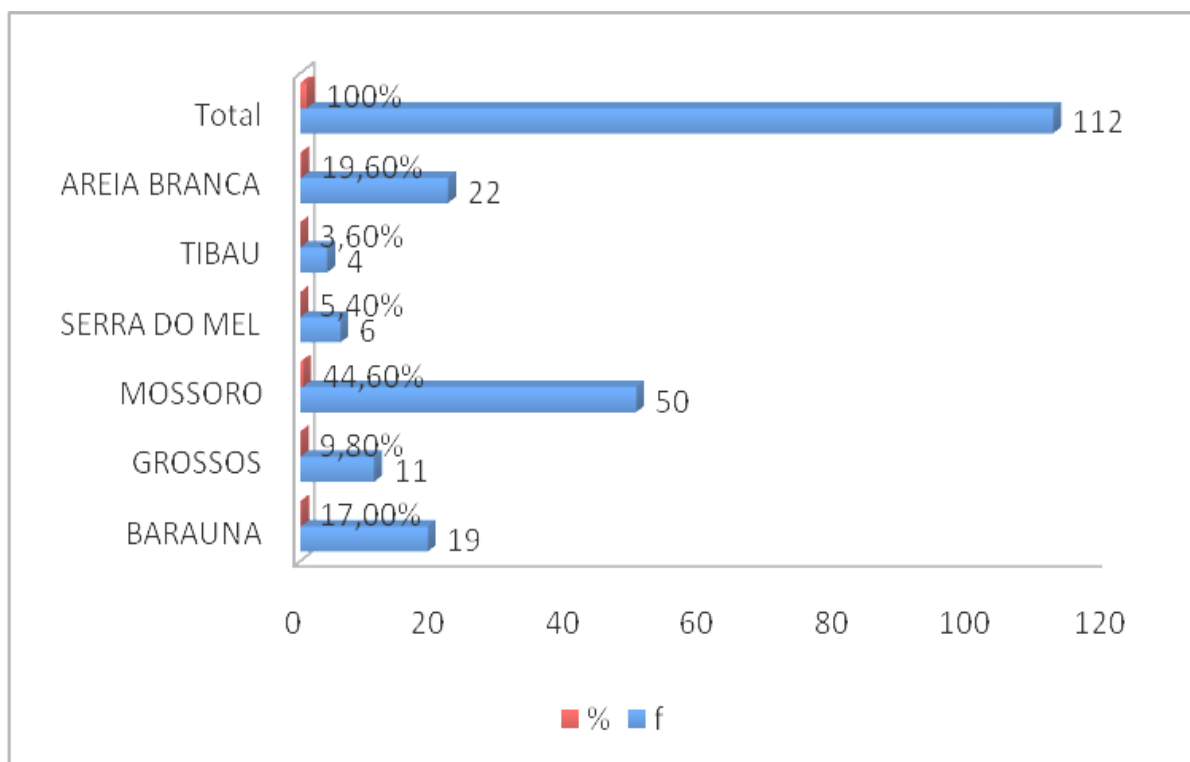
Para se chegar a esse quantitativo, utilizou-se o método de amostragem por conveniência (BOGDAN & BIKLEN, 1994), incluiu-se na amostra determinadas particularidades que facilitaram a apreensão das representações sociais pesquisadas. Portanto, para fazer parte da pesquisa, foram levados em consideração os seguintes critérios: que o tempo mínimo de atuação docente no programa seria de um ano em efetivo exercício de sala de aula; que o(a) professor(a) deveria estar aberto à participação. Não sendo controlada qualquer outra variável para pertencer ao grupo.

Entretanto outras variáveis como: formação inicial, tempo de atuação no magistério e em salas multianuais, quantitativos de participação em encontros referentes à EMEA e a idade, foram utilizadas para melhor conhecer o grupo de participantes. Na construção dos dados a variável sexo foi descartada devido a 96% das participantes ser do sexo feminino e apenas 4% do masculino. Considerando o pequeno quantitativo de professores, por município, a seleção dessa variável para análise não seria significativa. Por esse motivo, ficou acordado com o grupo o uso da palavra professora e do artigo a antecedendo a forma masculina para caracterizar o universo pesquisado, por elas formarem a grande maioria. De modo amplo, o acordo contesta a lógica da dominação masculina presente na sociedade, onde prevalece na maioria das vezes, na linguagem escrita, a utilização do masculino de forma universal e/ou antecedendo sempre o feminino. Por esse motivo, a partir dessa seção se priorizou a antecipação do gênero feminino.

De um total de 128 professoras(os) atuantes no Programa, naquela região, todas(os) aceitaram participar, mas 16 ficaram fora do grupo por não atenderem à variável do tempo mínimo de atuação estipulado. De acordo com os critérios estabelecidos, o grupo formado por 112 participantes representou, na época, os 100% das professoras(es) qualificadas(os) na EMEA, possuindo ou não habilitação em nível superior e que trabalhavam com a EMEA há mais de um ano.

No Gráfico 2 as(os) docentes estão distribuídas(os) de acordo com o quantitativo efetivo de cada município e o percentual do sub-grupo em relação ao grupo maior referente

ao ano de 2007. Conforme se verifica no Gráfico, apenas, 3,60% do grupo se encontra na cidade de Tibau. O quantitativo assume uma importância quando no município esse percentual representa os 100% das(os) que trabalham com a metodologia. Por esse motivo, foi acatado nas análises. Destaca-se que as(os) participantes assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B).



**Gráfico 2:** Distribuição do grupo de participante por município

**Fonte:** Pesquisa Documental nos Arquivos da COEP/SEEC/RN. Elaboração da autora

Na **2ª fase** da pesquisa, do grupo anterior de participantes de cada um dos seis municípios, foi constituído o segundo grupo com 24 professoras(os) com representatividade média de 20%, de cada subgrupo, sendo aplicado um questionário com questões abertas e fechadas (Apêndice C). Com estes se construiu o arquivo fotográfico e dialogou-se durante os momentos de visitas técnicas, *in loco*, às escolas e nos encontros de formação. Foram assinados, também, os termos de autorização para a utilização das imagens (Apêndice D).

Na **3ª fase** a pesquisa contou com a participação de duas professoras e um professor. Nesse momento se revisitou turmas de três escolas municipais, sendo duas de Areia Branca (Hercília Noronha e José Vicente Filho) e uma de Grossos (Maria do Livramento Ferreira do Vale). Na intenção de se obter a autorização formal para a realização do estudo nas escolas

selecionadas, foram assinados os termos de autorização (Apêndice E). Nessa fase se recorreu à entrevista episódica, fotografias e à observação. Todas as técnicas estavam voltadas para se captar nas falas e visualizar no fazer de docentes os indícios das representações subjacentes evocadas na ALP.

### 3.3 A SELEÇÃO DAS SEMENTES NA CONSTRUÇÃO DOS DADOS

A variedade de sementes abriu possibilidades e requereu escolhas difíceis no desenvolvimento do trabalho. Porém, por se ter em mente o objetivo de se conhecer e analisar as representações de um determinado grupo de professoras(es), acerca da EMEA, o pressuposto foi de que as(os) participantes nos seus discursos e o objeto pesquisado, pelas suas singularidades, exigiam encaminhamentos e demandavam estratégias coerentes e ajustadas que deviam considerar a importância do papel da linguagem nas mensagens emitidas. Essa linguagem manifesta nas mensagens que se concretiza na palavra, no texto, no enunciado, no diálogo ou no discurso mais produzido, foi concebida como o suporte, fonte principal na construção dos dados, devido à relevância da sua função social uma vez que as pessoas as utilizam para interagir na sociedade da qual fazem parte.

Considerando que as mensagens emitidas são formadas nas condições contextuais e abarcam situações socioculturais, econômicas, bem como, a evolução histórica da humanidade, presentes, entre outros, nas palavras, universos semânticos, alimentadas de representações, ou seja, da visão de mundo construída carregada de elementos afetivos, valorativos, cognitivos e historicamente mutáveis.

Tornou-se de suma importância buscar sentido nos diferentes modos pelos quais o sujeito, através da linguagem, se inscrevia nas mensagens emitidas. Uma vez que isso corresponde às diferentes representações que tem de si mesmo como sujeitos e do controle que tem dos processos discursivos com que está lidando quando fala ou escreve, sem esquecer que a linguagem por ser um processo complexo e plural não deve ser isolada do contexto social, cultural e histórico na qual foi gerada e, desse modo, procurar, aos olhos da psicologia social, a dialogicidade baseada na “vida humana com todas as suas paixões, mitos, diversidade de pensamento e comunicação. Em tal laboratório, assuntos políticos, ambientais, comunitários e de saúde não podem ser ignorados.” (MARKOVÁ, 2006. p. 166). Nesse sentido, Bakhtin, (2004) ao valorizar a fala reforçou, “a sua natureza social não individual: a fala está indissolúvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais.” (p. 14).



Nessa perspectiva, a concepção de linguagem defendida se encontra ancorada na linguagem em uso e na sua função enquanto prática social. Aproximando-se da visão bakhtiniana da relação entre as palavras ditas no que se refere à memória social ou coletiva e das representações sociais. O que é ratificado no proposto por Herzlich (1972, p. 308): “a representação é mediatizada pela linguagem”. Motivo que solicita considerar a diversidade de sons, formas, gestos que podem estar se articulando como linguagem. Respaldando-se, também, nos estudos que vêm sendo sistematizados por diversos autores no domínio da psicologia social, tais como: Moscovici (1978); Jodelet (1992; 2001); Abric (1976); Sá (2002); Sá e Vala (2000); Sá e Oliveira (2002); Franco (2005).

Baseada na articulação teórico-conceitual explicitada, ancorada na perspectiva metodológica escolhida, considerando que as representações se revelam mais com palavras do que com resultados numéricos, uma parte considerável da informação na construção e análise dos dados se refere à palavra na forma escrita, pondo em ênfase a linguagem. Logo as análises realizadas foram, também, descritivas e interpretativas.

Nesse ponto de vista, a construção dos dados no intuito de apreender e dialogar com a representação social de escola ativa procurou conciliar os métodos que propiciaram a obtenção do conteúdo e o acesso à estrutura interna das representações sociais, em consonância com a vertente estruturalista. Acatou-se a idéia de que abordagens associativas de construção de dados conseguem atender esses requisitos, pois admitem que as(os) participantes utilizem seus próprios termos, correspondendo a seu modo de pensar e atuar. Para tanto, dentro da abordagem associativa numa perspectiva estrutural a opção recaiu nos estudos sistematizados, inicialmente, por Abric (1976), aprofundados em (1994, 1998 e 2003); e, entre outros, por pesquisadores tais como: Sá (2002 e 1998); Vergès (1992 e 2002).

### 3.4 FASES DO PLANTIO

A opção no delineamento da pesquisa recaiu na subdivisão de fases complementares, articuladas e facilitadoras do ir e vir contínuo, desde a pesquisa documental à etnopesquisa. Destaca-se que a análise e o planejamento permearam todas as fases e foi a partir desses que teorias, estratégias e técnicas foram, gradativamente, sendo incorporadas.

A opção de não colocar a pesquisa bibliográfica, as análises e a escrita enquanto atividade sistematizada, em uma das fases, sobreveio do entendimento de que essas são etapas requeridas por todo e qualquer trabalho científico, devendo perpassar a todas por serem consequência e fator determinado no momento de se construir e consolidar a pesquisa. Nas

fases e etapas se utilizou os métodos, as técnicas e os instrumentos variados, reivindicados pelo objeto no transcorrer da pesquisa e que melhor possibilitaram o descortinar das representações das(os) participantes compreendidas como:

[...] as representações enquanto sentidos atribuídos a um dado objeto que mobilizam o sujeito todo, sua história, seus afetos, sua cultura, sua inserção na totalidade social. Ao tornar seu um dado objeto, ele o configura, em articulação a todos os outros que a este se associam, implícita ou explicitamente, e o contextualiza pelos valores, modelos, símbolos normas pelos quais se definem seus espaços sociais e simbólicos (MADEIRA, 2005 p. 460).

O raciocínio norteador do trabalho foi o de se explorar o universo das mensagens contidas nas palavras, discursos do grupo, uma vez que a representação social enquanto “[...] uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1978, p. 26), tornando-se primordial no estudo das representações sociais considerar a relação precípua que vincula as mensagens nas suas várias modalidades às condições contextuais de suas(eus) produtoras(es).

A divisão em três fases iniciais, Quadro 1, foi de suma importância e propiciando que, gradativamente, fossem construídos, avaliados e escolhidos os subsídios necessários para as seguintes e, conseqüentemente, essas, respaldarem a etapa final de sistematização, análises e escrita.

<b>Fases da pesquisa</b>	<b>1ª</b>	<b>2ª</b>	<b>3ª</b>
<b>Período</b>	– 1º semestre de 2007	– 2º semestre de 2007 e o 1º semestre do ano de 2008	– 2º Semestre de 2007 e o 1º semestre do ano de 2008
<b>Atividades Desenvolvidas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Aplicação da técnica Associação Livre de Palavras;</li> <li>– Questionário 1 contendo informações de natureza sócio-demográfica, questões fechadas e abertas;</li> <li>– Pesquisa documental, materiais disponibilizados pelo PrEA e nos arquivos da COEP/ SEEC-RN.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Visita in loco em 20 escolas</li> <li>– Observação e participação nos encontros de formação</li> <li>– Construção de iconografia com material fotográfico;</li> <li>– Aplicação do questionário dois, composto de questões abertas e fechadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Observação de em 3 escolas, sendo duas de Areia Branca e uma de Grossos;</li> <li>– Entrevista episódica</li> </ul>

<b>Fases da pesquisa</b>	<b>1<sup>a</sup></b>	<b>2<sup>a</sup></b>	<b>3<sup>a</sup></b>
<b>Participantes</b>	– <u>112</u> professoras(es) atuantes nas escolas ativas, nas turmas multianuais das escolas campesinas dos seis municípios da microrregião de Mossoró.	– <u>24</u> professoras(es) – (representatividade dos seis municípios)	– <u>Duas</u> professoras de Areia Branca e 1 professor de Grossos.

**QUADRO 1:** Cronograma executivo da pesquisa

Fonte: Elaboração da autora

### 3.5 A COLHEITA: ANÁLISES DAS REPRESENTAÇÕES, AS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Na construção dos dados e análises as técnicas e instrumentos empregados priorizaram a linguagem, tendo em vista se tratar de uma pesquisa, também, etnográfica que procurou escutar os sujeitos sociais envolvidos. Serão descritos as técnicas e instrumentos que foram utilizados tanto na apreensão do discurso do grupo de participantes quanto nas análises das representações sociais de Escola Ativa. No Quadro 2 constam-se as técnicas, instrumentos e os procedimentos que foram utilizados na construção dos dados e nas análises.

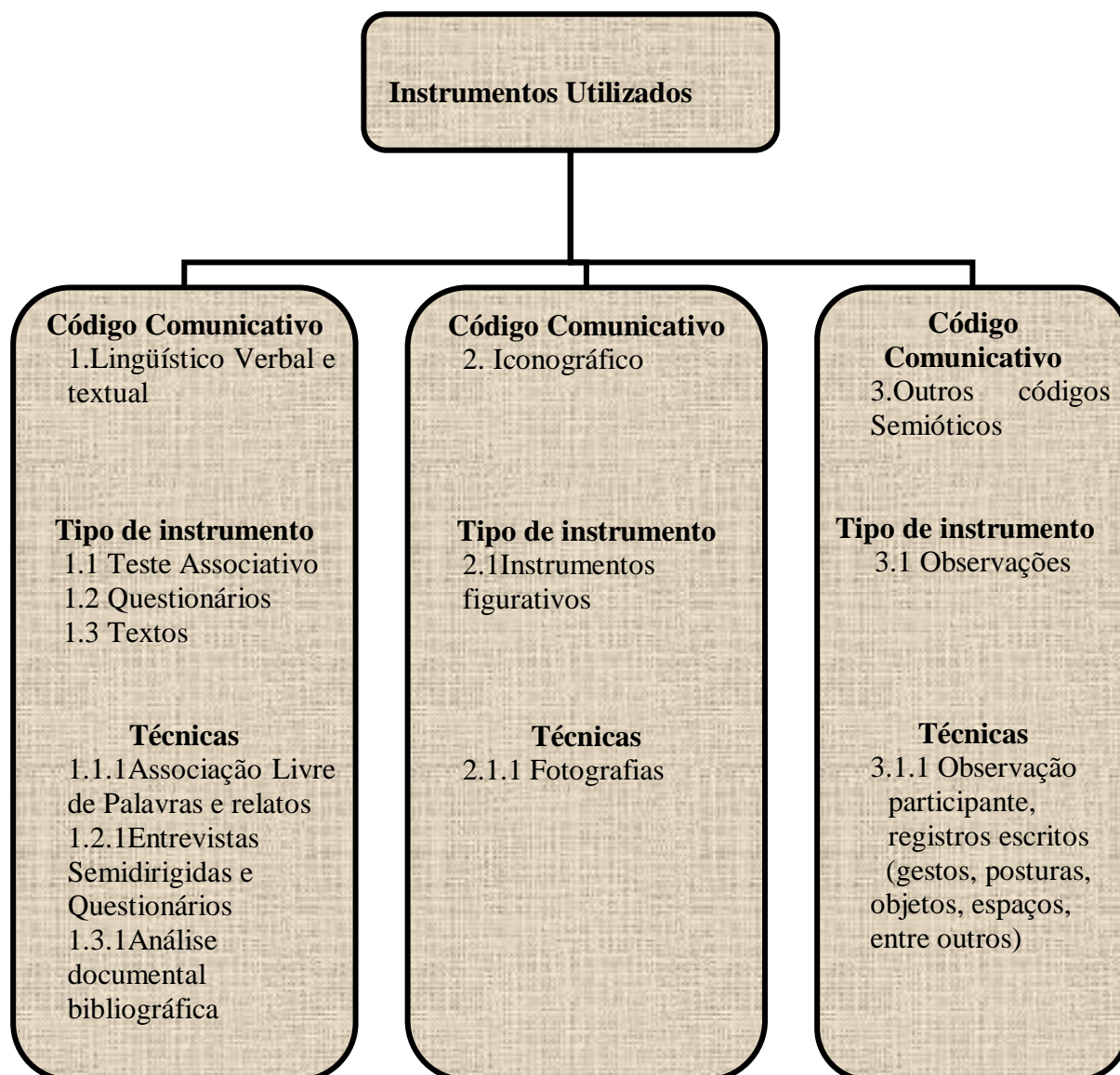
<b>Desenho</b>	<b>Técnicas utilizadas na construção dos dados</b>	<b>Técnicas de análise e instrumentos utilizados</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pesquisa documental e levantamento amostral</li> <li>– Pesquisa de campo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leitura de fontes documentais e bibliográficas, não interativo</li> <li>– Técnica ALP</li> <li>– Questionário</li> <li>– Observação nas escolas e nos encontros de formação, método interativo com o grupo</li> <li>– Entrevista Episódica</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Caderno de registro, fotografias;</li> <li>– Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977; FRANCO, 2005)</li> <li>– Análise da Estrutura das Representações Sociais (ABRIC, 1994, 2003; SÁ, 1998)</li> <li>– As análises foram viabilizadas pelos programas de informática: <i>o software EVOC – Ensemble de programmes permettant l'analyse des évocations</i> (VERGÈS, 1999 versão 2000) e o <i>Modalisa</i>.</li> </ul>

**Quadro 2:** Desenho da Pesquisa

Fonte: Elaboração da autora

Ressalta-se que o maior foco explicativo será na Associação Livre de Palavras, pois foi a partir dessa, que outros instrumentos e técnicas se incorporaram para atender à natureza e solicitação do objeto pesquisado. A junção dos diversos códigos lingüísticos alargou as análises uma vez que possibilitou a observação e comprovação do fenômeno por vários ângulos e leituras. O material fotográfico serviu para ilustrar o trabalho e, também, para instigar a questão do valor simbólico que o espaço da sala de aula representava. O espaço retratado era organizado com os cantinhos, repletos de materiais concretos e produções das(os) alunas(os); os grupos de estudos e outros instrumentos da metodologia e permeava a leitura semiótica que o grupo fazia, quando a olhar uma foto comentava e a reconhecia enquanto Escola Ativa. O procedimento suscitou a influência que a EMEA exerce no julgamento das(os) participantes. Por questões éticas, o Termo de Autorização para a Utilização das Imagens (Apêndice D) foi assinado por professoras(es), mães, pais e/ou responsáveis pelas(os) discentes.

Apresentar-se-á a Figura 6, contendo os tipos de instrumentos e técnicas que foram utilizados de acordo com os códigos comunicativos, ressaltando-se as suas características. Após a explanação da figura, as técnicas e instrumentos utilizados na pesquisa serão revisitados.



**Figura 6:** Códigos comunicativos e instrumentos utilizados na pesquisa.

**Fonte:** Pesquisa bibliográfica, elaboração da pesquisadora

### 3.5.1 Associação Livre de Palavras (ALP)

Dentre as várias técnicas empregadas para identificação dos prováveis elementos do núcleo central e elementos periféricos das representações sociais, elegeu-se a ALP (Apêndice A). Nessa técnica projetiva as palavras evocadas agregam-se, livres e rapidamente, à palavra indutora sem sofrer uma elaboração cognitiva, objetivando gerar idéias -palavras livres- através de um termo indutor específico. Acredita-se que as palavras evocadas, por estarem coligadas ao tema gerador, fazem insurgir o campo semântico, possibilitando a apreensão das projeções mentais de modo descontraído e espontâneo, desvendando, até mesmo, os conteúdos implícitos ou

dissimulados os quais poderiam ser encobertos nas produções discursivas mais elaboradas (ABRIC, 1994).

### 3.5.1.1 ALP: etapas da coleta

A técnica foi aplicada no período de abril a junho de 2007, de acordo com a proposta desenvolvida por Abric (1994) acrescida das recomendações de Vergès (1999).

Na aplicação da ALP os seguintes passos foram adotados:

a) foram explicitados ao grupo os objetivos da pesquisa, sendo-lhes garantido o anonimato e a confidencialidade das suas respostas, indicando-lhes que estas seriam analisadas no seu conjunto. Reforçou-se a não existência de palavras certas ou erradas e solicitou-se a assinatura dos termos de participação. Informa-se que não aconteceu recusa dentro do grupo em participar;

b) improvisada uma prévia oral utilizando as palavras beijar, chocolate e café. Essa tempestade de idéia serviu para o grupo se apropriar da metodologia, evocando rapidamente as palavras;

c) a aplicação dos instrumentos se deu de forma individual, no local de trabalho, de 60 participantes e de forma coletiva nos encontros de formação e microcentros para os outros 52. Ressalta-se que a pesquisadora aplicou aproximadamente 70% dos protocolos e os outros 30%, por três supervisoras pedagógicas, previamente, treinadas e qualificadas;

d) foi solicitado a(o) participante, de acordo com a primeira parte do protocolo (Apêndice A), que escrevesse prontamente na ordem exata da emissão, as palavras que viessem à mente quando escutavam e liam o termo indutor **Escola Ativa**, estabelecendo o limite máximo de seis evocações. Isto permitiu, posteriormente, a contagem de duas ordens de dados na análise lexicográfica, ou seja, o estudo da frequência em que cada palavra foi evocada, bem como, a análise da ordem média de cada evocação, sendo observado que o tempo utilizado por participante, na ALP, foi, em média, de um a dois minutos;

e) orientou-se as(os) participantes que hierarquizassem numerarem as palavras em ordem crescente, de acordo com o grau de importância da primeira a última, justificando abaixo aquela que fora considerada a mais importante, ou seja, a 1<sup>a</sup>. Essa técnica combinada aproveita o material bruto gerado pela ALP e o organiza cognitivamente, consentindo uma reavaliação da ordem de evocação, em concordância com a indicação de Abric (2003), que advoga pela substituição do “rang de aparição” pelo “rang de importância” como produto

final da coleta de dados. Prosseguiu-se com a aplicação do questionário para se obter informações de natureza sociodemográfica.

### 3.5.1.2 Manuseio dos dados para análise

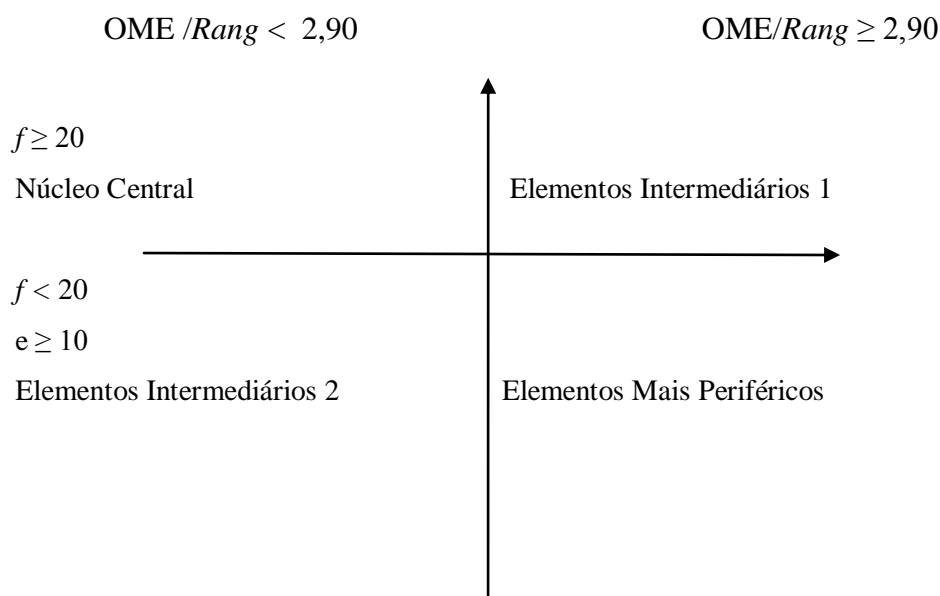
Nas análises da ALP se adotou os seguintes procedimentos:

a) Os dados foram digitados numa tabela do *software Excel* de acordo com as orientações do Manual do *EVOC2000* (VERGES, 2002) e salva sob a forma de Csv. Na preparação do “corpus” a padronização das palavras seguiu as mesmas orientações. A adoção do procedimento informado no manual foi fundamental, tendo em vista que favoreceu na fase posterior o executar do programa *EVOC* na realização das categorizações e análise dos dados;

b) no tratamento para a análise estatística das evocações foi utilizado *software EVOC* versão 2000, disponibilizado por Vergès (1992). *Software*, composto por um conjunto de programas integrados que permite dois tipos de análise a lexicográfica e a categorização por uma análise de conteúdo. O processo de tratamento realiza os cálculos estatísticos para efetuar tanto a análise fatorial e a de tipificação ou agrupamento, considerando a frequência de Evocação e calculando a ordem média de evocação (OME), quanto à construção de matrizes de co-ocorrências, gerando, ainda, relatórios de cada programa executado. Nessa perspectiva, a frequência de evocação (X) é encontrada pela soma das frequências em que cada palavra foi citada e a OME (Y) a frequência de acordo com a posição em que fora citada, sendo obtida a partir das atribuições de pesos às evocações que apresentam saliência. Assim, a palavra citada em primeiro lugar recebe peso 1, quando mencionada em segundo lugar peso 2 e sucessivamente até a última. O somatório desses produtos, dividido pela soma das frequências das palavras evocadas nas diversas posições, corresponderá à OME. Ou seja, a média aritmética dos valores da ordem de evocação de cada palavra. Decorrendo-se a análise desses dois índices, de modo simultâneo e combinado, devido a saliência a técnica de análise dos programas integrantes do *software EVOC* permite, a partir da combinação da frequência média de ocorrência das palavras citadas e da ordem média das citações (evocações produzidas), a identificação dos elementos com maior probabilidade de pertencerem ao núcleo central e ao sistema periférico da representação, admitindo, assim, configurar uma distribuição das evocações em quatro quadrantes.

De acordo com esse procedimento, torna-se possível difundir os resultados alcançados em um diagrama de quatro quadrantes, Figura 7, onde o eixo vertical, da ordenada Y, corresponde à OME, média ponderada com os valores menores para o lado esquerdo do eixo e

os maiores para o lado direito. E, o eixo horizontal, abscissa X, corresponde à média da frequência em que as palavras foram evocadas, dispondo os maiores valores na parte superior do eixo e os menores na inferior. Exemplificando dados que requeiram frequência mínima de 10 e a intermediária de 20 e OME de 2,90 ficariam dispostas da seguinte forma:



**Figura 7:** Quadrantes e/ou 4 casas do *EVOC/TABGFR*

Conforme o raciocínio dos critérios instituídos pelo EVOC para demarcar o sistema central e periférico se tem:

No quadrante superior esquerdo, o provável **núcleo central**, composto por evocações com frequência superior ou igual à média e prontamente expressas. Palavras evocadas com valor de OME menor que a média das médias das citações e Valor de Frequência ( $f$ ) maior ou igual que o Valor de Frequência Média das citações (VFM).

No quadrante superior direito, ou seja, na **primeira periferia (elementos intermediários 1)**, palavras com OME maior ou igual à média das citações e  $f$  maior ou igual que o VFM. Localiza-se e, no quadrante inferior esquerdo os **elementos intermediários 2**, palavras citadas com OME menor que a média das médias e  $f$  menor que o VFM. De acordo com Sá (2003, p. 36) a explicação desses dois quadrantes é menos precisa devido à relação contrária entre os dois critérios, ou seja, em um situam-se as evocações frequentes, mas tardiamente enunciadas e, no outro, as palavras pouco frequentes, mas prontamente evocadas.

**Elementos nitidamente periféricos**, palavras evocadas com OME maior ou igual à média das médias e  $f$  menor que o VFM das citações. Ou seja, palavras de menores



freqüências e tardiamente evocadas. Na distribuição encontram-se no quadrante inferior direito.

Assim sendo, as palavras, segundo a teoria utilizada, que provavelmente formam o núcleo central de Escola Ativa, são aquelas que tiveram as maiores freqüências e que foram mais prontamente evocadas, situando-se no quadrante superior esquerdo. As palavras situadas no quadrante superior direito e inferior esquerdo são consideradas elementos intermediários enquanto as localizadas no quadrante inferior direito são os elementos mais periféricos.

A análise da combinação da freqüência e da ordem de evocação, feitas pelo conjunto de programas, permitiu identificar quatro palavras – **ação, aprendizagem, autonomia e interação** como as mais prováveis de pertencerem ao núcleo central da representação de Escola Ativa, por seu caráter arquétipo ou nos termos de Moliner (1994), “por sua Saliência.” Sá, (2002, p. 117) acrescenta que o programa ao originar a combinação dos quatro quadrantes afere diferentes níveis de centralidade às palavras que os compõem, confirmando os indícios acerca do seu papel organizador das representações.

A referida técnica contribui para seguir as três fases de análise sugeridas por Abric (1994): a da investigação do conteúdo da representação; a do estudo da estrutura e da organização deste e a etapa da determinação e o controle do núcleo central (VERGÈS, 1992; ABRIC, 1994, 1998; SÁ, 1998), bem como, a obtenção do conteúdo semântico de maneira rápida e objetiva para preparar o dicionário, classificando as palavras, formando três categorias de análise considerando as evocações e as justificativas.

Nessa etapa, além do *EVOC*, o *Software Modalisa 4.5* foi utilizado para o tratamento de dados quantitativos e qualitativos, programa adquirido pelo intercâmbio da UFRN, através da Linha de Pesquisa, Formação e Profissionalização Docente, com a Universidade de Paris VIII - França. Os dois *softwares* contribuíram, de forma considerável, no tratamento dessas informações, servindo de logística para a visualização, interpretação, organização e a representação desses no que concerne às freqüências, às categorias e aos gráficos. As tabelas, as figuras, os gráficos e os quadros construídos, fundamentados nas análises feitas pelos dois programas, são utilizados na quarta seção.

### 3.5.2 Questionários

Na **coleta** dois questionários foram utilizados: o primeiro fazia parte do protocolo de pesquisa da ALP, (Apêndice A) e se revelou como um instrumento imprescindível para caracterizar e conhecer as(os) professoras(es) nos aspectos individuais, sociais e culturais

(MUCCHIELLI, 1978). Ou seja, município de atuação, sexo, idade, nível de escolaridade, formação, tempo de atuação no magistério e tempo de atuação no PrEA, participação em encontros de formação da EMEA e em Microcentros, sendo aplicado após a técnica associativa a todas(os) participantes. Havia uma questão mista que perguntava: Existe alguma coisa que você gostaria de mudar na Escola Ativa? Sim ou não? Justifique a resposta. O questionamento objetivava perceber alguma negação, aceitabilidade, rejeição à metodologia ou a um/uns dos seus componentes, elementos ou instrumentos, como também, vir à tona algo que fora ocultado nas evocações.

A **sistematização** dessa questão para análise foi no *software Modalisa* e as respostas categorizadas de acordo com a análise do conteúdo. Os quadros e os resultados são discutidos no quarto capítulo. Essa questão, juntamente com ALP e as respectivas justificativas foram as selecionadas para nortear todo o processo da análise.

A abrangência das palavras evocadas, das justificativas e do questionamento, acima descrito, gerou a necessidade de se aplicar um segundo questionário (Apêndice C), contendo perguntas mais específicas ao tema suscitado, dividido em quatro blocos temáticos. A aplicação contou com 24 professoras(es), o equivalente a 20% da amostra anterior, contemplando participantes dos seis municípios. As respostas serviram de base tanto para o diálogo no primeiro capítulo na seção referente à EMEA, fruto, também, da pesquisa documental, bibliográfica e de campo, quanto para as análises das representações discutidas no quarto capítulo.

### 3.5.3 Entrevista Episódica

Baseada na hipótese de que as experiências adquiridas por uma pessoa sobre um determinado assunto e/ou domínio estejam armazenadas, sendo recordadas nas formas de conhecimento narrativo e semântico (FLICK, 2002), as entrevistas foram realizadas de julho de 2007 a junho de 2008, com o terceiro grupo, formado por duas professoras de Areia Branca e um professor de Grossos. **Na construção dos dados**, as entrevistas semidiretivas foram concentradas no eixo temático dos aspectos metodológicos da EMEA. Na estrutura das entrevistas orais se combinou convites para narrar acontecimentos concretos da experiência pessoal com perguntas gerais que buscavam respostas mais amplas, numa tentativa de acessar o conhecimento alcançado pelas(os) professoras(es) a partir da própria experiência e o conhecimento geral do grupo, ligado à memória coletiva. As entrevistas (Apêndice, F) foram gravadas e depois transcritas.

Posteriormente, na fase de **análise**, essas entrevistas foram tratadas como discursos e serviram para aprofundar análises de conteúdo perceber aspectos evocados na ALP, dialogar e respaldar os resultados discutidos no próximo capítulo.

### 3.5.4 **Análise Documental**

Ao se **coletar** os documentos, na primeira fase da investigação, os mesmos serviram para complementar e subsidiar as informações obtidas pelas outras técnicas, desvelar aspectos da Escola Ativa nos documentos e se fazer a sua retrospectiva, sendo considerado como documentos qualquer material escrito que poderia ser usado como fonte de informação, servindo como base para a pesquisa (LÜDKE, ANDRÉ 1986).

Os documentos empregados foram disponibilizados pela GEA/COEP na SEEC-RN e SME, sendo selecionados para as análises os Guias de Formação do PrEA, a coleção de alfabetização, documentos e os relatórios das SME e da GEA, onde se focou aspectos da metodologia com o objetivo de revelar as concepções ideológicas subjacentes e os dados quantitativos e qualitativos. Vale enfatizar que o objetivo não foi proceder a uma análise dos Guias de Aprendizagens, dos documentos e relatórios propriamente ditos, mas refletir sobre algumas questões, à busca de uma melhor apropriação do fenômeno pesquisado e de uma aproximação às finalidades do referido programa, focando-se a estruturação teórico-metodológica.

O trabalho de **análise** se iniciou com a coleta do material no projeto de pesquisa e, a partir disso, gradativamente, as percepções do fenômeno estudado foram sendo elaboradas. Guiando-se pelas especificidades do material, novas estratégias foram selecionadas e outros autores visitados. No primeiro e quarto capítulos, ao se descrever e analisar o programa, são feitas inferências que foram visualizadas a partir da pesquisa documental.

### 3.5.5 **Observação *in loco***

Utilizada para interagir com as várias situações sociais estabelecidas, percebendo as nuances assumidas e reveladas pelo grupo a partir do fazer no seu dia a dia. As visitas foram realizadas durante o ano letivo de 2007 e 2008, atingindo uma carga horária de aproximadamente 80 h. Enfatiza-se que 50%, dessas visitas foram como técnica da COEP e pesquisadora e as demais enquanto pesquisadora.

O grau de envolvimento mantido com o grupo durante a **coleta** foi a de “Observador-como-Participante, sendo essa uma das modalidades de observação. Costuma ser utilizada, freqüentemente, como estratégia complementar ao uso das entrevistas, nas relações com os atores, em momentos considerados importantes para efeito da pesquisa” (MINAYO, 2007, p. 281). Procurando superar a limitação apontada pela autora advinda do curto espaço de tempo e do contato superficial, as observações foram distribuídas ao longo de dois anos, ocorrendo nas escolas e nos momentos de formação. Nesses momentos, se escutou e observou o outro de forma atenta, registrando o observado através de anotações escritas, as quais foram complementadas por material fotográfico dos espaços escolares e, principalmente, do grupo no processo de ensino aprendizagem, aplicando-se, também, os questionários ou entrevistas.

Na reflexão, ou seja, nas **análises** dos dados observados, sem uma matriz previamente construída, procederam-se sucessivas leituras, facilitando a interpretação das categorias e subcategorias construídas a partir da ALP. Esse movimento, no entendimento de Zabalza (1994), designa-se como o “processo de compreensão sucessiva num evento.” Dessa forma, a prática manifesta das(os) professoras(es) foi associada à compreensão do fenômeno estudado, servindo de alicerce para a análise.

### 3.5.6 Análise do Conteúdo

Foram aproveitados apenas alguns recursos dessa técnica para **analisar** os dados. Nas criações das categorias e subcategorias, pois segundo Bardin (1977, p117) o processo de categorização abrange “a classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos.” Procedeu-se a análise, identificando os temas que surgiram das evocações, justificativas e questionamentos, isto é, das falas, os quais foram agrupados em categorias, momento em que se realizaram as inúmeras formulações e reformulações de categorias e subcategorias, seguindo um critério semântico o qual considerou os critérios de qualidade estabelecidos por Bardin (1977): exclusão mútua, objetividade e fidedignidade, pertinência e produtividade.

Em verdade, a técnica foi eleita por se reconhecer, como Moscovici (1978), que existe uma correspondência entre a linguagem temática e a representação social e por se concordar, que:

[...] a Análise do Conteúdo assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da Linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma

construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação (FRANCO, 2005, p. 14).

Entre outras atividades, essa foi uma que contribuiu para distinguir as prováveis representações sociais do grupo, permitindo ser feita as inferências baseadas em uma lógica explicitada sobre as mensagens, o que implicou em se fazer comparações contextuais. Para se fazer essas inferências foi preciso aproximar as características específicas contidas nas evocações e mensagens do grupo, tal como o orientado:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicação, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens [...] A intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não) (BARDIN, 1977, p. 38).

Nessa pesquisa a análise de conteúdo estava vinculada à função de um classificador, ou seja, classificação coerente dos conteúdos manifestos, depois da apreciação e explicação da importância semântica desses mesmos conteúdos. Assim, aproxima-se da perspectiva do campo lógico semântico ao se levar em conta os campos de análise propostos por Mucchielli (1974) e rediscutido por Franco (2005, p. 31) quando escreve: “Esta dimensão central de conteúdo inclui importantes componentes que devem ser considerados, principalmente se levarmos em conta a lógica embutida nos recentes programas computadorizados que podem ser utilizados como auxílio para uma eficiente análise de conteúdo.” Acrescentando que os aspectos desse campo não se vinculam às investigações que se destinam à análise da estrutura formal, destaca-se a importância assumida mais uma vez pelos *Softwares Modalisa e EVOC* nas aproximações de temas e categorias encontrados expostos e discutidos no quarto capítulo, juntamente com as interpretações e inferências respaldadas sob a luz das teorias visitadas.



*Uma forma diferente,  
É outra metodologia,  
Na verdade uma proposta,  
Não pense ser fantasia*

*É fato não é boato,  
Você pode pesquisar,  
Pois a **Escola Ativa**,  
Veio mesmo para ficar*

**(Hailton Mangabeira)**

#### **4 COLHENDO O FRUTO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLA ATIVA PELAS(OS) PROFESSORAS(ES)**

O ato da colheita é heterogêneo na sua essência uma vez que respeita e une o trabalho e a vontade humana com a força e o trabalho da natureza. Metaforicamente, pode-se fazer uma analogia desse ato com a pesquisa em representações sociais, que tal como na colheita procura na heterogeneidade do indivíduo a coletividade social.

Para conhecer melhor as supostas representações e aprofundar a análise se procurou, também, considerar o lugar onde estas se estabelecem e o grupo que as criam. No trabalho isso se referiu ao lugar, ao espaço escolar, as(os) professoras(es) e aos instrumentos e elementos da EMEA.

No RN a maior parte do seu território prevalece o clima semi-árido, sujeito a secas e suas conseqüências sobre a economia e vida das pessoas. Porém, para esse povo, nem tudo do clima são adversidades. Algumas vantagens se apresentam devido às temperaturas médias bastante elevadas e ventos que favorecem as salinas e a produção de frutas, principalmente naquela microrregião. Apesar de ser um pequeno estado da federação, na tentativa de modificar o estigma de estado carente de recursos econômicos, vem se consolidando como um pólo de desenvolvimento que cresce em várias vertentes, tais como: a agricultura principalmente com a fruticultura, a pecuária, a pesca, o turismo e a extração mineral, principalmente o sal e o petróleo.

Diante de tantas possibilidades, o estado que planejado em mapa se assemelha a forma de um pequeno elefante, animal de grande força, por outro lado assume a lentidão tal qual aquele animal em alguns aspectos do desenvolvimento. Uma vez que o seu sistema de coleta e tratamento de lixo, esgoto, saneamento e outras questões ambientais, habitação, distribuição de renda, saúde, segurança pública e educação, ainda não atingiram o patamar ideal. Tantas possibilidades, força e riqueza não foram suficientes para o estado superar os indicadores sociais que denunciam de forma gritante as desigualdades vivenciadas pela população, na qual significativa parcela continua não alfabetizada, tendo dificuldade de acesso aos serviços de saúde, ao trabalho, à moradia e à educação de qualidade. No computo geral, isso dificulta o pleno exercício da cidadania e, conseqüentemente, o desenvolvimento social mais justo.

No campo educacional o grande desafio do RN, no presente, é o de aferir qualidade ao Ensino Básico. Tendo em vista, que o desempenho dos(as) alunos(as) e das escolas públicas nas avaliações externas se materializa abaixo da média nacional. Em algumas áreas do

conhecimento é o mais baixo do país e, por este motivo, o estado amarga o título de permanecer como “lanterninha” nas avaliações sistematizadas pelo INEP. Porém, para vencer esse resultado no complexo e carente campo educacional é necessário rever as ações educacionais até então sistematizadas para atingir determinados aspectos interligados que necessitam serem encarados, de forma continuada, com seriedade para se poder conter os escapamentos clandestinos que desandam o sistema de ensino.

Comparando-se o sistema de ensino a uma rede de distribuição de água, nota-se a importância assumida pelos canos, o que requer que esses estejam em bom estado de conservação, pois, quando furados, propiciam vazamentos difíceis de conter. No estado, os canos da educação que devem ser revistos, com brevidade, são os da gestão pedagógica, administrativa e financeira que devem ser norteados por um planejamento estratégico que articule ações ao invés de fragmentá-las.

O que demanda a sistematização de política pública específica voltada para a formação, o ensino e a aprendizagem de forma consistente e adequada ao contexto e a real necessidade de alunos(as), professoras(es), supervisores(as), gestores(as) e sociedade. Esse se ramificaria na formação inicial e continuada das(os) profissionais da educação, na avaliação externa e acompanhamento das escolas e do trabalho desenvolvido, nas adequações dos espaços escolares e equipamentos. Política essa, que diminua o festival de eventos, propagandas, programas, projetos e ações pontuais descontextualizados que não corrigem os defeitos da encanação e, conseqüentemente, não estancam a sangria. Mas, por outro lado, continuam levando, ralo abaixo, significativo recurso financeiro e humano. Esse tema renderia muitos parágrafos, mas para não fugir a temática da pesquisa proposta, essas indagações ficam na superfície para ser exploradas por outros(as) atentos(as) pesquisadores(as) dessas respectivas áreas.

No ano de 2007, na Microrregião de Mossoró/RN, o PrEA era constituído de 67 escolas, o contingente representava 17,67% das escolas Ativas do Estado e 19,72% das(os) professoras(es) que utilizavam a metodologia. As escolas atendiam, principalmente, aos(as) alunos(as) filhos(as) de assentados(as), trabalhadores(as) rurais, vaqueiros(as), agricultores(as) familiares, pescadores(as), salineiros e extrativistas. Estavam distribuídas nas comunidades com atividades de produção econômica e de subsistência variada, tais como: extrativista mineral sal e petróleo, extrativista vegetal e pesqueira, agricultura, fruticultura, pecuária, caprinocultura, ovinocultura, entre outras.

As **Escolas Ativas**, exclusivamente multianuais, nos seis municípios, apresentavam em 2007 e 2008 características físicas e dispunham de infra-estrutura bastante distinta das



escolas urbanas e do que seria o ideal. 60% necessitavam de adequações de infra-estrutura nas instalações físicas, hidráulicas, materiais e adequação do espaço e mobiliário. As escolas na sua maioria, ou seja, 84% eram abastecidas por água de poço ou carro pipa que muitas vezes não passava por nenhum tratamento.

Em Areia Branca, essa ausência do poder público em assegurar água de qualidade, atendendo à higiene necessária, presenciado em duas escolas, motivou os pais e mães e responsáveis pelos(as) discentes a se cotizarem e comprarem a água potável para servir às crianças. Situação que se repete nos demais municípios e requer uma intervenção do poder público de assegurar a qualidade da água servida para evitar doenças e cumprir o disposto na lei, tão bem divulgada pelo Programa Nacional da Merenda Escolar.

Quando se compara as escolas dos seis municípios, considerando as adequações nas estruturas físicas e materiais, percebe-se disparidade em todos. Existem escolas adequadas ao padrão mínimo e outras em situações precárias. Em termos de recursos disponíveis, 100% dessas escolas não possuem quadras de esporte, sala de informática, nem bibliotecas em espaços apropriados. Nas observações, no ano de 2007, verificou-se que nas caixas de sugestões eram reivindicados: um desses espaços, material didático, reforma, adequação do mobiliário e do espaço de sala de aula, material desportivo, questões relacionadas ao processo de ensino/aprendizagem e o apoio da gestão pública local. No ano de 2009, de acordo com os gestores municipais de Areia Branca, Baraúna, Grossos, Mossoró e Tibau, em parte dessas escolas será implantado o Proinfo Rural, e serão adequadas nas estruturas físicas e materiais.

Diante de tanta adversidade, de acordo com as Pesquisas de Campo e Documental nos relatórios arquivados na COEP/GEA/SEEC em 2007, emitidos pelas SME e Diretoria Regional de Educação (DIREC), cinco aspectos positivos devem ser considerados naquelas escolas:

- **metodologia planejada** respaldando o fazer docente;
- **encontro de formação** específico para as(os) professoras(es) das salas multianuais;
- **trabalho em grupo** sistematizado em 93% das escolas;
- **Cantinhos de Aprendizagem**, presentes no ambiente de sala de aula. Desses, 76% estavam adequados e as crianças, constantemente, o utilizavam;
- **Governo Estudantil** que, no ano de 2007, estava implantado em, aproximadamente, 90% das escolas de forma plena ou parcial. Considerando os relatórios e depoimentos das supervisoras municipais e das(o)s professoras(es) visitadas(os), as demais unidades de ensino estavam no processo de eleição para a nova implantação, tendo em vista

os(as) alunos(as) que formaram o Conselho Diretor em 2006, concluíram o 5º ano e foram transferidos para escolas maiores no campo ou na cidade.

Entre os órgãos e instrumentos do Governo Estudantil nas escolas existiam os comitês de trabalho, o grupo de estudo, livro de confidências, ficha de controle de presença, caixa de sugestões, livro de participação, caixa de compromissos e o cartaz dos combinados. Entre as escolas ocorria variações no dos instrumentos, mas em 74% delas, essas variações não comprometiam sua função didática. Em 20%, das unidades de ensino, apesar da existência desses instrumentos, as(os) professoras(es) faziam um processo de ensino um tanto estanque e confuso. Serviam como mostruário e não como favorecedores da prática pedagógica. Essas falhas na sistematização requerem se abordar este tema nos microcentros e encontros, bem como intervenções durante o acompanhamento/monitoramento. Em 6% das escolas havia ausência de parte desses instrumentos.

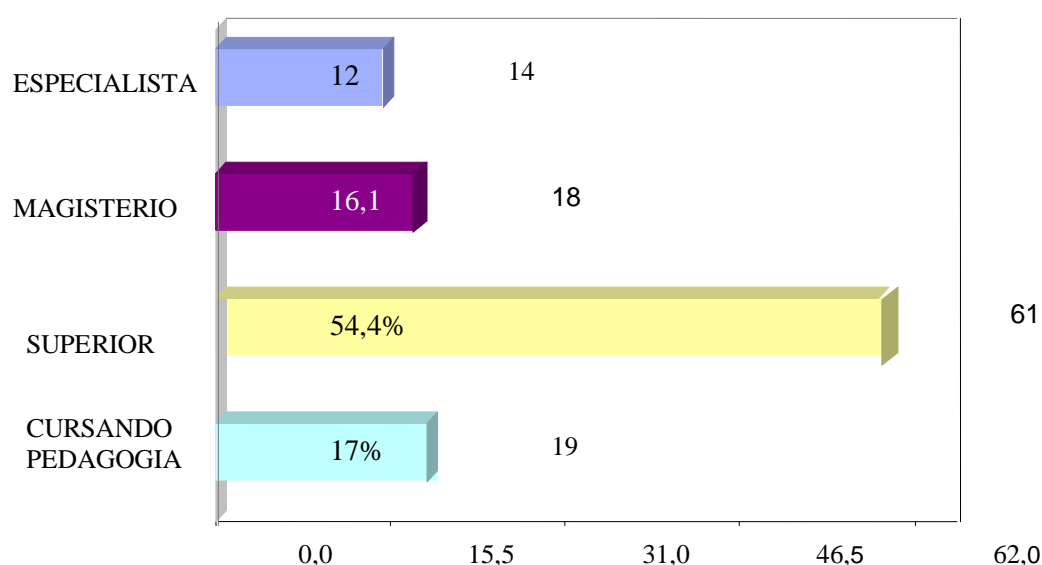
#### 4.1 ASPECTOS CULTURAIS E PSICOSSOCIAIS DAS(OS) PROFESSORAS(ES)

Os aspectos culturais e psicossociais das(os) professoras(es) são fundamentais para a análise dos processos estruturantes das representações sociais de Escola Ativa, uma vez que permitem captar aspectos do jogo de forças sociais, nas múltiplas relações estabelecidas com as imagens, os conhecimentos e atitudes circulantes. Esses três elementos, constitutivos das RS, emergem das suas falas e práticas.

Quando se analisou separadamente os seis subgrupos; verificou-se que não há discrepâncias em função do subgrupo de pertença. No entanto, mudanças em função do subgrupo foram destacadas e são apresentadas neste documento.

A faixa etária do grupo era proporcionalmente equilibrada: 23%, as(os) mais jovens, estavam na faixa etária de 20 a 30 anos; 33% se encontravam na faixa dos 31 aos 40 anos; 24% dos 40 a 50 e 20% a partir de 51 anos. Essa realidade não difere dos dados apresentados no cenário nacional que conforme levantamento do perfil das(os) professoras(es) pesquisados pelo INEP (BRASIL, 2006) apontou uma média das(os) docentes brasileiros com 37,8 anos. Esse dado foi importante, pois se as(os) jovens traziam inovação para o processo de ensino, por outro lado as(os) mais experientes e com maiores idades proporcionavam conhecimentos práticos mais sedimentados provenientes de experiências vivenciadas. Assim, nos microcentros e encontros de formação observados, durante os dois anos da pesquisa de campo, a troca de saberes, devido à heterogeneidade do grupo, era enriquecida, levando a discussões favorecedoras do processo de formação continuada das(os) docentes.

No diálogo com os dados, um fato importante, que se destaca é a variável correlacionada à formação inicial, Gráfico 3, onde, dos 112 professoras(es), 12,5% são especialistas; 54,4% possuem curso superior, 17% estão cursando pedagogia e 16,1% têm magistério. Esse quantitativo diverge do que acontece em outros municípios brasileiros do Norte e Nordeste e são divulgados em pesquisas, (BRASIL, 2006), onde prevalecem nas salas multianuais das escolas do campo professoras(es), que na sua maioria, não possuem formação inicial. Dos 54,4% graduadas(os) 54 são pedagogas(os) e sete possuem licenciatura específica, ou seja, quatro em letras e três em história.



**Gráfico 3:** Professoras(es) do PrEA, segundo nível de formação na Microrregião de Mossoró - 2007  
Fonte: Pesquisa de campo

Na análise dessa variável, observou-se que as(os) participantes estão aptas(os) a exercer a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, conforme exige a legislação nacional.

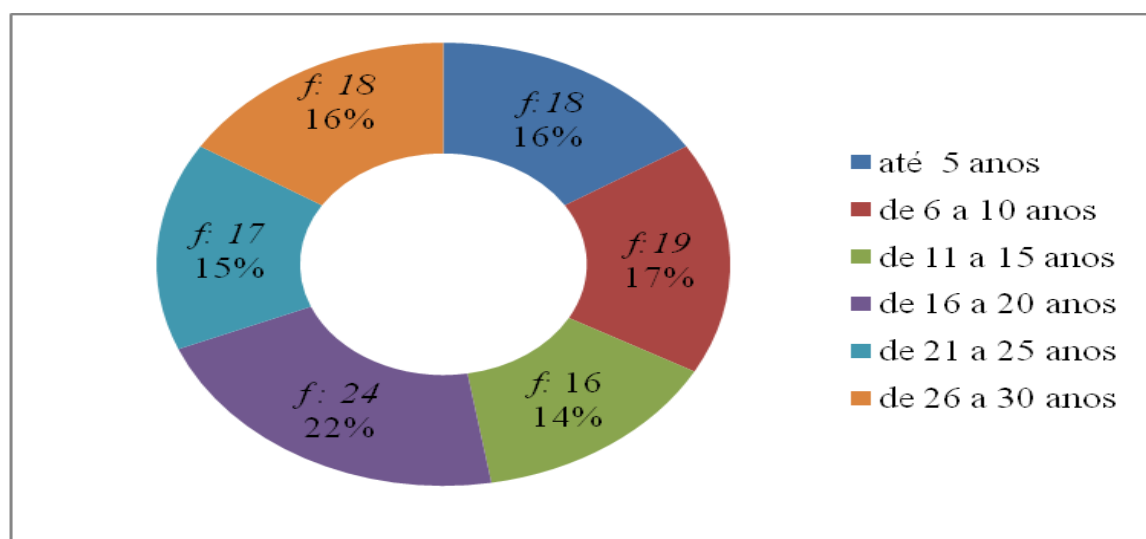
Na distribuição do nível de formação, de acordo com a cidade de atuação (Tabela 6), chama atenção, positivamente, tanto o quantitativo de especialistas nas escolas de Baraúnas, subgrupo que detém o maior índice, quanto as(os) professoras(es) de nível superior que são a grande maioria nas escolas integrantes do PrEA. No entanto, a pós-graduação ainda é muito tímida entre as(os) professoras(es), representando apenas 12,5% do grupo, sendo a especialização a única dominante uma vez que inexistente no grupo a presença de mestras(es) e doutoras(es).

**Tabela 6:** Descrição das(os) professoras(es) por município de acordo com a formação – 2007

Municípios	Docentes	Formação				
		Médio Magistério	Cursando Pedagogia	Superior Pedagogia	Superior Licenciatura	Pós-Graduação Especialização
1. Areia Branca	22	5	1	14	1	1
2. Baraúna	19	2	2	7	0	8
3. Grossos	11	2	5	3	0	1
4. Mossoró	50	9	9	23	5	4
5. Tibau	04	0	2	2	0	0
6. Serra do Mel	06	0	0	5	1	0
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>18</b>	<b>19</b>	<b>54</b>	<b>7</b>	<b>14</b>

Fonte: Pesquisa de Campo, elaboração da autora

Em se tratando do tempo de exercício profissional, examinado sob uma escala intervalar de 5 anos, variando entre 3 a 30 anos, essa apresentava uma maior concentração entre 16 e 20 anos. Nessa faixa etária, encontravam-se 22%, ou seja, 24 participantes de um total de 112.

**Gráfico 4:** Distribuição do tempo de exercício profissional das(os) 112 participantes.

Fonte: Pesquisa de Campo

A variável do tempo de exercício profissional foi considerada favorável uma vez que 84% das(os) professoras(es) possuíam mais de 5 anos de atuação no magistério. Acredita-se que o exercício da profissão seja um alargador de saberes docentes. Por outro lado, quando se observa que 16% no intervalo de 26 a 30 esperam a aposentadoria, a variável revela a necessidade de se pensar e assegurar a formação na EMEA para as(os) novas(os) que irão, em breve, assumir a sala de aula e trabalharem com a metodologia.

As(os) participantes, na sua maioria 71,4%, possuem mais de 2 anos de experiência prática com a EMEA no processo de ensino aprendizagem. Tratou-se de um dado importante

uma vez que se pesquisava as representações de Escola Ativa dessas(es) professoras(es) e verificou-se que elas(es) estavam aptas(os) para responderem, permitindo, assim, visualizar como aquele objeto era representado por um determinado grupo social.

**Tabela 7-** Tempo de atuação das(os) professoras(es) no PrEA

<b>Anos de experiência</b>	<b><i>f</i></b>	<b>%</b>
1 até 2 anos	32	28,6%
Acima de 2	80	71,4%
<b>Total</b>	<b>112</b>	<b>100%</b>

Fonte : Pesquisa de Campo

A utilização da entrevista episódica (Apêndice F), aplicada a 24 professoras(es), objetivou conhecer o percurso de formação e a preparação específica docente para atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas salas multianuais das Escolas Ativas.

Para atender ao objetivo, solicitou-se que cada uma/um narrasse: a sua história de formação profissional; sua experiência nas salas multianuais; o motivo de cursar o ensino superior; formação específica para atuar nas turmas multianuais das escolas do campo que recebera, excetuando-se os encontros e Microcentros do PrEA.

Dois indicadores se destacaram nas respostas acerca da formação inicial e específica: o primeiro, quando 75% socializaram que a motivação de cursar o Ensino Superior fora de ordem financeira, da necessidade de trabalhar com a EMEA e almejavam o crescimento profissional. Reforçando, ainda, que os encontros do PrEA e o seu novo fazer exigiam um maior fundamento e a busca exclusiva da formação ligada ao crescimento profissional foi motivo para 12,5%, enquanto as(os) outras(os) 12,5% verbalizaram que, apesar de sentir a necessidade da formação superior para melhor exercer a função docente e ascensão na carreira, não o fez devido a questões de saúde, tempo ou de ordem familiar. Nesses depoimentos, a motivação relacionada à EMEA, demonstra a concepção formativa sistematizada pelo programa, a qual influenciou 75% das(os) professoras(es) a buscar a qualificação. O segundo, quando 100%, excetuando-se a formação específica da EMEA, socializaram a inexistência de formação inicial e continuada para trabalhar com essa forma de organização escolar. Acrescentando que:

Antes da EMEA o trabalho nas turmas multianuais era improvisado, agente inventava. As formações, quando participávamos, só contemplavam o ensino organizado da cidade em anos de escolaridade (Joaquina, Baraúna).

A primeira vez que participei do encontro da Escola Ativa, fiquei apaixonada, era a prática que eu precisava para minha sala de aula (RAFAELA, Mossoró).

No curso de pedagogia se falava que as salas unidocentes era um atraso educacional e era inadmissível aceitar essa realidade. Dessa forma, eu tinha vergonha de dizer que trabalhava numa escola assim. Quando participei da formação da Escola Ativa foi que entendi o que era uma metodologia planejada e hoje tenho orgulho de trabalhar na Escola Ativa (ANA, Serra do Mel).

Esses depoimentos são fatores determinantes que justificam a importância e o pioneirismo do PrEA, naquela região, para a prática da(o) professor(a) e para o seu crescimento formativo profissional.

Normalmente nos dados estatísticos, (BRASIL, 2006), são divulgados que, além da baixa qualificação, a remuneração salarial das(os) professoras(es) das escolas do campo são inferiores aos daquelas(es) atuantes nas escolas urbanas. Contrariando mais uma vez as estatísticas, esse fenômeno, nos seis municípios, não se comprovou. Tendo em vista que as(os) professoras(es) do quadro efetivo recebem salários iguais de acordo com a sua formação, estejam atuando nas escolas urbanas ou nas escolas do campo. Quando em escolas do campo recebem ajuda para o deslocamento caso não residam na comunidade. O que se assemelha com os dados estatísticos são os baixos valores recebidos pelas(os) profissionais da educação pública no RN.

A predominância do sexo feminino no exercício da docência corresponde aos dados estatísticos que são divulgados nas pesquisas. Esses se correlacionam com vestígios das origens da profissão do magistério uma vez que para os anos iniciais do Ensino Básico, a profissão recebia incentivo para ser desempenhada por mulheres. Desse modo, a grande participação feminina corresponde à marca do passado que repercute na atualidade.

Os dados divulgados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) referentes ao ano de 2007, não foram considerados para se fazer comparações uma vez que as escolas rurais com poucos(as) alunos(as), realidade das multianuais e das escolas ativas, não participaram da prova.

## 4.2 ALP REVELA A ESTRUTURA DOS FRUTOS

Como foi explicitado na introdução, o primeiro objetivo era o estudo das representações sociais de Escola Ativa e compreender a organização interna dessa representação. Organização que, segundo Abric (1994), ocorreu por ser toda representação constituída em torno de um núcleo central unificador que lhe dá sentido e de alguns elementos periféricos responsáveis pela interface entre a realidade e o sistema central, sem desconsiderar o papel relevante da periferia. Considerou-se a técnica ALP adequada para apreender os significados de Escola Ativa, em comum acordo com os epistemológicos da TNC e pesquisas que validam a sua utilização como as de: Albuquerque (2005), Sá (2002), entre outros(as).

As palavras associadas que emergiram da frase indutora “escreva rapidamente as palavras (somente palavras) que vêm a sua mente e complementam a afirmação: **Escola Ativa é,**” ao serem processadas no *EVOC* totalizaram 673 evocações. O processamento feito pelo *software* mostrou que, da frequência simples de cada evocação surgiram 128 palavras - unidades de significado.

Na seqüência da análise do léxico, ao executar o *RANGMOT* o programa forneceu a frequência e a distribuição das palavras com base no cálculo das frequências simples e acumuladas. Na Tabela 8, construída pelo *RANGMOT/EVOC*, as referidas áreas foram separadas por linha pontilhada para melhor entendimento e visualização.

**Tabela 8:** Distribuição de frequência, expressão indutora Escola Ativa é...*RANGMOT/EVOC*

<i>freq. *</i>	<i>nb. mots *</i>	<i>Cumul *</i>	<i>evocations</i>	<i>et</i>	<i>cumul inverse</i>	
1 *	52	52	7.7 %	673	100.0 %	
2 *	15	82	12.2 %	621	92.3 %	3ª área de frequência
3 *	10	112	16.6 %	591	87.8 %	
4 *	5	132	19.6 %	561	83.4 %	
5 *	12	192	28.5 %	541	80.4 %	
6 *	5	222	33.0 %	481	<b>71.5 %</b>	2ª área de frequência
7 *	3	243	36.1 %	451	67.0 %	
8 *	3	267	39.7 %	430	63.9 %	
9 *	5	312	46.4 %	406	60.3 %	
10 *	1	322	47.8 %	361	<b>53.6 %</b>	
11 *	2	344	51.1 %	351	52.2 %	
12 *	1	356	52.9 %	329	48.9 %	
13 *	2	382	56.8 %	317	47.1 %	
14 *	1	396	58.8 %	291	43.2 %	
16 *	1	412	61.2 %	277	41.2 %	
17 *	1	429	63.7 %	261	38.8 %	
18 *	2	465	69.1 %	244	36.3 %	
20 *	1	485	72.1 %	208	30.9 %	1ª área de frequência

<i>freq. *</i>	<i>nb. mots *</i>	<i>Cumul</i>	<i>evocations</i>	<i>et</i>	<i>cumul inverse</i>	
22 *	1	507	75.3 %	188	27.9 %	
24 *	1	531	78.9 %	166	24.7 %	
26 *	1	557	82.8 %	142	21.1 %	
31 *	2	619	92.0 %	116	17.2 %	1º área de frequência
54 *	1	673	100.0 %	54	8.0 %	

Fonte: Dados da ALP, pesquisa de campo.

Vergés (2000, p. 14) esclarece que a distribuição adota a regra logarítmica, lei de *Zipf*, permitindo encontrar “**três áreas de frequência**”, fundamentando-se nessas áreas, foi possível determinar a frequência mínima e a intermediária.

Uma vez que, segundo esse autor, na primeira área as 18 palavras, unidades de significados, coluna 2, “**são muito poucas para uma mesma frequência**”, na Tabela 8, de 1 a 2 para uma alta frequência de 54 a 10. Assim, na pesquisa a frequência mínima de 10 correspondeu ao final da 1ª área. Resultando em dezoito palavras, quantidade que é obtida e detectada pela soma da segunda coluna da primeira área, ao ser dividida a frequência acumulada da quinta coluna, 361 por 18, obteve-se a frequência intermediária de 20. As palavras dessa área corresponderam a 53,6 das evocações.

Na segunda área, as 16 **palavras são poucas para uma mesma frequência**, na pesquisa de 3 a 5, obedecendo a uma frequência que se altera entre 9 a 6. Até essa área se têm 75% de frequência e um total de 34 palavras quando se somam as 18 da 1ª e as 16 da 2ª.

Na terceira área, **as palavras, 94, são muito numerosas**, de 12 a 52, **para uma baixa frequência**, de 1 a 5. Na pesquisa correspondeu a 28,5% das evocações. Verificaram-se desigualdades entre as frequências das evocações, tendo em vista que a palavra aprendizagem obteve a frequência de 54, enquanto 52 palavras foram evocadas apenas uma vez.

No Quadro 3 constam aquelas 34 palavras que compuseram a primeira e segunda área de frequência as quais foram identificadas no *AIDECAT*, antes de ser feita a aproximação semântica com as outras palavras e conglomerar as três áreas.

ITEM	PALAVRA	F	ITEM	PALAVRA	F	ITEM	PALAVRA	F
1	Acompanhamento	7	13	Cooperação	16	25	Organizada	12
2	Alegre	11	14	Criatividade	6	26	Participação	31
3	Amor	13	15	Dedicação	9	27	Pesquisa	9
4	Aprendizagem	54	16	Dinâmica	7	28	Planejada	7
5	Autonomia	20	17	Envolvente	6	29	Politizada	9
6	Ação	31	18	Governo-estudantil	9	30	Respeito	13
7	Cantinhos-aprendizagem	10	19	Grupos	18	31	Responsabilidade	6
8	Cidadania	14	20	Inovação	18	32	Socializadora	8



ITEM	PALAVRA	F	ITEM	PALAVRA	F	ITEM	PALAVRA	F
9	Coleguismo-união	24	21	Integrada	11	33	Solidariedade	9
10	Colorida	6	22	Interação	22	34	Sucesso	17
11	Compromisso	26	23	Metodologia	6			
12	Conhecimento	8	24	Microcentros	8			

**Quadro 3:** Palavras mais evocadas relacionadas pelo *AIDECAT/EVOC*

Fonte: Pesquisa de campo

O *AIDECAT* relacionou daquelas 128 palavras diferentes, as mais frequentes, destinando um número e emitindo gráficos da matriz de co-ocorrência e da matriz de preferência, possibilitando observar as palavras que apareceram juntas como, por exemplo, o caso de “ação/aprendizagem”, “ação/autonomia”, “aprendizagem/compromisso”. Os dados processados pelo *software EVOC* constituíam um emaranhado jogo de afinidades que não ocultava as relações imbricadas do *corpus*, porém se revelou exigente, requerendo atenção da pesquisadora para integrar as trilhas e formar o caminho. Caminho que foi favorecido pela opção de se usar o conjunto de programas disponibilizado pelo *software* por blocos em acordo com o recomendado pelo autor no seu manual.

Na seqüência, adotando a recomendação técnica para se utilizar o *TABRGFR* e estabelecer os quadrantes, o *corpus*, em concordância com a primeira área construída pelo *RANGMOT*, recebeu um ponto de corte com a frequência mínima de 10 e a intermediária de 20, frequência que dividiu os dois quadrantes superiores dos dois inferiores; enquanto a média das OME 2,90 foi o valor que dividiu os atributos dos dois quadrantes da direita dos dois da esquerda.

Devido à existência no grupo de seis subgrupos, e destes, Baraúna e Grossos possuíam menos de 20 participantes e Tibau e Serra do Mel menos que 10, também se processou no *EVOC*, os dados da segunda área apontada pelo *RANGMOT* (frequência mínima de 6) para confronto com a intermediária (frequência de 14). Ainda assim os elementos constituintes do núcleo central não sofreram alterações. As mudanças ocorriam nos elementos do sistema periférico, principalmente na zona intermediária, no quadrante inferior esquerdo, onde apareceram os atributos “Governo Estudantil”, “metodologia” e “politizada”. Esse último evocado por 37% do subgrupo de Baraúna e 50% de Tibau, atingindo a frequência de 9.

Por não ocorrer mudança significativa no núcleo central se optou em considerar o primeiro processamento para análise da estrutura das representações. No entanto, acatou-se dialogar nas categorias com as palavras que, após a aproximação semântica, obtiveram uma frequência a partir de cinco para contemplar representações de professoras(es) de subgrupos menores como o caso de Tibau e Serra do Mel.

O esquema figurativo que é apresentado no modelo chamado quadro de quatro casas e/ou quadrantes, Quadro 4, foi organizado a partir do relatório originado pelo *EVOC* ao se executar o programa *TABGFR*. Nesse os 18 atributos mais evocados são apontados enquanto componentes estruturais das representações de Escola Ativa. No quadrante superior esquerdo ficam situados os atributos mais fortes da representação, que segundo a técnica, formam um provável núcleo central da representação estudada.

Estes elementos mais centrais: “aprendizagem, autonomia, ação e interação” refletem, basicamente, os argumentos em prol da importância da EMEA que é representada e/ou percebida como uma forma possível de **ação** onde se constrói **a aprendizagem e autonomia** através **da interação**. O atributo mais freqüente foi “aprendizagem” com 54 de freqüência, resultando em um percentual de 48.21 das(os) professoras(es) contatadas(os), enquanto o mais prontamente evocado foi “ação” com a média de OME de 1,387 e freqüência de 31, seguida de “autonomia” -1,650 e *f* de 20. No tocante a palavra “interação”, essa possuiu, nesse quadrante, a menor freqüência 22 e a maior OME 2,864. A força desses atributos no núcleo central repercute no sistema periférico, ou seja, nos elementos intermediários e nos mais periféricos.

OME		< 2,90		≥ 2,90				
<b>F</b> ≥ 20	<b>Núcleo Central</b>			<b>Elementos Intermediários</b>				
	<b>Atributos</b>	<b>f</b>	<b>OME</b>	<b>Atributos</b>	<b>f</b>	<b>OME</b>		
	Aprendizagem	54	2,759	Coleguismo-união	24	3,458		
	Autonomia	20	1,650	Compromisso	26	3,692		
	Ação	31	1,387	Participação	31	3,032		
	Interação	22	2,864					
<20	<b>Elementos Intermediários</b>			<b>F</b>	<b>OME</b>	<b>Elementos Periféricos</b>		
						<b>f</b>		
						<b>OME</b>		
						Alegre	11	3,273
						Amor	13	4,462
						Cantinhos-aprendizagem	10	3,000
						Cidadania	14	3,786
						Cooperação	16	3,500
						Grupos	18	3,667
						Inovação	18	3,944
						Integrada	11	3,455
						Organizada	12	3,833
						Respeito	13	4,769
					Sucesso	17	3,706	

**Quadro 4:** Quadrantes das evocações ao termo indutor Escola Ativa é... Professoras(es) da Microrregião de Mossoró/RN/ Brasil, 2007

O elemento nuclear dessa representação social apresentou componentes de atitudes favoráveis à sua utilização, consubstanciada nas palavras “ação” e “aprendizagem”. Deve-se apreciar que essas estão ligadas à memória coletiva e história do grupo, uma vez que a função

social de toda ação pedagógica é a almejada aprendizagem. Mas não se pode esquecer que essa aprendizagem é consequência da evolução da prática pedagógica no processo formativo de aprender a ensinar (MARCELO, 1993). Dessa forma, é relevante que outras pesquisas abordem profundamente esse aspecto.

As(os) professora(es) se referem à Escola Ativa de forma positiva, percebendo-a enquanto estratégia metodológica como uma “ação” capaz de contribuir para que a prática docente promova a “aprendizagem”, apontando no sistema periférico que suporta a heterogeneidade do grupo, a importância do “compromisso”, da “participação” e “inovação”. Nas representações do grupo, a EMEA se estrutura sob a égide de uma ação “organizada, integrada” que se materializou naquelas salas através dos “Cantinhos de Aprendizagem” e dos “grupos” de estudos que incentivaram a “cooperação, interação e autonomia”, abrolhando o “coleguismo união” e o “respeito”.

O sistema periférico, por aceitar a integração das experiências e histórias individuais do grupo, tendo por função proteger o sistema central, apontando para a realidade diária, para o cotidiano da(o) docente. No que tange aos atributos do sistema periférico, esses ampararam o núcleo essa proteção é verificável quando os atributos apontam que por ser a Escola Ativa uma ação “organizada” movida pelo “amor” é “alegre” e “sucesso”.

Em outras palavras, através da **ação**, a EMEA é nomeada como **interação, participação, inovação**, e também qualificada como **organizada, integrada e alegre**, proporcionando **respeito, cidadania, coleguismo-união e compromisso**. Dessa forma, a Escola Ativa enquanto **ação** representada traz arraigada consigo as “dimensões” apontadas por Moscovici (1978), ou seja, a “atitude” que neste grupo foi sempre positiva; a “informação” - os conhecimentos referentes ao objeto representado; as “imagens”- construídas no campo de representação, sejam essas situacionais ou psicossociais. Representações sociais consolidadas no campo ativo das relações sociais daquelas(es) professoras(es) que, de acordo com suas histórias e a do grupo, se transformam no decorrer do tempo. A aceitabilidade manifesta ao programa, provavelmente favorecida pela carência material generalizada naqueles municípios, a demandar ações formativas e metodologias apropriadas àquele contexto, com uma forma específica de organização escolar. Essa era uma relação aguardada e continuamente retroalimentada naqueles dois eixos históricos destacados por Jodelet (2001), ou seja, na apropriação social espontânea e na difusão intencional. O que já era de se esperar quando se analisa que o programa além de pioneiro, em olhar para a realidade das salas multianuais das escolas do campo, negadas e discriminadas ao longo da história, valorizou também as(os) professoras(es). Pretexto que é assumido nas evocações

positivas carregadas de emoção. Assim, a EMEA, assume o papel de uma “tão amada redentora ou estrela salvadora” (ANA, Baraúna).

A representação de Escola Ativa, daquele grupo, é estruturada uma vez que mantém relação entre o núcleo central e o sistema periférico e os atributos que os compõem, encontra-se interligados por laços simbólicos (MOLINER 1994). O significado representacional de Escola Ativa foi submergido, abrangido, generalizado a partir de características definidoras e através do *corpus* de significação. Quando os quatro atributos do núcleo central foram transformados em indicadores, Apêndice C, e se questionou o grupo, esse permaneceu unânime em aceitar os atributos, negando informações que contradiziam as cognições centrais de suas representações o que pode ser comprovado no Quadro 5.

Nº	INDICADORES	CONCORDO		DISCORDO	
		MUITO	ÀS VEZES	ÀS VEZES	MUITO
01	Escola Ativa é ação	24			
02	Na Escola Ativa existe interação	23	1		
03	A Escola Ativa favorece a aprendizagem	24			
04	A Escola Ativa é participação	20	4		
05	A Escola Ativa é autoritária				24
06	A metodologia da Escola Ativa impossibilita a aprendizagem				24
07	A metodologia da Escola Ativa é trabalhosa			2	22
08	A metodologia da Escola Ativa dificulta o trabalho em turmas multianuais				24
09	A Escola Ativa favorece a autonomia do aluno	24			
10	A Escola ativa é uma ação descontextualizada				24

**Quadro 5** - Indicadores relacionados ao “valor simbólico das cognições centrais das representações”  
Fonte: pesquisa de campo

Desse modo, o sentido atribuído à Escola Ativa provocou a imputação de um “significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das Representações Sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas” (FRANCO, 2005, p. 15). Nessa perspectiva, o sentido que fora determinado nos atributos para Escola Ativa diz respeito aquele grupo de pertença. Ressalta-se que se transportado para outro grupo de docentes o sentido terá outra conotação.

No que diz respeito à ausência de atributos de cunho negativo na Figura 20, o fenômeno ocorreu devido à baixa frequência –  $f : 1$  - obtida nas evocações, onde apenas três participantes fizeram referências: uma a de Areia Branca assinalou como “trabalhosa” e das duas de Mossoró, uma apontou como “complexa” e a outra como “complicada”.

Diante de uma possível crítica à metodologia empregada, faz-se necessário destacar uma busca à prospecção da chamada “zona muda”, proposta por Abric (2003), ao se utilizar uma questão aberta enquanto técnica específica para fazer vir à tona enunciados que teriam sido silenciados pelo grupo: Guias de Aprendizagem e gestão local. A análise dessa questão é especificada na subseção 4.3.

Um dado que impressionou se referiu à saliência com que os quatro atributos do núcleo central foram destacados pelas(os) professoras(es) como os mais importantes, Quadro 6, fenômeno apreendido ao se executar o programa *RANGMOTP*, o qual analisou, ainda, que das 109 palavras marcadas com asteriscos, 28 eram diferentes. Salienta-se que três participantes não destacaram nem justificaram a palavra mais importante.

<i>f</i>	Nº de palavras	Atributos destacados
1	13	Bem estruturada, comunidade ativa, dedicação, formação, formar cidadão, grupos, microcentros, planejada, respeito, responsabilidade, solidariedade, sucesso e valorização do contexto
2	5	Cantinhos de Aprendizagem, Governo Estudantil, envolvente, dinâmica e cooperação
4	1	Coleguismo união
5	2	Amor e Compromisso
7	3	<b>Autonomia, Interação</b> e Cidadania
9	1	Participação
18	1	<b>Ação</b>
24	1	<b>Aprendizagem</b>

**Quadro 6:** Palavras destacadas como mais importantes *RANGMOTP*

Fonte: pesquisa de campo 2007

Após a construção do quadro de quatro casas e ou quadrantes, houve a necessidade de se padronizar os vocábulos por campos semânticos, visando à homogeneização do conteúdo. Assim, as evocações dos três campos foram consideradas em termos qualitativos, quantitativos/ estatísticos, cada atributo foi apensado a uma categoria, criando-se os três grupos temáticos de análise, após a junção se excluiu aquelas com frequência menor que três.

No Quadro 7 constam os principais atributos das três categorias formadas, contemplando os campos semânticos através do agrupamento das palavras evocadas, tendo como princípio a união daquelas mais frequentes em torno de uma aproximação temática dos significados. As de menores frequências foram também incorporadas para se obter a frequência total de cada categoria temática.

<b>Categorização</b>	<b>Atributos Principais</b>	<b>Base</b>	<b>Correlação com as Dimensões da TRS/ Moscovici</b>	<b>f: 673 %</b>
<b>1ª - Referenciais metodológicos do PrEA</b>	Acompanhamento, <b>Cantinhos de Aprendizagem</b> , Escola Comunidade, encontros de capacitação, Governo Estudantil, <b>grupos</b> , monografia, Microcentros, Guias, metodologia organizada, recursos didáticos.	Material disponibilizado, aparato teórico prático	<b>Informação</b>	<b>140 21%</b>
<b>2ª - Dinâmicas Pedagógicas</b>  <b>2.1 Relações psicossociais estabelecidas</b>	<b>Ação, aprendizagem</b> , conhecimento, desenvolvimento, dinâmica, <b>inovação, integrada</b> interdisciplinar, <b>sucesso</b> , pesquisa  <b>Autonomia, compromisso, coleguismo-união, cooperação, cidadania, interação, respeito, participação</b> , solidariedade, formação do cidadão	Fazeres, Produção e Resultados  Compromisso social, trocas	<b>Imagem/campo</b> a) Situacionais b) Psicossociais	<b>418 62%</b>
<b>3-Aspectos afetivos</b>	<b>Amor, alegre</b> , atraente, agradável, colorida, dedicação, envolvente, harmonia, interessante, trabalho com amor, tudo de bom, prazerosa	Motivação/ apreço	<b>Atitude</b>	<b>115 17%</b>

**Quadro 7:** Categorização temática do mote indutor: Escola Ativa é? Por professoras(es) do PrEA  
Fonte: pesquisa de campo

Percorrendo-se a frequência ocorrida é possível observar no Quadro 7 que a Segunda Categoria, **Dinâmicas Pedagógicas** e a respectiva Subcategoria **Relações Psicossociais Estabelecidas**, é a de maior expressividade. Abrangeu 418 evocações, o correspondente a 62% da frequência total, abrigando, além dos quatro atributos que compuseram o núcleo central, destacados em negrito, os três atributos da 1ª periferia, destacados na cor vermelha e seis atributos da periferia destacados na cor azul. Conhecendo o cotidiano das(os) professoras(es) é notável a relação que a categoria mantém com a prática, ou seja, a cena vivenciada no seu fazer, resultado e compromisso social. Essa Categoria se mescla totalmente com as outras duas Categorias.

A Primeira Categoria **Referenciais Metodológicos do PrEA** relaciona-se à organização dos conhecimentos que o grupo possui, fundamentado no aparato teórico disponibilizado as(aos) professoras(es) pelo PrEA. Nessa dimensão, as representações elaboradas socialmente pelo grupo de professoras(es) estão atreladas ao discurso institucional “imposto” no material disponibilizado e à lógica cultural do próprio grupo.

Em virtude da concentração dos elementos do núcleo central na Segunda Categoria, e à união relacional com as outras duas, concorda-se com Abric (1998) ao advogar que o núcleo central detém a qualidade de consolidar representações sociais, garantindo sua conservação em contextos instáveis e evolutivos e, desse modo, resistentes às mudanças. As respostas ao termo indutor “Escola Ativa” admitiram uma agregação com “ação”- estratégia metodológica que promove a “aprendizagem”, a “autonomia” e a “interação”. Esses atributos são normativos e funcionais e os demais, que se encontram na periferia, se associam a eles. As categorias temáticas ressaltam aspectos afetivo/valorativos, a organização dos conhecimentos e a imagem social.

Campos e Rouquete (2003) reconhecem o papel da esfera emocional no funcionamento das representações sociais, emoções e afetos que não são restritos ao individual subjetivo, porque as “emoções vividas em situações de interação coletiva (intersubjetiva) influenciam na elaboração de representações” (p.436). Dessa forma, a dimensão afetiva salientada na Terceira Categoria, **Aspectos Afetivos**, impôs ao grupo motivo de apreço que se transforma na atitude positiva diante da EMEA. Enquanto uma ação correta que confere “cor”, “alegria” e “harmonia.”

#### 4. 3 A EMEA: NA CONSTRUÇÃO DE UMA HISTÓRIA COLETIVA

Sabendo que as representações são elementos simbólicos, expressos pelo ser humano mediante o uso de palavras, nas mensagens que são mediadas pela linguagem e construídas socialmente, ficando, dessa forma, ancoradas no domínio da situação concreta das pessoas que as emitem. Abraçando-se esse raciocínio, utilizou-se o questionário (Apêndice A) para identificar nas falas das(os) partícipes subsídios que permitissem um melhor entendimento das representações, percebendo que atitude, expectativa, aceitabilidade e rejeição as(os) professoras(es) formulavam à Escola Ativa, as quais poderiam ter sido ocultadas na ALP.

Escolheu-se para análise a questão temática: **existe alguma coisa que você gostaria de mudar na Escola Ativa?** Na leitura flutuante das respostas se percebeu uma subdivisão do tema em duas categorias analíticas. Na primeira, os motivos estavam relacionados a **não possibilidade de mudança**. Essa atingiu a frequência absoluta de 60 das(os) respondentes, subgrupo que não desejava nenhuma mudança na EMEA, indicador positivo que se correlaciona à aceitação das estratégias do programa. Na segunda, 52 docentes requeriam, sugeriam e aceitavam **possibilidades de mudanças**. Percentualmente, o primeiro subgrupo

totaliza 53.6% e o segundo 46.4%. No Quadro 8 se verifica a formação em duas categorias e a divisão interna dos subgrupos de pertença.

Categorias	Subgrupos						Total	
	Baraúna	Grossos	Mossoró	Serra do Mel	Tibau	Areia Branca	Absoluto	%
<b>1 A não possibilidade de Mudanças</b>	12	6	22	2	2	16	60	53,6
<b>2 As possibilidades mudanças</b>	07	05	28	4	2	06	52	46,4
<b>Total</b>	<b>19</b>	<b>11</b>	<b>50</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>22</b>	<b>112</b>	<b>100%</b>

**Quadro 8** - O que mudar na EMEA, distribuição das(os) participantes por categorias e cidade  
Fonte: Pesquisa de Campo

Constatou-se, nessas categorias, uma consonância de idéias quando as respostas se referiam à EMEA, o que já tinha sido percebido nas evocações resultantes da ALP. Os resultados sugeriram existir aceitabilidade e não rejeição ao programa. A rejeição ocorrida é mínima e ligada a instrumentos específicos, como os Guias de Aprendizagem dos Alunos e o trabalho em grupo. Convém lembrar que as respostas sobre ineficiência dos sistemas educacionais locais em assumir a ação, se confirmou no alto percentual de solicitações de formação, acompanhamento e materiais. Assim, as solicitações de mudança são equilibradas se analisadas de acordo com o contexto educacional vivenciado nos seis subgrupos, ou seja, referem-se às necessidades educacionais específicas dos municípios em que cada professor(a) atua ( gerenciais, formativas ou operacionais) e não ao PrEA.

Mediante a classificação em duas categorias, sem um afastamento dos significados e dos sentidos atribuídos pelas(os) partícipes, marcos interpretativos amplos foram traçados para se reagrupar as categorias, facilitando o processo de se verificar aceitabilidade à EMEA e à incorporação dos pressupostos teóricos. Distinguidas as respostas e organizados os indicadores para a criação de categorias, escolheu-se trabalhar com o “tema” como unidade de registro.

Optou-se na categorização quantificá-las, empregando-se as frequências absolutas e relativas disponibilizadas pelo *Modalisa*. Esse *software* contribuiu para a construção dos marcos de reagrupamento, gerando quadros e gráficos quantificados com frequências absolutas e relativas, correlacionando o grupo e os subgrupos, bem como, as aproximações semânticas. A sua utilização potencializou o tempo de sistematização e construção dos dados ao perceber a intensidade e manifestação dos distintos significados lógico-semânticos, como

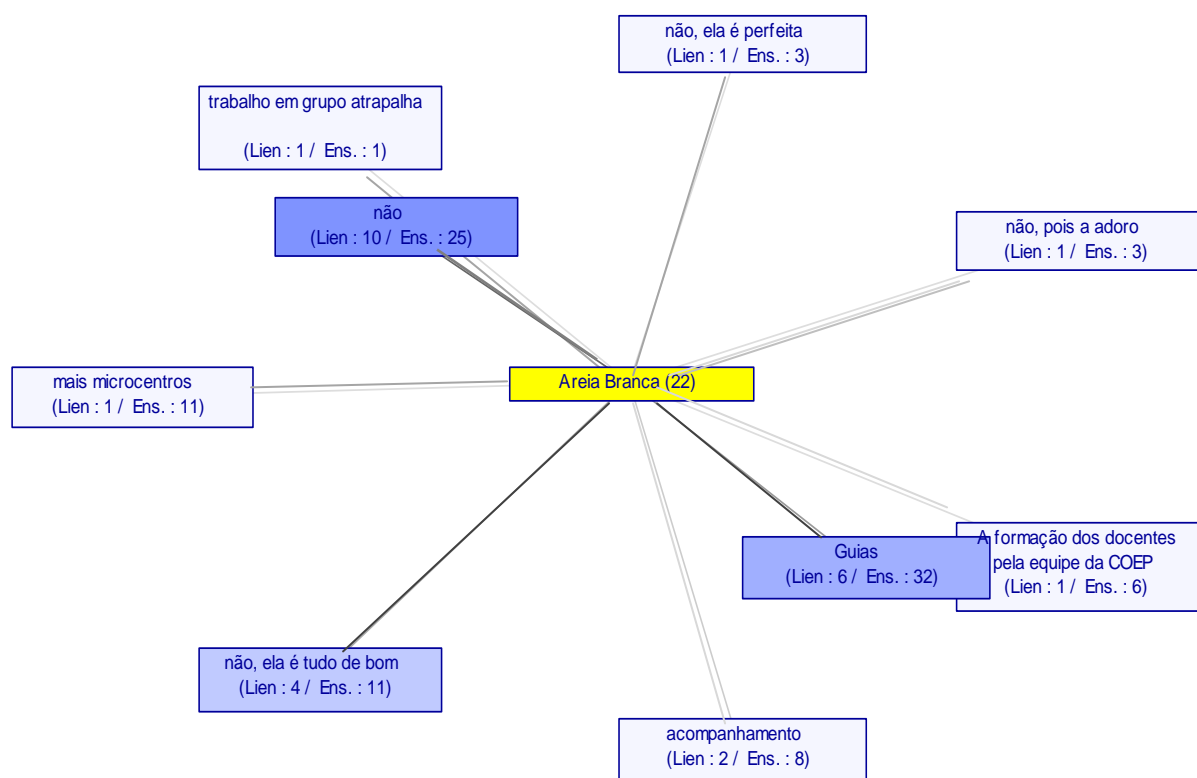


também, o compartilhar das mesmas idéias entre as(os) participantes dos seis grupos de municípios.

A Figura 8, originada pelo *Modalisa*, esclarece o resultado do procedimento descrito. Entre as seis figuras construídas, relacionadas aos municípios, foi selecionada uma, tendo em vista que tanto nessa quanto nas outras ocorreu um compartilhar de idéias semelhantes nos discursos e, ainda, por essa corresponder ao Grupo de Areia Branca o qual foi município pioneiro e *locus* da 3ª fase da pesquisa. A respectiva figura em forma de radial divergente destaca:

- no retângulo central, enfatiza o grupo, nesse caso, Areia Branca e o quantitativo absoluto de 22 participantes de um global de 112;
- nos retângulos ao redor do círculo os temas citados, *Lien* - leia a frequência que fora citado – naquele grupo e a *Ens* frequência Global correlacionada aos demais grupos, destacando as mais frequentes e diferentes com tonalidade mais forte da cor azul.

Não se pode esquecer que o quantitativo *Lien e Ens*, nos retângulos, não correspondem ao total de participantes e sim quantifica às vezes em que aquele tema incidiu nos discursos.



**Figura 8** – Motivos explicitados pelas(os) participantes do subgrupo de Areia Branca para justificar se mudariam ou não a EMEA. Fonte: Pesquisa de campo/ *Modalisa*

Na figura acima, as freqüências mais acentuadas nos discursos são recorrentes a: “**não**” sem justificativa -10 de 25, os **Guias** 6 de 32 e “**não, ela é tudo de bom**” - 4 de 11.

#### 4.3.1 Primeira categoria: a não possibilidade de mudanças

O Quadro 9 enfatiza a primeira categoria e as justificativas do subgrupo contrário às possibilidades de mudanças de acordo com a freqüência surgida nos discursos. Nessa, a freqüência absoluta corresponde tanto ao quantitativo de partícipes quanto de respostas, pois cada respondente apontou um único tema. O percentual foi calculado a partir da freqüência temática explicitada na categoria.

CATEGORIA 2: A NÃO POSSIBILIDADE DE MUDANÇAS	SUBGRUPOS							
	Baraúna	Grossos	Mossoró	Serra do Mel	Tiba u	Areia Branca	Absoluto (60)	%
1) RELACIONADAS À SATISFAÇÃO COM A EMEA • Não, ela é tudo de bom	2	1	4			4	11	<b>91,7</b>
	4	1	3				8	
	3	1	4				8	
			1	1		1	3	
	2	3	9		1	10	25	
2) RELACIONADAS A SENTIMENTO • Não, pois a adoro	1		1	1	1	1	5	<b>8,3</b>

**Quadro 9:** Distribuição das respostas, absoluto e %, da categoria 1: “não possibilidade de mudanças” de acordo com os motivos explicitados pelas(os) professoras(es)

Ressaltamos inicialmente, que 41,66%, correspondente à freqüência absoluta de 25 participantes, respondendo apenas “não”, deixando de justificar e, quando solicitada uma justificativa, respondiam: “a não necessidade de falar, pois a Escola Ativa não necessita de mudança”. Essa resistência, no primeiro momento, tornou-se algo impreciso de se constituir

ou não um campo temático que pudessem propiciar condições para a construção de categoria ou simplesmente um espaço oculto.

Das(os) que responderam o não sem justificar, 76% era de Areia Branca e Mossoró. As dez professoras de Areia Branca e as nove de Mossoró trabalhavam com a EMEA há mais de quatro anos e vivenciaram mais de três encontros de formação e microcentros. O nível de graduação não serviu como parâmetro, tendo em vista que o universo foi formado tanto por pedagogas(os) como por aquelas(es) que tinham nível médio - magistério.

Observa-se que 50% das análises dos registros, da primeira subcategoria, foram, basicamente, relacionados à satisfação com a EMEA ao colocar que “a sua estrutura é ótima; ela é legal; ela é perfeita; ela é sucesso do jeito que estar; ela é tudo de bom; se mudar estraga”. Considerando as respostas vinculadas à satisfação e preservação da estrutura, aqueles 25 “não”, sem justificativas, foram agrupados nessa subcategoria, ficando, assim, com 91,7% dos registros, ou seja, idéia compartilhada por 55 participantes de um universo micro de 60 e, se comparada ao macro de 112 participantes, corresponde a 49,10%. Na segunda subcategoria, nos registros se materializa a ocorrência de motivos vinculados à satisfação justificada por sentimento, quando as(os) demais, 8,3%, expressam: “pois a adoro”.

Analisou-se que as falas predominantes na categoria estão expressando um tempo presente, através de construções como “ela é” e “adoro” o que leva a constatar que a Escola Ativa é tida como uma ação presente, vivenciada e materializada, tal como foi encontrado no levantamento do Núcleo Central sistematizado no EVOC.

Sem dúvida, a harmonia da categoria e respectivas subcategorias, além da aproximação dos subgrupos, como um todo, aponta e reitera algo interessante: a atitude de reconhecimento relacionado à importância da EMEA no âmbito daquelas(es) que trabalham nas salas multianuais e vinculam-se a componentes práticos operacionais fundamentais para os seus fazeres presenciados, também, na observação *in loco*.

#### **4.3.2 Segunda categoria: as possibilidades de mudanças**

No que diz respeito ao subgrupo dos 46,4%, que constituíram a 2ª categoria, ocorre uma subdivisão: as(os) que clamam por possibilidades de mudança, solicitam ou fazem sugestões. A maior saliência se encontra nos Guias de Aprendizagem dos Alunos e no apoio da gestão. Esses são colocados quer isoladamente ou associados a outras respostas de solicitações ou sugestões.

A frequência utilizada nesta categoria não corresponde ao percentual de participantes, mas à incidência da temática surgida nos discursos, uma vez que nas respostas existiram professoras(es) que apontaram mais de uma solicitação ou sugestão (QUADRO 10). Desse modo, o percentual foi calculado a partir da frequência temática explicitada na categoria. Quando se considera a divisão dessa categoria, em duas subcategorias, a diferença de uma para outra é desproporcional, não há equilíbrio, uma vez que a solicitação de apoio às secretarias – gestão - obteve 78,75%, os guias 20% e outras mudanças na metodologia ficaram com um percentual mínimo de 1,25%. É importante considerar que os Guias fazem parte da metodologia e, assim, as solicitações de mudanças na EMEA, correspondem a 21,25% das incidências nos discursos.

AS POSSIBILIDADES DE MUDANÇAS RELACIONADA	SUBGRUPOS							
	Baraúna	Grossos	Mossoró	Serra do Mel	Tibau	Areia Branca	Absoluto	%
1) A METODOLOGIA – Mudar o método de alfabetização  – O trabalho em grupo atrapalha		1					2	1,25
1.1) GUIAS (dos alunos) – Encontro/ estudo de formação com a temática Guias – Dificuldade de trabalhar com o Guia – Os Guias serem reformulados – Mudanças nos de Língua Portuguesa/ os textos grandes e pouca gramática – Nível alto para as(os) alunas(os)/ complicado	2 1 1 1 1	1  1  1	3 5 1 3 1	1  1 1  1		2  3 1  1	32	20
2) SOLICITAÇÕES (A GESTÃO) – Mais apoio da SME  – Mais Microcentros/encontros  – Microcentros reunindo mais professoras(es)  – A não rotatividade da(o) Professor(a)  – Formação na EMEA para as(os) novatas(os)  – A formação das(os) docentes pela equipe da COEP  – Maior acompanhamento  – Maior participação da supervisora da SME  – Trabalhar só a EMEA sem outros programas  – A postura das(os) coordenadoras(es) dos Núcleos para intervir com maior prontidão diante das dificuldades	2 1  1 1 1 2 2  1	4 1 1 1 1  3 3  1	10 6 22 6 10 4 3 8 10 9	4 1  1 1  1 1  1	2 1  1   1 1  1		126	78,75

**Quadro 10:** Distribuição das respostas, absoluto e %, da categoria 2: “das possibilidades de mudanças” de acordo com os motivos explicitados pelas(os) professoras(es) dos subgrupos.

No que se refere aos **Guias**, na primeira subcategoria, as falas se ramificam em duas vertentes:

I. A(o) docente deseja encontros de formação para poder melhor compreendê-los e usá-los como instrumento no seu fazer, devido às dificuldades formativas de trabalhar com esse suporte “interdisciplinar” e “complexo”. Essa é uma solicitação às secretarias de educação que na formação continuada repensem a temática de acordo com as necessidades formativas do público destinatário. Sendo assim, as 15 solicitações não podem ser vistas como rejeição e sim como uma preocupação e alerta da(o) docente, enquanto profissional, que deseja intervir de forma consciente no processo de ensino e aprendizagem e clama por ajuda.

II. Os guias serem reformulados e/ou mudanças, nos 17 relatos, ficou explícito a rejeição a esses Guias, o que se confirmou na pesquisa de campo quando, em 3 escolas de 20 visitadas, os Guias estavam amontoados em um espaço, fora da sala de aula, sem utilização. Quando questionado a não utilização uma das respostas foi: “estão desatualizados e o aluno não deseja trabalhar com eles, todo ano são os mesmos, eles enjoaram” (ANA, Tibau).

Ao se analisar que a(o) aluna(o) a cada etapa ou ano de escolaridade utiliza os guias referentes a determinada necessidade formativa, supostamente, a cada ano estaria com a coleção adequada ao seu desenvolvimento e não os usaria de forma repetitiva. Excetua-se desse raciocínio a escola que detém, em si, um nível constante de reprovação, repetência e abandono. Na verdade a professora atribui, em parte, culpa a(o) aluna(o) para encobrir outras rejeições. Por exemplo, em permanecer anos trabalhando com o mesmo suporte pedagógico, uma necessidade formativa e o direito negado à escolha do livro didático. Essas são questões que devem ser trabalhadas e repensadas pelos(as) gestores(as) de políticas públicas educacionais. Nesse caso o MEC/SECAD, quando tenta universalizar programas, massificando determinados suportes pedagógicos, aumentando a probabilidade de rejeição.

Nas solicitações de mudanças, os Guias de Língua Portuguesa surgem com maior frequência, ou seja, “diminuir os textos” e “colocar mais gramática”. Proposições próximas a essas questões são colocadas por uma professora quando escreve: “mudaria, pois os textos dos guias são grandes e não inclui gramática (MAGALY, Serra do Mel)”. A fala revela confusões e lacunas teóricas, expondo a necessidade formativa. Nota-se a fala bifurcada em dois aspectos, ou seja, além de colocar que os textos são grandes aponta para o fato de não incluir a gramática.

Diante dessa asseveração, entende-se que acontece um desconsiderar da função social do ensino da Língua Materna e a não percepção que a gramática está diluída nas inúmeras atividades dos guias. No Manual de Orientação ao Professor do PrEA (GONDIM *et al*, 1998),

chama atenção para que o ensino da língua materna, a prática do ensino do Português, tenha uma unidade lingüística integradora, articulando sem fragmentar a linguagem oral, a leitura/literatura, a produção de textos, e os conhecimentos lingüísticos, sendo formadora de uma teia. Esses, no guia de ensino, aparecem integrados, considerando suas especificidades, o que pode ser comprovado nas atividades sugeridas nas seções A, B, C e D:

A seção “**A - Convivendo com textos**”, proporciona diferentes portadores de textos, gêneros, épocas variantes e estilos e sugere que o docente busque complementar essa coletânea;

Na seção “**B - Pensando e compreendendo textos**”, e na seção “**C – Produzindo textos**”, outros textos são adicionados, visando à intertextualidade e/ou favorecendo o desenvolvimento de habilidades de interpretações, compreensão e produção das várias tipologias textuais;

A seção “**D – Conhecendo a Língua**”, aspectos gramaticais aparecem de acordo com a necessidade sentida, mas sem uma hierarquia como na gramática normativa. As seções de A a D, quando bem utilizadas, são práticas necessárias ao ensino do Português - Língua Materna. Não se pode esquecer que a opção metodológica da EMEA busca integrar todo o currículo.

As seqüências didáticas propostas percebem a escola como espaço de produção e legitimação de formas de subjetividade, de estilos de vida e cidadania, estudam a prática a partir dos seus usos e formas, considerando tanto os seus aspectos lingüísticos quanto os discursivos. Dessa forma, a seqüência didática sistematizada nos Guias de Língua Portuguesa supõe a presença da(o) professor(a) como agente de letramento. Como todo ator(a) social, tem capacidade de mobilizar o grupo para atingir objetivo comum numa ação com dimensões políticas importantes na formação de leitores(as) e escritores(as), para que os(as) alunos(as) se tornem usuários(as) críticos(as) dessa prática. A fim de que ocorra essa mediação proativa, é relevante a formação da(o) professor(a), sem esquecer que essa formação passa pela vontade política da gestão pública em definir o modelo de profissional que forma ou deforma.

Por outro lado, problemas existentes na estruturação gráfica, conceituais e ausência de referências aos(as) autores(as) e suas obras nas atividades dos Guias não foram mencionados, nem percebidos pelas(os) professoras(es).

As reivindicações das(os) partícipes de “**apoio**” às SME, à COEP, as(os) supervisoras(es) e as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) dos núcleos, além de questões administrativas e adequações do espaço escolar expressam:

Sim, eu gostaria que os supervisores da SME fossem mais presentes e a equipe da COEP (JOANA, Grossos).

A SME apoiasse o nosso trabalho, disponibilizando materiais, adequando o espaço escolar, os supervisores e a equipe da COEP fossem mais presentes (JOÃO, Mossoró).

Mais participação da equipe de supervisores (CLARA, Tibau).

Mais acompanhamento pelos supervisores e que as visitas sejam mais freqüentes para tirar nossas dúvidas como antigamente (SARA, Baraúna).

A postura dos coordenadores pedagógicos dos núcleos para intervir com maior prontidão diante das dificuldades (RAQUEL, Mossoró).

Cabe frisar nas falas a necessidade de proximidade e apoio do outro. As(os) participantes veteranas(os) dos seis municípios, instigados sobre o assunto, reforçaram que sentiram o afastamento daquele monitoramento sistemático que acontecia, quando as supervisoras do Fundescola acompanhavam o trabalho, inclusive em sala de aula, fazendo as intervenções, propondo atividades e as discutindo nos microcentros e encontros.

**Dos microcentros:** 44% das(os) participantes de Mossoró requereram que esses encontros congregassem um maior número de professoras(es). As(os) demais participantes solicitaram que fossem asseguradas a freqüência e a ocorrência desses espaços de discussões coletivas.

**Os encontros de formação** são justificados:

Para estudarmos mais a metodologia e tirar nossas dúvidas (ANA, Baraúna).

Realização de novas capacitações e acompanhamento com a equipe da COEP como no início. Essa distância faz com que o trabalho não seja como deveria ser (DIANA, Areia Branca).

Só acontecem encontros e microcentros atrasados isso prejudica a continuidade do trabalho (GORETE, Mossoró).

O que se trabalha nos encontros de formação de professoras(es) deve partir das necessidades formativas e provocar uma forte interferência na realidade social dos sujeitos para que se constitua em verdadeiro ato educativo. Nessa dimensão, os encontros devem ter continuidade e favorecer a **Interação entre profissionais** para garantir a troca de experiência. Um participante se coloca: “Seria mais importante que houvesse mais interação com outros profissionais e momentos voltados para discussão e troca de experiência” (ANTÔNIO, Mossoró).



**Da metodologia:** duas professoras, do grupo de 112, solicitaram mudanças nos métodos. A primeira se reporta à alfabetização “Gostaria que a Escola Ativa tivesse métodos melhores na alfabetização de alunos, tenho dificuldade nesse aspecto” (JOANA, Grossos). A fala requer mudança na forma de alfabetizar sistematizada pelo programa, como também, verifica-se que a professora se auto-avalia na sua dificuldade enquanto alfabetizadora.

Levando a pesquisadora a pensar na lacuna deixada tanto na formação inicial, enquanto pedagoga, para alfabetizar as crianças dos anos iniciais quanto nos encontros de formação do PrEA e microcentros sistematizados, a professora faz uma projeção através da metodologia para refletir a sua necessidade individual e solicitar que essa temática seja melhor trabalhada na formação inicial e continuada.

**Do trabalho em grupo** uma professora acredita que essa estratégia “atrapalha” o processo de ensino e justifica dizendo: “acredito que algumas vezes o trabalho em grupo atrapalha, pois os que sabem menos pegam carona nos demais” (MARIA, Areia Branca). Esse depoimento é inquietante e quando expresso por uma pedagoga a preocupação é ampliada. Demonstra lacuna na formação e fundamentação teórica que ancoram o seu conhecimento formativo que não está respaldado naqueles(as) que a EMEA se apóia e, ainda, por não perceber a importância da interação e de valores como a solidariedade e a cooperação na apropriação e construção do conhecimento.

Considerando aqueles que a EMEA se fundamenta com o pensamento de Dewey e a concepção de Piaget, ambos adotam postura idêntica diante do sentido da infância para o desenvolvimento humano. Eles aceitam a infância como estágio inicial de um processo que contém os elementos os quais, posteriormente, ostentarão a forma acabada no adulto. Isso denota que o respeito à individualidade da criança tem um limite, pois o destino do “eu egocêntrico” é o ser social.

Para Dewey a definição encontra-se subentendida no conceito de experiência, processo que não significa relação entre um indivíduo isolado e os objetos que os cercam, mas que revela um conjunto de interações do sujeito com o ambiente físico e social e supõe a cooperação (CUNHA, 1996). Piaget mais explícito, nas palavras escritas, afirma que o sujeito cognoscente só alcança o pensamento racional na relação estabelecida com o meio, o que inclui a troca cooperativa com outros sujeitos, processo que é favorecido na sala de aula pelo trabalho em grupo.

Além de Dewey e Piaget a EMEA, também, se baseia em Vygotsky cujo fundamento da sua psicologia parte da apropriação do conhecimento que ocorre pelo processo de mediação e tem respaldo na ‘zona de desenvolvimento proximal’. Para esse autor, nas trocas

sociais com o outro ocorre apropriação do conhecimento uma vez que os(as) mais experientes mediam aos(as) que tem menos experiências.

A questão ao ser analisada deixou evidente a existência de lacunas na formação docente, no posicionamento político pedagógico das(os) professoras(es) e no acompanhamento por parte das SME. Apesar das(os) partícipes acreditarem que a EMEA é uma estratégia viável que contribuiu para o ensino aprendizagem nas salas multianuais, ampliou a participação da comunidade e dos(as) alunos(as) que se tornaram mais participantes, Observou-se, que o programa para poder derrubar as cercas e provocar avanços educacionais há necessidade de uma forte interferência dos sistemas de ensino no apoio às escolas, no acompanhamento e formação. Esse resultado se aproxima do de Andrade (2005).

#### 4.4 INVENTÁRIO DA COLHEITA: VISITAS *IN LOCO* RESPALDANDO AS ANÁLISES

Destaca-se da pesquisa documental que o programa desde a implantação em 1997 respondeu uma demanda central forte as salas multianuais presentes nas escolas públicas. Disponibilizou, assim, atendimento às demandas existentes até então ignoradas pelas Políticas Públicas a nível Federal, Estadual e Municipal. No Quadro 11 são planejados os encontros de formação cujas temáticas eram exploradas e aprofundadas, gradativamente, nas formações subseqüentes, nos microcentros e nos monitoramentos. Não se pode esquecer que as diretrizes do programa explicitam aos parceiros que a(o) professor(a) necessita, inicialmente, de uma capacitação na estratégia de modo a habilitasse para atuar e a necessidade de adequação do espaço de sala de aula.

<b>Encontros</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>Público Alvo</b>
Estratégia Metodológica Escola Ativa	40h	Professoras(es) e Supervisoras(es)
Aspectos Legais e Avaliação na Escola Ativa	40h	Professoras(es) e Supervisoras(es)
Alfabetização Kits e Guias	40h	Professoras(es) e Supervisoras(es)
Microcentros mensal ou bimestral	08h	Professoras(es)
Supervisão na Escola Ativa	40h	Supervisores

**Quadro 11** – Encontros de Formação da Escola Ativa Fonte: Pesquisa documental Arquivos da GEA

Na pesquisa documental feita nos arquivos da COEP/RN, constatou-se que os encontros de formação, destinados as(aos) professoras(es) e as(aos) supervisoras(es), de 1998

até o ano de 2004, eram ministrados pela equipe de formadoras(es) da COEP e do FUNDESCOLA. Atualmente se destinam, exclusivamente, as(aos) supervisoras(es) que são responsáveis pela formação das(os) professoras(es) na rede de ensino em que atuam. Em alguns municípios as(os) supervisoras(es) solicitam a presença das(os) técnicos da COEP/RN, que, de acordo com as possibilidades, atendem à demanda. A nova configuração, desde 2009, a formação das(os) professoras(es) multiplicadoras(es) no RN ficou sob a responsabilidade da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e a coordenação estadual assumiu o papel de planejar acompanhar essa formação.

No entanto, no ano de 2008 as(os) partícipes afirmaram que a sistematização desses encontros sistematizados pelas SME não vem ocorrendo com a frequência desejada nem satisfaz as exigências formativas do grupo:

Para a metodologia funcionar como antigamente e tal qual propõe o Guia de Formação, depende muito do interesse próprio, só acontecem microcentros atrasados, as supervisoras chegam e saem rapidamente. Há mais de cinco anos que peço a Ficha de Acompanhamento e Progresso (FAP), mas ainda não recebi. Este ano eu mesma vou providenciar (VERA, Areia Branca).

Acredito, ainda, que a Escola Ativa para acontecer realmente necessita de acompanhamento sistemático que possa intervir e orientar o professor, bem como, os Microcentros precisam ser realizados regularmente para haver trocas de experiências, discussões e aprofundamento teórico/prático das estratégias da Escola Ativa (ANGÉLICA, Mossoró).

Ressalta-se que existem professoras(es) os quais não foram, inicialmente, qualificadas(os) para trabalharem com a EMEA, partindo da experiência compartilhada com outras(os) docentes e com discentes para buscarem a autoformação o que se confirma no depoimento de uma professora de Areia Branca:

nunca tinha trabalhado em uma sala multisseriada e nem em Escola Ativa, mas quando aqui cheguei os alunos me ajudaram, inclusive não deixaram que eu desmanchasse os grupos, os cantinhos, os combinados, nem os comitês e falavam: ‘- aqui é uma escola ativa’. Depois participei de encontros, com a coordenação municipal e professores. Estudei muito, tirei as dúvidas e hoje percebo como essas crianças são capazes quando acreditamos nelas. É bonito observar à autonomia da criança, a convivência, a forma que trabalha em grupos, enfim, como que eles internalizam e socializam valores que os adultos têm dificuldades (MARIA, maio/2007).

Verifica-se que a educação proposta pela EMEA trabalha na perspectiva democrática/social, valorizando a afetividade. Quando esses valores brotam de modo natural e são vivenciados, no dia a dia, é difícil conter a manifestação de alunos(as) e das(os)

professoras(es) em seus deveres e direitos, onde eles se unem e não permitem que adversidades, fracasso, dificuldades perturbem, indevidamente, suas mentes e seus fazeres.

Observa-se que as crianças e as(os) professoras(es) são movidas(os) pela coragem, autoconfiança e participação ativa que contribuem para a construção de valores e do caráter desde a mais tenra idade. Verifica-se, portanto, uma semelhança com as representações construídas e compartilhadas pelo grupo e ratificadas nas análises da ALP e na TNC.

A participação coletiva foi vivenciada e comprovada na interação das(os) alunas(os) do Ensino Infantil com alunas(os) dos anos iniciais do Ensino Fundamental, na escola José Vicente Filho, da comunidade Freire em Areia Branca/RN. Nessa sala multianual a professora trabalhava de forma integrada e todas(os) participavam dos comitês, assumindo, de acordo com suas possibilidades e limites, determinadas funções. A convivência, na escola, era fruto da discussão do grupo, sendo exposta na sala na forma de combinados, os quais sempre estavam sendo revistos e modificados de acordo com a necessidade que se manifestava no dia a dia. As atitudes dos(as) alunos(as) e professora analisadas, semanalmente, pelos diversos comitês e os compromissos assumidos transformados em frutos com o nome de cada um(a) e expostos na Árvore da Sabedoria, montada dentro da sala de aula. Esses frutos, quinzenalmente, eram revisitados de acordo com as ocorrências no dia a dia e os(as) que não cumpriam esses compromissos tinham seus nomes retirados da árvore.

É sabido, por Lei, que a junção do Ensino Infantil com o Fundamental é vetada, mas a SME arbitrariamente fazia, nos anos de 2007 e 2008, uso dessa prática. Sugere-se que a Promotoria da Educação coíba tal procedimento, uma vez que o mesmo interfere no processo ensino aprendizagem, desrespeitando tanto os(as) alunos(as) quanto as(os) professoras(es).

A atuação ativa dos(as) alunos(as), também, foi presenciada na Unidade A1, quando na visita, de surpresa, à escola, as crianças logo se organizaram e vieram receber a pesquisadora, apresentando o Governo Estudantil e os Cantinhos de Aprendizagem. Diante de um professor atônito que procurava a todo custo conter os(as) alunos(as), inclusive vindo justificar e pedir desculpa pela euforia das crianças acrescentando: “Eu sou novo aqui na escola e essas crianças teimam em trabalhar em grupos, não querem ficar com as carteiras em filas, pegam material naqueles cantinhos, recebem visitas e fazem reuniões” (JOÃO, Areia Branca).

Os depoimentos de Maria e de João (Areia Branca) apontam um problema que vem ocorrendo em vários municípios do RN que adotam a metodologia, a rotatividade constante de professoras(es), principalmente, no sistema municipal de ensino, por ausência de políticas de acompanhamento, de seleção criteriosa das(os) substitutas(os) e da escassez de pessoal do

quadro efetivo. Em alguns casos, participam das formações profissionais que não são do quadro efetivo, ou seja, os recursos aplicados não terão retorno esperado. No primeiro depoimento, os(as) alunos(as) e a comunidade foram contemplados por receberem uma profissional comprometida. No entanto, não se verifica esse acontecimento na maioria dos casos. Muitas vezes a(o) substituta(o) nada conhece do programa e quando ela(e) ou a nova gestão não estão abertas às mudanças, a EMEA é seriamente afetada e transforma-se numa sala de aula puramente tradicional.

Nas andanças, visitas *in loco*, pelos seis municípios foi importante perceber os valores universais tão ausentes na atualidade urbana, presentes nas escolas do campo integrantes do PrEA, a gritar para todos que a educação pode e deve acontecer nas próprias comunidades, sendo um direito subjetivo de todos(as), assegurado na atual Constituição Federal, na LDB e nas Normas Básicas da Educação do Campo. Outro fator verificado durante as observações nas Escolas Ativas era a participação da comunidade representada por mães, pais, moradoras(es) e ex-alunas(os) apoiando, observando e dando depoimentos favoráveis à EMEA, principalmente quando existe ou existiu, na escola, um Governo Estudantil atuante.

No entanto, para que esses valores e a participação aconteçam positivamente em todas as escolas, é preciso que sejam tomadas medidas de ordem administrativa por parte da gestão local, tais como: adequação do espaço da escola e da sala de aula; aquisição de mesas que facilitem o trabalho em grupo e de material didático pedagógico para os Cantinhos de Aprendizagem; formação continuada para as(os) docentes; sistematização dos Microcentros; condições favoráveis, asseguradas, para que (o)a supervisor(a) responsável pelo programa possa fazer o monitoramento; implantação de política diminuindo a rotatividade de docentes. Em resumo, os cuidados que toda gestão deveria ter no desenvolvimento de políticas públicas.

Nessa direção, a sistematização de políticas que reforcem a sustentabilidade para os povos do campo, as(os) gestoras(es) devem ficar atentos ao fato da diversidade, o campo é heterogêneo. Isso implica que não se pode construir uma política de educação idêntica para todos os povos e que essa política deve ser articulada com as nacionais, locais de acordo com as demandas específicas de cada região e que, essas, devam contribuir, positivamente, para o desenvolvimento local, regional e nacional.

Os(as) dirigentes ainda insistem em fechar as portas das escolas menores do campo ou nuclear de forma radical, alegando o alto custo de poucos(as) alunos(as) para uma/um professor(a). Porém, não observam que o custo aumenta com o fechamento de unidades de ensino, devido à necessidade de se alocar transportes que, muitas vezes, servem para alimentar o sistema político de favores aos correligionários do executivo e do legislativo; sem

uma maior preocupação com a segurança dos(as) alunos(as) que, também, são violados(as) em seus direitos de ter uma escola na sua comunidade que lhes permitam o acesso e a permanência com sucesso.

Retomando o assunto da nucleação, na dissertação de Andrade (2005), a autora aborda a temática e o sentimento de perda da comunidade quando a escola é desativada. É bom lembrar que em muitas dessas comunidades a escola é a referência e local onde acontece a vacinação, as comemorações, as reuniões e festas. A escola é para a comunidade um ponto de identidade e apoio maior aos povos do campo, que carrega na história educacional brasileira a marca da negação e do descaso de políticas públicas.

Esse povo merece respeito, atenção e escolas de qualidade que atendam as suas expectativas. Motivo pelo qual a escola deve ser construída e organizada no campo, necessitando estar onde os sujeitos estão e dando-lhes plena liberdade de escolha. Só assim, ocorrerá a transgressão do paradigma que a cidade é superior ao campo e “a partir desta compreensão precisa criar relações de horizontalidade e não de verticalidade entre campo e cidade, nas formas de poder, de gestão das políticas e de produção econômica e de conhecimento” (BRASIL, 2005b, p. 36).

Falar em Nucleação é primordial destacar a forma que foi sistematizada pelo município de Mossoró/RN, na criação do centro rural e dos núcleos que atendeu à comunidade e não retirou seu ponto de referência. Optou por uma política de construir escolas maiores em diversas comunidades em torno da qual se agrupam de seis a oito escolas. O núcleo oferta, de acordo com a demanda, o Ensino Infantil, o Ensino Fundamental e a Educação de Jovens e Adultos. Possuem diretor(a), secretário(a) e apoio pedagógico para atender a todas as escolas daquele núcleo, inclusive os históricos escolares dos(as) alunos(as) das pequenas unidades que neles ficam arquivados. Dessa forma, as crianças do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental anos iniciais, não são retiradas abruptamente de suas comunidades. Contudo as(os) professoras(es) de Mossoró apontam a necessidade dos(as) supervisores(as) dos núcleos se apropriarem da EMEA para fazer as intervenções necessárias; o monitoramento por parte do(a) técnico(a) municipal e a não fragmentação dos microcentros e encontros de formação.

Normalmente, as escolas do campo além de serem partes integrantes da comunidade, são também uma extensão dela e, por este motivo, a comunidade por ser usuária se sente corresponsável por elas. A Imagem 3 revela esse tipo de situação, onde, a liberdade dos(as) alunos(as) a brincarem no intervalo das aulas, na proximidade de uma escola Ativa em Areia Branca/RN, aponta a perfeita integração entre a escola e a comunidade, como também, o

sentimento de pertença, a dizer: o amplo espaço é extensão um do outro, é a escola e a comunidade sem muros e sem medo.



**IMAGEM 3:** Fotografia das(os) aluna(os) de uma Escola Ativa no intervalo das aulas  
Fonte: SME de Areia Branca, 2007

#### 4.5 A EMEA: INTEGRADORA DE TEORIAS E FORMADORA DE AUTONOMIA E APRENDIZAGEM

Na metodologia, é visível a tendência pedagógica aperfeiçoada e materializada pelo movimento da escola nova, percebendo esta como uma corrente que transgrediu o caminho imposto pela educação tradicional, intelectualista e livresca, oferecendo um sentido vivo e ativo. Por esse ensejo, foi avocada de **Escola Ativa: o passo eu faço**. Tal como aquela da qual se originou, no conjunto de estratégias utilizadas, foi possível comprovar a vasta gama de relacionamentos existentes entre autores(as) de diversas correntes teóricas tais como: o cognitivismo, humanismo, aprendizagem social e construtivismo. O que confirma, apesar de não mencionado abertamente, há uma participação de proposições que fundamentam as principais teorias educacionais nos dois Componentes avaliados: o **Curricular** e o **Formação e Acompanhamento**.

Motivo esse que levou a EMEA a romper com a visão cartesiana que apregoa a divisão ao invés da interação, ou seja, uma visão ultrapassada de seguir apenas uma linha teórica, muitas vezes ignorando postulados de autores da mesma corrente. Atitude que não se

adéqua às ciências humanas e sociais, tendo em vista essa ter como objeto principal o ser humano como um todo, articulando também as inúmeras relações imbricadas, perspectiva defendida por cientistas sociais ao apontarem esta necessidade de aproximação. Sendo essa uma visão sistêmica, uma vez que não existe uma única teoria que sozinha responda e atenda às inúmeras questões materializadas no interior da escola. Deste modo, na formação, a(o) docente necessita conhecer as possibilidades, o alcance e os limites de cada uma dessas teorias para refletir e reagir sobre sua ação pedagógica.

Não se pode esquecer que existem aqueles(as) que proclamam um purismo teórico e outros(as) que criticam a ausência de fundamentação teórica no material do PrEA, motivos que se contrapõem à EMEA. Por outro lado, observa-se no trabalho do grupo que reescreveu os Guias de Formação de Professores e do Formador da Escola Ativa, no ano de 2005, causas que contribuíram efetivamente para as críticas. O grupo foi omissivo em não explicitar o que concordava e discordava de cada teórico(a), bem como o motivo ou finalidade de tal posição, pecando ainda por empregar determinadas palavras e conceitos de modo equivocado e sem referências bibliográficas.

No entanto, na Microrregião de Mossoró/RN, 90% das(os) professoras(es) não perceberam como problema as falhas criticadas nem tampouco as cometidas. O subgrupo daquelas(es) que estão no programa entre 1 e 2 anos, solicitam mudanças nos Guias e na metodologia, sem aprofundar a questão. As(os) veteranas(os), com mais de 3 anos de atuação no programa, pontuam aspectos ligados aos respectivos sistemas de ensino e, quando indagados acerca dessas lacunas, foram unânimes em responder, basicamente, que:

Os formadores, nos encontros, faziam as adequações e ligações teóricas necessárias, tirando as dúvidas referentes à metodologia e teorias diversas, causa que levou a refletir sempre as ações e tomar decisão em sala de aula, aumentando a minha autonomia e a dos alunos. Por isso não vejo tantos problemas[...] (CONCEIÇÃO, Areia Branca).

Percebo que a Escola Ativa é uma ação que muito contribuiu para a minha formação e autonomia profissional; reclamo atualmente dos poucos microcentros, encontros e acompanhamento na escola (VERÔNICA, Baraúnas).

Os dois discursos podem ser considerados como síntese do que foi colocado por outras(os) veteranas(os) e expõe a visão sistêmica de formação proposta pelo PrEA no RN, constatação que também foi apreendida na pesquisa documental, nos relatórios de 1998 a 2005. Verificou-se que os encontros de formação docente, no estado, necessitaram de um enfoque amplo permeado de desafios. Entre esses, destacou-se o de superar a inexistência de correlações com a prática



desenvolvida em salas multianuais nos currículos dos cursos de pedagogia e nos de magistério ofertados na época no RN. Assim, nos encontros, nos microcentros e no acompanhamento eram utilizados textos de fundamentação teórica diversos como pontes constantes entre as estratégias propostas e o processo de uso prático no ensino e na aprendizagem escolar. Processo que buscava a reflexão da(o) professor(a), por uma ação contínua em várias direções, metaforicamente, tal como uma ponte que tem direção e dois sentidos. Existia o sentido epistemológico da estratégia voltada para a prática e a formação e o sentido que nutria essa prática com a teoria ampliando o alcance teórico/prático da(o) professor(a).

Por este motivo, o PrEA foi redimido do pecado anteriormente cometido, uma vez que a forma planejada e articulada da teoria com a prática plantou árvores que geraram bons frutos, tanto no fazer docente daquelas escolas que implantaram efetivamente o programa, trabalhando em conjunto os elementos, os instrumentos do componente curricular e participaram dos encontros de formação continuada; quanto na articulação escola/comunidade para favorecer o processo de ensino aprendizagem do(a) aluno(a) e do(a) professor(a).

De acordo com os discursos das(os) que passaram por mais de três encontros de formação, microcentros e tiveram acompanhamento sistemático em sala de aula, entre os anos de 1998 a 2005, nas narrações e respostas do Questionário 2 (APÊNDICE C), as implicações positivas da formação continuada da EMEA são tidas/vistas como:

- um processo permanente presencial e semipresencial, que favoreceu a transposição teoria prática, superando, em alguns casos, limitações teóricas geradas tanto pela formação inicial quanto pela ausência dessa formação;
- o acompanhamento constante, instigando a pesquisar, rever as ações, dificuldades e buscar as adequações;
- os microcentros e encontros que favoreceram à possibilidade de refletir a prática, tirar dúvidas, enfim, retroalimentar saberes e a formação;
- o respeito à diversidade, em harmonia com um projeto educacional que considerou o homem como um ser biopsicossocial, vivendo as relações num contexto filosófico, político, econômico, histórico, geográfico e cultural;
- orientados na utilização de materiais concretos no processo de ensino e na forma de trabalhar em salas multianuais;
- desmistificadora de valores ideológicos demarcados pela imposição de uma única classe hegemônica, que propagava como forma ideal de organização escolar a seriação;

– pioneira em olhar e contribuir para a realidade das turmas multianuais sem preconceito.

O conjunto de motivos relacionados pelo grupo induziu esta pesquisadora a perceber que a formação vivenciada entre os anos de 1998 a 2005 gerou no grupo uma **ação, reflexão e reação** constante. Ao falar de uma reação fica posto que a(o) professor(a), diante de uma determinada ação, ao refletir e pesquisar as causas e conseqüências desta, é movida(o) a ter uma **reação**, seja essa positiva ou negativa semelhante ao que Moscovici (1978) nomeia de “**atitude**”.

O retorno àquela **ação** será transformador tanto da ação como da prática, uma vez que para pensar analisando e emitindo juízo de valor é necessária também a vivência consciente da auto-reflexão do sujeito sobre suas ações, o que foi propiciado pelos Microcentros e encontros de formação. Por esse motivo, a compreensão das relações entre as experiências que brotam se pode mediá-las, gerando significados que permitem maior capacidade de novas interações e ações. A garantia para a conquista de experiências significativas está na capacidade cognitiva de promover conexões procedentes a partir das situações em que o indivíduo se encontre.

Na Figura 9 são observadas em forma de “venn radial” (círculo) as relações de sobreposições em analogia à idéia central: a forma central corresponde à formação enquanto ação efetivada nos encontros, microcentros e acompanhamento do PrEA; e nas formas periféricas aparecem os resultados aferidos, ou seja: **ação/reflexão/reação, retroalimentados pela formação**.



**Figura 9:** Formação do PrEA e as relações estabelecidas na construção do saber e fazer docente.



*Dessa história nós somos os sujeitos  
Lutamos pela vida, pelo que é de direito.  
A nossa marca se espalha pelo chão  
A nossa escola ela vem do coração*

**(Gilvan Santos)**

## CONSIDERAÇÕES: TRANSFORMANDO OS FRUTOS NUMA COMPOTA BEM SERVIDA

Seria muita pretensão querer denominar essa socialização de frutos, enquanto compota servida, de considerações finais, quando se sabe que o homem, tal quais as representações sociais, é um Ser dinâmico em constante processo de construção e a pesquisa é sempre uma longa caminhada, cujo final é recomeço de uma nova investigação. Assim, a 1ª leitura certamente terá outro revestimento quando for relido, uma vez que o universo temático foi vasto e abrangeu vários pólos de análises. No entanto, utilizou-se este espaço para apresentar o recorte da realidade estudada, o mais fidedigno possível, propondo também alguns encaminhamentos necessários para uma melhor formação da(o) professor(a) do PrEA que considere suas reais necessidades.

Inicialmente se buscou atingir os objetivos formulados o que se acredita ter alcançado. Isto é motivo de alegria, pois foram apreendidas as representações de Escola Ativa pelas(os) professoras(es), analisados os sentidos e os aspectos estruturais. Adentrando nas representações, crenças, valores e construções de significados das(os) participantes, nota-se que formaram uma teia harmoniosa entre o proposto na EMEA e os sentidos representacionais no uso prático das(os) professoras(es). As representações das(os) partícipes transbordam de valores sociais tal como semente plantada no fértil solo do coração humano que acredita e luta por uma sociedade onde a equidade, a ética, a justiça, a solidariedade e o respeito sejam internalizados por todas(os).

Apesar de não receberem, naquele momento, a devida atenção e acompanhamento do sistema de ensino público, os achados revelaram que as representações sociais de professoras(es) acerca da Escola Ativa apresentam uma estrutura da qual participam predominantemente elementos positivos. Dentre os positivos destacam-se os atributos **“ação”**, **“aprendizagem”**, **“autonomia”**, **“interação”**, **“coleguismo-união”**, **“compromisso”** e **“participação”**. Quanto aos negativos, inicialmente silenciados, foram resgatados da “zona muda” ocorrendo uma rejeição aos Guias de Aprendizagem.

Fundamentando-se na premissa que as representações sociais têm como função nortear a conduta e a prática, foi visto que as(os) professoras(es), na sua maioria, tem uma atitude positiva diante do PrEA. Os elementos nucleares evidenciam o caráter processual normativo da Escola Ativa através do atributo **“ação”** e **“interação,”** ao passo que **“autonomia** e **“aprendizagem”** sugerem uma tomada de decisão pessoal e profissional imprescindível para o alcance de uma prática pedagógica proativa. Ao mesmo tempo, entre os elementos

periféricos mais funcionais (afirma Abric (1994) que por meio deles a representação se ancora na realidade), “**compromisso**” e “**respeito**” indicam um comportamento pessoal assumido enquanto profissional. A Escola Ativa é representada como processo que está sendo construído, não obstante as contradições vivenciadas no cotidiano das escolas multianuais do campo. O retrato da escola “alegre”, “colorida”, “agradável” e participativa transgride ao retrato da escola “isolada, sem vida e sem cor” que é revelado pelas pesquisas que enfocam as condições das localizadas no campo. A cor existe no sonho utópico daquelas(es) professoras(os) que desejaram e, assim, as transformaram. É importante destacar que essas escolas semeadoras de tantos valores cultivados carecem de reformas e materiais, as(os) docentes de formação continuada e acompanhamento. Esses resultados se aproximam dos de Andrade (2005) quando observa o crescimento social participativo das(os) alunas(os) e requer a interferência da Gestão Pública na sistematização de políticas voltadas para a educação das escolas do campo.

A determinação dos sistemas central e periférico das representações sociais de Escola Ativa proporcionam um importante instrumento na elaboração de ações e estratégias que visem a política de formação continuada docente e o processo de ensino e aprendizagem, pelo fato de permitir um maior conhecimento e expectativas das(os) professoras(es) em relação ao objeto em tela.

O PrEA, na voz das professoras(es), contribuiu positivamente para a formação continuada daquelas(es) que tiveram acompanhamento e formação constante até o ano de 2005, o que não aconteceu plenamente com as(os) novas(os), quando o Fundescola repassou essa responsabilidade para as secretarias de educação, uma vez que os microcentros, encontros e acompanhamento sofreram descontinuidade. Dessa forma, a efetivação de políticas que se voltem para a realidade das escolas multianuais necessita estabelecer uma relação formativa mais concreta com as(os) professoras(es). Sem dúvidas, há que se pensar em programas de formação que valorizem as representações positivadas e inclua as escolas como lugar de construção de saberes, valores universais, mas que cerquem a grande provocação, a qual faz essa mesma escola incompatível com a realidade cotidiana das crianças, das comunidades e das(os) professoras(es). A escola, voltada para a multianualidade nas escolas do campo é, ao mesmo tempo um espaço de confrontação de culturas que abarca as singularidades requeridas em qualquer situação de interação social.

A atuação docente que a comunidade espera e o programa reclama, no subjacente que emana das várias estratégias utilizadas nesta pesquisa, consiste em uma atuação profissional fundamentada na teoria e na prática, atrelada à capacidade reflexiva e à pesquisa. Atuação

capaz de dialogar qualitativamente com os meios teóricos, atividades metodológicas, o currículo, as relações históricas sociais que considerem o próximo e o distal. É preciso insistir que a reflexão, além de nortear a ação/reflexão/reação, se faz necessária para apreender a ideologia subjacente dos determinados referenciais teóricos que fundamentam a prática.

Destacando que o PrEA exige da(o) pedagoga(o) uma atuação focada na mediação de processos autônomos de construção de conhecimento e considerando as reivindicações das(os) professoras(es) por maior apoio pedagógico por parte da supervisão quanto ao planejamento, monitoramento, necessidades formativas e avaliação de sua ação pedagógica utilizando a EMEA, ficam as questões: como assegurar esse apoio, considerando que, com a reformulação dos cursos de pedagogia, a formação dessa(e) profissional -supervisor(a) pedagógica(o) e/ou coordenador pedagógico - foi extinta? Quem e com qual formação poderia preencher essa lacuna? O currículo para a formação da(o) docente assegura esses requisitos? Que metodologia deveria ser trabalhada com as(os) professoras(es) em relação aos Guias de Aprendizagem que, como o próprio nome sugere, é um apoio didático pedagógico interdisciplinar e não pode ser visto tal como o livro didático, único instrumento do seu trabalho.

Finalmente, essa pesquisa não teve a pretensão de generalizar descobertas e sim retratar uma realidade vivenciada representada por professoras(es), onde partes dos desafios foram determinados por um desequilíbrio entre a maneira como as coisas são e o modo como se julga que elas deveriam ser. Como tal, as circunstâncias passam a representar uma incrível oportunidade para ajustar tal desequilíbrio. Assim que as vozes das(os) professoras(es) se façam cigarras a cantar, na luta de assegurar o direito à educação às crianças residentes no campo e às suas próprias educação/formação como embasamento para a construção de um saber fazer autônomo, de uma ação prática socialmente legitimada pela comunidade, no cotidiano que é carregado de conflitos, relações de poder e as(os) professoras(es), alunas(os) necessitam questionar esse poder e alargar sua ação e atuação prática materializando as inúmeras possibilidades de mudanças que contribuam efetivamente para refazer o grito e o crescimento social.

## REFERÊNCIAS: O HORTO VISITADO

ABRIC, J.-C. (dir.) **Méthodes d'études des représentations sociales**. Ramonville Saint-Agne: Éditions ères. 2003.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P. e OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. Goiânia: AB, 1998. p.27-38.

\_\_\_\_\_. Méthodologie de recueil de représentations sociales. In: ABRIC, J.-C. (Org.). **Pratiques sociales e représentations**. Paris: Presses Universitaires de France, 1994. p. 59-82.

\_\_\_\_\_- J. C. O estudo experimental das representações sociais. In : JODELET, D. **As representações sociais**. Rio de Janeiro : UERJ, 2001. p. 155-172

ALBUQUERQUE, L. M. B. **Habitus, representações sociais**: a construção identitária dos professores de Maracanaú. 136p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2005.

ALBUQUERQUE, J. P. de, 1932 - **Uma tentativa**. S. Paulo: Edições Arquivo do Estado, 1982.

AMARAL, M. N. de C. P. **Dewey: filosofia e experiência democrática**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

ANDRADE, E. R. G. **O saber, o fazer e o saber do fazer docente**: as representações sociais como resistência. 181f. Tese (Doutorado em Educação) - Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

ANDRADE, W. M. L. **O Modelo de Gestão Participativa do Projeto da Escola Ativa**: Uma avaliação crítica em escolas rurais Paraíba-Brasil. 198f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Educação) Universidade Lusófona de Humanidades Tecnológica – Departamento de Ciências Sociais e Humanas –. Lisboa, 2005.

ARAÚJO, I. L. Dewey e Rorty: um debate sobre justificação, experiência e o papel da ciência na cultura. **Cognitio-Estudos: Revista Eletrônica de Filosofia**. São Paulo, v. 5, n. 1, janeiro-junho, 2008, p.1-15. disponível em < <http://www.pucsp.br/pos/filosofia/pragmatismo>> acesso em 03 dez. 2008.

ARAÚJO, M. M. **Origens e tentativas de organização da rede escolar do Rio Grande do Norte**: da Colônia à Primeira República. Dissertação (mestrado em educação) – Administração e Supervisão Educacional, Universidade Estadual de Campinas, SP – 1979.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C.; (orgs.) **Por uma educação do campo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

ARROYO, M. G.; A Educação Básica e o Movimento Social do Campo. In: **Por uma educação do campo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.



ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a Interpretação. In Moreira, Antônia S. P. (org) **Perspectiva teórico-metodológica em Representações Sociais**. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p. 229-254.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro, 1977.

BETANCOURT, O. Lãs nuevas propuestas metodológicas: el debate de lo cualitativo y cuantitativo. **Salud de los trabajadores**, 3 (1), p. 21-26, 1995.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO. E. C. **Educação do campo**: pedagogia da sobrevivência. Comunicações, vol. 5, n. 2, p.205 – 213, nov. Piracicaba (SP), 1998.

BRASIL, Ministério da Educação/CEB/CNE. Estabelece Diretrizes complementares, normas e princípios operacionais para a educação básica nas escolas do campo. **Resolução nº 2**, de 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama da Educação do Campo**. Brasília: Inep/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Define Normas Nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração**. Resolução nº 03/05, de 03 de agosto de 2005.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação. Fundescola. **Diretrizes para implantação e implementação da estratégia metodológica Escola Ativa**. Brasília, 2005a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação. Fundescola. **Guia para a formação de professores da Escola Ativa**. Brasília, 2005b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação. Fundescola. **Guia do formador da Escola Ativa**. Brasília, 2005c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação. Fundescola. **Escola Ativa**: orientações para supervisão municipal. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Resolução nº 1 de 03 de abril 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo de Fortalecimento da Escola. Escola Ativa. **Alfabetização**: livro do professor. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 36/2001**, da relatora Soares, Edla de Araújo Lira. às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo. Processo 23001000329/2001-55. Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Um olhar para o mundo**: homenagem ao centenário do nascimento de Anísio Teixeira. Brasília: MEC, TV Executiva, 1999. Fita de Vídeo, 116min.: 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: 1ª a 4ª série, Volume 1, Brasília: MEC/SFH, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. (Coleção Escola Legal, v.3, texto reproduzido com as devidas alterações decorrentes das leis posteriores).

\_\_\_\_\_. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Desporto. Conselho Nacional de Educação (Câmara de Educação Básica). – LDB – Resolução nº 02, de 07 de abril de 1998.

\_\_\_\_\_. Constituições do Brasil. Org. Fernando H. Mendes de Almeida, 5ª ed., São Paulo: Saraiva, 1967.

\_\_\_\_\_. Lei de 15 de outubro de 1827. **Coleção das Leis do Brasil**. Rio de Janeiro. 1827. CALAZANS, M. J. C. “Para compreender a educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J. & DAMASCENO, M. N. (Coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993. p.15-40

CALAZANS, M. J. C.; CASTRO, L. F. M. de; SILVA, H.R.S. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J.D. **Educação rural no terceiro mundo**: experiências e novas alternativas: 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CALDART, R. S. Sobre a educação do campo. In: Fernandes, B. M.[et al.]; Org. Santos, A. C. **Por uma educação do campo**. Brasília: Incria; MDA, 2008. p. 67-86.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C., (orgs.) **Por uma educação do campo**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 147-158.

CAMPOS, P. H. F. & ROQUETE, M-L. Abordagem estrutural e componente afetivo das representações sociais. **Psicologia**: reflexão e crítica, vol. 16 (3), p.435-445, 2003.

CARVALHO, S. M. G.. **Educação na reforma Agrária**: Pronera, uma Política Pública. Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará/UFC. Fortaleza, 2006.

CARVALHO, M. R. F.; PASSEGGI, M. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. (Org.). As Representações Sociais na mediação do processo ensino-aprendizagem. In **Representações sociais**: teoria e pesquisa. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-un Rosado, 2003. p. 17-30

CARVALHO, M. R. F.; **O outro lado do aprender**: Representações sociais da escrita no semi-árido norte-riograndense. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana; Natal: UFRN. 1998.

CUNHA, L. A. **Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Fundamental**: convívio social e ética. Caderno de pesquisa. São Paulo, n. 99, p. 60-72, nov. 1996.

CUNHA, M. V. **Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta**. Caderno de pesquisa. São Paulo, n. 97, p.5-12, maio 1996.

DEBES, C. A **"Justiça" Revolucionária criada em 1930**, in: Revista da Academia Paulista de Letras, Volume 115, São Paulo, dezembro de 2001.

DEWEY, J. *Experiência e educação*. 3 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979. (Atualidades Pedagógicas).

\_\_\_\_\_. **Logic The Theore of Inquiry**. New York, Henry Holt and Company, 1939 (1. ed.;1938).

\_\_\_\_\_. **Experience and Nature**. Chicago, London, Open Court Publishing Company, 1926 (1ª ed. , 1925).

\_\_\_\_\_. **How We Think**. A Restatement of the Relation of Reflective Think to the Educative Process. Revised edition. Boston, D. C. Heath and Co.; 1933 (1.ed.,1910).

DOMINGOS SOBRINHO, M. *Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas*. MOREIRA, A. P. S. e OLIVEIRA, D. C. de. **Estudos interdisciplinares de Representação Social**. 2 ed. Goiania: AB Editora, 2000.

DOMÍNGUEZ, M.; COCO, A. EI pluralisme metodològic com a posicionament de partida: una primera valoració del seu us a la recerca social. **Revista Catalana de Sociologia**, **11**, p. **105-132,2000**.

FERRARI, A. O problema do analfabetismo no Brasil: dez itens. **Revista da Associação Nacional de Educação**. São Paulo: ANDES/Cortez, n. 17, p. 66-68. 1991.

FLICK, U. Entrevista episódica. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis, RJ: Vozes. 2002 p. 114-136.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**, 2 ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GADOTE, M. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 1987.

GHIRALDELLI JÚNIOR., P. **Didática e Teorias Educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. P.; Richard Rorty. **A filosofia do novo mundo em busca de mundos novos.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GONDIM, M. R. *et al*: **Manual de orientação ao professor do Programa Escola Ativa:** diretrizes básicas para o desenvolvimento dos conteúdos de Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências. Brasília: MEC/BIRD/Projeto Nordeste, 1998.

GOULART, I. B. Políticas Públicas de Qualidade: O Plano de desenvolvimento de Escola (PDE). In: Minas Gerais, **Escola Pública de qualidade:** O Plano de Desenvolvimento da Escola. Belo Horizonte, 1998.

GOUVEIA NETO, H. **Anísio Teixeira:** educador singular. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1973. 150p.

GUTIERREZ, F. **Educação como práxis política.** São Paulo: Summus, 1998. (Novas buscas em Educação. v. 34).

HACKBART, R. , Apresentação. In: SANTOS, A. C. (Org.). **Por uma educação do campo.** Brasília: Inca; MDA, 2008. p. 11-14.

HERZLICH, C. La Représentation sociale. In: MOSCOVICI, S. **Introduction à la psychologie sociale.** Paris: Librairie Larrousse, 1972. p. 303-325.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: JODELET, D. (Org.) **Representações sociais.** Rio de Janeiro: Editora UERJ, 2001. p. 17-44.

\_\_\_\_\_. **Mémoire de masse:** lê cote moral et affectif de l'histoire. Bulletin de Psychologie, Tome XLV, N° 405, p. 239-256. 1992.

KOIFMAN, F. (org.) - **Presidentes do Brasil,** Editora Rio, 2001.

LALANDA, M. C.; ABRANTES, M. M.. O conceito de reflexão em J. Dewey. In: ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores:** estratégia de supervisão. Portugal: Porto Editora, 1996, p.43-61 (coleção CIDInE).

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação,** n. 27. 5-27, dez. 2004.

\_\_\_\_\_. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de pedagogia. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e Pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. p.59-97.

LIMA, L. de O. **Piaget para principiantes.** 4. ed. São Paulo: Sumus, 1980.

LISTON, D. P.; ZEICHNER, K. M. **Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización.** Madrid: MORATA, 1993.

LOURENÇO FILHO, M. B., **A formação de professores:** da Escola Nova à Escola de Educação. (org.): Rui Lourenço Filho. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001.(Coleção Lourenço Filho, ISSN1519-3225; vol. 4).

\_\_\_\_\_. Introdução ao estudo da Escola Nova. **São Paulo, Melhoramentos, 1978.**

LÜDKE, M., ANDRÈ, M. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **Introdução a uma estética marxista:** sobre a categoria da particularidade. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. Coleção Perspectivas do Homem, v.33 – Série Estética.

MADEIRA, M. C. Representações sociais e processo discursivo. In: MOREIRA, A. S. P. (org.) **Perspectivas teórico-metodológica em Representações Sociais.** João Pessoa: UFPB/Editora Universitária, 2005. p. 459-470.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 65 (150), p. 407-425, mai/agos., 1984.

MARCELO, C., Como conocen los profesores la matéria que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre Conocimiento Didáctico del Contenido. In: Monteiro, L., Vez, J. (org) **Lãs didácticas específicas em la formación del profesorado.** Santiago: Tórculo, 1993.

MARKOVÁ, I. **Dialogicidade e representações sociais:** as dinâmicas da mente. Tradução Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2006.

MEIRELES, Domingos - 1930 - **Os órfãos da revolução.** São Paulo: Record, 2005.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MIRAS, M. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, C. *et al.* **O construtivismo na sala de aula.** 6. ed. Tradução: Cláudia Schilling. São Paulo: Ática, 1999. p. 57-77.

MOLINA, M. C. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. In: Mançano Fernandes. **Por uma educação do campo.** (org) Clarice Aparecida dos Santos – Brasília: Incra; MDA, 2008. p.19-32.

\_\_\_\_\_. (Org.) **Educação do Campo e Pesquisa:** questões para reflexão. Brasília-DF, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINER, P. Les méthodes de repérage et d'identification du noyau des représentations sociales. In: C. GUIMELLI. Ed. **Structures et transformations des représentations sociales.** Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1994, 199-232.

MORETTO, V. P. **Construtivismo:** a produção do conhecimento em aula. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

\_\_\_\_\_. Introduction: le domaine de la Social psychologie sociale. In MOSCOVICI, S. (Dir.) **Psychologie sociale** . 2<sup>a</sup> ed. Paris: P.U.F., 1990.

\_\_\_\_\_. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

\_\_\_\_\_. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris, Presses Universitaires de France, 1976.

MUCCHIELLI, R. **O questionário na pesquisa social**. São Paulo: Martins Fontes, 1978, p.48-67.

\_\_\_\_\_. **Analyse de contenu des documents et des communications**. Paris: Les Libraries Techniques, 1974.

NEVES, F. M.. **O Método Lancasteriano e o Projeto de Formação disciplinar do povo**. São Paulo, 1808-1889. 293f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1995. (Série Pensamento e Ação no Magistério; v. 21).

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento & Aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Plexus, 1994.

PEREZ GOMES A. I. A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.

PETTY, M.; TOBIM, A.; VERA, R. Uma alternativa de educação rural. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**: 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 31-63.

PRESENTE, C. H. de S.; MEDEIROS, K. M. A. **Escola Ativa: aspectos legais**. Brasília: MEC/FUNDESCOLA/2001.

RAMALHO, B. L.; NUNEZ, Isauro Béltran; GAUTHIER Clermont. **Formar o professor e profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios**. Porto Alegre: Sulina, 2003.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria do Estado da Educação, da Cultura e dos Desportos. **Normas Básicas para Organização e Funcionamento Administrativo e Pedagógico das Escolas da Rede Estadual de Ensino**. 2. ed. Natal, 2006. v. 2

\_\_\_\_\_. CEE. Define normas estaduais para a ampliação do Ensino Fundamental nos estabelecimentos de ensino integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Norte, não contemplados pelo Decreto Estadual nº 17.446/06. **Resolução nº 01/05**, de 09 de novembro de 2005 da Educação, da Cultura e dos Desportos.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SÁ, C. P. de. A estrutura das representações sociais e a memória coletiva. In: COUTINHO, M. P. L. *et al.* **Representações Sociais: abordagem interdisciplinar**. João Pessoa: Editora Universitária, 2003. p. 32-49.

\_\_\_\_\_. **Núcleo central das representações sociais**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. **A Construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: ed. UERJ, 1998, p.31-43 e p. 61-78.

SÁ, C. P. & OLIVEIRA, D. C. Sur la mémoire sociale de la découverte du Brésil. In: S. Laurens & N. Roussiau (Orgs) **La mémoire sociale – identités et représentations sociales**. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2002. p. 107-117.

SÁ, C. P. & VALA, J. Representaciones sociales del pasado: los “descubrimientos” de América y de Brasil. In: A. Rosa. G. Bellelli & D. Bakhurst (Orgs) **Memória Coletiva e Identidad Nacional**. Madrid: Biblioteca Nueva, 2000. p. 429-449.

SANTOS, J. L. **O que é cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Tradução Emília de Oliveira Dihel. Porto Alegre: Arte Médicas, 1994.

SCHIEFELBEIN, E. et al. **En busca de la escuela del siglo XXI: ¿ puede darnos la pista la escuela nueva de Colômbia?** Santiago: Unesco, 1992.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagem**. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

SERRAZINA, M. de L. O papel do professor de matemática. In: PONTE, J. P.; SERRAZINA, M. de L. **Didática da Matemática do 1º ciclo**. Lisboa: Universidade Aberta, 2000.

SEVERINO, J. A. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica na nova LDB. In: Iria Brzezinski (Org.) **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 57-68.

SILVA, L. H.; MORAIS, T.; BOF, A. **A educação no meio rural do Brasil: revisão da literatura**. Programa de Estudos sobre a Educação Rural/do Campo no Brasil. Brasília, 2003.

TARGINO, R. R. B. **Representações sociais da didática**. João Pessoa: Idéia, 2008.

TAVARES, J. Relações interpessoais em uma escola reflexiva. In: ALARCÃO, Isabel (org) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.29-64.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. Paradigmas de formação e investigação no ensino superior para o terceiro milênio. In: ALARCÃO, Isabel (org) **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: ArtMed, 2001, p.97-114.

TEIXEIRA, A. S. Análise de sistema e educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.59, n. 129, p. 57-59, jan./mar. 1973.

\_\_\_\_\_. **Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou transformação da escola.** São Paulo: Melhoramentos, 1968.

\_\_\_\_\_. O problema da formação do magistério. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v.46, n.104, p. 278-287, out./dez. 1966.

\_\_\_\_\_. Por que “Escola Nova”? **Escola Nova**, São Paulo, v.1, n.1, p. 8-26, 1930a.

\_\_\_\_\_. A reconstrução do programa escola. **Escola Nova**, São Paulo, v.1, n.2-3, p. 86-95, 1930b.

VERGÉS, P. **EVOC 2000** – Conjunto de Programas que permitem a análise de representações EVOC. 2000 2. Aix-em-Provence: LAMES. 1999. versão abril 2002.

\_\_\_\_\_. *L'évocation de l'argent*: une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. Bulletin de psychologie, **Tome XLV N°405**, 1992, 203-209, 1992.

WAGNER, W. Sócio-gênese e características das representações sociais. In MOREIRA, A. S. P.S. e OLIVEIRA, D. C. (Org.). **Estudos interdisciplinares de representação social.** Goiânia: A B Editora, 1998. p. 3-25

WAGNER, W. & ELEJABARRIETA, F. Representaciones sociales. In: Morales, J. F. (Coord.). **Psicologia social.** Madrid, McGraw-Hill, 1994, p. 815-842.

WHITAKER, D. ; ANTUNIASSI, M. H. R. **Escola pública localizada na zona rural: contribuições para sua estruturação.** Cadernos CEDES, nº 33, p. 9-42. Campinas; Papirus. 1992.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores.** Portugal: Porto Editora, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores: idéias e práticas.** Lisboa:EDUCA, 1993 (Coleção Educa-professores).



**APÊNDICES**

**APÊNDICE A**  
**PROTOCOLO DE PESQUISA DA ALP**

Caro(a) colega

Estamos desenvolvendo uma atividade para compor o arquivo da Dissertação de Mestrado em Educação, sistematizada por Márcia Maria Avelino Dantas, orientada pela Professora Doutora Maria do Rosário de Fátima de Carvalho da Universidade Federal do RN – UFRN, na linha de Formação e Profissionalização Docente. Desde já, lhes agradecemos muito.

1. Por favor, escreva rapidamente as palavras que vêm a sua mente e que complementam a afirmação quando eu falo:

**ESCOLA ATIVA É...**

(por favor, preencha todos os espaços pontilhados)

( ) _____	( ) _____	( ) _____
( ) _____	( ) _____	( ) _____

2. Agora numere todas as palavras, classificando-as de acordo com a importância que você atribuiu a cada uma delas.

3. Justifique a palavra que você apontou como a mais importante, ou seja, a palavra indicada como a nº1.

---



---



---



---

## QUESTIONÁRIO 1

1- Existe alguma coisa que você gostaria de mudar na Escola Ativa? ( ) sim ( ) não

Justifique: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2-Algumas informações complementares – Perfil:

1-CIDADE EM QUE TRABALHA:

1-( ) Areia Branca

2-( ) Baraúna

3-( ) Grossos

4-( ) Mossoró

5-( ) Serra do Mel

6-( ) Tibau

2-RESIDE NA COMUNIDADE: 1-( ) SIM 2-( ) NÃO

3-SEXO: 1-( ) M 2-( ) F

4-IDADE: 1-( ) Menos de 20 anos 2-( ) Entre 21 a 30 anos 3-( ) Entre 31 a 40 anos

4-( ) Entre 41 a 50 anos 5-( ) A partir de 51 anos

5-TEMPO DE ATUAÇÃO DOCENTE:

1-( ) Até 5 anos

2-( ) De 6 a 10 anos

3-( ) De 11 a 15 anos

4-( ) De 16 a 20 anos

5-( ) De 21 a 25 anos

6-( ) A partir de 26 anos

6-TEMPO DE ATUAÇÃO NA ESCOLA ATIVA:

1-( ) Menos de 1 ano

2-( ) De 1 a 2 anos

3-( ) Acima de 2 anos

7-FORMAÇÃO:

1- Nível Médio:

( ) Com Magistério

( ) Sem Magistério

2-Nível Superior:

( ) Com Licenciatura

( ) Sem Licenciatura

Curso:

3-Pós-Graduação:

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

8-Quantos encontros/capacitações da EMEA participou : \_\_\_\_\_

Folha de Protocolo nº \_\_\_\_\_

Subgrupo nº \_\_\_\_\_

Local de aplicação: \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/2007

Aplicador(a): \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Participante,

Obrigada por autorizar sua participação como voluntária da nossa pesquisa. O objetivo da mesma é investigar as Representações Sociais de Escola Ativa por professores que atuam nas salas multianuais do Ensino Fundamental das escolas do campo que utilizam a metodologia do PrEA.

a) Riscos possíveis e benefícios esperados:

Pretendemos que os dados finais da pesquisa contribuam para verificar em que medida essas representações influenciam e interferem na aceitação ou negação da metodologia, pelos participantes, reforçando ou criando obstáculos a sua sistematização; a EMEA a qual vem sendo sistematizada contribui e propicia avanços no processo de ensino nas escolas implantadas?

b) Procedimentos:

O grupo pesquisado na sua totalidade participará da técnica ALP, e um subgrupo de entrevistas episódicas e narrativas, responderão um questionário e será observado, *in loco*, nas salas de aula.

c) Acesso às informações:

A pesquisa será realizada em sala de aula das Escolas Ativas das microrregiões de Mossoró (Areia Branca, Baraúnas, Grossos, Mossoró, Tibau e Serra do Mel), nos encontros de formação e microcentros. As pesquisadoras terão acesso aos dados obtidos para a realização de trabalhos e apresentação em encontros científicos e uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e do estrangeiro, mantendo o sigilo sobre a identidade do participante, usando pseudônimos. O participante fica ciente que nada tem a exigir a título de ressarcimento ou indenização pela participação nas ações propostas.

Caso tenha novas perguntas sobre este estudo, posso falar com Márcia Maria Avelino Dantas, pelo telefone \_\_\_\_\_ para qualquer pergunta referente à pesquisa. Sobre os meus direitos como participante deste estudo e/ou se penso que fui prejudicado na minha participação, caso necessário, entrarei em contato com a Prof<sup>a</sup>. Maria do Rosário de Fátima Carvalho (orientadora da pesquisa) pelo telefone \_\_\_\_\_.

Os participantes têm liberdade de se recusar a participar e retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa sem que haja penalização alguma.

Todos os participantes receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

A assinatura desse formulário de consentimento formaliza sua autorização para o desenvolvimento de todos os passos anteriormente apresentados, como também, a outras informações que poderão ajudar o desenvolvimento do trabalho.

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que, após ter lido e compreendido as informações contidas neste formulário, concordo em participar desse estudo. E, através deste instrumento, autorizo as pesquisadoras Márcia Maria Avelino Dantas e Maria do Rosário de Fátima Carvalho a utilizarem as informações obtidas por meio das entrevistas,

visitas *in loco* e encontros da Escola Ativa com a finalidade de desenvolver trabalho de cunho científico na área da educação.

Autorizo, também, a publicação do referido trabalho, de forma escrita, utilizando os resultados das análises. Concedo, também, o direito de retenção e uso para quaisquer fins de ensino e divulgação em jornais e/ou revistas científicas do país e do estrangeiro desde que mantido o sigilo sobre a minha identidade, estando ciente de que nada tenho a exigir a título de ressarcimento pela minha participação na pesquisa.

EU \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro para fins de participação na pesquisa.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2007

## APÊNDICE C QUESTIONÁRIO 2

### Inventário sobre atitudes dos professores frente aos elementos do Componente Curricular da EMEA.

Este formulário faz parte de um estudo que pretende analisar as representações e as atitudes diante dos elementos do Componente Curricular da EMEA.

#### 1-PERFIL

##### 1.1-CIDADE EM QUE TRABALHA:

- 1-( ) Areia Branca                      2-( ) Baraúna                      3-( ) Grossos  
4-( ) Mossoró                              5-( ) Serra do Mel                      6-( ) Tibau

##### 1.2-TEMPO DE ATUAÇÃO ESCOLA ATIVA:

- 1-( ) Menos de 1 ano                      2-( ) De 1 a 2 anos                      3-( ) Acima de 2 anos

##### 1.3-FORMAÇÃO:

- 1- Nível Médio:                              2-Nível Superior:                              3-Pós-Graduação:  
( ) Com Magistério                              ( ) Com Licenciatura                              ( ) Especialização  
( ) Sem Magistério                              ( ) Sem Licenciatura                              ( ) Mestrado  
CURSO:    ( ) DOUTORADO

Para cada uma das questões indique, com um X, nas respectivas colunas o seu grau de concordância ou discordância.

#### 2- INDICADORES RELACIONADOS AO COMPONENTE CURRICULAR

##### 2.1 Cantinhos de Aprendizagem

Nº	INDICADORES	CONCORDO		DISCORDO	
		MUITO	ÀS VEZES	ÀS VEZES	MUITO
01	Os cantinhos são espaços que contribuem para a aprendizagem dos alunos.				
02	Os cantinhos favorecem o processo de ensino e a aprendizagem.				
03	Os alunos utilizam os materiais disponibilizados nos cantinhos na execução de atividades.				
04	Os alunos participam da organização dos cantinhos.				
05	Existe articulação entre os cantinhos e os Guias de Aprendizagem.				
06	Os cantinhos possibilitam o conteúdo abordado com a realidade local.				
07	Existe, de sua parte, dificuldade em trabalhar com os materiais disponibilizados nos cantinhos.				
08	A variedade do material disponibilizado para os cantinhos é suficiente.				

Justifique as dificuldades ou sugira mudanças nos cantinhos.

## 2.2 FORMAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

Nº	INDICADORES	CONCORDO		DISCORDO	
		MUITO	ÀS VEZES	ÀS VEZES	MUITO
10	As escolas têm Acompanhamento Pedagógico realizado regularmente				
11	A compreensão e o estudo da metodologia a ser sistematizada nas turmas multianuais são possibilitados com o Guia de Formação de Professores.				
12	Periodicamente, são realizados microcentros e cursos, propondo-se ao aprofundamento teórico/prático da estratégia Escola Ativa.				
13	A utilização das estratégias de ensino em sala de aula multianual são favorecidas pelas qualificações proporcionadas pelo Programa Escola Ativa.				
14	As temáticas dos encontros contemplam conteúdos importantes relacionados ao processo de ensino e aprendizagem.				
15	Os microcentros geram oportunidades de discussões de atividades das classes multisseriadas.				
16	Os microcentros são ocasiões oportunas de intercâmbio de experiências educativas.				
17	Excluindo os encontros da EMEA, você tem participado de outros encontros que façam relação com o ensino em turmas multianuais.				
18	Regularmente são realizados os microcentros.				
19	O monitoramento pelo supervisor às escolas é realizado sistematicamente.				
20	Durante o monitoramento o supervisor propôs intervenções e sugeriu atividades.				

Justifique os avanços, dificuldades ou sugira mudanças nos encontros de formação da EMEA e no acompanhamento por parte do supervisor.

<b>2.3 GOVERNO ESTUDANTIL, ESCOLA E COMUNIDADE</b>					
Nº	INDICADORES	CONCORDO		DISCORDO	
		MUITO	ÀS VEZES	ÀS VEZES	MUITO
21	A participação da comunidade na gestão administrativa da escola é contemplada pelo Governo Estudantil.				
22	O Governo Estudantil é um elemento curricular que favorece o desenvolvimento social dos alunos.				
23	Os Planos de Ação são elaborados coletivamente pelos Comitês do GE.				
24	Mensalmente, o GE realiza Assembléia Geral.				
25	Os instrumentos do Governo Estudantil são difíceis de ser utilizados.				
26	O GE impossibilita o desenvolvimento da autonomia do aluno.				
27	A execução das atividades escolares e o manejo dos materiais didáticos são orientados pelo Monitor do Grupo de Estudo.				
28	O GE utiliza instrumentos pedagógicos que contribuem com a prática pedagógica do professor.				
29	Os Comitês do GE executam seu plano de ação				
30	A participação da comunidade na reflexão pedagógica da escola é contemplada pelo GE.				
31	O GE é executado como proposto no Guia da Escola Ativa.				
32	Os instrumentos do Governo Estudantil são utilizados em sala de aula.				
O que você concorda ou discorda referente à sistematização do Governo Estudantil na sua Escola? Mudaria algo? O que?					
<b>2.4 COMPONENTE CURRICULAR: GUIAS DE APRENDIZAGEM</b>					
Nº	INDICADORES	CONCORDO		DISCORDO	
		MUITO	ÀS VEZES	ÀS VEZES	MUITO
33	Na formação da cidadania dos alunos os conteúdos abordados nos Guias são significativos.				
34	Para o trabalho em classes multianuais a autonomia dos alunos é um aspecto essencial.				



35	As necessidades das classes multisseriadas têm seu currículo tal qual expresso nos Guias de Aprendizagem.				
36	Os Guias de Aprendizagem possibilitam a relação entre conhecimento escolar sistematizado, conhecimento científico e a realidade do campo.				
37	A autonomia do aluno é possibilitada pelas atividades contempladas nos Guias.				
38	A relação de cooperação entre escola e comunidade é estimulada pelo currículo tal como expresso nos Guias de Aprendizagem.				
39	A diversidade cultural do meio rural brasileiro é desvalorizada pelo currículo tal como expresso nos Guias de Aprendizagem.				
40	Ao final de cada módulo a recuperação paralela proposta pelos Guias é um instrumento eficaz para a aprendizagem.				
41	A avaliação processual e contínua do aluno é favorecida pelos Guias de Aprendizagem.				
42	O progresso do aluno e a ficha de acompanhamento é instrumento facilitador da prática do professor.				
43	A formação de um sujeito transformador da realidade é impossibilitada pelo currículo tal como expresso nos Guias de Aprendizagem.				
44	A FAP do aluno é sempre utilizada				
45	Existem preconceitos (gênero, raça, credo, social e outros) cristalizados na sociedade que são visíveis nos guias.				
46	As atividades dos guias dificultam o entendimento dos conteúdos				
O que você discorda dos Guias? Sugira modificações.					

### 3- INDICADORES RELACIONADOS AO “VALOR SIMBÓLICO DAS COGNIÇÕES CENTRAIS” DAS REPRESENTAÇÕES

Nº	INDICADORES	CONCORDO		DISCORDO	
		MUITO	ÀS VEZES	ÀS VEZES	MUITO
01	Escola Ativa é ação.				
02	Na Escola Ativa existe interação.				
03	A Escola Ativa favorece a aprendizagem.				
04	A Escola Ativa é participação.				
05	A Escola Ativa é autoritária.				
06	A metodologia da Escola Ativa impossibilita a				

	aprendizagem.				
07	A metodologia da Escola Ativa é trabalhosa.				
08	A metodologia da Escola Ativa dificulta o trabalho em turmas multianuais.				
09	A Escola Ativa favorece a autonomia do aluno.				
10	A Escola ativa é uma ação descontextualizada.				

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2007.

## APÊNDICE D – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DAS IMAGENS

Os pais abaixo assinados e identificados, autorizam o uso de imagens/fotos dos seus filhos menores, estudantes de Escolas Ativas no RN, concedidas para **compor o arquivo da Dissertação de Mestrado em Educação, referente à Escola Ativa na microrregião de Mossoró, pesquisa sistematizada por Márcia Maria Avelino Dantas, orientada pela Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria do Rosário de Fátima Carvalho da Universidade Federal do RN – UFRN**, na linha de Formação e Profissionalização Docente. Utilizando-as em artigos e apresentações que venham a ser produzidos relacionados a esta pesquisa com fins educacionais científicos.

A presente autorização abrange os usos acima indicados tanto na forma impressa como também eletrônica para a divulgação científica da pesquisa e relatórios para arquivamento e **formação do acervo**, sem qualquer ônus à pesquisadora.

Por esta ser a expressão da nossa vontade, declaramos que autorizamos o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos às fotografias e, dessa forma, assinamos a presente autorização.

NOME DO ALUNO:
COMUNIDADE:
NOME DO REPRESENTANTE LEGAL:
RG N°

NOME DO ALUNO:
COMUNIDADE:
NOME DO REPRESENTANTE LEGAL:
RG N°

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 2007

**APÊNDICE E**  
**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DO ESTUDO**

Autorizo a realização da pesquisa intitulada \_\_\_\_\_ realizada nas escolas do campo de \_\_\_\_\_ que fazem parte do Programa Escola Ativa. Esta pesquisa constitui uma dissertação de mestrado ligada ao Programa de Pós-graduação em Educação da UFRN, cujo objetivo principal será investigar as Representações Sociais de Escola Ativa por professores(as) de turmas multianuais e que fazem parte do PrEA. Esta será realizada pela Mestranda Márcia Maria Avelino Dantas e orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria do Rosário de Fátima de Carvalho.

A construção dos dados será realizada nas próprias escolas e nos encontros de formação e profissionalização docente e consistirá de questionários, entrevistas, aplicação da técnica Associação Livre de Palavras, documentação fotográfica e observação *in loco* nas escolas dessa rede de ensino.

Autorizo, também, caso necessário a divulgação dos nomes das escolas no estudo, assim como, do registro fotográfico.

Vale salientar que será garantido o anonimato dos professores participantes. Este estudo não trará riscos físicos nem moral aos participantes. Pretendemos que os dados finais da pesquisa tragam uma contribuição à educação voltada para os povos do campo, assim como, seus resultados sirvam para a investigação científica, trazendo, como consequência, modificações na gestão pública na implantação, implementação e sistematização de projetos e programas educacionais.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_/\_\_\_\_/2007

**APÊNDICE F**  
**ENTREVISTA EPISÓDICA/ ROTEIRO**

1) Fale sobre sua formação profissional inicial e continuada.

1.1.2) O que motivou a cursar o ensino superior.

Objetivo dessa questão: conhecer **o percurso** de formação do professor e a sua preparação específica para atuação no ensino fundamental nas salas multianuais.

1.2) Comente sua experiência nas turmas multianuais. A sua formação inicial contribuiu para o seu trabalho nessas turmas?

Objetivo da questão – Conhecer um pouco da vivência e formação do professor de turma multianual das escolas do **campo**.

1.3) O que significa a Escola Ativa para você.

Objetivo da questão: Identificar os significados e as representações do professor referentes à Escola Ativa.

1.4) Em sua opinião qual a contribuição da Escola Ativa para as salas multianuais das escolas do campo.

Objetivo da Questão: verificar a concepção que o professor apresenta com relação à metodologia da Escola Ativa.

1.4.1) Excetuando-se os encontros de formação e micro centro da Escola Ativa, que outras formações você participou para trabalhar com esse tipo de organização escolar (escolas multianuais).

1.5) Que elementos e instrumentos da Escola Ativa são os mais utilizados na sua sala de aula? Quais o que você não utiliza? Justifique.

**ANEXOS**

**ANEXO A**  
**SUGESTÃO DE FASES PARA IMPLANTAÇÃO DO GOVERNO ESTUDANTIL NAS ESCOLAS ATIVAS**

<b>FASES</b>	<b>PERÍODO</b>	<b>ATIVIDADES</b>	<b>RESPONSÁVEIS</b>	<b>PARTICIPANTES</b>	<b>RECURSOS</b>	<b>AVALIAÇÃO</b>
<b>SENSIBILIZAÇÃO</b>	25 dias	Visitas às famílias. Sensibilização de alunos e pais. Reunião para discutir sobre: Função do Governo, Assembléia, Campanha, Liderança, Práticas Democráticas, Comitês, Elaboração de Ata, Plano de Governo.	Professores, alunos.	Alunos, pais, professores, funcionários, técnicos e líderes comunitários.	Diálogos, cartazes, textos, entrevistas,	A compreensão dos alunos e da comunidade no que concerne ao Governo Estadual.
<b>MOTIVAÇÃO</b>	05 dias	Organização das chapas e do TREE. Debates entre os candidatos. Orientação quanto à função de cada grupo.	Professores, alunos, candidatos, comunidade, funcionários, equipe técnica.	Comunidade escolar	Organização das chapas.	As chapas inscritas e participação dos vários segmentos.
<b>INSCRIÇÃO</b>	05 dias	Inscrições das chapas.	Professores, membros do TREE, alunos	Toda a escola.	Organização de formulários de inscrição, títulos eleitorais e cédulas.	Discutir os compromissos assumidos.
<b>CAMPANHA</b>	10 dias	Campanha propriamente dita.	Alunos, candidatos.	Comunidade, professores, autoridades.	Debates, panfletos, cartazes, faixas, distribuição de títulos eleitorais, proposta de trabalho.	O nível de responsabilidade
<b>ELEIÇÃO DO GOVERNO</b>	01 dia	Eleição: apuração dos votos e posse do Governo Estudantil.	Professores, alunos coordenadores, pais funcionários e autoridades.	Alunos.	Eleição, Solenidade de posse.	Formação do Governo Estudantil e dos comitês.

**Fonte: BRASIL, 2005b, p. 77**

## ANEXO B

## MODELO DE ATA DAS ELEIÇÕES DO GOVERNO ESTUDANTIL

ESCOLA \_\_\_\_\_  
 COMUNIDADE \_\_\_\_\_  
 MUNICÍPIO \_\_\_\_\_

## GOVERNO ESTUDANTIL

Aos \_\_\_\_\_ dias do mês de \_\_\_\_\_ do ano de \_\_\_\_\_, ocorreram na comunidade \_\_\_\_\_, eleições para o Governo Estudantil da Escola \_\_\_\_\_ em cinco etapas: registro de candidatura, propagandas e divulgação das Cartas de Intenções dos candidatos, votação, apuração dos votos e empossamento dos candidatos. Foram registradas as candidaturas dos alunos: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, \_\_\_\_\_ série, Turno \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, \_\_\_\_\_ série, Turno \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ anos, \_\_\_\_\_ série, Turno \_\_\_\_\_

Após o registro de suas candidaturas, os candidatos fizeram propagandas e apresentação de seu Plano de Trabalho, se comportando como bons cidadãos?. Às \_\_\_\_\_ horas e \_\_\_\_\_ minutos, iniciou-se a votação em que, dos \_\_\_\_\_ alunos aptos a votar, \_\_\_\_\_ votaram e \_\_\_\_\_ se abstiveram. A apuração dos votos teve início às \_\_\_\_\_ horas e \_\_\_\_\_ minutos, tendo o seguinte resultado: \_\_\_\_\_ votos válidos, \_\_\_\_\_ votos brancos e \_\_\_\_\_ votos nulos. Para Presidente, foi eleito o candidato \_\_\_\_\_ com \_\_\_\_\_ votos. Para Vice-presidente, foi eleito o candidato \_\_\_\_\_ com \_\_\_\_\_ votos e para Secretário, foi eleito o candidato \_\_\_\_\_ com \_\_\_\_\_ votos. Para a conclusão de todo o processo, houve o empossamento dos candidatos eleitos, que assumem, a partir da presente data e por todo o pleito do ano \_\_\_\_\_, o Governo Estudantil desta escola. A presente ata foi lavrada e assinada pelos seguintes membros da Comissão Eleitoral: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, orientados pelo(a) professor(a) \_\_\_\_\_ e apoiados pelo supervisor municipal da Escola Ativa \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ todos abaixo assinados:

Comissão Eleitoral: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

Professor(a): \_\_\_\_\_

Supervisor Municipal: \_\_\_\_\_

Testemunhas: \_\_\_\_\_



## ANEXO C

**MODELO DE PLANO DE AÇÃO DE UM COMITÊ DO GOVERNO ESTUDANTIL  
DA ESCOLA ATIVA**

**Comitê: Relações Públicas**

**Líder:** \_\_\_\_\_

**Componentes:** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

O QUE FAZER?	PARA QUE FAZER?	COMO FAZER?	QUANDO?	COM QUEM?
1-Criação e elaboração do jornal da escola	1-Promover a interlocução entre escola, família e comunidade.	1-Realizar uma reunião para definir como será feito o jornal.	1-Dia xx/xx/xx	1-Alunos do comitê e alunos da escola
2-Criação da rádio comunitária (simulação).	2-Propiciar articulação entre a escola e os órgãos públicos ou entidades não governamentais.	2-Realizar uma reunião para definir a rádio comunitária.	2- Dia xx/xx/xx	2- Alunos do comitê e alunos da escola
3-Criação de eventos sociais, religiosos e culturais na escola e na comunidade.	3-Favorecer a melhoria da comunidade interna da escola entre seus atores	3-Planejar quais eventos sociais, religiosos ou culturais serão promovidos na escola.	3- Dia xx/xx/xx	3- Alunos do comitê, alunos da escola e membros da comunidade.
4-Criação e monitoramento do correio da amizade.		4-Formação do grupo que ficará responsável pelo correio da amizade	4 Dia xx/xx/xx	4- Alunos do comitê.

**Fonte: BRASIL, 2005b, p. 79**

**ANEXO D**  
**MODELO DE FICHA FAMILIAR**  
**Identificação do aluno**

Nome do aluno: \_\_\_\_\_  
 Endereço: \_\_\_\_\_  
 Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
 Possui registro de nascimento ( ) Sim ( ) Não  
 Trabalha? ( ) Sim ( ) Não  
 Se sim, qual o ramo de trabalho? ( ) Agricultura ( ) Extrativismo ( ) Artesanato  
 Outro: \_\_\_\_\_

**Identificação da família**

Estado civil dos pais: \_\_\_\_\_  
 Nome do pai: \_\_\_\_\_  
 Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
 Profissão: \_\_\_\_\_ Qual o ramo de trabalho: \_\_\_\_\_  
 Está empregado? ( ) Sim ( ) Não  
 Pertence a alguma entidade ou associação? ( ) Sim ( ) Não  
 Qual? \_\_\_\_\_  
 Possui alguma habilidade artesanal ou agrícola que pudesse ensinar na escola?  
 ( ) Sim ( ) Não Qual? \_\_\_\_\_  
 Religião: \_\_\_\_\_  
 Grau de instrução: \_\_\_\_\_  
 Quanto tempo mora na comunidade: \_\_\_\_\_  
 Mora em residência própria? \_\_\_\_\_

Nome da mãe: \_\_\_\_\_  
 Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_\_  
 Profissão: \_\_\_\_\_ Qual o ramo de trabalho: \_\_\_\_\_  
 Está empregado? ( ) Sim ( ) Não  
 Pertence a alguma entidade ou associação? ( ) Sim ( ) Não  
 Qual? \_\_\_\_\_  
 Possui alguma habilidade artesanal ou agrícola que pudesse ensinar na escola?  
 ( ) Sim ( ) Não Qual? \_\_\_\_\_  
 Religião: \_\_\_\_\_  
 Grau de instrução: \_\_\_\_\_  
 Quanto tempo mora na comunidade: \_\_\_\_\_  
 Mora em residência própria? \_\_\_\_\_

Número de filhos: \_\_\_\_\_ quantos filhos menores de 06 anos? \_\_\_\_\_  
 Quantos filhos de 6 a 14 anos? \_\_\_\_\_  
 Quantos filhos maiores de 14 anos \_\_\_\_\_  
 Quantos filhos trabalham com remuneração? \_\_\_\_\_  
 Quantos filhos estudam? \_\_\_\_\_  
 Quantos filhos tem registro de nascimento? \_\_\_\_\_  
 Existem outras pessoas que residem com a família? \_\_\_\_\_

**Fonte: BRASIL, 2005b, p. 187**

**ANEXO E**  
**MODELO SUGERIDO PARA CALENDÁRIO DE PRODUÇÃO**

Sugestões para o registro no Calendário de Produção.

- 1º campo: onde se lê cultura, é o espaço destinado a nomear as diversas atividades, tais como: horta, fruticultura, criação de animais de pequeno e grande porte, etc.
- 2º campo: contempla as práticas de tratamentos culturais, plantio e manejo e suas respectivas épocas, que vão desde a preparação da terra até a colheita.
- 3º campo: é destinado ao projeto do professor, conforme a vocação produtiva da região. Espaço onde ele determinará as atividades efetivas de produção em consonância com o currículo.
- 4º campo: serão descritas as atividades resultantes do consenso entre professores e alunos

<b>CALENDÁRIO DE PRODUÇÃO</b>				
<b>1-CULTURAS</b>	<b>2-PERÍODO</b>	<b>2-TRATOS CULTURAIS</b>	<b>3-AÇÃO DA ESCOLA</b>	<b>4- ATIVIDADES DOS ALUNOS</b>
Arroz				
Feijão				
Soja				
<b>CRIAÇÕES</b>				
Apicultura				
Suinocultura				
<b>HORTA</b>				
Alface				
Rabanete				
O calendário será confeccionado em papel pardo e trocado sempre que mudar a atividade				

**Fonte: BRASIL, 2005b, p. 189**