



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Programa de Pós Graduação em Políticas
Públicas e Formação Humana

Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves

**Programa Escola Ativa:
educação do campo e trabalho docente**

**Rio de Janeiro
2009**

Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves



**Programa Escola Ativa:
educação do campo e trabalho docente**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Políticas Públicas e Formação Humana.
Linha de pesquisa: Estado e Políticas Públicas

Orientador: Prof. Dr. Pablo Antonio Amadeo Gentili

**Rio de Janeiro
2009**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS E FORMAÇÃO
HUMANA



Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves

Programa Escola Ativa: educação do campo e trabalho docente

Tese apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de Doutor, ao Programa de
Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação
Humana, da Universidade do Estado do Rio de
Janeiro.

Aprovada em: 14 de agosto de 2009.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Pablo Antonio Amadeo Gentili (Orientador)
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profª. Drª. Deise Mancebo
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Profª. Drª. Maria Isabel Antunes Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Roberto Leher
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2009

Para Deurilene, professora rural,

Porque ao buscar a cada dia fazer um trabalho digno, adota lutas por melhores condições de vida e de trabalho para si e para seus alunos e soma-se às lutas do Movimento por uma Educação do Campo, ainda que o ignore.

Para meu irmão, João.

AGRADECIMENTOS

ao Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (LPP-UERJ), pelo espaço privilegiado de trocas e aprendizagem através do Observatório Latino-americano de Políticas Educacionais;

à CAPES, pelo financiamento desta pesquisa e a conseqüente possibilidade de dedicar-me exclusivamente a ela;

ao Programa de Estudos em Educação do Campo e Sustentabilidade (EDUCAMPO), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por abrir possibilidades de trocas com militantes e pesquisadores da área de Educação do Campo;

ao Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (GESTRADO), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, por encaminhar-me nas questões atinentes ao trabalho docente;

à equipe da Superintendência de Ensino Fundamental da Secretaria Estadual de Educação de Goiás, em especial Alcides Aparecida Cardoso da Veiga Jardim; e à LÍlian Barboza de Sena, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, por facilitarem o acesso ao campo de pesquisa;

à Secretaria Municipal de Educação de M1, por facilitar com seus recursos a realização do seminário com as professoras e confiar no trabalho deste pesquisador;

ao Prof. Pablo Gentili, por orientar este trabalho e por seu suporte no Rio de Janeiro;

à Profa. Inês Teixeira pelo seu apoio;

ao Prof. Gaudêncio Frigotto pela disponibilidade para trocas;

à Profa. LÍlian do Valle por ajudar a estabelecer-me no Rio de Janeiro;

à Profa. Jacqueline Freire por sua grande disponibilidade e por suas entrevistas;

à Profa. Maria Isabel Antunes Rocha e colegas da disciplina Educação do Campo, pela sua abertura, disponibilidade, e conhecimentos compartilhados;

à Maria José pelo incentivo, companhia, viagens de trabalho e pelas revisões,

Felipe, Pedro, Cida, Maria e todos os funcionários do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, pelo seu trabalho de suporte aos alunos;

à Ernesto Grance, Maria Maneiro e aos amigos do Curvelo: Julián, Gabriel, Maximiliano, Fabiana, Roxi e Rosângela, cujo afeto e companhia permitiram que o Rio rapidamente se tornasse minha casa;

à tia Jô, pelo incentivo, e aos meus pais e à Dalva, pelo apoio e acolhida no período final do doutorado.

RESUMO

O Programa Escola Ativa (PEA) foi implementado no Brasil a partir de 1997 no marco de um convênio com o Banco Mundial, com o objetivo de melhorar o rendimento de alunos de classes multisseriadas rurais. O PEA tem seu foco na formação de professores e na melhoria da infra-estrutura das escolas, e propõe amplas mudanças na organização do trabalho docente, constituindo-se na único programa voltado especificamente para as classes multisseriadas no Brasil. Seu histórico é marcado pela coexistência com movimentos sociais que sintetizam e defendem novos princípios para a educação do meio rural alinhados com os seus próprios interesses e configurando-os em um novo conceito: Educação do Campo. Estes princípios devieram em 2002 em *Referências para uma política nacional de educação do campo* e passaram a orientar, em tese, a reformulação e redirecionamento do PEA. O objetivo desta pesquisa é analisar as mudanças no trabalho docente a partir da introdução do Programa Escola Ativa nas escolas multisseriadas rurais. Três frentes de análise foram abertas: uma análise macro, relativa ao contexto histórico da formulação do Programa e início de sua implantação no Brasil; uma análise meso, relativa aos processos de apropriação e resistência de diferentes grupos de interesse; e uma análise micro, relativa às mudanças no trabalho docente no campo a partir da implementação do Programa, considerando os sentidos que adquire o mesmo para o professor, a partir das novas prescrições e condições engendradas. Ao reconstituir o percurso do PEA, da origem à universalização, buscou-se identificar o papel do professor que atua nas escolas aderentes ao PEA e o papel dos movimentos sociais, ao proporem uma política nacional de educação do campo. Inicialmente, realizou-se uma análise macro dos contextos do desenvolvimento e da implementação do PEA, por meio de revisão da literatura. Observou-se uma retórica modernizadora e uma racionalidade tecnocrática que impunha-se de cima para baixo orientando as políticas, em matéria de autonomia e profissionalização dos docentes. No nível meso, por meio de entrevistas, pesquisa participante e análise documental buscou-se mapear pontos convergentes e divergentes na interlocução da coordenação do PEA com os movimentos sociais que discutem a educação do campo no Brasil. Detectou-se um considerável acúmulo de informações construídas de maneira coletiva e utilizadas pelo movimento crítico de maneira isolada dos articuladores das políticas públicas. No nível micro, foram utilizadas técnicas em que o grupo foi meio e estratégia de abordagem das trabalhadoras e de análise reflexiva dos conteúdos evocados. As técnicas foram utilizadas durante um seminário, com a participação de todas as professoras das

Escolas Ativas de um município de Goiás. Observou-se que, da perspectiva das professoras, houve melhora das condições materiais para o exercício da profissão docente a partir do PEA. Contudo, esta foi insuficiente para garantir condições adequadas para todos os professores e alunos e uma ampliação da autonomia do professor, que está condicionada a uma intensificação do trabalho e extensão da jornada. Observou-se ainda o caráter vertical da relação com a coordenadora municipal do Programa. Conclui-se que o Programa Escola Ativa possui um traço de verticalismo forte no modo como é implementado, nas esferas macro, meso e micro, que abarca todo o processo de formulação, implantação, avaliação e universalização e reflete na sua dificuldade de incorporar produções críticas e análises coletivas para além do nível do discurso.

Palavras-Chave: Programa Escola Ativa, Educação rural, Educação do Campo, Reforma educacional, Trabalho docente, Política educacional

RESUMEN

El *Programa Escola Ativa* (PEA) fue implementado en Brasil a partir de 1997 en el marco de un convenio con el Banco Mundial, con el objeto de mejorar el rendimiento de alumnos de escuelas rurales multigrado. El PEA hace incapié en la formación de profesores y en el mejoramiento de la infraestructura de las escuelas, y propone grandes cambios en la organización del trabajo docente, constituyéndose como el único programa volcada específicamente a las escuelas multigrado en Brasil. Su historia está marcada por la coexistencia con movimientos sociales que sintetizan y defienden nuevos principios para la educación en el medio rural, alineados con los intereses propios de ese sector y configurándolos en un nuevo concepto: Educación del Campo. En 2002, estos principios se convirtieron en las *Referências para uma política nacional de educação do campo* y comenzaron a orientar, en teoría, la reformulación y el redireccionamiento del PEA. El objetivo de la presente investigación es analizar las mudanzas en el trabajo docente a partir de la introducción del Programa Escola Ativa en las escuelas multigrado rurales. Tres frentes de análisis fueron abiertas: un primer análisis macro, relativo al contexto histórico de la formulación del Programa en el comienzo de su implantación en Brasil; un mesoanálisis, relativo a los procesos de apropiación y resistencia de diferentes grupos de interés; y un análisis micro, relativo a las modificaciones en el trabajo docente en el campo a partir de la implementación del Programa, considerando los sentidos que adquiere el mismo para el profesor, a partir de las nuevas prescripciones y condiciones engendradas. Al reconstituir el recorrido del PEA, desde su origen hasta su universalización, se buscó identificar el papel del profesor que actúa en las escuelas que adhieren al PEA y el papel de los movimientos sociales que proponen una política nacional de educación rural. Inicialmente se realizó un análisis macro atendiendo a los contextos de desenvolvimiento y a la implementación del PEA, por medio de revisión de la literatura. Se observó en esta etapa una retórica modernizadora y una racionalidad tecnocrática que, orientando las políticas, se imponían de arriba para abajo afectando la autonomía y la profesionalización de los docentes. En el nivel meso, por medio de entrevistas, investigación participante y análisis documental, se trató de mapear puntos convergentes y divergentes en la interlocución de la coordinación del PEA con los movimientos sociales que discuten la educación del campo en Brasil. Se detectó un considerable acúmulo de informaciones construidas colectivamente y utilizadas por el movimiento crítico que no son tomadas en cuenta por los articuladores de las políticas públicas. En el nivel micro, se utilizaron técnicas en las que el grupo fue medio y estrategia

para el abordaje de las trabajadoras y el análisis reflexivo de los contenidos evocados. Estas técnicas fueron utilizadas durante un seminario realizado con la participación de todas las profesoras de las *Escolas Ativas* de un municipio de Goiás. Se observó que, desde la perspectiva de las profesoras, hubo una mejoría de las condiciones materiales de ejercicio de la profesión docente a partir del PEA. Sin embargo, esta fue insuficiente para garantizar condiciones adecuadas para todos los profesores y alumnos así como una ampliación de la autonomía del profesor, que está aún condicionada por la intensificación del trabajo y la extensión de la jornada. Se observó además el carácter vertical de la relación con la coordinadora municipal del Programa. Se concluye que el *Programa Escola Ativa* posee un trazo de verticalismo fuerte según viene siendo implementado, en las esferas macro, meso y micro, que abarca todo el proceso de formulación, implantación, evaluación y universalización y se refleja en su dificultad de incorporar producciones críticas y análisis colectivos que trasciendan el nivel del discurso.

Palabras-Clave: Programa Escuela Activa; Educación rural; Reforma educativa; Trabajo docente; Política educativa

ABSTRACT

The Active School Program (PEA) was implemented in Brazil in 1997 within the framework of an agreement with the World Bank, aiming to improve the performance of students of rural multigrade classrooms. The PEA focuses on training teachers and improving the infrastructure of schools, and proposes broad changes in the organization of teaching, becoming the only public policy geared specifically for multigrade classrooms in Brazil. Its history is distinguished by the coexistence with social movements that synthesize and advocate for new principles for rural education, aligned with its own interests, and setting them on a new concept. In 2002 those principles became references for a national policy for rural education and started to guide, in theory, the PEA's reformulation and redirection. The objective of this research is to examine the the PEA impact on teacher work in rural education. Three fronts of analysis were initiated: the first one was a macro analysis, related to the historical context of the PEA's formulation, and the beginning of its implementation in Brazil; a meso analysis, on the processes of appropriation and resistance from different interest groups; and an microanalysis, on changes in the teaching work in the field, since the implementation of the PEA, considering the meanings that the teaching work acquires for teachers, since the new requirements and conditions were engendered. Reconstructing PEA's development, from its origin to its universalization, we tried to identify the role of the teachers who works in schools adherent to the PEA and the role of social movements in proposing a national policy for rural education. Initially, a macro analysis of the development and implementation of PEA, through literature review, was made. A modernizing rhetoric and a top-down technocratic rationality guiding the policies, in terms of autonomy and professionalization of teachers was observed. In the meso level, through interviews, document analysis and participatory research, we sought to diagram convergent and divergent points in the interaction of PEA' coordination with the social movements that involved discussions on rural education in Brazil. It was found a considerable amount of data gathered on a collective basis and used only by the critical movement, isolated from the public policymakers. On the micro level, we used research techniques in which the teachers group was the strategy of approach and the way of collecting the data and analyzing it. The techniques were used during a seminar, in which all rural teachers from PEA's schools from a municipality of Goiás participated. It was observed that, from the perspective of teachers, there was improvement in material conditions for practicing the teaching profession since PEA began. However, this was insufficient to ensure adequate conditions for all teachers and pupils and an extension of

teacher autonomy, which led to work intensification and resulted in increase in the working day. We also observed a vertical relationship between the local coordinator and teachers. We conclude that the PEA has a strong top-down form of implementing its policies and programs, in the macro, meso and a micro sphere, which covers the whole process of formulation, implementation, evaluation and universalization. This and reflects in difficulty to incorporate critical productions and collective analysis, beyond the level of discourse.

Key Words: Active Schools Program, Rural Education, Educational Reform, Teaching Work, Educational Policy

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AID	Agência Internacional de Desenvolvimento, dos Estados Unidos
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial (em inglês <i>International Bank for Reconstruction and Development</i> – BIRD)
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura
DIPRO	Diretoria de Programas Especiais
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (em inglês <i>Food and Agriculture Organization</i>)
FEDECAFE	Federação dos Cafeicultores a Colômbia (em espanhol <i>Federación Nacional de Cafeteros de Colômbia</i>)
FES	Fundación para la Educación Superior
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GPT	Grupo Permanente de Trabalho (GPT) em Educação do Campo do Ministério da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
PAR	Plano da Ação Articulada
PEA	Programa Escola Ativa
PEN	Programa Escuela Nueva
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PREAL	Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância (em inglês <i>United Nations Children's Fund</i>)

LISTA DE QUADROS E ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Idade das professoras (anos) M1, GO, 2008	97
Gráfico 2 – Vínculo empregatício por escolas	98
Gráfico 3 – Distância da residência para a escola onde trabalha.....	99
Gráfico 4 – Tempo gasto da residência para a escola onde trabalha.....	99
Figura 1 – Perfil das cinco escolas rurais, segundo a localização, a sede e turnos; o número de alunos, salas e professores e a existência do auxiliar de serviços gerais. M1, GO, 2008.	100
Figura 2 – Objetivos e desenvolvimento das dinâmicas de facilitação utilizadas no Seminário	102
Figura 3 – Cronograma do Seminário	103
Figura 4 – Relógios com números.....	105
Figura 5 – Relógios sem números	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 BASE TEÓRICA E MÉTODO	18
1.2 OBJETIVOS	20
1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO	20
2 ESCUELA NUEVA E ESCOLA ATIVA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	22
2.1 REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA: CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS.....	23
2.1.1 <i>As políticas para a meio rural</i>	<i>26</i>
2.2 O PROGRAMA ESCUELA NUEVA COLOMBIANO	28
2.2.1 <i>Referências históricas.....</i>	<i>28</i>
2.2.2 <i>Os princípios pedagógicos</i>	<i>31</i>
2.2.3 <i>O processo de desenvolvimento do Programa</i>	<i>32</i>
2.2.4 <i>O PEN como política pública para a educação do campo: avaliações, logros e críticas 34</i>	<i>34</i>
2.3 PROGRAMA ESCOLA ATIVA - PEA	37
2.3.1 <i>Referências históricas.....</i>	<i>37</i>
2.3.2 <i>Destinatários, objetivos e estratégias: uma leitura crítica</i>	<i>38</i>
2.3.3 <i>Implementação do PEA: supervisão e formação de professores</i>	<i>40</i>
2.4 ESCUELA NUEVA E ESCOLA ATIVA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	45
3 PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL EM DISPUTA.....	49
3.1 EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	50
3.2 O PEA E OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO INSTITUÍDOS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS	53
3.3 AS TENSÕES QUE NÃO APARECEM NOS DOCUMENTOS E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO INSTITUINTE: O ENCONTRO DE FORMAÇÃO EM BRASÍLIA.....	58
2.3.1 <i>Análise do Encontro</i>	<i>62</i>
3.4 A MUDANÇA EM UMA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL	63
3.5 A MUDANÇA EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DO MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO	64
3.6 AS RE-TRADUÇÕES DE UMA POLÍTICA INTERNACIONAL.....	66
3.7 A POLÍTICA PÚBLICA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO ...	68
4 REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS	72
4.1 REFERENCIAIS TEÓRICOS.....	73
4.1.1 <i>Profissionalização e desprofissionalização docente</i>	<i>78</i>
4.1.2 <i>Precarização e intensificação do trabalho docente</i>	<i>81</i>
4.1.3 <i>A escola e o trabalho docente rural</i>	<i>82</i>
4.2 REFERENCIAIS METODOLÓGICOS	85
4.2.1 <i>A definição do campo da pesquisa</i>	<i>88</i>
4.2.2 <i>Procedimentos.....</i>	<i>90</i>
4.2.3 <i>Registros dos encontros</i>	<i>91</i>
4.2.4 <i>Processo de análise dos dados</i>	<i>91</i>
5 PERSPECTIVAS DO TRABALHO DOCENTE NO PEA: UMA ANÁLISE COLETIVA.....	93
5.1 OS PARTICIPANTES DO SEMINÁRIO.....	94
5.1.1 <i>A chegada dos pesquisadores ao local.....</i>	<i>94</i>

5.1.2 <i>A presença da coordenadora municipal do PEA</i>	95
5.1.3 <i>As professoras</i>	96
5.1.4. <i>As escolas</i>	100
5.1.5. <i>Uma visão inicial das professoras sobre o PEA</i>	100
5.2 O TRABALHO DOCENTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	102
5.2.1 <i>A relação entre o tempo de vida e o tempo de trabalho: a dinâmica do relógio</i>	104
5.2.2 <i>A organização do trabalho nas salas multisseriadas: a dinâmica do painel</i>	113
5.2.3 <i>Análise coletiva de problemas: a dinâmica GASE</i>	123
5.2.4 <i>Avaliação coletiva do Seminário</i>	130
5.3 O TRABALHO DOCENTE: UMA NOVA SÍNTESE	133
5.3.1 <i>Condições materiais de trabalho</i>	133
5.3.2 <i>A questão da autonomia do professor</i>	135
5.3.3 <i>Intensificação do trabalho e extensão da jornada</i>	136
5.3.4 <i>O sentido do trabalho para os professores do campo</i>	137
6 MUDANÇAS NO PEA: QUAL POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O CAMPO?	140
6.1 O PROCESSO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO CAMPO: O PEA	141
6.2 AS MUDANÇAS NO PEA	143
6.3 OS PROFESSORES E AS MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO	144
6.4 A REFORMA DE EDUCAÇÃO: CONFLITO NO CAMPO?	146
6.5 CONCLUSÕES: O PEA A AS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO	148
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	151

1 INTRODUÇÃO

Neste ano, 2009, o Programa Escola Ativa (PEA) torna-se oficialmente a única metodologia específica para salas multisseriadas oferecida pelo governo federal a todos os Estados da federação. O PEA – existente há mais de dez anos nas regiões norte, nordeste e centro-oeste do Brasil e há mais de trinta anos como Programa Escuela Nueva (PEN), na Colômbia – passa a estar disponível também para a região sudeste e sul do país, com o que se torna acessível para todos os municípios nacionais.

O PEA começou a ser implementado no Brasil, em 1997, com os objetivos de ampliar o acesso à educação básica no meio rural e melhorar a qualidade do ensino nas classes multisseriadas. Como estratégia, investe principalmente na infra-estrutura física das escolas, na formação de professores e no fornecimento de novos meios de trabalho e recursos pedagógicos para a escola (FUNDESCOLA, 2005). O PEA esteve, inicialmente, ligado ao Projeto Nordeste/MEC e, em 1999, foi assumido pelo Fundo de Fortalecimento da Escola – o FUNDESCOLA¹, fundo este constituído com recursos de empréstimo contratados pelo Brasil junto ao Banco Mundial para a melhoria da qualidade das escolas de educação fundamental. Este Programa foi inspirado em seu homólogo colombiano, o Programa Escuela Nueva (PEN), uma das principais estratégias do governo colombiano para atender a população rural, no que tange à educação básica (COLBERT, 1999), cuja origem, por sua vez, remonta à década de 1960 e à implantação do modelo de Escola Unitária, então divulgado pela UNESCO.

A crescente expansão do PEA a partir de 1998, sustentado em contrato do Governo com agências multilaterais, bem como a prioridade atribuída à educação rural em matéria de políticas públicas – expressa em documentos da FAO/UNESCO (2004), do PREAL (1998) e documentos produzidos pelos movimentos sociais (MEC, 2003) – se dá em um contexto de consenso a respeito da necessidade de uma política pública que atenda às necessidades do meio rural. O mesmo não ocorre com os critérios para implementação desta política. Grupos organizados disputam a forma e o conteúdo de projetos voltados para o campo/ o meio rural. Estes conflitos repercutem, de modo especial, no processo de reformulação e universalização do PEA, em 2008.

Apesar de rápido crescimento do número de escolas e municípios atendidos pelo PEA no Brasil ao longo dos últimos dez anos, Andrade, Di Pierro (2004) e Furtado (2004) apontam para a falta de avaliações do Programa e de uma bibliografia sistematizada sobre o assunto.

¹ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), por meio da Diretoria de Projetos Especiais/ Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA), teve o Programa Escola Ativa entre seus projetos entre 1997 e 2007.

Furtado (2004) contrapõe a isto a existência de uma vasta bibliografia internacional sobre o PEN, desconhecida no Brasil. A falta relativa de literatura nacional sobre o tema soma-se à escassez de dados estatísticos publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) quando se trata das escolas rurais. A especificidade das escolas unidocentes e multisseriadas não é captada pelos instrumentos utilizados. Os dados disponíveis para inferências, embora insuficientes, são utilizados para fundamentar a formulação e implementação de políticas educacionais no Brasil. Esta restrição na oferta de dados públicos justifica a busca de um método de coleta de dados e aproximação do objeto que permita uma percepção mais clara do contexto.

Por outro lado, não faltam documentos que apresentam indicadores dos resultados positivos alcançados pelo PEN na Colômbia, a partir do desempenho de seus alunos em avaliações internacionais estandardizadas. Nesses documentos (COLBERT, 1999; FAO/UNESCO, 2004; PREAL, 1998; SCHIELFELBEIN *et al.*, 1992; TORRES, 1992) o Programa colombiano é destacado como uma iniciativa bem sucedida e descrito como relevante, em um nível regional, para a população rural. As avaliações realizadas por McEwan (1998); Psacharopoulos, Rojas, Velez (1992) e Schiefelbein *et al.* (1992); apóiam-se em dados estatísticos coletados ao longo dos anos de pesquisa: descrevem as características do PEN e fazem um balanço positivo de seus logros. Psacharopoulos, Rojas, Velez.(1992), por exemplo, ressaltam a melhor aprendizagem, bem como melhoras significativas na auto-estima, na criatividade, na participação e diminuição da evasão, por parte dos alunos, em comparação com escolas tradicionais. Com base nestas avaliações, o PEN tornou-se um modelo apoiado pelo UNICEF, e sua implantação em outros países passou a ser estimulada e financiada por organismos internacionais.

Existem avaliações – menos conhecidas nos meios políticos – que contestam esses resultados e fazem críticas ao PEN. Em trabalho de pesquisa etnográfica, em dez *Escuelas Nuevas* de diferentes regiões da Colômbia, Sandoval *et al.* (1996) elaboram, a partir de relatos de professores, algumas objeções sobretudo à ênfase dada pelo PEN ao desempenho pedagógico dos alunos, em detrimento da crítica. Os autores apontam, ainda, alguns pontos disfuncionais sobre a organização do trabalho docente. O alvo principal dessas críticas são os guias de aprendizagem, pelo fato de não contemplarem as necessidades contextuais. Outro ponto refere-se às dificuldades dos professores em implementar aspectos específicos do Programa. Em um artigo que analisa a realidade de algumas escolas aderentes ao PEA no Estado do Pará, Freire (2006) afirma que uma das fragilidades do Programa é o seu enfoque em aspectos pedagógicos e metodológicos, sem oferecer soluções para questões

administrativas, pelas quais os professores acabam sendo responsabilizados, nem propiciar a melhoria das condições físicas da escola.

Assume-se nesta tese que o trabalho é uma peça chave na construção de uma teoria crítica das condições sociais. O trabalho, dada sua dimensão formativa, se estabelece como uma categoria de análise fundamental. É deste modo que as condições de trabalho e os sentidos que ele assume, são entendidos como um eixo para pensar a formação humana em geral e a educação rural, em particular, em uma perspectiva crítica e transformadora.

1.1 BASE TEÓRICA E MÉTODO

O referencial teórico adotado, nesta pesquisa, baseia-se no materialismo dialético e na premissa de que o trabalho é o meio pelo qual o homem transforma a natureza e transforma a si mesmo nesse processo. Opta-se pelo paradigma de pesquisa qualitativa, utilizando como referência métodos que permitam a análise crítica dos efeitos das políticas públicas sobre o trabalho docente, como os propostos por Oliveira (2006) e Tardif e Lessard (2005). Realiza-se uma articulação entre as leituras sobre os aspectos macro da reforma educativa e os conflitos e mediações por ocasião de sua implementação, em que as políticas públicas são ressignificadas, reapropriadas ou rejeitadas. Deste modo, a pesquisa aborda, de forma articulada, os níveis macro, meso e micro do processo de implementação do PEA no Brasil².

No nível macro, analisa-se o contexto das reformas educacionais da década de 1990, em geral, e o modo como a experiência do PEN tornou-se uma referência internacional para a educação no meio rural. O tema reforma educacional tem sido abordado na América Latina em estudos que analisam o contexto do capitalismo mundial em que são produzidas ditas reformas, examinando a ação das agências multilaterais como formuladoras da ideologia das reformas, dos Estados nacionais como formuladores de políticas públicas de educação e das redes escolares como local onde essas reformas são implementadas³. Para analisar a experiência do PEN foram usadas fontes bibliográficas a partir das quais buscou-se contextualizar os princípios do mesmo e a história do PEA no Brasil. Assume-se que o histórico do PEN é importante para a contextualização do PEA, dado que o programa

² Segundo Mainardes (2006), uma abordagem que articule níveis macro e microssociais para o estudo de políticas educacionais é particularmente útil no contexto brasileiro. O autor toma como referência a realidade inglesa em que há uma grande tradição de estudos de políticas educacionais baseados na “abordagem do ciclo de políticas”, desenvolvido por Stephen Ball e colaboradores. Esta abordagem busca realizar uma análise crítica das origens e efeitos das reformas, articulando níveis macro, intermediário e micro.

³ Cf., por exemplo: Carnoy e Castro, 1997; Cury, 2002; Pereira, 1996.

brasileiro inicia-se com uma consultoria da equipe colombiana e a tradução dos guias trazidos da Colômbia. A contextualização histórica permite a análise crítica sobre realidade de um país, ao levantar elementos de comparação em outro.

No nível meso buscou-se entender os processos de mediação que modelaram o PEA, desde sua criação, até 2008. Realizou-se uma análise documental das publicações do FUNDESCOLA/MEC, que orientam e subsidiam o Programa, bem como entrevistas com gestores estaduais e técnicos de educação envolvidos com a implementação da política, para mapear os focos de conflito e tensões decorrentes da implementação e desenvolvimento do PEA. Buscou-se, assim, uma aproximação dos processos de mediação, captando os movimentos de resistência e os processos de adesão e ressignificação das propostas.

No nível micro realizou-se uma pesquisa empírica que visou uma maior aproximação do pesquisador com as trabalhadoras docentes do meio rural. O método empregado facilita a identificação de situações relacionadas à prática docente, vivenciadas por estes trabalhadores, e auxilia a reflexão conjunta. Buscou-se identificar e registrar as concepções das professoras sobre o seu trabalho, a forma como se relacionam com os meios de trabalho de que dispõe e com as políticas que regulam o funcionamento da escola em que trabalham e, de forma mais geral, com o ensino no país, considerando, ainda, as condições concretas de trabalho em que o professor age. Foi realizada uma pesquisa de campo em um município de Goiás, com um universo de nove professoras que trabalhavam em cinco escolas aderentes ao PEA.

Uma teoria que tente integrar os níveis macro, meso e micro, é favorável para uma aproximação da realidade onde os processos sociais determinam os tipos de atividades desempenhadas pelo professor em sala de aula e os efeitos das reformas sobre ele. Assim, por meio de um estudo empírico, a presente pesquisa pretende contribuir para a compreensão da abrangência das reformas educacionais no meio rural, a partir da análise do caso proposto. É nesse sentido que são feitos os encaminhamentos metodológicos.

Os procedimentos da pesquisa foram organizados em dois eixos paralelos e concomitantes: a pesquisa documental e bibliográfica, e a pesquisa de campo. No primeiro eixo realizou-se a análise de documentos do FUNDESCOLA sobre o PEA, bem como de materiais instrucionais produzidos por este órgão para professores e alunos. Também realizou-se uma revisão bibliográfica sobre os princípios da reforma que embasaram o PEA no Brasil, bem como um levantamento sobre o tema trabalho docente, trabalho docente rural, e particularmente sobre a experiência do PEA, na literatura nacional e estrangeira. O método utilizado na pesquisa de campo com os professores é explicitado no capítulo quatro.

1.2 OBJETIVOS

A presente pesquisa tem como **objetivo** geral analisar as mudanças no trabalho docente a partir da introdução do Programa Escola Ativa nas escolas multisseriadas rurais, e como objetivos específicos:

Macro:

- a) Analisar os eixos norteadores dos programas de reformas implementados nas escolas multisseriadas do campo na Colômbia nas décadas de 1970 e 1980 e no Brasil nas décadas de 1990 e 2000;

Meso:

- b) Identificar processos de mediação e resistência ao Projeto Escola Ativa pelos movimentos sociais e outros setores da sociedade no Brasil;

Micro:

- c) Caracterizar as condições de trabalho dos professores na sala de aula e no exercício de outras funções docentes, no campo;
- d) Identificar e analisar mudanças na organização do trabalho docente em escolas que participaram da implantação do PEA, considerando as configurações e os sentidos que adquire o trabalho docente segundo o professor;
- e) Identificar e analisar os limites e ganhos na realização do trabalho docente a partir da implantação do PEA;
- f) Contribuir com formulações teóricas e conceituais por meio da análise dos processos de apropriação do PEA.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TEXTO

A tese está organizada em seis capítulos e três partes. A primeira parte – uma contextualização ao tema que será tratado – corresponde os capítulos um, dois e três. Na segunda parte – o capítulo quatro – é apresentado o referencial teórico e metodológico da pesquisa empírica com professores do PEA, e na terceira parte – capítulos cinco e seis – são apresentados os resultados da pesquisa empírica, as análises e as conclusões.

O capítulo dois inicia-se com uma descrição do objeto da pesquisa por meio da contextualização do PEN e PEA: em relação às reformas educacionais dos anos noventa e em

relação às mudanças no campo. Os eixos norteadores das reformas são analisados e é apresentada uma descrição do PEN, contemplando: o contexto onde ele foi implementado, o papel desempenhado pelos diversos atores nesse processo, o perfil das professoras e do trabalho docente e a importância atual do PEN, mediante uma reconstituição histórica do processo de implementação e descrição de sua abrangência. O PEN é tomado aqui como um importante antecedente do PEA e, portanto, fundamental para a compreensão de suas raízes históricas. Ainda neste capítulo, há uma descrição detalhada do PEA, contemplando o contexto social e histórico de sua implementação.

No capítulo três busca-se um aprofundamento no contexto atual do PEA e a compreensão da tensão política e das críticas em torno à sua implementação no Brasil. O caráter do Estado e sua relação com os movimentos sociais – no modo como são definidas e conduzidas as políticas públicas do campo – são considerados empiricamente e analisados teoricamente neste capítulo.

O capítulo quatro inicia-se com a apresentação do marco teórico de referência da pesquisa empírica com professores, definindo alguns conceitos e categorias que são utilizados ao longo do trabalho. Em seguida é apresentada e justificada a perspectiva metodológica utilizada no trabalho, bem como a maneira como foi definido o campo de pesquisa em Goiás.

No capítulo cinco é explorada a relação entre o PEA, as condições de trabalho e o trabalho docente nas escolas multisseriadas rurais, buscando responder à pergunta “Como a implantação do PEA reflete na organização do trabalho docente em escolas multisseriadas?”. Busca-se identificar mudanças nas práticas dos professores do meio rural, a partir da implantação do PEA, bem como resistências ao projeto. São sistematizados os limites, bem como os ganhos apontados pelos professores, a partir da implantação do PEA.

No capítulo seis busca-se contribuir com formulações teóricas e conceituais sobre o trabalho docente no campo por meio da análise dos processos de apropriação e dos efeitos do PEA no cotidiano escolar.

2 ESCUELA NUEVA E ESCOLA ATIVA: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Inspirado no Programa Escuela Nueva, duas décadas mais tarde, o programa brasileiro Escola Ativa surge em um contexto diferente do que originou o programa colombiano, mas com características da conjuntura que propicia sua expansão na segunda metade da década de 80. Neste capítulo relata-se as duas experiências, colombiana e brasileira, não para estabelecer uma comparação, mas para contextualizar historicamente o PEA. Inicialmente analisa-se o contexto em que o PEN e PEA são implementados. Posteriormente, apresenta-se o histórico desses dois programas, bem como algumas características comuns e específicas. Estas descrições baseiam-se em fontes secundárias – análises sobre estes dois programas disponíveis na literatura internacional – e em fontes documentais, no caso do PEA.

2.1 REFORMA EDUCACIONAL NA AMÉRICA LATINA: CONTEXTUALIZANDO AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Nos anos 90 configura-se um contexto mundial com uma nova divisão internacional do trabalho, caracterizada, cada vez mais pela presença de blocos regionais, por uma grande importância das empresas multinacionais no comércio mundial, pela flexibilização das relações trabalhistas e dos processos produtivos, pelo crescimento do trabalho morto incorporado à produção e pelo aumento da concentração da capitais. Considerando o meio rural, este processo evidencia-se na difusão de novas tecnologias e modos de produção, também caracterizados por crescimento do trabalho morto na indústria de insumos (sementes, agrotóxicos, fertilizantes, máquinas, tratores etc.) e da utilização de somas de capitais nacionais e internacionais para a produção de *commodities*, produzidas frequentemente por multinacionais e voltadas para o mercado externo. Neste mesmo contexto há o encurtamento das distâncias e aproximação de contextos culturais distintos. Em termos políticos, há uma perda relativa de soberania dos Estados-Nação e em termos econômicos, um grande consenso a respeito da importância do livre mercado e uma transição das formas de organização do trabalho para padrões pós-fordistas (BURBULES, TORRES, 2004)

Nesta conjuntura, vários países latino-americanos empreenderam mudanças para responder ao novo contexto econômico, político e cultural que se configurava. Tais mudanças foram, em grande parte, induzidas pelas agências multilaterais de fomento, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que proveram, por meio de empréstimos, os recursos para realizar a reforma do Estado bem como para o desenvolvimento e reformulação de programas sociais e políticas públicas, desde que estivessem de acordo com os seus preceitos, ou seja, atendessem

às condicionalidades cruzadas com o FMI e seu programa de ajuste estrutural para os países muito endividados.

Assim, novas formas de organização dos sistemas educacionais surgem como consequência de uma série de programas implementados com o objetivo de expandir o acesso à educação. A orientação desses programas, em grande parte, foi definida pelos organismos multilaterais que financiavam sua implementação, e reflete políticas de financiamento, de avaliação, currículo e formação de professores compreendidas entre os teóricos da Educação como a versão neoliberal da globalização. Países e governos cedem às pressões para a adoção de mecanismos de mercado e para a redução do financiamento estatal sobre a educação, impondo modelos de administração e eficiência emprestados do setor empresarial (BURBULES, TORRES, 2004; FRIGOTTO, 1998; GENTILI, 2002; JIMÉNEZ, 2001).

As mudanças mais profundas no sistema educacional brasileiro, segundo Pereira (1996), são reflexo da reforma administrativa implantada em finais da década de 80. Parte-se de uma crítica à burocracia da gestão pública para indicar a necessidade de sua transição para uma administração pública gerencial descentralizada – apresentada como mais eficiente – prometendo a otimização do gasto social para melhorar a competitividade do país no mercado internacional. Os gastos sociais são redirecionados para fundos sociais de emergência de combate à pobreza e à miséria dos grupos mais pobres e vulneráveis e priorizam ações básicas de saúde, nutrição e formação de capital humano (PEREIRA, 1996). Nesse contexto, os sistemas educacionais – acusados de serem caros, ineficientes e burocratizados – são considerados desatualizados em virtude das demandas da organização produtiva, tornando a educação pública o alvo de propostas reformadoras para adequá-la à nova conjuntura. Além dos objetivos e intenções manifestos pelos impulsores da reforma, é importante questionar sobre os interesses e a forma em que ela foi planejada.

As propostas reformistas são tidas como uma das formas preferidas de projetar melhorias, não só para a educação, mas também para a sociedade como um todo. Nos EUA, essa tendência reformista e utópica apoia-se na facilidade relativa em propor reformas imediatistas no sistema educacional, ao invés de uma tentativa sustentada na melhoraria estrutural dos males sociais, conforme analisam Tyack e Cuban (2001). Para os autores, as elites políticas e econômicas possuem, em geral, uma visão comum da administração científica e um plano similar para reorganizar o sistema educativo. Segundo os autores, estas elites teriam uma autoridade desproporcional em matéria de reforma educativa, em comparação com outros atores, como os movimentos sociais; portanto denunciam as origens eminentemente verticais das reformas e duvidam que os movimentos sociais e de protesto

tenham desempenhado um papel central no debate educativo e, conseqüentemente, no desenho dessas reformas. No caso latino-americano, segundo Frigotto (2003), as agências internacionais de fomento e financiamento, atuam em consonância com representantes das elites políticas e econômicas, representando a ordem econômica mundial, ao dar as diretrizes das reformas, reeditando as concepções da teoria do capital humano. De acordo com Frigotto (2003, p.19):

são as novas demandas de educação explicitadas por diferentes documentos dos novos senhores do mundo – FMI, BIRD, BID – e seus representantes regionais – CEPAL, OREALC que vão redefinir o marco de referência teórica para as novas reformas, ao criticar os limites das concepções da teoria do capital humano e reeditá-los sobre novas bases.

As diretrizes dos textos apresentados por estas agências possuem uma clara orientação economicista e prevêm a retirada do Estado como provedor do direito à educação. Em lugar de um direito garantido pelo Estado a educação assume, progressivamente, o caráter de serviço de acesso privado e, de modo geral, os sistemas públicos tendem a transformar-se em um sistema de atendimento a um “cidadão-cliente”, uma vez que o cidadão é visto, em termos econômicos, como um consumidor.

As reformas educacionais na América Latina, financiadas pelo BM⁴, pretendem responder a quatro desafios: o acesso, a equidade, a qualidade e a diminuição das distâncias entre a reforma educativa e as reformas estruturais da economia. Para lograr esses objetivos preconiza-se a qualidade da educação básica a partir do melhoramento dos insumos, principalmente de bibliotecas, do tempo de instrução, de tarefas para que os alunos façam em casa e de livros didáticos. Recomenda-se, também, o fortalecimento dos quadros de gestão, através da formação dos diretores em assuntos administrativos e fortalecimento dos sistemas de informação. Também são sugeridos: uma maior autonomia da escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros⁵; desenvolvimento e profissionalização dos professores; avaliação do desempenho e eficiência das escolas. Preconiza-se, ainda, o envolvimento dos pais e da comunidade na vida escolar de modo que possam aportar recursos econômicos para viabilizar a melhora da infra-estrutura da escola e participar diretamente da gestão escolar. Contudo não necessariamente a descentralização administrativa da gestão

⁴ Segundo Jimenez (2001) tais princípios estão expressos no documento: “Prioridades y estrategias para la educación: examen del Banco Mundial”, de 1995.

⁵ Esta autonomia, embora tenha por objetivo declarado uma melhor administração da escola e conseqüentemente dos recursos públicos, na prática é bastante restrita. Os fundos para administrar são escassos e a autonomia vem freqüentemente intensificar o trabalho do gestor, que passa a ter, além de suas funções habituais, tarefas de captar e administrar recursos oriundos do setor privado e junto às comunidades onde se insere a escola.

escolar implica uma descentralização do poder de decisão sobre as questões centrais atinentes à vida escola. Segundo Leher (2002, p. 166):

Na política de descentralização, o pressuposto é a manutenção do centro político; apenas o já decidido é executado localmente, preferencialmente com a participação de determinada sociedade civil. A hegemonia do poder central na tomada de decisões é mantida. Em outras palavras, no sistema descentralizado, está pressuposto um “centro” de poder que deve ser mantido.

Em geral, as recomendações que acompanham as reformas financiadas pelo BM têm em vista a otimização dos gastos públicos, ao definir políticas e prioridades em termos de objetivos econômicos, buscando definir a taxa de retorno da educação enquanto investimento público e estimulando progressivamente seu funcionamento atrelado a esses termos (JIMÉNEZ, 2001; OLIVEIRA, DUARTE, 1999), e não uma redistribuição do poder.

2.1.1 As políticas para a meio rural

Alguns autores referem-se a um processo de aproximação das realidades do campo e da cidade. Segundo Wanderley (2001), este processo vem sendo interpretado em duas vertentes: uma que define o pólo urbano como aquele que determina o sentido da integração entre esses dois extremos e vê o pólo rural como o mais atrasado e que tende a reduzir-se sobre a influência do urbano; e outra, que privilegia a mútua determinação dos pólos urbano e rural. Nessa segunda vertente os dois pólos preservariam suas particularidades e o que muda é a relação entre eles.

A dupla vertente descrita por Wanderley (2001) coincide com as duas tendências observadas na proposição de políticas educacionais para o meio rural. Uma tendência, mais identificada com o pólo urbano – a desenvolvida no Brasil na década 90 – que preconiza a oferta da Educação em salas unisseriadas, com o fechamento de salas multisseriadas, em um processo de nucleação das escolas do meio rural. Segundo este modelo os alunos devem ser agrupados em núcleos, e o transporte escolar usado para deslocamentos. Os argumentos que sustentam esta vertente supõem que a melhoria no processo educativo é decorrente das aulas em classes unisseriadas e das melhores condições materiais das escolas nucleadas, se comparadas com a histórica precariedade das escolas multisseriadas. Argumentos de ordem administrativa sustentam que os custos com a nucleação freqüentemente são mais baixos que os custos da manutenção das salas multisseriadas.

O segundo modelo de políticas para o meio rural, que identifica-se com a segunda vertente descrita por Wanderley (2001), responsabiliza a nucleação pelo desenraizamento cultural dos alunos do campo, tanto por deslocar os alunos para longe da comunidade de origem, como por usar um modelo de educação urbano. Este modelo defende as salas multisseriadas como uma solução viável, e inclusive desejável, para o campo. Desta vertente surgem proposições de uma escola do campo que contemple a complexidade do meio em que está situada, e que se identifique com os valores e as necessidades próprios do campo. Neste sentido, uma escola que seja “do campo” e “para o campo”.

O PEN e o PEA são modelos desenvolvidos em salas multisseriadas rurais e, nesse sentido, aproximam-se do segundo modelo. Uma questão por ser respondida é:

Em que medida estes programas atendem anseios e necessidades específicas, oriundas da histórica relação de populações do campo com o seu meio, ou se representam uma perspectiva urbana⁶ voltada para o meio rural?

Deve-se levar em consideração que o PEA, quando trazido para o Brasil, respondia a uma tendência geral respaldada pelas agências multilaterais a partir da qual os professores deviam assumir responsabilidades, que, segundo o diagnóstico do próprio Programa (FUNDESCOLA, 2003), não eram adequadamente atendidas pela escola tradicional. Nas escolas urbanas as reformas da década de 90 aumentaram o escopo do trabalho docente, isto é, além das atividades na sala de aula, o professor foi responsabilizado pela gestão da escola e tudo o que se refere a ela: planejamento, elaboração de projetos pedagógicos e calendários, discussão do currículo e avaliação. No caso das escolas rurais: As novas exigências somar-se-iam a outras que caracterizam historicamente as salas multisseriadas? Seria o professor conduzido a um acúmulo de tarefas que lhe deixariam pouco tempo para planejar seu trabalho com autonomia?

A seguir serão analisados como o PEA e o PEN desenvolvem-se na Colômbia e no Brasil, buscando identificar novas propostas para o trabalho docente.

⁶ Embora o PEN tenha sido originalmente desenvolvido no campo e para o campo, sua institucionalização e conversão em modelo educacional passa necessariamente por grandes cidades, como Bogotá, Washington e, ao converter-se em PEA, Brasília, e por formuladores e financiadores de políticas estabelecidos nessas capitais.

2.2 O PROGRAMA ESCUELA NUEVA COLOMBIANO

2.2.1 *Referências históricas*

A sociedade colombiana possui, historicamente, problemas sociais relacionados à estrutura de propriedade da terra e à grande desigualdade no país, particularmente entre as áreas urbanas e rurais. O conflito armado tem suas raízes nesses problemas: com eles relaciona-se e a eles soma-se, estabelecendo um sistema de retroalimentação que dificulta sua solução. Segundo Machado (1998 apud OSÓRIO-PEREZ, 2000) a dificuldade de acesso à propriedade, por parte de pequenos e médios proprietários, a pequena geração de emprego na pecuária extensiva, o êxodo rural, a estagnação do mercado imobiliário, a tributação escassa e o nível baixo de investimentos, entre outros problemas que sintetizam a crise do setor agropecuário e rural, contribuem para a origem dos grandes conflitos sociais existentes no país. Nesse contexto, os cultivos de uso ilícito, a guerra e a concentração de terra intensificam-se nos territórios rurais.

Segundo Hanson (1986 apud McEWAN; BENVENISTE, 2001) a educação no campo na Colômbia foi particularmente negligenciada antes dos anos 1960, embora desde o pós-guerra (década de 1950), o processo de urbanização e industrialização colombiano já tenha contribuído para o aumento das diferenças entre os meios urbano e rural. Nesta época, havia três tipos de educação primária: escolas rurais com cursos de dois anos de duração – que meninos e meninas freqüentavam em dias alternados –; escolas rurais mistas com quatro anos de duração e escolas urbanas com cinco anos de duração. Logo, os estudantes das áreas rurais freqüentavam a escola por menos tempo.

A partir de década de 1960, começa a mudar a atitude de tecnocratas e políticos em relação à educação rural, promovendo uma mudança fundamental nas políticas direcionadas a este público. Nessa década, a reforma agrária pautada por movimentos sociais tornou-se prioridade para o governo, ao mesmo tempo em que as guerrilhas armadas consolidavam-se no campo, em diferentes partes do país. O desenvolvimento do campo passou a ser visto como a melhor maneira de evitar o êxodo rural e responder às crescentes demandas da sua população e a assistência social e econômica para os municípios passou a ser vista como a melhor maneira de enfrentar os altos índices de pobreza e violência no campo.

A educação fez parte dessa tentativa de promover o desenvolvimento do campo. Sandoval e Zubieta (1996) referem-se a esse contexto de desenvolvimento da educação rural como o momento em que surgiu o mito da democratização da educação como condição

necessária e suficiente para alcançar níveis de participação política, social e econômica próprios de uma sociedade democrática.

O contexto político que criou as condições para o desenvolvimento do PEN na Colômbia, segundo McEwan e Benveniste (2001), foi a onda de violência existente no país na década de 1960. No início desta década o país deixara a educação no campo em um estado de abandono e, ainda, existiam tentativas de limitá-la mais. Já em 1967, o governo oferece um suporte oficial para o Programa Escola Unitária. Face às dificuldades com o processo de reforma agrária, a educação tornou-se cada vez mais o meio para obter a adesão de bases políticas para governos da ocasião. Na década de 80, a violência que se espalhava pela sociedade colombiana com a participação dos novos atores – as guerrilhas e grupos paramilitares – também ameaçava a credibilidade do Estado no meio rural. Nesse contexto a difusão das escolas pelos municípios rurais era uma forma de consolidar a presença do Estado, apesar de não se conseguir difundir os princípios e práticas do PEN (McEWAN; BENVENISTE, 2001)⁷.

O PEN tem suas bases no Programa Escola Unitária, promovido pela UNESCO-OREALC na década de 1960 e adotado pela Colômbia, entre outros países latinoamericanos. O método baseava-se em guias auto-instrutivos (cartões de aprendizagem) e nos princípios da Escola Ativa, proposta por Freinet. Suas principais características eram: instrução individualizada, aprendizagem ativa, uso de guias, escola primária completa, ensino multisseriado, e promoção automática (SCHIEFELBEIN *et al.*, 1992).

Segundo Schiefelbein *et al.* (1992), no início da década de 1970 o Programa Escola Unitária começa a ser criticado pelo sindicato docente colombiano por reduzir o emprego, devido ao aumento do número de alunos nas salas de aula e pela intensificação do trabalho docente, conseqüente ao preparo dos cartões de aprendizagem. Os cartões de aprendizagem também tornaram-se problemas na Argentina, Chile e Uruguai, o que, segundo o autor, contribuiu para o fim dos projetos pilotos nesses países. Na Colômbia os cartões desenvolvidos pelos professores foram recolhidos, selecionados e organizados na forma de guias auto-instrutivos. O grupo responsável pela tarefa era composto de professores

⁷ Deve-se destacar que na Colômbia um fator que influencia na educação para o meio rural e no que chamamos condições de trabalho docente é o acesso à escola no contexto de violência. Em escolas de difícil acesso ou em regiões vitimadas pela violência (zonas de conflito, primordialmente situadas no campo) o risco de vida e o isolamento desmotivam possíveis candidatos à docência, por serem constantemente alvo de assassinatos. Segundo o Relatório sobre o direito à educação na Colômbia (TOMASEVSKI, 2004), tinham sido assassinados 691 professores entre 1/1/1991 e 29/09/2003, e nenhum desses casos foi elucidado pelo governo. Dentro deste contexto, o trabalho docente apresenta especificidades, particularmente no contexto rural, onde existem atores armados envolvidos em episódios de violência. A falta de professores qualificados ocorre principalmente nestas zonas de conflito.

universitários, professores rurais e supervisores. Eles apontaram os principais problemas do modelo Escola Unitária, buscando transcendê-los, tornando-se, assim, o grupo precursor do PEN. Tratava-se, portanto, de um grupo heterogêneo e constituído primordialmente por professores.

O PEN foi oficialmente lançado a partir de 1975, como uma resposta às dificuldades do Programa Escola Unitária. Contava com a experiência acumulada deste último e o apoio da Associação Internacional de Desenvolvimento (AID) para a implantação do novo modelo em 500 escolas, entre 1975 e 1978, em três distintos estados (departamentos) (TORRES, 1992). Entre 1979 e 1985, com o suporte do BID, da Federação dos Cafeicultores (FEDECAFE) e da *Fundación para la Educación Superior* (FES), o PEN passou a abranger 8000 escolas rurais. Segundo McEwan e Benveniste (2001), na medida em que o PEN crescia, tornava-se uma estrutura administrativa heterogênea e ambígua. Em 1986, sua estrutura administrativa foi organizada e centralizada e ganhou status de política educativa nacional (TORRES, 1992).

Segundo Perfetti (2004) o país passou por um processo de urbanização acelerado desde 1985, devido ao recrudescimento do conflito armado. A população urbana passou de 25% da população total, em 1985, para 36%. Houve um crescimento da pobreza rural ao longo dos anos 90, que passou de 68% para 83%, ocasionando deslocamento das populações e destruição da infra-estrutura educacional. Os salários rurais, ainda segundo o autor, diminuíram 25%.

Foi neste contexto que o PEN recebeu um forte impulso, a partir de 1986, através de um empréstimo do BM que visava sua expansão a mais de dez mil escolas. Passou a ser usado como a estratégia oficial para universalizar a educação primária rural e teve seus principais elementos congelados na forma de um *kit* oficial. Considera-se, como McEwan e Beneviste (2001), que o PEN partiu de uma política pouco estruturada e informal e desenvolveu-se até concretizar-se em uma política estável na Colômbia. O PEN que surgiu de uma crítica dos próprios professores rurais, tornava-se uma política abrangente, após algumas mudanças em suas características.

Na década de 1990, na sua segunda fase, e enquanto modelo sistematizado para a educação de escolas multisseriadas rurais, o PEN passou a refletir a orientação do BM para o alívio da pobreza⁸ e para a reforma educacional na América Latina: foco na educação dos mais pobres entre os pobres, ou seja, a população rural dos países latino-americanos, com baixos índices de escolarização. Devido a similaridade de interesses entre as diretrizes do

⁸ Cf. Salama e Vayer (1997) para uma crítica das ações do BM para o combate à pobreza na América Latina.

programa e as orientações para a reforma da educação básica na América Latina, o PEN foi definido como uma das três melhores experiências em educação primária no mundo⁹.

2.2.2 *Os princípios pedagógicos*

Os princípios pedagógicos básicos do PEN foram inspirados nas obras de Pestalozzi, Herbart, Dewey, Freinet, Makarenko e Montessori (SHIEFELBEIN *et al.*, 1992), que utilizam estratégias para propiciar ao aluno um aprendizado ativo.

Baseado nestes princípios básicos o PEN trabalha com recursos pedagógicos específicos: (1) os Guias de aprendizagem, os (2) Cantinhos de aprendizagem, a (3) Biblioteca escolar, o (4) Governo escolar e a (5) Promoção flexível. Dentre os elementos, os Guias de aprendizagem destacam-se pela centralidade que assumem no processo educativo. Estes recursos serão brevemente descritos a seguir, a partir da forma como são descritos nos materiais de formação de professores do PEA.

(1) Os Guias compreendem um conjunto, organizado por módulos, que oferecem uma seqüência de trabalho ao aluno e ao professor. São divididos por áreas (matemática, ciências naturais, ciências sociais e linguagem) e por níveis, e são auto-instrutivos. Acredita-se que, através deles, os alunos possam trabalhar de maneira independente e em grupos, avançando mais autonomamente e em seu próprio ritmo. No que diz respeito ao professor, espera-se reduzir as exigências de sua qualificação e facilitar sua tarefa¹⁰.

(2) Os Cantinhos de aprendizagem são organizados por conteúdo, com base em materiais fabricados pelos alunos ou recolhidos junto à comunidade, com o auxílio do professor. Eles são utilizados para consultas e pesquisa, assim como a (3) Biblioteca escolar, que deve existir em todas as escolas aderentes ao PEN e faz parte da estratégia de estímulo à leitura.

(4) O Governo escolar é importante para a organização escolar, pois busca envolver as crianças em tarefas relativas à manutenção e funcionamento da escola e, ainda, desenvolver atitudes de companheirismo e solidariedade. Pretende identificar e estimular lideranças, e

⁹ Organizações como “Save the children” e UNICEF promovem sua introdução em outros países da América Latina e do Caribe e multiplicam-se os estudos acadêmicos sobre o Programa e as discussões sobre como replicá-lo (Cf. SHIEFELBEIN *et al.*, 1992; TORRES, 1992 e outros.)

¹⁰ O que não é sem problemas. Conforme será analisado no item 5 estes dois objetivos dos Guias incentivam a desprofissionalização do trabalho docente no campo, ou dificultam a sua profissionalização, pois na medida em que definem procedimentos, retiram a margem de autonomia do professor, e relativizam a importância de sua formação.

desenvolver a capacidade de tomar decisões. A escola deve realizar eleições, meio pelo qual pretende-se ensinar mecanismos democráticos dando a oportunidade para alunos experimentarem como é participar do governo.

(5) A Promoção flexível e a avaliação processual integrada ao processo de aprendizagem possibilitam ao aluno trocar de Guia ou de série, de acordo com o ritmo de seu aprendizado, independentemente do ano escolar. Essa característica não penaliza crianças que eventualmente precisem ausentar-se das aulas por um período determinado, o que acontece com frequência no meio rural. Estas crianças podem retomar o seu Guia onde o deixaram, quando do retorno à escola.

Em face dos componentes e estratégias específicas mencionados: Qual é, em síntese, o papel do professor no PEN? Um papel bastante central, poder-se-ia dizer, o de fomentar uma aprendizagem ativa e reflexiva e, ainda, contribuir para o aumento da auto-estima da criança. Especificamente com relação aos Guias, cabe ao professor a tarefa de adaptar seus conteúdos às características específicas das crianças, da comunidade e dos pais das crianças. Além disso, o professor é responsável por coordenar o Governo escolar, as Avaliações, os Cantinhos de aprendizagem, a Biblioteca escolar e o componente comunitário do PEN. Neste componente, seu papel é o de estimular a participação dos pais e da comunidade na escola e organizar, junto aos alunos, atividades que incluam as pessoas do entorno. Por exemplo, o cultivo da horta, a busca de informações para subsidiar a preparação de mapas da escola, a articulação de projetos comunitários e recuperação de materiais que reflitam a cultura local (ditados populares, mitos e lendas).

O PEN desloca e redistribui as funções clássicas da relação professor-aluno, outorgando aos Guias a responsabilidade pelos conteúdos e métodos de aprendizagem, à Biblioteca o papel de fonte complementar de consulta e ao grupo de alunos e ao Governo escolar a função de formação de valores e atitudes para a “convivência democrática”. O professor deve ser um grande “gerente” da sala de aula e seu entorno.

2.2.3 O processo de desenvolvimento do Programa

Não se pode falar do PEN na Colômbia como uma experiência homogênea. Ele funciona de maneiras diferentes no país, de acordo com características regionais. Sandoval *et al.* (1996) exploraram o funcionamento de várias Escuelas Nuevas em distintas regiões e detectaram resultados e características diferentes. Consideraram o programa praticamente

inexistente na região da Costa Atlântica, no norte da Colômbia, uma zona cujos indicadores sociais são baixos, com problemas de violência e precarização do trabalho docente. O PEN nessa região gera conflitos e não reflete características de um programa de êxito. Esta situação contrasta com a da região cafeeicultora, onde o desempenho do PEN pode ser destacado. A zona cafeeicultora possui melhores indicadores sociais e a qualidade do ensino nas escolas visitadas pelos pesquisadores foi considerada melhor.

Para a região da Costa Atlântica, mais pobre e precária, a principal vantagem do PEN, segundo Sandoval *et al.* (1996), foi a melhoria da infra-estrutura das escolas. Em alguns poucos locais, onde havia estabilidade laboral para os docentes, existia indícios de melhora na qualidade da educação e de que os alunos estavam começando a trabalhar com os Guias de aprendizagem. Uma crítica, apontada pelos pesquisadores à implementação do programa nessa região, é que a grande maioria das pessoas afetadas por ele não teve tempo de refletir e de se apropriar da proposta. O PEN foi percebido como imposto, e não era seguido, na medida em não eram fornecidos materiais previstos em suas estratégias de implementação.

As escolas da zona cafeeicultora são as que primeiro aderiram ao PEN e foram usadas para a capacitação de professores de outras regiões. As escolas em que o PEN foi implementado com sucesso já haviam sido ligadas ao Projeto Escolas Unitárias, e devido a suas características socioeconômicas, históricas e geográficas¹¹ criaram condições para que o PEN prosperasse. Nessa região, mais do que em qualquer outra, o PEN promoveu o acesso à educação e diminuiu a evasão. A tradição escolar anterior – moldada pelo programa Escolas Unitárias – e a organização social local – constituída de pequenos e médios proprietários – deram sustentação ao PEN nesta região.

Buscando fazer uma avaliação qualitativa mais real dos efeitos do programa, Sandoval *et al.* (1996), mesmo nos lugares onde ele prosperou, apontam para limites intrínsecos ao método e ao uso de Guias de aprendizagem:

con respecto a los objetivos centrales que se refieren a la calidad de la educación, la formación del ciudadano y la distribución y producción del conocimiento, puede decirse que Escuela Nueva ha mejorado el nivel de participación de los alumnos pero no ha logrado generar autonomía en la vida escolar. Y por otra parte parece haberse concentrado en mejorar la distribución del conocimiento por medio de las guías y haber puesto poco énfasis en la creación del conocimiento. (SANDOVAL *et al.*, 1996, p.161)

¹¹ Elas estão, aliás, próximas à região central do país, ou seja, perto dos centros de decisão política e econômica.

Alguns estudiosos do PEN assinalam que ele foi modificado, substancialmente, após ser nacionalizado (BENVENISTE; MCEWAN, 2000; LEGGETT, 2001; TORRES, 1992). No período de sua primeira implantação, existia um senso de criação e inovação entre os professores que participavam da proposta – um grupo composto por professores rurais que conheciam bem a realidade do seu trabalho e professores universitários, cuidadosos para não desvirtuarem seus objetivos. Isso foi entre 1975 e 1985. Em 1986, quando o governo recebeu um vultoso empréstimo para aumentar o alcance do programa para dez mil novas escolas e tornar-se o programa oficial para a educação rural no país, houve perdas significativas. Segundo McEwan e Benveniste (2001), de um processo criativo e dinâmico, o programa tornou-se estático, congelado em um *kit*.

Contudo é notório que o PEN, com custo entre 5% e 10% mais alto que o das escolas tradicionais (SCHIEFELBEIN *et al.*, 1992), continuou viável. Segundo Torres (1992), devido ao apoio do Ministério de Educação, agências internacionais (AID, BID, UNICEF, BM) e algumas organizações privadas da Colômbia.

2.2.4 *O PEN como política para a educação do campo: avaliações, logros e críticas*

Como o PEN tornou-se uma experiência de destaque? Quais foram as respostas do PEN às demandas da educação rural na Colômbia, que o consagraram? Como e quando ele converte-se em referência obrigatória nas publicações educacionais dos organismos internacionais, com sua replicação em vários países estimulada pela UNESCO, o BM e UNICEF?

Segundo Torres (1992), o PEN destaca-se pela maneira como está concebido, no que se refere à sua lógica interna¹². A visão sistêmica, bem como a coerência de sua organização, interrelacionando diversos aspectos e tornando possível o funcionamento é um dos aspectos considerados importantes. Um outro ponto positivo é o peso do componente curricular e pedagógico, que leva os alunos a obterem resultados efetivos (MCEWAN, 1988) demonstrados em termos de aprendizagem escolar e sucesso em provas estandarizadas internacionais.

¹² Sua lógica interna, segundo Torres (1992), compreende: (a) o **componente curricular** como elemento chave, baseado na metodologia ativa, nos Guias de aprendizagem, nos Cantinhos de aprendizagem, na Biblioteca escolar, no Governo escolar e na Promoção flexível, aliado à (b) **capacitação dos professores** para atuarem com esse modelo, (c) o **componente administrativo**, concebido de maneira altamente descentralizada e (d) uma **relação escola-comunidade** forte, que busca incorporar os pais nas atividades de aprendizagem de seus filhos.

Torres (1992) destaca, ainda, que o PEN é uma alternativa para tentar reverter a associação educação formal – com baixa qualidade – e educação não formal – com flexibilidade, horizontalidade, diálogo etc. Segundo a autora, ao romper com essa associação, o PEN aponta para a possibilidade de mudanças dentro do sistema de educação formal. Considera, também, positiva a trajetória de implementação do PEN, de uma política local para uma política educativa nacional – resgatando e incorporando as experiências de várias décadas, em suas fases de ampliação e consolidação.

Um contraponto à visão otimista de Torres (1993) a respeito da trajetória de implementação do programa é oferecida por McGinn (1998, apud LEGGETT, 2001). O autor considera que, no início, o PEN era uma iniciativa pequena de indivíduos carismáticos que analisavam suas experiências. Ao se expandir de maneira desorganizada, nessa fase inicial, preservavam-se momentos de trocas de experiências que estimulavam a participação de outros professores com aportes de inovações, mas sem controles, metas ou supervisão. Contudo, na medida em que estas inovações eram implementadas com sucesso, a pressão para a expansão do modelo exigia o congelamento das inovações para que fossem analisadas, descritas e transformados em um pacote educacional. Desse modo, as reformas passaram a ser definidas de cima para baixo e não mais por iniciativas baseadas nas experiências pessoais e no compromisso dos envolvidos.

Segundo Torres (1992 p.12-13) os pontos fracos do PEN são a qualidade dos Guias, a formação docente e a relação escola-comunidade. Os Guias foram criticados, tanto no conteúdo quanto na sua didática, particularmente em linguagem e matemática. O conteúdo é percebido pela autora como pouco contextualizado para a realidade em que vivem as crianças e os mecanismos de adaptação previstos no próprio Guia são pouco utilizados pelos professores. A cobertura e qualidade da formação docente são criticadas. A estratégia dos microcentros¹³ não é bem difundida nem compreendida, e a parte do Governo escolar também apresenta problemas de implementação, e freqüentemente restringe-se a um formalismo, esvaziando os conteúdos e processos que deveria abranger. A relação professor-comunidade, nada ganhou com o PEN, e amiúde reproduzia os padrões conhecidos da escola tradicional. A autora assim conclui:

¹³ Reuniões mensais de professores previstas no PEA e no PEN. O Microcentro é definido como: (...) um espaço pensado para o professor e com o professor que, dessa forma, deverá se responsabilizar e conduzir, sempre que possível, todo o processo de organização e realização (FUNDESCOLA, 2006, p.23) e é considerado o ponto alto da formação docente.

La nueva relación pedagógica que propugna EN es todavía un objetivo a alcanzar antes que una realidad dada y homogénea. Junto a profesores que han internalizado su nuevo rol docente, coexisten profesores perfectamente tradicionales que reproducen la vieja pedagogía bancaria, mostrando en la práctica la posibilidad de la convivencia entre un ideario educativo progresista y una práctica educativa conservadora y atrasada. En este caso, pueden aceptarse formalmente los principios y estrategias de EN (pedagogía activa, gobierno escolar, promoción flexible, etc.), y mantenerse intocadas las prácticas escolares que son cuestionadas por esos principios y estrategias. En otras palabras: aquí está precisamente la explicación de cómo EN sobrevive, sigue y avanza, pero aquí también la explicación de cómo puede estancarse, envejecer y burocratizarse, perdiendo su contenido y su fuerza innovadora (TORRES, 1992, p.10).

O envelhecimento do PEN, segundo Torres (1992), seria o preço de seu crescimento. O crescimento do PEN levou a redução do número de dias dedicados às oficinas de formação, problemas com a entrega dos Guias e aumento das críticas. Também o surgimento de uma nova estrutura administrativa entra em conflito com as equipes técnicas antigas, que nem sempre eram consultadas.

Para Sandoval *et al.* (1996), a principal falha do PEN foi o modo de implementação anti-democrático. Salientaram que, a partir do êxito inicial, o PEN recebeu um impulso que, de maneira contraditória, propiciou a proliferação do PEN em escolas sem recursos ou incapazes de desenvolver componentes básicos, tais como Governo escolar, Cantinhos de aprendizagem, horta ou, mesmo, uma formação adequada do professor.

Destacam, ainda, que mesmo em regiões em que o PEN foi implementado com êxito, há dissociação entre a formação de cidadãos e a produção do conhecimento. Criticam a lógica interna do PEN que defende o Guia como a autoridade na sala de aula, impedindo, desta maneira, uma relação autônoma e ativa com o conhecimento por parte de professores e alunos. A formação de cidadãos participativos e democráticos, prevista na concepção do PEN, não é obtida em nível prático, pois a construção do conhecimento atuaria em sentido contrário, dentro de um marco autoritário. Seu autoritarismo pode ser identificado pela adoção dos Guias como o cerne do processo, colocando os demais elementos da escola ao seu serviço. Além do mais, os Guias não incorporam os trabalhos e descobertas individuais dos estudantes, dentro de um marco mais participativo (SANDOVAL *et al.*, 1996, p.161).

As críticas ao caráter anti-democrático do PEN na Colômbia se coadunam com as reflexões críticas de Saviani (1999), que apontam o caráter elitista e reacionário da retomada da “escola nova” na década de 1970. Para este autor, o ideário escolanovista, utilizando-se de um discurso democrático e um método participativo, critica a escola tradicional. Esta crítica,

contudo, encobre o esvaziamento dos conteúdos aprendidos pelos alunos da escola mais populares pelo método “ativo”. Ao utilizar a pesquisa como núcleo organizador da aprendizagem e colocar os professores ao nível dos alunos, haveria na verdade uma negação ao direito dos alunos de acessar o saber formal, sistematizado pelo adulto. A negação a este saber significa, segundo o autor, distanciar as camadas populares às condições de saber que permitiriam a defesa de seus interesses e sua participação no processo democrático. Neste sentido, a escola ativa seria reacionária.

Ao analisar o processo de implementação e sintetizar avaliações, logros e críticas ao PEN, aponta-se como uma das principais falhas do PEN a dificuldade de uma parte significativa dos professores e escolas para implementar as novas práticas e usar os Guias. Sua concepção, no que se refere à sua lógica interna e ao modo como foi desenvolvido, são seus pontos positivos. Parece ser um bom programa em teoria, porém como vários problemas de implementação.

O homólogo brasileiro PEA será analisado a seguir.

2.3 PROGRAMA ESCOLA ATIVA - PEA

2.3.1 *Referências históricas*

O PEN passou a ser conhecido por técnicos de educação brasileiros, os dirigentes do Projeto Nordeste/MEC, após o convite do BM para participarem de um curso da estratégia “Escuela Nueva - Escuela Activa” na Colômbia. O PEN começou a ser implementado no Brasil, em 1997 com o nome do Programa Escola Ativa, e desde então cresce, financiado por sucessivas renovações de convênio do Ministério da Educação com o BM, por meio dos Programas FUNDESCOLA I, FUNDESCOLA II E FUNDESCOLA III¹⁴, e mais recentemente o PDE, que o incorporam como um de seus “produtos”. Ao longo do ano de 1997, foi realizada a tradução dos Guias de aprendizagem. É interessante destacar a diferença entre o começo do PEN, sustentado em um trabalho crítico e grupal, e a tradução dos guias como primeira medida a implementação do PEA no Brasil. Naquela época os recursos provinham do Projeto Nordeste/ MEC. No final de 1998 a estratégia começou a ser

¹⁴ O Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) é um programa constituído com recursos de empréstimo contratados pelo Brasil junto ao BM para a melhoria da qualidade das escolas de educação fundamental. Desde 05/10/2002 até dezembro de 2007 vige a terceira fase do financiamento, o Fundescola III, acordo de empréstimo n.7122/BR, no valor de €182.800.000.

implantada nos estados de Sergipe e Alagoas. Com o final do Projeto Nordeste e implantação da primeira fase do FUNDESCOLA, em 1999, prosseguiu-se a implementação da estratégia. (FUNDESCOLA, 2005, p.16)

Segundo estimativas de Andrade e Di Pierro (2004) e Furtado (2004), em 2003 o PEA já existia em 19 estados, 558 municípios e 3609 escolas. Em 2007 o PEA completava 10 anos e já tinha chegado a mais de dez mil escolas nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (SECAD/MEC, 2008b, p.5)

2.3.2 *Destinatários, objetivos e estratégias: uma leitura crítica*

Os subsídios para uma política de educação do campo no Brasil podem ser encontrados no Caderno de subsídios *Referências para uma política nacional de educação do campo* (MEC, 2003). A rede de ensino rural é descrita neste documento como uma realidade de características muito particulares e diferentes das encontradas na cidade. O trabalho docente é definido como um fator mais importante para a progressão e aprendizado dos alunos do que as condições de infra-estrutura física e as abordagens pedagógicas. É reconhecida a deterioração da situação dos professores do campo. Segundo o caderno, os professores na área rural, além da terem baixa qualificação e salários inferiores aos da zona urbana, enfrentam sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso à escola em função das condições das estradas e da falta de ajuda de custo para locomoção. Outro indicador das condições em que se ensina e se aprende neste meio é o nível de escolaridade. O estudo registra um total de 18.035 professores sem habilitação mínima para o desempenho de suas atividades. As condições de funcionamento das escolas são apontadas como deficientes. A estrutura física dos estabelecimentos rurais, comparada com a dos urbanos é definida como precária. Constata-se, por exemplo, que dentre estas escolas “21% não possuem energia elétrica, apenas 5,2% dispõem de biblioteca e menos de 1% oferecem laboratório de ciências, de informática e acesso à Internet.” (MEC, 2003).

O programa FUNDESCOLA define as regiões mais pobres do Brasil como sua área de abrangência. Desse modo, exclui as regiões sul e sudeste e concentra-se em microrregiões onde a maioria da população é pobre, no norte, no nordeste e no centro-oeste do país. Pretende melhorar a qualidade das escolas do ensino fundamental e estimular a permanência das crianças nas escolas públicas dessas regiões. Trata-se de uma política indutiva, que busca investir cada vez menos recursos do FUNDESCOLA (com empréstimo do BM) e aumentar o

aporte do Estado, que ao final deveria incorporar plenamente a metodologia e seu financiamento. Segundo o BM (*apud* OLIVEIRA, FONSECA, TOSCHI, 2005, p. 6), as metas de melhoria para os indicadores de desempenho educacional do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), nas áreas atingidas pelo programa, até de 2007, são as seguintes:

- a) aumentar o número de graduados no ensino primário em 70%;
- b) aumentar as taxas de aprovação do ensino fundamental em 15%;
- c) aumentar a proporção de estudantes de quarta série com padrões aceitáveis de aprendizagem, de 28% (N); 43% (NE); 54,9% (CO), em 1997, para 50% em 2007;
- d) aumentar a proporção de estudantes de oitava série com padrões aceitáveis de aprendizagem de 43,6% (N); 43,8% (NE) e 54,9% (CO), em 1997, para 60% em 2007;
- e) aumentar as taxas médias de aprovação na escola primária (*sic*) de 64,2% (N); 64,7% (NE) e 71,5% (CO), em 1997, para 85% em 2003.

Observa-se que o PEA busca lograr essas metas quantitativas, tendo em vista que seu público alvo é constituído de alunos das séries iniciais do ensino fundamental, que historicamente apresentam altos índices de evasão, repetência e baixos padrões de aprendizagem. Segundo Oliveira, Fonseca, Toschi (2005), para alcançar os objetivos citados, o programa FUNDESCOLA busca implementar ações de *fortalecimento da escola* através de convênios com municípios. Os municípios que quiserem aderir às ações necessitam assegurar-se de que os Estados a que pertencem e suas escolas assumam o planejamento estratégico, cujo modelo leva à racionalização, eficácia e eficiência da gestão e do trabalho escolar. Atualmente a adesão ao PEA pode ser feita através do PAR, do modo semelhante.

O acordo firmado entre o MEC e o BM estabelece prazos, metodologias e rotinas, montante de recursos, além da distribuição de recursos por ações prioritárias. O *Manual do FUNDESCOLA de 2006*¹⁵ estabelece como critério para a implementação do PEA que sejam avaliadas as características, os indicadores socioeconômicos e a capacidade técnica do município interessado na parceria. Estabelece, ainda, que as ações do Fundescola sejam implementadas levando em conta as características socioeconômicas gerais e, especificamente, o perfil econômico-financeiro e a capacidade técnica de cada município, dando prioridade aos municípios com indicadores econômicos piores.

Na terceira fase do FUNDESCOLA, os municípios que quisessem aderir ao programa deveriam prover professores devidamente qualificados e escola com infra-estrutura adequada.

¹⁵ Referimo-nos aqui ao *Manual de orientação, execução, repasse de recursos e prestação de contas de convênios no âmbito do FUNDESCOLA* (BRASIL, 2006)

A coordenação do PEA provê *formação* ou *materiais específicos* de acordo com avaliação das características e indicadores sócio-econômicos dos municípios. O número de adesões dos municípios é grande, fato que pode ser explicado pelo prestígio logrado pelos quadros de direção que, ao implantar um programa de porte internacional, obtém destinação de recursos para as escolas e captam recursos para o município, propondo uma solução em curto prazo para problemas crônicos (OLIVEIRA, FONSECA, TOSCHI, 2005). Portanto, a adesão do município não significa adesão aos princípios teóricos do programa, mas pode refletir apenas uma maneira de captar recursos para o município mais fácil.

A pesquisa empírica sobre a implementação do FUNDESCOLA no Estado de Goiás, conduzida por Oliveira, Fonseca, Toschi (2005), avalia que as políticas induzidas pelo BM têm uma visão gerencial estratégica, centrada na racionalização dos gastos e na eficiência operacional. Embora aloque recursos nas escolas, sua contribuição pedagógica é pequena, pois deslocam o docente do trabalho propriamente pedagógico para outros, de cunho burocrático. Os autores afirmam que o FUNDESCOLA contribuiu para que se imprimisse uma organização taylorista ao trabalho escolar, com fragmentação do trabalho e diluição de poderes decisórios sobre a escola.

Os autores ressaltam, ainda, que a implantação do FUNDESCOLA tornou evidente a existência, numa mesma esfera governamental, de escolas com concepções antagônicas: uma, de cunho gerencialista, e outra que parte da discussão da gestão democrática da educação e inscreve-se na LDB (BRASIL, 1996) por meio da exigência da implementação do Projeto Político Pedagógico por parte das escolas.

2.3.3 Implementação do PEA: supervisão e formação de professores

O PEA assume as mesmas estratégias metodológicas para classes multisseriadas do PEN: aprendizagem ativa, centrada no aluno e em sua realidade social; professor como facilitador e estimulador; aprendizagem cooperativa; gestão participativa da escola; avaliação contínua e processual e promoção flexível. Para tanto, utiliza-se de trabalhos em grupo, ensino por meio de módulos e livros didáticos especiais. Incentiva, também, a participação da comunidade e procura promover a formação permanente dos professores. (ANDRADE, DI PIERRO, 2004; FUNDESCOLA, 2003; FURTADO, 2004). Segundo um dos manuais do PEA, destinado à formação de professores (FUNDESCOLA, 2005), a estratégia metodológica do PEA tem por objetivos:

ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos do que a nucleação; atender o aluno em sua comunidade (...); promover a equidade; reduzir as taxas de evasão e de repetência nas escolas multisseriadas; corrigir a distorção idade/série dos alunos; promover a participação dos pais nos aspectos pedagógicos e administrativos da escola; melhorar a qualidade do ensino fundamental – 1a a 4a séries – ofertado nessas escolas. (FUNDESCOLA, 2005, p.44)

Observa-se que as estratégias metodológicas adotadas são compatíveis com os novos preceitos de administração pública, que buscam promover a descentralização administrativa e a educação com equidade, indicadores altamente valorizados pelas agências internacionais que financiam, com empréstimos, a implantação desses programas. Contudo, os princípios pedagógicos declarados, por vezes, contradizem-se com os processos de implementação e de avaliação do programa.

Nos documentos do FUNDESCOLA, destinados à implementação do PEA, podem-se detectar aspectos pedagógicos que, embora não sejam explicitamente declarados, fazem-se presentes nas formas de implementar e avaliar o programa. Por exemplo, o documento *Escola Ativa: orientações para a supervisão municipal* (FUNDESCOLA, 2006), que descreve a atitude que os gestores estaduais e municipais devem ter e as condições que devem garantir para a implementação do PEA. A centralidade da supervisão no processo de implementação do PEA pode ser inferida a partir da leitura da seguinte advertência:

Considerando a situação em que normalmente se encontram os professores de escolas multisseriadas, a supervisão é essencial para o sucesso da estratégia e melhoria da qualidade de ensino. *Desta forma, o estado ou o município que não tiver condições para desenvolver essa supervisão sistemática e que optar por não fazê-la, não deve implantar a Escola Ativa* (FUNDESCOLA, 2006,. Grifos do autor, p.9).

Seguem-se, nesse documento, as exigências às secretarias municipais em uma lista de requisitos que visam a estabilidade no fornecimento de infra-estrutura adequada às escolas vinculadas ao projeto. Com respeito ao papel do supervisor, busca-se, segundo o documento, “restaurar competências” desse profissional, para que possa agir como “articulador, mediador, estimulador e organizador de mudanças”. O documento define, também, algumas funções/atribuições do novo papel do supervisor, no que concerne ao acompanhamento do trabalho docente realizado nas escolas:

- Supervisionar escolas, assistindo periodicamente as aulas; a supervisão deve ser planejada, priorizando visitas mensais conforme as necessidades surgidas, mas criteriosamente para que nenhuma escola fique sem atendimento adequado;
- Organizar o plano de trabalho, estabelecendo prioridades para cada escola quanto à implantação e implementação dos elementos e instrumentos da estratégia escola ativa;
- *Acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, principalmente os que apresentam dificuldades.* Analisar a situação de aprendizagem desses alunos com o professor, propondo intervenções para solução das dificuldades identificadas;
- *Acompanhar o processo de formação e construção da aprendizagem do professor, registrando em instrumentos (relatório ou fichas) suas dificuldades, para melhor intervir pedagogicamente;*
- Conhecer a proposta curricular estadual ou municipal, os conteúdos e procedimentos dos guias de aprendizagem da escola ativa e a utilização adequada dos materiais didáticos, oferecendo orientações para seu desenvolvimento;
- Criar mecanismos para que a comunidade se integre à escola (e essa à comunidade), favorecendo o resgate e o intercâmbio cultural;
- Planejar, promover e coordenar microcentros;
- *Avaliar permanentemente as ações implementadas,* detectando avanços ou desvios no desenvolvimento do trabalho, propondo soluções para a superação das dificuldades;
- *Avaliar os resultados obtidos pelos alunos e professores,* redimensionando as ações a partir das metas estabelecidas;
- Criar condições para seu aprimoramento e estudo, seja individualmente ou em grupo;
- Elevar a auto-estima do professor e dos alunos;
- Acompanhar a elaboração e execução da proposta pedagógica das escolas. (FUNDESCOLA, 2006, p.13. Grifos nossos)

Esta extensa lista de funções atribuídas ao supervisor, contribui para o estabelecimento de um controle do PEA ao professor. Busca assegurar o conteúdo trabalhado e o método de ensino praticado na sala de aula deixando uma autonomia pequena para o professor. Também, contribui para a sua desprofissionalização, conforme discutiremos no capítulo quatro, ao estabelecer padrões rígidos para o trabalho do professor e definindo, para ele, um papel cada vez mais próximo ao de um executor. Por outro lado, há, ainda, a hipótese de uma intensificação do trabalho do próprio supervisor, dadas as responsabilidades a eles atribuídas.

Uma das responsabilidades que recaem sobre o supervisor, é a organização do Microcentro, unidade básica da formação docente no PEA. O documento orientador busca, no processo de discussão engendrado pelo Microcentro, que haja “espaço assegurado para a flexibilidade e respeito à opinião do outro” (FUNDESCOLA, 2006, p.23) e prescreve os seguintes preceitos para sua organização:

- Propiciar um momento de socialização das experiências da prática docente e busca conjunta de soluções para as dificuldades detectadas;
- Pressupor a escolha de um tema para estudo que seja de interesse e escolhido após identificação de uma necessidade pedagógica, se não de todos, pelo menos da maioria dos professores;
- Assegurar a definição da estratégia metodológica a ser utilizada que possibilite a participação de todos os envolvidos e sua interação. (FUNDESCOLA, 2006, p.23-24)

O documento chega a estabelecer pontualmente algumas diretrizes de organização que deixam pouca margem para a iniciativa dos professores, tanto na organização do encontro, quanto nas possibilidades de crítica ao PEA. Parece excessivamente preocupado em garantir resultados, em vez de garantir espaços para uma participação dos professores, o que se reflete na rigidez de alguns parâmetros, como: “Garantir a efetividade dos objetivos do planejamento claramente traçados e pressupor que, caso haja palestrante, suas concepções sejam inerentes à estratégia metodológica da Escola Ativa”. (FUNDESCOLA, 2006, p.23-24). A sugestão de buscas de “garantias” de “efetividade dos objetivos” que deveriam estar “claramente traçados”, sugerem uma visão tecnicista do processo de formação docente. Da mesma forma, a orientação de buscar palestrantes cujas concepções sejam inerentes ao PEA não deixa dúvidas sobre a inexistência de espaço de dissenso entre professor e supervisor, caso o segundo proponha estratégias e prioridades com as quais o docente não concorde. Neste documento, a possibilidade de que um eventual questionamento gerado em um encontro estenda-se para além do próprio encontro, tem uma conotação negativa e é algo que deve ser evitado: “Ressaltamos que tal fato poderá prejudicar o alcance dos objetivos propostos, pois sempre que se deixa de esgotar um assunto, corre-se o risco desse vir a povoar todos os outros encontros.” (FUNDESCOLA, 2006, p.23).

O consenso parece ser quase obrigatório, o que esvazia, em grande parte, o sentido dessa instância como espaço para reflexão e formação dos professores, ou seja, para sua profissionalização. Esta crítica às estratégias de formação docente do PEA não é nova e não se restringe ao contexto escolhido para esta pesquisa; ela corrobora o diagnóstico de que a formação do educador na educação básica, tradicionalmente, tem sido privilegiada no seu aspecto instrumental e técnico, em detrimento da promoção de espaços de crítica e de construção (BARROS; OLIVEIRA, 2004; MOLINA; JESUS; SÁ, 2006).

A visão tecnicista pode ser observada também no *Guia de observação e de orientação às escolas ativas*, anexo ao documento *Escola Ativa: orientações para a supervisão municipal* (FUNDESCOLA, 2006). Seu detalhismo induz um controle sobre vários itens que o professor deve observar segundo a metodologia Escola Ativa. Parece impossível que a supervisão possa

ser feita, como o documento propõe, em uma base construtiva e dialógica, quando uma quantidade de itens – estabelecidos igualmente para todas as escolas – outorga ao supervisor o lugar de um controlador. Ante esta ficha de avaliação e contra as intenções de democratização e diálogo declaradas no documento, a intervenção tende a assumir uma postura controladora e coercitiva.

O *Guia de observação e de orientação às escolas ativas* é composto de quatro quadros, um para cada elemento da estratégia Escola Ativa. O primeiro quadro, referente ao Governo estudantil, tem vinte e dois itens para serem avaliados como: “Atividade realizada com êxito – ARE”, “Atividade em processo – AEP”, “Atividade não iniciada – ANI” e “Atividade a ser retomada – ASR”. Dentre os itens a serem avaliados, destaca-se: “Utilização do crachá com o nome, série e identificação do comitê, com a cor definida pelo grupo”; “Realização de reunião semanal dos comitês para avaliação das ações e definição de novos compromissos, sistematizados nos cadernos dos comitês e na caixa de compromisso”.

O segundo quadro corresponde aos Cantinhos de aprendizagem. É composto de vinte e oito itens, com alto nível de detalhamento, para serem caracterizados como no primeiro. No “Cantinho de língua Portuguesa” o supervisor deve averiguar a “confeção de quadro de pregas ou caixa com os crachás dos alunos, com o nome ou série, agrupados por cores, conforme o comitê; no cantinho de matemática, a utilização de encartes de revistas e jornais com preços, entre outros...”

O terceiro e o quarto quadros são sobre os Guias de aprendizagem e sobre Articulação com a comunidade, cada um com seis itens.

Cada um dos quatro quadros possui, ainda, orientações relativas ao respectivo elemento da estratégia escola ativa, para ser repassado para o professor, além de espaço para que o supervisor faça suas anotações pessoais. Acredita-se que a extensão do Guia iniba a relação espontânea entre supervisor e professor e induza o efeito contrário ao declarado. A ausência de espaço para a manifestação do professor, suas críticas e sugestões ao PEA, há que ser destacada na análise deste Guia, evidenciando a relação assimétrica e vertical entre o supervisor e o professor, em que ao último nega-se o status de um profissional.

É importante, contudo, reconhecer que os preceitos defendidos pelo PEA a respeito da supervisão e da formação de professores estão afinados com a retórica da década de 90. Conforme aponta Feldfeber (2007), na década de 90, as políticas, em matéria de autonomia e profissionalização dos docentes, estavam em grande parte orientadas por uma racionalidade tecnocrática e uma retórica modernizadora e, nesse sentido, buscaram impor-se desde uma lógica *top down*. Nesse sentido, o PEN afinava-se com a direção das reformas naquela década,

“diseñadas en las esferas centrales de gobierno con alta presencia de los equipos técnicos y escasa o nula participación de los docentes, estableciendo lo que los docentes debían conocer y hacer para ‘profesionalizarse’” (FELDFEBER, 1999 *apud* FELDFEBER, 2007, p. 451).

2.4 ESCUELA NUEVA E ESCOLA ATIVA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

O PEA e o PEN devem ser entendidos dentro de seu contexto. O processo que conforma a atual experiência colombiana e irradia para a experiência brasileira vem responder demandas que são, em grande medida, globais, mas também internas. Globais por adaptar-se ao contexto econômico, político e cultural que se configura nos anos 90, e internas por responder as demandas de cada país. Compreender o modo como estes programas assumem seu espaço, articulando-se com processos globais e buscando atender interesses do campo, demanda pesquisa histórica sobre as origens e condicionantes de cada modelo.

Inicialmente, é importante entender como o PEN constituiu-se, nos anos 90 como um modelo internacional de reforma para a educação no meio rural. Naquela década, ocorreu um debate internacional amplo sobre o direito à educação, destacando-se a importância da educação no meio rural como meio para alcançar as metas de universalização da educação básica estabelecidas em Jomtien, Tailândia, 1990, e ratificadas no Fórum Mundial de Educação em Dakar, Senegal, 2000. Simultaneamente a este movimento, foram surgindo documentos que atribuíam ao PEN um caráter de modelo de reforma educacional para o meio rural, como os de Benvieniste e McEwan (2000); Psacharopoulos, Rojas, Velez (1992); Schiefelbein *et al.* (1992) e Torres (1992).

O documento *En busca de la escuela del siglo XXI: ¿puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colômbia?* (SCHIEFELBEIN *et al.*, 1992), sintetiza as diretrizes gerais para a reforma educacional da década de 1990, justifica a implementação do PEN e descreve os resultados oferecidos no contexto das chamadas escolas de poucos recursos. Psacharopoulos, Rojas e Velez (1992), no documento *Evaluación del rendimiento del programa colombiano Escuela Nueva: ¿es el sistema multigrado la respuesta?* assinalam o alcance do modelo colombiano e possibilidade de sua aplicação. Benvieniste e McEwan (2000) apontam algumas dificuldades na implementação do PEN e especulam sobre sua replicação em novos contextos. Estes três estudos (BENVIENISTE; MCEWAN, 2000); PSACHAROPOULOS, ROJAS, VELEZ, 1992; SCHIEFELBEIN *et al.*, 1992) analisam o PEN através da mesma visão

instrumental, coincidindo no objetivo de analisar sua efetividade face aos investimentos necessários. São estudos que servem de subsídio ao BM dentro de uma visão que privilegia indicadores de eficácia na utilização de recursos em um contexto de crescente preocupação com a importância da educação para o meio rural.

Torres (1992), por sua vez, assume uma perspectiva mais crítica, ao questionar a replicabilidade da experiência colombiana em outros países. A autora destaca o grande número de professores do PEN que possuem diploma de ensino superior e que vivem na escola em que trabalham – fatores relacionados positivamente com os sucessos dos alunos. Também, destaca a peculiaridade da história do PEN uma vez que se logrou garantir as condições técnicas e financeiras necessárias, por um longo período.

Como já salientado no começo do capítulo, as reformas da educação empreendidas para alcançar os objetivos e metas fixados internacionalmente, coincidem com o movimento de reforma do Estado que diminui os gastos em bem-estar social. O investimento em educação passou a ser feito junto a bancos, na forma de empréstimos, com critérios contratuais e metodologias pré-definidas. Deste modo foi que, na década de 1990, a presença de órgãos multilaterais de financiamento (como o BID e BM) e de cooperação técnica (UNICEF e UNESCO) se fez cada vez mais intensa na América Latina (CURY, 2002). Dentre os programas financiados pelo BM, o PEN tornou-se importante tanto pelos êxitos que apresenta – segundo os critérios da avaliação desses mesmos organismos – quanto por ser um programa desenvolvido na América Latina. A replicação do PEN é estimulada por financiamento internacional em diversos países. No documento *O Futuro está em jogo*, do Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL, 1998) – apoiado pela AID e pelo BID, entre outros organismos e fundações – o PEN é citado como um exemplo de iniciativa bem sucedida na educação básica na América Latina que se destaca por sua capacidade de promover a capacitação docente e melhorar a qualidade da educação na zona rural. O relatório, que na realidade é um informe regional do progresso educativo, foi publicado em inglês, espanhol e português e distribuído a mais de 15.000 líderes governamentais, empresariais, políticos e da imprensa. Segundo o documento, onze países da América Latina já haviam adaptado o PEN: Chile, El Salvador, Brasil, Guatemala, Panamá, México, República Dominicana, Peru, Guiana, Filipinas e Nicarágua. Salienta, ainda, que ele ainda estava sendo levado para países da África, como a Uganda. No Brasil o PEN chega durante o governo Fernando Henrique Cardoso, na segunda metade da década de 90, no auge das reformas educacionais.

Existem várias diferenças entre o PEA no contexto brasileiro em relação ao seu homólogo colombiano. O programa colombiano desenvolveu-se e prosperou em uma região específica da Colômbia, a de cafeicultura. Trata-se de uma região com grandes famílias de classe média rural, com experiência de trabalho familiar e médias propriedades. Serviu-se das bases do programa Escola Unitária e foi criado por professoras rurais. Por sua vez, o PEA, possui poucos elementos dos que propiciaram a adesão dos docentes e o sucesso do PEN, pois a fórmula colombiana chegou ao Brasil como um *pacote educacional*, diferente do desenvolvimento gradativo, como ocorreu na Colômbia na década de 80.

O contexto em que o PEA instala-se no Brasil, se por um lado é o de uma reforma educacional de cunho tecnocrático, por outro é também o de uma crescente politização do campo brasileiro, e de uma intensificação do debate sobre a educação do campo (demandante de uma abordagem multicultural que reconheça a heterogeneidade desse espaço e atenda reivindicações educativas concretas de grupos como os trabalhadores rurais, ribeirinhos, quilombolas, pescadores entre outros). Os movimentos sociais organizados do campo apresentam críticas à ênfase do PEA no desempenho pedagógico dos alunos e denunciam pontos disfuncionais no que tange à organização do trabalho docente, críticas estas que se coadunam com as registradas por Sandoval *et al.* (1996), ao analisar o PEN no contexto colombiano.

Para ressaltar as especificidades que o PEN assumiu ao ser implementado no contexto brasileiro, torna-se importante analisar as condições de trabalho dos docentes, no PEA e no PEN.

Dentro das condições em que foi criado e se desenvolveu o PEN, Torres (1992) destaca as condições de infra-estrutura boas, tanto de acessórios e mobiliários para o ensino, quanto as boas condições de vida para o professor. Todas as escolas possuíam cozinha, refeitório, banheiros, água corrente, energia elétrica e televisão. Tinham, portanto, infra-estrutura inexistente na maioria das outras escolas: uma condição privilegiada. Quando o PEN ganhou projeção nacional, a maior resistência a ele surgiu, justamente, nas regiões onde as condições social e econômica eram piores – a costa atlântica colombiana.

No Brasil as condições das escolas do campo assemelham-se às das regiões para as quais o PEN se expandiu, e não onde se originou. As instalações físicas das escolas rurais são mais rudimentares que as das escolas urbanas. De maneira contrastante com o modelo colombiano, o PEA instalou-se inicialmente nas regiões mais desfavorecidas do país, buscando uma melhoria nas instalações físicas das escolas por meio de investimentos. Quanto às condições do trabalho docente nas escolas do campo, o PEA e o PEN declaram ter como objetivos a

valorização do trabalho docente, a capacitação para os professores e a melhoria das condições materiais de trabalho na escola, o que não se observa sempre. Na Colômbia, por exemplo, a violência e o isolamento de algumas regiões, que torna os caminhos para as escolas perigosos e nem sempre transitáveis, desmotivam candidatos a professores rurais (PNUD, 2003, p.221).

A chegada do PEA ao Brasil foi acompanhada de críticas, que refletem a composição das forças políticas em jogo. As críticas partiam de defensores de um projeto alternativo de educação para o campo, influentes no próprio MEC. Havia uma disputa pela definição de uma política de educação que melhor atendesse aos interesses brasileiros, com relação à educação da população do meio rural. A divergência entre duas concepções – do que seja o campo e suas necessidades – podem ser melhor compreendidas a partir de uma análise evolutiva de cada uma dessas concepções. No próximo capítulo a tensão e as críticas serão analisadas, buscando-se responder: Quais os argumentos que sustentam as concepções em disputa?

3 PROJETOS PARA A EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL EM DISPUTA

3.1 EDUCAÇÃO RURAL, EDUCAÇÃO DO CAMPO

No Brasil, a história de ausência de políticas educacionais para o campo foram marcas do longo período de escravidão e da expressiva concentração fundiária. Com o processo de industrialização e o êxodo rural surgem iniciativas que, para evitar o colapso da cidade e buscar um processo de desenvolvimento equânime, induzem uma política de fixação do homem no campo pela educação.

A ausência da educação rural nas Constituições brasileiras anteriores a 1934, devido à centralidade do latifúndio e ao trabalho escravo em uma economia eminentemente agrária, é assim explicada pela relatora das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (MEC/CNE, 2003):

No Brasil, todas as constituições contemplaram a educação escolar, merecendo especial destaque a abrangência do tratamento que foi dado ao tema a partir de 1934. Até então, em que pese o Brasil ter sido considerado um país de origem eminentemente agrária, a educação rural não foi sequer mencionada nos textos constitucionais de 1824 e 1891, evidenciando-se, de um lado, o descaso dos dirigentes com a educação do campo e, do outro, os resquícios de matrizes culturais vinculadas a uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo (MEC/CNE, 2003, p.3).

Segundo Calazans (1981 *apud* ANDRADE; DI PIERRO, 2004), apesar dos primeiros projetos educativos voltados para o campo serem do início da República (1889), só no começo do século XX a educação rural passou a ter relevância, pela necessidade de conter o fluxo migratório para as grandes cidades e pelo projeto de construção da nação. A educação teve, então, o papel de configurar uma identidade nacional que incluísse os imigrantes e abarcasse, também, a população do campo. Na década de 1920 surge o *ruralismo pedagógico* para aumentar a produção e conter o êxodo rural, pela fixação do homem do campo, no campo. No período pós-guerra, o paradigma modernizador orientava para uma adequação da escola rural às novas exigências do desenvolvimento econômico, buscando motivar uma maior participação da população rural nos processos de desenvolvimento e transformação das estruturas (CALAZANS, 1981 *apud* ANDRADE; DI PIERRO, 2004).

Entre 1945 e 1960, alguns movimentos de educação popular desenvolveram-se vinculando os problemas educacionais concretos com a resolução estrutural da situação social da população rural pobre. Os projetos desses movimentos sociais foram interrompidos, em grande parte, com o início da ditadura militar em 1964. Só no final da década de 70 a discussão sobre educação rural foi retomada e, seguindo a perspectiva comunitária, foram

criados alguns programas que acabaram por fracassar. (CALAZANS, 1981 *apud* ANDRADE; DI PIERRO, 2004). Nos anos 80, a temática da educação rural foi deixada em um segundo plano voltando à agenda da política educacional brasileira nos anos 90 por exigência dos movimentos sociais, particularmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST.

Em meados da década de 1990, o MST, em iniciativa conjunta à CONTAG, inicia o movimento nacional por uma Educação do Campo, em parceria com outros movimentos sociais¹⁶. Este Movimento busca a melhoria das condições de vida da população rural com base na educação voltada aos interesses da vida no campo e uma perspectiva mais ampla de “formação humana”, sua principal reivindicação. A utilização do termo “campo” no lugar de “rural” é própria do movimento, que para diferenciar suas exigências das políticas urbanocêntricas do passado feitas “para o meio rural”, define o novo projeto de desenvolvimento “para o campo”, que parte das necessidades e interesses do próprio campo. O Manifesto da Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, lançado ao final o “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (Iº ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, é considerado o fato que melhor simboliza a fundação do movimento (MUNARIM, 2008).

O Movimento realiza seminários estaduais e conferências nacionais de Educação do Campo. Entre 1998 e 2004 foram realizadas uma série de Conferências Nacionais por uma Educação do Campo, na perspectiva de buscar o atendimento às especificidades do campo, no que tange a política educacional. São feitas algumas publicações¹⁷ e apresentadas e implementadas propostas, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). O Movimento leva à criação da Coordenação da Educação do Campo, com atuação no MEC, e do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), integrado por representantes dos movimentos sociais e de órgãos vinculados ao Ministério da Educação, ao Ministério da Agricultura e ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (ROCHA, 2004).

¹⁶ Os movimentos sociais que têm participado do movimento por uma educação do campo são, segundo Munarim (2008), o MST, o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), o Movimento das Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos de trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos vinculados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (CONTAG), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à CONTAG, a Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB) e, por fim, a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de organizações de âmbito local.

¹⁷ Cf. Coleção *Por uma Educação do Campo*. A dita coleção registra o debates que se deram no âmbito da articulação nacional.

Uma importante conquista deste Movimento foi a aprovação, em 2002, das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” perante a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE, 2003), que então passa a servir de referência aos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino. Este documento afirma:

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. (MEC/CNE, 2003, p.1)

No texto, o campo é definido como um espaço heterogêneo, composto pelos espaços da floresta, pecuária, minas, agricultura, pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas, ressaltando a presença dos movimentos sociais e posicionando-se contra à noção de inexorabilidade do processo de urbanização. Ressalta, ainda, a importância do respeito à diversidade do campo nas propostas pedagógicas das escolas. Como exemplo dessa diversidade, destaca: do ponto de vista econômico, a participação de famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas diversas; no aspecto cultural e político, as mudanças decorrentes da convivência com os meios de comunicação e a difusão cada vez maior da cultura letrada, assim como da presença de movimentos sociais questionadores da ordem instituída como duas realidades que influem nas demandas da educação.

Em um esforço de síntese e avaliação do Movimento por uma Educação do Campo, Caldart (2008) define Educação do Campo como um conceito novo, mas já em disputa face as múltiplas interpretações que recebe na medida em que se institucionaliza. Buscando resgatar as origens do conceito, a autora sintetiza algumas questões centrais que, ao seu ver, estruturam o movimento a partir de uma tríade inseparável Campo – Política Pública – Educação. Nesta tríade, o elemento “Campo” representa os componentes históricos e sociais e o compromisso do Movimento com as pessoas que habitam e trabalham neste espaço; o componente “Política Pública” reflete o componente do Movimento que luta pelo reconhecimento do campo como um espaço para implementação de políticas públicas e construção de um projeto de nação; o componente “Educação” reflete a herança de uma tradição pedagógica de perspectiva emancipatória e socialista, que pensa a dimensão formativa do trabalho e o vínculo da educação com os processos produtivos.

O espaço institucional onde, no Ministério da Educação, ocorrem as discussões sobre a Educação do Campo, a Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), foi criada em julho de 2004. As “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (MEC/CNE, 2003) foram divulgadas, ao longo de 2004 e 2005, em 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo realizados pela SECAD/ MEC, com a proposta de que os estados se organizassem para articular ações em políticas públicas que atendessem às suas demandas. Este processo ocorre ao mesmo tempo em que o PEA é implementado no Brasil. Nota-se, portanto, que a implementação do PEA no Brasil ocorre de forma paralela ao desenvolvimento do Movimento por uma Educação do Campo, mas ambos possuem agendas e orientações políticas distintas.

3.2 O PEA E OS PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO INSTITUÍDOS: ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Ao ser adaptado para o Brasil como um dos componentes do acordo de financiamento entre o Banco Mundial e o MEC – o FUNDESCOLA – o PEA teve uma linha de financiamento própria. Sua independência de disputa por verbas, dentro do Ministério da Educação, permitiu ao longo dos anos consolidar-se e aumentar o número de escolas envolvidas, consolidando-se em uma estratégia para as escolas multisseriadas rurais. O desenvolvimento do PEA e a discussão sobre a Educação do Campo ocorreram de forma paralela até o junho de 2008, quando o PEA deixou definitivamente o FUNDESCOLA e foi assumido pela SECAD.

Há, contudo, ao longo desses dez anos, um movimento crítico ao PEA, que parte tanto de movimentos sociais, quanto de esferas próximas a estes movimentos ligadas ao próprio governo. Simultaneamente à consolidação do PEA, a SECAD, por meio da Coordenação da Educação do Campo, e o GPT desenvolviam ações, estratégias e programas em perspectiva diferente. Dessa maneira, passaram a coexistir, sob o mesmo governo, duas linhas de ação para a educação no meio rural de orientações diferentes: uma ligada ao FNDE/FUNDESCOLA, apoiada pela tecnocracia do Estado; e outra ligada à SECAD, mais identificada com os movimentos sociais e apoiada por pesquisadores de educação do campo.

A tensão decorrente das diferentes orientações políticas dos projetos ficava progressivamente mais patente com o passar do tempo, de modo que algumas adequações eram feitas ao PEA, buscando aproximá-lo das discussões feitas no âmbito do Movimento por

uma Educação do Campo. Um exemplo interessante deste movimento de aproximação pode ser observado nas sucessivas edições dos manuais voltados para a formação de professores. O primeiro manual do PEA, intitulado *Capacitação de Professores* (FUNDESCOLA, 2003), foi uma adaptação feita em 1999 de uma tradução de 1997 realizada pelo UNICEF do original colombiano *Hacia la Escuela Nueva*, por sua vez datado de 1987. Não há, na sua apresentação, nenhuma informação sobre o trabalho de adaptação e validação, exceto o nome dos responsáveis por esse trabalho, todos em língua espanhola¹⁸. Quanto ao conteúdo, o texto apresenta-se como um verdadeiro guia, bastante diretivo e instrumental. As atividades a serem desempenhadas e os recursos a serem utilizados pelos professores são descritos de maneira detalhada, sem, contudo, abrir-se espaço para explorar os pressupostos dessas atividades e suas matrizes epistemológicas. Não são indicados, ao longo do texto, outros trabalhos e estudos que sustentem as várias propostas pedagógicas que o guia descreve. Estas baseiam-se unicamente na experiência bem sucedida na Colômbia e seu histórico. As referências bibliográficas apresentadas ao final do guia trazem apenas trabalhos sobre o PEN, em língua espanhola.

Na edição de 2005 (FUNDESCOLA, 2005), o título é modificado para “Guia para a Formação de Professores da Escola Ativa”. O manual é aumentado em 53 páginas e logo na sua apresentação relata o novo objetivo: “dar sustentação à prática das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, instituída pela Resolução CNE/CEB no 01/03”¹⁹ (FUNDESCOLA, 2005, p.11). Na primeira unidade do manual há uma discussão sobre “a estratégia metodológica da escola ativa no contexto educacional brasileiro”, inexistente na primeira versão. Nela são apresentados os princípios da educação básica e das diretrizes do campo, extraídos do *Caderno de subsídios referências para uma Política Nacional de Educação do Campo* (MEC, 2003). As outras cinco unidades do manual seguem a mesma estrutura: a do original em espanhol. Destaca-se, contudo, como novidade a co-autoria de técnicos brasileiros, tanto da equipe responsável pela coordenação nacional do PEA em Brasília, como de coordenadores estaduais do PEA, convidados a incorporar ao novo manual reflexões produzidas a partir de sua experiência, conforme descrito na apresentação do manual:

A adaptação foi realizada para atender às especificidades do sistema educacional brasileiro e da educação do campo. Adaptação realizada por técnicos da Diretoria de Programas Especiais/ FNDE-Brasília e das secretarias

¹⁸ Não ficou claro se a adaptação mencionada na edição brasileira foi realmente feita por autores colombianos ou se refere apenas à realizada, anteriormente, na edição colombiana.

¹⁹ MEC/CNE, 2003

estaduais de educação dos estados de Alagoas, Amazonas, Roraima, Sergipe, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Maranhão e Paraíba. (FUNDESCOLA/MEC, 2005, p. 3)²⁰

Nestas mudanças pode-se observar um esforço de adaptação do Programa à realidade brasileira, contudo ainda tímido. Pode-se dizer que, por meio dessas alterações, busca-se adequar o discurso da reforma financiada pelo Banco Mundial às novas diretrizes para a Educação do Campo, contudo sem uma alteração significativa da proposta pedagógica. Busca-se a legitimação do PEA sem promover uma avaliação ampla dos princípios que o norteiam. O que se pode ler a partir da comparação entre os dois manuais (FUNDESCOLA, 2003; FUNDESCOLA, 2005) é uma adaptação do discurso, que segundo Shiroma, Campos, Garcia (2005), não é neutra:

O acompanhamento sistemático de publicações nacionais e internacionais sobre política educacional dos últimos quinze anos [permite] constatar uma mudança no discurso usado (...). (...) ao final da década percebe-se uma guinada do viés explicitamente economicista para uma face mais humanitária na política educacional, sugerida pela crescente ênfase nos conceitos de justiça, equidade, coesão social, inclusão, *empowerment*, oportunidades e segurança. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005.p.1)

Tais adaptações visam, mais que revisar criticamente o projeto, dar-lhe maior respaldo junto aos responsáveis por sua execução. Trata-se de uma tentativa de aumentar o consenso acerca do PEA.

As referências desta edição, restrita a sete obras citadas no texto, não inclui mais as obras em espanhol e sim o marco legal brasileiro do programa. Continua sem fornecer referências científicas, epistemológicas ou teóricas que subsidiem a proposta.

Em 2007, a Universidade Federal do Pará foi convidada para fazer uma avaliação do PEA²¹ que reunisse as experiências de todos os estados bem como a percepção de pais, professores e técnicos de educação²². Como parte dessa avaliação foram realizadas oficinas

²⁰ Porém, trata-se de uma participação frágil. Segundo uma coordenadora estadual do PEA, co-autora neste processo de reformulação, a reformulação do guia dos professores para a edição de 2005 é a soma dos esforços dos estados para reformular sua prática. Segundo ela a dinâmica consistia em que alguns estados escreviam alguns capítulos, outros estados escreviam outros capítulos, de acordo com sua experiência. Segundo outra co-autora, o manual de 2005 contou com a participação dos coordenadores/ formadores estaduais. Ela pondera que não acha que outro setor deveria ter participado do processo e reitera que o principal interessado – o professor – nunca apontou sugestões nas avaliações das qualificações oferecidas a ele.

²¹ Avaliação coordenada pela pesquisadora Jacqueline Freire, contando com o apoio de técnicos da SECAD. Os resultados não foram disponibilizados para pesquisa, pela Secretaria.

²² No total foram consultados por meio de questionários 884 professores e 106 supervisores na fase quantitativa da pesquisa e 491 professores, 58 pais, 58 coordenadores municipais e 19 coordenadores estaduais na fase

em diferentes estados e regiões: em Belém, a oficina reuniu representantes de escolas do Pará, Rondônia e Amapá; em Natal, de escolas do Rio Grande do Norte e Paraíba; e em Recife, de escolas de Pernambuco. Os estados do Ceará, Maranhão, Piauí, Mato Grosso, Goiás, Mato Grosso do Sul e Tocantins também são envolvidos nas oficinas coordenadas pela SECAD, com a participação de professores, alunos e coordenadores das secretarias estaduais e municipais de educação.

Segundo o discurso oficial, como resultado desta avaliação, poderia haver uma descontinuidade do PEA ou sua incorporação à política nacional de educação do campo do Ministério da Educação, por meio de sua vinculação à SECAD.

Ao final destas, após deliberar pela conveniência ou não do seguimento e ampliação do PEA, dever-se-ia, em caso de decisão pela ampliação, reformulá-lo com o objetivo de incorporar práticas e reflexões de professores e técnicos, à luz de concepções apresentadas nas Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Contudo dados os prazos e compromissos já assumidos pelo Ministério o processo foi mais breve. A pesquisadora revela-se cética sobre os possíveis efeitos da avaliação coordenada por ela na agenda ministerial. A respeito de sua própria participação no processo, explica:

O trabalho da UFPA, considero inócuo, principalmente pelo paralelismo das agendas. Enquanto a Universidade analisava a experiência dos dez anos do Programa e os materiais, o processo de reformulação e produção de materiais estava em marcha, então foram processos que pouco dialogaram entre si. Houve muito formalismo. O tempo político da reformulação foi incompatível com o tempo de avaliar-dialogar-refletir-propor-formular. As sete Oficinas Regionais ocorridas entre 23/02 e 04/04 tiveram elementos substantivos, mas em maio o MEC já estava com um documento preliminar sem incorporar a sistematização das próprias Oficinas. A institucionalidade e a agenda ministerial foram competentes no trato de seus interesses, visões e compromissos. (Entrevista com Jacqueline Freire²³)

O novo material para a divulgação do programa e formação de educadores que encontrava-se em formulação intitula-se: *Orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores* (SECAD/MEC, 2008a). O processo de reformulação do PEA a que ele se propõe é assim resumido no *Projeto Base* do PEA:

Todo processo de reformulação explora novos limites e tem como referência a prática de uma educação integrada com o ser humano que vive e trabalha no

qualitativa da pesquisa, segundo dados apresentados por uma técnica do FNDE na palestra de abertura do primeiro módulo de formação do Programa Escola Ativa em Minas Gerais.

²³ A íntegra da entrevista está no anexo 1.

campo. A revisão do programa procura ainda contemplar novos conteúdos e metodologias, assim como aprofundar o debate sobre as classes multisseriadas no campo. (SECAD/MEC, 2008b, p.5)

No *Projeto Base* (SECAD/MEC, 2008b) indica-se que a reformulação do programa buscou adequar-se aos novos marcos legais: a Lei 11.274/2006, que aumenta para 9 anos o ensino fundamental, antecipando a entrada na escola para os 6 anos de idade; e a Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008, do CNE, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Esta Resolução busca garantir o direito das crianças serem atendidas na sua comunidade, evitando-se os processos de nucleação e o transporte dos alunos. Estabelece, ainda que os professores tenham formação adequada e as escolas sejam adequadamente equipadas para o trabalho com turmas multisseriadas.

Quanto ao conteúdo, apenas na terceira edição fica claro o marco epistemológico em que se ela se situa, tanto no âmbito das políticas públicas quanto das teorias da aprendizagem. Quanto às políticas públicas, esclarece sua fidelidade aos princípios contidos nas *Referências para uma Política Nacional do Campo* (MEC, 2003). Quanto à aprendizagem, evidencia sua proximidade teórica com a psicologia sócio-histórica de Vigotski e faz referência a autores que subsidiam teoricamente cada atividade proposta. Ao contrário dos guias anteriores, sua terceira edição apóia-se em trabalhos nacionais e estrangeiros de relevância científica, denotando uma maior preocupação com o rigor, embora sem comprometer a clareza do texto. O texto que apresenta a metodologia Escola Ativa e seus instrumentos é menos descritivo e aborda mais os aspectos gerais. Não são encontrados mais vestígios da versão em espanhol: é um novo texto, em novo estilo.

A autoria desta terceira edição contempla, pela primeira vez, um grupo de colaboradores envolvendo professores universitários e técnicos estaduais. Contudo a reflexão sobre o programa e a revisão de materiais instrucionais ocorrem simultaneamente aos seminários de avaliação do programa, nos quais participam pais e gestores municipais. Esta simultaneidade impede que os dados e críticas produzidos nestes seminários de avaliação respaldem uma reformulação de caráter mais participativo.

A análise do processo de construção das três edições do documento voltados para a formação de professores (FUNDESCOLA, 2003; FUNDESCOLA, 2005; SECAD/ MEC 2008a) ilustra de maneira clara que algumas demandas e reflexões produzidas pelo Movimento por uma Educação do Campo foram progressivamente incorporados e modificando o PEA. As mudanças nos títulos, que progressivamente foram assumindo formas menos diretivas, na autoria (mais plural) e uma maior preocupação com o rigor, são indicações de um processo de apropriação

de saberes. Mudam-se as finalidades do programa, que passam de uma perspectiva mais voltada para a organização racional das escolas multisseriadas e para o desempenho dos alunos, para o atendimento dos preceitos da Educação do Campo, voltado por sua vez para o respeito da diversidade das populações que vivem no campo, aproximando-a, contudo, da cultura universal.

3.3 AS TENSÕES QUE NÃO APARECEM NOS DOCUMENTOS E O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO INSTITUINTE: O ENCONTRO DE FORMAÇÃO EM BRASÍLIA

Em 2008, o PEA torna-se acessível a qualquer município brasileiro através da adesão ao Plano de Ações Articuladas (PAR). O PAR é o planejamento que o município deve fazer para melhorar seus indicadores educacionais, coordenado pela Secretaria de Educação dos Municípios, contando com a participação de gestores, professores e da comunidade local. O MEC se dispõe a dar suporte técnico enviando consultores aos estados e municípios. Todos os municípios e todos os estados brasileiros fizeram adesão ao PAR, e vários municípios, de todos os estados do Brasil, solicitaram a implantação do PEA em suas redes de ensino.

Em outubro de 2008 realizou-se um *Encontro de Formação de Formadores do Programa Escola Ativa*, em Brasília²⁴. Neste encontro, que durou quatro dias, o PEA reformulado foi apresentado, por meio de palestras e oficinas, para técnicos e pesquisadores convidados a fazer parceria para a formação de pessoal nos seus respectivos Estados de origem e auxiliar no processo de implantação da nova fase do PEA.

Estiveram presentes no Encontro representantes das Secretarias de Estado da Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES, do Ministério da Educação e do FNDE. As metas de formação de professoras para o PEA foram apresentadas logo no primeiro dia, após

²⁴ Em outubro de 2008 pude participar do *Encontro de Formação de Formadores do Programa Escola Ativa*, em Brasília, quando firmavam-se parcerias para a universalização do PEA no Brasil. A observação realizada como pesquisador-participante permitiu a coleta de mais informações sobre o contexto da reforma. Foram contatadas algumas pessoas-chaves que participaram do processo de elaboração do texto base para implementação PEA no Brasil. Os nomes das pessoas que trabalharam na elaboração do manual do Programa Escola Ativa para professores foi retirado do próprio manual e seus e-mails obtidos pela plataforma Lattes do CNPq. Notadamente, a fragilidade da estratégia residiu no fato de que grande parte desses autores não tinha currículo cadastrado ou não tinham o e-mail cadastrado. Para se chegar a essas pessoas usamos a metodologia da bola de neve. Um pesquisador da área de educação do campo indicou o nome de outros, aos quais foram solicitados que passassem o nome de outros e assim, sucessivamente, de modo a procurar garantir uma representatividade das pessoas que participaram desse processo de forma mais ativa.

algumas palavras de boas vindas. No início de 2009, 21.194 professores deveriam estar aptos a implementar o PEA. Em 2009 houve a adesão de mais 2100 municípios que, em janeiro, deveriam receber os livros da metodologia do PEA das Secretarias Estaduais para distribuição.

A mesa de abertura do Encontro foi composta por representantes da UNDIME-MG, SECAD-MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), UNDIME-SC e da Diretoria de Programas Especiais do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (DIPRO/FNDE). O primeiro orador, representante da UNDIME, expressou julgar “desnecessário ouvir o projeto, uma vez que todos sabem que ele é maravilhoso e vem obtendo amplo êxito”, e afirmou sua conformidade com o papel desempenhado pela SECAD à frente do processo. Destacou seu otimismo com a atual política do governo para com a Educação do Campo, ressaltando números do programa Saberes da Terra e concluindo que “se as turmas multisseriadas forem bem encaradas podem ter êxito e até mesmo formar um médico”. A representante do CONSED, em seu turno, afirmou conhecer o PEA, destacando que trata-se de um programa bem sucedido e com resultados positivos. Afirmou, também, que ele é uma oportunidade para a potencialização do campo, “onde a exclusão é maior, o desafio é maior e a dívida é maior”. A representante da UNDIME-SC afirmou que a Escola Ativa é a mais nova parceira do Estado.

O diretor de Educação para a Diversidade da SECAD destacou o empenho desta secretaria e do FNDE para realizar o Encontro em Brasília, com prazos curtos.²⁵ Ressaltou a importância do regime de colaboração Universidades/ CONSED/ UNDIME/ Secretarias de Educação/ MEC e FNDE, bem como da descentralização da política de formação para a efetiva implantação do PEA, advertindo que isto deveria ser feito de forma autônoma, conforme arranjos políticos possíveis em cada Estado. Apresentou as metas de expansão do PEA por meio do PAR (Plano de Ações Articulado): estender o programa a mais de 650 mil alunos em 2009, com todos os professores preparados para implementar a metodologia no início do ano. Deveriam ser formados professores para mais de 20 mil escolas. Por fim, destacou a importância do calendário político, ressaltando que em todo o Brasil as prefeituras se encontravam em transição, mas que, devido à necessidade de implementação urgente do projeto, isto não poderia constituir-se em um empecilho.

O Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade ressaltou o papel da educação na diminuição da desigualdade no Brasil, e que a principal diferença em termos

²⁵ Ao longo de nossas análises observa-se que a questão dos prazos curtos foi bastante central em todo processo, dificultando a democratização dos debates.

de desigualdade é entre campo e cidade. Como desafios a enfrentar, o Secretário indica que um dos problemas criados pela nucleação na década de 90 foi o isolamento do professor. Segundo ele, é importante o professor sentir que existem parceiros e instrumentos para viabilizar o trabalho coletivo. Afirmou, por fim, ser importante que os municípios tenham uma estrutura formal capaz de incorporar os programas do MEC.

A última parte da manhã foi dedicada à apresentação de experiências bem sucedidas do PEA em alguns Estados e municípios.

O relato da experiência do Piauí enfatiza que, no início do processo, os professores sentiam-se muito cobrados, resistiram e foram comunicar ao Secretário que não queriam o PEA. Apesar disso a experiência continuou em melhores condições após a aquisição de vans e a contratação de coordenadores. Houve uma melhora no desempenho dos alunos, trazendo gratificação para as escolas aderentes ao PEA.

O relato da experiência autônoma do município de Nova Venécia (ES) destacou as medidas da Secretaria Municipal de Educação, como a municipalização de 75 escolas estaduais rurais em 2005, sendo 94% delas multisseriadas. Também foram apresentadas experiências de parcerias público-privadas, como cursos do SEBRAE para “empreendedorismo rural” e investimentos em transporte e novas tecnologias da informação, como a instalação de “cantinhos de informática” em todas as escolas rurais. Representantes dos Estados do Pará e Goiás posteriormente relataram como a experiência do PEA vinha se desenvolvendo nestes Estados.

Por fim, foi realizada uma palestra sobre as contribuições de Vigotski²⁶ para a educação escolar, contemplando alguns aspectos e conceitos de sua teoria relativos à aprendizagem que servem de subsídio teórico às estratégias pedagógicas do PEA. Alguns representantes de IFES interferiram questionando a leitura apresentada pela oradora, da obra de Vigotsky, refletida naquela palestra.

Na sessão de abertura a tônica era a defesa do PEA e algumas falas problematizadoras da platéia foram recebidas defensivamente. A necessidade de implementação da política e suas metas foram apresentadas como empecilhos para o aprofundamento no diálogo. A direção dos trabalhos considerava que o momento oportuno teria sido o dos seminários de avaliação do PEA, coordenados pela UFPA, no ano anterior. A programação privilegiava as falas institucionais e os relatos de experiência, que eram, em sua maior parte, descritivos, e não permitiam discussões sobre o contexto político, o momento histórico e o questionamento

²⁶ O novo material de formação de docentes (SECAD, 2008a) incorpora a referência de Vigotski (1996).

das diretrizes postas. A ênfase dos relatos de experiência estava na defesa do programa e nos êxitos obtidos em cada estado ou município, com a adesão ao PEA. Em lugar de discutir divergências, apresentava-se a herança dos dez anos do PEA e algumas mudanças incluídas na fase de expansão.

A ausência de representantes das IFES e da Coordenação Nacional da Educação do Campo na seção de abertura, instituições convocadas a formar parcerias para implementação do projeto, deve ser aqui problematizada. Não foram convidados a falar e sua ausência poderia indicar um desequilíbrio na composição de forças e, logo, na composição da parceira.

O segundo dia do Encontro aconteceu na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE). O grupo original foi dividido em três subgrupos, de cerca de 30 pessoas cada. A condução dos trabalhos do subgrupo observado foi feita por duas técnicas de Secretaria Estadual do Maranhão, também autoras do manual “Orientações pedagógicas para a formação de educadoras e educadores” (SECAD/MEC, 2008a). A capacitação baseou-se em módulos deste material recém editado pela SECAD/MEC.

Durante os trabalhos houve momentos de tensão entre técnicos de Secretarias Estaduais e representantes das IFES, quando estes expressaram sua inconformidade com a condução dos trabalhos dentro de um modelo de “capacitação”. Argumentaram que tal modelo – usado no manual de formação dos professores do PEA – não era adequado para conduzir os trabalhos durante o Encontro, pois as questões teóricas, históricas e epistemológicas, vinham sendo interpretadas como críticas ao PEA e rejeitadas, impedindo a construção coletiva. Serem as facilitadoras as próprias autoras foi apontado como fator predisponente para algumas posturas defensivas assumidas pelas mesmas durante a condução dos trabalhos.

A visita do diretor de Educação para a Diversidade da SECAD à EAPE permitiu que ele fosse interpelado sobre os resultados da avaliação realizada pelo convênio da SECAD com a UFPA, no ano de 2008 (com o objetivo de subsidiar as reformulações do PEA) e seu acesso como meio de qualificar o trabalho das instituições acadêmicas convidadas para a parceria com o MEC. Sobre esta avaliação, ele comentou: “O estudo de Jacqueline Freire aponta para outra proposta, que descaracterizaria a Escola Ativa, logo não vejo como ele poderia ajudar no trabalho de formação das universidades para o Programa”. Observou que o PEA “não precisa ser a única proposta do governo para as escolas multisseriadas do campo e que há espaço para novas metodologias”. Afirmou que o MEC está aberto para novas propostas para o campo, contudo o PEA era a melhor proposta que havia em condições de ser expandida. O Diretor reconheceu que há muitas críticas ao PEA e ressaltou que “nunca havia visto o MST e

a CONTAG tão afinados em uma decisão como quando ambos se diziam contra o PEA, tendo, a última, formalizado sua inconformidade com as políticas da SECAD, apesar de combinados prévios entre as partes”.

Os três dias de Encontro em que os convidados eram reunidos em subgrupos, no EAPE, propiciaram condições para que todo o encontro fosse perpassado por um tom avaliativo. O método escolhido para o curso foi considerado inadequado para recolher as contribuições dos debates, conflitos e contradições identificados ao longo dos quatro dias.

2.3.1 Análise do Encontro

De modo geral pode-se dizer que o Encontro revelou a dificuldade de colocar em prática o discurso da parceria, da participação e da complementaridade entre os diversos setores convidados. A iniciativa da SECAD/ MEC em propor o PEA como a política para as escolas multisseriadas do campo, provocou reações, dentre as quais uma questão que preocupou professores e pesquisadores: por que foram chamados para um Encontro onde reflexões e dúvidas não podiam ser expostos, pois causavam incômodo? As questões de fundo epistemológico e político eram mal compreendidas e consideradas fora do tema pelos facilitadores, preocupados em prosseguir o Encontro como planejado. A tensão entre gestores e técnicos – preocupados com a execução do projeto no tempo previsto – e representantes de universidades – preocupados com pressupostos e implicações do PEA – persistiu por todo o Encontro, demonstrando as divergências entre os herdeiros do PEA e as propostas alinhadas ao Movimento por uma Educação do Campo.

Considera-se que o método usado no evento é semelhante ao utilizado no âmbito do FUNDESCOLA para a formação de professores do PEA, desde seus primórdios. As questões apresentadas pelos participantes demonstram a rigidez da programação, isto é, sua impermeabilidade a contribuições, mascarada por um discurso participativo. De fato, em todas as versões dos manuais para a formação de professores, a unidade básica de formação do PEA, o “microcentro”, é descrita como um pólo de discussão e formação democrático, porém, dentre suas diretrizes, presentes tanto no “Escola Ativa: orientações para a supervisão municipal” (FUNDESCOLA, 2006), quando no “Projeto Base” (SECAD/ MEC, 2008b) permanece (surpreendentemente) aquela que diz: “pressupor que, caso haja palestrante, suas concepções sejam inerentes à estratégias metodológica do Programa Escola Ativa”.

(FUNDESCOLA, 2006, p.24; SECAD/ MEC, 2008a, p. 40). A mesma atitude esteve presente na programação do Encontro em Brasília.

3.4 A MUDANÇA EM UMA PERSPECTIVA INSTITUCIONAL

Buscando entender como o movimento de reformulação do PEA é percebido pelos seus gestores em diferentes Estados, foram entrevistadas duas coordenadoras estaduais que estiveram à frente do PEA. Elas foram questionadas sobre sua participação nas reformulações dos guias em 2005 e sua percepção sobre o momento atual: o da reformulação do PEA e sua universalização.

O processo de reformulação do Guia em 2005 foi descrito, por ambas, como pouco participativo. A Coordenadora Estadual 1 (CE1) relata que o processo foi de compilação, em que cada estado participante ficou responsável por reformular um capítulo, sem uma articulação entre as diferentes experiências em cada estado. A Coordenadora Estadual 2 (CE2) registra que os professores não participaram do processo, mas sim os técnicos dos Estados.

A respeito do processo de reformulação e universalização do PEA, CE1 identificou durante um seminário de avaliação dos 10 anos de PEA, em 2008, na fala de uma representante da Educação do Campo “a determinação de ressignificar o Projeto Escola Ativa para que ele integre-se aos preceitos da educação do campo”. Disse que, por encontrar-se afastada do PEA, não possuía informações novas. CE2, percebia que as dificuldades existentes para a reforma do PEA, isto é, da mudança do FUNDESCOLA para a SECAD/MEC, estavam particularmente relacionadas ao acompanhamento da capacitação em rede. Relatou dificuldades de ordem operacional, como o acesso a diárias e transporte, que não estavam sendo garantidos. Ressaltou, contudo, que considera a universalização do PEA um reconhecimento do seu trabalho e de sua equipe, lembrando que na avaliação dos 10 anos do PEA em Brasília, coordenada por Jacqueline Freire, participaram professores, pais e coordenadores que ressaltaram a validade da metodologia para estimular os alunos a falarem mais e promover sua socialização. Lembra que, em uma oficina em que participou, um ponto de unanimidade foi a necessidade de reformulação do material didático, buscando sua adaptação às diferentes regiões do país.

3.5 A MUDANÇA EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA DO MOVIMENTO POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Buscando entender como o movimento de reformulação do PEA é percebido por setores da sociedade mais próximos ao Movimento por uma Educação do Campo, foi entrevistada a pesquisadora Jacqueline Freire, da UFPA²⁷, que coordenou o processo de avaliação dos dez anos do PEA. Foi questionada sobre sua percepção de como a reformulação do PEA atende as demandas do Movimento por uma Educação do Campo; sobre os grupos de interesse envolvidos na sustentação e reformulação do PEA e sobre a decisão de universalizá-lo como uma política nacional para a Educação do Campo.

Sobre a ida do PEA para a SECAD e seu processo de reformulação, a pesquisadora descreve o processo institucional da seguinte maneira:

A internalização do PEA na SECAD foi em meio a conflitos e negociações. Na reunião do Grupo Permanente de Trabalho (GPT) em Educação do Campo do Ministério da Educação de julho de 2007 o PEA esteve na pauta e principalmente os Movimentos Sociais foram ostensivos na crítica. Deliberou-se pela realização de um seminário em que se discutisse o processo, em agosto de 2007. Este seminário apontou uma série de elementos para o processo de reformulação e, na minha compreensão, a equipe do FUNDESCOLA travou bastante os desdobramentos, retardando um processo mais participativo. (Entrevista com Jacqueline Freire)

A respeito dos rearranjos institucionais e mudanças recentes no PEA com vistas à sua adequação aos preceitos da Educação do Campo, Jacqueline é cética quando analisa o modo como as demandas do Movimento Por uma Educação do Campo estariam sendo atendidas:

Na minha visão a ida do programa para a SECAD e o processo de reformulação deflagrado não atendem as demandas do Movimento por uma Educação do Campo, aliás, até confrontam interesses, expectativas e perspectivas. Há claros antagonismos teóricos, políticos e pedagógicos no Programa e no Movimento, então não basta só assumir o Vigotsky e outros teóricos como novas matrizes para conciliar os projetos educativos. As tensões e disputas permanecem. O processo de reformulação não foi democrático, houve muitos verticalismos determinados pelas urgências institucionais do MEC. (Entrevista com Jacqueline Freire)

²⁷ Cf. Anexo 1.

Jacqueline analisa o papel e os interesses dos grupos envolvidos na sustentação ao PEA. Do mesmo modo, procura avaliar o papel de outros grupos que tentaram influenciar os rumos do Programa:

Os grupos políticos que historicamente deram sustentação ao Programa estão vinculados à tecnocracia do Estado, a compromissos formais pactuados por meio de convênios. Os interesses iniciais estiveram claramente subordinados aos ditames de organismos internacionais e suas diretrizes de política educacional. Houve esforço de grupos e/ou profissionais alinhados com o Movimento da Educação do Campo em influenciar mais decisivamente no processo de reformulação, mas na minha compreensão foram “derrotados” pelas necessidades internas de cumprimento da agenda ministerial, sem o tempo necessário para maturar e qualificar mais o processo. (Entrevista com Jacqueline Freire)

Por último, a pesquisadora faz algumas considerações sobre a opção da SECAD de universalizar o PEA:

Acredito que na ausência de projetos alternativos consolidados para as classes multisseriadas no quadro da agenda ministerial, marcada pela urgência, a perspectiva de universalizar foi no sentido de apostar na melhoria da qualidade de ensino, motivados pela crença de que houve uma substancial reformulação dos fundamentos do Programa. O MEC acredita que o processo foi participativo, democrático, que os antagonismos não estão dados, que a reformulação vem ao encontro de expectativas do movimento por uma educação do campo. A universalização do Programa, na ótica do MEC, atende a necessária qualificação do processo educativo nas classes historicamente “invisíveis” e desassistidas pelo poder público. (Entrevista com Jacqueline Freire)

A principal diferença entre uma perspectiva institucional do processo de mudança e uma perspectiva crítica está na forma como a participação é concebida. Representantes da tecnocracia do Estado – que vêm trabalhando na implementação e no seguimento da política – concordam com a importância da participação, concebida como um poder outorgado a municípios e professores. Por outro lado, pessoas ligadas ao Movimento por uma Educação do Campo, consideraram que o PEA deve ser reformulado em função das demandas deste movimento, através de um processo mais participativo. A participação, contudo, é concebida, por estes, como uma conquista, um incremento do poder dos povos do campo de influir nas políticas que os afetam, e não como uma dádiva.

3.6 AS RE-TRADUÇÕES DE UMA POLÍTICA INTERNACIONAL

No atual momento vem-se observando uma tentativa de transformar o PEA em uma resposta ao ideário da educação do campo. Acredita-se que, com as adequações, ele possa atender às demandas apresentadas pelo Movimento por uma Educação do Campo. Nesse sentido, um ponto crítico diz respeito à *participação* dos movimentos sociais. Como adequar o PEA às especificidades da Educação do Campo, se os movimentos sociais não são convidados a participar dos debates e adequações dos documentos? Conforme está previsto nas “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (MEC/CNE, 2003), as adaptações deveriam contemplar as diferentes formas de vida dos vários povos do campo. Um amplo processo participativo na reformulação dos manuais seria coerente com os princípios de uma educação de respeito à diversidade local e talvez uma importante estratégia para incorporar estes princípios ao texto.

1. Até que ponto a necessidade de implementação de uma política, diante de prazos fixos, comporta a revisão de pressupostos assumidos como intocáveis, ou a revisão deve manter os princípios fundamentais da primeira versão do FUNDESCOLA?

2. O compromisso em adequar os Guias e o PEA aos princípios da educação do campo é forte o suficiente para mudar a concepção de Guia (como instrumento necessário para a formação de professores)?

No fundo deste debate estão duas lógicas irreconciliáveis: a da discussão e do debate dos interessados na construção de uma política educacional “do campo” e “para o campo”, e a da lógica administrativa em que os prazos são necessários e imprescindíveis, o que exige uma restrição do debate para cumprí-los.

Entre 2005 e 2008 o ideário do Movimento por uma Educação do Campo ganhou legitimidade e relevância política, tornando-se um questionador para o PEA, tal como vinha sendo desenvolvido. Alterações incorporadas no material instrucional para professores e nos discursos dos responsáveis pela nova fase do PEA são decorrentes deste novo contexto. Contudo, a herança de 10 anos do PEA compõe-se de experiência e reflexões, mas também de inércia decorrente de um programa de implantação vertical, gerido, em estados e municípios, por responsáveis que resistem à sua ressignificação, segundo um novo ideário.

Alguns paralelos podem ser traçados entre os momentos em que o PEN se torna uma política de abrangência nacional na Colômbia, e o atual momento, quando o mesmo está

acontecendo no Brasil com o PEA. O processo de criação do PEN na Colômbia, na década de 70, parte de uma ressignificação de um programa vigente, realizada pelos próprios professores rurais, técnicos e professores universitários. Sua sistematização e expansão, de forma vertical, na década de 80, coincide com o aparecimento de dificuldades para implantação nas novas regiões e com a perda da capacidade de inovar-se, tornando-se um programa rígido, um *kit* educacional. Ironicamente, na expansão do PEA a nível nacional, o mesmo problema está sendo detectado: a verticalidade de implantação, sem a reapropriação do programa pelos interessados diretos, ou seja, pelos destinatários da política.

O que se observa são não apenas reformulações discursivas nos documentos do PEA, mas uma clara divisão entre os envolvidos na disputa pelas políticas públicas para a educação rural/ do campo. São dois grupos políticos antagonistas, representando duas perspectivas e duas temporalidades distintas. Por trás do debate estão diferentes noções de sujeito e duas concepções sobre o que seja o processo de ensino-aprendizagem.

O presente trabalho empreende uma verticalização no estudo do trabalho dos professores do PEA. Parte-se da hipótese de que há um hiato entre o movimento crítico e as políticas que agora se instituem e de que as comunidades e os professores, enquanto alvos da política, desenvolvem relações particulares com ela. Busca-se, assim, aprofundar a análise abordando um aspecto micro do PEA: o modo como os professores apropriam-se da metodologia e a concretizam nas condições de trabalho específicas das salas multisseriadas.

Busca-se responder às perguntas:

Como a implantação do modelo Escola Ativa reflete na organização do trabalho docente em escolas multisseriadas?

Como os professores apropriam-se dela?

Entendendo que o modo como o programa será ressignificado e modificado depende, dentre outros fatores, destas respostas.

3.7 A POLÍTICA PÚBLICA E A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO

A partir da descrição empírica do modo como o PEA foi implementado, ao longo dos últimos dez anos, busca-se uma análise teórica do desenvolvimento destas políticas. Segundo Bruno (2002), na década de 90 desenvolvem-se concepções diversas e até mesmo antagônicas do que seria a chamada “gestão democrática”. Estas concepções desenvolvem-se em práticas sociais múltiplas, identificadas com a concepção de gestão democrática. A autora assinala, contudo, que “numa sociedade rasgada por contradições não é possível pensar em ‘bem comum’, salvo no campo das abstrações” (BRUNO, 2002, p.23), logo o público é sempre um campo de conflitos. Como exemplo dos conflitos a autora evoca a experiência do MST:

(...) esse movimento criou um espaço público onde desenvolve sua própria ação política. Não reconhecendo os limites impostos pelo estado, no que diz respeito ao espaço público passível de ser ocupado pelos trabalhadores e no que se refere à qualidade da sua ação política, esse movimento é julgado ilegal, proscrito. Mas não seria este um exemplo de auto-organização da sociedade civil, para resolver seus problemas? (...) (BRUNO, 2002 p.27)

A autora responde a sua própria pergunta indicando que o problema que leva à criminalização do MST não seria sua capacidade auto-gestionária, mas “o fato de o MST não conhecer e não limitar sua ação ao espaço que o estado lhe definiu como espaço público e, ao mesmo tempo, por não reconhecer como únicas as regras da ação e do comportamento político estabelecidas acima deles e contra eles”. (BRUNO, 2002, p.28)

Ao não reconhecer no Estado o poder de definir espaços de ação política para os trabalhadores, os movimentos sociais ampliam suas lutas para expandir o espaço público por ele mesmo instituído, mas provoca, nos centros de poder, a reação de identificação do Estado com o público e como único instituinte do político. Esta é, segundo Bruno (2002) a matriz para legitimar a proscrição de toda e qualquer forma de atividade política que não emane dos aparelhos de poder do capitalismo.

Pode-se interpretar nesse sentido as falas das representantes das secretarias estaduais de educação sobre a adequação e reformulação do PEA. Ao identificar em si próprias as únicas pessoas capazes e interessadas em contribuir neste processo, elas revelam sua visão da gestão democrática possível: aquela decorrente de um espaço público esvaziado, que identifica-se com o estatal. Revelam ainda a negação de outros espaços públicos, como os que vêm sendo abertos pelos movimentos sociais.

A estratégia do Movimento por uma Educação do Campo de aproximar-se e ocupar o espaço estatal (o Ministério da Educação) – e definir uma agenda das políticas públicas de educação que atenda seus interesses – parte do reconhecimento de que o Estado tem um papel central como formulador das políticas. Embora estes movimentos também busquem um alargamento do espaço público, como espaço de participação popular, o próprio Estado constitui-se de agentes que se colocam ao lado dos movimentos sociais em suas lutas.²⁸

O Estado assume um papel conciliador, buscando alinhar demandas internas, ao elaborar uma política educacional para o campo. Segundo Fernandes (2008) a noção de território – e sua inserção na divisão internacional do trabalho – é fundamental para entender de onde partem as propostas de política educacionais para o campo. Para o autor, a tensão entre os projetos deve-se à ambição de conciliar dois territórios que para são irreconciliáveis: o do agronegócio e o da agricultura camponesa/familiar, cada um com distintas inserções na divisão internacional do trabalho e distintas formas de sociabilidade. O território camponês possui maior prevalência de relações sociais solidárias e produção voltada para a soberania alimentar e o mercado interno. O território do agronegócio é constituído predominantemente por relações de trabalho assalariado e sua produção é voltada para a indústria e para a exportação (FERNANDES, 2008). Nesses dois territórios o papel da educação se apresenta de maneira distinta. Para os trabalhadores do campo, a educação formal é uma possibilidade de acesso ao saber, e pode levá-los a uma maior emancipação. Trata-se de uma demanda do território camponês, a de que a política educacional para o campo reflita esta necessidade. No território do agronegócio o sistema de produção assume o processo de formação escolar como parte da produção da força de trabalho e, nesse sentido, o desenvolvimento da autonomia não assume centralidade.

Quando no presente capítulo foi descrito o processo de crítica e tentativa de apropriação do PEA pelo Movimento por uma Educação do Campo, até sua reedição como uma política nacional em 2009, observou-se que na verdade há um restrito espaço de discussão e revisão da política, apesar do diálogo e do espaço que os movimentos sociais mantêm com/no estado. Observa-se a sociedade (hierarquizada) e o Estado que em parte a expressa e em parte a dirige operando contra a promoção da autonomia. Neste contexto, embora a gestão democrática e a autonomia dos professores e dos alunos apareçam como

²⁸ Alguns agentes do estado se identificam com os movimentos sociais, entretanto não questionam o lugar frequentemente periférico que ocupam, frente aos movimentos que apóiam. Segundo Poulantzas (1977), ao se inclinarem para o lado das massas populares, são funcionais para a continuidade do estado, pois reforçam a ideologia de um estado neutro.

supostos para o PEA, o processo de implantação da política revela-se pouco democrático. A gestão democrática se apresenta como uma característica mais que como um processo, porém é improvável que a conquista da autonomia ou de uma prática democrática se dê de maneira unívoca. Os limites para promover a gestão democrática são significativos, pois conforme nos alerta Martins (2002),

O discurso político que fundamenta as diretrizes da agenda e informa as medidas legais na área da educação pode estar constituindo um paradoxo. De um lado atende aos reclamos históricos de vastos setores sociais que há muito tempo reivindicam autonomia para elaboração de seus próprios projetos com base na definição de suas demandas; de outro lado, porém, exige de atores vulneráveis que se conduzam como sujeitos autônomos, num contexto de desregulamentação no sistema de proteções coletivas (MARTINS, 2002, p.123)

Neste processo de delegação de autonomia deve-se problematizar a heterogeneidade do campo, que vêm comportando, por um lado, alguns espaços restritos de gestão democrática da educação, em que se auto-organizam professores e comunidades de camponeses, apropriando-se do espaço público. São mais conhecidas as experiências relacionadas ao MST: participam pais e alunos, criando e discutindo seus projetos, interesses comuns de suas comunidades, bem como de suas diferenças. Nesses espaços, a gestão democrática não trata-se de um texto, nem encontra-se nos documentos e Guias do PEA, mas trata-se antes de um intenso processo de apropriação e instituição de novos discursos.

Por outro lado é o mesmo campo que delega autonomia a populações historicamente submetidas ao servilismo e relações extremamente verticais de poder. Neste sentido, Souza (2002) sugere que o conceito de autonomia é usado de forma instrumental, forjado como sinônimo de descentralização, deixando assim de refletir uma prática social histórica e popularmente construída. Como exemplo de descentralização apresentada como sinônimo de autonomia e gestão democrática da educação, Souza cita o Projeto Nordeste. Segundo o autor este é um exemplo significativo da entrada de uma filosofia gerencial no sistema educacional, “defendendo a racionalização dos recursos humanos e financeiros, ‘modernizando’ os processos decisórios, orientando-os para a desconcentração do poder e a descentralização do sistema, prevendo como resultado final o fortalecimento pedagógico, administrativo e financeiro da escola” (SOUZA, 2002, p.97).

Há que se considerar, embora modifiquem-se as políticas e os nomes dos projetos há, mesmo no segundo mandato do Partido dos Trabalhadores no governo federal, uma

continuidade no processo de indução de políticas, mantendo descentralizada a gestão, mas condicionando o financiamento à adesão aos seus programas. A forma centralizadora de induzir políticas vem sendo mantida pelo partido que historicamente dialoga ou diretamente do qual participam os movimentos sociais, e ele segue impondo políticas “progressistas” em troca de financiamento, estreitando, desta forma, os espaços para construção de políticas que tenham origem descentralizada²⁹. A população só é convidada a participar na execução da política, já previamente decidida e formatada nos centros hegemônicos de poder.

²⁹ Para uma análise crítica das políticas educacionais no segundo mandato de Lula, em especial o PDE cf. Saviani (2007)

4 REFERENCIAIS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

4.1 REFERENCIAIS TEÓRICOS

A abordagem dessa pesquisa parte do referencial teórico do materialismo dialético, particularmente do entendimento de que o trabalho é o meio pelo qual o homem transforma a natureza e se transforma. Dentro da perspectiva materialista, a própria vida material dos homens constitui o que os homens são; há uma coincidência entre o que os homens são e aquilo que eles produzem: “tanto com o que produzem quanto também com o como produzem. Nesse sentido é que os indivíduos são dependentes das condições materiais da sua produção” (MARX, 2004, p.187).

Este conceito de Homem como resultado das relações materiais de produção, abarca ainda a produção das idéias e das representações:

A produção das idéias, representações, da consciência está de início imediatamente entrelaçada na atividade material e no intercâmbio material dos homens, linguagem da vida efetiva. O representar, pensar, intercâmbio intelectual dos homens aparecem aqui ainda como afluência direta de seu comportamento material. (...) Os homens são os produtores de suas representações, idéias, etc., mas os homens efetivos atuantes, tal como são condicionados por um desenvolvimento determinado das suas forças produtivas e do intercâmbio correspondente às mesmas, até as suas formações mais amplas. A consciência nunca pode ser outra coisa que o ser /sein/ consciente, e o ser dos homens é o seu processo efetivo de vida. (MARX; ENGELS, 1983, p.192)

Segundo Marx o trabalho é o processo pelo qual o “homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza” (MARX, 1983, p.149). O homem, através do trabalho, produz e é ao mesmo tempo produzido pela relação que estabelece com o mundo natural e social, no que tange a suas representações e suas formas de viver. O trabalho assume, portanto, uma importância central como categoria para a análise da relação do homem com a natureza e a sociedade. É a partir dessa categoria que serão conduzidos os questionamentos e problemáticas do presente trabalho.

Tardif e Lessard (2005) introduzem alguns elementos para interpretar o trabalho no setor de serviços, ou seja, quando o *objeto* de trabalho do trabalhador é outro ser humano. Estes autores partem da matriz marxista e afirmam que um *objeto* humano *modifica profundamente a própria natureza do trabalho e da atividade do trabalhador* (TARDIF; LESSARD, 2005, p.33). Em outras palavras, os autores ressaltam a difícil aplicação da visão marxista a uma situação em que o outro não é um objeto, mas sim um sujeito e portanto não se comporta como uma matéria inerte:

O tratamento reservado ao objeto, assim, não pode mais se reduzir à sua transformação objetiva, técnica, instrumental; ele levanta as questões complexas do poder, da afetividade e da ética, que são inerentes à interação humana, à relação com o outro (TARDIF; LESSARD, 2005, p.30).

Partindo do modelo de análise do trabalho que considera o papel do trabalhador no processo de transformação de um objeto inerte, incapaz de interagir voluntariamente, não é possível enxergar a complexidade própria do ensino. Definido este como “trabalhar com seres humanos, sobre seres humanos, para seres humanos”, (TARDIF; LESSARD, 2005, p.31) observa-se uma impregnação do humano sobre o trabalho docente que define características próprias que merecem ser problematizadas. Diferentemente do trabalho material, como a transformação do aço no setor metalúrgico, em que a chapa metálica oferece apenas uma resistência física ou natural ao ser cortada, furada ou dobrada por uma máquina, o aluno pode reagir de infinitas maneiras ao trabalho do professor.

Cabe ressaltar que, no trabalho do professor, o *outro* constitui-se um grupo de alunos, e não apenas um sujeito isolado, o que complexifica os padrões de reação ao trabalho. A adesão desse “outro”, objeto do trabalho, pensado individualmente ou em grupo, determina em grande parte as condições de trabalho, pois a ação do professor sempre poderá ser neutralizada, ou impedida por ele.

Assumindo que o produto do trabalho na escola é, por um lado, o aluno educado e, por outro, o saber incorporado (SANTOS, 1989), é importante levar em conta que o ensino implica para o docente o esforço de fazer com que o aluno se envolva nessa atividade que a princípio é obrigatória. Faz parte do processo de trabalho docente a preocupação com o desenvolvimento de estratégias diversas para conseguir diminuir as atitudes resistentes que decorrem dessa obrigatoriedade. Diferentemente de outros processos produtivos, a participação do *objeto* é, neste caso, fundamental:

A centralidade da disciplina e da ordem no trabalho docente, bem como a necessidade quase constante de *motivar* os alunos, mostram que os professores se confrontam com o problema da participação de seu objeto de trabalho – os alunos – no trabalho de ensino e aprendizagem. Eles precisam convencer os alunos que *a escola é boa para eles*, ou imprimir às suas atividades uma ordem tal que os recalcitrantes não atrapalhem o desenvolvimento normal das rotinas do trabalho (TARDIF; LESSARD, 2005, p.35).

As relações humanas são, então, o principal material com que a escola lida e é humano seu objeto de trabalho. A transformação de seres humanos é o que o trabalho dos professores objetiva. Segundo Paro (1986, *apud* HYPOLITO, 1991) :

o aluno pode ser considerado como verdadeiro ‘objeto de trabalho’ do processo produtivo escolar, já que ele se constitui na própria realidade sobre a qual se aplica o trabalho humano, com vistas à realização do fim educativo. Isto quer dizer que, a exemplo do que sucede com a matéria-prima no âmbito da produção material, o aluno não sai do processo educativo como era quando aí entrou (PARO, 1986, *apud* HYPÓLITO, 1991, p.14)

Esse particular *objeto* de trabalho, o aluno, intervém na atividade laboral do docente transformando o seu mundo e se transformando a si próprio nesse processo, o qual equivale a dizer que participa *trabalhando*:

sua resposta [do aluno] ao processo produtivo se dá de acordo com sua natureza humana, ou seja, no processo produtivo escolar, a resposta do aluno à ação transformadora do trabalho humano [...] só pode dar-se através da participação ativa no processo, ou seja, através de seu trabalho (PARO, 1986, *apud* HYPÓLITO, 1991, p. 14).

Nesse sentido o trabalho do professor isoladamente não é garantia de que os objetivos do processo produtivo serão alcançados. Algumas conseqüências dessa relação de mútua dependência entre professor e aluno para a consecução dos objetivos da escola, bem como ambigüidades relativas ao próprio objetivo da escola e da educação levam a dificuldades quando da avaliação do trabalho docente – seja essa avaliação feita por ele próprio ou por outros. Sobre essa questão, Teixeira (1985), afirma:

a especificidade do ‘produto’ da escola e de seus objetivos é tal que dificulta o estabelecimento de um padrão de medida para avaliação imediata do êxito ou do seu fracasso. Em outras palavras, torna-se extremamente difícil determinar critérios para avaliar a eficácia de uma organização, quando o produto não é bem especificado. Afinal o que é um aluno bem educado? Quais os padrões que temos para avaliar o comportamento dos indivíduos enquanto unicamente produto da escola? (TEIXEIRA, 1985, p.443)

A avaliação do produto da escola oscila segundo a formulação que seja feita sobre a função social da escola. Cada formulação define um objetivo para a escola e responde à sua maneira a pergunta “o que é um aluno bem educado?” As tipificações das tendências

pedagógicas propostas por Libâneo³⁰ citado por Vieira (2001, p.131) sintetizam algumas diferentes concepções sobre o papel da escola e de sua função política e social, agrupando-as em dois pólos: as *tendências liberais* e as *tendências progressistas*. Em suma, os objetivos da escola do pólo de *tendências liberais* estão mais comprometidos em servir o sistema produtivo e reproduzir as relações sociais vigentes e entre as escolas do pólo *progressista* os objetivos são, principalmente, educar para a emancipação e para a crítica. A escola progressista poderia considerar-se exitosa se consegue forjar em seus alunos um alto grau de participação e emancipação política, algo de difícil mensuração objetiva. Se, por outro lado, tomamos o pólo *liberal*, a avaliação do produto da escola será feita pelo mercado de trabalho na medida em que absorve ou não a mão de obra que egressa da escola, ou seja, na medida em que os alunos são incorporados por outros processos produtivos na sociedade. Conforme discutido no capítulo dois, o caráter liberal das reformas educacionais na América Latina vem possibilitando que o êxito da escola seja medido cada vez mais em função da adequação dos alunos ao sistema produtivo (GENTILI, 2002).

Considera-se que para avaliar o processo de trabalho escolar de uma instituição inserida em uma sociedade capitalista deve-se levar em conta este modo de produção e o modo como ele se dá no interior da escola. Os conceitos de “organização do trabalho docente” (SANTOS, 1989), “organização do trabalho escolar” (OLIVEIRA, 2003) e “organização escolar” (ibidem), oferecem uma contribuição nesse sentido. Por “organização do trabalho docente” entende-se uma estrutura organizacional que condiciona e determina a prática docente, caracterizada pela cisão entre os trabalhadores do ensino e os meios ou instrumentos de trabalho e uma submissão dos elementos humanos aos elementos tecnológicos materiais. Responde a uma racionalidade técnica, cujo objetivo é aumentar a eficiência ou produtividade do sistema. O conceito “organização do trabalho escolar”, mais amplo, refere-se a uma forma específica de organização do trabalho sob o capitalismo, onde os insumos, objetos e meios de trabalho são submetidos a um ordenamento com fins à produção na escola. Contempla a divisão do trabalho, ou seja, o modo como o professor e os demais trabalhadores organizam seu trabalho para atingir seus objetivos e os objetivos do sistema discriminando as atividades,

³⁰ As cinco tendências apresentadas por Libâneo, em síntese, são: A *tendência liberal tradicional*, que define como objetivo da escola a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu lugar na sociedade. A *tendência liberal renovada progressiva* (escolanovismo), que estabelece que a escola deverá suprir o aluno de experiências que permitam a ele educar-se num processo ativo de construção e reconstrução do objeto. A *tendência liberal tecnicista* a escola se orienta para produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho. Segundo a *tendência libertária progressista* a escola estaria voltada para uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário e autogestionário, e finalmente, segundo uma *tendência progressista crítico-social dos conteúdos* a escola teria como função a transmissão dos conteúdos universais para os alunos, buscando a transformação social pela participação organizada e ativa destes na democratização da sociedade.

os tempos, as tarefas, as competências bem como as relações de hierarquia. O termo “organização escolar”, por sua vez, remete às condições que, sem estarem referidas imediatamente ao trabalho segundo o modo de produção econômica, organizam o ensino e relacionam-se de maneira mediata com a organização do trabalho. Inclui desde o currículo e as metodologias de ensino até as competências administrativas dos vários órgãos do poder público que regulamentam a educação. Tais conceitos, em sua totalidade, demarcam a dimensão da escola como uma organização inserida em relações capitalistas de produção. Segundo Santos (2001) “o sistema educacional, no capitalismo, adquire uma forma organizacional capitalista. Consequentemente, no interior das instituições de ensino, observar-se-ão as mesmas condições encontradas no processo de produção capitalista” (SANTOS, 2001, p.32).

Tardif e Lessard (2005, p.24) indicam que a escola é uma organização própria e central da sociedade industrial e dos estados-nações, e portanto, historicamente tem assumido os modelos organizacionais do trabalho produtivo caracterizados pela racionalização dos comportamentos, oriundos do contexto industrial e outras organizações econômicas hegemônicas. Por exemplo, o modelo toyotista, hegemônico no sistema produtivo mundial na década de 90, exerceu grande influência na educação. Em decorrência disso, nessa década foram implementados programas que adotam a “Qualidade Total” como metodologia gerencial nas escolas e nas redes escolares (GENTILI, 2002; OLIVEIRA, 1996; OLIVEIRA, 2000), bem como princípios de flexibilização do trabalho escolar (PARO, 2001), alterando as formas de ensino e de avaliação.

As mudanças implementadas na década de 90 levaram à intensificação do trabalho de diretores e professores. Houve uma completa absorção da figura do diretor pela sobrecarga de tarefas administrativas da escola, esvaziando de conteúdo crítico e analítico sua ação. O princípio de flexibilidade curricular e da avaliação refletidos na implantação dos ciclos básicos de aprendizagem (CBA), também são acusados de exigirem muito mais do professor, na medida em que deveriam respeitar o ritmo de cada aluno, aproveitar os conhecimentos trazidos pelos mesmos, atender diferenças individuais e reforçar a sua auto-estima, tudo isso sem um correspondente de melhorias nas condições de trabalho e formação (OLIVEIRA, 2000, p.288).

As transformações no mundo do trabalho e reformas na educação levam a mudanças no processo de trabalho docente e no que se espera como produto desse trabalho. Como consequência são desenvolvidos novos mecanismos de controle que buscam assegurar-se do conteúdo trabalhado e do modo de ensino praticado na escola. As novas formas de controle

sobre o processo de trabalho do professor podem determinar maior ou menor grau de autonomia do professor sobre o seu trabalho, com reflexos sobre a profissionalização/desprofissionalização.

4.1.1 *Profissionalização e desprofissionalização docente*

Existe um longo debate na Educação acerca da profissionalidade do trabalho docente, advindo principalmente do campo da formação docente. Nesse campo as referências ao profissionalismo docente sofrem da indefinição entre um conceito de profissão mais voltado para a prática e a socialização profissional, e um modelo voltado para formação prévia. Algumas definições privilegiam o caráter formal da profissão, ao atribuir maior responsabilidade às universidades na formação do profissional, outras enfatizam algumas especificidades da profissionalização no campo da formação de professores, apontando ora uma modalidade de formação particular, mais prática, ora um modelo de profissionalidade específica, mais técnica (MAUÉS, 2003). Segundo Rodrigues (2002, *apud* OLIVEIRA, 2004) a ideologia do profissionalismo tem sua origem em um comportamento defensivo da exclusividade e visa a autoperpetuação dos grupos ocupacionais. A busca da profissionalização, nesse sentido, está ligada a um mecanismo de auto-resguardo cuja principal preocupação é evitar o processo de desprofissionalização.

No campo da educação, Enguita (1991) parte da definição estrita de grupo profissional como “uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio monopolista”, para analisar as características do profissionalismo docente. Mas, partindo da premissa de que “os profissionais são plenamente autônomos em seu processo de trabalho, não tendo que submeter-se a uma regulação alheia” (ENGUITA, 1991, p.42), os professores, por sua vez, só poderiam ser considerados parcialmente profissionais. Parcialmente porque, embora perceba-se que o professor possui alguma margem de autonomia quando fecha a porta da sua sala, pois não há uma vigilância em tempo real de seus pares e superiores, ele está sujeito a um controle realizado de maneira cada vez mais estreita e efetiva pelas avaliações sistêmicas e pelos próprios alunos, além dos pais de alunos.

Em síntese, a profissionalidade do ofício docente possui dois aspectos: a) a preparação técnica prévia e titulação subsequente; b) as experiências no campo de trabalho e socialização profissional daí decorrente. Historicamente está associada à aproximação da profissão docente

com a organização racional do trabalho. É caracterizada por uma autonomia no campo de trabalho e por um monopólio de sua exploração pela corporação profissional. Assim, a busca pela profissionalização pode tanto estar relacionada a uma defesa da própria profissão como *corpus* de saberes específicos, quanto a uma estratégia corporativista em que o grupo profissional busca a manutenção de seus interesses e privilégios. Seu oposto, a desprofissionalização, é um processo de perda do controle sobre os meios de produção e do saber específico daquele ofício. A tendência à desprofissionalização:

... assenta naquilo a que se pode chamar mecanismos de desqualificação dos profissionais, de perda ou transferência de conhecimentos e saberes, seja para os consumidores, o público em geral, os computadores ou os manuais (RODRIGUES *apud* OLIVEIRA, 2004, p.1135).

O processo de desprofissionalização é também analisado por Sacristán (1991) que relaciona a profissionalização do trabalho docente à difusão do modelo racional de organização do trabalho nesse ofício e, conseqüentemente, à burocratização do trabalho escolar. Segundo o autor, nesse processo as práticas dos professores foram condicionadas de tal modo que ele presta mais contas às exigências institucionais que a seus alunos, o que poderia contribuir para inibir sua autonomia e criatividade profissionais. Além disso, o conteúdo técnico dos currículos, a sua elaboração prévia por especialistas e uma maior regulamentação da atividade pedagógica tem se constituído em fature de desqualificação dos professores.

Além da desqualificação do trabalho docente, outro problema analisado pelo autor no âmbito da profissionalização docente é a intensificação do trabalho dos professores, pela coexistência de atividades direta ou indiretamente relacionadas ao ensino, como a gestão, a avaliação e a docência. Ele ressalta a importância de se contrapor esta realidade à visão idealizada da profissão geralmente transmitida nas instituições de formação de professores, que fazem “tábula rasa” das condições concretas de trabalho do professor.

Os atributos subtraídos ao docente contribuem para seu processo de desprofissionalização na medida em que a perda ocorre em um contexto em que também ocorrem restrições curriculares e difusão de guias de aprendizagem e outros materiais didáticos que definem o conteúdo a ser trabalhado na sala de aula. Outros fatores contributivos para a desprofissionalização docente são a difusão de avaliações estandardizadas, as mudanças na organização do trabalho do professor e a estrutura vertical

que define a maneira de ensinar, de avaliar e o trato que os professores devem ter com seus alunos. (OLIVEIRA, 2004)

Buscando descrever a complexidade da profissão docente e reportando ao debate entre profissionalização e desprofissionalização desse ofício, alguns autores propõem um terceiro termo para designar seu estatuto: semi-profissão. Na sociologia do trabalho o termo semi-profissão designa grupos assalariados com nível de formação similar ao dos profissionais porém submetidos à autoridade de seus empregadores. Os semi-profissionais são trabalhadores que lutam por manter ou ampliar sua autonomia diante da ameaça constante de perdê-la. Estão entre o profissionalismo e a desprofissionalização (ENGUITA, 1991). Enguita (1991) propõe este termo³¹ para designar a situação dos docentes, ou seja, um grupo que por um lado luta para manter sua autonomia e por outro está sujeito às determinações da burocracia pública, embora sejam profissionais sujeitos a uma formação longa e estejam socializados profissionalmente.

Ao analisar o debate sobre a profissionalização dos docentes, ou mais especificamente, sobre a necessidade de profissionalização, Tardif e Lessard (2005) ponderam sobre uma série de proposições reformistas que, a partir do diagnóstico de uma precarização da docência e uma desprofissionalização do *métier* visaram, ao longo dos últimos quinze anos, atribuir maior grau de profissionalismo³².

Segundo esses autores tais iniciativas fracassaram, deixando em seu lugar a constatação de que os professores tornam-se cada vez mais equipes de executores³³ desvinculadas das decisões que os afetam. Face a esses fracassos, criticam as reformas por sua desvinculada da realidade das escolas e dos trabalhadores docentes e propõem que ditas iniciativas sejam analisadas a partir do “problema do poder na organização do trabalho escolar e docente” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.27). Para os autores é fundamental reconhecer que os professores possuem relativa autonomia sobre a execução de suas tarefas, que se sustenta em uma organização do trabalho estabelecida, e será apenas a partir de um entendimento

³¹ Alguns autores como Perrenoud (2002) e Tardif e Lessard (2005) atribuem a caracterização do trabalho docente como semiprofissão a Etzioni (1969).

³² Um expoente dessa tendência no Brasil é Perrenoud. Perrenoud (2002) afirma que para evoluir na profissionalização de seu ofício os professores teriam de assumir riscos e deixar de usar como proteção o “sistema”, os programas e os textos. Para o autor: “Para serem professores de forma integral, os professores teriam de construir e atualizar as competências necessárias para o exercício, pessoal e coletivo, da autonomia e da responsabilidade. A profissionalização do ofício do professor exigiria uma transformação o funcionamento dos estabelecimentos escolares e uma evolução dos outros ofícios relacionados ao ensino: inspetores, diretores, formadores...” (p.12)

³³ Na versão original os autores escrevem “la transformation des groups enseignants en corps d’exécutants n’ayant guère de prise sur les décisions qui les concernent” que foi traduzido ao português como “a transformação de grupos de professores em equipes de executivos que não tem nenhum vínculo com as decisões que os afetam”. Optamos por traduzir do francês “exécutants” por executores.

sobre a organização do trabalho docente que um processo de profissionalização da profissão sustentar-se-á de fato. E, por fim, eles afirmam que “a temática da profissionalização do ensino não pode estar dissociada da problemática do trabalho escolar e docente, e dos modelos que regem a organização” (TARDIF, LESSARD, 2005, p.28)

A tese da desprofissionalização oferece importantes subsídios para a compreensão dos processos de precarização e intensificação do trabalho docente, os quais serão analisados tendo por base as questões desenvolvidas até agora.

4.1.2 Precarização e intensificação do trabalho docente

A precarização do trabalho docente pode ser definida como decorrente das formas de organização que aumentam as demandas sobre o trabalho do professor sem correspondente fornecimento de meios adequados para atender a essa demanda: o aumento de número de alunos por professor, a piora na formação e qualificação dos professores para o trabalho, a diminuição de horas destinadas ao trabalho em equipe e formação continuada, as precárias condições dos prédios escolares e os baixos salários são considerados indícios de precarização do trabalho docente (GENTILI, 2006). Esta definição pode ainda ser ampliada considerando-se o modo como flexibilizaram-se as relações de emprego e trabalho no âmbito escolar, contribuindo para um vínculo progressivamente menos estável de trabalho e maior acúmulo de funções docentes por professor.

A precarização conjuga-se intimamente com a intensificação do trabalho docente, pois o professor é obrigado a intensificar seu trabalho para atingir os objetivos colocados, ante as condições adversas. Formas mais flexíveis, menos hierárquicas e mais autônomas de organização do trabalho, ao visar à superação do modelo fordista de produção, permitem a continuidade das velhas formas de acumulação capitalista (ANTUNES, 2000). Conforme as mudanças que se passaram de modo geral no mundo do trabalho, em que a intensificação e exploração foram fortemente potencializadas, as mudanças nos processos de avaliação dos alunos, de distribuição de atividades, de gestão da escola de caráter mais “flexível”, vêm atreladas a exigências de mais horas de trabalho e estudo (DUARTE; AUGUSTO, 2006). Se este tempo de trabalho não está previsto na nova forma de organização do trabalho, o professor precisará produzir mais trabalho no mesmo tempo, e inevitavelmente incorrerá em um aumento de seu ritmo de trabalho, processo denominado intensificação da exploração do trabalho. Cabe aqui uma distinção: a intensificação do trabalho difere da extensão da jornada

de trabalho, embora ambos sejam fenômenos observáveis e às vezes simultâneos, entre os trabalhadores docentes. A extensão da jornada de trabalho ocorre quando o professor passa a trabalhar mais horas que estava habituado para dar conta de uma demanda crescente, a intensificação do trabalho refere-se ao aumento de tarefas a serem executadas dentro de uma fração de tempo equivalente.

4.1.3 A escola e o trabalho docente rural

No âmbito da pesquisa acadêmica, Damasceno e Beserra (2004) propõem-se a fazer um estado da arte sobre educação rural no Brasil, considerada a produção entre 1981 e 1998. O artigo reflete como os pesquisadores da área de educação abordavam os temas “ensino fundamental”, “professores rurais” e “políticas para a educação rural”. Conclui-se que estes estudos procuram contemplar a ação do Estado como instância formuladora de políticas educativas, analisar as condições da rede escolar existente e, ainda, compreender a ação pedagógica realizada nesse contexto, enfatizando a formação do professor, sua prática pedagógica e suas condições de vida e de trabalho. Quanto à abordagem destes estudos, o artigo revela que o tema do cotidiano docente é abordado através de teorias micro e de estudos de cunho etnográficos que visam compreender as práticas pedagógicas realizadas nesse contexto, enfatizando a formação docente, suas condições sócio-econômicas de trabalho, sua identidade e suas representações sociais. Partindo deste artigo, esquematicamente as pesquisas sobre a educação rural dividem-se em um grupo de estudos que privilegiam aspectos relativos ao acesso à educação, que se utilizam freqüentemente de abordagens quantitativas; e estudos relacionados aos objetivos da escola do campo e seus processos, cuja abordagem metodológica é primordialmente qualitativa.

O primeiro grupo de pesquisas sobre a escola rural tem como foco de suas análises os dados de acesso e permanência dos alunos na escola, resultados de avaliações sistêmicas estandardizadas, formação dos professores e equipamentos presentes nas escolas³⁴. Nesses estudos destaca-se a defasagem entre a rede de ensino pública do meio urbano e do meio rural. Não são explicadas as diferenças de valores e de sentido da educação nesses dois contextos, mas sim as diferenças nos indicadores de qualidade, cobertura e de disponibilidade de materiais didáticos e equipamentos escolares. Segundo estes estudos, nas escolas do meio

³⁴ São exemplos desse tipo de estudos: Furtado (2004); INEP /MEC (2003); MEC (2003).

rural os meios de trabalho são poucos e geralmente estão em estado de conservação precário: edifícios precários, poucos livros e materiais didáticos, professores com acesso precário ou limitado à formação ou aperfeiçoamento. Os professores constituem-se em uma mão de obra barata, que possui pouco valor, ou seja, pouco tempo de trabalho agregado à sua força de trabalho. São profissionais mal remunerados e dos quais se espera pouca valorização do objeto de seu trabalho, ou seja, da força de trabalho que eles formam. Talvez porque o objeto de seu trabalho, os alunos das escolas rurais, seja também pouco valorizado.

Segundo Furtado (2004) a educação rural do Brasil tem por característica, um baixo nível de assistência à escola e o atraso escolar. As escolas multisseriadas são uma realidade abrangente no Brasil e preocupam uma vez que os professores dessas escolas geralmente não têm uma preparação específica para este cenário (FURTADO, 2004). A respeito das condições materiais de funcionamento das escolas, o Censo Escolar de 2004 indica que a educação rural representa 13,7% de toda matrícula no ensino básico no Brasil, 47,8% dos estabelecimentos de ensino básico e 14,5% de todas as funções docentes³⁵. Quanto à qualificação dos docentes que atuam de 1ª a 4ª série no campo, há professores com menor tempo de escolarização: 16,1% das funções docentes (professores) tem formação em nível superior, enquanto a média nacional é de 41,5% (escolas urbanas e rurais). O caderno de subsídios “Referências para uma política nacional de educação do campo” (MEC, 2003), assinala que os professores enfrentam condições de trabalho precárias e aponta os índices altos de evasão escolar e desempenho baixo dos alunos dessas escolas em avaliações sistêmicas estandardizadas, como consequência dessa realidade. Embora estes indicadores sejam melhores nos últimos ciclos da educação básica e em algumas regiões específicas do Brasil, de modo geral eles demonstram como as possibilidades de acesso à educação no meio rural são prejudicadas pela baixa qualidade de infra-estrutura institucional.

No segundo grupo estão os trabalhos que partem de discussões sobre a especificidade da cultura do homem do campo e analisam o caráter hegemônico do projeto da escola urbana em relação à rural³⁶. Discute-se o significado da terra para o homem do campo e o papel desempenhado pela escola rural nesse contexto. Parte-se de princípio de que a terra tem grande importância e significado para o homem, uma vez que todos os meios de trabalho têm sua origem nela. A terra é o primeiro objeto a ser trabalhado pelo homem, de onde extraem-se

³⁵ Há, contudo, imensas variações regionais, como uma incidência muito maior de matrículas e de funções docentes no campo na região norte do país (25% das matrículas e 27,6% das funções docentes) que na região sudeste (4,2% das matrículas e 5,4% das funções docentes).

³⁶ Bezerra-Neto (2003); Caldart (2002); Pessoa (1999).

os alimentos necessários para sua sobrevivência. Ela assume, assim, o papel de provedora da vida para o humano ao mesmo tempo em que é fonte de todo processo de valorização.

O significado da terra para as comunidades é uma construção que passa pelas escolas e seus currículos. Rocha (2004), parte da articulação entre a luta pela terra e a educação para discutir o papel da escola rural. A autora analisa o diálogo entre a escola e a luta pela terra no contexto histórico brasileiro remontando ao papel que assumem as representações sociais do professor. Segundo a autora, para entender como os professores pensaram os alunos do meio rural ao longo da história brasileira é necessário entender o contexto de luta pela terra (ROCHA, 2004). A autora entende que:

historicamente os professores desqualificam os alunos pobres do meio rural e que para lidar com alunos que reivindicam o lugar da não-desqualificação, os professores estariam encontrando dificuldades em alterar um ideário historicamente construído em torno das populações pobres do meio rural (ROCHA, 2004, p. 48).

A autora analisa que alguns professores que trabalham no contexto rural, têm historicamente desqualificado os camponeses que lutam pelo seu direito à terra. Segundo a autora, a noção de “homem de qualidades”, de coronéis, de fazendeiros, de empresários rurais contrapõem-se à noção de índios, escravos, mestiços, fanáticos, caipiras, trabalhadores rurais e Sem-Terra, tendo como pano de fundo desta contraposição de valores a relação que estes sujeitos estabelecem com a terra

... ora como “sujeitos puros e ingênuos”, ora como “preguiçosos e ignorantes”. Em ambos os sentidos, são considerados “especiais”, incapazes de gerir a própria vida e a dos outros. *Incapazes de se estabelecerem como proprietários*, produtores para o mercado, principalmente o externo. São, no máximo, capazes de produzir para a própria subsistência, modalidade considerada como primitiva em um mundo de relações capitalistas. (ROCHA, 2004, p.196. Grifo nosso)

Há uma desvalorização histórica que poderia ser caracterizada através de três pares de categorias opostas. Em primeiro lugar o par “dono da terra/ sem terra” (socioeconômico); em segundo lugar o par “saber/ ignorância” (cultural) e em terceiro lugar o par “cidade/ campo” (político-geográfico), sendo o foco geográfico da propriedade e do saber, sempre, a cidade (títulos, propriedade, administração).

Como já foi apontado, o professor tem assumido historicamente como positivos os valores da cidade e dos donos da terra, buscando distanciar-se e esconder os aspectos negativos relacionados ao seu objeto de trabalho (a comunidade rural). Tomando-se em

consideração o caráter constitutivo do trabalho, a negação ou a identificação com o objeto de trabalho é um processo psicológico importante. Segundo Dejours (1987), os trabalhadores criam estratégias defensivas que evitam ou minimizam o contato com os conflitos decorrentes das situações de trabalho. Essas estratégias são utilizadas para a manutenção do equilíbrio psíquico para proteção contra o sofrimento, possibilitando o enfrentamento das situações causadoras do sofrimento. Segundo o autor, “contra a angústia do trabalho, assim como contra a insatisfação, os operários elaboram estratégias defensivas, de maneira que o sofrimento não é imediatamente identificável”. (DEJOURS, 1987, p.133).

No trabalho de Rocha (2004) as professoras rurais referem-se aos alunos a partir de uma adjetivação bastante neutra, usando os seguintes termos: “têm dificuldade de aprender, são fracos, curiosos, esforçados e espertos” (p.99). Contudo, a autora revela que a opinião das professoras encontra-se nas entrelinhas: “Quando falam em dificuldade de aprender, associam-na à situação de carência, à falta de apoio dos pais, à falta de material” (p.99). Estes são os aspectos negativos relacionados ao seu próprio trabalho, que não são abordados diretamente pelas professoras. De modo semelhante, “a irregularidade na frequência de aluno é tratada por todas as professoras como uma característica inerente à escola no meio rural” (p.99). Segundo a autora, “existe certa ‘naturalização’ do fenômeno. As professoras, inclusive, demonstram que já estão acostumadas e não enxergam a questão como problema”. É possível, contudo, que as professoras neguem ou distanciem-se do problema da evasão dos alunos, na medida em que aceitá-lo implica reconhecer um esvaziamento de sentido do seu trabalho e defrontar-se com o sofrimento decorrente. A negação da realidade dos alunos e a desvalorização de sua comunidade de origem³⁷ faz parte de uma lógica em que o professor diferencia-se de seu objeto de trabalho pela adoção de valores relacionados ao pólo urbano, obtendo nesta operação seu equilíbrio psíquico.

4.2 REFERENCIAIS METODOLÓGICOS

Tomando em consideração o objeto do estudo e os objetivos da pesquisa, a abordagem qualitativa, a partir de um enfoque materialista, foi escolhida como referência teórica para o presente trabalho, conforme explicitado no item 4.1. Assumindo esse paradigma como

³⁷ Segundo Rocha (2004, p.100) *os alunos e seus pais são vistos [pelos professores] como pobres, com muita dificuldade para aprender, e o meio rural não oferece perspectiva de melhoria de vida. A escola é vista como um lugar para ensinar o caminho da cidade.*

referência, foram utilizados como modelo outros estudos que aproximaram a análise do trabalho docente a uma perspectiva analítica a partir do estudo das políticas, das organizações e do seu efeito sobre os professores e o seu trabalho.

Realiza-se nesta pesquisa um “estudo indutivo do trabalho”, baseados na análise dos sistemas de ação concreto nos quais os docentes atuam, sem perder de vista a perspectiva histórica, dialética e os quadros sociais globais que encerram o processo de trabalho concreto. Trata-se de um modelo de estudo defendido por Tardif e Lessard (2005) em função da complexificação do trabalho docente. Sobre a análise do trabalho docente, Tardif e Lessard (2005) afirmam:

... não pode se limitar a registrar e estudar os quadros sociais globais que encerram o processo de trabalho dos professores. Achamos que é preciso completar esse ponto de vista através de uma perspectiva *por baixo* (Maheu; Robitaille, 1991), ou seja, levando a pesquisa ao campo propriamente dito das práticas cotidianas pelas quais se realiza e se reproduz o processo de trabalho dos atores escolares. (p.38)

A perspectiva “por baixo” é alcançada pela imersão no universo do grupo pesquisado e pela descrição das atividades desempenhadas pelos trabalhadores. Trata-se de uma abordagem “de baixo para cima”, na medida em que a pesquisa empírica com os professores permite identificar como eles acompanharam na sua prática a implementação do PEA. Conforme já dito, essa abordagem foi complementada com a análise da conjuntura nacional e internacional em que o Programa chega no Brasil (capítulo dois) e às análises dos processos de mediação e apropriação através dos quais o projeto vem se modificando (capítulo três), para compor com elas um quadro que abarque os aspectos macro, meso e micro da reforma educacional. O modelo descrito por Mainardes (2006) – baseado na “Abordagem do ciclo de políticas” formulado por Stephen Ball e Richard Bowe – também serviu de referência para o presente trabalho. Os autores indicam “a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais” e destacam “a natureza complexa e controversa da política educacional”, procurando enfatizar “os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local” (MAINARDES, 2006, p.49).

Como referência teórico-metodológica para a análise crítica dos efeitos das políticas públicas sobre o trabalho docente, utiliza-se o arcabouço fornecido pelos trabalhos de Heckert *et al.* (2001), Oliveira (2006) e Tardif e Lessard (2005) que têm em comum uma abordagem “de baixo para cima”, em que o grupo é meio e estratégia de abordagem dos trabalhadores e de análise reflexiva dos conteúdos evocados. A forma grupal permite que os problemas

coletivos sejam identificados e que haja um estímulo à busca por respostas coletivas, de cunho mais social e político, em detrimento de respostas individuais, potencialmente auto-culpabilizadoras.

O modelo proposto por Tardif e Lessard (2005) e analisado por Lessard em 2006³⁸ foi complementado com algumas técnicas empregadas na pesquisa “Gestão escolar e trabalho docente: as reformas educacionais em curso nas redes públicas de ensino de Minas Gerais” (DUARTE; AUGUSTO, 2006; OLIVEIRA, 2006). Segundo as autoras as técnicas por elas empregadas não se prendem a um modelo puro, mas se compõem da combinação de aproximações de diferentes modelos, dentre os quais alguns elementos da pesquisa-ação, da pesquisa-participante e de grupos-focais, que serão brevemente expostos a seguir:

Segundo Thiollent (1994) a pesquisa-ação baseia-se na resolução de um problema coletivo de maneira cooperativa e participativa entre pesquisadores e participantes. O papel dos pesquisadores é ativo ao equacionar os problemas detectados entre participantes. A pesquisa participante, segundo Fals-Borda (1986), também prevê o envolvimento dos pesquisadores e dos pesquisados no processo de pesquisa. Os pesquisadores procuram incentivar o desenvolvimento autônomo dos pesquisados a partir de uma relativa independência do exterior. A identificação entre pesquisador e pesquisados objetiva a construção coletiva do saber, sobre o objeto de pesquisa. O grupo focal, por sua vez, trata-se de uma técnica de pesquisa com pequenos grupos que visa identificar percepções, sentimentos, atitudes e idéias dos participantes sobre um determinado assunto, produto ou atividade (VAUGHN et al., 1996, apud DIAS, 2000). O conjunto de técnicas é utilizados para facilitar o debate de temas relacionados com o trabalho docente. Permite detectar incidentes, situações e dificuldades da prática, referentes principalmente ao espaço escolar, à organização e às condições de trabalho, ao controle do tempo, à intensificação e à precarização do trabalho. O uso destas técnicas facilita a construção de conhecimento relevante para pesquisadores e pesquisados.

As escolhas metodológicas supõem um entrelaçamento da pesquisa bibliográfica e da pesquisa de campo, promovendo seu enriquecimento mútuo. Busca-se, na pesquisa de campo, que as vivências práticas dos professores sejam confrontadas com a norma prescrita e com aproximações teóricas em geral, fornecendo novos elementos para a análise e a transformação de seu trabalho. A dupla dimensão desta parte do trabalho resulta da articulação de dois

³⁸ LESSARD, C. *Seminário: os professores e o trabalho docente*. Belo Horizonte, 16-18 agosto 2006. Anotações pessoais. 2006.

objetivos bilaterais: a) estimular a ideação de uma formação docente que recupere os espaços de problematização do instituído e do instituinte, que enfatize a produção coletiva de conhecimentos técnicos e políticos pelo professores sobre o trabalho docente, por parte dos professores; e b) recolher informações o saber e a experiência dos professores sobre o trabalho docente para compor uma avaliação do PEA. O objeto da reflexão coletiva é, pois, o trabalho e o significado das mudanças engendradas pela adesão ou resistência ao PEA, por partes dos docentes.

Partiu-se de um grupo de professores – que efetivamente implementou o PEA nas escolas – para refletir sobre as mudanças na organização do trabalho docente decorrentes do PEA. As implicações críticas, práticas e transformadoras, tanto para os professores envolvidos quanto para a pesquisa sobre políticas públicas de educação para o campo brasileiro, eram decorrências esperadas da metodologia escolhida.

A abordagem baseada em dinâmicas de grupo incita à elaboração sobre o cotidiano e sobre a própria experiência como formas válidas e importantes de produção de conhecimento. Criou-se um espaço de legitimação dos saberes da experiência, para confrontar os saberes formais do pesquisador e dos técnicos da educação. Deste modo a metodologia constitui-se em meio para captar atitudes, situações, sentimentos e formulações dos professores que dêem suporte a análises, inferências e teorizações por parte do pesquisador, a quem, por sua vez, cabe o papel de sistematizar o conhecimento produzido dentro dos padrões para a divulgação e debate científico.

4.2.1 A definição do campo da pesquisa

O principal critério utilizado para a definição do campo de pesquisa foi a receptividade dos professores, da coordenação estadual e das prefeituras, aos pesquisadores e à proposta do seminário. A estratégia metodológica contava com uma participação ativa dos professores, o que fazia com que fosse essencial sua adesão aos objetivos e à proposta da pesquisa. Esta receptividade era fundamental para viabilizar a infra-estrutura necessária para a realização de um seminário com os professores do PEA e para a efetiva participação dos professores, através de seu comprometimento em analisar seu trabalho.

Para definir o campo da pesquisa, foram consideradas informações coletadas no levantamento bibliográfico preliminar e foram feitos contatos via e-mail e telefone com a coordenação nacional do PEA, no DIPRO/FUNDESCOLA, em Brasília. Esta coordenação

nos respondeu indicando o e-mail da coordenadora do PEA em Goiás, e solicitando seu apoio à pesquisa. O estado de Goiás havia sido objetivo de recente pesquisa de Flores (2007) em que a autora analisa o processo de municipalização do ensino no Estado e as distorções acarretadas pelo processo. A autora aponta a necessidade de maiores estudos sobre os professores das redes municipais do Estado, indicando importantes variações observadas em relação aos salários e condições de trabalho dos professores (FLORES, 2007, p.186). Este estudo foi considerado como um indicativo importante para a definição de Goiás como campo de pesquisa.

A partir desta planilha fornecida pela coordenadora estadual do PEA em Goiás foi traçado o roteiro de visita exploratória à três municípios da região sudeste de Goiás: M1, M2 e M3, todos com pelo menos três escolas com o PEA já funcionando. O roteiro incluía, ainda, uma visita à capital Goiânia para conhecer o trabalho da equipe responsável pelo acompanhamento do programa no Estado.

Em uma primeira visita foi realizado o “reconhecimento de área” por meio de observação visual, consulta a mapas e discussão com professores e gestores escolares sobre as características da região. Nesta etapa avaliou-se a viabilidade da pesquisa, ao identificar a receptividade e a resistência aos pesquisadores. Também identificou-se expectativas, problemas enunciados, condições de trabalho dos professores e características da população e das escolas. Ao mesmo tempo coletou-se informações e documentos sobre o PEA e fez-se contatos estratégicos para o desenvolvimento da pesquisa, nas cidades goianas pesquisadas.

O primeiro contato com os responsáveis pelo andamento do PEA, nos municípios, em outubro de 2006, tinha como objetivo confirmar ou não as hipóteses iniciais sobre as condições materiais de trabalho das professoras, bem como, buscar subsídios para a formulação de novas hipóteses para a pesquisa de campo a ser realizada, com o objetivo de discutir as mudanças na organização do trabalho docente em escolas rurais, propostos pelo PEA.

Ao chegar em cada município do roteiro, eram visitadas às Secretarias de Educação, onde levantava-se informações sobre a localização das escolas. Em visita às mesmas, eram entrevistados os professores. Em M1 houve grande receptividade da coordenadora municipal e das professoras, além de envolvimento com o PEA e interesse em discuti-lo. Neste município uma professora sugeriu ao pesquisador que realizasse uma palestra ou seminário, o que foi tomado como um indicativo positivo para a realização da etapa seguinte da pesquisa nesse município.

Em contato com a coordenação estadual do PEA em Goiânia, cogitou-se a possibilidade realizar o seminário com professores de diversos municípios. Apesar do interesse demonstrado pela coordenação estadual do PEA, não disponibilizadas verbas do governo do Estado necessárias para a realização do seminário.

Dada a receptividade inicial das professoras contatadas e da coordenação municipal do PEA à proposta da pesquisa, por um lado, e sua importância para o desenvolvimento do seminário, por outro, M1 foi escolhido para a fase seguinte da pesquisa, pelo critério de relevância qualitativa, valorizando o envolvimento e a predisposição à análise conjunta identificados no município.

4.2.2 *Procedimentos*

A viabilidade de reunir os professores da zona rural na sede do município para um dia de trabalho com os pesquisadores foi discutida por telefone com a coordenadora do PEA em M1. Apresentados os objetivos da realização do seminário, para pesquisa e para os professores, e após a aprovação da coordenadora, buscou-se uma data. Cogitou-se um sábado, porém a coordenadora descartou esta possibilidade, pois acreditava que haveria pouca assistência. Dada as dificuldades em administrar o transporte dos professores para a cidade e sua ausência da escola durante um dia letivo, concluiu-se que o seminário não poderia ser realizado nas condições ideais, e foi aventada a possibilidade de cessão de um momento de formação mensal dos professores³⁹ que coincidia com sua vinda mensal para a cidade para receber seus salários.

Durante o Seminário coletou-se e fez-se a análise inicial dos dados. As professoras foram orientadas a refletir coletivamente e a não responder as questões e emitir julgamentos que atendessem a expectativa do pesquisador. A validação dos dados foi feita, também, durante o Seminário, por meio de cruzamento de dados, da comparação dos diferentes discursos e do confronto de falas de diferentes sujeitos sobre realidades similares. Ao submeter ao coletivo as produções individuais das dinâmicas, buscou-se validar coletivamente os dados coletados. O material utilizado no Seminário encontra-se no anexo 2.

³⁹ A coordenadora não usou a palavra microcentro para referir-se a este momento de formação.

4.2.3 *Registros dos encontros*

Como forma de registro optou-se por fotografias, filmagens e anotações em caderno de campo. Foi fundamental que o Seminário estivesse bem documentado, para não perder informações. O registro audiovisual – uma fonte rica de informações – permitiu ao pesquisador voltar ao material, para conferir e comparar dados obtidos. Foi fundamental o auxílio de um assistente, tanto para a de organização do Seminário, quanto para o registro das falas dos participantes, no decorrer das atividades. O assistente possuía experiência em pesquisa e trabalho com grupos e disponibilidade para realizar todas as atividades.

O produto gerado no Seminário – gravações e materiais e documentos confeccionados pelos professores – foram analisados a partir do referencial teórico apresentado no início deste capítulo.

4.2.4 *Processo de análise dos dados*

O produto gerado no Seminário foi usado para estabelecer e melhorar a comunicação entre os universos culturais dos especialistas e dos participantes, ou seja, estabelecer uma relação entre o saber formal dos especialistas e o saber baseado na experiência, dos outros participantes. As análises resultantes da leitura solitária do pesquisador foram discutidas em plenária para sua validação. Neste processo, a compreensão dos problemas e suas resoluções eram construídas, a partir dos dados apresentados e do diálogo, entre os pesquisadores e as professoras.

Buscou-se, ao longo do Seminário, uma relação de horizontalidade com as professoras. Segundo Duarte e Augusto (2006) as estratégias usadas nesta pesquisa baseiam-se no envolvimento dos professores no processo de investigação, não como informantes, mas como sujeitos autorizados e estimulados a pensar sobre o seu trabalho, sobre as dificuldades existentes e dispostos a contribuir para sua interpretação.

Os dados colhidos na observação de campo e nas entrevistas foram interpretados na ausência dos professores, a partir dos referenciais teóricos utilizados na pesquisa. O questionário aos professores (Anexo 3) foi pré-testado na visita exploratória de 2006 e modificado antes da sua aplicação em 2008. Ele objetivava traçar o perfil dos professores, além de colher as opiniões individuais sobre o PEA, sem a interferência dos colegas, antes do Seminário. Da mesma forma, o questionário de avaliação do Seminário (Anexo 4) foi

montado de forma a garantir uma avaliação de cada professor, sem a interferência de seus pares. Os dados dos questionários foram selecionados, categorizados, tabulados e interpretados sem a presença dos professores. Em um segundo momento, as informações geradas no Seminário foram comparadas às dos questionários individuais, visando compor uma visão mais panorâmica da realidade do trabalho das professoras.

**5 PERSPECTIVAS DO TRABALHO DOCENTE NO PEA: UMA
ANÁLISE COLETIVA**

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa empírica desenvolvida no município de M1, Goiás. São dados coletados em questionários e dinâmicas realizadas durante um Seminário, em abril de 2008, com a presença de todas as professoras do PEA e sua coordenadora. Está dividido em quatro partes. No item 5.1 são agrupados dados produzidos a partir registros em caderno de campo e de um questionário respondido por todas as professoras participantes do encontro. Neste item é definido o perfil dos participantes, das escolas, e sua visão inicial sobre o PEA. No item 5.2 são agrupados os dados produzidos nas dinâmicas de grupo propostas durante o Seminário, cujo objetivo era que as professoras falassem livremente sobre o seu trabalho e o analisassem. O foco é o trabalho das professoras e a análise coletiva desencadeada a partir dos temas sugeridos nas dinâmicas. Os dados apresentados são transcrições das falas dos participantes. No item 5.3 são apresentadas as avaliações das professoras sobre o Seminário. Os dados apresentados são as respostas fornecidas pelas professoras a um questionário avaliativo. Neste item podem ser vislumbrado os alcances e limites da estratégia escolhida, os ganhos obtidos pelas professoras e suas principais conclusões a partir de sua participação da atividade. Finalmente, no item 5.4 são apresentadas algumas sínteses, feitas *a posteriori* pelo pesquisador, buscando agregar dados do seminário que permitam uma análise do processo instituinte do PEA nas escolas e sua implicação sobre o trabalho docente.

5.1 OS PARTICIPANTES DO SEMINÁRIO

5.1.1 A chegada dos pesquisadores ao local

O agendamento do Seminário em M1 foi feito com um mês de antecedência, por telefone. Apesar da antecedência, cancelou-se o encontro devido à sobreposição de sua data com a de uma inauguração de obra na cidade. Contudo foi possível transferi-lo para outra data. No dia marcado, a chegada dos pesquisadores na sede na Secretaria Municipal de Educação do município deu-se no horário marcado, às 7h. Após a recepção pela coordenadora municipal do programa Escola Ativa, os pesquisadores foram levados ao local onde o evento deveria acontecer. Surpreendentemente, o local previamente definido para o evento não estava em condições de uso, pois uma grande quantidade de material para a confecção de uniformes escolares estava depositada ali. A atividade transferiu-se, então, para o laboratório de informática de uma escola municipal recém reformada e vizinha à Secretaria. O espaço foi

adequado com mudanças na disposição do mobiliário e montagem de equipamentos. O local possuía tamanho apropriado para o desenvolvimento das atividades, estava climatizado e em bom estado de conservação.

Dos nove professores esperados para o Seminário, cinco chegaram no horário combinado (8h), sendo que os outros quatro atrasaram-se, alegando problemas com transportes. O Seminário foi iniciado com um atraso de cerca de trinta minutos, com a apresentação dos objetivos seguido da leitura do *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* (Anexo 5). Após a leitura do Termo as professoras formalizaram sua adesão à proposta do Seminário, assinando-o. O Termo garantia o anonimato aos participantes. A seguir foi distribuído às professoras um questionário para traçar o perfil da professora, das escolas e de suas relações com o PEA (Anexo 6), com o objetivo de recolher as informações mais objetivas em curto período de tempo. O grupo não fez perguntas, o que pode ser interpretado como certa apreensão nesse momento inicial.

5.1.2 A presença da coordenadora municipal do PEA

A supervisora municipal do PEA em M1 foi contatada, antes do Seminário, para discutir sua participação. Tratava-se de uma questão delicada, uma vez que o Seminário ocupava um espaço-tempo cedido pela prefeitura, o qual era usado normalmente para supervisões mensais das professoras do PEA. Foi sugerido à supervisora que ela não participasse do Seminário. Argumentou-se que por tratar-se de um seminário com professores, cujo objetivo era discutir o trabalho, a presença de um superior hierárquico poderia inibir o grupo. Ela contra-argumentou que não acreditava que sua presença pudesse ser inibidora para o grupo, uma vez que todos estavam acostumados a trabalharem juntos. Foi, então, consentida sua participação, condicionada a uma atitude predominantemente observadora, evitando emitir juízos que pudessem inibir as professoras em suas análises sobre o trabalho.

A supervisora pedagógica é responsável pela formação de professores das Escolas Ativas no município. Conforme analisado no capítulo dois, a este profissional é atribuída uma extensa lista de funções e um papel central, o que contribui para o surgimento de uma figura de controle que atribui pouca autonomia para o trabalhador docente.

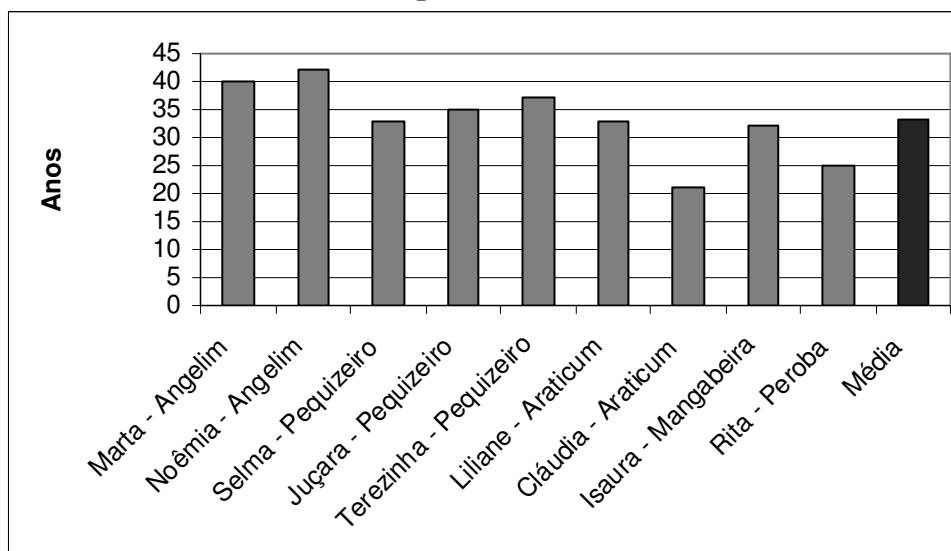
A supervisora participou das atividades do Seminário sobretudo prescrevendo e recordando regras, diretrizes e procedimentos estabelecidos, em lugar de valorizar análises e comentários incipientes construídos e apresentados pelas professoras. Respaldava suas

intervenções na sua experiência como professora em escolas rurais multisseriadas, falando em “nós, docentes”, mas suas apreciações não eram colocadas de maneira horizontal. A supervisora do Programa Escola Ativa no município assumiu uma postura coerente com o documento orientador “Escola Ativa: orientações para a supervisão municipal” (FUNDESCOLA, 2006), que propõe “restaurar competências” deste profissional, para que possa agir como “articulador, mediador, estimulador e organizador de mudanças” (FUNDESCOLA, 2006, p.13).

A participação deste profissional nas dinâmicas pode ter inibido algumas professoras, aumentando as respostas conservadoras que se referiam somente à descrição de procedimentos padrão. Por exemplo: a insistência em focar os problemas só na medida em que podem ser entendidos como pedagógicos, ou seja, como responsabilidade da professora, e a desvalorização da própria situação de trabalho como tema pertinente, como parte do mesmo mecanismo. É nesse sentido que uma contradição vivida pelos trabalhadores docentes destaca-se: enquanto eles são treinados para criar instâncias de participação e são cobrados por isso, na hora de discutir a organização do próprio trabalho, como marco de relações políticas, são escassas ou mesmo nulas as instâncias que o próprio sistema educativo lhes proporciona.

5.1.3 As professoras

Participaram do Seminário todas as nove professoras que trabalhavam nas cinco escolas municipais do meio rural de M1: duas escolas unidocentes, duas escolas com duas professoras e uma escola com três professoras. Todas trabalhavam a mais de um ano com o PEA, e uma escola estava integrada ao projeto desde 2004. Estabeleceu-se também, através do questionário, um perfil das professoras participantes. O Gráfico 1 mostra a idade das professoras:

Gráfico 1 – Idade das professoras (anos) M1, GO, 2008

Fonte: dados de pesquisa/ 2008

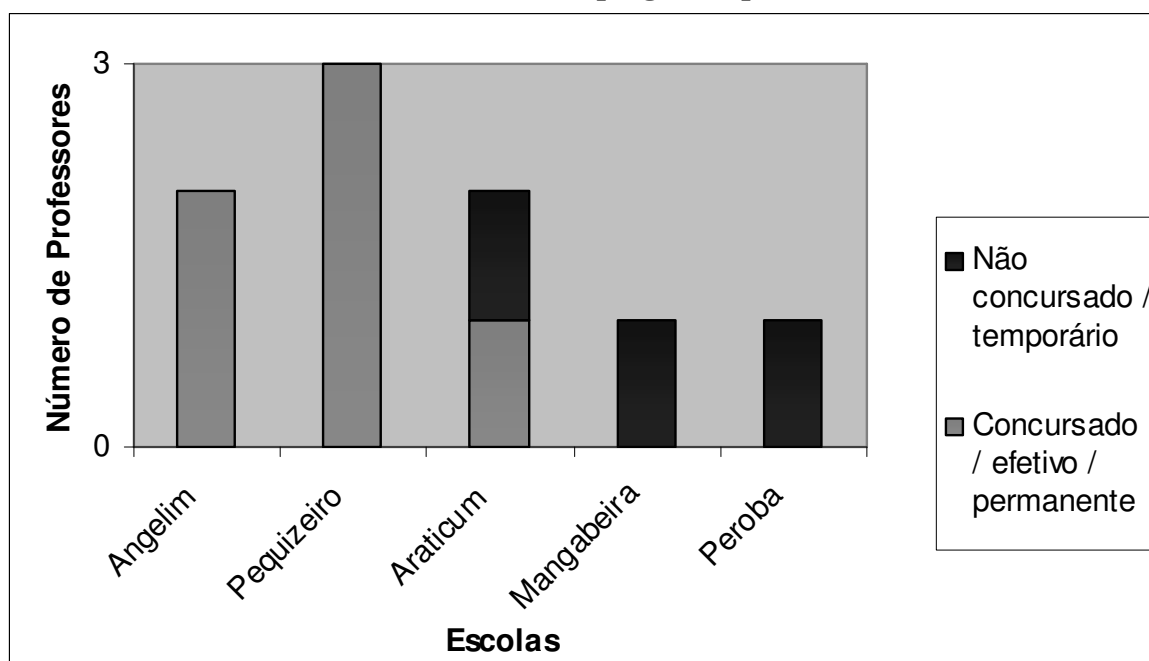
As idades das professoras participantes variavam entre 21 e 43 anos, duas tinham entre 21 e 30 anos, cinco entre 31 e 40 anos, e duas 40 e mais anos. As professoras mais jovens eram docentes há menos tempo.

A experiência das professoras como docentes em escolas multisseriadas variava entre dois meses a 26 anos, sendo que quatro professoras possuíam menos de dois anos de experiência. Este dado sugere que as professoras rurais tinham, em geral, pouca experiência profissional. Cinco professores iniciaram seu trabalho, nessas escolas, com o PEA em implementação. Também observa-se que apenas duas professoras tiveram experiência em educação no meio urbano, e por pouco tempo.

As professoras com maior tempo de trabalho eram efetivas, e um terço tinha contrato temporário de trabalho (Gráfico 3). Estas trabalham nas escolas menores, de condições físicas mais precárias e nas escolas unidocentes do município. O gráfico pode indicar que escolas unidocentes e mais precárias, por oferecerem piores condições de trabalho, são preteridas pelas professoras já concursadas. Fecha-se um círculo vicioso que tende a perpetuar a condição de precariedade da escola, pois não são atendidas por professores com um vínculo mais estável e, por hipótese, mais comprometidas com a escola.

Os nomes aqui utilizados são fictícios, para preservar o anonimato das professoras. A coordenadora recebeu o nome de Ana, também fictício.

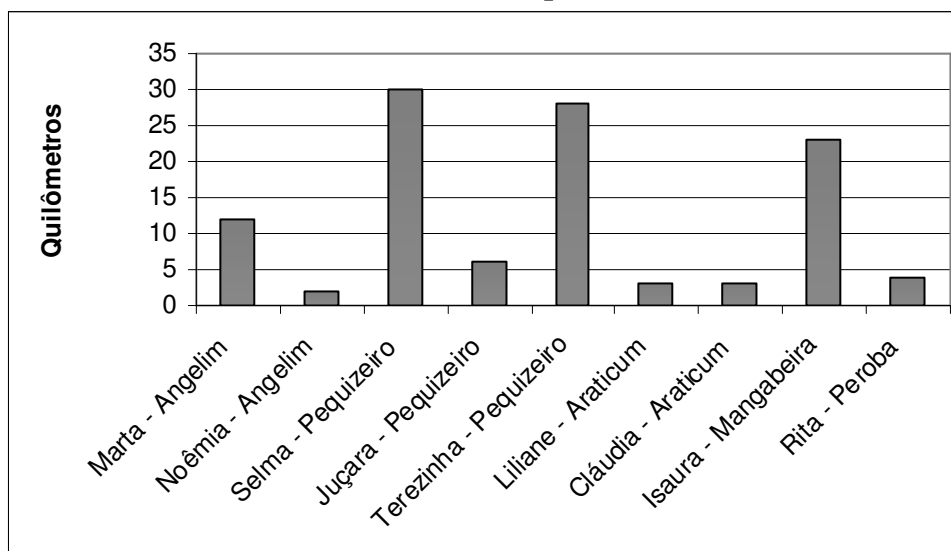
Gráfico 2 – Vínculo empregatício por escolas



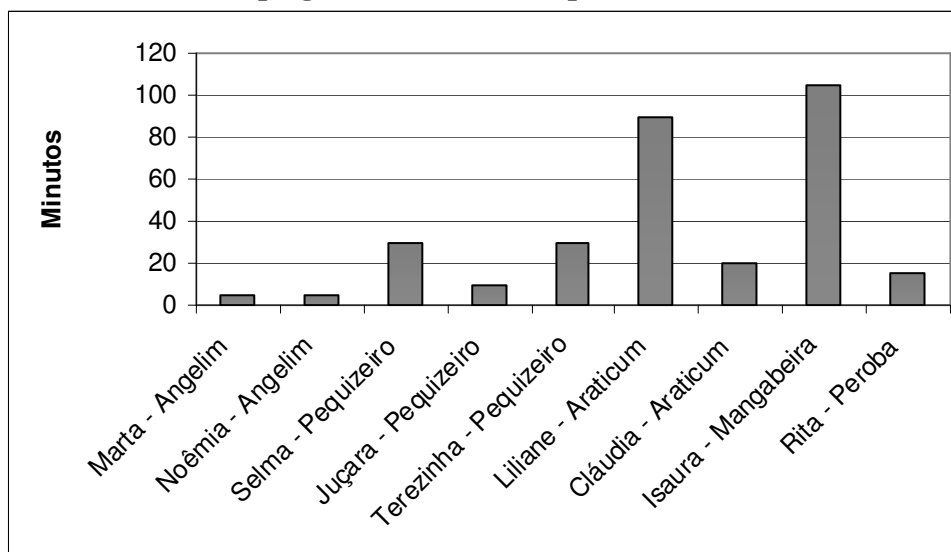
Fonte: dados de pesquisa/ 2008

Quanto à escolarização, todas as professoras que participaram do Seminário possuíam ensino médio completo, sendo que dois terços delas possuíam o ensino superior completo (sendo parte delas com especialização). Uma das três professoras que não possuíam ensino superior o estava cursando.

A proximidade que as professoras vivem da escola, indica a condição de pertencimento ou não à comunidade onde lecionam. O tempo gasto no deslocamento diário para o trabalho é indicativo das condições a que as professoras estão submetidas para trabalhar no meio rural.

Gráfico 3 – Distância da residência para a escola onde trabalha

Fonte: dados de pesquisa/ 2008

Gráfico 4 – Tempo gasto da residência para a escola onde trabalha

Fonte: dados de pesquisa/ 2008

Nos Gráficos 3 e 4 abaixo encontram-se compilados os dados dos questionários respondidos pelas professoras. Ao exercerem seu trabalho em escolas distantes, em regiões de baixa densidade populacional e sem transporte público eficiente, as professoras – que não dispõem de veículo próprio, ou não se sentem em condições de utilizá-lo – utilizam o transporte público escolar, juntamente com os alunos, para chegar a escola.

5.1.4. As escolas

Na figura 1 estão sintetizadas as principais características das escolas em que trabalham as professoras que participaram do Seminário. Quanto à localização, de um total de cinco escolas, duas ficam em assentamentos, duas em povoados e uma em uma fazenda. Três possuíam sedes definitivas, construídas pela prefeitura, e duas contavam com sedes provisórias, funcionando em espaços adaptados ou cedidos, em condições precárias. Todas as escolas têm serviço de auxiliar geral, que cuida da limpeza e da merenda. Fotos das escolas são apresentadas no Anexo 7.

Figura 1 – Perfil das cinco escolas rurais, segundo a localização, a sede e turnos; o número de alunos, salas e professores e a existência do auxiliar de serviços gerais. M1, GO, 2008.

	ANGELIM	PEQUIZEIRO	ARATICUM	PEROBA	MANGABEIRA
Localização	povoado	povoado	assentamento	assentamento	fazenda
Número de alunos	22	35	16	13	15
Número de salas	2	3	1	1	1
Sede	definitiva	definitiva	provisória	definitiva	provisória
Número de professoras	2	3	2	1	1
Auxiliar de serviços gerais?	sim	sim	sim	sim	sim
Turno de Funcionamento	tarde	tarde	tarde	manhã	manhã

Fonte: dados de pesquisa/ 2008

5.1.5. Uma visão inicial das professoras sobre o PEA

As questões abertas do questionário entregue no começo do Seminário (Anexo 6) questionam as professoras sobre a relação do PEA com o seu trabalho.

As professoras responderam que sua prática mudou com o PEA: oito mencionaram mudanças nos recursos didáticos, das quais cinco citaram o “maior acesso a jornais, revistas e livros de leitura”; três mencionaram a forma de agrupamento dos alunos em sala de aula, refletindo maior frequência da realização de trabalhos em grupo; três referiram-se a utilização dos Guias e Cantinhos de aprendizagem.

Todas as professoras acharam que a utilização dos recursos didáticos contribuiu para a realização do trabalho docente. Seis citaram que o PEA contribuía para a autonomia no aprendizado. Outras respostas foram: “os alunos são mais participativos, eles têm mais autonomia com o guia, são mais livres para discordar e mais independentes para buscar o conhecimento”. Cinco referiram as vantagens relativas à aprendizagem dos alunos: “os alunos ficam mais curiosos e pesquisam mais”, “desenvolvem maior interesse pela escrita” e “vêm mais continuidade e têm mais facilidade com o seguimento dos conteúdos”. Três professoras salientaram que o PEA trouxe vantagens para o funcionamento e a infra-estrutura da escola. Quanto ao funcionamento indicavam o “aumento da assiduidade dos alunos”, “maior participação dos pais e da comunidade” e a “maior dinamicidade da escola”. Quanto a infra-estrutura, duas indicavam a “maior disponibilidade de material didático” e “mais opções de leitura”.

Com relação aos principais problemas para a realização do seu trabalho relacionados ao PEA, as professoras indicaram: “qualidade dos guias e outros materiais do PEA” (8 professoras), a “resistência dos pais” (4); “extensão da jornada de trabalho” (3); “conflitos com o método de avaliação” (2) e “infra-estrutura da escola” (1). Quanto à “qualidade dos guias e outros materiais do PEA, indicaram que “os guias não estão contextualizados para a região centro-oeste do Brasil”, “estão defasados”, “são às vezes desnecessários”, “têm conteúdo fraco”, “têm pouca matéria para pesquisa” e “são de difícil adaptação para os alunos”. Quanto a resistência dos pais relataram: “falta incentivo dos pais por não aceitarem a metodologia”; “não aceitam a metodologia” e “dificuldade em organizar horta junto à comunidade”. A extensão da jornada foi referida como: “o planejamento exige muito estudo e tempo”; “FAPs mais diário mais outras fichas tomam muito tempo para serem preenchidas” e “são muitas as fichas para preencher”. Quanto à infra-estrutura da escola apontaram que o “PEA funciona em escolas que ainda não receberam o chamado ‘kit pedagógico’ ”⁴⁰ e que “não têm biblioteca”, e entre os conflitos com o método de avaliação salientaram “falta avaliação com nota”.

⁴⁰ Kit pedagógico é o conjunto de materiais que devem ser adquiridos para a escola e compor os Cantinhos de aprendizagem. Era caro e hoje, simplificado, tornou-se mais barato. Alguns exemplos de materiais que o compõem ou compuseram são: blocos lógicos, tangrans, compassos, esquadros, ábaco, material dourado, relógio, calculadora, jogo de varetas, dominós (para o Cantinho de matemática), e mapas, bússolas, torso humano, mapas, termômetro, esqueleto desmontável, quebra-cabeças, dominós, isqueiros, balança (para o Cantinho de ciências).

5.2 O TRABALHO DOCENTE: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

Dentro do escopo geral da pesquisa, o Seminário com as professoras busca propiciar a análise coletiva do nível micro, isto é, do local onde a PEA institui-se e onde os docentes – trabalhadores que respondem por ela em primeira instância – atuam junto ao público. O Seminário foi montado para garantir a abordagem dos temas relacionados ao trabalho docente: a organização dos tempos de vida e de trabalho; as condições, intensificação e precarização do trabalho; divisão sexual do trabalho; e as especificidades do trabalho docente no PEA e no meio rural. As dinâmicas facilitadoras (Figura 2) foram escolhidas em função do objetivo geral da pesquisa – analisar os processos instituintes do PEA – de forma a garantir a expressão livre das professoras sobre sua percepção das mudanças na organização do trabalho escolar.

Figura 2 – Objetivos e desenvolvimento das dinâmicas de facilitação utilizadas no Seminário

	RELÓGIO	PAINEL	GASE
Objetivos	Identificar e dimensionar o tempo despendido pelas professoras com as atividades que compõem seu cotidiano. Levantar dados sobre a percepção da questão do controle.	Promover a reflexão e incentivar a discussão sobre as mudanças na organização do trabalho na escola	Explorar situações críticas para as professoras, sobre os temas: Trabalho e emprego do meu tempo; Trabalho e transformação; Trabalho docente no campo
Desenvolvimento da dinâmica	Cada professora registra em um relógio como ocupa as 24 horas de um dia normal de trabalho e, em outro, como organiza sua jornada de trabalho. Ao final, são apresentados alguns relógios para serem debatidos grupalmente.	Grupo 1: professores que já trabalhavam em escolas multisseriadas antes do PEA; Grupo 2: os demais. Cada grupo representa em um cartaz a organização do trabalho sendo Grupo 1 antes do PEA e Grupo 2 Depois do PEA.	Em quatro fases: 1. Relato de uma situação educativa aos demais participantes (exposição) 2. Análise do contexto, das intenções etc. (exploração) 3. Formulação de hipóteses de compreensão (interpretação) 4. Reação do narrador (reação)

Fonte: elaboração própria, a partir da descrição de Duarte e Augusto (2007)

Para tal foram criados momentos de trabalho conjunto de professores e pesquisadores ao longo de um único dia (Figura 3, anexo 3). Participaram do Seminário nove professoras de Escolas Ativas, a coordenadora municipal/ supervisora do PEA e dois pesquisadores.

Figura 3 – Cronograma do Seminário

8:00h Apresentação da proposta e da programação do evento.
8:15h Preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do Questionário para professores da Escola Ativa
8:30h Palestra: “Organização do trabalho docente”
8:45h Dinâmica 1: Relógios
10:00h Dinâmica 2: Pannel: Organização do trabalho docente
11:30h Almoço
13:00h Dinâmica 3: Grupo de Análise da Situação Educativa
15:00h Lanche
15:30h Aula dialogada: Saúde vocal do professor
16:30h Avaliação das atividades do dia
17:00h Encerramento

Fonte: elaboração própria

Após o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e do questionário, foi apresentada uma palestra sobre a organização do trabalho docente. O palestrante – o pesquisador – apresentou alguns slides sobre a evolução histórica da organização do trabalho, destacando a progressiva expropriação do trabalhador sobre o processo de trabalho e o produto do seu trabalho. A partir da apresentação deste marco teórico, foram apresentados os objetivos das dinâmicas que seriam realizadas durante o dia. Buscou-se estimular uma relação horizontal no grupo para discussão do tema, porém neste momento o grupo não se manifestou. Pode-se considerar que esta palestra demarca a leitura crítica que o pesquisador pretendia construir com os professores durante o Seminário e neste sentido atribui um direcionamento às atividades.

Em seguida, três dinâmicas facilitadoras foram utilizadas para estimular e dirigir as análises sobre a escola e o trabalho docente. Após as dinâmicas foi dada uma pequena aula dialogada sobre saúde vocal do professor. Esta responde a demanda expressa pelos professores na pesquisa exploratória, fazendo uma reflexão sobre o uso do corpo no trabalho e a relação saúde-trabalho. Com uma avaliação escrita das atividades do dia encerrou-se o Seminário.

5.2.1 A relação entre o tempo de vida e o tempo de trabalho: a dinâmica do relógio

Para discutir sobre o tempo de vida e o tempo de trabalho usou-se a dinâmica do relógio, proposta por Oliveira (2006) para explorar a relação dos professores com o tempo despendido em atividades do seu cotidiano, tais como: preparação para o trabalho, jornada de trabalho na escola, trabalho doméstico, lazer, descanso e tempo dedicado à família. Por meio do registro gráfico e subsequente discussão, a dinâmica permite abordar questões como o ritmo, a disciplina, a divisão sexual do trabalho, o tempo de locomoção e a dupla jornada e, assim, identificar como o controle sobre o tempo é percebido pelas professoras. Elas sentem que seu tempo é controlado? E nesse caso, por quem? As hipóteses das quais partimos foram:

- 1) O trabalho é intensificado dentro da escola, pois são cada vez mais multiplicadas as atividades que o professor deve realizar;
- 2) O tempo de reprodução é organizado em função do tempo de produção, ou seja, o tempo de trabalho invade a vida privada, pois os professores vivem muito intensamente o tempo de trabalho na escola.

Usou-se dois modelos de relógios a serem preenchidos pelas professoras: um numerado com as 24 horas e outro em branco (sem a numeração) (Anexo 8). No relógio numerado, cada professora marca a rotina de um dia normal de trabalho, e no relógio sem números, registra sua jornada de trabalho.

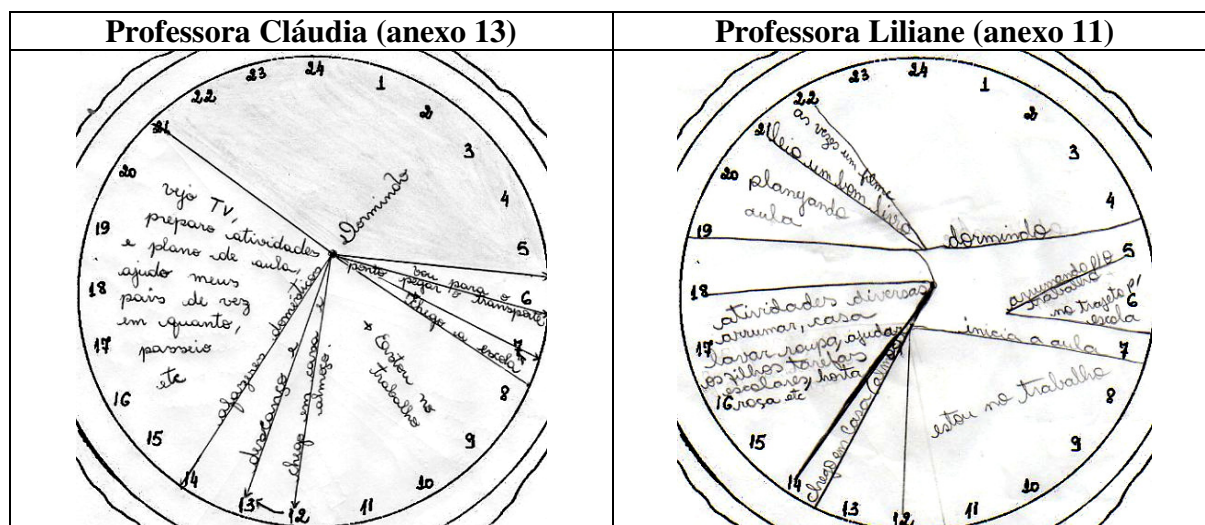
Após a tarefa as professoras, reunidas em dois subgrupos, definiam critérios de seleção de dois relógios, um de cada tipo, escolhem dois relógios e registram o critério de escolha utilizado na folha-síntese (Anexo 9). O critério definido no subgrupo e os relógios escolhidos servem para discussão na plenária.

A realização das tarefas deu-se em um clima de descontração e interesse. As professoras pareciam motivadas com os resultados dos preenchimentos dos seus relógios.

5.2.1.1 A rotina de um dia normal de trabalho: dinâmica do relógio com números

Na figura 4 pode-se ver os relógios representativos da distribuição do tempo em um dia normal de trabalho, dos dois grupos.

Figura 4 – Relógios com números



Fonte: dados de pesquisa/ 2008

O grupo da professora Cláudia escolheu o seu relógio (Anexo 13) porque ele destoava dos demais e mostrava uma rotina com menos responsabilidades. O relógio da professora Liliane, por sua vez, foi escolhido porque expressava uma rotina discrepante da média grupal: excesso de atividades e controle rigoroso do tempo. Pode-se dizer, então, que o critério de escolha dos relógios, em ambos os grupos, estava relacionado com o controle do professor sobre seu próprio tempo. A professora Liliane assim explicou o seu relógio:

Liliane: Das 22 horas às quatro e trinta da manhã eu estou dormindo. Aí, das quatro e trinta às cinco eu estou preparando para sair pro trabalho. Como o meu marido é o transportador dos alunos, então eu saio com ele às cinco horas. Aí das cinco horas até mais ou menos seis e meia a gente está no caminho até chegar a escola. Às sete horas inicia a aula. Das sete às onze e meia, estou no trabalho, mas nunca saio às onze e meia, geralmente é meio dia. Aí do meio dia às treze e trinta eu estou no percurso de novo para voltar pra casa. Chego em casa, eu faço o almoço. **Aí das 14 às 18**, eu coloquei aqui atividades diversas: como por exemplo arrumar a casa, lavar a roupa, ajudar os filhos nas tarefas, né, que eu tenho quatro filhos. É... aí eu trabalho na horta e trabalho na roça. Eu tenho uma roça de mamona e estou começando agora uma de pimenta [incompreensível]. Depois, das dezoito horas às vinte e uma horas, estou planejando aula... assim, replanejando, porque a gente planeja mais é final de semana que tem mais tempo, então eu só vou dando uns retoques. E eu gosto muito de ler. Vocês vão ver aqui eu não pus lá novela, televisão. Eu não gosto de novela nem de televisão, só se for um filme. Eu pus aqui, oh: das 21 às 22, leio um bom livro, às vezes assisto um filme. E tá aqui meu relojinho. É mais ou menos isso todos os dias, de segunda a sexta. Alguma pergunta?

Observa-se que a professora Liliane faz uma tripla jornada de trabalho, uma vez que além das aulas, assume o trabalho doméstico (faz o almoço, arruma a casa, lava roupa, ajuda

os filhos) e o trabalho na roça (cuida da horta e das roças de mamona e pimenta). Para cumprir essa carga de trabalho dorme menos que a professora Cláudia que, por sua vez, dedica-se quase que exclusivamente ao trabalho docente. Salienta-se a transitoriedade da situação em que vivem as professoras jovens que moram na casa de seus pais, pois com o passar dos anos, elas tendem a assumir mais responsabilidades no lar e com outras pessoas, reduzindo, assim, o tempo dedicado à docência pela intensificação sua carga diária de trabalho. A professora Cláudia assim explica seu relógio:

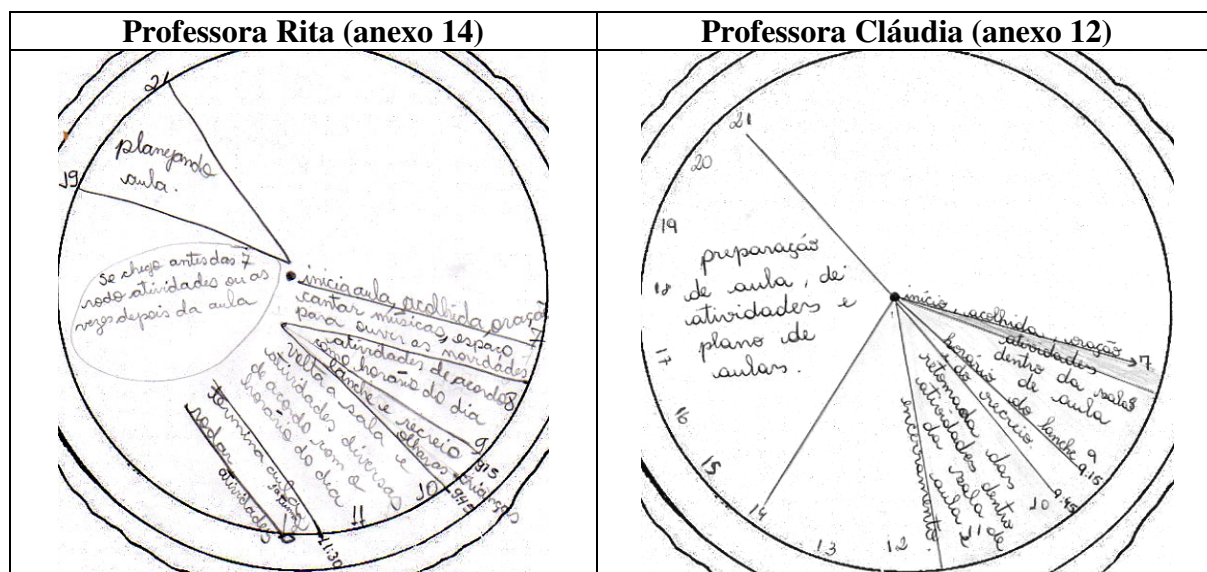
Cláudia: Das 21 às cinco e meia eu durmo. Estou dormindo. Das cinco e meia às seis eu vou para o ponto, pegar o transporte escolar... Não, é... das cinco e meia às... mais ou menos às seis e cinco por aí eu estou arrumando e vou pegar o transporte escolar. Aí aqui das sete até mais ou menos às onze e meia... só que sai mesmo meio dia, nunca sai às onze e meia, igual a Liliane falou, meio dia, eu nunca saio às onze e meia, é sempre meio dia. Aí eu to na escola, no caso, trabalhando. Aí do meio dia à uma hora eu almoço e dou meu descanso. Aí das uma às duas eu vou fazer os afazeres domésticos, descansar ou então fazer alguma outra coisa. E das duas até às 21 horas eu vejo tv, preparo as atividades, é... os planos de aula, ajudo meus pais se tem alguma coisa que precisa, passeio e faço outras coisas....

O tempo dedicado à preparação das atividades para os alunos excede o tempo letivo semanal, isto é, invade o do final de semana. Não pode ser representado no gráfico. Pode-se notar diferenças quanto a idade e o estado civil das professoras. As professoras casadas e com filhos tinham dupla e até tripla jornada de trabalho, portanto trabalhavam mais que as duas jovens que viviam com os pais: davam aula em um turno e, no outro, dedicavam-se ao seu preparo ou ao cuidado dos filhos e da casa, incluindo, no caso da Liliane, o trabalho na roça.

5.2.1.2 *A jornada de trabalho: dinâmica do relógio sem números*

O segundo relógio preenchido pelas professoras é o da jornada de trabalho. O objetivo é a discussão sobre tempo, ritmo e controle sobre o tempo de trabalho. Na figura 5 estão transcritos os resultados apresentados pelas duas professoras escolhidas. O critério definido em ambos os grupos para a escolha dos relógios foi a “representatividade”, ou seja, foram escolhidos os relógios que melhor representam as jornadas de trabalhos de todas as colegas.

Figura 5 – Relógios sem números



Fonte: dados de pesquisa/ 2008

As professoras Rita e Cláudia registram sua jornada de trabalho incluindo o tempo dedicado ao planejamento, que realizam diariamente em casa:

Rita: Das seis às sete, eu estou preparando para o trabalho, tomando café da manhã e vou para o percurso da escola. Das sete às nove, nós chegamos, temos a oração, a acolhida com as crianças, depois ouvir as novidades, eles têm sempre. Eles contam alguma novidade: uma revistinha nova, um brinquedinho novo, todos os dias tem alguma coisa assim. A atividade é de acordo com o horário do dia. Das nove às nove e quinze, o lanche, das nove e quinze às nove e meia, o recreio. Depois volta à sala de aula e onze e trinta, terminando a aula. Eu sempre eu saio meio dia também, porque as crianças dependem muito do transporte... E... meu tempo de preparação pra aula é das quinze às dezessete.

Cláudia: No relógio da rotina, no caso, da jornada de trabalho, às sete horas eu entro na escola, mais ou menos umas sete e quinze, sete e meia, por aí, eu começo as atividades, até os alunos chegarem, contar o que aconteceu, pegar o caderno, ver o que eles vão fazer... Aí começa mais ou menos às sete e meia. Das sete e meia às nove e quinze eles estão fazendo as atividades, estão trabalhando... Aí, das nove e quinze às nove e quarenta e cinco eles lancham e vão para o recreio. Aí das nove e quarenta e cinco até onze e meia eles retornam à sala de aula e vão trabalhar mais, vão fazer atividades e mais alguma coisa... Aí, aqui, das duas às vinte e uma horas eu... assim... eu não preparo só aula, eu faço outras coisas, mas nesse horário que eu preparo a aula, faço planejamento, preparo as atividades...

5.2.1.3 A plenária da dinâmica dos relógios

Seguiu-se à apresentação dos relógios um momento de plenária⁴¹, motivada pelas perguntas: Quais são as diferenças entre os “relógios com números”? O que chama a atenção neles? Ante estes questionamentos as professoras identificaram existência de uma segunda jornada de trabalho em casa, como parte constitutiva da rotina, contudo, com níveis de responsabilidade distintos:

Isaura: Uma tem filho, tem que mexer com a lida das roças, lá das plantações... que é a nossa colega... Liliane.

Noêmia: No caso da Cláudia me chamou atenção que ajuda nas tarefas, ajuda os pais, **se tiver necessidade**. Agora, já pra nós, não... Essa necessidade, ela existe... Ela não é **se houver**.

Na exploração em plenária do relógio da jornada de trabalho (sem números) foram destacados aspectos relacionados à rotina de trabalho, e à presença de várias atividades que escapam à rotina, como uma constante nas escolas em que trabalham. Juçara, comparando os relógios, afirmou: “Essa rotina de sala de aula ela só dá para discriminar o começo e o final, o resto... depende”... Foram problematizados possíveis fatores que alterariam as rotinas nas escolas como, por exemplo, a horta. Também foi problematizado que na rotina constava apenas atividades dos alunos, mas não atividades realizadas pelo professor. Foram, então, analisados eventos ou problemas cuja solução dependeria da professora e constituiriam parte de seu trabalho. No trecho abaixo a professora Noêmia refere-se a momentos em que o trabalho administrativo superpõe-se ao didático:

Noêmia: Olha, no início de ano (...) às vezes você tem que parar sua aula para fazer matrícula... Chega pai que quer fazer transferência direto do aluno. Então você interrompe a aula e vai fazer uma matrícula... Chega uma mãe para conversar e você tem que parar. Então não tem como colocar aí porque não é uma coisa diária... Mas pode acontecer no mês, na semana, não é uma rotina, não é diariamente, mas que acontece... porque o professor ele **é tudo** na escola.

Um trabalho de cunho burocrático, ou assim assumido pelas professoras, é o preenchimento das Fichas de Avaliação de Aprendizagem (FAPs), em que eles devem relatar o avanço diário de seus alunos, na forma de uma avaliação qualitativa de seu progresso.

⁴¹ A transcrição completa está no anexo 10.

Motivadas por uma pergunta sobre como é seu preenchimento, a supervisora (Ana) e duas professoras (Noêmia e Isaura) discutem as estratégias para preenchê-las durante a jornada de trabalho, e se de fato isto seria possível:

Ana: Muitas vezes não inclui nessa jornada de trabalho, é um tempo extra, né?

Noêmia: Geralmente fala assim.... Fala assim: que preencher as FAPS tem que ser preenchida na frente do alunos, né? Só que a gente não tem tempo para fazer isso. Eu incluo no meu planejamento diário, que é hora de arrumar diário. Diário a gente também não tem como arrumar na sala de aula porque não temos tempo...

Ana: Isso porque requer de uma certa atenção. Se você está fazendo esse preenchimento, para atender tantos alunos... acaba... não dá certo...

Isaura: E hoje, a maioria dos professores, eles chegam na sala de aula junto com os alunos. Acho que é o caso de todo mundo: chega junto, sai junto...

A discussão sobre o preenchimento das FAPs revela diferentes orientações: não está claro se seu preenchimento deve ser feito dentro de sala de aula ou em outro momento; há orientações ambíguas a este respeito. Posteriormente, esta discussão amplia-se para uma análise das estratégias empregadas para lidar com tarefas simultâneas. A professora Marta narra como ela faz para dar atenção individualizada pra uma criança ou resolver problemas específicos quando está com os alunos sob seus cuidados:

Marta: Você tem que dar uma tarefa, você sai pra fora, dá tarefa, voltou pra sala de novo e 'é tudo assim ao mesmo tempo'. Quando acontece de alguma criança, dar um problema de saúde, você tem que deixar uns na sala, ir com aquele outro... providenciar um remédio, fazer alguma coisa para que ele melhore para depois ele retornar para a sala novamente.

Nesse ponto as professoras começam a questionar um dos supostos da metodologia Escola Ativa, que seria a capacidade dos alunos organizarem-se em grupos de maneira independente do professor para realizar as tarefas do guias de aprendizagem. Segundo a professora Noêmia este suposto não corresponderia à realidade, pois segundo ela o aluno necessita de supervisão mesmo naqueles momentos em que se supõe que eles trabalhariam sozinhos e o professor poderia dedicar-se a outras tarefas.

Noêmia: Que a proposta da Escola Ativa seria... o próprio aluno mesmo liderar o próprio grupo de trabalho. Mas na realidade, não é bem assim, os alunos não tem essa autonomia, eles não têm essa autonomia ainda pra

exercer essa responsabilidade. Então aí o professor tem que estar... sempre... Porque diz assim trabalho em grupo, por exemplo, que se tiver um líder deixa o grupo trabalhando e pode trabalhar o outro. Mas não é bem assim: o aluno está sempre necessitando do professor ali. Ele não segue aqueles ícones que nós temos lá (...) não tem como. Eu acho assim, na minha opinião, não. Nem nós adultos não damos conta: trabalhar em grupo assim. Ele não tem maturidade para desenvolver esta responsabilidade. A proposta seria essa, mas na prática, não é. Então não funciona. Então não tem como.

Há, segundo a professora Noêmia, uma defasagem entre a suposta capacidade dos alunos de trabalharem de forma autônoma em sala de aula a partir dos guias de aprendizagem – tomada como um dado e não como um processo – e a realidade, constatada por elas, de dependência dos alunos para realizarem as atividades. A necessidade de realizar múltiplas tarefas enquanto acompanham os alunos é identificada, pelas professoras, como um foco de tensão na metodologia, pois somam-se tarefas de cunho burocrático – tal como o preenchimento das FAPs, criticada como desnecessária – e tarefas administrativas que recaem inevitavelmente sobre as professoras, como fazer matrículas e atender alunos que se sentem mal.

Em seguida, visando ampliar a discussão sobre o tempo, levanta-se a questão do deslocamento até a escola. A professora Isaura relaciona o transporte para a escola com a jornada de trabalho:

Isaura: Eu saio de casa por volta de oito horas porque a gente conta com imprevisto, que é pneu furar... então... eu vou 8 km, deixo o carro embaixo de uma árvore, lá na casa do meu tio, aí vem kombi escolar, me pega. Então da porta da minha casa até a porta da escola dá 23 km; eu marquei no dia que eu fui com o meu carro. Então quando eu entro nessa Kombi, então eu já viro porteira dessa Kombi, pegando os alunos. Então eu saio de casa oito, oito e dez, eu chego na escola dez horas da manhã. Aí quando a kombi volta (minha aula era para retornar às quatorze horas), ela sempre volta quatorze e trinta, quinze para as três. Eu continuo com os alunos uma aula normal, e aí eu retorno distribuindo os alunos junto com o motorista, aí eu chego em casa às dezesseis horas. O dia que eu consigo chegar mais cedo é quinze para as quatro. Eu vejo tudo, vejo, siriema, tamanduá, vejo represa, eu vejo um show de ecologia todo dia.

Para Isaura e Liliane a jornada de trabalho começa mais cedo e termina mais tarde, pois dedicam atenção ao grupo de alunos por algumas horas além daquelas compartilhadas na escola. No caso da Isaura, seu convite para lecionar na escola Mangabeira como professora designada está atrelado à dificuldade de acesso. Ela gasta, diariamente, mais de três horas em seu deslocamento, atuando como auxiliar de transporte escolar, além de ter sua jornada de trabalho estendida na escola por causa do horário de chegada do mesmo transporte para

buscar à ela e aos alunos, totalizando quatro horas diárias de trabalho na escola. A professora Liliane também trabalha três horas diárias como “auxiliar de transporte escolar”, ajudando seu marido (responsável pelo transporte) a recolher os alunos da escola Araticum, sem receber para isso. No caso da professora Liliane, a distância de três quilômetros entre sua casa e a escola pode ser transposta em muito menor tempo caminhando. O tempo de deslocamento para a escola também aparece em destaque no relógio de outras duas professoras que vivem na sede do município e viajam diariamente 27 km para trabalhar em uma escola rural.

5.2.1.4 *Síntese da Dinâmica do Relógio: aspectos relacionados à jornada de trabalho*

Em síntese, a dinâmica do relógio permitiu que as professoras analisassem o acúmulo e superposição de tarefas, a partir da suposta autonomia dos alunos, e o grande tempo despendido no transporte, em alguns casos. A organização do tempo e a relação entre o tempo de vida e o tempo de trabalho, abordados pelas professoras na dinâmica do relógio, são sintetizados a seguir:

a) Superposição de tarefas

Atividades de cunho mais burocrático, relacionadas à gestão da escola, como realizar as matrículas, avaliações diárias, atender a pais e dar atenção a alunos com problemas de saúde superpõem-se às obrigações na sala de aula, supondo que o professor seja capaz de administrar várias atividades simultaneamente. Supõe-se que os guias estimulem a autonomia dos alunos, contudo as professoras criticam a superposição de tarefas indicando prejuízos para o trabalho com os alunos, que demandam uma atenção integral, inclusive para desempenhar as atividades propostas nos guias.

b) Tempo de trabalho não pago

Em escolas que atendem comunidades pequenas, o tempo dedicado aos alunos ultrapassa o estipulado para o horário de funcionamento da escola. As professoras que compartilham o transporte público escolar com os alunos tem seu tempo acrescido do gasto com o deslocamento.

c) Tempo de preparação de atividades

Como parte da rotina diária de trabalho, a metodologia da Escola Ativa prevê que os professores dediquem algum tempo para preencher fichas avaliativas e preparar atividades a serem desenvolvidas com os alunos na escola. Para o grupo não há clareza sobre o melhor momento para desenvolver estas atividades, uma vez que existem duas informações: uma, que a avaliação seja feita em frente ao aluno e, outra, que o professor deve estar totalmente concentrado na avaliação e, portanto, não poderia fazê-la na escola.

d) Divisão sexual do trabalho

A ausência de professores homens na dinâmica impediu, por um lado, a comparação das rotinas de trabalho de um e outro gênero, por outro, reforçou a idéia de que o magistério é uma profissão feminina. Nos relógios, estão registradas as atividades historicamente femininas constituindo parte das rotinas das professoras, como “fazer o almoço”, “cozinha a janta”, “cuidado dos filhos”, “cuidar das roupas”, “fazer o serviço da casa” e “cuidar do marido”.

e) Tempo de locomoção

Quatro entre as nove professoras registraram sua locomoção para a escola ocupando uma grande parte de sua rotina diária. Gastam, neste caso, com o seu deslocamento o mesmo tempo que permanecem na escola.

f) Dupla jornada

Além das atividades de docência e as relacionadas à manutenção e funcionamento do lar – comum a quase todas as professoras (exceto as mais jovens) – uma professora trabalha na roça, o que caracteriza uma tripla jornada de trabalho.

5.2.2 A organização do trabalho nas salas multisseriadas: a dinâmica do painel

A segunda dinâmica, realizada em dois grupos, é chamada “Painel da organização do trabalho docente” e foi proposta por Oliveira (2006) para incentivar o diálogo sobre as mudanças históricas no trabalho a partir de elaborações das professoras. A dinâmica consiste em representar a organização do trabalho na escola em duas cartolinas. Para isso, divide-se a turma em dois grupos. Em uma cartolina, um grupo representa a escola tal como era antes das reformas e na outra o outro grupo representa a escola no momento atual. Os materiais utilizados são: cartolina, papéis coloridos para representar mobiliários e materiais didáticos da escola e figuras coloridas para representar alunos, professores, pais, especialistas e funcionários.

O critério usado para a separação das professoras em grupos foi o tempo de trabalho em escolas do campo. O grupo de professoras mais antigas representou a escola tal como era antes do PEA e o grupo de menos tempo de docência no campo foi responsável por representar o processo de trabalho na escola atual. Cada pesquisador ficou em um dos dois grupos, acompanhando a discussão. Sua representação da escola deveria ser feita, em até dois cartazes de 60 x 90 cm, utilizando elementos fornecidos pelos pesquisadores, conforme uma legenda que foi afixada à parede.⁴² Na medida em que falavam sobre seu painel⁴³, os grupos foram revelando sua percepção das mudanças na organização escolar e na organização do trabalho na escola, a partir da implementação do EA.

5.2.2.1 Organização do trabalho antes da implementação do PEA

O grupo das professoras mais antigas representou, em seu cartaz, uma sala de aula multisseriada com uma organização espacial tradicional⁴⁴. Observou-se que seu painel foi construído a partir de um debate menos intenso que no outro grupo, o que pode estar relacionado com o fato de representar uma realidade passada, portanto menos mobilizadora que a escola vivenciada no trabalho cotidiano atual. É possível, ainda, que houvesse algum tipo de inibição causada pela presença da coordenadora municipal neste grupo. Talvez estes fatores tenham impedido o grupo de fazer uma análise mais crítica da sua rotina de trabalho.

⁴² Cf. Anexos 15 e 16.

⁴³ A transcrição completa encontra-se no anexo 17.

⁴⁴ Cf. Anexo 15 para as fotos do cartaz construído por este grupo.

No cartaz que representava o antigo modelo, a escola possuía espaços bem definidos, inclusive demarcados na divisão do quadro negro em quatro, referentes às quatro séries dos alunos. O professor aparecia em sua mesa à frente dos alunos e estes em suas respectivas carteiras, devidamente enfileirados e portando, cada um, seu livro didático. Os pais e especialistas aparecem alocados na escola, próximos à porta, embora os pais não tenham sido mencionados na explicação do cartaz e a coordenadora seja referida como aquela que tem uma passagem muito efêmera pela escola. O painel foi assim apresentado pelo grupo:

Marta: Oi colegas eu estou aqui para apresentar para vocês nossa escola de antes. Antigamente, a gente via uma escola assim: que ora os alunos em fila, o professor aqui estava dando a sua aula, todos já estavam assim fazendo a sua tarefa e aqui eram os pais. Os pais vinham quando a gente fazia uma reunião; participar da limpeza do quarto; em um plantio também eles ajudavam. Aqui já está a merendeira, funcionária. No caso ela fica assim lá na sua, no seu cantinho. A coordenadora era aquela, assim, ela já chegava... mal chegava ela já estava indo, falando tchau [risos da platéia]. Então, esse aqui é o nosso trabalho. [incompreensível] O professor fica no centro; [tem] um cantinho de livros de aprendizado que o professor poderia ali recorrer também, de leitura.

Após a descrição do painel, as professoras ressaltaram a dimensão processual das mudanças relatando que há dez anos a escola já não era completamente tradicional, do mesmo modo que o PEA não vem fazendo com que seu trabalho seja completamente diferente, diferenciando o PEA, por um lado, e o trabalho diário e seus objetivos, por outro.

Gustavo: No grupo algumas pessoas falavam que há 10 anos já não era bem assim que acontecia; há 20 anos atrás algumas pessoas já não faziam assim...

Marta: Porque sempre tem aquele professor que já é mais renovador. Não tem aquele que fica assim **muito** no tradicional. Porque a gente trabalha, mas sempre tem umas certas diferenças.

Juçara: Igual a gente tava falando: antigamente já tinha aqueles professores mais modernos e hoje ainda existe o professor tradicional

No final da apresentação do grupo, a professora Marta ressalta o caráter positivo das mudanças ocorridas do período retratado no cartaz de seu grupo para o momento atual, o do PEA. Ela apresenta o professor como protagonista destas mudanças, capaz, ele sozinho, de despertar o interesse e a atenção do aluno. Para Marta trata-se de uma mudança sobretudo protagonizada pelo professor.

Marta: [o professor tradicional é] Aquele que fica usando o caderninho, reutilizando, passa ano, sai ano, é o mesmo caderninho, com os mesmos

livros... Ele não está à procura de uma pesquisa, ele continua naquela mesma, né? Ele não tá em busca de trabalho, de renovação... E ali seus aluninhos ficam assim: como se diz, vai, a semana que vem tem aquela outra mesma aula, ele não modifica. Às vezes nem o aluno tem **muito** o interesse de estar indo à escola. E hoje em dia já é diferente, **completamente**... Os alunos têm mais interesse, mais vontade de participar.

Posteriormente esta concepção da professora Marta será problematizada pelos colegas na dinâmica GASE (item 5.2.3).

5.2.2.2 Organização do trabalho depois da implementação do PEA

A discussão no grupo que ficou responsável por representar a escola atual foi intensa. A técnica adotada revelou-se eficaz para mobilizar questões sobre a organização do trabalho docente e a precariedade das condições de trabalho.

O grupo da escola atual⁴⁵ optou por representar uma escola real, de uma das professoras do grupo, e não um modelo ideal. Definiu-se, também, por uma representação tridimensional. A professora desta escola foi representada em pé e no centro da sala, coordenando uma série de espaços e grupo de alunos, enquanto lidava com uma série de falhas de infra-estrutura. Houve um grande cuidado por parte do grupo em representar os elementos da metodologia Escola Ativa e a forma como eles influenciam o espaço escolar, o funcionamento da escola e o trabalho do professor. Foram destacados aspectos relacionados à precariedade das condições materiais da escola, como problemas de manutenção de um banheiro que não estava funcionando, e de abastecimento de água. O painel foi assim apresentado pela professora Isaura:

Isaura: Nós representamos aqui a **minha** escola. E é o seguinte: hoje os alunos eles trabalham mais em grupos, entendeu, e aqui está o grupo de estudos sociais que é o aluno do 4º ano. Aqui de estudos sociais com o guia dois (não tem aluno do terceiro ano, tá? É uma falha) Então... Aqui tá os armários, aqui tá a Ana, que é a nossa coordenadora, chegando para visitar a minha escola. E hoje, o que a gente tá querendo mostrar nisso daqui? Que hoje trabalhamos em grupo, que é a diferença dos alunos, que antes trabalhavam na filinha, cada um aprendia para **si**. Hoje eles podem o quê? Dividir o que eles aprenderam tá dividindo com os seus coleguinhas. Isso colabora um pouco com o professor, mas de certa forma atrapalha, porque acaba surgindo a conversa paralela... Aqui estou mostrando a cozinha, aqui eu estou mostrando uma bacia, que é a bacia solidária, de todo mundo lavar a

⁴⁵ O registro fotográfico da produção do grupo “depois” está no anexo 16.

mãozinha pra ta voltando para a sala de aula... Aqui são os meus cantinhos... cantinho do almanaque, cantinho da leitura... é.... Aqui os meus alunos estão lendo um livrinho, que é uma historinha. Aqui está o quadro. Eu coloco a minha mesa para frente um pouco, que é muito difícil... A não ser quando tem educação física eu coloco a minha mesa pra cá. Aqui está o nosso cantinho de português, o nosso cantinho de matemática, o cantinho de ciências, o cantinho de estudos sociais... Isso mostra que antigamente também não se podia trabalhar com esses cantinhos. Era só o material no quadro, material nos cadernos de sala, ou copiado do livro. Hoje não. Hoje nós temos essa oportunidade de estar deixando os alunos é... é... participar **desses** cantinhos, trabalhar **nesses** cantinhos pra... pra estar descobrindo, aprendendo mais, tendo mais contato com seus materiais... Aqui eu estou mostrando as casinhas e as deficiências que existe na escola. Por falta de água, uma casinha está com problema... Eu procuro sempre conscientizar os meus alunos de estar sempre cuidando do que tem pra gente não estar passando isto que está passando... e... e o companheirismo. Então, até educação física que é passado pra eles a gente procura trabalhar **em dupla**, pra que a gente possa estar sempre descobrindo e tendo **a certeza** de que é bom a gente ter amor no nosso próximo e **zelar** das nossas coisas e das coisas dos outros como se fosse nossa. Então eu mostro pra eles que a nossa cisterna podia ter uma água boa se **eles** cuidassem dela direitinho pra que a água não tivesse problema... e que se os pais pudessem, que é a nossa comunidade, pudessem estar indo lá e capinar o meu quintal que está cheio de matinho, lá, também... e... pra tá ajudando a gente a estar cuidando disso daí... Alguma pergunta? (...) Olha, gente, detalhe, tá? A tia da cozinha tem um pano na cabeça, aqui. Que é porque não pode ficar sem na hora de entregar o lanchinho pros alunos, tá ok? (...) No lugar da professora lá eu acho que deveria colar umas cinco pessoinhas porque eu acho que professora acaba se dividindo em cinco, né. Eu coloquei duas lá. Eu sou duas, mas sou mais um pouquinho...

Nesta apresentação são apresentadas duas concepções a serem problematizadas: Primeiro, a questão da gestão democrática da escola, entendida como uma descentralização administrativa em que a manutenção da escola é uma responsabilidade da comunidade, e não um direito da população atendida por ela. Nesse sentido a professora acredita que “a nossa cisterna podia ter uma água boa se **eles** cuidassem dela direitinho pra que a água não tivesse problema... e que se os pais pudessem, que é a nossa comunidade, pudessem estar indo lá e capinar o meu quintal que está cheio de matinho” (Isaura). Segundo, a idéia de que a professora trabalha mais do que é possível para uma pessoa, aludindo uma possível intensificação do trabalho expressa em: “Eu sou duas, mas sou mais um pouquinho”...(Isaura)

Por meio da representação e dos depoimentos das professoras pôde-se inferir que houve uma re-estruturação importante no trabalho docente da primeira (grupo antes) para a segunda escola representada (grupo depois). Esta mudança reflete-se particularmente no espaço ocupado pelo professor na sala de aula, deslocando-o da frente dos alunos e de atrás de sua mesa de trabalho para uma posição mais dinâmica no centro da sala, cercado por quatro grupos de alunos, reunidos entre si e mediados pelo guia que estão estudando. A professora

foi representada por duas figuras superpostas *porque trabalha por duas*. Nos depoimentos foi ressaltada a posição *em pé* da professora como uma grande diferença no PEA. Outra diferença marcante foi a representação dos vários recursos didáticos – em substituição ao único quadro negro – e materiais pedagógicos alternativos disponíveis, além dos livros didáticos.

5.2.2.3 A plenária da dinâmica dos painéis

As professoras foram convidadas a comparar os dois painéis. O primeiro ponto que assinalaram foi relativo aos recursos e estratégias propostas pelo PEA que elas utilizam:

Liliane: A Noêmia está a mais tempo na Escola Ativa, porque ela começou, então ela poderia estar falando...

Noêmia: Não, mas é isso mesmo... O que eu vi que está faltando ali, que elas não colocaram são os guias de aprendizagem...

[várias vozes] tá lá sim!

Noêmia: Então estão todos! É isso mesmo...

Isaura: É porque na mesa lá já não tinha mais espaço. Mas a gente tem a caixinha de sugestões... de compromisso, oh, tem muita coisa... Do lado na minha mesa tem estilo uma biblioteca também que é uma caixa que eu estou colocando com livros para que os alunos possam estar buscando informações.

Noêmia: Nós temos o cantinho de ajuda, que é uma caixa, né?...

Isaura: Tem o cantinho de jornais, tem o cantinho de material de leitura... Os alunos às vezes têm dificuldade com os armários, porque só entra dois no armário... então você coloca uma caixinha do lado da mesa todos eles vão ali e podem estar pegando livros.

A lembrança dos materiais didáticos em primeiro lugar é coerente com avaliações formais e informais do Escola Ativa, que apontam a introdução desses recursos nas salas multisseriadas como um mérito do Programa.

Posteriormente, foi explorada a questão da participação dos pais. No cartaz “depois” havia um pai chegando à escola. Esta representação foi sinalizada pelo pesquisador. Em seguida a professora Isaura narrou sua experiência de gestão democrática da escola por meio das tentativas de estreitamento da relação com os pais e a comunidade.

Isaura: Não, o quê que acontece: reuniões na minha escola nunca aconteceu. Os pais, a maioria são peões lá na fazenda, têm horário a cumprir. Mas sempre... toda semana tem uma mãe que visita a escola. Ela vai na kombi, fica lá... ela me observa, observa a merendera, fica lá... conversa comigo... e vai embora na kombi junto com a gente.

Maria José: Você chama as mães?

Isaura: Eu convido pra mãe ir participar da aula de educação física. Porque é segunda ou sexta... pra que os alunos entrem no acordo pra ver qual a mãe que pode ta indo pra lá. Por que? Porque tem mãe que às vezes não quer que o filho seja muito explorado na educação física... E aí eu peço pra que ela possa estar vendo o que o filho está fazendo e para que ela possa estar aprendendo para que ela faça em casa com o filho. E aí ela ensina o marido, e tudo isso...

Gustavo: A educação física funciona assim em todas as escolas, com acompanhamento dos pais? Ou só na sua escola?

Isaura: Eu nem passei isso direito para a Ana. Eu adotei isso porque chegou um aluno e falou *minha mãe falou que não é para eu fazer educação física*. Então peça a sua mãe para vir conhecer. Não foi um estilo que eles me passaram, só falaram que tinha que ter educação física. Então eu adotei o meio que eu aprendi quando eu fazia Taekendô, que são coisas humildes e trabalhando em dupla. Mas não tem luta, nem nada, é só movimentos mesmo... Eu tenho que passar isso para as minhas colegas pra elas...

Um aspecto da organização do trabalho docente no campo destacado nesta seqüência de diálogos é a importância da iniciativa e do protagonismo das professoras nestas escolas. Percebe-se que a professora busca estratégias para aproximar-se das mães de seus alunos. Não há, aparentemente, influência das orientações do PEA. Outras professoras narram os meios que empregam visando a participação dos pais na escola para realizar atividades previstas no PEA, identificando dificuldades de diferentes naturezas. O seguinte diálogo responde à pergunta: “Vocês acham que a participação dos pais e da comunidade, do professor e da comunidade, da escola e da comunidade, mudou em algum ponto a partir da Escola Ativa?”

Noêmia: Participa... inclusive a partir da eleição. Na eleição do governo estudantil, a gente convida, lá, a mãe para ser... mesária, presidente da mesa, nas apurações, aí, envolve um pouquinho dessa participação, aí, mesmo...

Ana: As reuniões são mais freqüentes também...

Noêmia: Inclusive a gente já teve reunião, estavam presentes... Não faltou nenhum pai, nenhuma mãe, tava completa, a sala cheia e participaram...

Marta: Até os alunos também, no dia de reunião, eles **querem ir** no dia de reunião. Eles não gostam de ficar em casa, eles querem ir.

Noêmia: O presidente, o vice-presidente os delegados do governo estudantil eles participam da reunião. Depois eles fazem a ata deles. Então até bom que eles já ficam espertos. Alguma coisa acontece... Se foi falado em reunião, aí eles já sabem... E eles não podem mentir, tem que falar a verdade.

A esta análise uma outra professora contrapõe a seguinte:

Liliane: O caso que a Noêmia citou aí é uma realidade diferente da nossa realidade. Nós... nós mandamos convite avisando o dia da eleição, convidamos para comparecer antes para a gente explicar, depois convidamos para o dia da eleição e não compareceu **uma** mãe (...) Aí a gente tá com um problema, mãe manda o filho falar assim (...) eu tenho que tirar leite, eu tenho que prepara o almoço pra irmão que vai pegar o ônibus 10h para ir para o colégio... Até a Ana orientou a gente pra estar fazendo um trabalho mais de perto com esses pais, a gente tem procurado fazer, tanto eu como a professora Cláudia, até mesmo o motorista tem ajudado muito, porque lá eles escutam muito o motorista, mas nós não estamos tendo essa participação de comunidade. Inclusive a gente está passando por um problema **bem maior**. A nossa escola é um pouco diferente pela nossa realidade. Então lá **tá difícil**.

O grupo não apresentou um consenso a respeito da participação dos pais e da relação escola-comunidade. Contudo é recorrente a avaliação das professoras de que a participação dos pais precisa ser conquistada e que disso depende o sucesso de seu trabalho junto aos alunos e à comunidade. Ao abordar o tema, não foram levantadas questões de fundo, relacionadas à natureza da relação escola-comunidade, ao papel da escola e aos seus objetivos. Na fala da professora Liliane identifica-se certa resistência dos pais ao processo de eleição na escola e o debate volta-se para a discussão sobre a relação da escola com a política partidária no município. A supervisora Ana adverte, e as professoras concordam, que elas devem manter-se afastadas de questões político-partidárias para poder exercer bem seu trabalho.

Ana: as dificuldades que você enfrenta lá pelo que eu pude perceber são essas divergências políticas, entendeu? Isso dificulta muito o trabalho do professor e a relação da comunidade com o professor. Porque o professor, ele é um cargo de confiança, ele é um funcionário da prefeitura, então eles acham assim, que não pode ter essa proximidade, porque eles são contra. Questões partidárias.

Liliane: A gente ainda não desiste. A gente está fazendo esse trabalho pra ver se... A gente tá com projeto de levar pais para a escola igual e a Cláudia nós estávamos conversando então a gente está vendo nomes de mães que trabalham com pintura, que faz crochet que a gente quer montar um projeto lá na escola pra esses pais tarem indo lá para trabalhar junto com a gente...

Prosseguindo com a discussão sobre a participação dos pais, a professora Isaura sugere que esta participação passa pelo reconhecimento do papel que o professor exerce na comunidade, para além da escola, pois desencadearia o processo de aproximação entre a escola e os pais e entre a escola e a comunidade, conforme ela mesma exemplifica em sua fala:

Isaura: a questão da Noêmia, além dela **estar** na região e **nessa área** há muitos anos, tanto que eu fui aluna dela... A **igreja**, ela é uma **líder** na igreja... Ela tem essa comunicação... existe um telefone **público** do lado da escola dela, pode-se dizer... e tem um barzinho, lá, que antes tinha a **Complem**, que aí ela podia puxar recado com o meu irmão, lá, que era funcionário da Complem: *Olha, precisa... tem reunião... tem vacina... isso...* Então... E a Noêmia, também, ela é persistente... Isso aí eu sei que ela diferencia de nós todos. Porque quando ela quer **alguma** coisa, ela liga, ela insiste, ela vai atrás... E eu já sou daquelas: procuro duas vezes, não deu não, aí eu vou pensar em outra estratégia. Ela não, ela vai naquela tecla até o fim. E ela está na igreja, ela está divulgando... (...) E a nossa região, por mais que tenha aquelas conversinhas, ela é unida. Você quer que uma conversa passe, você tchum: todo mundo já está sabendo! (...) Agora, a minha região, eu já vejo o rostinho dos pais dos meus alunos [só] quando eles vão lá na escola mesmo... A não ser... não tem contato. Elas aqui, eu conheço mais ou menos a região delas, sei como é que funciona lá mais ou menos também.

A aceitação das professoras pela comunidade estaria associada, ainda, com sua habilidade de não interferir na dinâmica político-partidária do município, conforme Noêmia explica, retomando e reforçando a advertência feita anteriormente por Ana:

Noêmia: a questão que a Isaura está falando, é isso mesmo, é principalmente **não envolver em questão de política partidária, né?** Isso aí, eu já aprendi muito com isso. Hoje em dia eu já to esperta com isso aí. Inclusive a Marta já ta trabalhando lá na região há muito tempo foi depois de mim mas já sabe também, né Marta? Que a realidade é essa...

Pesquisadora: Por quê? O quê que tem acontecido?

Noêmia: Não, muitas vezes... Porque se você tiver o seu lado, escolher um lado, ou outro, partidário... Porque tem várias pessoas, tem vários seguimentos... Então falar assim, uma bola de neve. Então se você escolher um lado você pode ser prejudicado, prejudicar os pais dos alunos que não têm nada com isso. Então acho que você tem que ser unânime, tem que ser amigo de todos e não escolher ninguém. Por exemplo, toda região tem seus políticos da região, tem que ter cuidado com isso. Se você envolver, você dança mesmo. Depois você não tem apoio... É assim uma coisa que a gente já sofreu muito com isso. Nós temos que ficar esperto.

O reconhecimento de represálias e retaliações, impostas a professores por seus posicionamentos políticos, que se repercutem em seu trabalho, revelam quão delicada pode ser a situação dos docentes em suas comunidades, quando eles assumem um papel mais aberto de apoio a algum candidato durante uma campanha política. Em suas falas, transparece a idéia de que o professor tem muito a perder com sua participação na política municipal. Nesse contexto, não é surpresa que os pais de alunos, também, não se envolvam nas eleições na escola. Ademais, não há nenhum reconhecimento do próprio lugar do professor como um lugar político; nem pelo seu papel na comunidade, nem pelo que ele ensina, nem pelo que o próprio trabalho docente significa para ele como trabalhador.

Outro tema abordado na dinâmica foi o trabalho com os pares:

Isaura: Inclusive quando eu tenho dificuldade, como eu estou começando agora, é... é... por mais que a Ana me dê uma assistência, em vez de ficar ligando para ela aqui, eu vou na escola das meninas, quando eu consigo chegar no horário, porque a aula delas começa meio dia encerra às 16. Então quando eu consigo chegar eu vou, eu pego material com elas, é...é... a minha intenção é elaborar a aula junto com elas, mas isso tem que amadurecer ainda, e a gente organizar horários. Porque as duas têm família, filhos, eu tenho os pais, então, tem que ser uma coisa que eu não posso ocupar o tempo delas também. Então existe a colaboração delas comigo.

Pesquisador: Todas as escolas têm os materiais da Escola Ativa, os cantinhos? É igual pra todo mundo?

Noêmia: Às vezes a nossa escola pode ter **mais** alguma coisa porque a gente começou primeiro. Então a gente recebeu **dois** kits.

Isaura: Guias eu já busquei lá na escola da Noêmia e da Marta (...)

Noêmia: Não que a gente foi mais beneficiado, mas que a gente começou primeiro...

Isaura: Aí tem alunos que sai, termina e fica aqueles livros lá. Então já serve para estar apoiando, material de apoio para as outras escolas. Eu tenho a liberdade e a facilidade de ir lá buscar com elas.

A professora Isaura sinaliza que há, sim, certo espaço de trocas e ajuda mútua entre as professoras que se dá de forma não sistemática e aleatória, fora dos espaços institucionais previstos no PEA.

5.2.2.4 *Síntese da Dinâmica do Painel: aspectos identificados com as mudanças na organização do trabalho*

Esta dinâmica contribuiu para uma análise da situação de trabalho das professoras e para o reconhecimento das especificidades de seu trabalho. Vários aspectos sobre o seu processo de trabalho foram sinalizados, os quais serão sintetizados abaixo:

a) Representação do Professor

A professora passa a ser representada não mais como uma figura central – mediadora entre alunos, material didático e as quatro divisões do quadro negro – mas como uma figura dinâmica, isto é, duas figuras superpostas coordenando processos simultâneos, sem cadeira para sentar. As atividades e responsabilidades que a metodologia os orienta a assumirem, somadas às outras próprias da profissão, identificam o trabalho docente como exigente e intenso.

b) Organização do Espaço físico

Antes os espaços eram bem definidos, inclusive o quadro negro aparece dividido em quatro, referentes às quatro séries em que se organizam os alunos. O professor aparece em sua mesa, à frente dos alunos, que se encontravam devidamente enfileirados em suas respectivas carteiras. O professor é o único que desde sua posição vê tudo o que se passa na sala de aula. Na representação da escola atual a organização dos alunos na sala de aula é descentralizada e o professor não pode mais monitorar toda a sala com o seu olhar. Os guias e demais materiais para pesquisa são representados no espaço da sala de aula. A infra-estrutura de cada escola, também, é um fator relacionado ao uso dos espaços pelo professor e alunos na escola.

c) Gestão democrática da escola/ participação dos pais e da comunidade

Antes, os pais são representados dentro da escola e sua participação para a realização de atividades da escola é ressaltada. Os pais estão dispostos a ajudar, quando solicitados, e a participar de reuniões, quando convocados. Agora, a presença dos pais na escola é desejável e é representada como mais um trabalho do professor. As eleições são vistas como um aspecto formal da gestão democrática, que se converte em também mais trabalho para o professor. Por outro lado, a vida política do município é vista como possivelmente danosa para a escola.

5.2.3 Análise coletiva de problemas: a dinâmica GASE

A terceira e última dinâmica, “Grupo de análise da situação educativa – GASE” (TARDIF, LESSARD, 2005) consiste em explorar situações críticas vivenciadas pelas professoras e as estratégias utilizadas para enfrentar esses problemas⁴⁶. Sua finalidade é a de contribuir para um aprofundamento das análises, seja voltando a questões já levantadas ou abarcar questões ainda não abordadas pelas outras dinâmicas. Nesta dinâmica, as professoras são novamente divididas em dois subgrupos e cada uma recebe uma ficha⁴⁷ onde deve registrar um problema relacionado ao seu trabalho e a estratégia usada para resolvê-lo. Na ficha estão registrados três propostas de temas amplos, para induzir a definição dos problemas pelas professoras, a saber: “trabalho e emprego do meu tempo”; “trabalho e transformação” e “trabalho docente no campo”. Após este primeiro momento, cada subgrupo discute internamente e escolhe um problema para ser apresentado ao outro grupo. Definido, o problema era exposto. O grupo ouvinte faz perguntas ao grupo narrador, de modo a aprofundar a discussão dos problemas e criar novas hipóteses explicativas.

Novamente os debates foram mais intensos no grupo em que a coordenadora pedagógica do município não estava presente. Em ambos os grupos os problemas identificados foram similares e, ao longo da discussão, foram reduzindo-se a dois: dificuldades no processo de alfabetização e letramento dos alunos, por um lado, e distanciamento entre os pais e a escola, por outro⁴⁸. A professora Marta assim descreve o problema e a estratégia utilizada para enfrentá-lo:

Marta: [as professoras desse grupo acham] que o mais difícil é o acesso à leitura, entender o que está lendo, participar daquilo que está sendo dito... As estratégias [para lidar com o problema] são variadas: textos diversos, cantinho de leitura, fichas com palavras, aquele livro histórico assim de contar as histórias, utilizando os fantoches para melhor chamar a atenção dos alunos, ferramentas variadas no decorrer do dia-a-dia, então foi isso aqui que a gente está levantando pra tentar resgatar a leitura com que o aluno queira a participar mais do que está vendo em sala de aula.

A estratégia usada, pelas professoras, para lidar com os problemas de alfabetização ou de aprendizado era a de modificar a prática docente, introduzindo novos elementos criativos e lúdicos na relação ensino-aprendizagem. Após a apresentação da Marta, a coordenadora Ana,

⁴⁶ No anexo 4 estão os diapositivos usados para apresentar a dinâmica para as professoras

⁴⁷ Cf. anexo 18.

⁴⁸ Cf a transcrição completa desta dinâmica encontra-se no anexo 19.

apresentou seu diagnóstico e recordou as prescrições para o professor lidar com a situação de forma mais satisfatória:

Ana: (...) E eu atribuo a essa dificuldade aí do professor é a questão assim é de falta de incentivo. (...) Então muitas vezes, assim... o aluno ele só lê aquela leitura que o professor impõe. (...) Ele não tem assim um incentivo de estar lendo em outros momentos, na casa dele... ou um momento que ele está desocupado na sala de aula, eles não tem esse incentivo para a leitura. E as meninas da Escola Ativa elas têm muita oportunidade pra estar trabalhando, pra estar levando a auto-estima, trabalhar, resgatar esse hábito, porque os alunos de antes, lá, naquele tempo daquelas aulas tradicionais, eles liam mais, embora tinha menos, bem menos ferramentas, né? Não tinha essa diversidade que tem hoje. Mas eles liam mais. Os de hoje eles não lêem mais, eles não têm hábito de ler, eles têm preguiça de ler. Às vezes eles vão, é... analisam um texto, se o texto é extenso, eles não quer nem iniciar a leitura, e a Escola Ativa, ela tem muita oportunidade de aprendizagem. Trabalho assim com fantoches... Eu acho, assim, que nós, professores, nos temos que trabalhar, usar as estratégias para incentivar os alunos.

O diálogo prosseguiu analisando o aumento da disponibilidade de ferramentas para o aprendizado dos alunos. A professora Juçara relata que não há muitas ferramentas na escola rural, ao que Ana contesta salientando que as professoras não estariam sabendo aproveitá-las:

Juçara: Na zona rural **não tem essa abundância de ferramentas**. Não tem uma Internet, não tem computador, a nossa escola não tem uma sala de informática, eu acho que computador ninguém tem... Lá não tem nem linha de telefone. Então não tem tanta ferramenta assim não... Então a zona rural continua com as mesmas ferramentas que tinha antigamente, só o que mudou foi a metodologia.

Ana: O material didático mesmo que as escolas hoje têm são bem mais diversificados, como, por exemplo, tem os almanaques, que as escolas recebem mensalmente, né? Que é um material **específico** mesmo para crianças, porque é um material que chama atenção não só na qualidade textuais como também nas imagens, né? Então assim, eu acho assim, às vezes, o déficit, não é assim querendo ofender ninguém porque eu sou também educadora, passei por isso e passo também, (...) pode ser a maneira de nós professores usarmos essas metodologias. É uma coisa que não está trazendo incentivo para o aluno fazer aquilo, nem só na sala de aula, também em casa. Porque se a gente trabalha conscientização com eles, dentro da sala de aula, se a gente faz um trabalho que motive, eles vão seguir esse trabalho em casa também. Porque em casa eles têm, eles têm outros livros, que a própria escola oferece, (...) Falta a gente incentivar: *não, vocês vão ler um trecho em casa então amanhã vocês vão trazer pra gente*. Eh... eh... *expor a sua idéia, o quê que você leu*. Porque às vezes esse acompanhamento com os pais realmente eu sei que a gente não tem. O pai não incentiva o aluno a ler. Muitas vezes eles também não têm esse hábito.

A professora Noêmia insere novos elementos para a análise dos problemas de aprendizagem de leitura e escrita, problematizando o contexto em que vivem os alunos e relativizando a centralidade da atuação do professor para o seu aprendizado:

Noêmia: Eu acho que a questão [da aprendizagem] é 33% o professor, 33% é a família e 33% é o aluno, porque vamos dividir todos em partes iguais. Então o professor pode **morrer** lá na frente. Eu adoro ler! Adoro ler! Na minha turminha do aluno passado todos sabiam ler. [incompreensível] Mas por quê? Porque eles queriam. Os que estão na cidade, têm uma cultura melhor, então todos tinham interesse, todos estavam lendo uma gracinha. Então eu tinha uma aluna do segundo ano (...) ela pegou um poema **tão grande**, quando eu olhei, eu fiquei descrente. Então ela **cantou** o poema pra mim. **Cantou!** Eu consegui passar isso pra eles, por quê? Porque eles tinham interesse e os pais também. (...) Tem muitas atividades da Escola Ativa que tem que ser lidas para os pais. Aqueles pais que a gente conhece, que a mãe dá atenção, que a mãe escuta, é outra coisa... Mas o [aluno] que a maioria da família não importa, você poder morrer de falar, você pode levar tudo que é revistinha de história, que **não vai mudar**. (...) eu acho que o professor pode ser um maior dinamizador usar estratégias que não é muito fácil, não é mesmo. Muitas vezes o aluno vai pra casa e diz que vai ler aqui, com o meu pai e a minha mãe. Muitas vezes o pai não tem tempo e não tem tempo mesmo não. Com a maioria dos nosso alunos é assim. Nem a mãe também não tem tempo porque de manhã tem que arrumar a casa, tem que lavar a roupa, tem que fazer o almoço, tem a hora de ver a novela... Então o menino **perde** o incentivo. Então chega o menino você pergunta: você leu? Li. Mas você vê que ele não leu. Ou muitas vezes tem uns que falam a verdade: Não, não li.

A questão do sentido do trabalho, face ao fracasso escolar, é abordada pela professora Liliane:

Liliane: Acho que não existe essa professora que sai da sala de aula e não vai para a casa pensando. A gente já tem em si aquela responsabilidade. Igual você falou, o problema é dividido em partes iguais, em três partes, mas para nós professores, eu mesmo, eu sinto uma obrigação de que o aluno tinha que ter aprendido, eu tinha que ter conseguido fazer com que ele aprendesse...

Sua fala remete para a questão do compromisso do professor com o objetivo do seu trabalho; que pode ser de tal ordem que induza um processo de auto-intensificação do trabalho, como estratégia para que eles sejam alcançados, apesar das condições adversas (como bem sugere o relato da Professora Isaura, quando apresentou o Painel “depois”). A professora Noêmia comenta, a partir da fala da colega sobre a falta de reconhecimento social do trabalho do professor, que o mérito do sucesso escolar do aluno é atribuído ao próprio aluno, mas o fracasso é culpa dos professores: *E aí a gente fica com aquela coisa na cabeça assim óh: o sucesso é de todos, mas o fracasso é do professor...*(Noêmia). Nesta direção, a

professora Liliane relaciona a falta de suporte dos pais para o trabalho escolar dos alunos em casa e a falta de reconhecimento de mérito no trabalho do professor:

Liliane: Na nossa realidade, por exemplo, eu já tive escutando isso algumas vezes: *não, o professor tá ganhando é para isso*. Eu tive caso de mãe de escrever no caderno de aluno que não ia tomar leitura do aluno em casa porque a Liliane ganhava pra isso. Então é responsabilidade do professor, ele tem que fazer no final do ano que o aluno aprenda. Chegou final de ano ele aprendeu, passou bonitinho, com boas notas: *Nossa meu filho é inteligente, saiu tão bem...* Chegou final de ano ele reprovou *mas aquela professora não ensina nada*. (...)

A partir da constatação de que a falta de participação dos pais na escola e a dificuldade de alfabetização das crianças eram problemas comuns às professoras, e de que tinham relação entre si, progressivamente, as professoras discutiram dimensões mais sociais e políticas destes problemas, passando de uma visão predominantemente individual, para uma mais coletiva, que incorporava outros aspectos contextuais às suas análises. Durante a fase de aprofundamento foram abordadas as mudanças estruturais que poderiam ter levado as crianças e os pais a interessarem-se menos pela escola. A introdução desses novos pontos de referência para a análise do problema revertem a tendência à auto-responsabilização das professoras pelo fracasso no ensino, que vinha sendo a tônica das primeiras intervenções. Um dos pontos de análise desse problema foi o papel da televisão, particularmente na região onde foi incorporada recentemente à rotina das famílias, pela chegada da energia elétrica. A professora Liliane relaciona o tempo e o interesse investidos na televisão, articulados com a falta de comprometimento dos pais com a educação de seus filhos, como responsáveis pela falta de motivação dos alunos para a escola:

Liliane: (...) Eu comecei [no ano de] 2000 com 50 alunos. Eu e a professora Terezinha. Mas era uma maravilha trabalhar! Não era Escola Ativa, mas não é por isso que eu estou dizendo que era uma maravilha, não. Daí, chegou a energia. Depois que chegou a energia, aí chegou a televisão, acabou, não teve mais participação de pais. A gente teve aluno lá, a professora Cláudia tem aluno, ele chega contando o filme que passou depois da meia noite, mas ele não teve tempo pra fazer a tarefa, o pai dele assistiu o filme, a vó assistiu, a prima (...), tio assistiu, mas a tarefa volta em branco, pra fazer em sala, porque ele não teve tempo em casa. (...) Na nossa realidade, porque na zona rural trabalha-se muito com a realidade de cada comunidade. Então, na nossa realidade, lá, depois que chegou a energia e a televisão, ‘se a mãe de vocês tirasse a televisão talvez muita coisa mudaria’... E uma vez até a Ana me falou assim: ‘você já passou isso pros pais?’ Já, já conversamos com os pais, mas os pais está fugindo da obrigação. Prefere deixar o filho lá sentadinho assistindo sessão da tarde que sentar com o filho e tomar uma leitura, que sentar com o

filho e ajudar numa tarefa, ou porque não queria, ou porque não goste, ou porque não saiba ou porque acha que a obrigação é só do professor.

O grupo dois foi convidado a apresentar sua produção, identificando o problema escolhido e a estratégia utilizada. A professora Noêmia sintetizou:

Noêmia: A assunto é o mesmo. Está acontecendo baixo rendimento escolar, principalmente em leitura e escrita. E as estratégias que a gente escolheu foi incentivar o aluno a ler diferentes livros, igual já foi falado: gibis, textos literários, jornal, fazer diversas produções de texto.

A professora Juçara comentou sobre a diversidade dos alunos na educação rural: “Prá gente, trabalho em escola rural essa diversidade é muito grande. Tem aluno, como diz, né, de todo jeito. Aluno que lê bem, outro que nada; outros sabem interpretar, outros não. Então, essa diversidade, a gente têm aprendido a trabalhar com essa diversidade...” A pesquisadora pergunta, então, para as professoras que já trabalharam em escolas urbanas, qual seria a especificidade de trabalhar no meio rural. A professora Marta responde:

Marta: Quando você vem pra escola urbana você tem uma vitrine ali, você está sendo vista. A gente, como a gente está lá no campo a gente não está sendo exposta, assim, a mídia...(...) Eu acho isso humilhante pra mim. Porque eu sei que eu tenho tanta capacidade quanto a gente que está aqui no urbano. Então eu acho e sinto humilhada nesse ponto. (...) o nosso trabalho não aparece. Então quando vem um aluno nosso, e ele vem com defeito da leitura, então, ‘é porque ele estudou na zona rural; na zona rural não aprende nada...lá é, é isso mesmo’. Então é muito feito, isso, essa comparação... Então agora está mudando um pouquinho porque os pais já tão vendo, já tão reconhecendo... Que não, ele tá mudando pra lá e seu filho tem condição, está aprendendo e está muito mais sendo bem visto a gente. Porque eu tô sentindo, o pai vai, ‘o meu filho tá aprendendo, agora ele tá começando a desenvolver’. Não era igual tava lá, uma sala cheia, assim, com muito aluno, às vezes a professora não tem nem o interesse. (...)

Nesta fala contraditória da professora alguns ponto chamam a atenção. Embora ela julgue seu trabalho de qualidade equiparável ao de suas colegas que trabalham na cidade, sente que, de certa forma, isso não é reconhecido na cidade. Mesmo que os pais dos alunos, eventualmente, passem a valorizar o aprendizado de seus filhos e o acompanhamento mais pessoal que eles recebam das professoras na escola rural, há uma histórica associação que define o campo como o pólo mais atrasado, contra o qual a professora sente que pouco ou nada pode fazer, embora o perceba como injusto.

Pesquisadora: Vocês sentem que não são enxergados, mas estão começando a ser...

Marta: Eu vou falar o que eu estou sentindo mesmo. Porque aqui, na área de educação faz alguns convites que faz pra professores da zona urbana e não faz pra professor da zona rural. (...) Então na zona rural é aquele professor meio fora do convívio do outro professor. Não é! Nós tudo somos professores. Tudo do mesmo jeito!

Ao expressar sua inconformidade com o tratamento discriminatório, segundo ela, recebido pelas professoras rurais, e com o favorecimento das colegas que trabalham na zona urbana do município, Marta contrapõe sua avaliação sobre a qualidade equiparável do trabalho realizado por ambas, tendendo a ser melhor, na sua avaliação, a qualidade da atenção oferecida aos alunos na zona rural. A coordenadora Ana responde a esses comentários afirmando que não há discriminação:

Ana: Se me permitem, assim... Nós não estamos aqui para concordar ou discordar... Mas, o ponto de vista da Marta... Eu também fui professora de zona rural vários anos... Se você for comparar a acessibilidade que as escolas têm, as escolas da zona rural... Por que as escolas de vocês não receberam? Isso é justamente pelas tecnologias de hoje. Aquela ficha que você procurou, ela é preenchida pela Internet. Então, assim, não teria como a escola de vocês todas ter recebido aquela ficha, porque nenhuma das escolas da zona urbana não receberam, também não. Eles receberam esse folder. Então vocês têm que preencher a ficha pela Internet. Essa oportunidade todas vocês tiveram. Basta procurarem a secretaria. Porque o vínculo maior de vocês é com a secretaria. Porque quem de vocês não têm o conhecimento dessa olimpíada? A não ser que vocês não assistem televisão de forma alguma! Porque essa olimpíada está sendo divulgada pelas mídias. Então, assim, o professor tem que querer. Mas se ele quiser, ele tem que trabalhar depois... Ele não tem que esperar com que chegue para ele depois. Então, assim, a gente acha que vocês estão sendo discriminados... Muito pelo contrário! O trabalho de vocês é reconhecido aqui na cidade. Tá certo, a gente tem dificuldade em falar assim, mensalmente, junto com vocês isso tudo... Isso acontece não é só com vocês! Tem escola aqui, do meio urbano, que eu não fiz **nem uma visita** todo esse ano! Então assim, eu acho assim, nós temos que valorizar o que nós fazemos. Vocês não têm a oportunidade de estar mostrando pra M1 todo, mas vocês têm oportunidade pra tá mostrando pra comunidade que vocês tão inseridos, né?

Observa-se que as diferentes condições de partida não são problematizadas pela coordenadora, que não reconhece, em sua fala, que as condições de acesso à Internet no meio rural podem ser diferentes das encontradas na cidade: “Então vocês têm que preencher a ficha pela Internet. Essa oportunidade todas vocês tiveram. Basta procurarem a secretaria...” A discriminação percebida é atribuída pela coordenadora à falta de iniciativa dos professores rurais: “Então, assim, o professor tem que querer. Mas se ele quiser, ele tem que trabalhar

depois... Ele não tem que esperar com que chegue para ele depois...” Por meio desta intervenção a coordenadora inibe a análise de uma possível diferença ou especificidade na forma de relacionamento dos professores da zona rural com a secretaria, ou, por extensão, com a própria docência, de modo que a pergunta sobre a especificidade do trabalho docente rural precisou ser re-introduzida. A pesquisadora dirige-se, então, para as professoras quem já haviam trabalhado na zona urbana, e pergunta se haveria uma maior diversidade entre os alunos da escola rural que entre os da escola urbana, ao que a professora Juçara responde: “Não, na zona urbana a gente tem a mesma diversidade. A única diferença é que nós temos salas multisseridas. Mas os problemas são apresentados igual” (sic). A pesquisadora pede, ainda, que as professoras relatem qualquer outra diferença que julguem relevante. Responde a professora Juçara:

Juçara: (...) na zona urbana as pessoas têm mais acesso. As pessoas mais velhas que eu falo, os pais, né? Eles têm condições de ir para uma escola à noite, por exemplo, né? Se parou de estudar, né? Não importa a razão... ele vai à noite para a escola. Na zona rural ele não tem essa possibilidade. Dá a impressão assim, que na zona rural a cultura da maioria dos pais que a gente recebe, não todos, né... é bem inferior aos pais de zona urbana, né? Mas eu acho que é devido a isso, esse acesso que os pais têm hoje... pai parou de estudar, vai estudar à noite, e na zona rural não, né? Quem vai dar aula pra eles à noite na zona rural? Né? (...) Muitas vezes os alunos sabem mais que os pais. (...) Mas tem pais, né, que tem uma cultura bem adiantada. Até mais que a gente. A [fulana] debate com a gente bem melhor que... que nós. E a filha dela é igualzinha a ela. Na sala de aula ela debate qualquer assunto (...) Então toda casa que tem a mãe, tem o tio... que pode debater, que pode escutar ele, porque tem aquele textinho, que ele lê, que alguém escuta, é outra coisa... (...)

Os alunos rurais, de maneira distinta dos alunos urbanos, convivem com adultos menos escolarizados e estes diferentes contextos familiares correlacionam-se a diferentes configurações do trabalho docente e do aprendizado dos alunos. Por um lado, outros pontos de vista sobre a especificidade de trabalhar na zona rural apontam vantagens, como um menor número de alunos por sala, por outro indicam o isolamento do professor como uma desvantagem:

Terezinha: Aqui no caso eu achei mais difícil, porque aqui eu tinha 40 alunos... E lá na sala na zona rural eu gosto mais, eu gostei mais de trabalhar. Eu não sei...

Juçara: Na zona urbana, assim, a cobrança é maior. Tem coordenador toda hora na sua cola. Você tem o diretor que te cobra os projetos, te cobra as apresentações. Eu sinto falta disso. A própria Marta falou. Eu mesmo sinto,

não estou desmerecendo não, eu sinto... a gente fica abandonado. Às vezes a gente desenvolve um projeto tão bonito, a gente faz apresentação pra escola, pra comunidade, mas a gente queria que **mais gente** fosse ver. A gente se sente assim, abandonado, mesmo.

Finalizando a dinâmica foi perguntado que outros problemas e respectivas estratégias para solucioná-los foram identificados e descritos nos grupos. O segundo grupo havia debatido, além do problema da aprendizagem dos alunos, a questão da participação dos pais na escola. A professora Rita descreveu brevemente sua estratégia para envolver os pais criando festas bimestrais para os aniversariantes da escola, porém não houve debate após. O grupo afirmou que se tivesse que apresentar um segundo problema que esse seria o escolhido.

Os outros problemas levantados pelas professoras, não discutidos na dinâmica, referiam-se a condições de infra-estrutura que dificultavam o trabalho, como o espaço físico exíguo para trabalhar com quatro turmas diferentes na mesma sala e a manutenção e provisoriedade do edifício escolar, que existia em duas escolas das cinco escolas rurais do município. Contudo esses problemas infra-estruturais não foram explorados com a mesma intensidade que outras questões “propriamente pedagógicas”.

Nessa dinâmica, em particular, talvez por propiciar um debate mais livre, menos pautado, ficou evidente a intervenção da coordenadora municipal no sentido de responsabilizar os docentes pela busca de estratégias que solucionassem os problemas por eles colocados. Acredita-se que esta intervenção tenha desestimulado análises críticas que apontassem para uma visão de conjunto, abrangendo os contextos institucional e social.

A dificuldade em abrir um espaço participativo e democrático para discutir as condições de trabalho no nível “micro”, durante o Seminário, repete uma contradição presente, também, nos níveis macro e meso da reforma, apresentadas nos capítulos dois e três. Trata-se da contradição de um programa educativo que em teoria estimula a crítica e a autonomia, mas, ao mesmo tempo, desvaloriza a participação que vem “de baixo para cima”.

5.2.4 Avaliação coletiva do Seminário

Na avaliação, ao final do Seminário, o balanço das professoras sobre as atividades desenvolvidas durante o dia foi positivo. Indagadas se houve construção coletiva do conhecimento, as professoras afirmaram que sim e ressaltaram alguns aspectos positivos da

experiência do Seminário. Algumas respostas registradas no questionário de avaliação entregue ao final de Seminário (Anexo 20) são aqui transcritas:

Através da discussão percebi que todos os professores passam pelos mesmos problemas, enfrentam as mesmas dificuldades. (...) Quando formamos um grupo, as idéias e as falas podem até ser diferentes, mas, quando filtramos todo o conteúdo do grupo, conseguimos fortalecer e até direcionar nosso trabalho (...). Todos nós necessitamos de tempo, lugar e colegas. Temos o hábito de parar no tempo e quando temos a oportunidade de trabalhar em grupo, aprendemos muito em pouco tempo, porque são várias cabeças pensando a melhor forma de atingir o mesmo objetivo. (Professora Isaura)

A professora Isaura participou bastante de todo o Seminário. Embora não tenha formação para a docência, demonstrava muita segurança para falar de seu trabalho. Enfatizou a importância do grupo como um foco de aprendizagem. A professora Cláudia também faz esta constatação:

Vimos que o trabalho docente é um trabalho amplo, que envolve várias estratégias de trabalho. (...) Todos temos conhecimentos diversificados e problemas diversificados, e [no Seminário] tivemos uma coleção de conhecimentos e estratégias (...); Vimos que nossa realidade é basicamente a mesma, temos problema com a leitura e buscamos diversos tipos de trabalhos para uma transformação. (...) Todas [as professoras] participaram com entusiasmo, não foi cansativo e aprendi muito, houve uma troca de experiência muito grande (Professora Cláudia).

Outras professoras também valorizaram positivamente a experiência de trabalho coletivo, ao afirmarem: “Tudo que é coletivo se torna mais prazeroso em trocas de experiência” (Marta); “Tudo que se faz em conjunto fica mais fácil de ser compreendido” (Noêmia); “Foram trocadas várias experiências” (Terezinha); “O trabalho coletivo é sempre muito produtivo” (Liliane); “Precisamos do outro para completar o que já sabemos e descobrir o que ainda não conhecíamos” (Juçara).

A respeito da forma como avaliavam os pesquisadores em seu esforço por aproximar-se da compreensão de seu processo de trabalho, afirmaram: “Trouxeram mais conhecimento e uma nova visão do que tínhamos, é bom ouvir o outro, trocar experiências mesmo que sejam mais teorias que práticas, uma vez que uma não existe sem a outra”. (Juçara); “A aproximação por parte dos pesquisadores foi alcançada, pois eles puderam saber um pouco mais da nossa realidade” (Cláudia).

Embora as avaliações tenham sido francamente positivas, algumas respostas indicam que, ao contrário dos objetivos previamente traçados, o Seminário não se constituiu se um contraponto a uma visão que tende a responsabilizar o professor pelos fracassos do aluno, em lugar de uma análise mais contextualizada dos vários fatores intervenientes. Algumas avaliações concluíam que um dos méritos do Seminário teria sido ajudar a identificar o desempenho do professor como o principal fator de sucesso ou fracasso do aluno:

Descobri (...) que essa nossa insegurança e insatisfação quando o aluno não aprende atrapalha mais ainda o rendimento do aluno (Isaura); O professor deve estar sempre em transformação, ser criativo e inovador (Terezinha); Depende de nós professores buscar outras opções para chamar a atenção [dos alunos] para conseguir sanar essas dificuldades [de leitura e interpretação]. (Selma); O professor não pode ficar preso, ele tem que buscar, pesquisar, acompanhar a evolução (Liliane).

Este resultado antagônico pode ser resultado das condições em que o Seminário foi realizado. Conforme esclarecido no começo deste capítulo, o espaço-tempo cedido para o Seminário foi aquele usado mensalmente pela coordenadora para reunir-se com as professoras das áreas rurais e fazer sua formação, além de resolver questões práticas. Isto somado à presença ativa da coordenadora municipal do PEA, pode ter criado a ilusão de que o Seminário era uma atividade interna da prefeitura, apesar dos esforços dos pesquisadores em esclarecer os objetivos e dos cuidados tomados durante a apresentação da proposta. Nesse sentido, o Seminário não modificou a rotina das professoras, isto é, não incentivou-as a assumirem atitudes mais críticas, abandonando as respostas supostamente esperadas. Ao avaliar limites do Seminário deve-se levar em consideração alguns condicionantes enfrentados por ele, possivelmente correlacionados aos resultados adversos:

1 - O Seminário foi realizado no dia do pagamento das professoras;

2 - Há uma relação de poder muito assimétrica entre a prefeitura, por um lado, e as professoras, por outro: mulheres, algumas delas camponesas, algumas sem título superior, algumas com contrato temporário e de modo geral desarticuladas do ponto de vista político;

3 - Há um forte ideário que aponta o professor como responsável pela deterioração da qualidade da educação, sinalizando como problema “el docente colectivo, sindicalizado, burocratizado y más preocupado por reivindicaciones gremiales que por la enseñanza”; e apontando como solução o docente “individual, emprendedor y creativo, que busca capacitarse continuamente para progresar en su carrera y mejorar su remuneración”. (FELDFEBER, 2007 p.449)

A presença do Secretário de Educação do município, no encerramento do Seminário local do Seminário, originou pedidos de comparecimentos – dele e de outros técnicos – nas comunidades rurais onde se localizam as escolas, além de cobranças de promessas feitas anteriormente relativas às escolas dessas professoras. As professoras demandaram maior visibilidade e reconhecimento pelo seu trabalho. Uma das solicitações feitas ao Secretário foi que suas escolas aparecessem no canal de televisão local, que apresentam notícias do município, e que elas tivessem as mesmas condições de acesso e a mesma visibilidade que seus colegas da rede de escolas urbanas. Estas demandas indicam que estes professores consideram-se isolados.

Após a participação do Secretário, foi encerrado o Seminário com um despedida e assumido o compromisso de realizar um seminário de devolução, quando os resultados da pesquisa seriam apresentados.

5.3 O TRABALHO DOCENTE: UMA NOVA SÍNTESE

Na parte final deste capítulo são apresentadas algumas sínteses dos pontos mais relevantes, a partir da análise micro feita com as professoras. Elas estão organizadas em quatro tópicos a partir dos quais agrupam-se os principais pontos surgidos nas dinâmicas, tendo em vista seu aporte para a compreensão do processo instituinte do PEA nas escolas e sua implicação sobre o trabalho docente. Deste modo, são abordados:

- 1) Condições materiais para o exercício da profissão docente;
- 2) A questão da autonomia do professor;
- 3) Intensificação do trabalho e extensão da jornada;
- 4) O sentido do trabalho para os professores do campo.

As questões levantadas a partir das dinâmicas serão cotejadas com as respostas das professoras sobre as mudanças relativas à implementação do PEA nas escolas, apresentadas no item 4.1.5 deste capítulo (gráficos 7, 8 e 9) e analisadas a partir do referencial teórico apresentado no capítulo 4.

5.3.1 Condições materiais de trabalho

As respostas iniciais das professoras sobre o PEA, coletadas pelo questionário, evidenciam as mudanças em seu trabalho que as professoras atribuem ao PEA. As professoras citam, entre outras coisas, a grande disponibilidade de material de leitura, a utilização de novas formas de agrupamento de alunos, os Guias e os Cantinhos de aprendizagem. A melhora na infraestrutura da escola é apontada como uma vantagem; em contrapartida, a má qualidade dos guias é citada como um dos principais problemas trazidos pelo PEA para o trabalho das professoras. Nas dinâmicas do painel e GASE, as condições materiais de trabalho voltaram a ser abordadas. Durante a dinâmica do painel houve menção a vários problemas de infra-estrutura das escolas, denunciados pela professora Isaura durante a apresentação do grupo “depois”, porém a relação entre as condições materiais e o trabalho docente foi mais explorada durante a dinâmica GASE.

As professoras questionaram se teria havido uma melhora significativa das “ferramentas” de trabalho do professor a partir do PEA. Durante a dinâmica as professoras tenderam a diminuir a importância da introdução das ferramentas voltadas para o ensino-aprendizagem de leitura frente à dificuldade enfrentada, por elas, em suas comunidades, para envolver os pais no processo de aprendizagem de seus filhos. A professora Juçara questionou a importância dos recursos recebidos pelas escolas, lembrando que as mesmas não possuem telefone, computador, nem Internet. Liliane destacou o papel da música e dos vídeos para o aprendizado dos alunos; esclareceu que ela leva os equipamentos da sua casa. A coordenadora Ana, por sua vez, buscou dar destaque à atualidade e qualidade dos materiais distribuídos à escola, sugerindo às professoras que se esforçassem para explorá-los.

O trabalho em equipe é um outro aspecto relacionado às condições de trabalho abordado no Seminário. Isaura ressaltou a importância do trabalho colaborativo entre professores e a ajuda informal que estaria recebendo de uma colega, neste seu momento inicial de trabalho, uma ajuda fundamental, segundo ela. Embora o grupo reúna-se com a supervisora, uma vez por mês, na sede do município com o objetivo explícito de fazer uma formação coletiva, a troca de experiência entre as professoras dá-se, segundo esta professora, preferencialmente de forma não sistemática, em espaços não formais. Esta forma de intercâmbio é considerada um trabalho suplementar para as professoras, as mesmas que, ao final do Seminário, comentaram que seria desejável mais visitas da equipe pedagógica do município aos locais das escolas.

Conclui-se que com o PEA, o Estado responsabiliza-se por uma melhora nas condições materiais de trabalho dos professores, contudo esta responsabilização se dá de forma segmentária e não abarca todas as condições necessárias para que o trabalho docente

possa se desempenhar de forma satisfatória. Por exemplo, são enviados Guias de aprendizagem e livros para a biblioteca escolar, mesmo se a escola não se encontra em condições de abrigá-los e acomodar com um mínimo de conforto professores e alunos. Nesse sentido, em alguns casos, o professor assume um papel central como mediador de iniciativas comunitárias para resolução de problemas nas escolas, problemas que a princípio seriam de responsabilidade do Estado. As professoras Isaura (Mangabeira) e Liliane (Araticum) são casos notórios, por desenvolverem seu trabalho em escolas que apresentam condições precárias. Há, contudo, matizes, e outras escolas possuem melhores condições de infraestrutura garantidas pelo Estado, como a recém reformada escola Pequizeiro, em que suas três professoras partem de condições infra-estruturais mais básicas já bem resolvidas para o desenvolvimento do seu trabalho. Pode-se acrescentar neste grupo as escolas Angelim e Peroba.

5.3.2 A questão da autonomia do professor

A autonomia é citada pelas professoras no questionário inicial quando perguntadas qual seria a principal vantagem trazida pelo PEA para o trabalho do professor. A partir das respostas das professoras observa-se que a autonomia dos alunos e a participação mais ativa em seu aprendizado – mediada pelos guias e demais estratégias do PEA – são considerados pontos altos da metodologia. A questão volta a ser abordada nas dinâmicas do relógio, do painel e GASE.

Durante a exploração da dinâmica do relógio problematizou-se a questão da autonomia dos alunos. Considerou-se que, presumida a autonomia dos alunos, supostamente propiciada pelo uso dos guias de aprendizagem, as professoras teriam recebido novas tarefas, como o preenchimento diário das FAPs. Contudo a inexistência de uma autonomia real dos alunos induz um processo de intensificação do trabalho docente. Diante da impossibilidade dos professores executarem as atividades burocráticas em sala, elas são levadas para serem feitas em casa, estendendo a jornada de trabalho.

Na dinâmica do painel a professora Isaura narrou sua iniciativa autônoma para promover a educação física e a participação dos pais na sua escola. Noêmia relatou sua experiência bem sucedida em conseguir a participação da comunidade na escola e Liliane o seu fracasso em conseguir a mesma coisa. Durante o GASE a professora Rita também narra brevemente sua estratégia para levar os pais para a escola. Para conseguir a participação dos

pais tanto na escola quanto na educação de seus filhos, elas utilizam estratégias como: festas, horta e pesquisas escolares. Estes relatos dissímiles, tomados em conjunto, revelam um professor que, estando sozinho para realizar seu trabalho, desenvolve estratégias para promover soluções que atendam seus objetivos. Existe liberdade para promover iniciativas na escola visando o aprendizado dos alunos e o envolvimento dos pais com as atividades da escola, dois objetivos presentes no PEA. Contudo, não há autonomia, pois as professoras estão apenas aumentando sua carga de trabalho para atender aos objetivos traçados pelo PEA. Além disso, há uma demanda não satisfeita por uma maior presença da secretaria municipal para ajudá-los a traçar estratégias para resolver os problemas detectados na escola.

Observa-se um jogo duplo que se articula a partir da noção de “autonomia” do professor. O supervisor deixa de ser um canal pelo qual o estado se responsabiliza por seu papel e desloca-se esta responsabilidade para o professor “autônomo”, que assume mais responsabilidades do que as que efetivamente tem. Pode-se fazer, a partir dos relatos das professoras sobre a questão da autonomia, uma necessária distinção entre aspectos relacionados a “gestão e infra-estrutura” e “fatores mais propriamente pedagógicos”. Contudo em ambos aspectos a autonomia associa-se à idéia de descentralização pela retirada de responsabilidade do estado pelo funcionamento das escolas.

5.3.3 Intensificação do trabalho e extensão da jornada

A intensificação do trabalho e a extensão da jornada de trabalho são referidas pelas professoras quando perguntadas no questionário pelos problemas ou dificuldades, para a realização do seu trabalho, relacionados ao PEA. Na dinâmica do relógio a intensificação e a extensão da jornada do professor aparecem relacionadas à discussão sobre a autonomia dos alunos para realizarem as atividades e ao preenchimento das FAPs. A extensão da jornada é relacionada também ao trabalho de auxiliar no transporte escolar e à permanência do professor na escola para além do tempo estabelecido, para esperar o transporte. Em síntese: a intensificação do trabalho das professoras excede ao trabalho docente propriamente dito: apresenta relação com o papel da mulher no mundo doméstico, com a resolução de problemas de caráter infra-estrutural na escola e com relação às características peculiares do transporte para estas escolas.

Com relação aos aspectos mais intrínsecos ao trabalho docente que apresentam relação com a intensificação do trabalho, na dinâmica GASE destacou-se a rapidez da difusão da

tecnologia e a penetração dos produtos da indústria cultural, como um foco importante de mudanças. Estas mudanças por sua vez, geram demandas que as professoras buscam atender desenvolvendo novas estratégias para promover o aprendizado dos alunos. Dentre estas estratégias, uma é buscar o envolvimento dos pais e, outra, apropriar-se das estratégias do PEA, buscando desenvolvê-las em novas estratégias próprias. Contudo, dada a instabilidade laboral e as precárias condições materiais das escolas em que alguns professores atuam, a adaptação e as mudanças que as professoras introduzem para promover o aprendizado dos alunos pode caracterizar-se como fonte de intensificação do seu trabalho. Para analisar a intensificação do trabalho do professor rural é importante compreender as condições materiais de trabalho em que eles atuam e o sentido que atribuem ao seu trabalho.

Observou-se que há uma maior propensão das professoras que trabalham sós, em escolas unidocentes, para a auto-intensificação do trabalho. Elas são também as professoras mais jovens e com vínculo precário de trabalho, pois são contratadas, e não concursadas. São as que também têm menos tempo de trabalho como docentes. Apesar das professoras Isaura e Rita demonstrarem ciência dos limites materiais que as condições de trabalho nas suas escolas lhes impõem, por outro lado demonstram disposição para superarem estes condicionantes a partir da auto-intensificação do seu trabalho. Por outro lado, professoras com maior estabilidade laboral, experiência e que trabalham em escolas com outras professoras demonstraram menor propensão a assumirem sozinhas a responsabilidade pelo funcionamento da escola e aprendizado dos alunos. Estes resultados, contudo, refere-se a esta pequena amostra de nove professoras e não pode ser generalizado.

5.3.4 O sentido do trabalho para os professores do campo

Dentre os problemas ou dificuldades, para a realização do seu trabalho, relacionados ao PEA – citados pelas professoras no questionário inicial – encontra-se a resistência dos pais, por não aceitarem a metodologia ou por não se disporem a trabalhar em sinergia com a professora. Na dinâmica GASE a professora Noêmia profere a máxima: “quando o aluno não aprende, a culpa é do professores, quando aprende o mérito é dele próprio”.

Nesta mesma dinâmica a professora Liliane ressalta que as professoras têm muito compromisso e responsabilidade com o aprendizado do aluno: “Acho que não existe essa professora que sai da sala de aula e não vai para a casa pensando. A gente já tem em si aquela responsabilidade. (...) eu mesmo, eu sinto uma obrigação de que o aluno tinha que ter

aprendido...” E por outro lado assume que este esforço nem sempre tem como contrapartida o reconhecimento dos pais: “Chegou final de ano ele aprendeu, passou bonitinho, com boas notas: ‘Nossa meu filho é inteligente, saiu tão bem...’ Chegou final de ano ele reprovou: ‘mas aquela professora não ensina nada’”.

Ao longo da dinâmica outras falas refletiram a percepção de uma falta de reconhecimento social da profissão. Em um certo momento Marta questiona o anúncio de um cursinho de informática que anuncia no rádio a falta de exigências de escolaridade para o ingresso (“...E como que eles passa lá você poder vir, você pode matricular, que você não precisa nem ter o pré. Aí não, acho que não, tá errado!”). A mesma professora, mais tarde, comparando a escola rural à urbana, alude a uma possível falta de reconhecimento do professor de zona rural (“Quando você vem pra escola urbana você tem uma vitrine ali, você está sendo vista. A gente, como a gente está lá no campo a gente não está sendo exposta, assim, a mídia...”) e revela sentir-se humilhada (“Eu acho isso humilhante pra mim. Porque eu sei que eu tenho tanta capacidade quando a gente que está aqui no urbano. Então eu acho e sinto humilhada nesse ponto”).

O direito à escolarização na comunidade de origem também foi um valor identificado na fala das professoras. Durante o período de realização do Seminário, a escola Araticum estava ameaçada de fechar por ter poucos alunos. Esta escola havia perdido grande quantidade de alunos para uma escola da área urbana, de outro município vizinho, que oferecia transporte. As professoras da escola assumem que este esvaziamento foi devido à precariedade da escola, ao descontentamento dos pais com o PEA e a diferenças políticas de membros da comunidade com o prefeito do município. Este esvaziamento, no entanto, podia impedir que alunos deste assentamento pudessem ser escolarizados, dentro da sua comunidade, por professoras assentadas. Se, por um lado, os gestores do município contemplam a conveniência de manter uma escola com duas professoras, se com um motorista as crianças podem ter garantido seu direito à educação, por outro lado, a desativação da escola dificulta as possibilidades de alunos, pais e professores participarem de um processo grupal em torno à escola, incentivando assim a polarização campo-cidade, assumindo a segunda o lugar da educação e da cultura. A professora mais antiga dessa escola, ao explicar estes problemas, relatou estar convencida de que a escola poderia ser fechada logo. Contudo, em visita de campo a esta comunidade, observa-se a movimentação de lideranças para construir uma sede própria e definitiva para a escola e assim garantir a continuação do trabalho das professoras. As próprias professoras, a funcionária da escola e suas respectivas famílias, demonstravam muito envolvimento com a questão.

Ao analisar este contexto de desvalorização social da escola e do trabalho docente, não se pode perder de perspectiva que, na década de 90, reformas estatais de cunho neoliberal promoveram uma desvalorização das instituições estatais, atreladas a um amplo programa de privatizações e descentralização administrativa. No campo a funcionamento das escolas está muito relacionado ao lugar que os docentes ocupam no povoado. É por isso que Noêmia sobressai como uma referência, e as professoras participantes do Seminário não se sentem desvalorizadas de forma homogênea. De fato, são diversos fatores, os quais a metodologia escolhida não nos permitiu mapear, que se relacionam com as condições das professoras para fugirem do círculo da precariedade do trabalho, dentre eles a proximidade e identificação com as comunidades em que atuam, o grau de formação, tempo de experiência e grau de precariedade das escolas.

**6 MUDANÇAS NO PEA: QUAL POLÍTICA NACIONAL DE
EDUCAÇÃO PARA O CAMPO?**

6.1 O PROCESSO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NO CAMPO: O PEA

O PEA, enquanto programa específico para salas multisseriadas, possui dois pontos que devem ser destacados. Em primeiro lugar, vai ao encontro de demandas do Movimento por uma Educação do Campo pelo acesso à escola pública e gratuita nas comunidades rurais, pois se afasta da lógica economicista que propunha a nucleação como a política viável para o meio rural. Em segundo lugar, a ênfase do PEA na melhoria das condições de infra-estrutura das escolas do meio rural atende a uma demanda histórica – ainda que de maneira insuficiente e eivada de contradições. Estes dois pontos devem ser reconhecidos como contribuições efetivas do PEA para a educação no meio rural.

Embora haja aspectos positivos no PEA, é preciso destacar os pontos percebidos como problemáticos na investigação realizada. No processo de implementação do PEA há uma relação vertical de poder que se repete em várias instâncias: a coordenadora municipal tende a repetir os mesmo caráter vertical existente na prática e no discurso dos coordenadores estaduais e nas ações da agenda ministerial, as professoras têm dificuldades em implementar práticas democratizantes do espaço escolar, em suas comunidades, e de participar da produção coletiva de conhecimento. Pode-se apreender que o discurso orientador do PEA, ainda que inspirado em princípios de democratização, não os incorpora no modo como a reforma vem se concretizando.

As instâncias e atividades do PEA através das quais busca-se estimular a participação dos alunos e da comunidade – o governo escolar, a horta comunitária, a relação escola-comunidade – são as que, sintomaticamente, são apontadas por algumas professoras que participaram da pesquisa como as de dificuldades maiores. Para os gestores municipais o microcentro é de articulação difícil: os quadros reduzidos das secretarias municipais geram dificuldades em suprir a demanda imediata dos professores com visitas e assistência técnica. Nesse contexto, o tempo que a princípio seria destinado para a preparação e realização de momentos da formação é usado na lida de questões operacionais ou burocráticas. Por isso, o mecanismo “de baixo para cima” que deveria partir do microcentro e recolher críticas e avaliações no nível micro, para redirecionar a política no Estado, não funciona⁴⁹. Por sua vez, a coordenação geral do PEA, diante da dificuldade em sincronizar a avaliação e a reestruturação, reedita o PEA sem incorporar as críticas coletivas produzidas em 2008.

⁴⁹ Entendemos, assim, a fala da CE1, ao constatar que os professores nunca apontam sugestões nas avaliações das qualificações oferecidas para ele.

No Seminário realizado para esta pesquisa em M1, as críticas sobre condição de trabalho e a situação das escolas são verbalizadas em momentos informais, como o do lanche e o do almoço: comentou-se sobre as políticas dos bastidores no município, os atritos e as brigas internas. Professores de escolas não visitadas pelos pesquisadores insistiram em convidá-los para uma visita, argumentando que a realidade vivenciada por eles seria melhor compreendida numa observação direta. Isto indica que os professores querem tornar-se visíveis, contudo escolhem vias não institucionalizadas para manifestar-se. Os participantes de grupos que foram formados durante as dinâmicas mostravam-se menos falantes e produtivos na presença da coordenadora do PEA, indicando que sua relação com as professoras não era horizontal como ela acreditava.

No Encontro de Brasília, cujo objetivo era promover a expansão do PEA em nível nacional, as equipes responsáveis pelo processo de formação assumem uma postura de evidente verticalismo, denunciada pelos profissionais convidados presentes. Enquanto isso, durante o almoço e nos intervalos entre as dinâmicas, participantes de todo Brasil ligadas à Educação do Campo, criticavam a dinâmica escolhida e os problemas detectados no PEA. Nota-se que a participação crítica é inibida, dentro da estrutura planejada no Encontro, mas os diálogos em momentos informais recuperam esta dimensão.

Estas indicações remetem para a experiência da Colômbia, no momento em que o PEN expande-se, tornando-se uma política nacional para as escolas multisseriadas, congelando-se em um *kit* e, segundo alguns de seus analistas, perdendo grande parte de sua potência. O PEA, como é apresentado para os professores constitui-se em uma forma de regulação heterônoma, que contradiz os objetivos relacionados à promoção da profissionalização e desenvolvimento da autonomia de seus trabalhadores. Nesse sentido, ao tomar os professores como “objetos da política, no lugar de profissionais participantes nela”, enquadra-se nas tendências das novas formas de regulação do trabalho docente (Cf. FELDFEBER, 2007) e se distancia das propostas nascentes, como aquelas defendidas pelo Movimento por uma Educação do Campo.

É sabido que as instituições não têm condições de responder rapidamente as idéias, as críticas e as releituras feitas fora do âmbito institucional. A demora, em assimilar as críticas dos atores sociais envolvidos, pode ser explicada pela multiplicidade e disparidade de atores e críticas, além de emergirem de lugares geográficos distantes e de posições políticas díspares. Contudo, destaca-se aqui, a falta de estratégias que permitam horizontalizar cada instância de difusão ou de apresentação do PEA, isto é, fazendo dela uma instância de participação. É nas formas de difusão e de implementação do PEA que pode-se abrir um espaço para a participação, porque o que está em foco neste processo é a democratização do PEA através do

reconhecimento das diferenças entre os atores que se propõem a implementá-lo: o cerne de um programa que tem como prioridade a autonomia e a gestão democrática. Por outro lado, um processo de menor abertura é mais coerente com um programa que se conforma com certas mudanças mensuráveis apenas (seja para as agências financiadoras internacionais, seja para os relatórios do Ministério).

6.2 AS MUDANÇAS NO PEA

Baseado nas tipificações das tendências pedagógicas propostas por Libâneo⁵⁰, o que se observar no PEA é uma mudança no seu discurso, transitando de um pólo vinculado às tendências liberais e aproximando-se de um pólo de tendências progressistas. Os vários embates que circunscrevem estas mudanças sinalizam tentativas de apropriação do PEA, em um processo eventualmente democrático e com participação de novos setores da sociedade na discussão de seus rumos. A realização de seminários de avaliação do programa, também, constitui o “verniz democrático” que ele recebe no período final de sua vinculação com o FUNDESCOLA, que deve ser problematizado.

Analizou-se como o PEA difundiu-se como uma estratégia para as classes multisseriadas até o momento em que se institui como a política oficial da SECAD para as classes multisseriadas. Conclui-se que as mudanças e readaptações feitas ao PEA são reformas *por cima*, comprometida mais com uma adequação do discurso do PEA às *diretrizes para uma educação do campo*, que com a discussão efetiva dos princípios do programa e da forma como confluem, ou não, com objetivos que os movimentos sociais do campo defendem (reclamam).

Algumas das reivindicações e propostas feitas pelo Movimento por uma Educação do Campo foram incluídas, em parte, no PEA, porém essas modificações são mais efetivas no nível do discurso do que no da prática. Em outras palavras, o PEA não foi alinhado à perspectiva e às propostas do Movimento por uma educação do campo, mas reformulado do ponto de vista técnico e disponibilizado como uma tecnologia eficiente para as classes multisseriadas. A transformação do PEA na política do Governo Federal para a Educação do Campo, fez emergir a contradição: o PEA define-se em 2009 como uma política oficial para as salas multisseriadas no campo ambicionando atender expectativas de gestores estaduais,

⁵⁰ Cf. Capítulo 3 desta tese

municipais e aos movimentos sociais do campo, seguindo as diretrizes para educação do campo (MEC/CNE, 2003). Contudo o Movimento por uma Educação do Campo busca descentralizar as políticas públicas, na medida em que preconiza uma apropriação da escola pelos sujeitos do campo, e a resposta do PEA é, ao contrário, centralizadora, pois trata-se de um grande programa abrangente definido centralmente – de Brasília para todo Brasil – embora afirme valores democráticos e saliente a importância da participação. O PEA é usado para responder à demanda de uma educação “do campo e para o campo”, contudo apresenta vieses urbanocêntricos, conforme analisado no capítulo dois.

Como motor das mudanças ocorridas no PEA, nestes últimos dez anos, destacam-se: de um lado o Movimento por uma Educação do Campo, que faz uma crítica superadora do PEA; de outro lado os professores, que resistem como funcionários públicos que não necessariamente almejam rupturas. As ações dos movimentos sociais foram analisadas no capítulo três, contudo neste ponto introduzimos a pergunta: qual o papel dos professores nas mudanças que sofreu o PEA?

6.3 OS PROFESSORES E AS MUDANÇAS NO TRABALHO DOCENTE NAS ESCOLAS DO CAMPO

Conforme analisado no capítulo dois, os Guias de formação de professores do PEA sofreram mudanças sucessivas desde 1997. Inicialmente possuíam um caráter mais técnico e instrumental, mas suas edições mais recentes atribuem ao professor um lugar de interlocução. A inclusão das referências bibliográficas na última versão, entre outras inovações, valoriza o leitor na medida em que passa a considerá-lo como um interlocutor ativo, capaz de buscar a informação além do próprio guia. Embora seja importante a adequação da linguagem e reestruturação do material didático, não se deve esquecer o papel das mediações entre o que está escrito no guia e a formação do professor. De nada adiantará o guia apresentar uma consistência teórica nem mudar sua expectativa frente a atitude do leitor professor sem que a mudança no texto seja acompanhada de ações na organização do trabalho na escola e nos municípios.

O resultado do Seminário com as professoras, relatada no capítulo quatro, mostrou a importância de o profissional discutir seu trabalho. A partir do Seminário é possível afirmar que os professores julgam com clareza suas condições de trabalho e conhecem as exigências do PEA que pairam sobre si, contudo parecem não possuir meios para se buscar soluções

conjuntas com a secretaria de educação – quando possível – e protestar – quando necessário. Este é um ponto que merece reflexão. Uma explicação pode ser a localização espacial das escolas em que trabalham, causa de dificuldades para promover encontros periódicos por causa dos deslocamentos e a rede de comunicação precária entre elas. A análise crítica que o professor faz de sua realidade e de sua capacidade de solucionar os problemas tende a restringir-se às escolas em que atua. Falta espaço e tempo para estabelecer uma relação horizontal com o PEA, ao que acabam submetidos, e com seus superiores. Corre-se o risco de que a falta de instâncias de produção coletiva, dentro de uma perspectiva mais democrática, esteja afastando o professor da proposta, levando-o a resistir ao PEA. Deste modo, o PEA fragiliza-se junto aos professores do campo e perde seu apoio, não por falha em sua lógica interna, mas sim por não se recriar a partir da participação dos que o estão vivenciando na prática. Isto implica numa perda dupla: por um lado, o professor não é convidado a sistematizar o conhecimento que produz com a sua prática, com o seu trabalho, e passa a desenvolver uma relação de maior alheamento com ele; por outro, corre-se o risco de que o Programa não receba contribuições que o atualizem.

Ao contrário da experiência da Colômbia, rica justamente pelo envolvimento e participação crucial dos docentes, o PEA brasileiro não conseguiu viabilizar sua reapropriação pelos professores. O professor é considerado um receptáculo desta política, e vem pagando com o seu trabalho o custo de implementar as estratégias sugeridas pelo PEA, nas condições materiais adversas em que o exerce. Os guias de aprendizagem foram projetados para os alunos trabalharem de forma autônoma, mas a conquista dessa autonomia fica sob responsabilidade do professor. Ora, se ele não consegue fazer de seus alunos seres autônomos e até certo ponto autodidatas, deverá conduzir sua atuação na sala utilizando uma metodologia de trabalho cujo suposto básico inexistente.

É importante refletir, neste ponto, sobre o que significa a conquista da autonomia – um dos supostos do PEA. Não do ponto de vista teórico, mas de um alerta para a complexidade de aspectos psicológicos, éticos e políticos que envolvem este suposto. Em primeiro lugar, ela é apresentada como uma característica e não como um processo, porém é improvável que – na sala de aula ou mesmo na vida das pessoas – a conquista da autonomia se dê de maneira unívoca. Nesse caso, o trabalho de estimular aos alunos para lidarem autonomamente com as dificuldades do aprendizado não é um produto que faz possível o processo de ensino-aprendizagem, mas uma tarefa constante para quem aprende e para quem ensina. Em segundo lugar, é importante salientar que qualquer projeto que tenha a autonomia como objetivo não pode ser avaliado senão a partir do contexto em que se insere. Não se pode perder de vista que

uma sociedade com indivíduos autônomos é o melhor lugar para crianças e jovens aprenderem autonomia, logo, o próprio professor encontra-se numa posição questionável: possuindo uma autonomia relativa e devendo estimular seus alunos para exercerem uma autonomia ampla.

Os trabalhos que não podem ser feitos na escola ou terminados durante o período de aulas são levados para casa. Inclusive os que não podem ser realizados em casa, acompanham o professor em forma de preocupação. O professor aumenta seu tempo de trabalho e, às vezes culpa-se por não conseguir cumprir todas as suas funções e responsabilidades. Aumentam-se as tarefas e as responsabilidades, mas não o reconhecimento a ele devido.

É verdade que o PEA melhorou as condições de infra-estrutura de algumas escolas, pelo fornecimento de equipamentos e materiais didáticos. Este é um mérito do programa, reconhecido pelos professores. Outras escolas, contudo, tornaram-se “Ativas” sem estas melhoras infra-estruturais, portanto dificuldades desta natureza somam-se àquelas relacionadas à situação laboral precária dos professores: muitos são contratados, permanecem bastante isolados e têm poucas oportunidades de profissionalizar-se, interagindo como grupo só em momentos de formação. Além disso, há que se considerar que atuam quase sem assistência para lidar com as várias questões psicológicas, didáticas e burocráticas relacionadas ao seu trabalho.

A deterioração das condições de trabalho das professoras é uma ameaça presente na forma como o PEA se aproxima e é incorporado pela escola. Como conseqüência desta ameaças, surgiram iniciativas de oposição de professoras a estas políticas.

6.4 A REFORMA DE EDUCAÇÃO: CONFLITO NO CAMPO?

No capítulo três salientou-se instâncias em disputa pela definição da forma e do conteúdo que o PEA deveria assumir em sua reformulação, de modo a atender às *Referências para uma política nacional de educação do campo* (MEC, 2003). É notório, ao longo deste processo, a participação insignificante dos docentes que efetivamente trabalharam com o PEA. Eles não trabalham nas instâncias responsáveis pelo redirecionamento da Política; são os executores dos documentos norteadores. Porém cabe ainda perguntar: além da falta de instâncias institucionais, o que explicaria a ausência das vozes dos docentes, tendo em vista que os professores têm opinião formada sobre o PEA e as condições de trabalho docente? Em

outras palavras, por que os professores do PEA, no município pesquisado, não participam das reformulações nem reclamam publicamente por não serem ouvidos?

Uma primeira hipótese é que os professores rurais têm, como os professores urbanos às vezes têm, um órgão de classe que represente suas queixas e proposições. As relações dentro de uma secretaria de educação de um município do interior dão-se em um clima cordial e familiar, embora exista uma assimetria de poder entre “gestor” e “professora, mulher, camponesa”. Nos relatos, das professoras pesquisadas, há referências a possibilidade de retaliações em caso de dissidência manifesta com o grupo ora no poder. Percebe-se como é difícil manter o equilíbrio em um âmbito laboral em que os atores políticos têm relacionamentos pessoais/ familiares.

Também foi observado que a distância física entre as comunidades atendidas por diferentes escolas rurais em um município dificulta a articulação entre as professoras. Em M1 as professoras rurais têm um dia de formação, por mês, em que reúnem-se com a supervisora para discutirem questões administrativas, de aperfeiçoamento docente e, ainda, aproveitam para receberem seus salários. Nos demais dias, as professoras que trabalham na mesma escola podem encontrar-se, mas as professoras de escolas unidocentes permanecem isoladas uma das outras se não buscam estabelecer contatos pelos próprios meios. Este isolamento relativo obsta a conformação de uma identidade de grupo – mesmo entre trabalhadoras submetidas às mesmas condições de trabalho – o que, por sua vez, diminui a possibilidade de que as professoras rurais ofereçam resistência coletiva às políticas das quais são alvo. É claro que a inexistência de uma resistência aberta e coletiva não significa a não existência de formas individuais e sutis de resistência, tendo em vista a liberdade relativa que o professor tem em sala de aula para executar seu trabalho. De fato, cada professor apropria-se, a sua maneira, das práticas prescritas pelo PEA, resistindo a algumas e aderindo a outras.

As formas de resistência individual, contudo, são ignoradas pelos formuladores da política e, por isso, não interferem na reformulação da mesma. Desse modo, o saber produzido pelos professores em sua experiência prática com o PEA não é apropriado pelos formuladores da política, ainda que existam instâncias formais, como o microcentro, para recolher essas contribuições. O que prevalece é a falta de instâncias democráticas que valorizem a participação do professor, o que explica seu silêncio. Os docentes são, portanto, praticamente invisíveis para os formuladores das políticas públicas.

Analisando a participação das professoras durante o Seminário, observa-se diferentes graus de protagonismo frente aos problemas relatados. É notório que justamente as professoras com experiência de participação junto a mobilizações sociais locais, junto à igreja

(Noêmia) e Movimentos sociais (Liliane e Cláudia) participam mais ativamente do Seminário e também relatam iniciativas importantes junto à escola e suas comunidades. A comunidade da escola Araticum, fruto de um assentamento com histórico de sete anos de acampamento pelo MST, questionava a adoção do PEA pela escola, o que tornou-se um elemento importante para a forma como as professoras levavam adiante as mudanças sugeridas no PEA. Esta mesma comunidade, com protagonismo das professoras, mobilizava-se para a construção de uma sede definitiva para a escola.

Esta participação de alguns professores na definição dos rumos na escola, observada de forma incipiente no nível micro, contrasta com a reformulação do PEA, em 2008, e com a edição do *Manual de formação de professores*, de 2005, onde não foram viabilizadas contribuições de professores. A fala da coordenadora do PEA em Goiás explica este fato. Ela afirma, em sua entrevista, que não acha que “outro setor [além dos gestores] deveria ter participado do processo [de avaliação]. O principal interessado – o professor – nunca apontou sugestões nas avaliações das qualificações oferecidas a ele”. De modo geral, na América Latina, os professores raramente são considerados como interlocutores viáveis para a elaboração, redirecionamento ou aplicação das políticas educativas, conforme afirma Ferreira (2007), em revisão de literatura sobre a identidade docente e sindicalismo na América Latina. Acreditamos que esta temática – ampla e com pressupostos e implicações próprios – é um interessante campo para novas pesquisas sobre a situação atual da educação do campo.

Outro ponto que merecia ser investigado é a ausência do professor nos movimentos sociais, particularmente no Movimento por uma Educação do Campo. Embora apoiada por várias instituições, dentre elas a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) o Movimento parece desvinculado do magistério rural. Talvez isso decorra da falta de entidades de representação coletiva desses trabalhadores no Brasil, como sindicatos e associações. Contudo, o risco desta desvinculação é o de ignorar ou trabalhar contra os interesses destes trabalhadores, embora ele seja um dos mais interessados nas formas que assumem as políticas públicas de educação no campo.

6.5 CONCLUSÕES: O PEA A AS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

À guisa de conclusão procuraremos formular algumas perspectivas que, ao nosso ver, se apresentam para o trabalho docente na educação do campo no país. Neste momento em que

o PEA se generaliza como modelo oferecido a todas as escolas multisseriadas do campo no país, buscaremos, levando em consideração as variáveis em jogo e os dados trabalhados até agora, sintetizar uma avaliação da política adotada.

A reforma educacional desencadeada junto às escolas multisseriadas pelo PEA circunscreve-se à ordem estabelecida e, em grande parte, não rompe com o antigo modelo de educação voltada para o meio rural, uma vez que não atende à diretriz que preconiza uma educação “do campo” e “para o campo”. Sua política é definida a partir dos grandes centros e nesse sentido, em essência, não se diferencia de uma reforma educacional nas franjas do sistema, o que não contribui para uma transformação social.

A reforma da educação *per se* não é suficiente para diminuir as desigualdades campo-cidade e formar um novo aluno, mais autônomo e participativo. A experiência das professoras com a estratégia do governo estudantil do PEA, analisada no capítulo quatro, voltada para a *formação política* dos alunos como cidadãos pode ser inócua face à uma estrutura social e um contexto histórico com forte herança de políticas verticais e autoritárias, pois nem a escola nem a professora podem estar acima da sociedade em que se situam.

A partir dessa perspectiva entendemos que para definir uma política pública de educação para o campo, tendo em vista a melhoria das condições de vida da população que vive no meio rural e a defesa de seus direitos e de sua capacidade de autodeterminação, é preciso levar em consideração as mudanças mais estruturais nas circunstâncias em que vivem estas pessoas. O contexto rural apresenta características que o estruturam e exigem abordagens novas para a construção de políticas progressistas que visem a autonomia. Considerando o nível macro, relativo à forma como está socialmente organizado o trabalho no campo, abrimos uma perspectiva mais coerente para pensar o desenvolvimento da autonomia e da profissionalização das professoras, como trabalhadoras do campo que são.

O problema, como entendem os movimentos que defendem uma educação “do campo” e “para o campo”, é que as políticas públicas ignoram a diversidade das populações que vivem e trabalham no meio rural. Está em jogo a relação campo x cidade, em que o campo aplica as políticas produzidas na cidade e não se qualifica para produzir políticas que expressem suas próprias perspectivas. Estudos indutivos, como este, questionam a lógica que coloca a cidade sempre como o centro, como o parâmetro de comparação, como o lugar de avaliação e como o modelo para ações que se desenvolvem no campo. Os estudos tornam-se, assim, uma ferramenta para subsidiar políticas públicas que abarquem as perspectivas mais diversas. Funcionam como mediador entre as reformas e as necessidades dos professores. Ao mapear as relações e formas de circulação do poder na organização do trabalho escolar, cria-

se condições para corrigir distorções e fortalecer a autonomia dos professores e seu processo de profissionalização. Com base no estudo empírico realizado, salientamos duas ações importantes neste sentido: em primeiro lugar, que existam várias instâncias de reconhecimento do trabalho docente – tanto do que os trabalhadores docentes têm a dizer, quanto de sua autonomia como profissionais – em segundo lugar, é importante que haja reconhecimento material do trabalho realizado, pelo provimento de melhores condições de trabalho dos professores. Ambas estão presentes nas pautas de novos programas educacionais bem intencionados, inclusive do PEA, contudo o grande problema tem sido viabilizá-los no campo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, M. R.; DI PIERRO, M. C. Programa nacional de educação na reforma agrária em perspectiva: dados básicos para uma avaliação. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal In: GENTILI P.; FRIGOTTO, G. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. P.35-48.

BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. P. Construindo formas de co-gestão do trabalho docente: as comunidades ampliadas de pesquisa como estratégia privilegiada. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt03/t0312.pdf>>. Acesso em 16 mai. 2009.

BENVENISTE, L.; McEWAN, P. J. Constrains to implementing educational innovations: the case of multigrade schools. International Review of Education, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg, v.46, n.1/2, p.31-48, 2000.

BEZERRA-NETO, L. Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil. 2003. Tese (Doutorado Em Educação) - Universidade de Campinas, Campinas.

BRASIL. Lei n. 9394/94. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de orientação, execução, repasse de recursos e prestação de contas no âmbito do programa Fundescola. Brasília: FNDE, 2006.

BRUNO, L. Gestão da Educação: onde procurar o democrático? In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs) Política e Gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

BURBULES, N.; TORRES, C. Globalização e educação: uma introdução. In: BURBULES, N.; TORRES, C. (Orgs.). Globalização e educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002. P.125-144.

CALDART, R. S. Sobre Educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.) Educação do campo: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, 2008.

CARNOY, M.; CASTRO, C. M. (Org.). Como anda a reforma da educação na América Latina? Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1997.

COLBERT, V. Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre: el caso de Escuela Nueva en Colombia. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n.20, 1999. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/rie20a04.PDF>> Acesso em: 15 nov. 2006.

CURY, C. A educação básica no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.80, p.168-200, set. 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-73302002008000010&lng=es&nrm=iso&tlng=pt> Acesso em: 15 jun. 2007.

DAMASCENO, M. N.; BESERRA, B. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, 2004.

DEJOURS C. Loucura do trabalho. São Paulo: Oboré; 1987.

DIAS, C. A. Grupo focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. Informação & Sociedade, Campinas, v.10, n.2, 2000. Disponível em:
<<http://www.ies.ufpb.br/ojs2/index.php/ies/article/view/330/252>>. Acesso em: 30 ago. 2007.

DUARTE, A.; AUGUSTO, M. H. O trabalho docente e a mudança organizacional da escola: o potencial participativo do professor. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29, 2006. Disponível em:
<[ww.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2009--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT04-2009--Int.pdf)> Acesso em: 16 mar. 2007.

ENGUIITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. Teoria & Educação, Porto Alegre, n.4, p.41-6,1991.

ETZIONI, A. (Org) The Semi-Professions and their Organization. London: Collier-Macmillan, 1969.

FALS-BORDA, O. Aspectos teóricos da pesquisa participante: considerações sobre o papel da ciência na participação popular. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FAO/UNESCO. Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Ginebra: FAO/UNESCO, 2004. Disponível em:
<<http://www.fao.org/SD/ERP/Estudio7paises.pdf>> Acesso em: 12 maio 2007.

FELDFEBER, M. La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la agenda educativa en América Latina. Educação & Sociedade, Campinas, v.28, n.99, p. 444-465, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 mar.2009.

FERNANDES, B. M. Educação do campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A. (Org.) Educação do campo: campo, políticas públicas, educação. Brasília: INCRA, 2008.

FERREIRA, M. O. V. Notas sobre as relações entre identidade e sindicalismo docentes. Educação & Sociedade, Campinas, v.28, n.99, p.377-399, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 mar. 2009.

FLORES, M. M. L. Municipalização do ensino em Goiás. UCG: Goiânia, 2007.

FREIRE, J. C. S. Currículo e classes multiseriadas na Amazônia: realidade e desafios do Projeto Escola Ativa no estado do Pará. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, XIII, Recife, 2006. Recebido por correio eletrônico.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. (org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

FUNDESCOLA. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Capacitação de Professores. Brasília: MEC, 2003.

FUNDESCOLA. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Escola Ativa: orientações para a supervisão municipal. Brasília: MEC, 2006.

FUNDESCOLA. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Guia para a formação de professores da Escola Ativa. Brasília: MEC, 2005.

FURTADO, E. D. P. Estudo sobre a educação para a população rural no Brasil. In: FAO/UNESCO. Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. FAO/UNESCO, 2004. P.44-91. Disponível em: <<http://www.fao.org/SD/ERP/Estudio7países.pdf>> Acesso em: 12 maio 2007.

GENTILI, P. Educación (Verbetes). Versão preliminar para a Enciclopédia Latinoamericana. Rio de Janeiro: Manuscrito, 2006.

GENTILI, P. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

HECKERT, A. L.; ARAGÃO, E.; BARROS, M. E. B.; OLIVEIRA, S. A dimensão coletiva da saúde: uma análise das articulações entre gestão administrativa-saúde dos docentes, a experiência de Vitória. In: ATHAYDE, M.; BARROS, M.E.B.; BRITO, J.; YALE, M. (Orgs.). Trabalhar na escola? Só inventando prazer. Rio de Janeiro: IPUB/ CUCA, 2001.

HYPÓLITO, A. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise. Teoria & Educação, Porto Alegre, v.4, p.3-21,1991.

INEP/MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2004. Brasília: INEP, 2004.

JIMÉNEZ, M. R. Un nuevo marco educativo para la globalización capitalista: una lectura de caso. In: Instituto Superior Pedagógico San Marcos. Las reformas educativas en Peru, América Latina y el Caribe. Lima: Instituto Superior Pedagógico San Marcos, 2001.

LEGGETT, I. The Escuela Nueva of Colombia: different perspectives an example of primary education reform. 2001. Disponível em: <<http://www.ioe.ac.uk/multigrade/fulltext/fulltextLeggett.pdf>> Acesso em: 12 maio 2007.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos “novos” movimentos sociais na educação. In: GENTILLE, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs.). A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez; Buenos Aires: Clacso, 2002.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação & Sociedade, Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan./abr. 2006.

- MARTINS, A. M. Autonomia e gestão da escola pública: aportes para uma discussão. In: OLIVEIRA, D. A. ; ROSAR, M. F. F. (Orgs) Política e Gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- MARX, K. Capítulo I. In: MARX, K. O capital. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MARX, K. Processo de trabalho e processo de valorização. In: ANTUNES, R. (Org.). A dialética do trabalho. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- MARX, K.; ENGELS, F. A história dos homens (a ideologia alemã). In: FERNANDES, F. (Org). K. Marx & F. Engels: história. São Paulo: Ática, 1983. P.182-214.
- MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. Cadernos de Pesquisa. São Paulo, n.118, mar. 2003.
- McEWAN, P. J. The effectiveness of multigrade schools in Colombia. Journal of Educational Development, v.18, n.6, p.435-452, 1988.
- McEWAN, P. J.; BENVENISTE, L. The politics of rural school reform: Escuela Nueva in Colombia. Journal of Education Policy, v. 16, n.6, p.547–559, 2001.
- MEC – Ministério da Educação. Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios. Brasília: MEC, 2003.
- MEC/CNE. Câmara de Educação Básica. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo: 36/2001, de 4 de dezembro de 2001. Brasília, DF, 2003.
- MESZÁROS, I. A educação para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A.; SÁ, L. M. Uma nova experiência de formação de técnicos para os assentamentos da reforma agrária: perspectivas das lutas do campo no Brasil. VII Congresso da Asociación Latinoamericana de Sociología Rural. Quito, 2006. Disponível em: <www.alasru.org> Acesso em: 16 mai. 2009
- MUNARIM, A. Movimento nacional de educação do campo: uma trajetória em construção. REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 31, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT03-4244--Int.pdf>> Acesso em: 30 abril. 2009
- OLIVEIRA, D. A. Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000.
- OLIVEIRA, D. A. Gestão escolar e trabalho docente: relatório de pesquisa CNPq - FAPEMIG. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P.13-38.

OLIVEIRA, D. A. Qualidade total na educação: os critérios da economia privada na gestão da escola pública. In: BRUNO, L. (Org.). Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo. São Paulo: Atlas, 1996.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, M. R. T. (Org). Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, J. O; FONSECA, M.; TOSCHI, M. S. O programa FUNDESCOLA: concepções, objetivos, componentes e abrangência: a perspectiva de melhoria da gestão do sistema e das escolas públicas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 90, p.127-147, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 fev. 2007.

OSÓRIO-PEREZ, E. Viejas y nuevas ruralidades a partir de las migraciones internas: algunas reflexiones desde la realidad colombiana. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, ago. 200. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/rjave/mesa1/osorio.pdf>> Acesso em: 6 mar. 2007.

PARO, V. Políticas educacionais: considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. (Orgs.). Políticas públicas & educação básica. São Paulo: Xamã, 2001. P.29-47.

PEREIRA, L. C. B. Da administração burocrática à gerencial. Revista do Serviço Público, Brasília, v.47, n.1, jan./abr.1996. Disponível em: <www.bresserpereira.org.br/papers/1996/95.AdmPublicaBurocraticaAGerencial.pdf> Acesso em: 6 mar. 2007.

PERFETTI, M. Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. In: FAO/UNESCO. Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Ginebra: FAO/UNESCO, 2004. Disponível em: <<http://www.fao.org/SD/ERP/Estudio7paises.pdf>> Acesso em: 12 maio 2007.

PERRENOUD, P. A Introdução. In: PERRENOUD, P. A. Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógicas. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PESSOA, J. Aprender e ensinar no cotidiano de assentados rurais em Goiás. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.10, p.79-89, jan./abr. 1999. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_07_JADIR_DE_MORAIS_PESSOA.pdf> Acesso em: 16 mar. 2007.

PNUD. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. El conflicto, calejón con salida: informe nacional de desarrollo humano para Colômbia. Bogotá: PNUD, 2003.

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

PUC-MINAS - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Padrão PUC-Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de projetos de pesquisa. Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <<http://www.pucminas.br/biblioteca/>>. Acesso em: 7 jul. 2007.

PREAL. Programa de promoção da reforma educativa na América latina. El futuro está en juego: informe de la comisión internacional sobre educación, equidad y competitividad económica em América Latina y el Caribe. Santiago, 1998.

PSACHAROPOULOS, G.; ROJAS, C.; VELEZ, E. Evaluación del rendimiento del programa colombiano Escuela Nueva: ¿es el sistema multigrado la respuesta? Washington: Banco Mundial, 1992.

ROCHA, I. A. Representações sociais de professores sobre os alunos no contexto de luta pela terra. 2004. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gérias, Belo Horizonte,

SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1991.

SALAMA, P.; VALIER, J. Pobrezas e desigualdades no terceiro mundo. São Paulo: Nobel, 1997.

SANDOVAL, R. P. et al. La escuela nueva. In: SANDOVAL, R. P. Escuela y modernidad en Colômbia. Tomo II. FES/ Retrepo Barco: 1996.

SANDOVAL, R. P.; ZUBIETA, L. Escuela, marginalidad y contextos sociales en Colombia. In: SANDOVAL, R. P. Escuela y modernidad en Colômbia. Tomo II. FES/ Retrepo Barco: 1996.

SANTOS, O. J. Fundamentos da relação trabalho e educação. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, n.9, jul./dez. 2001.

SANTOS, O. J. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. Educação em Revista, Belo Horizonte, n.10, p.26-30, dez.1989.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*.v.28, n.100, p.1231-1255. 2007.

SCHIEFELBEIN, E. et al. En busca de la escuela del siglo XXI: ¿puede darnos la pista la escuela nueva de Colômbia? Santiago: UNESCO, 1992.

SECAD/ MEC. Orientações pedagógicas para formação de educadoras e educadores. Brasília: MEC, 2008a.

SECAD/ MEC. Projeto base. Brasília: MEC, 2008b.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SOUZA, A.L.L. Estado e educação pública: tendências administrativas e de gestão. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. F. (Orgs) Política e Gestão da Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TEIXEIRA, M. C. S. Administração e trabalho na escola: a questão do controle. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.66, n.154, p.432-47, set./dez. 1985.

THIOLLENT, M. Metodologia da pesquisa-ação. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

TOMASEVSKI, K. Informe de La Relatora Especial, Misión a Colombia, 1 a 10 de Octubre de 2003. Informe del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos los Derechos Humanos sobre la situación de los derechos humanos en Colombia. Ginebra: ONU, 2004.

TORRES, R. M. Alternativas dentro de la educación formal: el programa Escuela Nueva de Colombia. Perspectivas, n. 84. París: UNESCO, 1992. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1584.pdf>>. Acesso em: 8 maio 2007.

TYACK, D.; CUBAN, L. Em busca de la utopia: un siglo de reformas de las escuelas publicas. 2.ed. Fondo de Cultura Económica: 2001.

VIEIRA, S. L. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N.; AGUIAR, M. (Orgs.). Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WANDERLEY, M. N. B. A ruralidade no Brasil moderno: por um pacto social pelo desenvolvimento rural. In: GIARRACA, N. (Org.). Una nueva ruralidad en América Latina? Buenos Aires: CLACSO-ASDI, 2001.

8 ANEXOS E APÊNDICES

ANEXO 1: Entrevista com Jacqueline Freire

1. Como você acha que as mudanças que o Programa Escola Ativa passa em 2008, com sua última reformulação e ida para a SECAD, atendem e como deixam de atender as demandas do Movimento por uma Educação do Campo?

O contexto é importante de ser compreendido. O contrato do Governo com as agências multilaterais estava se encerrando ao final de dez anos. O Brasil considerava que dispunha de recursos suficientes e políticas educacionais que não necessitam de apoio internacional para fins de financiamento.

Nesse processo o Governo então decide internalizar nas estruturas do Ministério os programas e tecnologias desenvolvidos sob a égide do Fundescola. A ida do Programa Escola Ativa para a SECAD, então, se dá nesse (re)arranjo institucional.

A internalização do Programa na SECAD foi em meio a conflitos e negociações. Em agosto de 2007 houve um Seminário, cuja deliberação foi na reunião do GPT de julho/2007. Na própria reunião do GPT o Programa esteve na pauta e principalmente os Movimentos Sociais foram ostensivos na crítica.

Esse Seminário em agosto apontou uma série de elementos para o processo de reformulação e a Equipe do Fundescola travou bastante os desdobramentos, na minha compreensão, retardando um processo mais participativo.

A UFPA foi contratada para a reformulação das linhas gerais do Programa e do material didático e ainda em 2007 o FNDE e a SECAD redefiniram o papel da Universidade, mas isso não é o central para a questão pautada.

Na minha visão, a ida do programa para a SECAD e o processo de reformulação deflagrado, não atendem as demandas do movimento por uma educação do campo, aliás, até confrontam interesses, expectativas e perspectivas.

Há claros antagonismos teóricos, políticos e pedagógicos no Programa e no Movimento, então não basta só assumir o Vigotsky e outros teóricos como novas matrizes para conciliar os projetos educativos. As tensões e disputas permanecem.

O processo de reformulação não foi democrático, houve muitos verticalismos determinados pelas urgências institucionais do MEC.

2. Gostaria de saber também, na sua opinião, quais são os grupos políticos que dão suporte ao Programa e que interesses eles representam. Além desses, existem outros grupos exercendo influência ou tentando exercê-la? Gostaria que você me explicasse quais são os grupos mais poderosos e como esses grupos se articulam.

Os grupos políticos que historicamente deram sustentação ao Programa estão vinculados à tecnocracia do Estado, a compromissos formais pactuados por meio de convênios. Os

interesses iniciais estiveram claramente subordinados aos ditames de organismos internacionais e suas diretrizes de política educacional.

Houve esforço de grupos e/ou profissionais alinhados com o movimento da educação do campo em influenciar mais decisivamente no processo de reformulação, mas na minha compreensão foram “derrotados” pelas necessidades internas de cumprimento da agenda ministerial, sem o tempo necessário para maturar e qualificar mais o processo.

O trabalho da UFPA, considero inócuo, principalmente pelo paralelismo das agendas. Enquanto a Universidade analisava a experiência dos dez anos do Programa e os materiais, o processo de reformulação e produção de materiais estava em marcha, então foram processos que pouco dialogaram entre si. Houve muito formalismo. O tempo político da reformulação foi incompatível com o tempo de avaliar-dialogar-refletir-propor-formular.

As sete Oficinas Regionais ocorridas entre 23/02 e 04/04 tiveram elementos substantivos, mas em maio o MEC já estava com um documento preliminar sem incorporar a sistematização das próprias Oficinas.

A institucionalidade e a agenda ministerial foram competentes no trato de seus interesses, visões e compromissos.

3. Porque você acha que a opção da SECAD foi por reformar e universalizar o Programa Escola Ativa?

Acredito que na ausência de projetos alternativos consolidados para as classes multisseriadas no quadro da agenda ministerial, marcada pela urgência, a perspectiva de universalizar foi no sentido de apostar na melhoria da qualidade de ensino, motivados pela crença de que houve uma substancial reformulação dos fundamentos do Programa.

O MEC acredita que o processo foi participativo, democrático, que os antagonismos não estão dados, que a reformulação vem ao encontro de expectativas do movimento por uma educação do campo.

A universalização do Programa, na ótica do MEC, atende a necessária qualificação do processo educativo nas classes historicamente “invisíveis” e desassistidas pelo poder público.

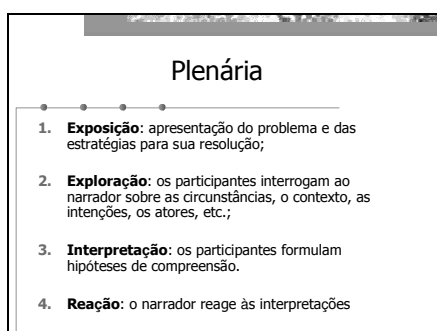
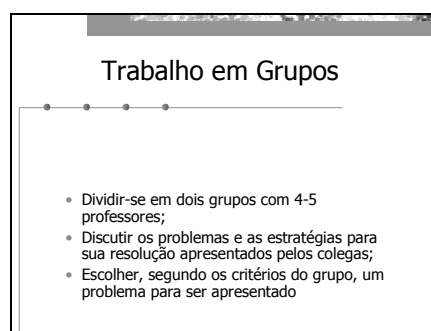
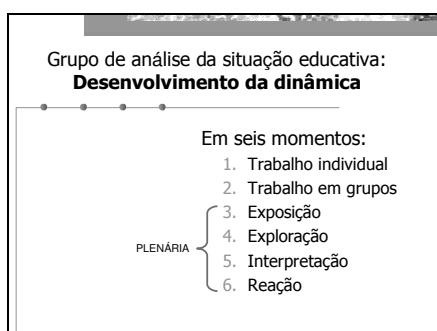
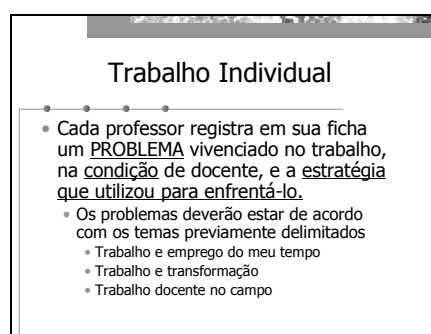
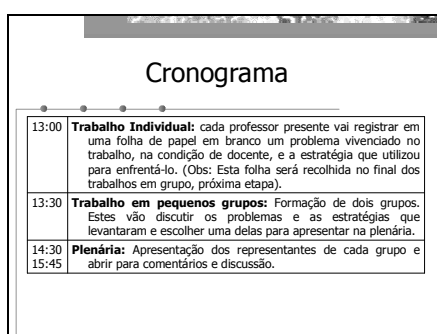
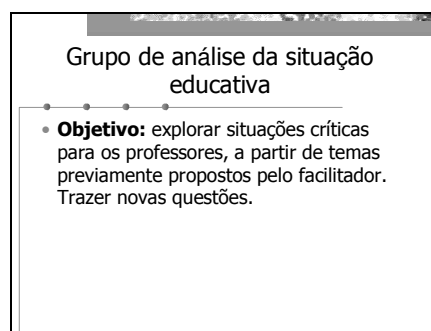
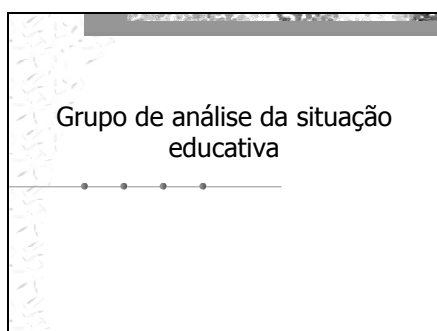
ANEXO 2: Material utilizado no seminário

<p>Conteúdo da Pasta distribuída aos participantes (10 pastas, com nome)</p>	<p>1 caneta (10 unidades) 2 cópias do Termo de consentimento livre e esclarecido (20 unidades – Anexo 2) Folha de síntese para o GASE (10 unidades – Anexo 17) Crachás (13 unidades) Questionário de avaliação do seminário (10 unidades – Anexo 19) Questionários de perfil do professor (10 unidades – Anexo 4) Folhetos de orientação de voz (15 unidades – Apêndice 1) Texto sobre a voz (11 unidades – Apêndice 2) 10 xerox de cada relógio (20 unidades – Anexo 7) Cronograma do dia (11 unidades – Anexo 5) Balão (15 unidades)</p>
<p>Dinâmica do Relógio</p>	<p>Levar uma folha de síntese para cada grupo.</p>
<p>Painel “antes” e “depois”</p>	<p>4 Cartolinas, 6 revistas, 2 Tesouras, 2 Colas, Papel colorido, Figuras humanas recortadas em papel colorido, Fita adesiva para colar os painéis</p>
<p>Grupo de Avaliação da Situação Escolar - GASE</p>	<p>Uma folha de síntese para cada participante</p>
<p>Palestra sobre voz e trabalho docente</p>	<p>Um balão para cada participante Folder (Apêndice 1) Texto (Apêndice 2)</p>

ANEXO 3: Planejamento detalhado das atividades do seminário

PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES		
Hora	Atividade	Observação (local, materiais, etc)
8:00	Apresentação da proposta e da programação do evento	Apresentação de Slides
8:15	Formulário de Consentimento Livre e Esclarecido. Reunião do coletivo de professores para discutir a proposta de participação na pesquisa	
8:30	Palestra: “A organização do trabalho docente” (aula dialogada)	Apresentação de Slides
8:45	Dinâmica I: Relógios com e sem números	
9:00	Orientação para a Confecção do Painel “Antes e Depois”	
9:30		Lanche
10:00	Dinâmica II: Confecção do Painel “Antes e Depois” em dois grupos	
10:30	Apresentação e debate com o grupo “Antes”	
11:00	Apresentação e debate com o grupo “Depois”	
11:30	ALMOÇO	
12:00		
12:30		
13:00	Grupo de análise da situação educativa – Fase individual	Expor os problemas nos subgrupos. Selecionar um
13:30	Plenária – Grupo 1	Pegar problemas não selecionados.
14:00	Plenária – Grupo 2	
14:30	Exploração da dinâmica GASE	Usar problemas não selecionados para tentar inferir critério de escolha dos selecionados
15:00	Plenária – debate dos problemas não selecionados e fechamento da atividade	Lanche
15:30	Palestra: “Voz e trabalho docente”	Apresentação de Slides, volta ao painel para discutir a saúde docente – aberto a outros professores da rede municipal e estadual
16:00	Palestra: “Voz e trabalho docente”	
16:30	Avaliação das atividades do dia	Questionário
17:00	FIM DAS ATIVIDADES DO DIA	

ANEXO 4: Apresentação de diapositivos usada para introduzir a dinâmica GASE (grupo de análise da situação educativa)



ANEXO 5: Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, R.G: _____, declaro, por meio deste termo, que concordei em participar do trabalho de campo referente à pesquisa intitulada **“Mudanças na Organização do Trabalho Docente no Campo: a experiência do Programa Escola Ativa”**, coordenada pelo doutorando Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves, aluno do Programa de Políticas Públicas de Formação Humana (PPFH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Fui informada, ainda, que poderei contatar ao coordenador da pesquisa a qualquer momento que julgar necessário através do telefone (31) 32678452 (inclusive chamadas a cobrar) ou e-mail gbbicalho@uol.com.br.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informada do objetivo estritamente acadêmico do estudo, que, em linhas gerais é identificar e analisar mudanças na organização do trabalho docente em escolas que participaram da implantação do Programa Escola Ativa, considerando as configurações e os sentidos que adquire o trabalho segundo o ponto de vista do professor. A hipótese que orienta o estudo destas mudanças é que a organização do trabalho na escola tem conseqüências sobre a vida e o trabalho dos professores, o que por sua vez pode trazer conseqüências para sua saúde ou para o ensino na escola.

Minha colaboração se fará por meio de participação no seminário de pesquisa “Mudanças na Organização do Trabalho Docente no Campo: a experiência do Programa Escola Ativa”. O seminário estrutura-se em torno a dinâmicas individuais e em grupos onde os participantes serão observados e incentivados a analisar individual e coletivamente a organização do trabalho docente. Para os fins da pesquisa serão utilizados dados fornecidos voluntariamente durante o seminário. Declaro estar ciente que serão feitas gravações de imagem e som com fins a facilitar o trabalho de transcrição e análise dos dados, para a produção de uma tese de doutorado e possivelmente de artigos, a serem divulgados na comunidade científica. O acesso e a análise dos dados coletados se fará apenas pelo pesquisador. O anonimato dos participantes do estudo estará assegurado pela troca dos nomes dos participantes e do município onde foi realizada a pesquisa.

Estou ciente de que, caso eu tenha dúvida ou me sinta prejudicada, poderei contatar o pesquisador responsável, ou ainda o Comitê de Ética da UERJ, que também poderá esclarecer dúvidas e receber reclamações: Rua São Francisco Xavier, 524, Sala 3020, Bloco E. Cep: 20550-900. Tel: (21)2569-3490 E-mail: etica@uerj.br

O pesquisador me ofertou uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP). Fui ainda informada de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Cerrado, 28 de abril de 2008

Assinatura do Participante

Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves – Pesquisador

ANEXO 6: Questionário para professores da Escola Ativa

Mudanças na Organização do Trabalho Docente no Campo: a experiência do Programa Escola Ativa

Coordenador: Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves – PPFH/UERJ

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DA ESCOLA ATIVA

NOME DO PARTICIPANTE: _____ ESCOLA: _____

Obs: Esta folha será entregue ao pesquisador

SOBRE VOCÊ

1. A que distância da escola você mora? _____ Km
2. Quanto tempo você leva de sua casa à escola? _____ min
3. Com que frequência você viaja da sua casa para a escola e da escola para sua casa?
 Diária
 Semanal
 Quinzenal
 A cada _____ meses
 Você mora na escola onde você trabalha
4. Grau máximo de escolaridade que você atingiu:
 Primário/ Ensino Fundamental
 Ensino Médio
 Geral ou Técnico
 Magistério/ Normal
 Ensino Superior incompleto
 Ensino Superior completo
 Estudos de pós graduação. Especifique _____
5. Idade: _____ anos

Sobre a escola em que você trabalha

1. Nome da Escola: _____
2. Tamanho/ número de salas e outras dependências: _____

3. Equipamentos: _____
4. Horário de funcionamento: _____
5. Quantos alunos esta escola possui? _____
6. Quantas pessoas trabalham na sua escola? _____ e o que cada uma delas faz? _____

7. Onde está localizada a escola onde você trabalha? (cidade, distrito, fazenda, estado, etc.)

8. Conte algum fato que você considere importante para que eu conheça a sua escola. Pode ser alguma particularidade sobre sua localização, sua história ou alguma característica peculiar que você considere notória ou diferente.

Atividade Profissional

1. Como foi que você escolheu ser/ acabou sendo professor?

2. Por quê você trabalha no Campo?

3. Como você obteve o trabalho nesta escola? (concurso, indicação, seleção, etc.)

4. Seu vínculo empregatício (relativo ao seu contrato de trabalho) nesta escola é:

- a. Concursado / efetivo / permanente
- b. Não concursado / temporário

5. Há quantos anos você é professor? _____ anos.

6. Há quantos anos você é professor rural? _____ anos.

7. Há quantos anos você é professor na escola em que trabalha hoje? _____ anos.

8. Qual é a idade de seus alunos? Entre _____ e _____ anos de idade.

Escola Ativa

1. Você considera que modificou a utilização dos recursos didáticos após a implementação do modelo Escola Ativa? Quais? Como?

2. Na sua opinião, existem vantagens para a realização do seu trabalho que você considera relacionados ao modelo Escola Ativa, adotado pela sua escola? Se sim, enumere-as:

- a. _____
- b. _____

c. _____

d. _____

3. Na sua opinião, quais são os principais problemas ou dificuldades para a realização do seu trabalho?

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

4. Dos problemas ou dificuldades acima mencionados, há algum que você considere relacionado ao modelo Escola Ativa, adotado pela sua escola? Se sim, enumere-os. Cite também outros problemas que você relacione ao programa Escola Ativa.

a. _____

b. _____

c. _____

d. _____

Muito Obrigado.
Gustavo

ANEXO 7: Fotos das escolas de Cerrado



Foto 1: Foto de satélite do Google Earth mostrando as quatro escolas visitadas durante a pesquisa (alfinetes amarelos) e sua distância em relação ao núcleo urbano do município (círculo vermelho).

As distâncias em linha reta são: aproximadamente 873 km para o Rio de Janeiro – RJ; aproximadamente 12 km (em linha reta) do núcleo urbano do município à Escola de Assentamento sul; aproximadamente 25 km (em linha reta) do núcleo urbano até a escola de povoado norte; aproximadamente 77 km (32 em linha reta) do núcleo urbano até a escola de assentamento oeste; aproximadamente 35 km (26 em linha reta) do núcleo urbano até a escola de povoado oeste.



Foto 2: Fachada da escola de assentamento sul (escola Peroba)



Foto 3: Fachada da escola de povoado oeste (escola Angelim).



Foto 4: Fachada da escola de povoado norte (escola Pequizeiro)



Foto 5: Fachada da escola de assentamento oeste (escola Araticum). Na verdade esta sede provisória era a antiga sede da fazenda desapropriada para fins de reforma agrária. Em metade dela funciona a escola e na outra metade vive uma família assentada que ainda não construiu sua casa no terreno recebido.



Foto 6: Frente da escola de assentamento oeste (escola Araticum)



Foto 7: Interior da escola Araticum. Não há forro e há apenas uma sala nesta sede provisória. O mobiliário é utilizado para fazer a separação entre as duas turmas.

ANEXO 8: Modelos dos relógios

Mudanças na Organização do Trabalho Docente no Campo: a experiência do Programa Escola Ativa

Coordenador: Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves – PPFH/UERJ

RELÓGIO DE 24 HORAS



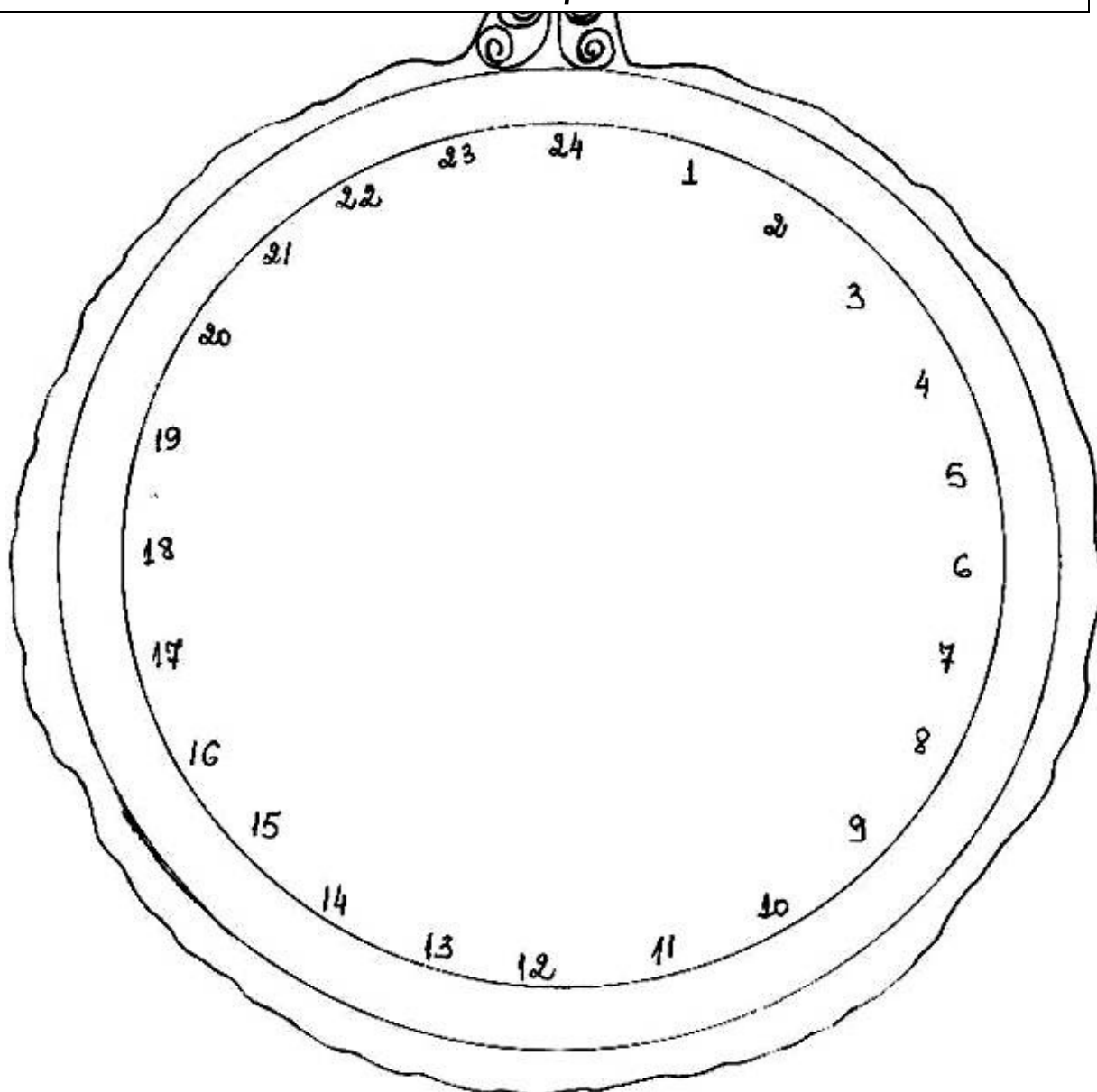
NOME DO PARTICIPANTE: _____

Obs: Esta folha será entregue ao pesquisador ao final da atividade



Represente a ocupação de um dia normal de trabalho:

“Como você ocupa seu dia?”



**Mudanças na Organização do Trabalho Docente no Campo: a experiência do
Programa Escola Ativa**

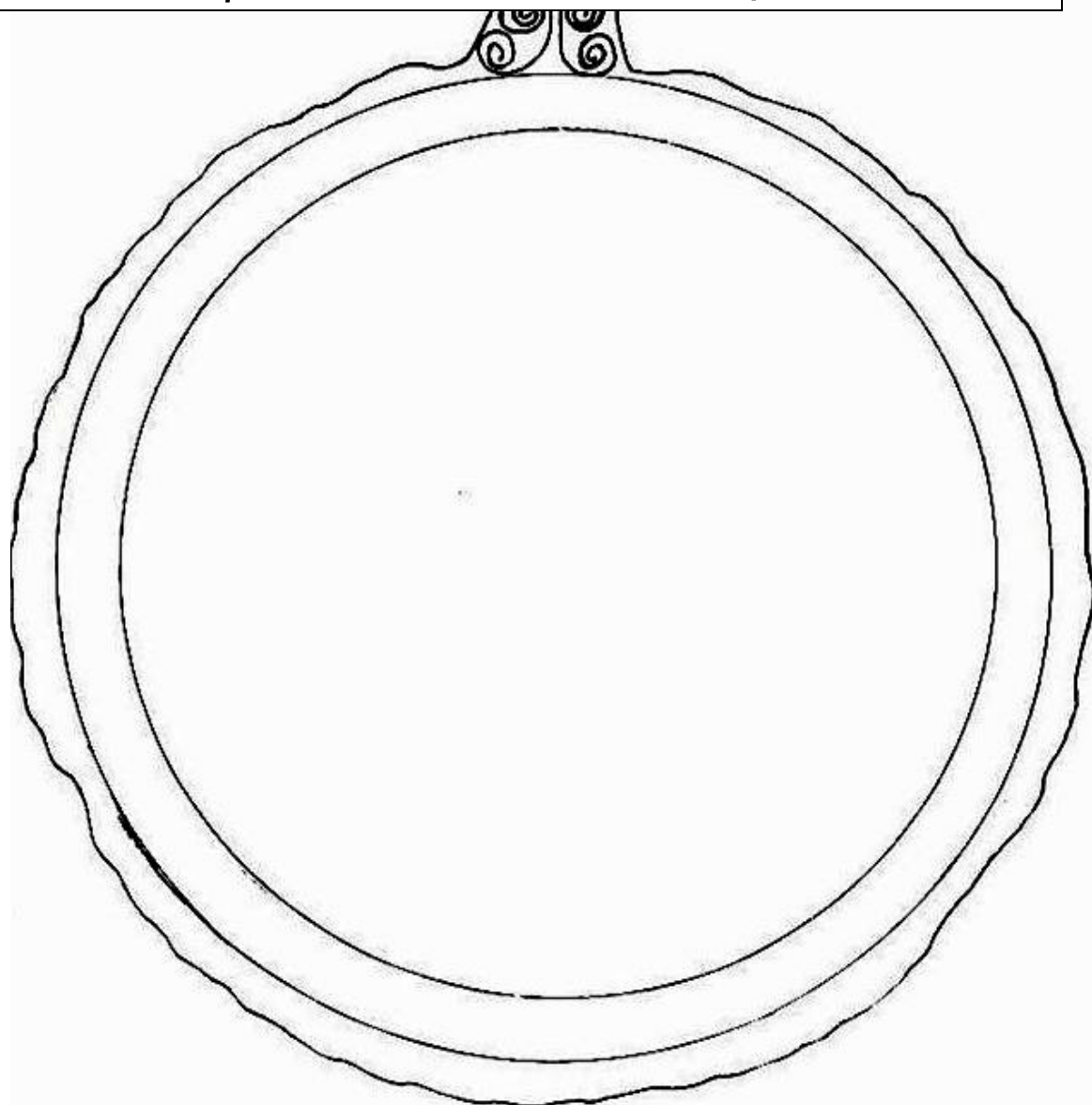
Coordenador: Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves – PPFH/UERJ

RELÓGIO DA JORNADA DE TRABALHO

NOME DO PARTICIPANTE: _____

Obs: Esta folha será entregue ao pesquisador ao final da atividade

*Represente sua jornada de trabalho, começando pela hora
em que inicia a rotina até o seu fim.*



ANEXO 9: Folha-síntese para a dinâmica do relógio

Mudanças na Organização do Trabalho Docente no Campo: a experiência do Programa Escola Ativa

Coordenador: Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves – PPFH/UERJ

FOLHA SÍNTESE PARA A DINÂMICA DO RELÓGIO – O TEMPO E OS DIAS

Obs: Esta folha será entregue ao pesquisador ao final da atividade

1. Qual foi o critério usado pelo grupo para selecionar o relógio **com** ponteiros para a plenária?.

2. Qual foi o critério usado pelo grupo para selecionar o relógio **sem** ponteiros para a plenária?.

ANEXO 10: Transcrição da apresentação dos relógios escolhidos nos grupos

Relógio com números (dia normal de trabalho). GRUPO 1⁵¹

Liliane: Das 22 horas às quatro e trinta da manhã eu estou dormindo. Aí, das quatro e trinta às cinco eu estou preparando para sair pro trabalho. Como o meu marido é o transportador dos alunos, então eu saio com ele às cinco horas. Aí das cinco horas até mais ou menos seis e meia a gente está no caminho até chegar a escola. Às sete horas inicia a aula. Das sete às onze e meia, estou no trabalho, mas nunca saio às onze e meia, geralmente é meio dia. Aí do meio dia às treze e trinta eu estou no percurso de novo para voltar pra casa. Chego em casa, eu faço o almoço. Aí **das 14 às 18**, eu coloquei aqui atividades diversas: como por exemplo arrumar a casa, lavar a roupa, ajudar os filhos nas tarefas, né, que eu tenho quatro filhos. É... aí eu trabalho na horta e trabalho na roça. Eu tenho uma roça de mamona e estou começando agora uma de pimenta [incompreensível]. Depois, das dezoito horas às vinte e uma horas, estou planejando aula... assim, replanejando, porque a gente planeja mais é final de semana que tem mais tempo, então eu só vou dando uns retoques. E eu gosto muito de ler. Vocês vão ver aqui ela não pôs lá novela, televisão. Eu não gosto de novela nem de televisão, só se for um filme. Eu pus aqui, oh: das 21 às 22, leio um bom livro, às vezes assisto um filme. E tá aqui meu relojinho. É mais ou menos isso todos os dias, de segunda a sexta. Alguma pergunta?

Relógio sem números (jornada de trabalho). GRUPO 1⁵²

Rita: Das seis às sete, eu estou preparando para o trabalho, tomando café da manhã e vou para o percurso da escola. Das sete às nove, nós chegamos, temos a oração, a acolhida com as crianças, depois ouvir as novidades, eles têm sempre. Eles contam alguma novidade: uma revistinha nova, um brinquedinho novo, todos os dias tem alguma coisa assim. A atividade é de acordo com o horário do dia. Das nove às nove e quinze, o lanche, das nove e quinze às nove e meia, o recreio. Depois volta à sala de aula e onze e trinta, terminando a aula. Eu sempre eu saio meio dia também, porque as crianças dependem muito do transporte... E... meu tempo de preparação pra aula é das quinze às dezessete.

Gustavo: Por quê que este foi o relógio escolhido?

Rita: Nada específico, assim... Era tudo parecido, então foi escolhido este.

Relógio com números (dia normal de trabalho). GRUPO 2⁵³

Cláudia: Das 21 às cinco e meia eu durmo. Estou dormindo. Das cinco e meia às seis eu vou para o ponto, pegar o transporte escolar... Não, é... das cinco e meia às... mais ou menos às seis e cinco por aí eu estou arrumando e vou pegar o transporte escolar. Aí aqui das sete até mais ou menos às onze e meia... só que sai mesmo meio dia, nunca sai às onze e meia, igual a Liliane falou, meio dia, eu nunca saio às onze e meia, é sempre meio dia. Aí eu to na escola, no caso, trabalhando. Aí do meio dia à uma hora eu almoço e dou meu descanso. Aí das uma às duas eu vou fazer os afazeres domésticos, descansar ou então fazer alguma outra coisa. E das duas até às 21 horas eu vejo tv, preparo as atividades, é... os planos de aula, ajudo meus pais se tem alguma coisa que precisar [risos das colegas] passeio e faço outras coisas....

⁵¹ Cf. Anexo 8.

⁵² Cf. Anexo 9.

⁵³ Cf. Anexo 10.

Relógio sem números (jornada de trabalho). GRUPO 2⁵⁴

Cláudia: No relógio da rotina, no caso, da jornada de trabalho, às sete horas eu entro na escola, mais ou menos umas sete e quinze, sete e meia, por aí, eu começo as atividades, até os alunos chegarem, contar o que aconteceu, pegar o caderno, ver o que eles vão fazer... Aí começa mais ou menos às sete e meia. Das sete e meia às nove e quinze eles estão fazendo as atividades, estão trabalhando... Aí, das nove e quinze às nove e quarenta e cinco eles lancham e vão para o recreio. Aí das nove e quarenta e cinco até onze e meia eles retornam à sala de aula e vão trabalhar mais, vão fazer atividades e mais alguma coisa... Aí, aqui, das duas às vinte e uma horas eu... assim... eu não preparo só aula, eu faço outras coisas, mas nesse horário que eu preparo a aula, faço planejamento, preparo as atividades...

María José: Você acha que mais ou menos quantas horas por dia, em média, você usa para preparar as aulas?

Cláudia: Uso umas duas, duas e pouco...

Gustavo: [dirigindo-se à plenária] O quê mais chamou a atenção de vocês? O que é diferente nesses dois relógios?

Isaura: Uma tem filho, tem que mexer com a lida das roças, lá das plantações... que é a nossa colega... Liliane.

Ana: A jornada de trabalho de cada pessoa, ela... ela é diferenciada...

Noêmia: No caso da Cláudia me chamou atenção que ajuda nas tarefas, ajuda os pais, **se tiver necessidade**. Agora, já pra nós, não... Essa necessidade, ela existe... Ela não é **se houver**.

Gustavo: É muito diferente uma pessoa que tem filhos, que tem que cuidar da casa, isso reflete na jornada de trabalho... E no relógio da jornada de trabalho? Alguma coisa chamou a atenção? Na forma como está escrito?...

Juçara: Praticamente a mesma.

Noêmia: A mesma coisa, inclusive as duas são da mesma escola, né?

Juçara: Mas não deu diferença com as outras escolas...[incompreensível]

Juçara: Essa rotina de sala de aula ela só dá para discriminar o começo e o final, o resto... depende...

Gustavo: Tem diferenças... por exemplo, algumas escolas tem horta, outras não. Isso deve mudar alguma coisa...

Maria José: Quais escolas têm horta?

Ana: A Pequizeiro tem...

⁵⁴ Cf. Anexo 11.

Noêmia: A nossa vai ter...

Gustavo: Eu reparei que vocês registram a jornada de trabalho em função do aluno. Vocês colocam mais as coisas que tem a ver com os alunos: as atividades, o lanche do aluno... E não aparece espontaneamente as atividades que vocês mesmas fazem... Por exemplo, ninguém colocou a hora que vai ao banheiro...

[alvorço, incompreensível]

Noêmia: Olha, no início de ano, mesmo assim, às vezes você tem que parar sua aula para fazer matrícula... Chega pai que quer fazer transferência direto do aluno. Então você interrompe a aula e vai fazer uma matrícula... Chega uma mãe para conversar e você tem que parar. Então não tem como colocar aí porque não é uma coisa diária... Mas pode acontecer no mês, na semana, não é uma rotina, não é diariamente, mas que acontece... porque o professor ele é **tudo** na escola.

Gustavo: Uma coisa importante que quando eu estive visitando as escolas as professoras me falavam, parece que são as FAPs⁵⁵... é dentro desse dia normal? É domingo em casa ou é aqui? Como é que é?

Ana: Muitas vezes não inclui nessa jornada de trabalho, é um tempo extra, né?

Noêmia: Geralmente fala assim.... Fala assim: que preencher as FAPS tem que ser preenchida na frente do alunos, né? Só que a gente não tem tempo para fazer isso. Eu incluo no meu planejamento diário, que é hora de arrumar diário. Diário a gente também não tem como arrumar na sala de aula porque não temos tempo...

Ana: Isso porque requer de uma certa atenção. Se você está fazendo esse preenchimento, para atender tantos alunos... acaba... não dá certo...

Isaura: E hoje, a maioria dos professores, eles chegam na sala de aula junto com os alunos. Acho que é o caso de todo mundo: chega junto, sai junto...

Gustavo: Por causa da questão do transporte?

[incompreensível]

Marta: Você tem que dar uma tarefa, você sai pra fora, dá tarefa, voltou pra sala de novo e é tudo assim ao mesmo tempo. Quando acontece de alguma criança, dar um problema de saúde, você tem que deixar uns na sala, ir com aquele outro... providenciar um remédio, fazer alguma coisa para que ele melhore para depois ele retornar para a sala novamente.

Noêmia: Que a proposta da Escola Ativa seria... o próprio aluno mesmo liderar o próprio grupo de trabalho. Mas na realidade, não é bem assim, os alunos não tem essa autonomia, eles não têm essa autonomia ainda pra exercer essa responsabilidade. Então aí o professor tem que estar... sempre... Porque diz assim trabalho em grupo, por exemplo, que se tiver um líder deixa o grupo trabalhando e pode trabalhar o outro. Mas não é bem assim: o aluno está

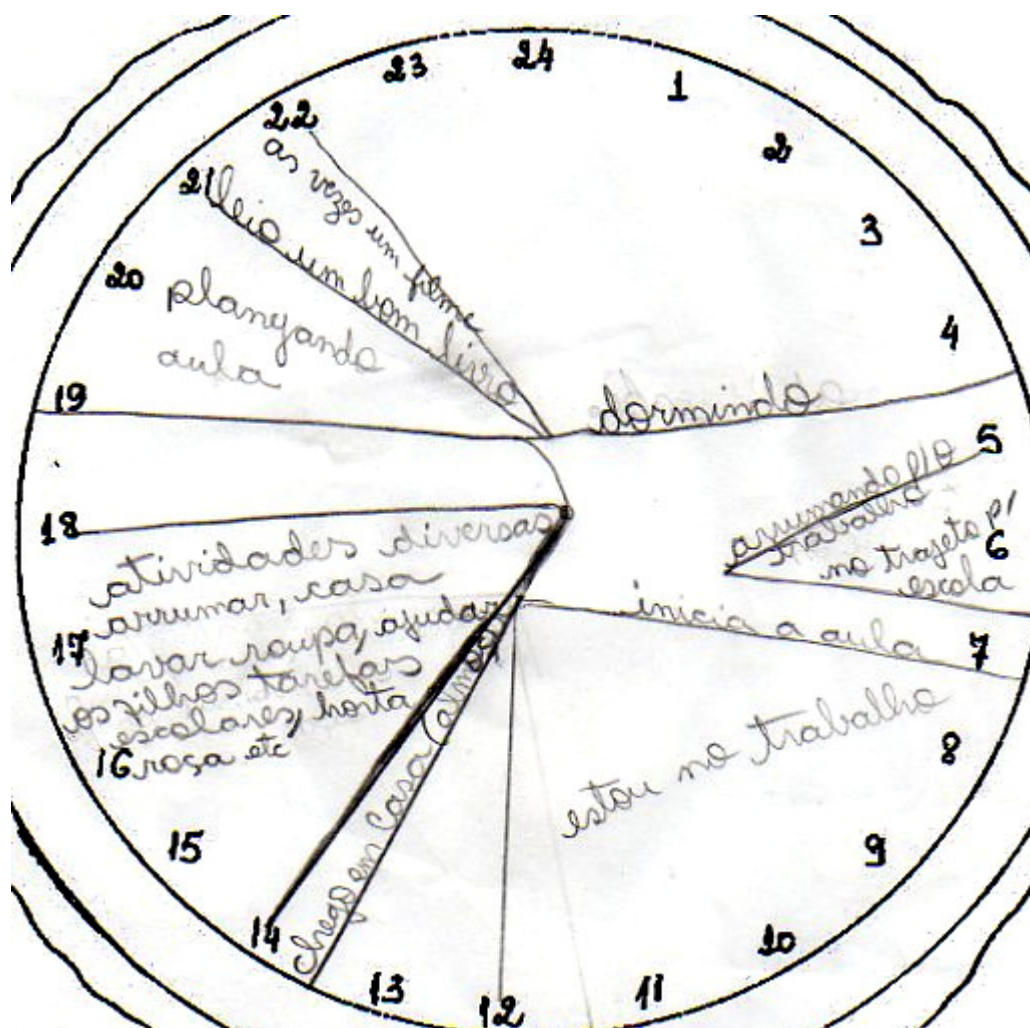
⁵⁵ Fichas de avaliação da aprendizagem.

sempre necessitando do professor ali. Ele não segue aqueles ícones que nós temos lá (...) não tem como. Eu acho assim, na minha opinião, não. Nem nós adultos não damos conta: trabalhar em grupo assim. Ele não tem maturidade para desenvolver esta responsabilidade. A proposta seria essa, mas na prática, não é. Então não funciona. Então não tem como.

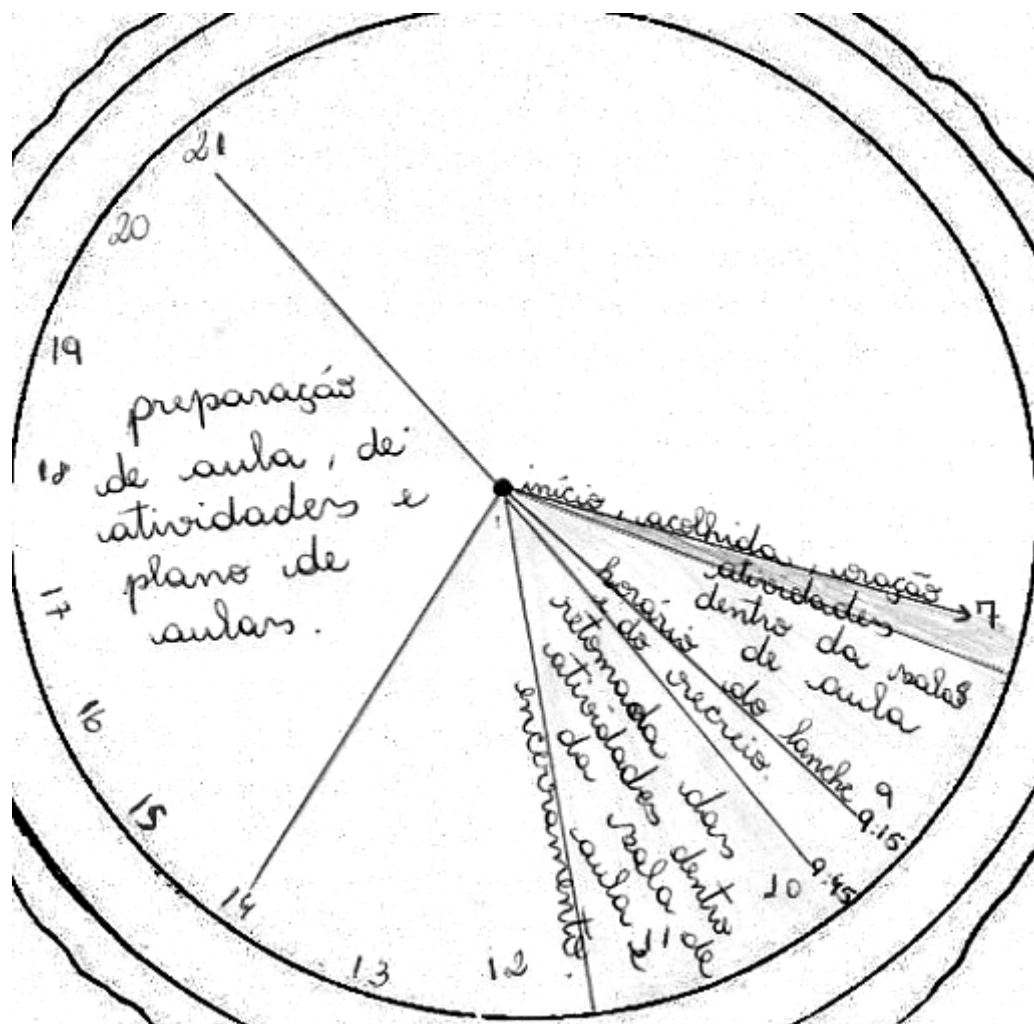
Gustavo: Eu reparei em alguns questionários que eu levei para casa [em 2006] que tem muita diferença no dia do professor se ele mora na sede do município ou se ele mora perto da escola. Como é que é essa questão do transporte?

Isaura: Eu saio de casa por volta de oito horas porque a gente conta com imprevisto, que é pneu furar... então... eu vou 8 km, deixo o carro embaixo de uma árvore, lá na casa do meu tio, aí vem kombi escolar, me pega. Então da porta da minha casa até a porta da escola dá 23 km; eu marquei no dia que eu fui com o meu carro. Então quando eu entro nessa Kombi, então eu já viro porteira dessa Kombi, pegando os alunos. Então eu saio de casa oito, oito e dez, eu chego na escola dez horas da manhã. Aí quando a kombi volta (minha aula era para retornar às quatorze horas), ela sempre volta quatorze e trinta, quinze para as três. Eu continuo com os alunos uma aula normal, e aí eu retorno distribuindo os alunos junto com o motorista, aí eu chego em casa às dezesseis horas. O dia que eu consigo chegar mais cedo é quinze para as quatro. Eu vejo tudo, vejo, siriema, tamanduá, vejo represa, eu vejo um show de ecologia todo dia.

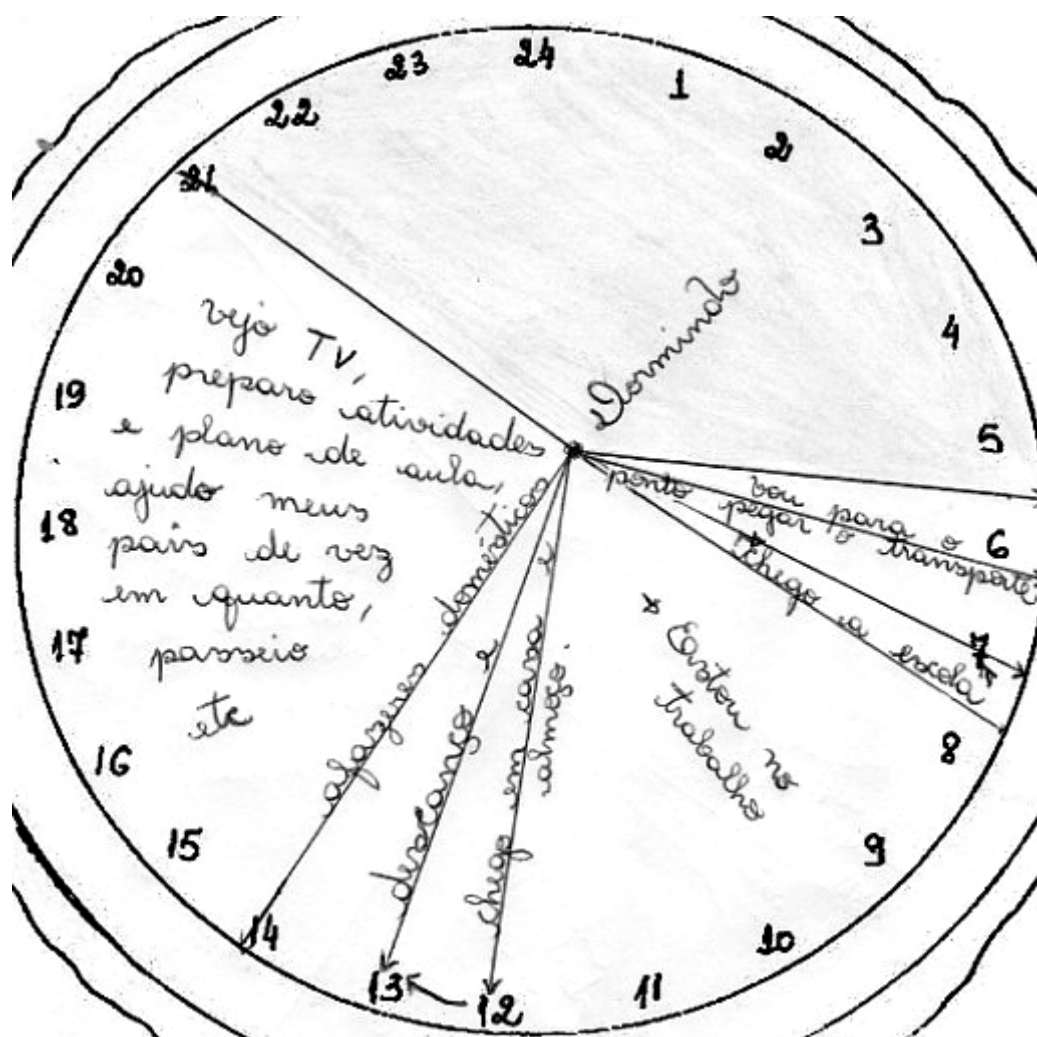
ANEXO 11: Relógio com números (dia normal de trabalho). Professora Liliane



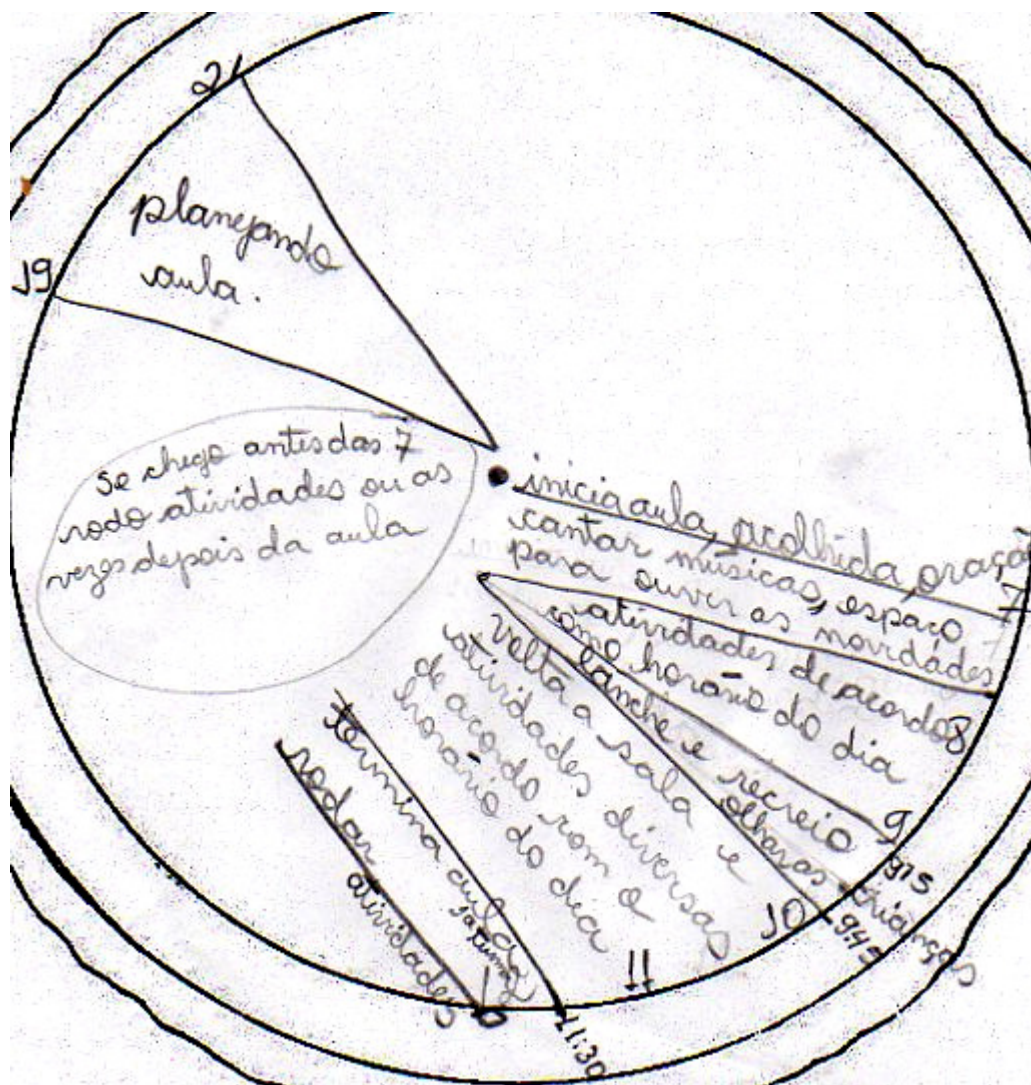
ANEXO 12: Relógio sem números (jornada de trabalho). Professora Cláudia



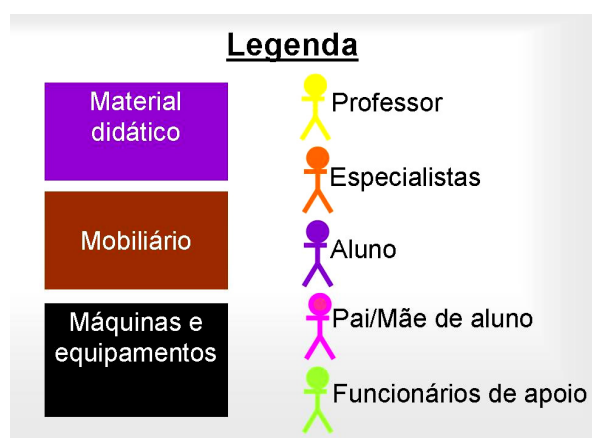
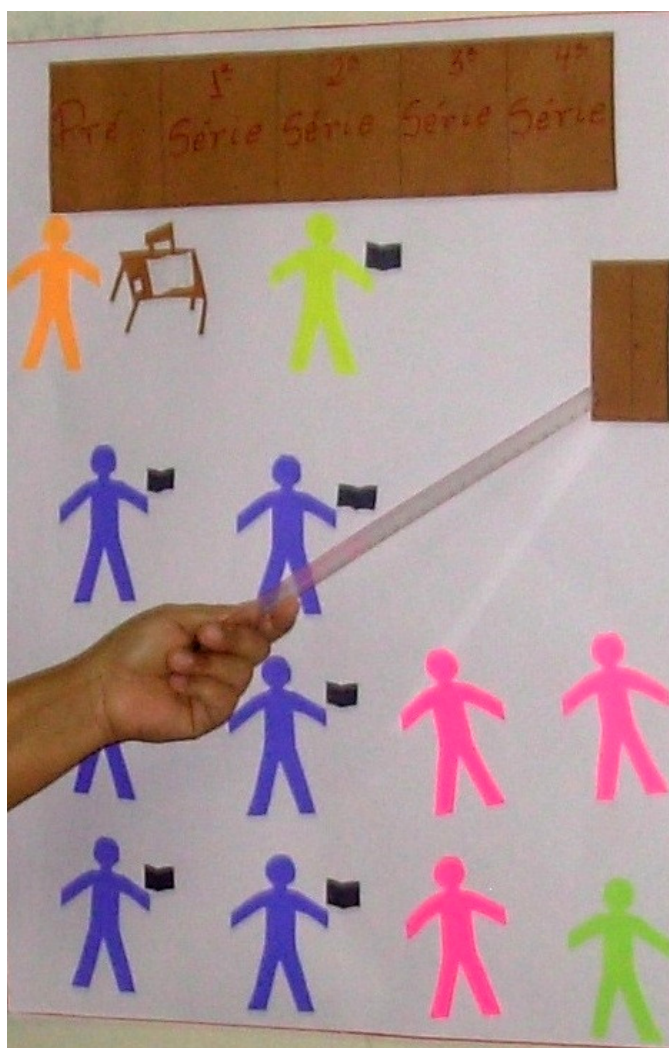
ANEXO 13: Relógio com números (dia normal de trabalho). Professora Cláudia



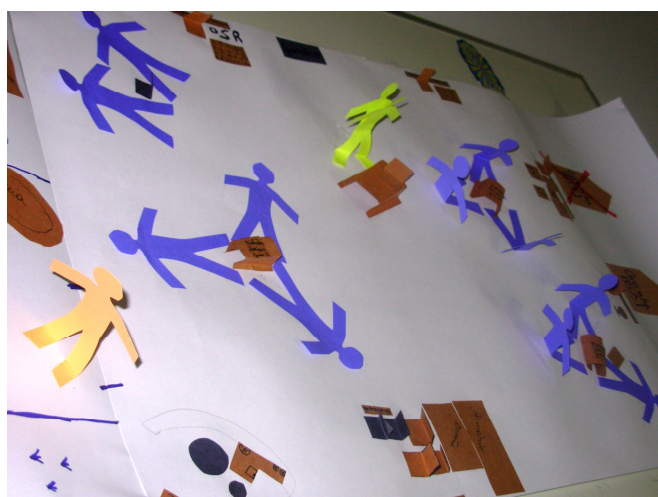
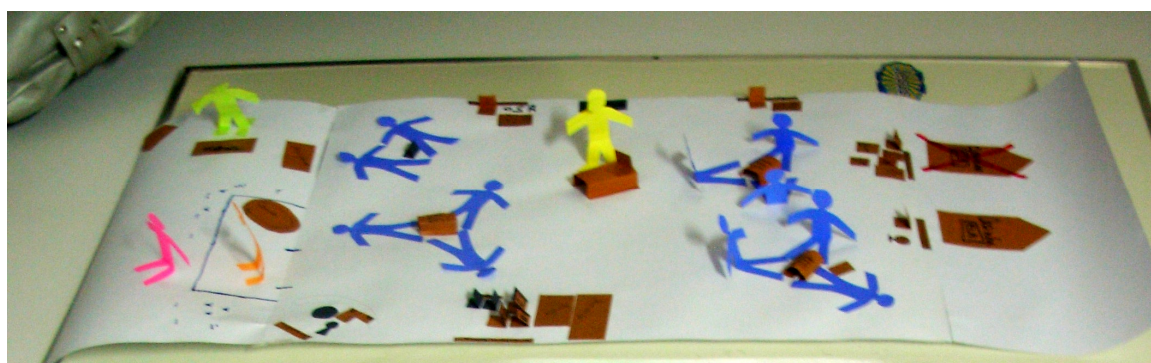
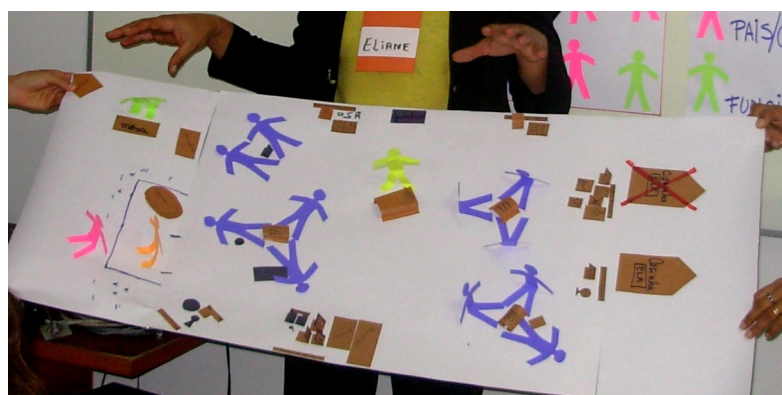
ANEXO 14: Relógio sem números (jornada de trabalho). Professora Rita



ANEXO 15: Dinâmica do painel (produção do Grupo 1 - professoras mais antigas)



ANEXO 16: Dinâmica do painel (produção do Grupo 2 - professoras menos antigas)



Legenda

Material
didático

Mobiliário

Máquinas e
equipamentos



Professor



Especialistas



Aluno



Pai/Mãe de aluno



Funcionários de apoio

ANEXO 17: Transcrição da dinâmica dos painéis

GRUPO 1

Marta: Oi colegas eu estou aqui para apresentar para vocês nossa escola de antes. Antigamente, a gente via uma escola assim: que ora os alunos em fila, o professor aqui estava dando a sua aula, todos já estavam assim fazendo a sua tarefa e aqui eram os pais. Os pais vinham quando a gente fazia uma reunião; participar da limpeza do quarto; em um plantio também eles ajudavam. Aqui já está a merendeira, funcionária. No caso ela fica assim lá na sua, no seu cantinho. A coordenadora era aquela, assim, ela já chegava... mal chegava ela já estava indo, falando tchau [risos da platéia]. Então, esse aqui é o nosso trabalho. [incompreensível] O professor fica no centro; [tem] um cantinho de livros de aprendizado que o professor poderia ali recorrer também, de leitura.

Gustavo: No grupo algumas pessoas falavam que há 10 anos já não era bem assim que acontecia; há 20 anos atrás algumas pessoas já não faziam assim...

Marta: Porque sempre tem aquele professor que já é mais renovador. Não tem aquele que fica assim **muito** no tradicional. Porque a gente trabalha, mas sempre tem umas certas diferenças.

Juçara: Igual a gente tava falando: antigamente já tinha aqueles professores mais modernos e hoje ainda existe o professor tradicional

Marta: Aquele que fica usando o caderninho, reutilizando, passa ano, sai ano, é o mesmo caderninho, com os mesmos livros... Ele não está à procura de uma pesquisa, ele continua naquela mesma, né? Ele não tá em busca de trabalho, de renovação... E ali seus aluninhos ficam assim: como se diz, vai, a semana que vem tem aquela outra mesma aula, ele não modifica. Às vezes nem o aluno tem **muito** o interesse de estar indo à escola. E hoje em dia já é diferente, **completamente**... Os alunos têm mais interesse, mais vontade de participar.

GRUPO 2

Isaura: Nós representamos aqui a **minha** escola. E é o seguinte: hoje os alunos eles trabalham mais em grupos, entendeu, e aqui está o grupo de estudos sociais que é o aluno do 4º ano. Aqui de estudos sociais com o guia dois (não tem aluno do terceiro ano, tá? É uma falha) Então... Aqui tá os armários aqui tá a Ana, que é a nossa coordenadora, chegando para visitar a minha escola. E hoje, o que a gente tá querendo mostrar nisso daqui? Que hoje trabalhamos em grupo, que é a diferença dos alunos, que antes trabalhavam na filinha, cada um aprendia para **si**. Hoje eles podem o quê? Dividir o que eles aprenderam tá dividindo com os seus coleguinhas. Isso colabora um pouco com o professor, mas de certa forma atrapalha, porque acaba surgindo a conversa paralela... Aqui estou mostrando a cozinha, aqui eu estou mostrando uma bacia, que é a bacia solidária, de todo mundo lavar a mãozinha pra tá voltando para a sala de aula... Aqui são os meus cantinhos... cantinho do almanaque, cantinho da leitura... é.... Aqui os meus alunos estão lendo um livrinho, que é uma historinha. Aqui está o quadro. Eu coloco a minha mesa para frente um pouco, que é muito difícil... A não ser quando tem educação física eu coloco a minha mesa pra cá. Aqui está o nosso cantinho de português, o nosso cantinho de matemática, o cantinho de ciências, o cantinho de estudos sociais... Isso

mostra que antigamente também não se podia trabalhar com esses cantinhos. Era só o material no quadro, material nos cadernos de sala, ou copiado do livro. Hoje não. Hoje nós temos essa oportunidade de estar deixando os alunos é... é... participar **desses** cantinhos, trabalhar **nesses** cantinhos pra... pra estar descobrindo, aprendendo mais, tendo mais contato com seus materiais... Aqui eu estou mostrando as casinhas e as deficiências que existe (sic) na escola. Por falta de água, uma casinha está com problema... Eu procuro sempre conscientizar os meus alunos de estar sempre cuidando do que tem pra gente não estar passando isto que está passando... e... e o companheirismo. Então, até educação física que é passado pra eles a gente procura trabalhar **em dupla**, pra que a gente possa estar sempre descobrindo e tendo **a certeza** de que é bom a gente ter amor no nosso próximo e **zelar** das nossas coisas e das coisas dos outros como se fosse nossa. Então eu mostro pra eles que a nossa cisterna podia ter uma água boa se **eles** cuidassem dela direitinho pra que a água não tivesse problema... e que se os pais pudessem, que é a nossa comunidade, pudessem estar indo lá e capinar o meu quintal que está cheio de matinho, lá, também... e... pra tá ajudando a gente a estar cuidando disso daí... Alguma pergunta? (...) Olha, gente, detalhe, tá? A tia da cozinha tem um pano na cabeça, aqui. Que é porque não pode ficar sem na hora de entregar o lanchinho pros alunos, tá ok?

(...)

Isaura: No lugar da professora lá eu acho que deveria colar umas cinco pessoinhas porque eu acho que professora acaba se dividindo em cinco, né. Eu coloquei duas lá. Eu sou duas, mas sou mais um pouquinho... [risos da platéia]

Gustavo: E o pessoal que não viu, que não estava participando do grupo, o quê que achou? É assim mesmo? O quê que chamou a atenção? O quê que vocês acham interessante, curioso...

Liliane: A Noêmia está há mais tempo na Escola Ativa, porque ela começou, então ela poderia estar falando...

Noêmia: Não, mas é isso mesmo... O que eu vi que está faltando ali, que elas não colocaram são os guias de aprendizagem...

[várias vozes] tá lá sim!

Noêmia: Então estão todos! É isso mesmo...

Isaura: É porque na mesa lá já não tinha mais espaço. Mas a gente tem a caixinha de sugestões... de compromisso, oh, tem muita coisa... Do lado na minha mesa tem estilo uma biblioteca também que é uma caixa que eu estou colocando com livros para que os alunos possam estar buscando informações.

Noêmia: Nós temos o cantinho de ajuda, que é uma caixa, né...

Isaura: Tem o cantinho de jornais, tem o cantinho de material de leitura... Os alunos às vezes têm dificuldade com os armários, porque só entra dois no armário... então você coloca uma caixinha do lado da mesa todos eles vão ali e podem estar pegando livros.

Gustavo: E da comunidade você colocou um pai chegando... Então, os pais chegam ou não chegam?

Isaura: Não, o quê que acontece: reuniões na minha escola nunca aconteceu. Os pais, a maioria são peões lá na fazenda, têm horário a cumprir. Mas sempre... toda semana tem uma mãe que visita a escola. Ela vai na kombi, fica lá... ela me observa, observa a merendera, fica lá... conversa comigo... e vai embora na kombi junto com a gente.

Maria José: Você chama as mães?

Isaura: Eu convido pra mãe ir participar da aula de educação física. Porque é segunda ou sexta... pra que os alunos entrem no acordo pra ver qual a mãe que pode tá indo pra lá. Por que? Porque tem mãe que às vezes não quer que o filho seja muito explorado na educação física... E aí eu peço pra que ela possa estar vendo o que o filho está fazendo e para que ela possa estar aprendendo para que ela faça em casa com o filho. E aí ela ensina o marido, e tudo isso...

Gustavo: A educação física funciona assim em todas as escolas, com acompanhamento dos pais? Ou só na sua escola?

Isaura: eu nem passei isso direito para a Ana. Eu adotei isso porque chegou um aluno e falou *minha mãe falou que não é para eu fazer educação física*. Então peça a sua mãe para vir conhecer. Não foi um estilo que eles me passaram, só falaram que tinha que ter educação física. Então eu adotei o meio que eu aprendi quando eu fazia Taekendô, que são coisas humildes e trabalhando em dupla. Mas não tem luta, nem nada, é só movimentos mesmo... Eu tenho que passar isso para as minhas colegas pra elas...

Maria José: Vocês acham que a participação dos pais e da comunidade, do professor e da comunidade, da escola e da comunidade, mudou em algum ponto a partir da Escola Ativa?

Noêmia: Participa... inclusive a partir da eleição. Na eleição do governo estudantil, a gente convida, lá, a mãe para ser... mesária, presidente da mesa, nas apurações, aí, envolve um pouquinho dessa participação, aí, mesmo...

Ana: As reuniões são mais freqüentes também...

Noêmia: Inclusive a gente já teve reunião, estavam presentes... Não faltou nenhum pai, nenhuma mãe, tava completa, a sala cheia e participaram...

Marta: Até os alunos também, no dia de reunião, eles **querem ir** no dia de reunião. Eles não gostam de ficar em casa, eles querem ir.

Noêmia: O presidente, o vice-presidente os delegados do governo estudantil eles participam da reunião. Depois eles fazem a ata deles. Então até bom que eles já ficam espertos. Alguma coisa acontece... Se foi falado em reunião, aí eles já sabem... E eles não podem mentir, tem que falar a verdade.

Liliane: O caso que a Noêmia citou aí é uma realidade diferente da nossa realidade. Nós... nós mandamos convite avisando o dia da eleição, convidamos para comparecer antes para a gente explicar, depois convidamos para o dia da eleição e não compareceu uma mãe (...) Aí a gente tá com um problema, mãe manda o filho falar assim (...) eu tenho que tirar leite, eu tenho que prepara o almoço pra irmão que vai pegar o ônibus 10h para ir para o colégio... Até a Ana orientou a gente pra estar fazendo um trabalho mais de perto com esses pais, a gente tem

procurado fazer, tanto eu como a professora Cláudia, até mesmo o motorista tem ajudado muito, porque lá eles escutam muito o motorista, mas nós não estamos tendo essa participação de comunidade. Inclusive a gente está passando por um problema **bem maior**. A nossa escola é um pouco diferente pela nossa realidade. Então lá **tá difícil**.

Ana: as dificuldades que você enfrenta lá pelo que eu pude perceber são essas divergências políticas, entendeu? Isso dificulta muito o trabalho do professor e a relação da comunidade com o professor. Porque o professor, ele é um cargo de confiança, ele é um funcionário da prefeitura, então eles acham assim, que não pode ter essa proximidade, porque eles são contra. Questões partidárias.

Liliane: A gente ainda não desiste. A gente está fazendo esse trabalho pra ver se... A gente tá com projeto de levar pais para a escola igual e a Cláudia nós estávamos conversando então a gente está nomes de vendo mães que trabalham com pintura, que faz crochet que a gente quer montar um projeto lá na escola pra esses pais tarem indo lá para trabalhar junto com a gente...

Isaura: a questão da Noêmia, além dela **estar** na região e **nessa área** há muitos anos, tanto que eu fui aluna dela... A **igreja**, ela é uma **líder** na igreja... Ela tem essa comunicação... existe um telefone **público** do lado da escola dela, pode-se dizer... e tem um barzinho, lá, que antes tinha a **Complem**, que aí ela podia puxar recado com o meu irmão, lá, que era funcionário da Complem: “*Olha, precisa... tem reunião... tem vacina... isso...*” Então... E a Noêmia, também, ela é persistente... Isso aí eu sei que ela diferencia de nós todos. Porque quando ela quer **alguma** coisa, ela liga, ela insiste, ela vai atrás... E eu já sou daquelas: procuro duas vezes, não deu não, aí eu vou pensar em outra estratégia. Ela não, ela vai naquela tecla até o fim. E ela está na igreja, ela está divulgando... (...) E a nossa região, por mais que tenha aquelas conversinhas, ela é unida. Você quer que uma conversa passe, você tchum: todo mundo já está sabendo! (...) Agora, a minha região, eu já vejo o rostinho dos pais dos meus alunos [só] quando eles vão lá na escola mesmo... A não ser... não tem contato. Elas aqui, eu conheço mais ou menos a região delas, sei como é que funciona lá mais ou menos também.

Noêmia: a questão que a Isaura está falando, é isso mesmo, é principalmente **não envolver em questão de política partidária, né?** Isso aí, eu já aprendi muito com isso. Hoje em dia eu já to esperta com isso aí. Inclusive a Marta já tá trabalhando lá na região há muito tempo foi depois de mim mas já sabe também, né Marta? Que a realidade é essa...

Maria José: Por que? O quê que tem acontecido?

Noêmia: Não, muitas vezes... Porque se você tiver o seu lado, escolher um lado, ou outro, partidário... Porque tem várias pessoas, tem vários seguimentos... Então falar assim, uma bola de neve. Então se você escolher um lado você pode ser prejudicado, prejudicar os pais dos alunos que não têm nada com isso. Então acho que você tem que ser unânime, tem que ser amigo de todos e não escolher ninguém. Por exemplo, toda região tem seus políticos da região, tem que ter cuidado com isso. Se você envolver, você dança mesmo. Depois você não tem apoio... É assim uma coisa que a gente já sofreu muito com isso. Nós temos que ficar esperto.

Isaura: Inclusive quando eu tenho dificuldade, como eu estou começando agora, é... é... por mais que a Ana me dê uma assistência, em vez de ficar ligando para ela aqui, eu vou na escola das meninas, quando eu consigo chegar no horário, porque a aula delas começa meio dia

encerra às 16. Então quando eu consigo chegar eu vou, eu pego material com elas, é...é... a minha intenção é elaborar a aula junto com elas, mas isso tem que amadurecer ainda, e a gente organizar horários. Porque as duas têm família, filhos, eu tenho os pais, então, tem que ser uma coisa que eu não posso ocupar o tempo delas também. Então existe a colaboração delas comigo.

Gustavo: Todas as escolas têm os materiais da Escola Ativa, os cantinhos? É igual pra todo mundo?

Noêmia: Às vezes a nossa escola pode ter **mais** alguma coisa porque a gente começou primeiro. Então a gente recebeu **dois** kits.

Isaura: Guias eu já busquei lá na escola da Noêmia e da Marta (...)

Noêmia: Não que a gente foi mais beneficiado, mas que a gente começou primeiro...

Isaura: Aí tem alunos que sai, termina e fica aqueles livros lá. Então já serve para estar apoiando, material de apoio para as outras escolas. Eu tenho a liberdade e a facilidade de ir lá buscar com elas.

ANEXO 18: Ficha GASE

Mudanças na Organização do Trabalho Docente no Campo: a experiência do Programa Escola Ativa

Coordenador: Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves – PPFH/UERJ

FICHA PARA DINÂMICA GRUPO DE ANÁLISE DA SITUAÇÃO EDUCATIVA

NOME DO PARTICIPANTE: _____ ESCOLA: _____

Obs: Esta folha será entregue ao pesquisador ao final da atividade

De acordo com os temas “trabalho e emprego do meu tempo”, “trabalho e transformação” e “trabalho docente no campo”, descreva um PROBLEMA vivenciado em seu trabalho, na condição de docente e a estratégia que você usou para enfrentá-lo.

1. Descreva o problema vivenciado por você em seu trabalho.

2. Descreva as estratégias empregadas por você para enfrentar o problema

3. Assinale o tema ao qual o problema que você descreveu está mais relacionado:

Trabalho e emprego do meu tempo

Trabalho e transformação

Trabalho docente no campo

ANEXO 19: Transcrição da gravação do GASE

Marta: [as professoras desse grupo acham] que o mais difícil é o acesso à leitura, entender o que está lendo, participar daquilo que está sendo dito... As estratégias [para lidar com o problema] são variadas: textos diversos, cantinho de leitura, fichas com palavras, aquele livro histórico assim de contar as histórias, utilizando os fantoches para melhor chamar a atenção dos alunos, ferramentas variadas no decorrer do dia-a-dia, então foi isso aqui que a gente está levantando pra tentar resgatar a leitura com que o aluno queira a participar mais do que está vendo em sala de aula.

Ana: De acordo com o pouco tempo que eu tenho de experiência de trabalho com elas, assim, nós temos assim aqueles momentos de estar reunidas, pra fazer um planejamento e tudo... Então tem muito questionamento, assim, nessa questão que é problema, que eu venho... que pelo que eu posso ver aqui é um problema que todos vivemos em sala de aula. E eu atribuo a essa dificuldade aí do professor é a questão assim é de falta de incentivo. É... o aluno não está tendo incentivo para o lado... para o hábito da leitura. Então muitas vezes, assim... o aluno ele só lê aquela leitura que o professor impõe. Então vamos ler tal texto de tal página, né? Ele não tem assim um incentivo de estar lendo em outros momentos, na casa dele... ou um momento que ele está desocupado na sala de aula, eles não tem esse incentivo para a leitura. E as meninas da Escola Ativa elas têm muita oportunidade pra estar trabalhando, pra estar levando a auto-estima, trabalhar, resgatar esse hábito, porque os alunos de antes, lá, naquele tempo daquelas aulas tradicionais, eles liam mais, embora tinha menos, bem menos ferramentas, né? Não tinha essa diversidade que tem hoje. Mas eles liam mais. Os de hoje eles não lêem mais, eles não têm hábito de ler, ele têm preguiça de ler. Às vezes eles vão, é... analisam um texto, se o texto é extenso, eles não quer nem iniciar a leitura, e a Escola Ativa, ela tem muita oportunidade de aprendizagem. Trabalho assim com fantoches... Eu acho, assim, que nós, professores, nos temos que trabalhar, usar as estratégias para incentivar os alunos. Porque por exemplo o aluno alfabetizado é uma coisa, ele ter uma boa leitura é outra. Para ele ter uma boa leitura e interpretar bem, ele tem que fazer o uso da leitura. Pra ele melhorar o vocabulário dele, pra ele melhorar a ortografia, ele tem que ler. Às vezes um aluno lê com dificuldade, mas ele é alfabetizado. Então pra esses alunos, tem que ter o quê? Incentivo para fazer leitura... e é o que vocês estão tentando fazer, né? Usando esses recursos que vocês têm.

Marta: É **todo um conjunto**. Mas não é tanto, eu vejo assim...

Gustavo: Eu também queria explorar uma coisa. Porque a Ana trouxe essa comparação do antes e depois. Eu fiquei pensando... o que mudou no contexto dos alunos? Sempre as análises estão vindo entre antes e depois. Na casa dos alunos, eles têm pais mais leitores ou menos leitores? O que mudou? Mudaram os pais dos alunos? Outra coisa também, o papel da televisão. Parece que agora têm muita televisão e antes não teria...

Maria José: Os alunos de antes parece que liam mais, mas parece que os alunos de agora têm mais ferramentas... Eu questionaria isso. Ou seja, a abundância de coisas. A abundância de coisas que podem parecer meios... Será que elas são mesmo? Será que eles têm mais ferramentas mesmo?

Juçara: Na zona rural **não tem essa abundância de ferramentas**. Não tem uma internet, não tem computador, a nossa escola não tem uma sala de informática, eu acho que computador

ninguém tem... Lá não tem nem linha de telefone. Então não tem tanta ferramenta assim não... Então a zona rural continua com as mesmas ferramentas que tinha antigamente, só o que mudou foi a metodologia.

[alvoroço]

Ana: O material didático mesmo que as escolas hoje têm são bem mais diversificados, como por exemplo, tem os almanaques, que as escolas recebem mensalmente, né? Que é um material **específico** mesmo para crianças, porque é um material que chama atenção não só na qualidade textuais como também nas imagens, né? Então assim, eu acho assim, às vezes, o déficit, não é assim querendo ofender ninguém porque eu sou também educadora, passei por isso e passo também, (...) pode ser a maneira de nós professores usarmos essas metodologias. É uma coisa que não está trazendo incentivo para o aluno fazer aquilo, nem só na sala de aula, também em casa. Porque se a gente trabalha conscientização com eles, dentro da sala de aula, se a gente faz um trabalho que motive, eles vão seguir esse trabalho em casa também. Porque em casa eles têm, eles têm outros livros, que a própria escola oferece, *leve o livro para casa para você ler*, tem os livros literários, clássicos, que a escolas têm. Essa diversidade, então, todas vocês tem. Principalmente esse ano. A partir mesmo do material que eu mesma entreguei para todas vocês. Gibis, então assim, eu acho que tá faltando, assim, estratégias... prá incentivar o aluno a ter o hábito da leitura. *Não, eu vou ler em casa e depois...* Falta a gente incentivar: *não, vocês vão ler um trecho em casa então amanhã vocês vão trazer pra gente*. Eh... eh... *expor a sua idéia, o quê que você leu*. Porque às vezes esse acompanhamento com os pais realmente eu sei que a gente não tem. O pai não incentiva o aluno a ler. Muitas vezes eles também não têm esse hábito. Então que a gente não tem a gente não vai passar para eles... Não é verdade?

(...)

Noêmia: Eu acho que a questão do (...) é 33%: 33% é o professor, 33% é a família e 33% é o aluno, porque vamos dividir todos em partes iguais. Então o professor pode **morrer** lá na frente. Eu adoro ler! Adoro ler! Na minha turminha do aluno passado todos sabiam ler. [incompreensível] Mas por que? Porque eles queriam. Os que estão na cidade, têm uma cultura melhor, então todos tinham interesse, todos estavam lendo uma gracinha. Então eu tinha uma aluna do segundo ano (...) ela pegou um poema **tão grande**, quando eu olhei, eu fiquei descrente. Então ela **cantou** o poema pra mim. **Cantou!** Eu consegui passar isso pra eles, por que? Porque eles tinham interesse e os pais também. Agora depende dos pais, por que? O pai [incompreensível]. De noite a mãe vê a novela não pode parar pra conversar porque tem que ficar parada pra ver a novela. Tem muitas atividades da Escola Ativa que tem que ser lidas para os pais. Aqueles pais que a gente conhece, que a mãe dá atenção, que a mãe escuta, é outra coisa... Mas o que a maioria da família não importa, você poder morrer de falar, você pode levar tudo que é revistinha de história, que **não vai mudar**. Eu acho que tem uma culpa dividida em partes iguais. (...) tem aquela história “a bola é de todos”. (...) Sala cheia, multisseriada, principalmente de séries iniciais... que é pré alfabetização e isso já está refletinho no terceiro e no quarto, quinto ano. Então principalmente essa alfabetização eu acho que o professor pode ser um maior dinamizador usar estratégias que não é muito fácil, não é mesmo. Muitas vezes o aluno vai pra casa e diz que vai ler aqui, com o meu pai e a minha mãe. Muitas vezes o pai não tem tempo e não tem tempo mesmo não. Com a maioria dos nosso alunos é assim. Nem a mãe também não tem tempo porque de manhã tem que arrumar a casa, tem que lavar a roupa, tem que fazer o almoço, tem a hora de ver a novela... Então o menino **perde** o incentivo. Então chega o menino você pergunta: você leu? Li. Mas você vê que ele não leu. Ou muitas vezes tem uns que falam a verdade: Não, não li.

Gustavo: Então eu fico pensando que a leitura tem uma função, ela é social...

Noêmia: Então eu acho que é uma culpa dividida pra todos: não é do professor, não é dos pais e não é dos alunos. A **bola** é de todos.

Gustavo: Eu acho que a leitura tem uma função na sociedade. Que lugar ocupa a leitura na sociedade? E a cultura oral? Ela também é muito importante...

Marta: A gente ouviu, igual foi falado na rádio, não sei se vocês ouviram... Tem uma propaganda de um cursinho, chamando as pessoas para matricular, pra pessoas que não precisariam ler nem nada, que qualquer escolaridade você pode participar daquele curso, que você vai sair dali apto ao curso. Eu acho que aquilo não pode ser falado daquela maneira. Porque a pessoa **tem que ter** um conhecimento, tem que ter uma leitura. Ele pode às vezes não ter escolaridade, mas que tem que ter uma leitura ele tem, porque ele não vai aprender informática sem leitura. E como que eles passa lá você poder vir, você pode matricular, que você não precisa nem ter o pré. Aí não, acho que não, tá errado!

Maria José: O quê isso significa para vocês, como trabalhadores da educação que são?

Liliane: Acho que não existe essa professora que sai da sala de aula e não vai para a casa pensando. A gente já tem em si aquela responsabilidade. Igual você falou, o problema é dividido em partes iguais, em três partes, mas para nós professores, eu mesmo, eu sinto uma obrigação de que o aluno tinha que ter aprendido, eu tinha que ter conseguido fazer com que ele aprendesse...

Noêmia: E aí a gente fica com aquela coisa na cabeça assim ó: o sucesso é de todos, mas o fracasso é do professor...

Liliane: Na nossa realidade, por exemplo, eu já tive escutando isso algumas vezes: *não, o professor tá ganhando é para isso*. Eu tive caso de mãe de escrever no caderno de aluno que não ia tomar leitura do aluno em casa porque a Liliane ganhava pra isso. Então é responsabilidade do professor, ele tem que fazer no final do ano que o aluno aprenda. Chegou final de ano ele aprendeu, passou bonitinho, com boas notas: *Nossa meu filho é inteligente, saiu tão bem...* (risos da Marta). Chegou final de ano ele reprovou: *mas aquela professora não ensina nada*. Sei lá... no meu ponto de vista, né, eu penso assim...

(...)

Noêmia: Que às vezes a gente tem que ser mais exigente do aluno também, né? Que a gente quer que ele lê. Essa questão ler que eu falo, não é só pronunciar palavra, é ler e ser crítico naquilo que ele leu. Porque quando chega matemática, é contextualizado, ele tem que ler, tem que saber o que ele leu e interpretar. Às vezes a resposta é simples. Quando eu falei não era só ler e pronto, é ler crítico. Porque desenvolve a matemática a ciências e a geografia, e tudo mais porque eu já trabalho com quarto e quinto ano. Então se ele não for crítico, e agora eu vou voltar para a escola Ativa, ele não consegue realizar as atividades da Escola Ativa. Porque para ela achar a resposta é mais uma coisa que ele tem que ler, tem que saber entender o significado das palavras. Tem que saber o significado das palavras, porque se ele não pegar o dicionário e pesquisar... A gente que é professor, muitas vezes a gente não trabalhava dessa forma. A gente pegava a palavra e nem sabia o que é que queria dizer. Hoje não. São vários

significados pra ela e a gente tem que procurar no dicionário pra saber o que quer dizer aquilo lá. E os textos, as atividades, eles vêm muito por aí... Vai lá uma frase, vai lá, duas, três frases e você tem que ver qual que está relacionada com aquilo. Então esse ler, hoje, talvez seja isso. A escola que foi colocando mais.

Maria José: Você dividiu a responsabilidade do fracasso do aluno em 33, 33 e 33%. Sobrou 1%. A que você o atribuiria?

Noêmia: À sociedade.

Maria José: Qual parte? E vocês, o que acham?

Liliane: Falar assim sociedade, 1% parece muito pouco, mas eu não tenho as palavras para explicar... A escola era uma bênção. Eu comecei em 2000 com 50 alunos. Eu e a professora Terezinha. Mas era uma maravilha trabalhar! Não era Escola Ativa, mas não é por isso que eu estou dizendo que era uma maravilha, não. Daí, chegou a energia. Depois que chegou a energia, aí chegou a televisão, acabou, não teve mais participação de pais. A gente teve aluno lá, a professora Cláudia tem aluno, ele chega contando o filme que passou depois da meia noite, mas ele não teve tempo pra fazer a tarefa, o pai dele assistiu o filme, a vó assistiu, a prima que estuda na Goiatuba, tio assistiu, mas a tarefa volta em branco, pra fazer em sala, porque ele não teve tempo em casa. (...) Na nossa realidade, porque na zona rural trabalha-se muito com a realidade de cada comunidade. Então, na nossa realidade, lá, depois que chegou a energia e a televisão, *se a mãe de vocês tirasse a televisão talvez muita coisa mudaria...* E uma vez até a Ana me falou assim: *você já passou isso pros pais?* Já, já conversamos com os pais, mas os pais está fugindo da obrigação. Prefere deixar o filho lá sentadinho assistindo sessão da tarde que sentar com o filho e tomar uma leitura, que sentar com o filho e ajudar numa tarefa, ou porque não queria, ou porque não goste, ou porque não saiba ou porque acha que a obrigação é só do professor.

Juçara: tem um, dois, três filhos, né?

Elaine: eu costumo dizer que se a banca Calipso começar pregar o alfabeto os alunos vão aprender a ler e escrever. Porque todo mundo chega comentando: ah, eu tenho o DVD da banda Calipso. Não sei, cada região tem uma formação e curte mais tal evento, um canal de televisão, então essa banda Calipso se começar a falar o alfabeto, se eu tiver contato com a Joelma [da banda Calipso] eu quero até falar com ela, porque eu já sei o nome dela, já. O Big Brother, eu sabia tudo que estava acontecendo sem assistir a TV. Porque eu já tava dormindo. Porque os meninos de sete anos chegava e relatava. *Mas seu pai deixa você assistir?* Eu gostei agora eu quero ver até o fim.

Liliane: Eu cheguei até a comentar com os alunos (...) que eu iria entrar em contato com a Rede Globo para eles colocarem lá, um programa de escola, igual você está falando (...) tanto é que agora depois que a gente tá tendo condições de levar um DVD para a escola, eles gostam demais de música, igual você está falando banda Calipso. Aí, passar a escrita da música, lá. Eles ficam doidinho, aí quer porque quer aprender, né, não tem outras ajudas. Se tiver outras ajudas, até, quem sabe?...

Ana: mas é aí que a gente vê que o papel da escola, a responsabilidade é muito grande. O quê que acontece? O que ele recebe na escola não é tão incentivador quanto a televisão, o computador, o videogame... então, assim, tem outras coisas mais estimulantes pra ele do que a

própria escola. Infelizmente. Aí vem as falhas, né? Aí ele não vai ter tempo pra desenvolver suas atividades de sala de aula, ele vai preferir a televisão, ele não tá nem aí se a tarefa dele no dia seguinte está em branco ou não. Porque é uma coisa que incentiva mais assistir televisão, ou ir para o computador, ou DVD?... Alguma coisa assim é mais interessante pra eles. Se torna, né?

GRUPO 2

Noêmia: A assunto é o mesmo. Está acontecendo baixo rendimento escolar, principalmente em leitura e escrita. E as estratégias que a gente escolheu foi incentivar o aluno a ler diferentes livros, igual já foi falado: gibis, textos literários, jornal, fazer diversas produções de texto.

Juçara: Prá gente trabalho em escola rural essa diversidade é muito grande. Tem aluno, como diz, né, de todo jeito. Aluno que lê bem, outro que nada; outros sabem interpretar, outros não. Então, essa diversidade, a gente têm aprendido a trabalhar com essa diversidade, dando atividades diferenciadas para cada um. Atividade complementar, têm usado muito o que a gente tem visto. Como [por exemplo] agrupar os alunos, para que esse agrupamento tenha rendimento. Não é agrupar o que não sabe com o que não sabe. É sempre um aluno com dificuldade numa coisa com um aluno que tem facilidade no que o outro já tem dificuldade. Esse agrupamento vai sair positivo, um vai apoiar o outro e estar ajudando a gente a superar essas dificuldades. Um tem dificuldade de leitura o outro já sabe ler bem. Um que tem dificuldade de interpretar com outro que já interpreta bem; a questão de pontuação, de leitura, como os meninos falam, com ênfase. Tem que ler com ênfase. Com ênfase pra eles é respeitar a pontuação. Então dentro da sala de aula a gente tem aluno de todo jeito, então a gente tá aprendendo a fazer este tipo de agrupamento pra ajudar o problema da interpretação.

María José: Quem de vocês já trabalhou em escola urbana?

Marta: Quando você vem pra escola urbana você tem uma vitrine ali, você está sendo vista. A gente, como a gente está lá no campo a gente não está sendo exposta, assim, a mídia...

María José: O que você acha disso?

Marta: Eu acho isso humilhante pra mim. Porque eu sei que eu tenho tanta capacidade quando a gente que está aqui no urbano. Então eu acho e sinto humilhada nesse ponto.

María José: Você sente que você é observada por alguém? O seu trabalho, você sente que ele é observado por quem? Quem percebe que você trabalha, tanto para te criticar quanto para te elogiar?

Marta: Observado? Eu acho que o nosso não é observado. A gente fica numa gavetinha assim. Nosso trabalho, tal, mas o nosso trabalho não aparece. Então quando vem um aluno nosso, e ele vem com defeito da leitura, então, *é porque ele estudou na zona rural; na zona rural não aprende nada...lá é, é isso mesmo*. Então é muito feito, isso, essa comparação... Então agora está mudando um pouquinho porque os pais já tão vendo, já tão reconhecendo... Que não, ele tá mudando pra lá e seu filho tem condição, está aprendendo e está muito mais sendo bem visto a gente. Porque eu tô sentindo, o pai vai, *o meu filho tá aprendendo, agora ele tá começando a desenvolver*. Não era igual tava lá, uma sala cheia, assim, com muito

aluno, às vezes a professora não tem nem o interesse. Igual é visto aqui: que vocês acompanhem, estão sempre junto com criança. Então eu vejo esse ponto assim...

María José: Vocês sentem que não são enxergados, mas estão começando a ser...

Marta: Eu vou falar o que eu estou sentindo mesmo. Porque aqui, na área de educação faz alguns convites que faz pra professores da zona urbana e não faz pra professor da zona rural. Então existe... Por exemplo, igual competição de concurso... Às vezes há na zona urbana, na zona rural, não... Então na zona rural é aquele professor meio fora do convívio do outro professor. Não é! Nós tudo somos professores. Tudo do mesmo jeito!

Juçara: Que as dificuldades dos alunos de zona rural são as mesmas dos alunos de zona urbana...

Ana: Se me permitem, assim... Nós não estamos aqui para concordar ou discordar... Mas, o ponto de vista da Marta... Eu também fui professora de zona rural vários anos... Se você for comparar a acessibilidade que as escolas têm, as escolas da zona rural... Por que as escolas de vocês não receberam? Isso é justamente pelas tecnologias de hoje. Aquela ficha que você procurou, ela é preenchida pela Internet. Então, assim, não teria como a escola de vocês todas ter recebido aquela ficha, porque nenhuma das escolas da zona urbana não receberam também não. Eles receberam esse folder. Então vocês têm que preencher a ficha pela Internet. Essa oportunidade todas vocês tiveram. Basta procurarem a secretaria. Porque o vínculo maior de vocês é com a secretaria. Porque quem de vocês não têm o conhecimento dessa olimpíada? A não ser que vocês não assistem televisão de forma alguma! Porque essa olimpíada está sendo divulgada pelas mídias. Então, assim, o professor tem que querer. Mas se ele quiser, ele tem que trabalhar depois... Ele não tem que esperar com que chegue para ele depois. Então, assim, a gente acha que vocês estão sendo discriminados... Muito pelo contrário! O trabalho de vocês é reconhecido aqui na cidade. Tá certo, a gente tem dificuldade em falar assim, mensalmente, junto com vocês isso tudo... Isso acontece não é só com vocês! Tem escola aqui, do meio urbano, que eu não fiz **nem uma visita** todo esse ano! Então assim, eu acho assim, nós temos que valorizar o que nós fazemos. Vocês não têm a oportunidade de estar mostrando pra Cerrado todo, mas vocês têm oportunidade pra tá mostrando pra comunidade que vocês tão inseridos, né?

María José: Eu vou retomar minha pergunta. Quando eu comecei a encaminhar para uma comparação entre o trabalho rural e o urbano não era para responsabilizar a secretaria, nem para responsabilizar uma pessoa em particular, mas porque de fato, vou repetir de novo, é o suposto da pesquisa. Porque as pessoas, dependendo do lugar em que elas trabalham e com que materiais, elas têm uma visão diferente da vida, de si mesmas, do que é o trabalho, do que é bom, do que é ruim. Então a pergunta tinha a ver com isso. Sim, de fato nem é relevante se a responsabilidade é de quem, mas de fato quem trabalha na zona rural está mais isolado, seja por que for... Porque não tem Internet, ou porque não tem água... Ou, às vezes, é uma falha humana... Mas o foco, o interesse, é como isso é percebido por vocês como profissionais, não tanto saber de quem é a responsabilidade... O que me fez pensar nessa responsabilidade? A Liliane falou que na Escola Rural os alunos são muito diferentes, muito diversos, então eu queria saber de quem já trabalhou, que tem experiências em ambas as escolas, se essa diferença entre os alunos é maior, se pode ser tão ampla como numa escola urbana. Ou se tem mais alguma coisa que quando vocês passaram da cidade para o campo, ficaram assim: olha só, olha o que eu aprendi, olha o que eu não imaginava que ia acontecer e acontece só porque essa escola está no campo. Então, se vocês podem me ajudar com isso...

Juçara: Você fala assim diferença entre zona rural e zona urbana? Não, na zona urbana a gente tem a mesma diversidade. A única diferença é que nós temos salas multisseridas. Mas os problemas são apresentados igual. Você tem na cidade uma turma única, mas dentro dessa turma você tem alunos com diferentes níveis de conhecimento, da mesma forma. Então a gente tem que aprender a trabalhar com cada dificuldade deles. A gente tem que trabalhar...

María José: Mas em quanto a essa diferença, de alunos que interpretam e lêem, que têm habilidades e alunos que parecem que não vão conseguir mesmo...

Juçara: Mas isso aí acontece também na zona urbana. Na zona urbana e na zona rural, só que na zona urbana as pessoas têm mais acesso. As pessoas mais velhas que eu falo, os pais, né? Eles têm condições de ir para uma escola à noite, por exemplo, né? Se parou de estudar, né? Não importa a razão... ele vai à noite para a escola. Na zona rural ele não tem essa possibilidade. Dá a impressão assim, que na zona rural a cultura da maioria dos pais que a gente recebe, não todos, né... é bem inferior aos pais de zona urbana, né? Mas eu acho que é devido a isso, esse acesso que os pais têm hoje... pai parou de estudar, vai estudar à noite, e na zona rural não, né? Quem vai dar aula pra eles à noite na zona rural? Né? A maioria... Tem o ônibus que vem, mas não tem o ônibus que... tem só da faculdade. Só da faculdade. Não tem que traz os alunos pra outras escolas. Pra que os pais possam retomar e estar acompanhando seus filhos de igual para igual. Muitas vezes os alunos sabem mais que os pais. Às vezes, a gente passa uma tarefinha, conforme a tarefinha o pai não sabe. Chegou uma aluninha, falou: *nó, tia, não fiz porque não tinha ninguém para me ajudar*. E é verdade. Então a gente tem essa impressão, né? Mas tem pais, né, que tem uma cultura bem adiantada. Até mais que a gente. A [fulana] debate com a gente bem melhor que... que nós. E a filha dela é igualzinha a ela. Na sala de aula ela debate qualquer assunto (...). Por quê? Porque vem da mãe. Porque vem da família. Então toda casa que tem a mãe, tem o tio... que pode debater, que pode escutar ele, porque tem aquele textinho, que ele lê, que alguém escuta, é outra coisa... Que aquele que chega... a mãe não tem tempo, o pai não tem...

María José: Terezinha, tem alguma coisa para completar?

Terezinha: Aqui no caso eu achei mais difícil, porque aqui eu tinha 40 alunos... E lá na sala na zona rural eu gosto mais, eu gostei mais de trabalhar. Eu não sei...

Juçara: Na zona urbana, assim, a cobrança é maior. Tem coordenador toda hora na sua cola. Você tem o diretor que te cobra os projetos, te cobra as apresentações. Eu sinto falta disso. A própria Marta falou. Eu mesmo sinto, não estou desmerecendo não, eu sinto... a gente fica abandonado. Às vezes a gente desenvolve um projeto tão bonito, a gente faz apresentação pra escola, pra comunidade, mas a gente queria que **mais gente** fosse ver. A gente se sente assim, abandonado, mesmo.

Juçara: A Ana até que falou hoje no começo... assim que eu cheguei ela me falou, que qualquer coisa que a gente tiver que apresentar, qualquer projeto, é pra passar pra ela, pra ela divulgar. Pode passar no rádio, né?

Ana: A SEMED criou um jornal. É um informativo de tudo que passa na educação. Então você tem a oportunidade de estar passando. Por exemplo, tá desenvolvendo um projeto, ele tem um dia da culminância, então passa para a secretaria, que vai ser divulgado como os demais aqui. Agora vamos ver se o trabalho de vocês... que tem a oportunidade de ser

reconhecido. Na **mídia**, né? Na mídia. Tem que passar, né? Tem uma reunião com os pais? Passa pra gente que a gente vai fazer essa divulgação.

Juçara: Tem poucas pessoas que vêm de fora, né? Até que pra assistir essas divulgações os pais vêm, choram...

María José: A gente quando fala de sociedade, parece que é um bicho imenso, que é tudo e é nada. Você não tem por onde pegá-lo. Tem uma coisa que é social, mesmo. O meio rural, não só para os alunos, mas para todo mundo parece que oferece alguma dificuldade para chegar a escola. Os adultos não têm as mesmas possibilidades que os adultos urbanos. Então a escola, nesse sentido, é mais além que a escola na cidade. É muito mais comum você ter um aluno que está na escola e tem um pai que passou pela escola ou se não passou está passando agora, se você não é um aluno do meio rural. Isso é meramente social. Ou seja, não sei se meramente, mas não é uma coisa nem com vocês, nem com os pais, nem com os meninos... é uma coisa... e olha como ela é importante! Olha como... eu achei muito interessante...

Ana: Aquela reunião que vocês fizeram lá na escola de vocês está no jornal, vocês viram? Que saiu no jornal?

Noêmia: Eu nem sabia que tinha o jornal, vocês viram como a gente tá bem informado?

Gustavo: Eu reparei que surgiram nas fichas de vocês outros problemas de ordem operacional, como organizar festas... Tem uma série de tarefas ocultas que é trabalho de vocês, como arrecadar o dinheiro, envolver a comunidade, etc.

María José: Rita, você falou que você comemora o aniversário de seus alunos, você quer comentar brevemente?

Rita: A gente comemora assim: por bimestre...

María José: Conta o problema, por favor...

Rita: Os pais iam participar das reuniões, eles eram convidados, eles não iam. Era uma grande dificuldade. Ia um ou dois pais. Resolvi criar, junto com o governo estudantil, a festinha. Então aqueles alunos que não têm festa em casa, eles têm na escola. Todo final de bimestre a gente comemora os aniversariantes daquele bimestre. E foi uma maneira de levar os pais para a escola. *Pai, mãe, hoje na escola vamos comemorar o meu aniversário, vamos?* E eles foram, começaram a participar... Mesmo que não vá o pai, o pai não pode, eles levam a mãe pra ir. Fazem apresentações pros pais, além das reuniões. Isso que é feito.

María José: Porque eu acho que no grupo de vocês, se vocês tivessem apresentar um segundo problema, qual seria?

Várias vozes: Os pais...

ANEXO 20: Questionário para avaliação global do seminário

Mudanças na Organização do Trabalho Docente no Campo: a experiência do Programa Escola Ativa

Coordenador: Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves – PPFH/UERJ

AVALIAÇÃO GLOBAL DO SEMINÁRIO DO DIA 28/04/2008

NOME DO PARTICIPANTE: _____ ESCOLA: _____

A avaliação é também um momento de aprendizado. Avaliar se os objetivos iniciais de uma atividade foram alcançados requer que o avaliador revise e organize os novos conhecimentos adquiridos. Para quem é avaliado, ela constitui-se em um valioso retorno pois fornece subsídios para reflexão. Para ambos oferece a oportunidade de descobrir falhas e pontos que merecem ser tratados com mais cuidado e melhor pesquisados.

PRIMEIRA PARTE: RESULTADOS

1. Estão listados a seguir os objetivos anunciados no começo do seminário. Identifique quais foram alcançados e quais não. Se você responder sim (que o objetivo foi alcançado) exemplifique como. Se você respondeu não, explique por que você acha que este objetivo não foi alcançado.

→ Discussão sobre a complexidade do trabalho docente. **sim não**

→ Construção do conhecimento de forma coletiva. **sim não**

→ Tomada de consciência da possibilidade de transformação da realidade. **sim não**

→ Aproximação do processo de trabalho escolar, por parte dos pesquisadores. **sim não**

SEGUNDA PARTE: PROCESSOS

2. Como você avalia as dinâmicas de grupo quanto à organização do tempo, participação e produção de conhecimento?

TERCEIRA PARTE: COMENTÁRIO LIVRE (utilize o verso desta folha)

Muito obrigado, Gustavo.

APÊNDICE 1: Folheto para aula sobre voz

A PRODUÇÃO DA VOZ

A voz é um som produzido pela vibração das pregas vocais, dois músculos que possuímos dentro da laringe. Mas a laringe não é o único órgão responsável pela voz pois ela precisa de colaboração e de perfeita coordenação de outros órgãos:

- *Pulmão*: fonte propulsora do ar que ao passar pela laringe possibilita a vibração da prega vocal
- *Traquéia*: canaliza a corrente expiratória até a laringe.
- *Caixas de ressonância*: servem para amplificar o som e “dar forma” a ele.
 - *Faringe*: caixa de ressonância.
 - *Cavidade Bucal e Lábios*: caixas de ressonância e importantes articuladores.
 - *Cavidade Nasal*: prepara o ar inspiratório e atua como caixa de ressonância.

DISFONIA

Chamamos de disfonia qualquer alteração na produção da voz.

SINTOMAS DA DISFONIA

Quando algo não vai bem com o nosso corpo ou quando fazemos algo que ele não suporta muito bem, é natural que ele reclame. No caso da voz, existem basicamente oito sintomas que indicam que algo pode não estar indo bem. Nestes casos vale a pena consultar um médico otorrinolaringologista, são eles:

Rouquidão, ou voz áspera;

Cansaço, depois de um uso prolongado da voz, continuar falando requer um grande esforço;

Soprosidade, às vezes, também com dificuldade para falar frases longas sem ficar sem ar;

Diminuição da extensão da voz, com dificuldade para cantar;

Pigarro;

Dor ou ardência na garganta;

Dificuldade para engolir;

Afonia, às vezes também relatando secura e dor na garganta;

Quebras de frequência ou frequência inadequadamente aguda, o que mais comum em pacientes que estão mudando de voz;

Voz tensa/ Comprimida, quando falar fica difícil, exigindo muito esforço;

Tremor, quando a voz fica cambaleante ou trêmula.

HIGIENE VOCAL

São algumas normas básicas que auxiliam a preservar a saúde vocal e a prevenir o aparecimento de alterações e doenças. Devem ser seguidas principalmente pelos profissionais da voz ou por aqueles que apresentam tendência a alterações vocais

O que você não deve fazer

- ☞ Gritar
- ☞ Cochichar
- ☞ Pigarrear ou tossir à toa
- ☞ Forçar a voz, principalmente quando gripado
- ☞ Fumar
- ☞ Consumir álcool em excesso
- ☞ Praticar exercícios físicos falando
- ☞ Falar em demasia
 - ☞ em ambiente de fumantes
 - ☞ em ambientes barulhentos ou abertos
 - ☞ em período pré-menstrual
 - ☞ após ingerir grandes quantidades de aspirinas, calmantes ou diuréticos

O que evitar:

- ☞ Evitar alimentos derivados do leite e achocolatados antes do uso intenso da voz
- ☞ Evitar alimentos que causem azia e má-digestão
- ☞ Evitar ambientes com muita poeira, mofo e cheiros fortes

O que é bom

- ☝ Articular bem as palavras
- ☝ Falar pausadamente
- ☝ Descansar a voz (fazer momentos de repouso vocal)
- ☝ Ingerir muito líquido em temperatura ambiente (1 a 2 litros/dia)
- ☝ Fazer aquecimento vocal
- ☝ Cuidar da saúde geral:
 - ☝ sono
 - ☝ alimentação
 - ☝ atividades anti-stress

Quando consultar o fonoaudiólogo ou otorrinolaringologista?

- Rouquidão persistente por mais de 2 semanas
- Perda súbita da voz, sem um quadro gripal associado
- Particularmente importante para os fumantes.

AQUECIMENTO VOCAL

O aquecimento vocal é constituído de uma série de exercícios que tem por objetivo auxiliar o indivíduo a ter um melhor desempenho com a sua voz, com o mínimo de esforço.

Alongamento

- Estender os braços para cima, segurando por um tempo e em seguida soltando-os bruscamente
- Contrair os ombros, elevando-os, para em seguida relaxar, deixando-os cair
- Rotação de ombros
- Rotação de cabeça, com sim, não e talvez

Aquecimento

- Sons nasais (“m“)
- Sons vibrantes (lábios e língua). Pode-se solfejar o parabéns para você

Antes de realizar estes exercícios é importante consultar um especialista

Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves
gbbicalho@uol.com.br

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEHLAU, M. Voz: o livro do especialista. Rio de Janeiro: Revinter, 2002.
BEHLAU, M.; PONTES, P. Higiene Vocal: informações básicas. São Paulo: Louvise, 1993.
PINHO, S. Manual de Higiene Vocal para Profissionais da voz. Carapicuíba: Pró-fono, 1997.

APÊNDICE 2: Texto sobre voz apresentado aos professores

A voz no trabalho docente

Gustavo Bruno Bicalho Gonçalves⁵⁶

Introdução: a voz

A voz é um atributo humano fundamental para a qualidade de vida das pessoas, pois é ela o que dá suporte e intensidade à fala, meio de comunicação fundamental nas relações interpessoais.

A voz é, também, fonte de prazer, na medida em que permite expressar-nos, portanto cantar, comunicar nossos sentimentos, pedir ajuda, nos posicionarmos frente ao outro, etc. Porém a voz não é apenas meio de comunicação, ela é, também, meio de trabalho no caso dos “profissionais da voz”, categoria em que se inserem os professores.

Convido vocês a imaginarem alguém com sérios problemas de voz: deficiência respiratória por uma doença nos pulmões, por exemplo. Uma pessoa nessas condições fala uma frase e já precisa tomar ar novamente, para depois descansar um pouco, não consegue falar por mais que dez minutos. Há uma série de profissões que seriam contra-indicadas para essa pessoa por um médico otorrinolaringologista, por um fonoaudiólogo ou por um médico do trabalho, por exemplo: cantor, teleatendente, vendedor, locutor, repórter, orador, enfim, existe uma longa lista de profissões que contam com a boa qualidade vocal de seus trabalhadores, chamados “profissionais da voz”. Parece ser evidente que a docência também é uma profissão desse tipo no qual a voz é de uma importância central e que nenhum médico a recomendaria a uma pessoa com “deficiência respiratória por uma doença nos pulmões”.

Os professores necessitam da voz para exercer seu trabalho, que pode ser extremamente prejudicado caso ela venha a lhes faltar. Infelizmente, devido a uma sobredeterminação de fatores emocionais, orgânicos e ambientais, professores em todo mundo vêm apresentando problema de voz, em alguns casos chegando até a deixar de lecionar. As precárias condições de trabalho encontradas nas escolas são consideradas uma causa determinante na tentativa de explicar esse quadro. Frequentemente a voz é o único recurso que o professor possui para alcançar o aluno e, ainda assim, precisa competir com o alto nível de ruído em sala de aula. A voz é utilizada por muito tempo e em alta intensidade. Trata-se de um problema abrangente: em todo o mundo os professores sofrem sintomas relacionados ao uso nocivo da voz o que de várias formas relaciona-se às suas precárias condições de trabalho.

Saúde Vocal e Trabalho docente

A organização do trabalho define riscos para os trabalhadores a partir da escolha da tecnologia empregada nos processos, bem como na definição das condições de trabalho. Tais escolhas podem impor ao trabalhador condições dentro das quais não seja possível responder com plasticidade e adaptar-se funcionalmente, ocasionando o adoecimento. Por exemplo, o ruído é uma carga física e uma condição normal e tolerável em pequena intensidade e curto período de tempo, não apresentando risco ao trabalhador nesses níveis. Porém, uma longa jornada em ambiente ruidoso induz ao estresse e pode ocasionar sintomas como dor de cabeça, irritabilidade e até uma perda auditiva induzida pelo ruído, além de trazer grandes riscos para a voz. O professor recebe várias influências do contexto em que realiza seu trabalho, que determinam as formas como ele utiliza seu corpo e suas formas de adaptar-se, que por vezes se traduzem em doenças e, frequentemente, em doenças vocais.

⁵⁶ Doutorando em Políticas Públicas e Formação Humana. Mestre em Educação. Bacharel em psicologia e fonoaudiologia

Sendo a voz um dos problemas de saúde que mais afligem os docentes, surge a pergunta sobre as especificidades do trabalho docente que levam os professores a comportarem-se de forma tão nociva à sua saúde vocal. As relações entre a gestão escolar e organização do trabalho docente nos parece um caminho interessante para tentar esclarecer os condicionantes dos usos que os professores fazem de sua voz em sala de aula. No Brasil, os docentes atuantes na educação básica pública convivem com precárias condições de trabalho para realizar atividades que exigem grande responsabilidade e comprometimento. É significativo que vulgarmente a atividade do professor de escola pública seja definida como assentada no “cuspe e giz”. A expressão transmite basicamente duas idéias: a da centralidade que a voz ocupa como meio de trabalho nessa profissão e a da precariedade que vive o professor para executar seu trabalho em uma sala de aula. Os meios que ele possui praticamente se restringem à sua voz e ao giz (que pode causar alergia, prejudicando a voz), e é principalmente por esses meios que ele realiza seu trabalho. A centralidade da voz no trabalho docente contribui para o aumento da prevalência de disfonias, trazendo importantes conseqüências para o sistema público de ensino e constituindo-se em tema de grande relevância social.

O problema do absenteísmo de professores doentes coexiste com o de professores disfônicos que aprendem a conviver com a disфонia em sala de aula. Se o absenteísmo prejudica o aluno pela interrupção das aulas, o professor que permanece doente em seu posto, também o prejudica por seu estado de saúde debilitado e pela dificuldade em expressar-se com clareza. Ademais, o aumento do esforço para falar leva-o a assumir maiores cargas de trabalho, aumentando seu desgaste. Os professores disfônicos precisam repetir mais vezes para serem compreendidos, e ao custo de um maior esforço físico, para cada enunciado.

O local por excelência onde se concentram as atividades do professor na escola e onde ele faz um uso mais intenso da voz é a sala de aula. Os eventos que ocorrem na sala de aula parecem ser o que de modo mais direto relacionam-se ao desgaste do professor ao determinar seus deslocamentos, seu cansaço, sua intensidade vocal, seu grau de relaxamento, etc. Isso faz com que seja importante identificar os fatores de risco presentes nas salas de aula, como conforto térmico, qualidade do ar (umidade, partículas suspensas), níveis de ruído, infra-estrutura e número de alunos por sala. Entretanto, não se pode tomar a sala de aula de forma descontextualizada. Na sala de aula está a maior parte do trabalho visível do professor, mas é imprescindível que sejam analisados outros aspectos do trabalho docente, que também contribuem para o desgaste, como as pressões de tempo, o trabalho levado para casa, relacionamentos estressantes com os colegas, múltiplas jornadas, planos de carreira e política de remuneração defasados. Outros espaços, tais como reuniões pedagógicas e secretarias de governo, contribuem para definir a sala de aula e o seu contexto, logo devem estar presentes qualquer tentativa de análise do trabalho docente.

Alternativas para um uso mais saudável da voz no trabalho docente

As atuais formas de abordar os problemas de voz entre professores situam-se entre o atendimento clínico especializado, depois do adoecimento do professor, visando sua cura e implicando em seu provável afastamento; e a realização de projetos educativos e de prevenção em escolas, visando divulgar para os professores noções de higiene vocal, saúde vocal, abuso e mau uso vocal, além de despertar a atenção dos professores para possíveis problemas de voz. Essas formas de abordar o problema enfocam o sujeito antes que o contexto que gerou seu adoecimento. Outros tipos de abordagem privilegiando significativas mudanças na estrutura escolar, tais como aquisição de aparelhos de microfones, amplificadores, diminuição do tamanho das turmas, reformas de espaços para otimização da acústica são consideradas demasiadamente caras embora talvez fossem bastante eficazes na redução dos problemas de voz em professores e até melhores que as medidas individualizantes acostumadas.

Esse tipo de abordagem que privilegia o atendimento ao indivíduo doente ou em risco, em detrimento de uma reflexão mais aprofundada sobre o contexto do adoecimento pode ser arriscada. Ela pode fundamentar uma postura em que pouco se faz pela modificação das condições objetivas de trabalho e acabar indo contra os interesses dos professores enfermos, desmotivando-os a buscarem melhores

condições de trabalho e de uso da voz e, ainda, sentirem-se culpados pela própria doença, quando na verdade muitas vezes são vítimas.

Procurando tentar distinguir, até onde fosse possível, os fatores contextuais dos fatores pessoais na gênese das doenças relacionadas à voz, realizei um estudo⁵⁷ no qual foi observado que para incentivar a participação dos alunos, dirigir e ritmar a turma, os professores respondiam às exigências das tarefas pedagógicas por meio de mecanismos de hipersolicitação da voz, como distorcer a voz, gritar e falar em alta intensidade. Esses comportamentos foram identificados tanto no ensino do conteúdo quanto na organização do processo da aula e em parte eram causados pela competição com ruídos. Nesse estudo observou-se, ainda, que os professores desenvolviam estratégias de autopreservação vocal, como usar meios didáticos alternativos que não sobrecarregavam a voz, evitar a competição com o ruído ou praticar higiene vocal (beber muita água, comer maçã no intervalo, usar pano úmido para apagar o quadro, não gritar e outras atitudes simples que visam à proteção da voz). Essas estratégias às vezes eram desenvolvidas por eles próprios, a partir da sua experiência, com vistas a se autopreservarem e às vezes resultavam de orientações colhidas com especialistas, como fonoaudiólogos. Contudo, mesmo sabendo de um modo ou do outro o que teriam que fazer para preservarem sua saúde vocal, eles nem sempre podiam mobilizar as estratégias desenvolvidas e acabavam incorrendo em hipersolicitação vocal.

Os resultados da pesquisa sugerem que mudanças na organização do trabalho docente, como diminuição do nível de ruído e do número de alunos por sala e implementação da pedagogia de projetos, podem contribuir para a prevenção da hipersolicitação em sala de aula e, conseqüentemente, da disfonia ocupacional entre os docentes, melhorando, assim, a qualidade de vida desses profissionais. Pode-se também recomendar que sejam criadas sessões de formação para professores nas quais eles possam compartilhar as estratégias de autopreservação – até então, em sua maior parte, individuais – servindo para a elaboração de estratégias coletivas.

Conclusão

Gostaria agora de retomar a questão levantada anteriormente sobre se o trabalho docente seria mesmo um trabalho realizado por um “profissional da voz”. Supondo que nosso trabalhador hipotético com “deficiência respiratória por uma doença nos pulmões” viesse a trabalhar em uma escola, seu desempenho profissional estaria comprometido, não é mesmo? Por mais bem intencionado e esforçado que fosse esse professor, dificilmente ele conseguiria superar a sua jornada de trabalho. Seria improvável que ele, sozinho, conseguisse ministrar conteúdos durante várias horas e vários meses para barulhentas turmas de trinta alunos em diferentes estágios de aprendizagem, diferentes origens sociais e diferentes habilidades, tudo isso sem agravar seus problemas de saúde. Apesar da forte tendência em acreditar que não, que ele não seria capaz, há um exemplo na história da pedagogia que nos faz questionar estas crenças: Célestin Freinet.

Célestin Baptistin Freinet (1896-1966) foi um importante pedagogo, idealizador da Pedagogia Ativa, um método de ensino que revolucionou o modo de pensar a relação ensino-aprendizagem, deixando discípulos e inspirando a obra de muitos intelectuais como Dewey, Anísio Teixeira e Paulo Freire. Freinet era, também, o portador das desvantagens descritas no início do texto: “deficiência respiratória, doença nos pulmões, não conseguia falar por mais que dez minutos”, deficiências que se relacionam de modo essencial com sua pedagogia, pois, segundo seus biógrafos, foi esta sua dificuldade que o levou a procurar uma nova maneira de dar aulas.

Seu método defende a praticidade e a integração de idéias no trabalho na sala de aula e a centralidade do trabalho desenvolvido pelo aluno no processo de construção de sua aprendizagem. São idéias que colocam o professor no papel de facilitador e buscam valorizar a autonomia e a capacidade criativa dos alunos, os quais deveriam, eles sim, ter “voz ativa”. Tal era o valor que Freinet atribuía à ação e ao

⁵⁷ Estudo realizado no âmbito de meu mestrado em educação “Uso profissional da voz em sala de aula e organização do trabalho docente”. (FaE/UFMG, 2003)

trabalho para a formação do aluno, que dizia ele: “quanto menos falar, mais coisas você fará”, frase que também dá a dimensão do papel que a voz ocupava na prática deste pedagogo; um papel muito menos central do que observamos na prática de grande parte dos professores, ainda hoje.

Freinet escreveu uma lista de trinta invariantes pedagógicas, nas quais procurou resumir seus pensamentos. A de número vinte destaca-se para todos que criam ser a docência algo a ser exercido por um “profissional da voz”, ao dizer: “fale o menos possível”. Esta invariante não apenas sintetiza uma idéia pedagógica bem sucedida, como também vem ao encontro das expectativas de profissionais comprometidos com a saúde vocal do professor, preocupados com o uso intenso e freqüentemente nocivo que os professores fazem de sua voz em sala de aula, e nos coloca uma questão: Como organizar o trabalho pedagógico de modo que o professor não fale tanto?

Responder a esta pergunta de um modo satisfatório pode contribuir para melhorar a qualidade de vida dos professores, que tanto têm sofrido por problemas de voz. Pode ainda significar tirá-lo do desconfortável lugar no qual vem sendo colocado, de um “profissional da voz”, que deve aprender técnicas vocais e realizar práticas preventivas para a saúde vocal (que ajudam, sim, mas freqüentemente são paliativas e insuficientes). Não se trata de substituir a prescrição de exercícios vocais pela prescrição de práticas pedagógicas inspiradas na pedagogia ativa como meio de prevenir os problemas de voz. Isso igualmente poderia contribuir para a culpabilização do professor que não conseguisse implementar mudanças didáticas significativas em suas aulas. Trata-se de refletir sobre o trabalho docente e propiciar meios pra que as práticas ativas de ensino possam se desenvolver, para melhor proveito dos alunos e dos professores.

Bibliografia

FREINET, Celestin. *Pedagogia do bom-senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. *Uso profissional da voz em sala de aula e organização do trabalho docente* (Dissertação de Mestrado em Educação). Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. 2003.

OREALC/UNESCO. *Condiciones de trabajo y salud docente: Estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, Mexico, Peru y Uruguay*. Santiago: Unesco, 2005.