

UFRRJ
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
AGRÍCOLA

DISSERTAÇÃO

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO
PROGRAMA GESTAR II DE LÍNGUA PORTUGUESA
NA ESCOLA RURAL LEONICE BREGENSE NO
MUNICÍPIO DE SENA MADUREIRA, ACRE

FRANCISCA IRIS LOPES

2014



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROGRAMA
GESTAR II DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA RURAL
LEONICE BREGENSE NO MUNICÍPIO DE SENA MADUREIRA,
ACRE

FRANCISCA IRIS LOPES

Sob a orientação do Professor
Dr. Ramofly Bicalho dos Santos

e Coorientação da professora
Dra. Marília Lopes Campos

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

Seropédica, RJ
Março de 2014

630.7098112

L864e

T

Lopes, Francisca Iris, 1965-

Educação do campo: uma análise do programa Gestar II de Língua Portuguesa na Escola Rural Leonice Bregense no Município de Sena Madureira, Acre / Francisca Iris Lopes - 2014.

128 f. : il.

Orientador: Ramofly Bicalho dos Santos.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola.

Bibliografia: f. 75-78.

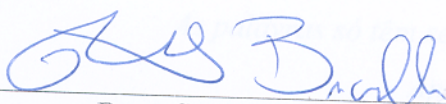
1. Ensino agrícola - Sena Madureira (AC) - Teses. 2. Educação rural - Sena Madureira (AC) - Teses. 3. Leitura - Estudo e ensino - Teses. I. Santos, Ramofly Bicalho dos, 1970-. II. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Curso de Pós-Graduação em Educação Agrícola. III. Título.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

FRANCISCA IRIS LOPES

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ciências**, no Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Área de Concentração em Educação Agrícola.

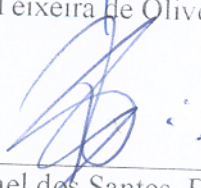
DISSERTAÇÃO APROVADA EM 24/04/2014.



Ramofly Bicalho dos Santos, Dr. UFRRJ



Lia Maria Teixeira de Oliveira, Dr^a. UFRRJ



Rafael dos Santos, Dr. UERJ

As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor.

Aprendemos palavras para melhorar os olhos.

Rubem Alves

DEDICATÓRIA

A meu pai, Macário Lopes (*in memoriam*), e minha mãe Maria da Conceição Lopes, que foram os responsáveis pela minha vinda ao mundo e por terem sido incansáveis incentivadores e grandes torcedores de minhas vitórias.

À minha filha, Stéfanie, e a minha neta, Ísis Beatriz, pelo carinho e compreensão nos momentos de ausência.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo Dom da vida e que me nutriu de saúde, força e sabedoria para a realização deste trabalho.

Ao professor Doutor Gabriel dos Santos pela ousadia e compromisso com a educação, que, através do PPGEA, vem promovendo a inclusão de professores e técnicos administrativos em educação no programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em nível de Mestrado, contribuindo assim com a melhoria da qualidade do ensino nas povoações mais longínquas do Brasil.

Ao IFAC pela parceria e flexibilidade.

Ao meu orientador, professor Dr. Ramofly Bicalho dos Santos, por ter acreditado no meu projeto e se disponibilizado a me orientar, dedicando especial atenção em todas as etapas da pesquisa, fator fundamental para a conclusão desta dissertação.

À professora Doutora Marília Lopes Campos pelas preciosas orientações e indicação de leituras durante a fase de qualificação.

À professora Doutora Lia Maria Teixeira de Oliveira pela relevante contribuição que ofereceu por ocasião do Exame de Qualificação.

À professora Doutora Sandra Barros Sanchez (*in memoriam*) pelos ensinamentos.

A todos os professores do PPGEA que contribuíram com a minha formação.

Aos funcionários da secretaria e toda a equipe que integra o PPGEA pela competência no auxílio e atendimento a nossas necessidades acadêmicas.

À toda equipe da Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Leonice Bregense pela acolhida e presteza nas informações.

À minha colega professora Mestre, Italva Miranda da Silva, pelo incentivo e apoio nessa jornada.

Ao senhor Joaquim de Jesus Porto pela disponibilidade e contribuição.

À professora Vanilde Ribeiro Líbio Gomes pela atenção e disponibilidade.

À professora formadora Jocilene D'Ávila da Silva pela valiosa contribuição

A todos os colegas de turma pela convivência, cooperação e companheirismo.

Àqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho, meus sinceros agradecimentos.

SOBRE A AUTORA

Francisca Iris Lopes nasceu no seringal Boca do Chandles, zona rural do município de Sena Madureira, Estado do Acre e concluiu o Curso de Magistério, nível médio, em 1984, e o Curso de Pedagogia em 1994 pela Universidade Federal do Acre. Posteriormente, fez Pós-Graduação em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ouro Fino (MG) em 1995. Foi selecionada no Programa de Mestrado em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro em 2012, ora em fase de conclusão.

Iniciou a carreira docente em 1985, na rede estadual de ensino, passando a lecionar a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, posteriormente, no Ensino Médio, onde permanece até hoje, ministrando a disciplina de Sociologia e Artes.

Afastou-se da sala de aula, para assumir a presidência do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre – SINTEAC –, núcleo de Sena Madureira, onde representou os trabalhadores em educação por um período de cinco anos.

Atuou como professora de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado nos cursos de Pedagogia, Geografia, História, Matemática, Educação Física do Programa de Formação de Professores da Educação Básica, ofertado pela Universidade Federal do Acre em parceria com o governo do Estado, no período de 2003 a 2006.

Por um curto período, de setembro/2009 a abril/2010, exerceu a função de Secretária Municipal de Educação e Cidadania no município de Sena Madureira, onde reestruturou a Educação de Jovens e Adultos – EJA – e reorganizou a Educação do Campo, disponibilizando servidores de apoio para auxiliar os professores no preparo da merenda e da limpeza da escola, além da criação do Conselho Municipal de Educação.

Em junho de 2010, depois de aprovada em concurso público, passou a integrar o quadro de servidores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre, Campus Sena Madureira, Acre, como TAE Pedagoga.

RESUMO

LOPES, Francisca Iris. **Educação do Campo: Análise do programa Gestar II de Língua Portuguesa na Escola Leonice Bregense, no município de Sena Madureira – Acre.** 128p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Seropédica-RJ, 2014.

O Programa Gestar II em Língua Portuguesa surgiu para reverter o baixo desempenho de leitura e escrita dos alunos de 6º ao 9º ano das escolas públicas. O objetivo desse estudo foi analisar o papel desempenhado pelo programa e seus desdobramentos na Escola do campo Leonice Bregense, localizada no município de Sena Madureira, Acre. A opção metodológica foi por uma abordagem qualitativa descritiva analítica, do tipo estudo de caso. Foram utilizadas as técnicas de análise de conteúdo e de entrevista. Ganhou destaque no estudo o uso da história oral, por se apresentar como extraordinário potencial de estudo dos acontecimentos e conjunturas sociais. Participaram da pesquisa: um posseiro do Projeto de Assentamento Favo de Mel, onde a escola está inserida; o gestor; a coordenadora de ensino, a professora de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano da escola e a professora formadora do Gestar II de Língua Portuguesa. O estudo revelou que a implantação do Gestar II de língua portuguesa na escola pesquisada trouxe resultados positivos. Os alunos da escola apresentaram uma proficiência média que os classifica no padrão de desempenho do nível básico, além de ter contribuído para melhorar a atuação pedagógica dos docentes envolvidos no programa. No entanto o mesmo estudo mostrou que o Programa Gestar II de língua portuguesa foi implantado para sanar um problema pontual, isto é, os baixos níveis de leitura e escrita dos alunos e, mesmo constatada sua eficiência, não teve continuidade.

Palavras-chave: Educação do campo; Gestar II; Leitura e Escrita.

ABSTRACT

LOPES, Francisca Iris. **Field Education: Analysis of the Manage II in Portuguese Language Program in the Leonice Bregense School in the municipality of Sena Madureira-Acre.** 128p. Dissertation (Master degree in Agricultural Education). Institute of Agronomy. Federal Rural University of Rio de Janeiro. Seropédica-RJ, 2014.

The Manage II in Portuguese Language Program emerged to reverse the low performance in reading and writing of students from 6th to 9th grade at Public Schools. The aim of this study was to analysis the role played by the program and its developments in the Field School Leonice Bregense, located in the municipality of Sena Madureira, Acre. The methodological choice was an analytical descriptive qualitative approach, a case study type. The techniques of content analysis and interviews were used. This study highlighted the use of oral History for the reason of being an extraordinary potential study of events and social contexts. It took part in this research, a squatter of *Projeto de Assentamento Favo de Mel* the place where the school is located; the manager; the Teaching Coordinator; the teacher of Portuguese language from 6th to 9th grade of the school and the teacher trainer of the Manage II in Portuguese Language Program. This study revealed that the implementation of the Manage II in Portuguese language Program in the school researched brought positive results. School students had an average proficiency what classify them in the basic level performance standard, besides contributed to improving the teaching performance of the academic staff involved in the program. However, the same study showed that the Manage II in Portuguese language Program was implemented to solve a specific problem, that is, the low levels of reading and writings of the students and, even though noticed its efficiency, it was not continued.

Key Word: Field Education; Manage II; Reading and Writing.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Proficiências Médias dos Estudantes	66
Tabela 2 – Nível de proficiência dos estudantes do Estado do Acre em língua portuguesa... 67	67
Tabela 3 – Nível de proficiência dos estudantes do Município de Sena Madureira..... 67	67
Tabela 4 – Comparativo do desempenho dos estudantes do Estado do Acre em Língua Portuguesa. 69	69
Tabela 5 – Comparativo do desempenho dos estudantes do município de Sena Madureira em língua portuguesa..... 70	70
Tabela 6 – Desempenho dos estudantes da Escola Leonice Bregense em Língua Portuguesa. 71	71
Tabela 7 - Comparativo da proficiência média dos estudantes da Escola Leonice Bregense . 72	72

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Escala de desempenho em Língua portuguesa – SAEB.....	64
QUADRO 2 – Escala de proficiência em língua portuguesa – SEAPE.....	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa ilustrativo do sistema de Capitânicas Hereditárias.	5
Figura 3 - Localização do PA Favo de Mel.	18
Figura 4 - Prédio da Escola Santa Rita de Cássia.	21
Figura 5 - Croqui da localização das Escolas do campo da rede estadual.	24
Figura 6 - Condições de trafegabilidade pelo Rio Iáco.	24
Figura 7 - Professor servindo merenda aos alunos.	25
Figura 8 - Condições do transporte escolar fluvial no Rio Iáco.	26
Figura 9 - Embarque dos alunos em canoa no Rio Iáco.	26
Figura 10 - Condições de viagem dos técnicos para acompanhamento nas escolas rurais.	27
Figura 11 - Condições de viagem para visita às escolas rurais.	28
Figura 12 - Fachada da Escola Municipal Rural Leonice F. de A. Bregense.	28
Figura 13 - Vista lateral da Escola Leonice Bregense.	29
Figura 14 - Entrada do ramal de acesso à escola.	30
Figura 15 - Organograma da Escola Leonice Bregense.	33
Figura 16 - Atividade de ciclismo do Programa Mais Educação.	35
Figura 17 - Mapa conceitual: Materiais de ensino-aprendizagem do GESTAR II.	41
Figura 18 - Mapa conceitual do caderno do formador.	42
Figura 19 - Mapa conceitual do Guia Geral do GESTAR II.	43
Figura 20 - Mapa conceitual: Estrutura dos cadernos de TP.	44
Figura 21 - Mapa conceitual: estrutura dos cadernos de AAA.	45
Figura 22 - Mapa conceitual: ementa do GESTAR II de Língua portuguesa	48

LISTA DE ABREVIATURAS

AAA – Atividade de Apoio à Aprendizagem
AEE – Atendimento Educacional Especializado
CEB – Câmara de Educação Básica
CF – Constituição Federal
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CNRA – Conselho Nacional de Reforma Agrária
ENERA – Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
GERA – Grupo Executivo da Reforma Agrária
GESTAR II – Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar
GT – Grupo de Trabalho
IBRA – Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituições de Ensino Superior
IFAC – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre
INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INIC – Instituto Nacional de Imigração e Colonização
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LSE – Levantamento da Situação Escolar
MEC – Ministério da Educação
MIRAD – Ministério Extraordinário para Desenvolvimento e a Reforma Agrária
MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra
ONG – Organização Não Governamental
PA – Projeto de Assentamento
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAPE – Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar
SEB – Secretaria de Educação Básica
SECADI – Secretaria de Educação Continuada para a Diversidade e Inclusão
SEE – Secretaria de Estado de Educação

SEME – Secretaria Municipal de Educação
SINTEAC – Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre
SIPRA – Sistema de Informação de Projetos da Reforma Agrária
SUPRA – Superintendência de Política Agrária
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TP – Teoria e Prática
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFS – Universidade Federal de Sergipe
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	1
2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E SUA IMPLANTAÇÃO NA ESCOLA LEONICE BREGENSE.....	4
2.1 Política Agrária no Brasil: breve contextualização	4
2.2 A Ocupação das Terras no Estado do Acre.....	9
2.3 História e Trajetória da Educação do Campo no Brasil.....	10
2.4 A Educação do Campo no Contexto do Estado do Acre	16
2.5 O Projeto de Assentamento Favo de Mel.....	17
2.6 O Projeto de Assentamento Favo de Mel: memórias de um posseiro	18
2.7 A Educação do Campo em Sena Madureira.....	23
2.8 A Escola do campo Leonice Bregense em foco	28
3 O GESTAR II DE LÍNGUA PORTUGUESA	38
3.1 O Programa GESTAR II: Uma proposta para melhorar o desempenho de leitura e escrita dos alunos	38
3.2 Caracterização do GESTAR II de língua portuguesa	39
3.3 Fundamentos da Proposta Pedagógica do GESTAR II.....	46
3.4 O Currículo do GESTAR II de Língua Portuguesa	47
3.5 A implantação do GESTAR II no município de Sena Madureira	49
4 ANÁLISE DO PROGRAMA GESTAR II DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA LEONICE BREGENSE.....	51
4.1 Os atores do GESTAR II.....	51
4.2 O GESTAR II sob o olhar da professora formadora	52
4.3 Da teoria à prática: o GESTAR em sala de aula.....	58
4.4 Desempenho dos estudantes em língua portuguesa na Prova Brasil	63
4.5 Desempenho dos Estudantes em Língua Portuguesa na Avaliação do SEAPE	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	74
6 REFERÊNCIAS.....	75
7 APÊNDICES	79

1 INTRODUÇÃO

Distintos são os caminhos que nos levam à escolha de um tema de pesquisa. Há, no entanto, o fato de que, muitas vezes, não somos nós que escolhemos determinado tema, e sim, a temática que nos escolhe ou atravessa nossas vidas. Assim, o interesse pela investigação do tema a ser discutido neste trabalho refere-se, em grande parte, à trajetória como docente ao longo de mais de vinte e cinco anos, somada à militância junto ao Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado do Acre – SINTEAC – e ao trabalho pedagógico realizado no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC – Campus Sena Madureira.

As mudanças ocorridas na sociedade e os desafios proporcionados pelo ato de ensinar-aprender num mundo cada vez mais complexo, em que, a cada dia, surge uma realidade nova, onde discursos, conceitos e práticas são constantemente repensados, reelaborados e ressignificados, nos convidam a problematizar e rever diversas questões no âmbito da educação, sobretudo, no tocante à leitura e à escrita, as quais se têm tornado o “calcanhar de Aquiles” do sistema educacional brasileiro.

Os resultados das avaliações realizadas em 2012 pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) apontam que, entre os sessenta e cinco países avaliados, o Brasil ocupa o 58º lugar, no tocante ao desempenho dos estudantes em Matemática, o 55º lugar, em leitura, e o 59º lugar, em Ciências. Esse cenário não é muito diferente, se comparado com o resultado de 2009, quando o país assumiu a 53ª posição, em leitura e ciências, e o 57º lugar, em matemática.

Da mesma forma, as avaliações externas implantadas pelos governos também têm trazido resultados desanimadores. Dentre os fatores considerados, o desempenho de leitura e escrita dos estudantes é o que apresenta resultado mais crítico.

Os resultados dessas avaliações contribuíram para a implementação de programas de formação inicial e continuada de professores, sobretudo, focados para desenvolver habilidades de leitura e escrita nos estudantes, dentre eles, destacam-se o Parâmetros em Ação (1999), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (2001), Pró-Letramento (2002), Olimpíadas da Língua Portuguesa (2002), Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR II na área de Língua Portuguesa (2009) e o mais recente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013).

O estudo analisa o papel desempenhado pelo programa GESTAR II na área de Língua Portuguesa e seu desdobramento na Escola do campo Leonice Fernandes de Almeida Bregense, no Município de Sena Madureira, Acre, atentando para as contribuições dadas pelo referido programa para a melhoria do desempenho de leitura e escrita dos estudantes da escola, buscando também identificar os níveis de proficiência e de desempenho dos estudantes dessa escola na disciplina de língua portuguesa antes e depois da formação dos docentes pelo programa GESTAR II.

Embora pareça trivial, esse problema traz em sua essência muitas indagações e incertezas, envolvendo uma série de questões, todas de relevância acentuada, tais como a formação inicial e continuada de professores e o letramento, além de um conjunto de aspectos ligados à Educação do Campo, o qual se encontra em processo de amadurecimento, tanto do ponto de vista epistemológico quanto em relação à constituição prática dessa modalidade.

A opção metodológica deste estudo foi por uma abordagem qualitativa, descritiva analítica, do tipo estudo de caso, por se concentrar na investigação de um programa de formação continuada para professores de língua portuguesa do 5º ao 9º ano do ensino fundamental. Esse tipo de estudo permitiu uma análise ampla e detalhada sobre o Programa GESTAR II de língua portuguesa, tendo como vantagem possibilitar uma contribuição para os sistemas de ensino no que se refere à política de formação de professores.

Foram utilizadas técnicas de análise de conteúdo e de entrevistas, além de documentos oficiais e não oficiais, como revistas, artigos, dissertações e outros do gênero. Ganhou destaque no estudo o uso da história oral, por se apresentar como um potencial de estudo dos acontecimentos e conjunturas sociais e, ainda, por permitir maior aproximação com os sujeitos envolvidos.

A respeito desse tema, Alberti (2005, p. 29-30) afirma que: “qualquer tema, desde que seja contemporâneo – isto é, desde que vivam aqueles que têm algo a dizer sobre ele –, é possível de ser investigado através da história oral.”.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, optou-se por ouvir um posseiro do PA Favo de Mel, o gestor, a coordenadora de ensino e a professora de língua portuguesa de 5º ao 9º da Escola Leonice Bregense, além da professora formadora do programa GESTAR II, uma vez que, na escolha dos entrevistados, levou-se em consideração a posição de cada um no grupo e o significado de sua experiência, priorizando aqueles que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou de situações ligadas ao tema e que pudessem fornecer depoimentos significativos (ALBERTI, 2005, p. 31-32).

A coleta de dados junto ao posseiro/assentado foi realizada mediante entrevista de história de vida, já que, de acordo com Alberti (2005, p. 37-38), “as história de vida têm como centro de interesse o próprio indivíduo na história, incluindo sua trajetória de vida, passando pelos diversos acontecimentos que presenciou, vivenciou ou de que se inteirou.”. Por meio dessa entrevista, foi possível entender as diversas lutas empreendidas por trabalhadores rurais sem terra e seus anseios por uma educação de qualidade voltada para a realidade do campo. A entrevista seguiu um roteiro semiestruturado, com algumas questões elaboradas previamente, consistindo em um diálogo aberto e que contava com a participação de outros membros da família.

Objetivando obter maiores informações sobre o GESTAR II, os dados coletados junto à professora de Língua Portuguesa da escola e à professora formadora do programa, foram obtidos por meio de entrevistas temáticas, as quais “versam prioritariamente sobre a participação do entrevistado no tema escolhido” (ALBERTI, 2012, p. 37), já que os documentos oficiais não revelam na sua total exatidão os desdobramentos do programa.

Tanto as entrevistas de história de vida quanto as entrevistas temáticas obedeceram a etapas apontadas por Meihy e Holanda (2011, p. 29), quais sejam: pré-entrevista, entrevista e pós-entrevista.

A pré-entrevista, consistiu na identificação dos entrevistados em potencial, os quais, segundo Alberti (2005, p. 85) são “aqueles aos quais se tenha alguma facilidade de acesso e que podem, a partir da relação estabelecida, mediar novos contatos”. Fez-se a opção pelos sujeitos que tinham ligação com a temática em estudo e que pudessem contribuir para ampliação do conhecimento sobre essa e se manteve o contato *in loco*, para esclarecer a respeito do objetivo da pesquisa e consultar se esses tinham interesse em participar pelo trabalho. Nesse mesmo encontro, foram marcados o local, o dia e a hora da entrevista, ocasião em que foi lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

No dia e hora marcados, de posse do gravador de áudio, as entrevistas foram realizadas, uma vez que, para Alberti (2005, p. 112), “é o gravador que permite falar em produção de documento, no retorno à fonte, na montagem de acervos de depoimentos, na autenticidade de trechos transcritos e na análise de entrevistas”.

A participação do gestor e da coordenadora de ensino da escola ocorreu por meio do diálogo informal e da convivência durante o período em que estivemos realizando o estágio pedagógico. As informações obtidas foram também significativas para evidenciar o desdobramento do programa na escola.

Considerando que, em muitos momentos, as entrevistas tomaram outros rumos – fato normal em todo trabalho com narrativas –, foram utilizados apenas alguns trechos das entrevistas depois de sua transcrição, porque a ideia é ampliar as possibilidades de compreensão, e não, de substituir as informações oficiais do programa por relatos dos

entrevistados.

Outras fontes foram também utilizadas, como o Guia Geral, o Caderno do Formador, os Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA) e os Cadernos de Teoria e Prática (TP) do GESTAR II.

O caderno de campo do estágio pedagógico realizado na escola no período de abril a junho/2013 foi também consultado e, dentro desse, foram utilizadas as observações feitas a respeito do cotidiano escolar, das aulas de língua portuguesa e dos relatos do gestor e da coordenadora de ensino, já que, segundo Meihy e Holanda (2007, p. 41), “a observação e o registro do cotidiano são procedimentos fundamentais para a tradição oral”. Além dessas fontes, os resultados das avaliações externas da Prova Brasil e do SEAPE serviram para identificar o nível de proficiência em leitura dos estudantes da escola.

No referencial, buscamos os fundamentos para a pesquisa a partir de trabalhos técnicos e científicos de BERGAMASCO e NORBER (1996), TARDIF (2012), ARROYO (2011), FELDMANN (2009), SAVIANI (2010), FREIRE (2000), STRAZZACAPPA (2006), dentre outros. Ainda como base teórica, faremos referências a diversos documentos oficiais, tais como a Constituição Federal – CF – de 1988, a LDB 9.394/96, as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, além de resoluções, decretos e pareceres, os quais reafirmam a pertinência e a amplitude do problema aqui indicado.

Ciente da importância deste estudo e da necessidade de contextualizar essas questões no âmbito da política educacional acriana, este trabalho foi organizado em três capítulos. No Primeiro Capítulo, apresentamos um breve histórico da trajetória da educação do Campo no Brasil, contextualizando-a junto à questão agrária no país. Em seguida, mostraremos como foi introduzida a educação do campo no Estado do Acre e como essa se apresenta no município de Sena Madureira. Na sequência, abordaremos o Projeto de Assentamento Favo de Mel a partir dos documentos oficiais de sua criação e da narrativa de um posseiro/assentado.

A implantação do Programa GESTAR II de língua portuguesa no estudo proposto compreende parte de um amplo investimento do governo brasileiro para melhorar os índices de leitura e escrita dos alunos no país. Por essa razão, o Segundo Capítulo traz uma análise do Programa no âmbito de sua proposta, destacando seus objetivos, seu método de execução e, sobretudo, sua materialização. Procuramos não perder de vista que a implantação de programas como esse tem, no discurso da proposta, por objetivo tentar reverter o quadro em que se encontra a educação no país.

Essa discussão tem como parâmetro as amargas posições que o Brasil vem ocupando no ranking das avaliações nacionais e internacionais em relação ao desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. Ainda nesse Capítulo, debruçaremos sobre a implantação do Programa GESTAR II no município de Sena Madureira.

No Terceiro Capítulo, examinamos o desenvolvimento do GESTAR II de Língua portuguesa no município de Sena Madureira, a partir dos olhares da formadora do programa e da professora de língua portuguesa da Escola Municipal Rural Leonice Fernandes de Almeida Bregense. Analisamos ainda a repercussão desse programa na prática pedagógica dos professores, bem como, o desempenho dos estudantes em leitura e escrita, dentre outras questões que o estudo trará à baila.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL E SUA IMPLANTAÇÃO NA ESCOLA LEONICE BREGENSE

Neste Capítulo, apresentamos um breve histórico da trajetória da educação do Campo no Brasil, contextualizando-a junto à questão camponesa no país. Em seguida, mostraremos como foi introduzida a educação do campo no Estado do Acre e como essa se apresenta no município de Sena Madureira. Na sequência, abordaremos sobre o Projeto de Assentamento Favo de Mel a partir dos documentos oficiais de sua criação e da narrativa de um posseiro/assentado, por se tratar do local onde a escola Leonice Bregense está inserida.

2.1 Política Agrária no Brasil: breve contextualização

O Brasil é uma das nações de maior desigualdade social do mundo. Suas enormes disparidades em termos de distribuição de riqueza têm profundas raízes históricas.

Miguel Carter

Não é intenção deste estudo, mergulhar na história das lutas pela terra no Brasil, mas é mister contextualizar como ocorreu o seu processo de ocupação, para se compreenderem as políticas públicas destinadas à população do campo. Historicamente, a política agrária no país seguiu os modelos de latifúndio, ao concentrar a posse da terra nas mãos de poucos. De acordo com Strazzacappa (2006, p. 26), “o Brasil atravessou os séculos XVII e XVIII presenciando a implantação de gigantescos lotes de terra, concentrados nas mãos de um só proprietário. Consolidavam-se assim os vergonhosos latifúndios, que sedimentaram vícios até hoje presentes”.

No período colonial, a distribuição de terras ocorreu primeiramente assentada sob a Lei das Sesmarias¹ e no âmbito do sistema capitalista. A ambição dos portugueses pelas riquezas naturais existentes nas terras brasileiras e a exploração do comércio com Companhia das Índias Ocidentais, contribuíram para que eles não dessem a devida importância ao Brasil. Porém, mais tarde, quando constataram que a costa brasileira estava sendo invadida por franceses e espanhóis para contrabandear o pau-brasil para a Europa, se deram conta de que era preciso enviar pessoas para colonizar o Brasil. Foi quando decidiram implantar o regime de sesmarias, até então utilizado em Portugal e Espanha.

Em decorrência da crise do comércio português no Oriente, da escassez de recursos humanos, materiais e financeiros e do insucesso do regime de sesmarias, a imensa extensão de terra foi fatiada em quinze grandes porções que passaram a chamar-se capitânicas hereditárias,² as quais foram entregues condicionalmente a doze donatários portugueses, que passaram a ter a incumbência de colonizar o país.

¹ A Lei das Sesmarias foi uma Norma jurídica portuguesa, assinada pelo rei de Portugal em 1375, segundo a qual eram sorteados lotes de terras para quem se dispusesse a cultivá-los. Mais tarde, esse regime foi adaptado para funcionar no Brasil. Segundo a Lei das Sesmarias, se o proprietário não fertilizasse a terra para a produção e a semeasse, essa seria repassada a outro agricultor que tivesse interesse em cultivá-la (STRAZZACAPPA, Cristina. *A luta pelas terras no Brasil: Das sesmarias ao MST*. 2ª reimpressão. São Paulo: Moderna, 2006 – Coleção Polêmica, p. 20).

² As capitânicas hereditárias eram 15 faixas de terra que variavam de 150 a 600 km de largura, estendendo-se do litoral ao interior até a linha imaginária de Tordesilhas (MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, p. 58).

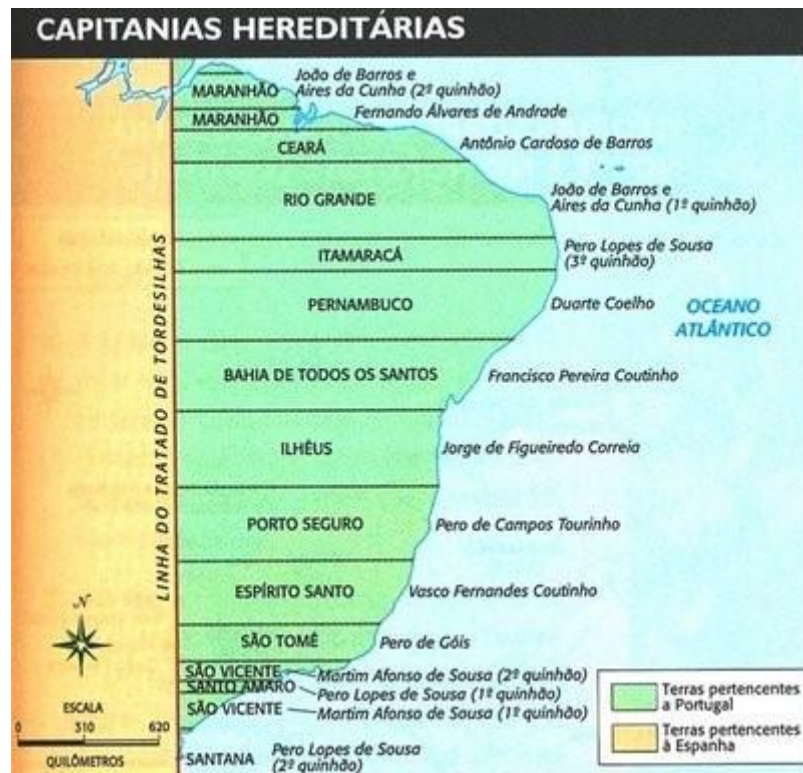


Figura 1 - Mapa ilustrativo do sistema de Capitânicas Hereditárias.

Fonte: <http://www.estudopratico.com.br/sistema-de-capitanias-hereditarias-do-brasil/#ixzz2pu8P8gez>.

O mapa acima apresenta as capitânicas hereditárias criadas no Brasil com os seus respectivos donatários, onde já se observa a perversa exclusão dos silvícolas que habitavam a terra, uma vez que todos os donatários vieram de Portugal e aqueles que aqui já se encontravam não tiveram direito à terra.

Strazzacappa (2006, p. 26) evidencia que “um só donatário, Pedro Lopes de Sousa, ficou com três lotes e seu irmão, o capitão-mor Martins Afonso de Sousa, com dois”. Uma das condições impostas aos donatários era que eles deveriam conceder lotes menores a outros interessados nos mesmos moldes do regime de sesmarias – o que, de fato, não aconteceu e a terra passou a ser sinônimo de prestígio e poder.

Fascinados com o imenso prestígio junto à Coroa portuguesa, os donatários não se preocuparam com a colonização das capitânicas, levando-as ao fracasso. Assim,

A maioria das capitânicas não se desenvolveu, quer por falta de recursos, quer por desinteresse de seus donatários. No final do século XVI, apenas as de Pernambuco e São Vicente apresentavam algum progresso, com o cultivo da cana-de-açúcar. Outras capitânicas chegaram a ser criadas, para ocupar o norte da Colônia. Mas eles foram sendo progressivamente retomadas pela Coroa até serem extintas em 1759.

(MORISSAWA, 2001, p. 58).

Com a decadência das capitânicas, o rei de Portugal instituiu um governo-geral, ao qual todos os donatários estariam subordinados. De acordo com Strazzacappa (2006), nessa época o Brasil começava a despontar na produção da cana-de-açúcar e a primeira iniciativa de Tomé de Souza, primeiro governador-geral, foi conceder terras somente para quem possuísse condições para construir engenhos de cana de açúcar. Essa política de distribuição de terras se sucedeu até a proclamação da Independência do Brasil.

Após a Independência do Brasil, surgiu a primeira lei que iria disciplinar a questão agrária no país, a Lei 601, de 18 de setembro de 1850, que ficou conhecida como Lei de Terras. Seu objetivo era restringir o direito de posse da terra e contribuir para a formação de grandes latifúndios. A mesma historiadora assevera que,

A Lei de Terras foi elaborada pelos grandes latifúndios da época, com o objetivo de impedir que eventuais escravos libertados e imigrantes pobres se tornassem donos de terra. (...) desejava-se que tanto os escravos como os imigrantes pobres fossem sempre lavradores, garantindo, assim, mão-de-obra boa e barata.

(STRAZZACAPPA 2006, p. 31).

A Lei de Terras veio a legitimar a mais extrema forma de exclusão social e injustiça praticada contra a grande massa de trabalhadores que apenas serviria de mão-de-obra barata para os grandes latifundiários, pois ficava “Tudo como queriam os poderosos da terra.” (MORISSAWA, 2001, p. 71).

É fácil perceber que essa política de redistribuição fundiária evidenciou uma grande disparidade entre a classe conservadora e a classe trabalhadora e se reflete até hoje nos altos índices de desigualdades sociais presentes em nossa sociedade. Nesse sentido, Carter (2010, p. 54), afirma que “a desigualdade excessiva reduz a produção econômica e sustenta níveis significativos de miséria social”. Essa política perdurou até a proclamação da República.

O novo sistema de governo foi marcado pela disputa de poder entre militares e latifundiários – grandes produtores de café – para que a questão agrária se mantivesse inalterada e, de fato, assim aconteceu: “durante as três primeiras décadas da República, a situação no campo continuava a mesma. As políticas eram voltadas a salvaguardar os interesses dos latifundiários.” (MORISSAWA, 2001, p. 75).

Somente a partir de 1946 a questão da reforma agrária passa a figurar como política de governo. A nova Constituição estabelecia que o uso da propriedade estaria condicionado ao bem estar social: “Vislumbra-se a execução de uma reforma agrária, uma vez que essa Constituição dispunha sobre a necessidade de desapropriar terras, atendendo aos interesses sociais. Previa até a indenização em dinheiro para as terras desapropriadas.” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 38).

Contudo problemas jurídicos aliados à falta de recursos financeiros do governo para indenizar os latifundiários pelas desapropriações fizeram com que a reforma agrária não se efetivasse plenamente. Apenas um número reduzido de desapropriações ocorreu nas décadas de 1940 e 1950 para fins de reforma agrária.

Outra tentativa de levar adiante uma política agrária que viesse a contemplar os interesses da classe camponesa foi conduzida pelo Presidente João Goulart, tendo como primeira iniciativa a sanção da Lei Nº 4.132, de 10 de setembro de 1962, que define os casos de desapropriação por interesse social que visava, de acordo com o Artigo 1º da referida Lei, “promover a justa distribuição da propriedade ou condicionar o seu uso ao bem estar social, na forma do art. 147 da Constituição Federal” (BRASIL, 1962).

Com o mesmo propósito, o então Presidente envia ao Congresso Nacional na abertura dos trabalhos legislativos de 1964, a seguintes mensagem:

Senhores Membros do Congresso Nacional:

No quadro das reformas básicas que o Brasil de hoje nos impõe, a de maior alcance social e econômico, porque corrige um descompasso histórico, a mais justa e humana, porque irá beneficiar direta e imediatamente milhões de camponeses brasileiros, é, sem dúvida, a Reforma Agrária.

O Brasil dos nossos dias não mais admite que se prolongue o doloroso processo de espoliação que, durante mais de quatro séculos, reduziu e condenou milhões de brasileiros a condições sub-humanas de existência.

(...)

Para atender velhas e justas aspirações populares, ora em maré 'montante que ameaça conduzir o País a uma convulsão talvez sangrenta, sinto-me no grave dever de propor ao exame do Congresso Nacional um conjunto de providências a meu ver indispensáveis e já agora inadiáveis, para serem, afinal, satisfeitas as reivindicações de 40 milhões de brasileiros.

Assim é que submeto à apreciação de Vossas Excelências, a quem cabe

privativamente a reformulação da Constituição da República, a sugestão dos seguintes princípios básicos para a consecução da Reforma Agrária:

— A ninguém é lícito manter a terra improdutiva por força do direito de propriedade.

— Poderão ser desapropriadas, mediante pagamento em títulos públicos de valor reajustável, na forma que a lei determinar:

a) todas as propriedades não exploradas;

b) as parcelas não exploradas de propriedade parcialmente aproveitadas, quando excederem a metade da área total.

(...)

— O Poder Executivo, mediante programas de colonização promoverá a desapropriação de áreas agrícolas nas condições das alíneas "a" e "b" por meio do depósito em dinheiro de 50% da média dos valores tomados por base para lançamento do imposto territorial nos últimos 5 anos, sem prejuízo de ulterior indenização em títulos, mediante processo judicial.

(...)

— O preço da terra para arrendamento, aforamento, parceria ou qualquer outra forma de locação agrícola, jamais excederá o dízimo do valor das colheitas comerciais obtidas.

(...)

Para a concretização da Reforma Agrária é também imprescindível reformar o § 16 do art. 141 e o art. 147 da Constituição Federal. Só por esse meio será possível empreender a reorganização democrática da economia brasileira, de modo que efetue a justa distribuição da propriedade, segundo o interesse de todos e com o duplo propósito de alargar as bases da Nação, estendendo-se os benefícios da propriedade a todos os seus filhos, e multiplicar o número de proprietários, com o que será melhor defendido o instituto da propriedade.

Para alcançar esses altos objetivos seria recomendável, a meu ver, incorporarem-se à nossa Carta Magna, os seguintes preceitos:

— Ficam supressas, no texto do § 16 do art. 141 a palavra "prévia" e a expressão "em dinheiro".

— O art. 147 da Constituição Federal passa a ter a seguinte redação:

— O uso da propriedade é condicionado ao bem-estar social.

— A União promoverá a justa distribuição da propriedade e o seu melhor aproveitamento, mediante desapropriação por interesse social, segundo os critérios que a lei estabelecer. (GOULART, 1964, p. LI-LIV).

Para se cumprir o que determinava a Lei nº 4.132/62, foi criada, por meio da Lei Delegada nº 11, de 11 de outubro de 1962, a Superintendência de Política Agrária (SUPRA), incorporando a essa, o Serviço Social Rural (SSR), o Instituto Nacional de Imigração e Colonização (INIC), o Conselho Nacional de Reforma Agrária (CNRA) e o Estabelecimento Rural do Tapajós.

A SUPRA passou a ser o órgão responsável pela implementação e execução da reforma agrária no país, conforme dispunha o Artigo 16 do Decreto nº 53.700, de 13 de março de 1964: “Fica a SUPRA, autorizada a baixar os atos necessários à complementação das disposições deste Decreto” (BRASIL, 1964). Esse Decreto também determinava que:

Art. 1º Ficam declaradas de interesse social para efeito de desapropriação, nos termos e para os fins previstos no art. 147 da Constituição Federal e na Lei nº 4.132, de 10 de setembro de 1962, as áreas rurais compreendidas em um raio de 10 (dez) quilômetros dos eixos das rodovias e ferrovias federais, e as terras beneficiadas ou recuperadas por investimentos exclusivos da União em obras de irrigação, drenagem e açudagem. (BRASIL, 1964).

Essa medida governamental foi o estopim para o golpe de Estado e a instauração da Ditadura Militar no país. Sob o comando dos militares, foi aprovada a Lei 4.504, de 30 de novembro de 1964, denominada como Estatuto da Terra. Sua criação se impôs para “conter as tensões geradas pelo processo de desapropriação de terras e a concentração de capital nas mãos dos latifundiários”, segundo Strazzacappa (2006, p. 44). Esse fato, de acordo com

Morissawa (2001, p. 99), foi uma “forma de evitar novas revoluções sociais, como a que acabara de acontecer em Cuba, em 1959”, tendo em vista o clima de insatisfação no meio rural brasileiro.

Para a execução da reforma agrária, novos órgãos foram criados, como o Grupo Executivo da Reforma Agrária (GERA), o Instituto Brasileiro de Reforma Agrária (IBRA) e as Comissões Agrárias em substituição à SUPRA.

Contudo as influências das oligarquias agrárias junto ao governo contribuíram para que o plano de reforma agrária não saísse do papel, muito embora algumas medidas tenham sido adotadas, como a criação do Instituto Nacional de Reforma Agrária (INCRA), resultado da fusão do GERA e do IBRA, que passou ser responsável pela política fundiária do país.

Sem muita representatividade, o INCRA passou a desempenhar o papel de conciliador, contendo os conflitos nas áreas onde as tensões se acentuavam. A questão fundiária ficou relegada a segundo plano no governo militar, que privilegiou as políticas de desenvolvimento agrícola em detrimento de medidas voltadas para a efetiva reforma agrária, deixando que o Brasil continuasse como o país do latifúndio, das vastas extensões de terra pouco produtivas e do minifúndio pobre e miserável.

Com o advento da Nova República, a questão da reforma agrária volta à tona, tendo como primeira medida a criação do Ministério Extraordinário para o Desenvolvimento e a Reforma Agrária (MIRAD), que passa a ser o órgão responsável para promover a reforma agrária no País. Dentre as iniciativas desse novo ministério, estava o Plano Nacional de Reforma Agrária, constituindo-se um marco histórico da política agrária, cuja meta era promover o assentamento de 1,4 milhões de famílias até o fim de 1989. Contudo o plano fracassou e, no fim dos quatro anos, as metas não tinham sido alcançadas. A mobilização e a pressão da sociedade em defesa de uma política agrária fizeram o Congresso Constituinte intensificar o debate sobre a questão, mas a força da bancada ruralista foi maior.

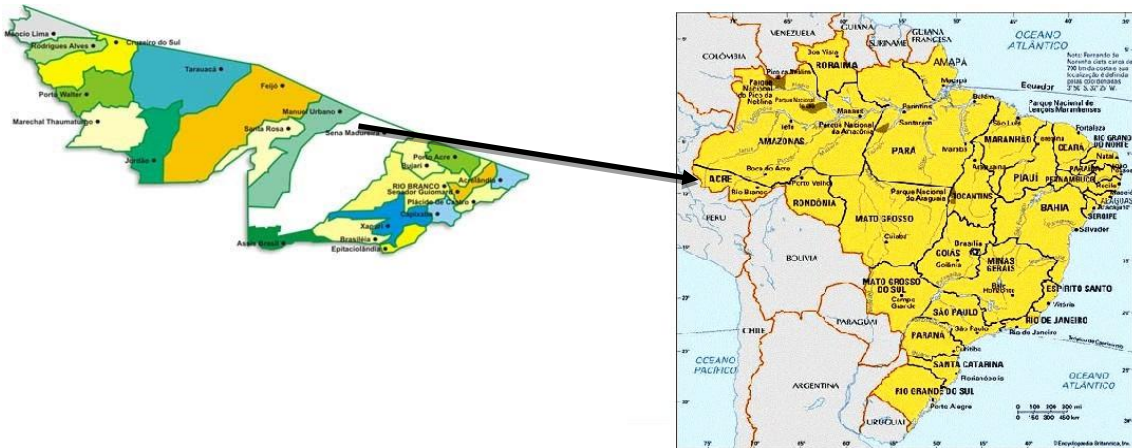
No entanto, a partir da Constituição de 1988, a questão agrária começa a tomar uma nova direção: acabaram-se as restrições com relação ao tamanho das propriedades, embora essas propriedades tivessem que gerar progresso social, deveriam ser usadas de forma racional, respeitando-se o meio ambiente, as leis trabalhistas e favorecendo o bem estar dos proprietários e dos trabalhadores. De acordo com o Artigo 184 da Constituição Federal, a não observância desses requisitos era motivo para desapropriação da terra para fins da reforma agrária, como destaca o texto da lei:

Art. 184. Compete à União desapropriar por interesse social, para fins de reforma agrária, o imóvel rural que não esteja cumprindo sua função social, mediante prévia e justa indenização em títulos da dívida agrária, com cláusula de preservação do valor real, resgatáveis no prazo de até vinte anos, a partir do segundo ano de sua emissão, e cuja utilização será definida em lei.

A partir daí, as pressões sociais aumentaram, culminando com a ocupação de terra em todas as regiões do país, causando muitos conflitos e mortes, o que obrigou o INCRA a promover os assentamentos.

2.2 A Ocupação das Terras no Estado do Acre

Descrevemos o Estado do Acre a partir da *home page* do Portal do Governo do Acre (<http://www.ac.gov.br/wps/portal/acre/Acre/estado-acre>), onde consta que o Estado do Acre possui uma superfície de 164.221,36 km², correspondendo a 4,26% da região Norte e a 1,9% do território nacional, sendo o 15^o em extensão territorial. Está situado num planalto com altitude média de 200m, localizado no sudoeste da região Norte, entre as latitudes de -7°06'56N e longitude -73°48'05" N, latitude -11° 08'41" S e longitude -68°42'59" S. Os limites do Estado são formados por fronteiras internacionais com o Peru (O) e Bolívia (S) e por divisas estaduais com os estados do Amazonas (N) e Rondônia (L), conforme apresentado na imagem abaixo:



A luta pela posse de terra no Estado do Acre tem início ainda no século XIX que, para se constituir como Estado, foi alvo de muitos conflitos. As primeiras ocupações das terras acrianas ocorreram com a chegada dos migrantes cearenses e nordestinos que vieram em busca da seringueira,³ adentraram por território que, até então, o Brasil reconhecera como boliviano e que mais tarde foi reivindicado pelo Peru. Assim, os brasileiros ultrapassavam os limites fixados, mas não demarcados, pelo Tratado de Ayacucho.⁴

Com a vinda do Major-General Pando ao Acre, foi despertado o interesse boliviano por se fazer a demarcação dos limites, a fim de ocupar o seu território, tendo em vista a importância econômica da região ocupada pelos brasileiros. A Bolívia instala sua alfândega no Acre e funda Puerto Alonso, onde, hoje, está situado o município acriano de Porto Acre, iniciando assim o domínio efetivo da área.

Várias restrições foram impostas aos brasileiros por meio de decretos bolivianos, causando revoltas aos brasileiros e gerando conflitos que só cessaram com a assinatura do Tratado de Petrópolis,⁵ em 1903. Assim, a área foi integrada ao Brasil como Território. Unificado em 1920 e o Acre passou a ser administrado por um governo nomeado pelo Presidente da República. Somente em 15 de junho de 1962, o Acre foi elevado à categoria de Estado por força da Lei 4.070, sancionada pelo presidente João Goulart.

Com a crise da borracha, começam a chegar os “paulistas” impulsionados pela propaganda e pelo apoio do Estado, graças a incentivos fiscais para desenvolver a agropecuária na região, conforme matéria publicada no Jornal *O Varadouro*⁶, em maio de 1980, sob o título “Os novos donos do Acre”:

³ Árvore gumífera da qual se extrai o látex para a produção da borracha.

⁴ Assinado pelo Brasil e a Bolívia, em 1867, que estabelecia o limite entre os dois países.

⁵ Pelo tratado, o Brasil recebe a posse definitiva da região em troca de áreas no Mato Grosso, do pagamento de 2 milhões de libras esterlinas e do compromisso de construir a estrada de ferro Madeira-Mamoré.

⁶ Disponível em <http://eduardoeginacarli.blogspot.com.br/2013/04/colecao-completa-do-jornal-varadouro.html>

Eles começaram a chegar em 1972. Prepostos de grupos nacionais ou estrangeiros, especuladores de terras, grileiros, ou simples aventureiros. Vinham de braços dados com seus jagunços e aqui encontraram outros aliados: o então governador Wanderley Dantas, os chefes de cartórios, alguns juízes e a polícia. Em pouco tempo, dois ou três anos, compraram a maior parte dos 15 milhões de hectares que o Acre possui, e desarrumaram a vida de 40 mil famílias de seringueiros. A nova ordem econômica era decretada ou estimulada pelo governo federal era a pecuária em vez de borracha. O boi no lugar do homem.

O resultado disso foi que...

(...) As cidades incharam com as famílias expulsas do campo e os seringueiros que permaneceram nas “colocações” vivem sobressaltados, precisando pegar em armas para sobreviver. Decorrida quase uma década desde que começou essa “revoada de jacus”, as perspectivas de uma ordem social e econômica no Estado continuam sombrias. O estado empobrece, o clima de tensão social aumenta no campo e na cidade. As autoridades de segurança da região ficam assustadas, mas, quando esboçam uma intervenção, o fazem contra o pequeno e contra quem denuncia essa situação. Os “jacus” continuam impunes, chocando suas terras.

(VARADOURO, Ano II, n° 19, maio/1980, p. 8).

Esses acontecimentos no Acre resultaram nas mais diversas formas de violência contra a população do campo, desde despejos judiciais, expulsões, ameaças de expulsão, destruição de roças, destruição de casas, morte de trabalhadores, seringueiros, lavradores, peões e sindicalistas, a exemplo, o assassinato de Wilson Pinheiro, ocorrido em 1980, e de Chico Mendes, em 1988, ambos patrocinados pelo próprio governo, por intermédio da Polícia Federal e Secretaria de Segurança Pública, que negligenciavam a apuração das denúncias.

2.3 História e Trajetória da Educação do Campo no Brasil

Pensar em Educação do Campo nos remete à ideia de lidar com a dicotomia campo/cidade, urbano/rural, camponês/citadino, dentre outras relações dessa espécie. Implica também pensar em Reforma Agrária, Projetos de Assentamento, Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária – PRONERA –, Instituto Nacional da Reforma Agrária – INCRA – e mais um vasto conjunto e políticas públicas imbricadas no histórico processo que envolve instituições, governos, legislações e, sobretudo, populações vivendo em espaços não urbanos.

Para além das relações apontadas, existe também do ponto de vista histórico uma profunda indefinição relacionada à própria ideia do que vem a ser camponês, categoria presente neste trabalho. Por essa razão, somos levados a tecer algumas considerações a esse respeito: primeiramente, como foi pontuado acima, grande parte do estudo lidará com categorias como campo/rural ou com a dicotomia campo versus cidade, exigindo certa precisão na apropriação conceitual. Em seguida, pelo fato de haver no Brasil alguns debates em torno da afirmação de que é errôneo aplicar o conceito de camponês para o trabalhador da terra em nosso país, considerando-se que essa expressão aplica-se ao homem do campo europeu. Dentro dessa perspectiva, a expressão “camponês” traz algumas inconsistências de natureza teórica e metodológica.

De acordo com Ciro Flamarion Cardoso (apud VANDERLINDE, 2004), a noção de camponês é possivelmente uma das mais escorregadias noções, em termos de definição, já que essa muda segundo a época, o local, os movimentos sociais e as reivindicações dos camponeses. Destaque-se que nunca se deveria esquecer a grande heterogeneidade, no tempo e no espaço, dos campesinatos que os pesquisadores escolheram como objetos de análise e

reforça essa proposição:

Campeinato é noção vaga, ampla demais, carregada de estereótipos e de lugares comuns culturais e político; concomitantemente, é impossível abandonar tal noção, por ser ideia socialmente difundida desde muito antes do advento das ciências sociais. Nisto se parece a muitas outras categorias com as quais – volens, nolens – devem trabalhar os cientistas sociais. Sua necessidade, pelo menos para sociedades complexas que conheçam a urbanização e nas quais o campeinato (seja ele o que for) não tenha sido eliminado, deriva do caráter central do que, para Marx, foi a primeira e primordial divisão social do trabalho. A percepção unificada de uma boa parte da população trabalhadora rural como camponeses, em oposição aos cidadãos, pode ser indesejável, mas é muito difícil de evitar, tão arraigada está. Trata-se, então de trabalhar com essa categoria – sempre imperfeita em sua heterogeneidade, período a período, sociedade a sociedade, o melhor e mais rigorosamente que puder. (CARDOSO, apud VANDERLINDE, 2002, p. 108).

Tarcísio Vanderlinde, em seu artigo “Camponeses: Um olhar nos primórdios da modernidade”, afirma que o debate teórico sobre a categoria camponês é relativamente recente e que os pressupostos marxistas contribuíram significativamente. Em linhas gerais, para ele, o debate se divide entre campesistas e descampesistas, termos utilizados por Maria Yedda Linhares e Francisco Carlos Teixeira da Silva, em texto intitulado Terra Prometida (1999). Os termos referem-se às perspectivas de se ver o futuro do campeinato. O primeiro aponta para sua permanência e rearticulação ao longo da história; o segundo enxerga sua extinção (VANDERLINDE, 2004).

Divergências à parte, o fato é que as discussões teóricas atuais em torno dessa categoria mostram que há transformação quanto ao que é rural e campeinato, sem, no entanto, significar a eliminação da categoria. Essas considerações, obviamente, não são as únicas e exigem um estudo muito mais aprofundado que não cabe a este trabalho, porém dão uma ideia de sua complexidade.

Problema semelhante traz a questão da educação do campo que, segundo Santos (s/d), “durante décadas a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo ‘importado’ da educação urbana”.

Um novo paradigma para a educação das populações camponesas começa a ser delineado a partir da Constituição Federal de 1988, quando assegura em seu artigo 205 que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988).

Esse dispositivo constitucional não só confere o direito à educação, como também dá abertura para a efetiva construção de uma política educacional que contemple as necessidades daqueles que vivem do e no campo, o que vem reforçado pelo artigo 206, ao estabelecer os princípios para o ensino:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal.

Ao falar em “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”, o texto admite alternativas diferenciadas de organização da educação. E, nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases – Lei nº 9.396/96 de 20 de dezembro de 1996, ancorada nesse princípio constitucional, reconhece a diversidade do campo quando flexibiliza a organização da educação básica de forma que atenda as peculiaridades locais, conforme disposto nos artigos 23 e 26, ganhando mais evidência a partir do artigo 28 que estabeleceu:

Art. 28 – Na oferta da Educação Básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e as condições climáticas;

III – adequação a natureza do trabalho na zona rural.

À luz desse dispositivo, o legislador reconhece a pluralidade sociocultural da população do campo, instituindo uma forma de adaptação do ensino que incorpora as diferenças do campo, pensada a partir do lugar onde vive, ou seja, desde a sua realidade.

Muito embora a Constituição Federal e a LDB representassem consideráveis avanços para a educação do campo, ainda não estava consolidada uma proposta específica para atender ao segmento do campo e sua realidade. Contudo,

[...] a década de 1990 foi importante para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação (educação de jovens e adultos – EJA, educação especial, educação do campo) que reconfiguraram os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos (OLIVEIRA E CAMPOS, 2012, p. 239).

Assim, de acordo com Borges (2007), os movimentos sociais, juntamente com o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), iniciam a *Articulação por uma Educação do Campo*, que resultou, em julho de 1997, no I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizada na Universidade de Brasília (UNB), sob a organização do MST e com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), do Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO) e da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Nesse encontro, foi assumido o compromisso de se construir uma proposta de Educação do Campo e, conseqüentemente, promover a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, no período de 27 a 30 de julho de 1998, ocasião em que se fincaram as bases do PRONERA. Assim,

O I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado em 1997, foi um marco da luta política que demonstrou a insatisfação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), bem como de outros atores políticos e de instituições universitárias e científicas, com a educação básica e superior nacional, naquela época destinada às crianças, aos jovens e adultos dos sertões/campo brasileiros (OLIVEIRA E CAMPOS, 2012, p. 240).

Souza (2006, p. 58) considera que tanto o ENERA quanto a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, “foram dois eventos que marcaram o fortalecimento das

reivindicações por uma Educação do Campo, em especial a Educação de Jovens e Adultos”.

Nesse sentido, o Pronera, assumiu a escolarização e a formação de jovens e adultos assentados e/ou acampados da reforma agrária, além de capacitar profissionais para prestarem assistência técnica, social e ambiental junto aos Projetos de Assentamento de Reforma Agrária e Agricultura Familiar (Manual de Operações Pronera, 2011, p. 14).

Outras conquistas da classe camponesa estão estampadas no Parecer CNE/CEB nº 36/2001, do Conselho Nacional de Educação, aprovado em 04.12.2001 que, desencadeado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo e reconhece que:

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Assim, esse Parecer, além de efetivar o que foi prescrito no texto da Lei, atende demandas da sociedade, oferecendo subsídios para o desenvolvimento de propostas pedagógicas que contemplem a mencionada diversidade em todas as suas dimensões, conforme explicitado no corpo do referido documento:

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

(...)

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas (BRASIL, 2001, p. 25).

Outro dispositivo legal que também se consolida como política pública de educação do campo é a Resolução CNE/CEB 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, constituindo-se num conjunto de princípios e de procedimentos que visam à adequação do projeto institucional de educação do campo pensada a partir dos sujeitos e de suas relações sociais, econômicas e culturais.

Essas Diretrizes se apresentam como o resgate de uma dívida histórica do Estado aos sujeitos do campo, aos quais fora negado o direito a uma educação de qualidade, uma vez que os modelos pedagógicos ora marginalizavam os sujeitos do campo, ora vinculavam-se ao mundo urbano, ignorando a diversidade sociocultural do povo brasileiro, especialmente, aquela expressa na prática social dos diversos sujeitos do campo.

Dessa forma, constitui-se em mais um passo importante na afirmação da educação como um direito universal, próxima da realidade dos sujeitos do campo e que desperte um sentimento de pertencimento de crianças e adolescentes, os quais vão ter na escola um trabalho educativo com sentido em suas vidas, com uma identidade própria, conforme expresso no Parágrafo Único do Artigo 2º o referido documento:

Parágrafo único. A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos

que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (MEC, 2002, p. 1).

Além dos documentos já mencionados, outro passo significativo para a construção da identidade da educação do campo foi a criação, em 2004, dentro da estrutura do Ministério da Educação, da SECADI, que agrega, entre outras, a Coordenação Geral de Políticas de Educação do Campo.

A SECADI/MEC vem publicando políticas para a melhoria dos indicadores na educação do meio rural. Tais políticas têm como objetivo a elevação da qualidade das escolas do campo em consonância com as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral de crianças, jovens e adultos do campo – agricultores familiares, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, assentados da Reforma Agrária, acampados, caiçaras, quilombolas etc. (BRASIL, 2013, p. 270).

Dentre os inúmeros programas, projetos e ações da SECADI, no âmbito da Coordenação de Educação do Campo, destacam-se:

- O Programa Escola Ativa (1997) – originalmente, o Escola Ativa foi um projeto desenvolvido pelo FUNDESCOLA com atendimento prioritário às regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que concentravam a maior parte da população rural brasileira e possuíam proporcionalmente maior número de estabelecimentos com classes multisseriadas.

- Com o “Compromisso Todos pela Educação”, tem início a reformulação e universalização da Escola Ativa, que passa a se constituir como um programa voltado a todas as escolas do campo com classes multisseriadas, fundamentado em concepções e princípios da Política Nacional da Educação do Campo e à luz das Resoluções CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002 e nº 2, de 28/04/2008, que tratam das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

Dentre os objetivos, o Escola Ativa visa: a) Melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo; b) apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, oferecendo diversos recursos pedagógicos e de gestão; c) fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas; d) proporcionar formação continuada para os educadores envolvidos no programa com base em propostas pedagógicas e princípios políticos pedagógicos voltados às especificidades do campo; e) publicar, adquirir e distribuir materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica (BRASIL, 2010 – Projeto Base, p. 22-24).

- Saberes da Terra (2005) – é um programa nacional de educação de jovens e adultos integrada à qualificação social e profissional para agricultores e agricultoras familiares. Esse foi criado pelo Governo Federal para enfrentar as desigualdades educacionais entre o campo e a cidade. O programa visa a ampliar o acesso e a qualidade da educação a essa parcela da população historicamente excluída do processo educacional, respeitando características, necessidades e pluralidades de gênero, étnico-racial, cultural, geracional, política, econômica, territorial e produtivas dos povos do campo (BRASIL, 2007, Cadernos Secad, p. 27-29).

- O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – PROCAMPO (2007) – foi criado para apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência multidisciplinar nos anos/séries finais do ensino fundamental e no ensino médio de escolas rurais, com o objetivo de ampliar a oferta da educação básica no campo e contribuir à construção de alternativas de organização do trabalho escolar e pedagógico que permitam a expansão da educação básica no e do campo. Sua criação baseou-se em dados das funções docentes que indicam que, na área rural, além da baixa qualificação e de salários inferiores

aos da zona urbana, enfrentam as questões de sobrecarga de trabalho, alta rotatividade e dificuldades de acesso e locomoção.

Esse Programa teve início em 2007, com a experiência piloto em quatro universidades federais: UNB, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS). Entre 2008 e 2009, o programa expandiu e o Procampo trabalha atualmente com 31 Instituições Públicas de Ensino Superior. Em 2007, foram ofertadas 243 vagas; em 2008, 1.660; e em 2009, 1.322. Atualmente, existem 1.675 cursistas em formação em dezesseis Instituições.

- Mais Educação Campo (2012) – O programa visa contribuir para a estruturação da proposta de educação integral nas escolas do campo e de comunidades quilombolas por meio da disponibilização de recursos específicos para a ampliação da jornada escolar, integrando atividades de acompanhamento pedagógico e enriquecimento curricular nas diversas áreas do conhecimento.

A proposta do Programa contempla os seguintes macrocampos: Acompanhamento pedagógico, Agroecologia, Iniciação Científica, Educação em Direitos Humanos, Cultura e Arte Popular, Esporte e Lazer, Memória e História das Comunidades Tradicionais. Os planos de atendimento devem ser definidos de acordo com o Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e desenvolvidos por meio de atividades que ampliem o tempo, os espaços e as oportunidades educativas, na perspectiva da educação integral.

A mais recente iniciativa do Governo no tocante à política pública de educação do campo foi a instituição do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), instituído por meio da Portaria Ministerial nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. A concepção em que se assenta o PRONACAMPO é a de que todos os grupos sociais que vivem no campo têm direito a uma educação que atenda às necessidades e especificidades locais. O programa se propõe a universalizar as propostas e as ações de melhoria da educação do campo em sua totalidade, uma vez que o PRONERA é voltado, exclusivamente, aos assentados da Reforma Agrária.

O Ministro da Educação, senhor Aloízio Mercadante, no lançamento do PRONACAMPO, realizado no dia 20 de março de 2013, apresentou em seu discurso, além de dados gerais sobre o campo, os eixos gerais do Programa que irão beneficiar milhões de alunos matriculados nas escolas do campo no país, segundo ele:

Nós temos, aproximadamente, 30 milhões de pessoas que vivem no campo, o Brasil é a segunda maior agricultura do mundo, produz 300 bilhões de dólares e exporta quase 95 bilhões de dólares, no entanto nós não temos uma política específica de educação para a população brasileira que vive no campo. Esse Programa vai estabelecer um conjunto de ações articuladas que assegurem a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores e a produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura das escolas, a qualidade da educação do campo em todas as etapas e modalidades. São 4 eixos principais: 1 – gestão e práticas pedagógicas; 2 – formação de professores; 3 – educação de jovens e adultos e educação profissional e tecnológica; e 4 – infraestrutura física e tecnológica para as escolas. (Discurso do Ministro Aloízio Mercadante no lançamento do PRONACAMPO, 2013 – acesso em 24.11.2013).

O Ministro destacou ainda que a meta é atender as 76 mil escolas que hoje existem no campo brasileiro, resgatando uma dívida social histórica para com a população do campo que, ao longo da história da brasileira, tiveram seus direitos negligenciados por falta de políticas públicas de educação do campo voltada para atender às necessidades das pessoas que vivem no e do campo.

Com o intuito de atender exclusivamente à população do campo e zelar pela finalidade para a qual foi criado o Pronacampo, o dispositivo legal que o instituiu define o público alvo a que ele se destina:

Art. 2º - São consideradas populações do campo, nos termos do Decreto nº 7.352, de 2010: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2013).

Assim, todas as ações do Pronacampo são voltadas para garantir o acesso, a permanência na escola, a aprendizagem e a valorização do universo cultural das populações do campo em todo o território nacional, graças às ações a serem desenvolvidas pela União em regime de colaboração com estados, municípios e com o Distrito Federal, mediante disponibilização de apoio técnico e financeiro para a sua implementação. Todavia, Oliveira e Campos (2012, p. 242), asseveram que “não basta a aprovação dos textos legais, se não for possível romper com a estrutura agrária e a superestrutura que alimentam a exclusão e a desigualdade social na relação campo-cidade”.

2.4 A Educação do Campo no Contexto do Estado do Acre

As políticas educacionais do Estado voltadas para o atendimento às comunidades rurais tiveram início a partir de 1990 e são marcadas pelo Slogan: “Governo da Floresta”. Até esse período, as experiências educacionais no campo eram praticamente nulas. Grande parte das informações sobre essa questão foram obtidas por meio de dissertações de mestrado que abordaram o assunto no Acre, de relatórios técnicos de gestão, reportagens e outros documentos oficiais.

Segundo Soares (2003), a tentativa de remontar a história da educação rural no Acre não foi uma tarefa fácil. Até os anos 1970, período anterior à organização de seringueiros e trabalhadores rurais em sindicatos e cooperativas, as experiências de acesso à educação de que se têm registro foram informais e personalizadas. Ainda de acordo com essa autora, será nos anos 1970 e a partir das pressões sociais que os governos estaduais e municipais começam a dar respostas às populações, de maneira aleatória a princípio, sem critério nem política sistematizada.

Contudo, a partir de 1996, com a publicação da LDB 9.394, a educação rural no Estado do Acre ganha novas configurações, tendo o ano de 1999 como marco inicial da implantação de políticas educacionais efetivas na zona rural.

O primeiro passo foi a realização do Levantamento da Situação Escolar (LSE): com a utilização de GPS, foi feito um mapeamento das escolas rurais estaduais e municipais. Até então, não se sabia ao certo o número de escolas e onde estavam localizadas. Esse trabalho constatou que havia escolas mantidas pelo governo do Acre em territórios boliviano e outras no Amazonas. A partir desse levantamento, começou a ser elaborado um projeto para adequação dos prédios escolares aos padrões básicos, para dotar as escolas do campo de infraestrutura mínima para o seu funcionamento. Assim,

O levantamento situacional das escolas rurais (LSE) referenciado por satélite, realizado em 99, serviu para identificar as que estavam abaixo do padrão mínimo. Todas estas 232 escolas (cerca de 40%) foram reconstruídas. Um terço das escolas indígenas também foi reconstruído, parte delas com recurso do MEC/Banco Mundial (ALMEIDA JÚNIOR, 2006, p. 132).

Outra ação significativa e de grande abrangência foi a política de formação de

professores rurais. Buscando assegurar a formação mínima exigida para o exercício do magistério, foi lançado o programa Proformação, destinado a professores rurais que ainda não possuíam formação para o magistério em nível médio. Assim, foi possível elevar a escolaridade dos professores da zona rural, até mesmo daqueles que atuavam nas escolas de difícil acesso. De acordo com Almeida Júnior (2006, p. 108), foram 1.844 professores cursistas nos 22 municípios do Estado e, desses, 1.634 concluíram o curso que teve duração de dois anos.

Resultado das parcerias firmadas entre o governo do Estado, Universidade Federal do Acre e Prefeituras, a partir de 2000, foram desenvolvidos dois programas de formação em nível superior para os professores das escolas rurais: primeiro, o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural, atendendo 2.389 nas Licenciaturas em Letras/Português, Ciências Biológicas, Matemática, História, Geografia, Educação Física e Pedagogia. Posteriormente, o Programa de Formação de Professores para a Educação Básica nos municípios de difícil acesso, atendendo 720 professores nas Licenciaturas em Letras/Português, Ciências Biológicas e Matemática. Além desses programas, os professores das escolas rurais passaram a ter acesso a programas de formação continuada, como o dos Parâmetros Curriculares em Ação e o Programa Escola Ativa.

Para garantir a universalização do ensino e garantir uma educação inclusiva e de qualidade, foi implantado em 2005 o Programa “Asas da Florestania Fundamental”, o qual possibilitou às populações do campo darem continuidade a seus estudos. Por meio desse programa, foi levado o Ensino Fundamental de 5ª à 8ª série e do 6º ao 9º ano às escolas do campo. Com a conclusão das primeiras turmas, foi lançado o “Asas da Florestania Médio”, para receber os alunos advindos do Ensino Fundamental.

O ensino infantil é ofertado graças ao Programa “Asinhas da Florestania”, desenvolvido especialmente para crianças com idade entre 4 e 5 anos que residem, juntamente com seus familiares, em locais afastados dos centros urbanos. Essa iniciativa do governo do Acre ganhou destaque na Revista Nova Escola, Edição de Abril/Maio de 2012, com a seguintes reportagem: “Encurtando distância” (disponível no link: <http://www.see.ac.gov.br/portal/images/revistaescola13.pdf>).

2.5 O Projeto de Assentamento Favo de Mel

A criação do Projeto de Assentamento Favo de Mel originou-se do Decreto de 29 de outubro de 1993, publicado no Diário Oficial da União nº 208 em 1º de novembro de 1993, seção 1, por meio do qual, o Presidente da República Itamar Franco, declarou de interesse social para fins de reforma agrária o imóvel rural denominado “Seringal Trecho da Boca do Macauã” (parte) conhecido como “Fazenda Favo de Mel”, com área de 11.405ha, situado no Município de Sena Madureira, no Estado do Acre. Ao mesmo tempo, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA – foi autorizado a promover a desapropriação do referido imóvel, cuja emissão de posse ocorreu em 30 de março de 1995.

De acordo com os posseiros/assentados, a área desapropriada pertencia ao paulista conhecido por Mário Vulpão. A desapropriação teve a intermediação do senhor Mauro Bittar, pessoa com muita influência no INCRA, ex-Secretário de Estado e proprietário de uma grande área limítrofe. Essa intermediação aconteceu tendo em vista o contingente de famílias que ali se encontravam cultivando a terra, com o plantio de milho, arroz, café e a criação de pequenos animais, como galinhas e porcos.

O INCRA, por meio da Portaria nº 66, de 31 de outubro de 1995, publicada no Diário Oficial nº 210 de 1º de novembro de 1995, Seção 1, aprovou a proposta de destinação do imóvel para fins de assentamento de agricultores, prevendo a criação 213 Unidades Agrícolas Familiares, o que culminou com a criação do Projeto de Assentamento Favo de Mel, sob o Código do Sistema de Informação de Projetos de Reforma Agrária – SIPRA AC0029000.

Contudo a consolidação só aconteceu em dezembro de 2002, quando o Comitê de Decisão Regional da Superintendência Regional do INCRA, por meio da Resolução no. 1, de 16 de dezembro de 2002, declarou consolidado o PA Favo de Mel com uma área de 9.796,3267 hectares e capacidade para assentamento de 180 unidades agrícolas, na qual foram efetivadas 174 famílias originárias da própria região e migrantes de outros Estados da Federação.

As entrevistas com os posseiros/assentados trouxeram novas informações sobre o projeto, contribuindo para a reconstituição da história desse lugar.

Para melhor situar o PA Favo de Mel, as imagens abaixo mostram sua localização em relação ao município de Sena Madureira, Estado do Acre e Brasil.

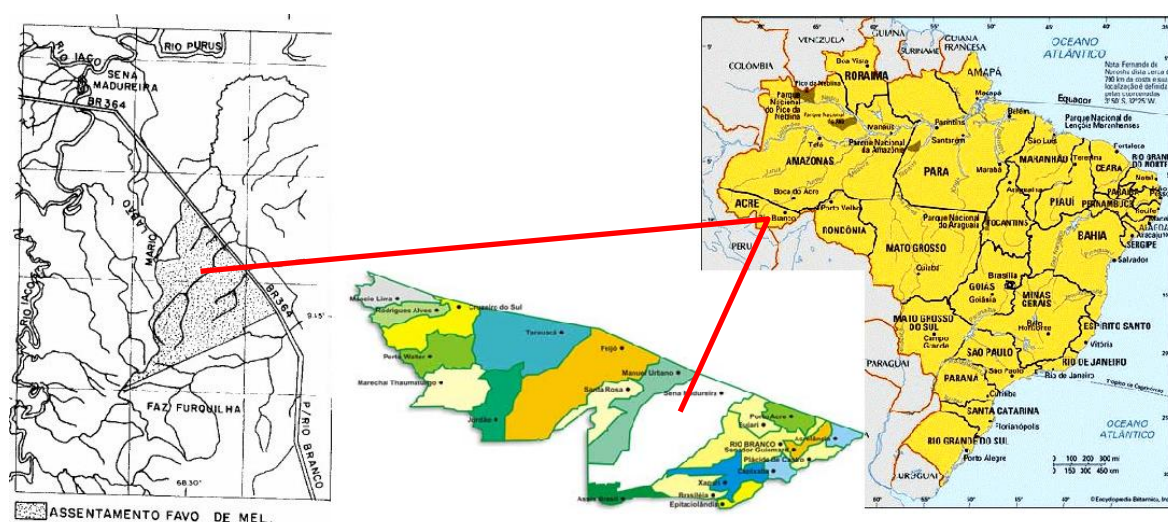


Figura 3 - Localização do PA Favo de Mel.

Elaboração desta autora, 2013

Fonte: <https://www.google.com.br/imagens>

Como se observa, o PA Favo de Mel localiza-se na parte leste do Estado do Acre, na Regional do Purus, a 23 km do município de Sena Madureira e se limita ao Norte com a BR 364, ao Sul, com a estrada Mario Lobão e a Leste com a Fazenda Forquilha I.

Como já exposto, a área total é de 9.796 hectares e, nela, foram assentadas cento e setenta e quatro famílias. O acesso é feito pela BR 364 e pelo ramal Mário Lobão e pelo Ramal do 23. Apenas a BR 364 possibilita o tráfego o ano inteiro, enquanto que os ramais só são trafegáveis no período de estiagem (de abril a novembro), fato que impossibilita o escoamento da produção e o deslocamento de pessoas no período invernos.

2.6 O Projeto de Assentamento Favo de Mel: memórias de um posseiro

Uma melhor caracterização do PA Favo de Mel é feita pelo senhor Joaquim de Jesus Porto, que foi um dos primeiros posseiros a ocupar a área e que permanece lá até presentemente. Ele tem setenta anos, é natural de Macarani, Bahia, mas se criou no Espírito Santo e é casado com a senhora Josefa, com quem teve oito filhos.

Com uma história de trabalho e de vida no campo, ele conta que, antes de vir para o Acre, morava na cidade de Cacoal, em Rondônia, onde trabalhava como meeiro em uma lavoura de café. Seu Joaquim estudou até a segunda série do ensino primário e é um de tantos

outros brasileiros que lutaram para conseguir um pedaço de terra para trabalhar e garantir a sobrevivência de sua família.

O processo de ocupação aconteceu de forma pacífica e não houve movimento organizado: as pessoas iam chegando, fazendo suas demarcações e armando suas barracas. Em 1986, quando ele chegou à localidade, não havia mais área livre próxima à BR, todas estavam demarcadas,

Quando nós chegamos, a dona Zefa ficou ali quatro meses debaixo de uma lona e nós seguia dali pra nossa colocação, era três hora de viagem cariado dando uma volta por dentro da mata, nós não tinha prática, prática de mata, fizemos o lugar tudo errado (risos). ‘Não tinha ninguém morando lá pra dentro. Não tinha ninguém, só nós, só nós mesmo.’.

Muito embora não houvesse construções, os lotes mais próximos à BR já estavam demarcados e eram de pessoas que moravam em Sena Madureira. É importante destacar o critério utilizado para a demarcação dos lotes. Segundo ele:

Nós midimo assim: nós tiremo a quantidade que eles diziam que os outros assentamentos que já eram assentados, já tinha uma base. No mínimo, era cinquenta hectares, de cem abaixo, viu? Aí, nós fizemo a medição assim de cem, noventa hectares abaixo, né? Nós só fomo achar terra vaga lá nesse lugar que não tinha dono. Aí onde a gente fizemos a marcação (...) Mais nós não têm arrependimento não, porque as melhores terras é as que foi mais pra dentro. Ficou as área muito boa. Mais foi sofrido. Teve uma época que num voltei porque num achei quem dava nada na terra (risos).

Mesmo não tendo se arrependido, seu Joaquim fala do sofrimento que passou nos primeiros anos, pela falta de estrada, de ramal, de serviços de saúde e de educação e sem apoio financeiro. Ele se lembra da primeira moradia que construiu com a ajuda dos filhos:

Era uma casinha de taipa de barro, era uma casa de estuque, pode ser que você não conhece essa língua. Era fechada toda de barro. Era fechada toda de barro. Só tinha... nem porta tinha (risos) só tinha meia porta a casinha, né? Ai passemos lá dentro dessa mata oito anos sem sair. Era mata pura.

Depois que construíram as casas, incentivados pelo Padre Paolino⁷ e pelo Padre Mário,⁸ construíram uma igrejinha, onde aconteciam as celebrações religiosas aos domingos. Depois que a igrejinha ficou pronta, lutaram pela implantação de uma escola na comunidade. A dificuldade era onde funcionar a escola já que não havia um local. O único jeito era funcionar na igrejinha, que passou a funcionar como igreja e escola.

Inicialmente, a prática de produção econômica era o cultivo de lavouras, como arroz, milho, feijão e café, de onde tirava o sustento da família. O excedente era comercializado na cidade para cobrir despesas com medicamentos e outros produtos necessários à sobrevivência. Contudo a falta de estradas e ramais dificultava a retirada da produção, acarretando grandes prejuízos.

O que nós colhia jogava fora, vencia um, colhia outro, nós tinha muita lavoura. Colhia o arroz, não tinha pra quem vender, não tinha transporte, não tinha condições de tirar. Ai nós jogava no mato pra piar outro. Limpar o arroz era no pilão. Ai começou a plantar o café. Ai eu mais essas menina, mais essa véia, num tinha outro jeito, o jeito que tinha era eu quebrar castanha, botava duas lata na cabeça dela, duas

⁷ Missionário que, entre 1969 a 1979, construiu 40 escolas de madeira cobertas de alumínio na zona rural do município, que depois era entregue ao governo para manutenção.

⁸ Missionário que acompanhava o Padre Paolino nas missões.

em cada, uma menina dessa poiava uma lata, os menino pequeno poiava uma também e nós trazia cá pra cá na estrada. Nove quilômetro dentro da mata (risos). Tinha que comprar o remédio e uma coisinha que faltava pra dentro de casa. Em casa tinha muita lavoura, fatura a gente tinha, mas não tinha pra quem vendia, ninguém comprava.

Na fala de seu Joaquim, é possível perceber o envolvimento de toda a família na produção, uma vez que, como ele mesmo afirma, meninas, meninos e “a veia” ajudavam no cultivo, na extração e no escoamento dos produtos, dando o verdadeiro sentido da agricultura familiar.

Ainda para seu Joaquim, a lavoura de café era tão grande que toda a produção era vendida diretamente para a empresa de beneficiamento de café em Rio Branco – o Café Contri,

Aí foi desenvolvendo, quando abriu o caminho a CONTRI já foi apanhar lá dentro. Aí, já tinha crescido a lavoura. Nós começamos a vida foi na lavoura do café. Outra lavoura ninguém... num valia nada, era bom pras despesas, mais pra negócio num tinha comércio. O arroz o que valia naquele tempo era nove conto o saco (risos) num compensava nem a gente trazer. Cansei de fazer pilha lá de feijão de dez saca, não tinha pra quem vender. Não tinha como tirar, jogava no mato (risos). Foi sofrido a nossa vida, mais...

Foram dez anos de espera pela legalização do lote. Nesse período enfrentaram todo tipo de dificuldade. Por não terem autorização para ocupar a terra, não havia nenhum órgão que apoiasse a permanência deles lá. Por diversas vezes, procuravam o INCRA para pegar uma licença, mas o INCRA não dava, justificando que a terra não era dele, era do fazendeiro. Como disse o seu Joaquim: “O INCRA só vivia assustando nós: ele vai chegar aí e vai matar ocês tudo!”.

Nós medimo e, quando foi pra... eles liberaram as terra, aí nossa medida, o INCRA respeitou, o primeiro que foi lá medido, foi o nosso, nossas terras, porque nós era os primeiros invasor aí. Depois, tiraram do outro pessoal, né? Respeitaram o nosso direito, né?

Não havia escola dentro no Projeto de Assentamento. Segundo o seu Joaquim, havia “uma escola velha na beira da estrada, na terra do Márcio Bittar” que ficava muito longe de onde ele morava. Os filhos dele e dos demais posseiros, todos pequenos, estudavam nessa escola. Eles caminhavam oito quilômetros na mata, saiam de casa ainda escuro para chegar no horário e esse fato levou à implantação de uma escola dentro do projeto. Já havia muitas crianças e a única escola nas proximidades ficava muito distante.

Enquanto o seu Joaquim falava sobre a construção da igreja, dona Zefa trouxe várias fotografias e, com muita simplicidade, passaram a mostrar e explicar cada uma:

Até quando nós fizemo essa... tiremo esse retrato. Essa daqui é de lá da igreja velha. Da igreja véia essa daí, esse retrato. Esse daqui que já é da outra. Essa daqui é da nossa casa, já era uma casa de madeira, essa daqui é a outra igreja. Ainda tem ela lá ainda. Essa aí também é da velhinha, da igreja. Aqui é da primeira comunhão do meu filho também. Tá aqui, essa. Essa daqui já é da escola ó... e a igreja caiu, aí já ficou na escola (risos). Foi quando fez a outra escola... aí já passamo pra lá. Já foi do tempo do seu Aginaldo que fez.

Depois que a igreja caiu, a Prefeitura construiu uma escola na comunidade, denominada Escola Municipal Rural Santa Rita de Cássia. Durante o período em que realizei

o estágio profissional, acompanhando os técnicos da Secretaria de Educação em visita às escolas do campo, foi possível registrar a imagem da primeira escola construída dentro do Projeto de Assentamento Favo de Mel que, mesmo sem funcionamento, ainda se mantém em pé.



Figura 4 - Prédio da Escola Santa Rita de Cássia.

Fonte: esta autora/2013.

De acordo com as informações obtidas junto à Coordenação do Ensino Rural na SEMEC, a Escola Municipal Rural Santa Rita de Cássia foi aberta em abril de 1990, para atender uma demanda de vinte e um alunos. Em dezembro de 2011, a escola encerrou o ano letivo com seis alunos, motivo pelo qual, foi fechada.

Além dessa escola, nas proximidades do PA Favo de Mel foram construídas outras unidades de ensino conforme informações obtidas junto à SEMEC, a saber: Escola Nossa Senhora Aparecida, localizada no quilômetro 25 da BR 364, aberta em 1987 com vinte e dois alunos, cujas atividades foram encerradas em 1994, com oito alunos; e Escola Municipal Boa Vista, localizada no quilômetro 21 do PA Favo de Mel, aberta em 1989. Essa escola ainda está funcionando e atende doze alunos. A justificativa da SEME para o fechamento das escolas foi o número de alunos insuficiente para mantê-las em funcionamento.

Em 1991, os moradores, com a ajuda da prefeitura, conseguiram abrir o ramal, mediante cessão de trator e do tratorista pela prefeitura. Os posseiros ajudaram fazendo o pique na mata para passar o trator, além de fornecer a alimentação para o tratorista. Até essa época, havia poucos moradores na comunidade, mas, depois que o ramal foi aberto, todo o pessoal que tinha lote foi construindo suas moradias e se fixando lá.

Contudo, a BR ainda não era asfaltada e sua trafegabilidade ocorria apenas no período do verão que, na região, corresponde ao período do fim de abril até fim de novembro.

Além do sofrimento e das privações relatados por seu Joaquim, eles não dispunham de assistência à saúde. Se alguém adoecesse, tinha que vir à cidade enfrentando chuva, sol, lama no inverno e poeira no verão. Na mesma época em que foi aberto o ramal, a prefeitura construiu também um posto de saúde e foi a esposa do seu Joaquim quem foi contratada como agente de saúde, profissão que ela desenvolve até hoje. Atualmente, ela trabalha no Posto Elson Damasceno, no centro de Sena Madureira.

Em 1996, o INCRA desapropriou a terra, concedendo sua posse para cada família que ali se encontrava instalada, respeitando toda a demarcação que fora feita pelos posseiros, conforme declara o seu Joaquim:

Quando eles chegaram lá, respeitaram os lotes, primeiro eles disseram: “Vão tirar as terras dos capixabas que, pra depois fazer o corte pros outros.” Onde eles tiraram o pico, tem que respeitar o serviço deles. Aí, eles tirou nossa terra, depois fez o corte e dividiu pros outros.

Renascia aí a esperança de dias melhores. Agora, como assentados, sob a tutela do INCRA, órgão a quem compete organizar e administrar os projetos de assentamentos e garantir a infraestrutura necessária para o seu funcionamento, bem como, oferecer assistência financeira e técnica aos assentados até sua emancipação, vislumbravam que todo o sofrimento que passaram até essa data seria recompensado. No entanto isso não aconteceu.

Nesse sentido, Bergamasco e Norder (1996, p. 42-47) afirmam que...

(...) após a (re)conquista da terra, os assentados deparam com as dificuldades para garantir a viabilidade socioeconômica dos projetos, decorrentes, em grande medida, do descaso de um poder público que não tem oferecidos a necessária infraestrutura social de saúde, educação, transporte, energia elétrica etc., nem uma política agrícola condizente com as especificidades socioeconômicas e regionais destes produtores. A política agrícola para os assentados e outros pequenos agricultores familiares precisa estar associada ao desenvolvimento social e regional, ou seja, deve articular-se com a expansão do sistema de saúde, educação, previdência social, comunicação etc.

E, foi exatamente o que aconteceu no PA de Assentamento Favo de Mel. A assistência que os assentados receberam foi o crédito moradia, que era para a construção de moradia e o crédito fomento, para a aquisição de ferramentas de trabalho. A inexistência de políticas públicas efetivas para garantir não só a permanência, mas, sobretudo, condições de sobrevivência dos assentados nos lotes culminou com o abandono precoce da terra. A maioria vendeu suas propriedades e procurou abrigo na cidade.

Além disso, após a abertura dos ramais e o asfaltamento da BR 364, houve uma grande especulação imobiliária. Como bem afirmou seu Joaquim, “todo mundo vivia da lavoura, mais não tinha pra quem vender. (...) a prefeitura não deu incentivo nenhum pra gente tirar o produto, então fazer o quê? Chegou um dinheirinho a mais, eles se avexaram e venderam os lotes...”. Assim, o êxodo rural foi inevitável. Muitas famílias se desfizeram dos lotes, migraram para a cidade e o pouco dinheiro que traziam só dava para comprar moradia em bairros periféricos e, hoje, estão aí, dependentes de programas assistenciais do governo federal, ou fazendo “bico” nas ruas. Tais problemas seriam eliminados, ou senão, amenizados, se houvesse uma...

(...) política agrícola adequada e específica e com políticas sociais básicas, os assentamentos rurais poderão se constituir numa alternativa viável de encaminhamento dos problemas sociais do país, com significativas repercussões econômicas, políticas e culturais (BERGAMASCO E NORDER, 1996, p. 82).

Não basta apenas o lote de terra, é preciso dar aos assentados condições para que ele possa permanecer, como luz elétrica, água potável, estradas, ramais, assistência técnica, assistência à saúde e educação. O resultado dessa negligência por parte do poder público é que, das 174 famílias assentadas, restam apenas onze. O PA de Assentamento Favo de Mel se transformou em grandes fazendas, concentrando toda a extensão de terra nas mãos de pouco fazendeiros.

Seu Joaquim foi um dos poucos assentados que sobreviveram a todas as adversidades. Muito embora tenha adquirido imóvel na cidade, onde mora com a família, ele permanece com o lote. Hoje, não trabalha mais com lavoura, passou a desenvolver a pecuária de corte e a

psicultura, conforme ele justifica “a lavourazinha é só pra despesa mesmo. O arroz nós não planta mais porque tirar o resto de mato que ficou a gente não pode. Não deixa a gente derrubar”. Segundo ele, essa situação também foi decisiva para que os assentados abandonassem seus lotes e viesse pra cidade: “Na terra, não pode trabalhar mais, porque cortaram o nosso direito. Hoje, não toco minha lavoura porque não tem como. Se tem um matim, não pode derrubar e, aí, a gente tá vivendo só disso mesmo, da pecuária só, né?”.

Para a criação de peixes, ele conta que, por conta própria, mandou fazer os açudes e que hoje já colhe bons frutos do investimento. Toda sua produção é comercializada no mercado interno. Ele revelou que já houve grandes melhorias, mas ainda falta muito, principalmente o melhoramento de ramais e construção de pontes, o que tem se tornado um grande problema, não só para os produtores, mas também, para os alunos que estudam na Escola Leonice Bregense. “ (...) a gente ainda tá vivendo meio aperreado porque nós também precisava da melhora dos ramal, até pra tirar um gado, o caminhão grande não entra, né? ” Além disso, “não dá pra puxar os alunos. Hoje, nossos alunos anda a pé porque não têm o ramal, quebrou as pontes e a prefeitura não fez. E o sofrimento tá sendo esse, né?”

Sobre a escola Leonice Bregense, ele disse conhecer pouco, pois apenas sua filha adotiva e uma neta estudaram lá. Mas revelou que é uma escola boa.

Apesar de todas as adversidades desde sua chegada, seu Joaquim afirma que se sente realizado e feliz. “Me sinto realizado, graças a Deus. Sou feliz por mais da conta. Mesmo tendo sofrido. É, é... tô satisfeito e agradeço ao povo do Acre”.

Na fala mansa e simples de seu Joaquim, foi possível constatar que as dificuldades enfrentadas pelos assentados desse projeto são as mesmas vivenciadas por outros assentados nas mais diversas regiões do país.

2.7 A Educação do Campo em Sena Madureira

No contexto do município de Sena Madureira, a educação do campo é apresentada a partir do diário de campo da pesquisadora, durante o período em que esteve no Núcleo da SEE, realizando o Estágio Profissional⁹ em setembro de 2013. Existe dentro do núcleo uma Coordenação da Educação do Campo da rede estadual que é exercida pelo professor Elizeu Freire Vieira, licenciado em Geografia e ex-professor em escola do campo. A Coordenação de Educação do Campo da rede municipal é exercida pelo professor Ênio Márcio da Silva Abreu, também ex-professor em escola do campo.

As escolas estaduais foram organizadas em pólos. Cada pólo possui um técnico responsável pelo acompanhamento geral, compreendendo desde a infraestrutura, recursos materiais, relação com a comunidade, dificuldades, entre outros, priorizando o pedagógico. Todos os técnicos que fazem esse trabalho de acompanhamento são do quadro provisório da SEE, são licenciados e entendem de educação do campo, uma vez que todos são ex-professores desse tipo de escola.

Sena Madureira é um dos municípios do Acre que, além de possuir o maior número de escolas, é também a malha mais complexa, tendo em vista a dispersão geográfica entre as escolas. São sessenta e sete escolas da rede estadual e oitenta e quatro da rede municipal, totalizando cento e cinquenta e uma escolas do campo. A imagem a seguir apresenta a malha viária terrestre e fluvial do município de Sena Madureira, no estado do Acre, onde estão localizadas as escolas do campo sob a responsabilidade SEE.

⁹ Constitui um momento de contato dos estagiários do Programa de Pós-graduação em Educação Agrícola com a realidade das instituições de ensino agrícola, em especial, da Rede Federal de Ensino Profissional.



Figura 5 - Croqui da localização das Escolas do campo da rede estadual.

Fonte: esta autora, 2013.

Os traços em azul representam os quatro rios do município, que são: Iáco, Caeté, Purus e Macauã; em preto, a Rodovia BR 364; o marrom representa as estradas; e a cor laranja, os ramais e varadouros. O Iáco é o rio mais extenso e possui o maior número de escolas; o rio Caeté e o Macauã têm menos escolas, porém são as que apresentam maiores dificuldades de acesso no período de estiagem, haja vista não existir acesso via terrestre e o baixo volume de água nos rios dificulta a passagem até mesmo de canoas pequenas. A imagem abaixo apresenta as condições do rio no período de verão:



Figura 6 - Condições de trafegabilidade pelo Rio Iáco.

Fonte: Sâmia Cristina N. Sampaio, 2013.

A população do campo conta com todas as etapas da educação básica, subdivididas em seriada, multisseriada, Asas da Florestania Fundamental, Asas da Florestania Médio e Educação de Jovens e Adultos 1º, 2º e 3º segmentos.

O problema da distorção idade/série é frequente em todos os níveis e modalidades de ensino, além da rotatividade de professores, também muito grande, e da dificuldade de

contratação de novos professores. A grande maioria dos professores é provisória e os processos seletivos exigem curso superior, o que acaba por não preencher as vagas, causando atraso no início do ano letivo. Para superar esse problema e colocar as escolas para funcionar, é feito um processo seletivo simplificado, com análise de currículo para contratação emergencial. Nesses casos, são aceitos, prioritariamente, quem possui nível médio e que já havia atuado na educação do campo.

Todas as escolas são atendidas com merenda escolar. No Núcleo da SEE, há uma coordenação da merenda escolar, responsável por recebimento, estocagem e distribuição dos gêneros alimentícios. Cada escola recebe os produtos de acordo com o número de alunos e o cardápio é elaborado pela nutricionista. O professor é quem prepara e distribui a merenda para os alunos.



Figura 7 - Professor servindo merenda aos alunos.

Fonte: Sâmia Cristina N. Sampaio, 2013.

Essa cena ainda é muito presente nos dias de hoje nas escolas do campo, não só no estado do Acre, mas também, em todos os recantos do Brasil, onde o professor além de suas atividades docentes em sala multisseriada/multiidades, tem um acúmulo de funções administrativas e de serviços. Ele próprio dirige a escola, leciona para os alunos de diferentes estágios de escolaridade e de diferentes idades e ainda desempenha funções de servente e merendeira.

As escolas localizadas na Rodovia BR 364 dispõem de ônibus; aquelas localizadas nas estradas e ramais trafegáveis dispõem de jeep Toyota Bandeirantes para o transporte das crianças. Contudo há escolas, aonde o transporte não chega: são aquelas localizadas nos centros dos seringais, onde nem carro nem canoa passa perto. Os alunos caminham duas ou mais horas varadouro adentro, para chegar à escola. Para algumas escolas, o transporte fluvial ainda é um grande gargalo a se resolver, tendo em vista que a variação do volume de água nos rios no período seco é inevitável. Para os alunos chegarem à escola, são os próprios pais que custeiam o transporte em canoas, sendo as próprias crianças as condutoras das canoas, conforme apresentamos nas imagens abaixo:



Figura 8 - Condições do transporte escolar fluvial no Rio Iáco.
Fonte: Sâmia Cristina N. Sampaio, 2013.



Figura 9 - Embarque dos alunos em canoa no Rio Iáco.
Fonte: Sâmia Cristina N. Sampaio, 2013.

Para evitar que a canoa encalhe na lama ou na areia, essa fica amarrada no meio do rio. As crianças precisam caminhar dentro do rio para embarque e desembarque.

Os professores dispõem de acompanhamento no próprio local de trabalho. Periodicamente, os técnicos visitam uma a uma das escolas sob a sua responsabilidade, ocasião em que assistem à aula do professor, realizam avaliação diagnóstica sobre domínio da leitura e da escrita com as turmas de 1º ao 5º ano, para identificar os progressos e/ou fracassos

na aprendizagem. Após as avaliações, junto com o professor, o técnico faz a tabulação dos dados e busca alternativas para sanar as dificuldades e/ou deficiências detectadas.

De acordo com o coordenador da educação do campo, esse trabalho tem dado bons resultados e o que, antes, era considerado uma dificuldade, pelo fato da resistência de muitos professores, hoje, tem uma aceitação muito grande. São promovidas oficinas com foco na leitura, de acordo com as orientações da SEE e segundo as necessidades levantadas durante as visitas.

O período das oficinas é previsto no calendário escolar para não prejudicar nem comprometer o cumprimento dos duzentos dias letivos e/ou das oitocentas horas de trabalho docente.



Figura 10 - Condições de viagem dos técnicos para acompanhamento nas escolas rurais.

Fonte: Aldemir de Menezes Lima, 2013.

A imagem a seguir apresenta as condições de viagem pelas quais passam professores e técnicos quando se deslocam para fazer visitas e acompanhamento nas escolas do campo, onde o acesso é realizado por via fluvial. Assim viajam durante todo o dia, parando somente quando encontram uma residência à margem do rio que lhes dê hospedagem para passar a noite.



Figura 11 - Condições de viagem para visita às escolas rurais.

Fonte: Sâmia Cristina N. Sampaio, 2013.

A professora ancorou sua canoa à margem do rio, utilizando varas de bambu e lona, improvisou um local para preparar o seu almoço e fazer a refeição. Daí seguirá subindo o rio até encontrar um local para pernoitar. Essa situação se repete a cada dia, até a chegada à escola. No retorno, o processo é o mesmo.

2.8 A Escola do campo Leonice Bregense em foco

A escola Municipal Leonice Fernandes Bregense está inserida numa área do Projeto de Assentamento (PA) Favo de Mel, localizada na BR 364, quilômetro 23, próximo à cidade de Sena Madureira, indo em direção a Rio Branco, capital do Estado do Acre, conforme já foi descrito neste trabalho.



Figura 12 - Fachada da Escola Municipal Rural Leonice F. de A. Bregense.

Fonte: a autora, 2013.

O grande contingente de crianças e adolescentes em idade escolar fora da escola foi o que levou as famílias a reivindicarem junto à Prefeitura Municipal de Sena Madureira a criação da escola na localidade. Conforme consta nos registros da instituição, a escola foi fundada em 15 de fevereiro de 1999 e recebeu esse nome em homenagem a uma renomada professora alfabetizadora da cidade de Sena Madureira.



Figura 13 - Vista lateral da Escola Leonice Bregense.

Fonte: esta autora, 2013.

Inicialmente, o prédio foi construído em madeira e com uma pequena estrutura física, dispondo de apenas duas salas de aula para atendimento imediato de setenta e oito alunos de 1ª a 5ª série, todos em salas multisseriadas. Em pouco tempo, a crescente demanda exigiu uma ampliação do espaço, o qual passou a contar com cinco salas de aula, sala da direção, sala da coordenação administrativa e um hall de entrada. Um prédio anexo, construído em alvenaria, abriga a cantina, a despensa, os banheiros e a sala da coordenação de ensino/videoteca, contudo o espaço não é acessível à pessoa com deficiência, não possui adaptações para cadeirantes nem sala de atendimento educacional especializado (AEE). Além disso, não há biblioteca, laboratórios nem sala de leitura. Uma televisão e um DVD são os únicos recursos multimídias de que dispõem. Assim como a Escola Leonice Bregense, a grande maioria das escolas públicas no Brasil, principalmente as escolas do campo, são mal estruturadas, desprovidas de laboratórios, de recursos multimídias e de bibliotecas; muitas não dispõem sequer dos recursos básicos para o seu funcionamento.

Tendo em vista sua localização, próxima à margem da rodovia, o acesso é fácil e o tráfego se faz durante o ano todo.



Figura 14 - Entrada do ramal de acesso à escola.

Fonte: esta autora, 2013.

Diferentemente da grande maioria das escolas do campo, a escola Leonice Bregense não possui sala multisseriada, as turmas são organizadas de forma seriada, tendo um professor para cada série. A esse respeito, Arroyo (2011, p. 27) afirma que “A palavra multisseriada tem um caráter negativo para a visão seriada urbana. Como se a escola urbana seriada fosse boa, o modelo, e a multisseriada fosse ainda algo que vamos destruir para um dia criar a escola seriada no campo”. Para o autor, o sistema seriado está acabando no mundo inteiro já faz muito tempo e ele apela para que não se transfira o modelo para o campo, afirmando que “o Brasil é um dos últimos países a manter essa escola rígida de séries anuais, de bimestres, e nós não podemos transferir esta loucura para o campo”.

Com o sistema seriado implantado nas escolas, fica evidente a existência de um grande contingente de alunos com distorção idade/série. Esse problema acentua-se ainda mais nas séries finais do ensino fundamental, onde há alunos de até 21 anos de idade inseridos em salas com alunos da faixa etária adequada – são o que Arroyo (2006, p. 113) chama de salas multiidades:

As escolas do campo não são multisseriadas. São multiidades. Que é diferente! Os educandos estão em múltiplas idades. Múltiplas temporalidades. Temporalidades éticas, cognitivas, culturais, identitárias. É com diversidade de temporalidades que trabalha a escola do campo.

Neste sentido, o autor assevera que

Organizar a escola do campo por ciclos, no meu entender, seria um grande avanço. Porque a escola rural já trabalha crianças de idades próximas, socializadas de maneira bastante interativa, vivenciando experiências sociais, culturais, de produção muito próxima. A escola não separaria crianças e adolescentes por níveis de conteúdos aprendidos, por séries, mas aproximaria por experiências, idades culturais, sociais, aprendizados, socialização (ARROYO, 2011, p. 36).

Todavia os Indicadores Educacionais disponíveis no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) revelam que, em 2010, 10,4% dos alunos da 8ª série/9º ano da escola não se encontravam em consonância idade/série. Quando

se comparam os dados entre escolas urbanas e escolas rurais da rede municipal de Sena Madureira, observa-se que, enquanto as escolas localizadas na zona urbana apresentam um percentual de 29%, as escolas do campo evidenciam que mais da metade dos estudantes, 50,7%, está em distorção idade/série. Tais indicadores apontam que esse problema afeta todas as escolas de ensino fundamental e médio no país e, dessas, as escolas do campo apresentam o maior número de alunos nessa situação.

O quadro de docentes é composto por onze professores, dos quais apenas um não possui cursos superior. Desses, cinco atuam em turmas de 1º ao 5º ano, cada um com uma turma diferente; e seis, com as turmas de 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano). A elaboração desse quadro só foi possível graças aos esforços e investimentos despendidos pelo governo do Estado do Acre, com a finalidade de proporcionar a formação de 100% da rede pública no Estado. É importante destacar que apenas dois dos professores são moradores da comunidade e que os demais moram na cidade e vão à escola diariamente para ministrarem suas aulas. Junta-se a essa situação a rotatividade de docentes, ainda muito presente. Nesse sentido, Saviani (2010) acredita que...

Fixando os professores nas escolas com uma jornada que contemple, além das aulas, tempo para a preparação das aulas, para a orientação de estudos dos alunos, para a participação nos órgãos colegiados que operam a gestão democrática da escola e para a participação na solução de problemas da comunidade em que se situa a escola, estarão postos os pré-requisitos para se caminhar em direção a uma escola pública de educação básica com qualidade satisfatória (SAVIANI, 2010, p. 212).

Corroborando esse pensamento, Leão (2013, p. 101) afirma que, “se conseguirmos fixar o professor na escola, em uma jornada única, isso permitiria grandes avanços, sobre todos os pontos de vista, inclusive do ponto de vista da gestão democrática”.

Outro problema que a escola enfrenta é com relação aos professores das séries finais do ensino fundamental, uma vez que apenas os docentes de língua portuguesa e de matemática possuem formação na área e ministram um único componente curricular. Os demais se desdobram para dar conta da disciplina de sua área de formação e de outras áreas bem distintas. Como exemplo, citamos os casos de o professor formado em Educação Física, ministrar a disciplina de Educação Física e Espanhol; outro, formado em Biologia, trabalhar com Geografia e Religião; e outro ainda, com formação em História, ensinar História e Artes; e o que é formado em Biologia trabalhar com Ciências e Artes. A situação enfrentada pela Escola Leonice Bregense é também vivenciada por outras instituições de ensino no país, uma vez que os dados apresentados pelo INEP apontam a existência de um grande déficit de professores para a educação básica.

Dados recentes do INEP mostram dados desanimadores em relação à formação de professores para atuarem na Educação Básica: quase 40% dos professores que lecionam nos anos iniciais do Ensino Fundamental não possuem curso superior. Esses dados constam da “Sinopse do Professor de 2009”, disponibilizados para consulta pelo INEP e remetem à precariedade da formação dos educadores, um dos mais sérios desafios enfrentados pelo sistema de ensino no Brasil, tanto no nível público quanto no privado.

Outro problema semelhante atinge também as instituições de ensino brasileiras: a falta de profissionais que tenham formação específica para atuar com determinadas habilidades em certas áreas do conhecimento.

Analisando essa situação, Pereira (2011) denomina-a de “crise da profissão docente”, quando inicia sua reflexão a partir da etimologia da palavra “crise”, evidenciando que alguns sinais de crise da profissão docente no Brasil são apontados no fim da década de 1970 e no início dos anos 1980, culminando com o surgimento das primeiras greves de professores das escolas públicas e privadas, fato que desencadeou um movimento de luta por melhores salários e melhores condições do trabalho docente.

Segundo esse autor, tal movimento fez suscitar questionamentos em relação à identidade do trabalhado docente, se é uma vocação, uma profissão ou um bico, para denunciar o total descaso com a carreira do professor no País. Destaca ainda o autor que a crise da profissão docente no Brasil se evidencia quando os cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores passaram a ser vistos como cursos de “menor prestígio” na universidade, resultando num enorme déficit de professores na educação básica brasileira, sobretudo, em áreas, como Química, Física, Matemática e Ciências Naturais.

Esse desprestígio acadêmico das atividades ligadas à educação nas instituições de ensino superior também contribui para que os jovens tenham dificuldade de se identificarem como alguém que está se preparando para o exercício do magistério.

Uma perspectiva de superação dessa crise apontada (PEREIRA, 2011) está estampada no Plano Nacional de Educação (PNE), onde uma das metas é garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência desse PNE, política nacional de formação e valorização dos profissionais da Educação, assegurando que todos os professores e professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuem.

Dentre as inúmeras estratégias traçadas para o cumprimento dessa meta, todas de relevância singular, destacamos duas: a que visa atender especificamente às necessidades das escolas do campo – implementação de programas específicos para formação de professores para as populações do campo, comunidades quilombolas e povos indígenas – e a destinada à elaboração de cursos e programas especiais, capazes de assegurar formação específica em sua área de atuação aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa daquela de atuação docente, em efetivo exercício.

Sempre que há oferta, os professores participam de capacitações e de cursos de formação continuada, conforme revela a professora de língua portuguesa da escola,

Sempre que tem, eu estou participando. Participei do GESTAR, participei do PROA. Participei de uma formação sobre educação inclusiva. Então a gente está participando de toda, de tudo vem sendo oferecido. Eu participo porque esses cursos só ajudam a gente. A gente só cresce (Professora Vanilde, 2013).

As atividades administrativas de apoio e suporte são realizadas por dez servidores, sendo sete prestadores de serviço e três, efetivos. Esses servidores estão distribuídos nas seguintes funções: quatro realizam serviços gerais – responsáveis pela limpeza e manutenção do prédio, dois vigias, duas merendeiras e dois motoristas. Além desses servidores, a escola dispõe de um motorista terceirizado com veículo do tipo Toyota Bandeirantes que ajuda no transporte dos alunos dentro do ramal.

A gestão da escola segue os preceitos contidos na Lei de Gestão Democrática do Ensino Municipal, Lei nº 166/2005 de 30 de dezembro de 2005, que estabelece:

Art. 3. A direção da unidade escolar será exercida por Diretor eleito pela comunidade escolar.

Parágrafo Único: O Diretor eleito escolherá o Coordenador de Ensino, o Coordenador Pedagógico e o Coordenador Administrativo dentre os funcionários docentes e não docentes do quadro permanente da SEMEC lotados na Unidade Escolar.

Dessa forma, a estrutura administrativa das unidades de ensino da rede municipal é constituída conforme organograma a seguir:

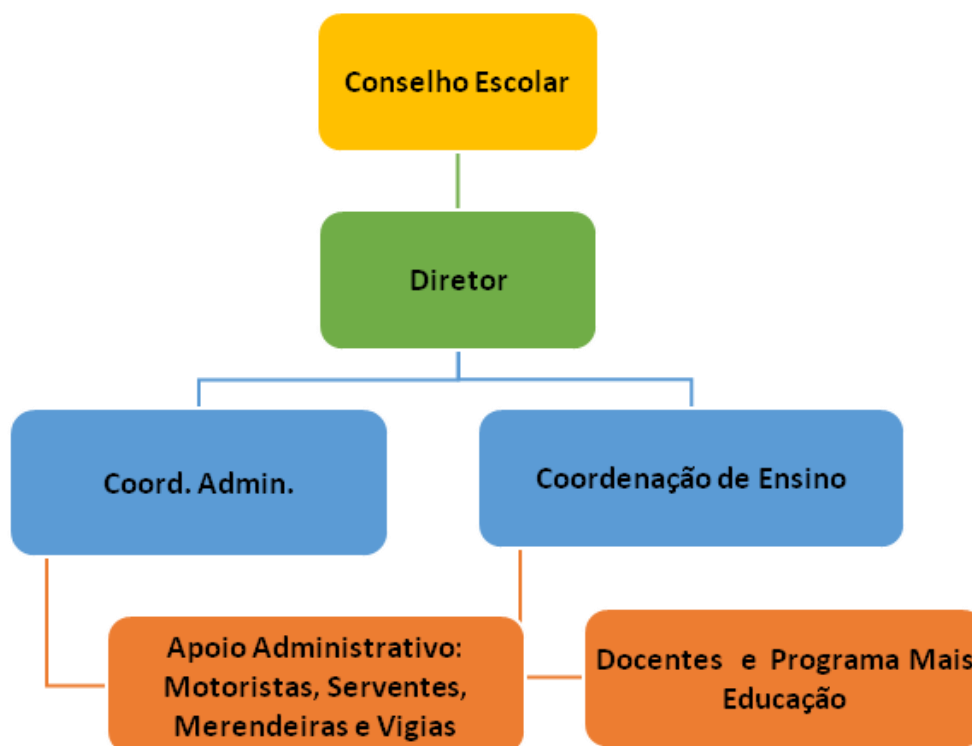


Figura 15 - Organograma da Escola Leonice Bregense.
Organização: esta autora, 2013.

A Lei foi implantada em 2005 e rege também as atribuições de cada membro da equipe gestora e do Conselho Escolar, cabendo ao diretor:

(...)

II. Coordenar a elaboração e ou revisão do regimento escolar e do Projeto Político Pedagógico da escola, para análise e referendo do Conselho Escolar e posterior aprovação do Conselho Estadual ou Municipal de Educação.

(...)

IX. Ser responsável pela execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico, do PDDE e do Regimento Escolar.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) se configura numa ferramenta de planejamento e avaliação de todas as ações educativas, onde se define a identidade da escola e indica caminhos para ensinar com qualidade. Contudo, durante a pesquisa, o gestor informou que o documento encontra-se em fase de elaboração. Apesar de ainda não possuir o PPP, a escola dispõe do Regimento Escolar que se constitui no documento legal de caráter normativo, no qual estão definidas as regras que determinam a organização administrativa, didática, pedagógica, disciplinar, bem como, a forma de trabalho, as normas para realizá-lo, os direitos e deveres de todos que convivem no ambiente escolar.

Todas as ações da escola estão definidas no Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE – que foi construído de forma coletiva com a participação da comunidade nos Grupos de Trabalho – GT – compostos pelos diversos segmentos da comunidade escolar, com o apoio técnico da SEME.

Assim, “a escola deve assumir a gestão democrática em seus diversos níveis, incluindo a participação das alunas e dos alunos, das famílias, das comunidades, das organizações e dos movimentos populares.” (ARROYO et. al., 2011, p. 163).

Gestão democrática remete à autonomia da escola em todos os seus aspectos. No entanto, na Escola em estudo, essa “autonomia” está só no discurso, uma vez que tanto o

calendário escolar quanto o currículo são elaborados pela SEME. Assim, é a Secretaria que define o início e o término do ano letivo, além do período de recesso, cabendo à escola apenas fazer a adequação de acordo com os projetos a serem desenvolvidos. O currículo também é elaborado pela SEME, pautado nas orientações curriculares para o Ensino Fundamental das escolas urbanas propostas pela SEE.

Dentre os vários programas educacionais do MEC/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a escola está contemplada com os seguintes programas: o ProInfo Rural,¹⁰ o Mais Educação,¹¹ o Caminho da Escola,¹² o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE),¹³ o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)¹⁴ e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).¹⁵

Muito embora o PDDE tenha a finalidade de prestar assistência financeira suplementar às escolas públicas de educação básica. Esses recursos se constituem como fonte financeira de que a escola dispõe para sua manutenção.

A escola possui um laboratório de informática proveniente do ProInfo Rural, composto por cinco computadores e uma impressora. Por falta de uma autorização, esses equipamentos permanecem sem utilização, de modo que os objetivos do programa, quais sejam o de “promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica”, não está sendo alcançado.

Embora não havendo espaço físico suficiente, em 2012, a escola aderiu ao Programa Mais Educação. No âmbito desse programa, são desenvolvidas atividades de construção de canteiro sustentável (horta escolar), reforço de matemática e língua portuguesa, além de atividades esportivas, como futebol, voleibol e ciclismo.

¹⁰ Tem como objetivo promover o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica, levando às escolas computadores, recursos digitais e conteúdos educacionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=244&Itemid=460

¹¹ Constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16690&Itemid=1113

¹² Consiste na concessão, pelo Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), de linha de crédito especial para a aquisição, por estados e municípios, de ônibus, miniônibus e micro-ônibus zero quilômetro e de embarcações novas para o transporte dos estudantes das escolas rurais. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/transporte-escolar/transporte-escolar-apresentacao>.

¹³ Consiste na transferência automática de recursos financeiros para Estados e Municípios custearem despesas com manutenção e conservação dos veículos utilizados para o transporte de alunos da educação básica pública, residentes em área rural.

¹⁴ Transferência de recursos financeiros para garantir a alimentação escolar dos alunos de toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação de jovens e adultos), matriculados em escolas públicas e filantrópicas. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/alimentacao-escolar/alimentacao-escolar-apresentacao>.

¹⁵ Prestar assistência financeira, em caráter suplementar, às escolas públicas da educação básica, objetivando a melhoria da infraestrutura física e pedagógica das escolas e o reforço da autogestão escolar nos planos financeiro, administrativo e didático, contribuindo para elevar os índices de desempenho da educação básica. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/programas/dinheiro-direto-escola/dinheiro-direto-escola-apresentacao>.



Figura 16 - Atividade de ciclismo do Programa Mais Educação.

Fonte: esta autora, 2013.

O objetivo do programa é a ampliação da jornada escolar na perspectiva da educação integral e, desse modo, as atividades são desenvolvidas no contra turno escolar. A professora Estela Torres da Silva é quem coordena o programa ao mesmo tempo em que exerce a função de Auxiliar Administrativa, tendo em vista que possui dois contratos de trabalho com lotação na mesma escola. As atividades são desenvolvidas por instrutores selecionados na própria comunidade. Apenas os alunos do 2º ao 5º ano, totalizando cinquenta e um alunos, participam das atividades do programa, por não haver espaço suficiente para atender a todos.

Os recursos financeiros que a escola recebe são provenientes do PDDE/FNDE, que são utilizados para: manutenção do funcionamento da escola, aquisição de materiais de limpeza e equipamentos, como ventiladores, aparelho de DVD, televisão e bebedouros.

Pela primeira vez na história da educação do campo, foram publicados e distribuídos livros didáticos para atender às especificidades das escolas do campo. Em 2013, a escola recebeu a coleção “Girassol: saberes e fazeres do campo” proveniente do Programa Nacional do Livro Didático – PNLD. Os livros são específicos para as séries iniciais, de 2º ao 5º ano e contemplam alfabetização, matemática, língua portuguesa, geografia e ciências.

Entretanto alguns desses textos ainda estão muito fora da realidade do campo, como o texto “*No mundo do blog*”, onde os personagens são representados por um girassol com características humanas e pássaro, Maria Sol e Zé Sabiá, respectivamente. Uma imagem de um computador com um pássaro carregando um balão traz os seguintes dizeres: “nesse espaço, o leitor torna-se participativo e interage com o autor do blog”. Sabemos que muitas escolas brasileiras, sejam urbanas ou do campo, não dispõem sequer de uma infraestrutura adequada, quanto mais de computador e internet. E, para se inserir no mundo do blog, são necessárias essas ferramentas. A respeito desses aspectos do livro didático, Saviani (2010, p. 210) assevera que,

O livro didático é um recurso pedagógico, ao lado de outros, cuja função seria, em tese, facilitar o trabalho do professor. Considerando que, no interior das escolas, o livro didático tem assumido um papel central, realizando, na prática, a tarefa pedagógica de adequar os conteúdos do ensino ao processo de aprendizagem dos alunos, penso que a formação científica dos professores poderia beneficiar-se com a análise crítica dos livros didáticos no decorrer dos cursos universitários de preparação de professores.

Os textos do livro do 4º ano, porém, estão mais próximos do cotidiano do campo e

fazem referência aos povos da floresta, com textos, como “Brincadeiras indígenas”, “Insetos – eles estão em todo lugar”, “Pulgão”, “Louva-a-deus”, “Da horta para a mesa”, entre outros. Da mesma forma, na Seção Vai e Vem, há propostas de atividades que levam os alunos a compreenderem a mensagem dos textos, dando sentido ao trabalho realizado no campo, no que diz respeito à agricultura.

Outra atividade que o livro propõe está no mural das vivências – uma proposta de trabalho do fim de semestre, para organizar o que os alunos aprenderam no período, podendo utilizar a linguagem escrita ou imagética, para que reflita o que os alunos mais gostaram de aprender. A atividade sugere que o professor marque a data para a apresentação e convide as famílias e outras pessoas da comunidade para comparecer à escolar.

Vai e vem é o espaço destinado à troca de experiências e informações com pessoas da família ou da comunidade (espaço aberto para a busca de outras informações que complementem o conteúdo estudado). Os livros destinados aos estudantes do 6º ao 9º ano são os mesmos utilizados nas escolas urbanas e se constituem no principal recurso didático utilizados na escola.

Outros livros que a escola recebe são provenientes do Projeto Trilha,¹⁶ do Instituto Natura. São coletâneas de livros em diversos gêneros textuais, voltados para crianças de seis anos. Esses livros são enviados à escola e utilizados pelos professores em atividades de leitura, escrita e oralidade, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades de leitura e escrita dos alunos do primeiro ano.

A comunidade escolar da escola Leonice Bregense é composta, em sua grande maioria, por pessoas de classe baixa. Uns vivem do cultivo da agricultura familiar como feijão, banana, mandioca ou da criação de pequenos animais como galinha, pato, porco, exploração da pecuária e da piscicultura; outros são empregados como caseiros ou peões de fazendas, pouco participando pouco da vida escolar dos filhos, porque não podem faltar ao trabalho.

Mesmo com pouca participação dos pais, acontecem as reuniões bimestrais e semestrais para apresentação do rendimento escolar dos alunos. Além dessa reunião, a escola desenvolve ao longo do ano letivo os Projetos de Leitura e um torneio interclasse que, às vezes, conta com a participação de membros da comunidade.

Comemoram-se também o dia das mães e o dia dos pais, como forma de aproximar a família da escola. Apesar das dificuldades de locomoção devido à precariedade do transporte escolar, essas atividades são muito prestigiadas por todos. Sempre que há demanda da comunidade, a escola é cedida para a realização das reuniões de moradores e associações, encontros religiosos, programas de saúde e lazer para a juventude, sem, contudo, comprometer o andamento das atividades previstas no calendário escolar.

O único serviço de utilidade pública de que a comunidade dispõe é o de energia elétrica, pois toda a área foi contemplada com o Programa Luz para Todos. A água utilizada pela escola e pelas famílias da comunidade de seu entorno é extraída de fontes nativas ou de córregos, mas não existe estação de tratamento de água nem rede de esgoto na localidade.

Muito embora a escola Leonice Bregense apresente carência de investimentos, tanto no aspecto estrutural quanto no pedagógico, a descrição feita pela professora de língua portuguesa evidencia uma escola acolhedora:

Ah! Eu descrevo a escola Leonice Bregense como uma escola muito boa pra trabalhar, gosto muito de lá. Eu não me vejo fora dessa escola, já me apeguei muito. É uma escola muito boa, amigável, as pessoas são todas muito sociável, né? Todo

¹⁶ Projeto Trilhas de Leitura foi criado em 2009, está alinhado com o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que estabelece, entre outros objetivos, a alfabetização de todas as crianças até os oito anos e o incentivo à leitura em sala de aula. Trata-se de uma tecnologia social com um conjunto de materiais elaborado para auxiliar o trabalho dos professores em leitura, escrita e oralidade e tem o objetivo de inserir as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental, no universo letrado.

muito se comunica muito bem, se entende muito bem, então é um lugar, pra mim, que eu me identifico muito. (Professora Vanilde, 2013).

O depoimento da professora reforça o pensamento de Caldart (2011, p. 120), ao afirmar que a escola deve ser vista como um lugar de formação humana, onde os detalhes que compõem o seu dia-a-dia, estão vinculados a um projeto de ser humano que ajuda a humanizar ou desumanizar as pessoas.

3 O GESTAR II DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, o foco é o Programa GESTAR II de língua portuguesa, desenvolvido pelo MEC em regime de colaboração com os Estados e Municípios nos anos de 2008 e 2009. Nele, é feita uma apresentação do programa a partir dos materiais disponibilizados pelo MEC e como ocorreram a implantação e a execução no município de Sena Madureira, Acre.

3.1 O Programa GESTAR II: Uma proposta para melhorar o desempenho de leitura e escrita dos alunos

As amargas posições que o Brasil vem ocupando no ranking das avaliações nacionais e internacionais em relação ao desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática têm suscitado muitos debates em torno da melhoria da qualidade do ensino no país. Evidentemente, essa não é uma preocupação nova. A partir dos anos 1990, não só a melhoria da qualidade do ensino, mas também, as condições necessárias para que essa se realize tornaram-se bandeira de luta assumida por educadores, sindicatos, associações, organizações não governamentais (ONGs) e toda a sociedade.

Diante desse cenário, “são inúmeros os compromissos nacionais e internacionais firmados pelos governos nos últimos tempos como forma de acelerar o processo que leva à melhoria da educação escolar.” (BRASIL, 2002, p. 23).

Nesse sentido, o MEC passou a desenvolver estratégias de intervenção no sistema educacional, dando ênfase à valorização profissional dos professores, conforme revela o diagnóstico apontado pelo Plano Nacional de Educação (PNE),

A melhoria da qualidade do ensino, somente poderá ser alcançada se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério. Sem esta, ficam baldados quaisquer esforços para alcançar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades do ensino. Essa valorização só pode ser obtida por meio de uma política global de magistério, a qual implica, simultaneamente, formação profissional inicial, as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada. (BRASIL, 2001).

Como se pode observar, parece haver uma presunção de que a melhoria da qualidade do ensino tem uma implicação direta com a formação e com a valorização profissional dos professores. Nesse sentido, o ex-Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza, afirma que “O MEC, ciente de que a melhoria da qualidade da educação brasileira depende, em grande parte, da melhoria da qualidade do trabalho do professor, assumiu entre suas principais metas, a valorização do magistério.” (BRASIL, 2002).

Assim, o MEC, por intermédio de sua Secretaria de Educação Básica (SEB) e em regime de colaboração com Estados e Municípios, vem implantando estratégias de intervenção que já estão provocando mudanças com reflexos na atuação dos professores, como a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) que, posteriormente, foi transformado em Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os Referenciais para a Formação de Professores, em 1999, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), dentre outras.

Além dessas, foi instituída em 2004 no âmbito da SEB, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de

professores e alunos, tendo como público alvo os professores de educação básica dos sistemas públicos de educação.

Dentre os programas desenvolvidos pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, destaca-se o GESTAR II, que se caracteriza como um programa de formação continuada semipresencial, desenvolvido para a formação de professores de matemática e de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental, visando à melhoria do processo de ensino aprendizagem e como estratégia para reverter os baixos índices de desempenho dos estudantes nessas áreas.

3.2 Caracterização do GESTAR II de língua portuguesa

O GESTAR II é um programa de formação continuada para professores de matemática e língua portuguesa, em efetivo exercício nas redes públicas de ensino, que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), tendo como foco a atualização dos saberes profissionais por meio de estratégias de estudos e do acompanhamento da ação do professor no próprio local de trabalho, com o objetivo de melhorar o processo de ensino e aprendizagem nessas áreas do conhecimento.

O programa é desenvolvido pelo MEC em regime de colaboração com estados e municípios dentro de uma das ações do PDE. O GESTAR II de língua portuguesa está fundamentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, com o propósito de elevar a competência dos professores e de seus alunos e, conseqüentemente, melhorar o desempenho de leitura e escrita dos estudantes das escolas públicas no país.

Para Saviani (2010),

Os PCNs procuram oferecer às escolas diretrizes, assim como, uma orientação segura baseada nos avanços tanto do conhecimento pedagógico como dos conhecimentos específicos correspondentes às diferentes áreas do saber que devem ser objeto do trabalho pedagógico (SAVIANI, 2010, p. 86).

Em relação a esse modelo de formação proposto pelo programa GESTAR II, Perrenoud (2002, p. 20) afirma que “a formação contínua trabalha com professores que estão exercendo sua função, que têm anos e mesmo décadas de experiência”. O pensamento de Perrenoud vem ao encontro da proposta do programa GESTAR II, uma vez que esse é voltado exclusivamente para os professores de língua portuguesa e matemática que se encontram em efetivo exercício de suas atividades em sala de aula. A esse respeito, Alarcão (1998) afirma que...

Qualquer formação que ignore a experiência e a realidade profissional do professor apresenta-se desprovida de sentido, quase insultuosa, pelo que oportunidades de reflectir sistematicamente sobre sua própria acção profissional, de se autoconhecer nas suas potencialidades e nos seus limites, de se formar em colaboração com os outros professores, seus colegas, são estratégias de formação a desenvolver.

(ALARCÃO, 1998, p. 115-116).

Desse modo, a formação proposta pelo GESTAR II, além de oportunizar a reflexão crítica de seus conteúdos e metodologias, possibilita a contextualização com a realidade da sala de aula, contribuindo para a superação de práticas pedagógicas arcaicas, uma vez que fornece referenciais teórico-práticos atualizados e embasados em estudo de natureza científica, além de instigar o professor a se tornar um pesquisador no do seu próprio local de trabalho.

A respeito desse modelo de formação, Demo (1997) assevera que “Provavelmente, no futuro, tais programas continuados serão mais estratégicos para a qualidade da educação do que a própria formação original. Ninguém mais do que o educador para manter-se profissional, precisa todo dia estudar.” (p. 52).

Convém aqui recuperar também a contribuição de Freire (2000) a respeito desse assunto: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão da prática.” (p. 58). Assim, a formação do educador pressupõe um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. É nessa perspectiva que o programa GESTAR II acontece.

A modalidade do programa é descrita no Guia Geral e traz a concepção do MEC sobre formação continuada ao declarar que,

A formação continuada deve ser compreendida como uma ferramenta de profissionalização capaz de proporcionar aos professores espaços sistemáticos de reflexão conjunta e de investigação, no contexto da escola, acerca das questões enfrentadas pelo coletivo da instituição. Espera-se, também, que ela proporcione espaços para se compartilharem experiências e resolução de problemas, como forma de construção de conhecimentos, saberes e competência dos professores. Deve também provocar discussão e reflexão sobre problemas do ensino, articulação com a proposta pedagógica e curricular e plano de ensino, bem como, as formas de mobilização da comunidade em torno de um projeto social e educativo de escola.

(BRASIL, 2010, *Guia Geral*, p. 14).

Considerando que todos os professores cursistas se encontram em efetivo exercício na sala de aula, é utilizada a modalidade semipresencial, fundamentada pela teoria e pressupostos da educação a distância, que, por meio de estudos individuais, fortalece a autonomia do estudante. Essa autonomia não pode ser entendida como a possibilidade de fazer o que quer sem ter que dar satisfação a ninguém, porque todo processo de formação é acompanhado por um professor formador, selecionado exclusivamente para atuar no programa. Assim, os encontros presenciais se constituem no espaço para a troca de experiências e reflexão individual e em grupo, esclarecimento de dúvidas e questionamentos, planejamento e elaboração de situações didáticas e análise crítica da prática em sala de aula e de atividades dos alunos.

O curso tem duração de um a ano com carga horária de 300 horas e se desenvolve por meio de estudos individuais com o apoio de cadernos teórico-prático que orientam os professores cursistas para o estudo autônomo e independente, e de atividades presenciais, nas quais é incentivada a análise crítica das atividades desenvolvidas com os alunos, respaldadas pelos estudos teóricos anteriormente realizados. O material didático do GESTAR II visa subsidiar o estudo do professor de forma a possibilitar o desenvolvimento das competências como apresentadas nos Referenciais para a formação de professores...

O professor precisa ter condições de se desenvolver profissionalmente para assumir com autonomia o comando de seu trabalho; só assim poderá oferecer as condições necessárias ao desenvolvimento de seus alunos, atendendo às suas diferenças culturais, sociais e individuais (BRASIL, 2002, p. 3).

Apresentamos na imagem a seguir a composição de todo o material utilizado para a formação dos professores de língua portuguesa de 6º ao 9º do ensino fundamental por meio do GESTAR II:

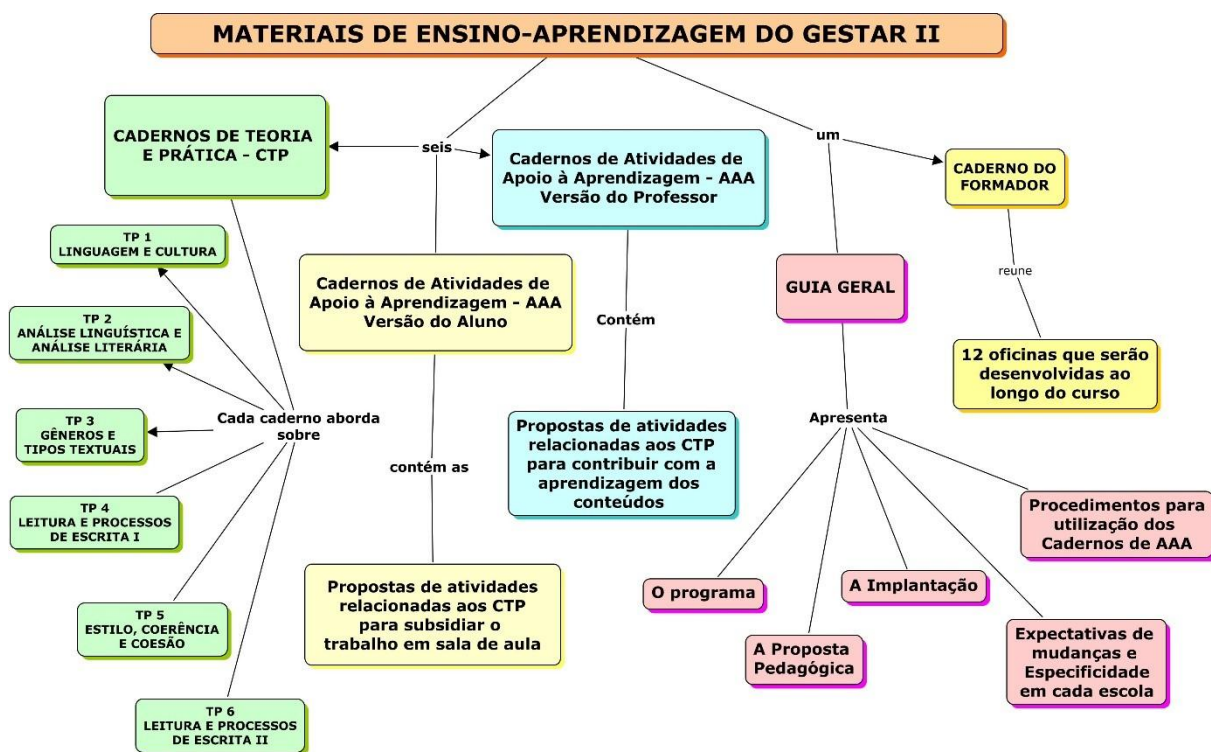


Figura 17 - Mapa conceitual: Materiais de ensino-aprendizagem do GESTAR II.

Fonte: Guia Geral do GESTAR II – Organização: esta autora, 2014.

Todo esse material é explorado por intermédio do formador do GESTAR II. Exige-se que o formador seja um professor efetivo licenciado em Letras que, selecionado por meio de análise de currículo, atue exclusivamente no programa. A ele, competem: a) dirigir as oficinas coletivas; b) acompanhar o desempenho dos cursistas em todas as etapas do programa; e c) prestar atendimento individual quando esse encontrar dificuldade ou demonstrar insegurança ao desenvolver o trabalho em sala de aula. Assim, esse formador deve conhecer profundamente todos os materiais de ensino-aprendizagem e saber conduzir sua execução, o que é facilitado pelo curso de formação a que ele é submetido para desempenhar a função. Além disso, o caderno do formador, que se constitui como um guia, oferece todo o subsídio necessário para a execução das atividades, constituindo-se no passo a passo para a realização das doze oficinas a serem desenvolvidas ao longo do curso.

O Caderno do Formador é um material exclusivo para o formador, no qual se encontram reunidas as doze oficinas, contendo as orientações didático-metodológicas para a realização dessas. Ele se constitui no plano de trabalho do formador, que o acompanhará durante todo o curso, conforme apresentado na imagem a seguir:

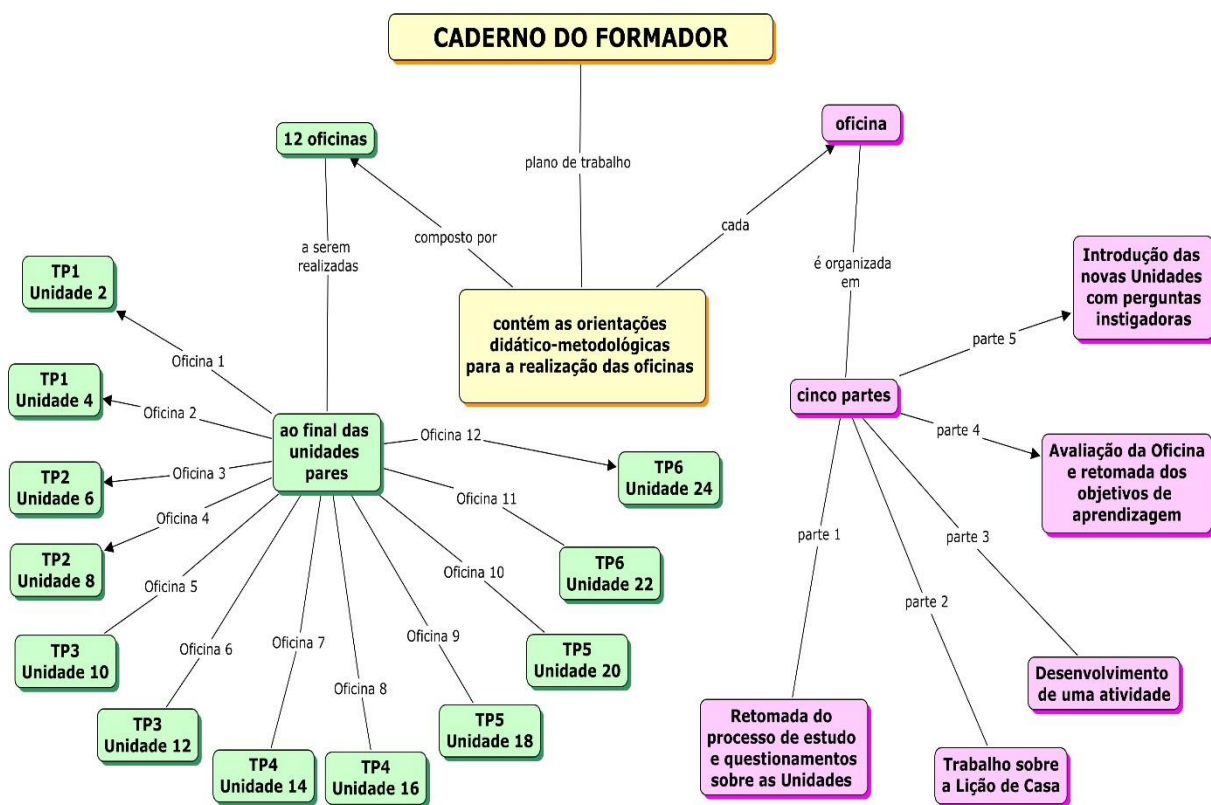


Figura 18 - Mapa conceitual do caderno do formador.

Fonte: Guia Geral do GESTAR II – Organização: esta autora, 2014.

A proposta de formação continuada ofertada por meio do GESTAR II se propõe a orientar a criação de uma nova escola, que contemple a complexidade do mundo contemporâneo. Nesse sentido, o documento oferece o detalhamento do programa e que se propõe a subsidiar a construção de uma proposta de trabalho participativa e interativa, orientada para a promoção da autonomia e autorrealização de cada aluno, tendo como horizonte a justiça social, a felicidade é a emancipação da humanidade.

Assim, o GESTAR II é parte do contexto da formação continuada em serviço, como forma de promover a reflexão dos professores a respeito de sua ação pedagógica, proporcionando-lhes condições para que desenvolvam estratégias metodológicas visando à melhoria do desempenho dos alunos nas áreas de linguagem e educação matemática.

O Guia Geral disponibiliza todas as orientações e informações sobre o programa e está estruturado conforme mostrado na imagem abaixo:

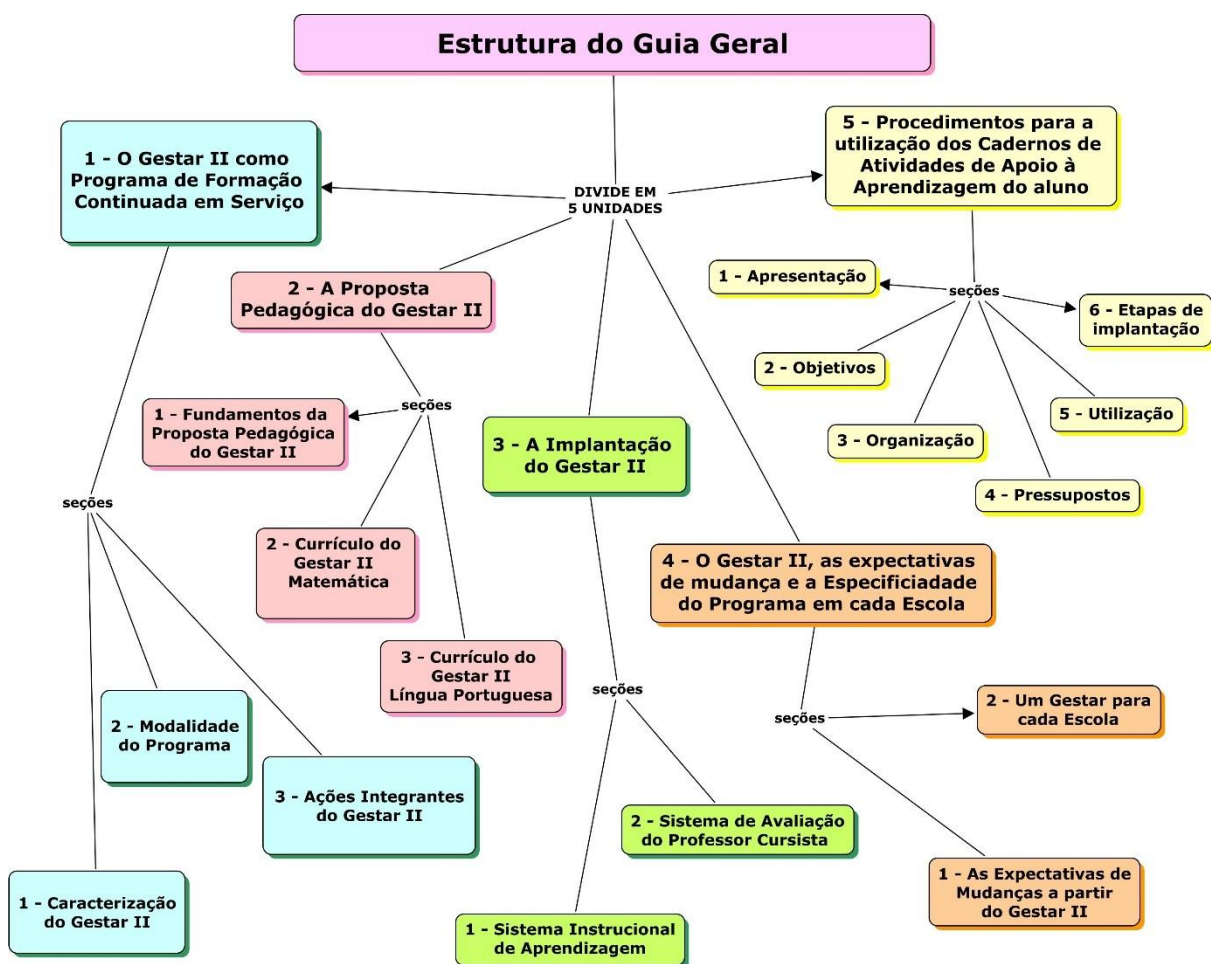


Figura 19 - Mapa conceitual do Guia Geral do GESTAR II.

Fonte: Guia Geral do GESTAR II – Organização: esta autora, 2014.

Os Cadernos de Teoria e Prática (TPs) são materiais impressos que correspondem aos planos de estudo do programa, do qual constam as propostas de currículo e os pressupostos de ensino-aprendizagem que os fundamentam. Eles são utilizados pelos cursistas para o estudo individual dos conteúdos. São seis volumes organizados em unidades, contendo os objetivos e o conteúdo de aprendizagem de cada uma, bem como, propostas de atividades para serem utilizadas em sala de aula com os alunos.

Cada caderno de TP é dividido em três partes, a saber: na Parte I, estão contemplados os conteúdos e textos para estudo individual do professor cursista, bem como, as atividades para fixação da aprendizagem dos conteúdos estudados nas unidades, seguidos do “*Indo à sala de aula*” – roteiros de atividades para o professor desenvolver com os alunos como oportunidade para experimentação de novas metodologias em sala de aula – e do “*avançando na prática*” – atividades propriamente dita, acompanhadas do passo a passo para desenvolvê-las.

A Parte II é composta por “*Lição de casa*”, na qual, o cursista escolhe uma das experiências do “*Avançando na prática*” que fora desenvolvida com seus alunos. O professor deverá fazer um relato, indicando todas as etapas do trabalho, bem como, uma avaliação dos seus resultados. A Parte III é constituída de duas oficinas e, assim, cada caderno de TP apresenta a seguinte estrutura:



Figura 20 - Mapa conceitual: Estrutura dos cadernos de TP.

Fonte: Guia Geral do GESTAR II – Organização: esta autora, 2014.

O GESTAR II possui uma ação específica organizada em livros, denominados Cadernos de Atividade de Apoio à Aprendizagem (AAA), apresentado em duas versões: a do aluno e a do professor. Esse material oferece situações didáticas para serem aplicadas com os alunos em sala de aula quanto aos conteúdos estudados nos cadernos de TP. Os cadernos de AAA apresentam a seguinte estrutura:

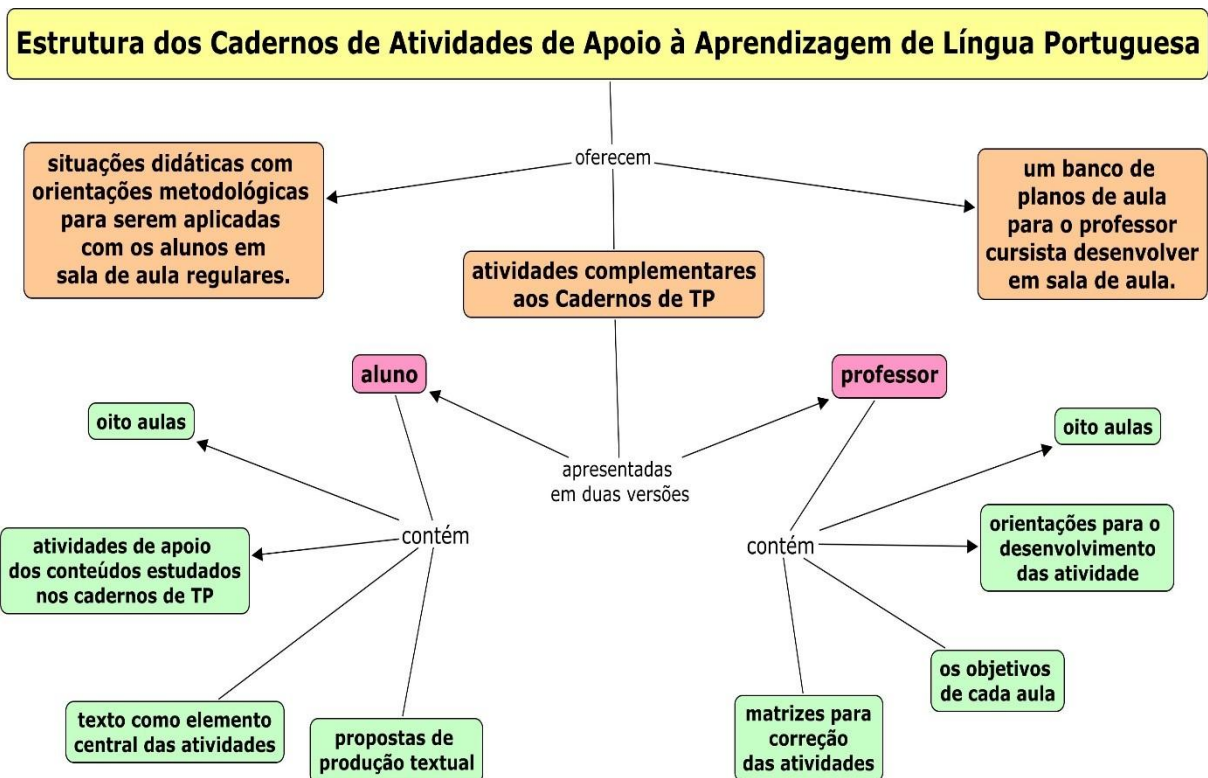


Figura 21 - Mapa conceitual: estrutura dos cadernos de AAA.

Fonte: Guia Geral do GESTAR II – Organização: esta autora, 2014.

Durante toda a formação, o cursista dispõe do plantão pedagógico, que se restringe ao atendimento pelo formador das dificuldades específicas dos professores, em sessões individuais na escola onde o docente trabalha. Essa ação é importante porque, de acordo com Feldmann (2009, p. 77), “o professor se vê muitas vezes inseguro, com muitas incertezas diante do seu papel e da própria função social da escola e do trabalho docente a ser realizado”. Nessas sessões, são discutidas as estratégias de aprendizagem que o professor lançou mão em seus estudos individuais e o esclarecimento das dúvidas quanto à sua implantação em sala de aula.

Além dessas atividades, é feito o acompanhamento pedagógico em sala de aula que consiste em sessões de participação do formador, do coordenador pedagógico do GESTAR II e de outros professores que estejam participando do programa. Nessas ocasiões, é possível observar os avanços e as possibilidades de melhoria das práticas pedagógicas. Esse acompanhamento pedagógico ocorre por meio da observação da prática em sala de aula desde antes do início do programa até o término do curso, para que se possa mapear o seu desenvolvimento profissional durante a formação.

Na avaliação do progresso dos alunos e dos professores cursistas do GESTAR II, são utilizados os mais diversos instrumentos possíveis, para obter o máximo de informações sobre o alcance dos objetivos do programa. A avaliação do desempenho escolar dos alunos é realizada em momentos distintos: uma no início e outra ao fim do programa. Além da avaliação realizada pelo formador, o professor também deverá organizar uma coletânea de trabalhos e atividades produzidas pelos seus alunos. Essas avaliações são importantes porque fornecem indicadores e parâmetros que permitam apurar a extensão dos desníveis e dos desequilíbrios entre os estudantes, em busca de respostas a essas questões e visando à análise não só do produto de aprendizagem, mas, sobretudo, de seu processo.

A avaliação do professor cursista ocorre por meio das oficinas coletivas, do material produzido, pelo desempenho em sala de aula e por avaliações de conteúdo, além de uma autoavaliação. As informações obtidas nessas avaliações tornam-se importantes subsídios para a correção do percurso formativo do cursista.

De acordo com o Guia Geral, a certificação do professor cursista dependerá de quatro fatores: frequência, conceitos emitidos pelo formador referente à Lição de Casa ou à Transposição Didática, desempenho nas oficinas e avaliações, autoavaliação e apresentação do projeto a ser desenvolvido na escola em que trabalha (BRASIL, 2010, *Guia Geral*, p. 18)

A última atividade desenvolvida no GESTAR II é a avaliação institucional e abrange todos os seus participantes. Seu objetivo é coletar dados processuais de sua execução e detectar seus pontos positivos e o que poderá melhorar.

3.3 Fundamentos da Proposta Pedagógica do GESTAR II

O trabalho do GESTAR II tem como base os princípios da teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky. Segundo Moreira (1999, p. 109), Vygotsky parte da premissa de que o desenvolvimento cognitivo não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural no qual ele ocorre. E nunca acontece fora do contexto social, histórico e cultural. Assim visto, o GESTAR II espera que alunos e professores construam juntos o conhecimento em sala de aula, uma vez que a ação docente mostra-se como um espaço privilegiado para um trabalho interativo e reflexivo. Assim, o processo de ensino-aprendizagem ocorre por meio de uma relação de interdependência, apoiada no interesse e na participação em sala de aula, onde o professor atua como mediador entre o aluno, os conhecimentos que esse possui e o mundo. Ainda de acordo com Moreira, “(...) é pela mediação que se dá a internalização de atividades e comportamentos sócio-históricos e culturais e isso é típico do domínio humano.”

A relação professor-aluno é estabelecida ao longo do trabalho pedagógico, construindo laços afetivos e de compromisso. Da mesma forma, a relação entre os alunos é um importante aspecto a ser considerado no processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva de Vygotsky, a interação social é o veículo fundamental para a transmissão dinâmica do conhecimento social, histórico e culturalmente construído (MOREIRA, 1999, p. 112).

Essa proposta de formação do GESTAR II não concebe o professor como o detentor do conhecimento, mas sim, como aquele que aponta os caminhos, para que o aluno descubra e construa de forma interativa seus saberes.

Nas palavras de Tardif (2012, p. 147), “o professor seria menos um formador e mais um mediador entre o aluno e conhecimentos cujo valor está na utilidade”. Assim, o trabalho do professor compreende a preparação de aulas que, além de selecionar técnicas e materiais adequados para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, deve criar um ambiente propício à aprendizagem em sala de aula, tendo o aluno como protagonista do processo.

A sala de aula constitui-se no lugar privilegiado onde as ações do GESTAR II de Língua portuguesa se originam e se efetivam. É o ponto de referência do programa, por isso a exigência de que o cursista esteja em efetivo exercício na sala de aula. Para o professor refletir sobre sua prática, necessariamente, é necessária uma sala de aula, onde possa desenvolver seu trabalho. Assim, “O GESTAR II proporciona aos professores cursistas a oportunidade de conhecer novas estratégias de atuação e de adequá-las à sua sala de aula.” (BRASIL, 2010, *Guia Geral*, p. 21).

O sistema de avaliação do GESTAR II é processual e formativo de caráter diagnóstico, uma vez que são realizadas antes, durante e depois da formação. Esse modelo de avaliação torna-se coerente à concepção de ensino e aprendizagem proposta pelo GESTAR II, porque,

Nos processos de formação a avaliação desempenha – *deve desempenhar* – funções essencialmente formativas a serviço de quem aprende: *função formativa*. E ao

avaliar, seja professor, seja aluno que realize esse processo – necessariamente deve ser processual, portanto *contínua* -, todos deveriam aprender: sobre o que se adquiriu e sobre o que resta a adquirir, sobre os acertos e sobre os erros, sobre o conteúdo das respostas e sobre o conteúdo das perguntas, sobre as respostas que o aluno elabora e dá e sobre os critérios e as formas que o professor utiliza para valorar as respostas, as perguntas que o professor formula e sobre aquelas que o aluno poderia formular como exercício de aprendizagem da própria avaliação, o mesmo serve para o professor (MÉNDEZ, 2011, p. 251).

Pensamento idêntico tem Depresbiteris (2004, p. 67), ao afirmar que:

A função da avaliação formativa, numa perspectiva mais restrita, seria: (1) recolher informações nos objetivos, utilizando instrumentos válidos e precisos; (2) interpretar as informações recolhidas com base em critérios preestabelecidos, identificando objetivos atingidos e não atingidos; (3) planejar atividades de recuperação para os alunos que não atingiram os critérios estabelecidos.

Com esses propósitos, durante a formação por meio do GESTAR II, são realizadas avaliações antes, durante e depois do processo e todas envolvem os sujeitos do processo de aprendizagem: professor e aluno.

Ainda dentro da proposta pedagógica do GESTAR II de língua portuguesa, se apresenta uma concepção de competência que demanda o processo de formação docente. De acordo com o Guia Geral do GESTAR II (2010, p. 24), essa concepção está apoiada nas ideias de Perrenoud (2000), quando esse a concebe como a capacidade que o indivíduo tem de atuar em uma situação complexa, mobilizando conhecimentos, habilidades intelectuais e físicas, atitudes e disposições pessoais. Para esse autor, “ser competente é ousar julgar em momentos de incertezas, dificuldades, ambivalência, contradição, dúvida e, por isso, ser competente é ser tolerante, generoso.” (PERRENOUD, 2002, p. 122). Assim ocorre porque a formação continuada em serviço, tal como proposta pelo GESTAR II, exige o desenvolvimento de competências pelo professor quanto ao desempenho de seu papel de mediador do conhecimento.

Outro aspecto também importante é a relação entre comunidade e escola em seu papel educacional. A família e a escola são instituições sociais que acolhem as pessoas a partir de seu nascimento e se responsabiliza por sua educação e pela inserção em outras instituições sociais. Nessa perspectiva, a proposta pedagógica do GESTAR II busca integrar a escola e a família graças a atividades escolares que promovam a participação dos familiares dos alunos. Essa participação inclui não somente a vida escolar, mas também, a vida da própria escola, em suas diversas programações, tendo sobre ela uma postura colaborativa, crítica e propositiva.

3.4 O Currículo do GESTAR II de Língua Portuguesa

A formação continuada proposta pelo GESTAR II aos professores de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental tem como objetivo possibilitar ao docente um trabalho que propicie aos alunos o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção textual. Assim, toda a discussão sobre a língua portuguesa se faz por intermédio no texto, buscando inserir os professores na apreciação da cultura letrada ao mesmo tempo em que estabelece o diálogo desta com as demais linguagens e manifestações culturais para que, ao término da formação, desenvolvam competências tanto como usuário da língua, como quanto profissional da educação e, como educador, que ele possa orientar sua prática, considerando a dimensão da função do professor de língua portuguesa (BRASIL, 2010, *Guia Geral*, p. 34).

A organização do currículo de língua portuguesa no GESTAR II deve ser pensada em torno de competências e habilidades. Desse modo, a proposta pedagógica organiza-se para o desenvolvimento do letramento do professor e, conseqüentemente, do aluno.

Para Soares (2003, p. 89), o letramento corresponde ao uso competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ultrapassando a aprendizagem básica de leitura e escrita. Assim, uma pessoa letrada é aquela que vive em estado de letramento e que, além de saber ler e escrever, usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita e responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita.

Nesse mesmo sentido, Costa (2004, p. 13) compreende o fenômeno do letramento, referindo-se ao “uso da leitura e da escrita que o indivíduo ou grupo faz cotidianamente por meio de materiais impressos”. Em igual concepção repousa a proposta pedagógica do GESTAR II de língua portuguesa, materializada pela seguinte ementa:

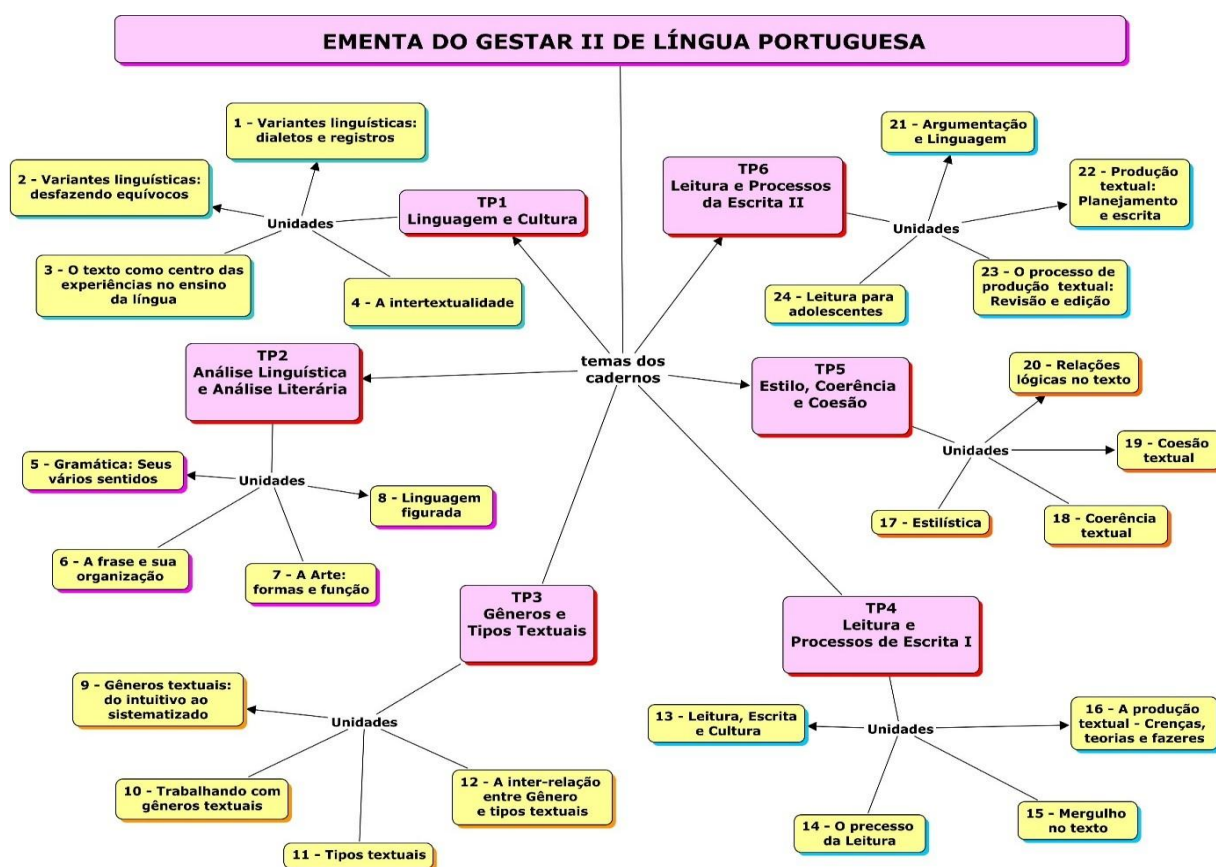


Figura 22 - Mapa conceitual: ementa do GESTAR II de Língua portuguesa

Fonte: Guia Geral do GESTAR II – Organização: esta autora, 2014.

3.5 A implantação do GESTAR II no município de Sena Madureira

A urgência na elevação do nível de proficiência de leitura e da escrita dos estudantes do 6º ao 9º ano das redes estadual e municipal de ensino do município de Sena Madureira, no Estado do Acre, motivou a SEME, juntamente com a SEE, a aderir ao programa GESTAR II, com a finalidade de promover a formação continuada dos professores de língua portuguesa desse ciclo, reconhecendo que a melhoria da qualidade do ensino, passa, necessariamente, pela qualidade da formação do corpo docente. Diante disso, o GESTAR II surge como esperança de melhoria do trabalho do professor dessa disciplina para o enfrentamento dos problemas de aprendizagem dos alunos.

O programa é uma das estratégias utilizadas pelo Governo Federal para a formação continuada de professores, objetivando a atualização dos saberes docentes, através do acesso à nova metodologia de ensino da língua portuguesa e da matemática, na busca da melhoria da aprendizagem dos alunos. Assim, são agentes do programa GESTAR II, a SEB/MEC, SEE, SEME, FNDE, Instituições de Ensino Superior (IES), Coordenador pedagógico/administrativo, formador/tutor e professor cursista. Cada um é responsável pelo cumprimento das atribuições definidas nas Disposições Gerais apresentadas pelo MEC. Assim, o MEC foi o responsável por elaborar as diretrizes e os critérios para a organização do curso, reproduzir e distribuir os materiais utilizados na formação e formar os professores-formadores. As Secretarias de educação são agentes co-executoras do Programa e a quem compete efetivar as atividades inerentes ao GESTAR II em suas áreas de abrangência.

O programa se traduz em um conjunto de ações pedagógicas que incluem discussões sobre questões teórico-práticas, com o objetivo de colaborar, não só, para a melhoria do processo ensino-aprendizagem dos alunos nas áreas temáticas de Matemática e Língua Portuguesa, mas também, para o aperfeiçoamento da autonomia do professor na sua prática pedagógica e permitir ao docente o desenvolvimento de um trabalho baseado em competências e habilidades.

A adesão ao GESTAR II, pelo município de Sena Madureira é justificada pelos baixos índices de aprendizagem dos estudantes em Língua Portuguesa, apresentados pelas avaliações externas do SAEB e SEAPE, considerados críticos.

A execução do programa no município se concretizou após a SEME por meio da Prefeitura Municipal de Sena Madureira enviar à SEB/MEC, o termo de adesão ao programa, declarando sua intenção em assumir as responsabilidades que lhe cabem na execução do programa. Outro passo importante foi a parceria firmada com a SEE, para que a formação contemplasse tanto os professores da rede municipal, quanto estadual, uma vez que a SEE já havia aderido ao programa junto à SEB/MEC.

Com essa parceria, a SEME assumiu o compromisso de disponibilizar as condições necessárias para o desenvolvimento das ações do programa, como, espaço físico adequado para os encontros presenciais e equipado com TV e DVD, além de outros recursos materiais que houvesse necessidade. Por outro lado, a SEE assumiu a responsabilidade pelos recursos humanos, como coordenador pedagógico e professor formador, garantindo assim, as condições adequadas ao desenvolvimento das atividades de formação dos professores. Na escolha da professora formadora, a SEE levou em consideração a formação acadêmica e a experiência docente, atendendo as exigências do MEC.

O GESTAR II foi realizado no período de 2008 a 2009, com o objetivo de melhorar os indicadores educacionais no município, que se apresentavam em baixa. De acordo com a formadora do GESTAR II no município, o programa iniciou com 23 (vinte e três) participantes, dentre estes, professores, coordenadores pedagógicos e gestores das escolas estadual e municipal que ofertavam as séries finais do ensino fundamental. Contudo, somente os docentes concluíram o curso, totalizando 16 (dezesesseis) professores, sendo 10 (dez) da rede estadual e 6 (seis) da rede municipal. De acordo com a professora formadora do programa, a

evasão observada é explicada pelas desistências dos gestores e coordenadores pedagógicos, que alegaram, falta de disponibilidade e incompatibilidade de horários dos encontros presenciais.

A seleção dos participantes seguiu os critérios estabelecidos pelo MEC, tendo como exigência: ser professor em efetivo exercício, está atuando com as disciplinas de Língua Portuguesa ou de Matemática do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Com esses critérios, todos os professores, tanto os da rede estadual, quanto da rede municipal, que atuavam com essas disciplinas nas series já mencionadas, foram inscritos no programa.

É indiscutível que a realidade das escolas situadas na zona rural é muito distinta das escolas urbanas. No entanto, uma análise ao material de estudo do GESTAR II, permitiu observar que, mesmo o programa se propondo a construir um GESTAR para cada escola, nem os cadernos de TP, nem os de AAA contemplam as especificidades das escolas do campo. Os textos, as atividades e direcionamentos da formação, todos, fazem muita referência a situações experienciadas pelos cidadãos.

Dessa forma, realçamos as palavras de Santos (s/d) quando afirma que “durante décadas a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo ‘importado’ da educação urbana”. A falta de políticas públicas específicas para as escolas rurais, tem contribuído para a transposição desse modelo, como ocorreu com o GESTAR II.

4 ANÁLISE DO PROGRAMA GESTAR II DE LÍNGUA PORTUGUESA NA ESCOLA LEONICE BREGENSE

Com os critérios estabelecidos pelo MEC para o recrutamento dos participantes no programa GESTAR II, foi inserida a escola municipal rural Leonice Bregense, por possuir professores de Língua Portuguesa e de Matemática atuando do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. Outro fator que favoreceu a participação da escola, foi a facilidade de acesso, pelo fato de está localizada à margem da BR 364, próximo à cidade, permitindo o acompanhamento pela formadora.

Como observamos, a formação proposta pelo programa GESTAR II não faz referência a localização geográfica das escolas, permitindo assim, a participação dos professores tanto das urbanas, quanto das escolas rurais. Contudo, a intenção do programa era que fosse construído um GESTAR para cada escola, considerando as suas especificidades e do público a que atende.

Assim, passaremos a examinar o desenvolvimento do GESTAR II de língua portuguesa, no município de Sena Madureira, a partir dos olhares da formadora do programa e da professora de língua portuguesa da Escola Municipal Rural Leonice Fernandes de Almeida Bregense. Analisamos ainda a repercussão desse programa na prática pedagógica dos professores, bem como, o desempenho dos estudantes nos resultados das avaliações externas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar (SEAPE¹⁷) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Graças às narrativas coletadas, pudemos identificar como o programa foi desenvolvido e quais foram suas contribuições para a prática docente e para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos educandos.

As professoras serão citadas no texto como “formadoras”, quando nos referirmos à professora formadora; e usaremos “cursista” para designar a professora de língua portuguesa da Escola Leonice Bregense.

4.1 Os atores do GESTAR II

A professora formadora do GESTAR II é licenciada em Letras Vernáculas e efetiva da rede estadual de ensino há dezessete anos. Sua qualificação atende às exigências do programa para o desempenho de tal função. Cabe a ela as seguintes atribuições: planejar, conduzir e avaliar as oficinas dos cursistas; acompanhar e orientar os cursistas em seus estudos individuais; acompanhar a prática pedagógica; e colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e ao curso. Sua atuação como formadora do GESTAR II, constituiu-se em sua primeira experiência em programas de formação de professores.

A professora-cursista pertence ao quadro provisório das redes estadual e municipal de ensino e também é licenciada em Letras Vernáculas. Cabe aos professores-cursistas: estudar

¹⁷ Sistema de avaliação implantado no Estado do Acre. A Secretaria da Educação do Estado do Acre realizou, em 2009, o primeiro ciclo do Sistema Estadual de Avaliação da Aprendizagem Escolar – SEAPE – cuja finalidade principal consiste em diagnosticar o sistema de ensino e, ao mesmo tempo, servir de instrumento de monitoramento das políticas públicas de educação no Estado. As avaliações são realizadas com periodicidade anual envolvendo os estudantes da 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio.

os conteúdos dos cadernos; desenvolver as atividades propostas; e, posteriormente, apresentá-las ao formador; selecionar técnicas e materiais adequados ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem; colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e ao curso.

4.2 O GESTAR II sob o olhar da professora formadora

Para atuar como formadora do GESTAR II, um dos pré-requisitos é participar do Curso de Formação de Formadores/Tutores com duração de 300 (trezentas horas). No entanto a formadora não participou desse curso de formação, pois, quando foi indicada para a função, o programa já havia sido iniciado e a formação tinha sido oferecida para a professora que a antecedeu, conforme revela em seu depoimento:

Quando comecei como professora formadora do GESTAR, o programa já havia iniciado aqui no município de Sena Madureira. Foram duas semanas de formação para os professores que foram selecionados para fazerem o estudo inicial do material que o GESTAR trabalha. A professora que havia sido designada para trabalhar com o GESTAR desistiu; me indicaram e eu aceitei esse desafio. Então, comecei conhecendo todos os professores de língua portuguesa e nós fazíamos um encontro a cada quinze dias para o estudo desse material do GESTAR e um acompanhamento na sala de aula desses professores. Foi uma experiência muito positiva, porque um material novo, um material diferenciado dos outros que eu já havia feito enquanto professora, e não, como formadora. Então, foi um desafio trabalhar com esses professores do 6º ao 9º ano durante o período de dois. (Formadora, 2013).

Nas circunstâncias em que a formadora passou a atuar no programa, tornava-se um desafio para qualquer um, porque, além de ser um programa novo, o que já demanda conhecimento de todo o material, foi sua primeira experiência em cursos de formação de professores, mesmo sem ter participado do curso de formação de formadores/tutores.

Ao expor os objetivos do GESTAR, a formadora apresentou a nova concepção para o ensino da língua portuguesa proposta pelo programa:

O principal objetivo do GESTAR era trabalhar com os professores de língua portuguesa e Matemática do 6º ao 9º ano a questão do letramento, do letramento como um todo, inserindo os gêneros do discurso, os gêneros textuais nessas disciplinas de modo que houvesse uma mudança, uma transformação na forma de se trabalhar essas disciplinas, porque até pouco tempo trabalhava-se especificamente a gramática nas aulas de língua portuguesa. Eu falo mais de língua portuguesa porque é a área na qual trabalhava e trabalho ainda. Então assim, com a vinda do GESTAR começou-se a trabalhar língua portuguesa numa concepção diferente: inserindo os gêneros textuais, o gênero do discurso dentro dessa disciplina na qual, se privilegia mais o trabalho com a leitura, a compreensão da leitura, o entendimento. Se vê que, no nosso país, no nosso estado e no nosso município, as maiores dificuldades que encontramos é na questão da leitura. Os alunos não conseguem desenvolver bem essa habilidade e, justamente, é um reflexo também nas avaliações externas. O trabalho do GESTAR procura sanar essas dificuldades que as avaliações externas mostram nos seus resultados. O SEAPE, o SAEB, PROVA BRASIL, eles detectam que os alunos não conseguem compreender aquilo que eles leem. Não tem resultado positivo nessas avaliações. Então, o GESTAR veio trazer como foco justamente o trabalho voltado mais para a leitura tanto em língua portuguesa como em matemática (Formadora, 2013).

Fica evidente que o GESTAR surgiu como alternativa para superar o baixo desempenho de leitura dos estudantes, já demonstrado nas avaliações externas, como foi

citado pela formadora. Além dos professores dos anos finais do ensino fundamental, o programa estava aberto à participação de gestores, coordenadores de ensino e coordenadores pedagógicos, para que essa metodologia pudesse ser utilizada também por docentes das demais disciplinas.

Os gestores nunca participaram, a não ser na aula inaugural do programa, eles participaram dessa aula, mas não frequentavam os encontros e poucos coordenadores pedagógicos também se interessaram. Mas os professores em sua maioria desenvolveram um trabalho excelente, participavam com bastante frequência. O gestor tinha que ter conhecimento desse programa que estava sendo desenvolvido e que os professores estavam participando, porque como eu disse, foi uma mudança que aconteceu, então desde o gestor, coordenador de ensino, coordenador pedagógico, professor e toda a escola – até a moça da biblioteca – teria que ter conhecimento desse programa. Porque o professor, a partir disso, vai fazer um trabalho diferenciado com seus alunos. Se o coordenador pedagógico, ele não acompanha essa mudança, essa transformação ele não tem como entender o planejamento do professor. (Formadora, 2013).

A formação também foi extensiva aos professores das escolas do campo, que atuavam nas séries finais do ensino fundamental. De acordo com a formadora, “aqui em Sena Madureira, apenas uma escola participou, que foi a Escola Municipal Leonice Bregense”, pelo fato da escola ser de fácil acesso e por ofertar os anos finais do ensino fundamental seriado. É importante registrar que a escola possui somente uma professora de língua portuguesa que atua do 6º ao 9º ano.

No que se refere à metodologia e como o programa era executado, a formadora, fez a seguinte declaração:

A metodologia do GESTAR é um curso de formação continuada semipresencial, no qual nós nos encontrávamos a cada quinze dias, para o estudo do material. Os professores traziam também as experiências desenvolvidas com aquele material na sua sala de aula com os seus alunos. Eles traziam pra nós o resultado desse trabalho, como os alunos receberam essa novidade de trabalhar os gêneros textuais com as finalidades, com seus objetivos, com suas características, privilegiando mais a leitura. Havia uma reflexão geral de todos os professores participantes. Em cada escola, cada um fazia a sua exposição de como havia sido o trabalho e nós fazíamos juntos uma análise desse resultado. No final de cada módulo, nós tínhamos uma oficina pra desenvolver junto com os professores que, posteriormente, desenvolviam na sala de aula também com seus alunos (Formadora, 2013).

Nesse sentido, a sala de aula é o espaço onde o cursista aplica o conhecimento adquirido por meio dos materiais impressos.

Nóvoa (2011), considera que se tratam de...

(...) iniciativas que procuram reforçar o papel dos docentes como “pesquisadores” e que propõem estratégias de vão dos “seminários de observação mútua” aos “espaços de prática reflexiva”, dos “laboratórios de análise coletiva das práticas” aos dispositivos de “supervisão dialógica”. Acabei propondo o conceito de “transposição deliberativa”, em contraponto ao conceito de “transposição didática”, para falar de uma ação docente que exige um trabalho de deliberação, um espaço de discussão em que as práticas e as opiniões singulares adquirem visibilidade e são submetidas à opinião dos outros. É por isso que recorro às expressões saber analisar e saber analisar-se. (NÓVOA, 2011, p. 232).

A mudança de concepção dos professores sobre o ensino da língua portuguesa a partir dessa nova metodologia de ensino proposta pelo GESTAR II, foi uma das dificuldades encontradas pela formadora durante o desenvolvimento do programa:

Eu acredito que as maiores dificuldades enfrentadas foram justamente essa mudança de concepção do ensino de lportuguesa, porque, na formação inicial, não privilegiava o estudo dessa forma. Apesar de já está nos PCNs há muitos anos, que tem que se trabalhar a leitura e os gêneros textuais, isso não acontecia na escola. O professor privilegiava a gramática descontextualizada, as questões sem reflexão e o GESTAR trouxe esse estudo da questão discursiva, de se trabalhar a questão da leitura, da compreensão, da análise do que se ler. Até os próprios professores enfrentaram essa dificuldade. Ao trabalharem de forma diferente com os alunos, os pais começaram a cobrar também, porque os pais estavam acostumados com cadernos cheios, com exercícios de memorização e o professor começou a trabalhar mais leitura na sala de aula e os pais não viam a leitura como um conteúdo, e a leitura é um conteúdo, porque você ensina. Leitura se aprende na escola. Tudo que se ensina é conteúdo. Então essa foi uma dificuldade muito grande. E nós temos até o final do curso professores com dificuldade de trabalhar, de contextualizar. Aí, você me pergunta: extinguiu-se a gramática? Essa era uma dificuldade, porque a gramática tinha que ser trabalhada numa nova visão de análise linguística dentro do texto e o professor tinha muita dificuldade de fazer isso, porque ele não foi habituado a trabalhar dessa forma. Mas o GESTAR II foi mostrando aos pouco para o professor como ele desenvolver isso (Formadora, 2013).

Percebe-se a ênfase que a formadora deu a essa formação continuada do GESTAR II, reconhecendo que a formação inicial dos professores não é suficiente para atender as exigências da sociedade contemporânea. Nesse sentido, Libâneo (2001, p. 91) acrescenta que “os cursos de formação inicial e cursos de formação magistério estão ofertando uma prática deficitária, formando mal os futuros professores”.

Da mesma forma, nos Referenciais para a formação de professores, está posto que “apesar do empenho de muitos e do avanço das experiências já realizadas, há uma enorme distância entre o conhecimento e a atuação da maioria dos professores em exercício e as novas concepções de trabalho do professor.”. (BRASIL, 2002, p. 16).

Para superar essas dificuldades, a formadora era responsável pelo acompanhamento dos estudos dos professores, tanto no campo teórico, quanto na prática em sala de aula. Assim, ela acompanhava a aplicabilidade na prática em sala de aula, assistindo às aulas do professor, para ver como ocorria o desdobramento do que havia sido planejado nas oficinas, conforme seu relato:

Foi quando começou realmente o trabalho que hoje está sendo disseminado também entre os coordenadores pedagógicos: a questão do acompanhamento na sala de aula. Tivemos muita dificuldade também de inserir essa estratégia, porque o professor, de certa forma, nos via não como aliado, mas sim, como alguém que estivesse ali vigiando seu trabalho. E o objetivo não era esse. Aos poucos, a gente foi ganhando a confiança dos professores, porque eles faziam as oficinas e essas oficinas eles tinham que desenvolver na sala de aula, fazendo as adequações para suas realidades, em suas turmas do 6º, do 7º, do 8º, do 9º ano. E nós íamos ver se isso estava conseguindo ser feito por eles, justamente porque era uma coisa nova trabalhar dessa forma. (Formadora, 2013).

Neste sentido, Saviani (2010) adverte que...

Sem, dúvida, a escolha do método mais adequado de alfabetização é uma questão importante. No entanto, é preciso levar em conta o domínio dos métodos pelos alfabetizadores. Por isso, eu tenderia a dizer que o melhor método não é este, aquele ou aquele outro, em si mesmo, mas será aquele que o alfabetizador domina. De fato, a sofreguidão em declarar obsoletos os métodos utilizados tende a transformar os educandos em cobaias da aprendizagem de novos métodos por parte dos professores. Quando os professores, ao praticarem determinado método que foi experimentado

por dois ou três anos junto aos seus alunos, adquirem o domínio do método e se encontra em condições de obter bons resultados. Chega um novo ministro da Educação ou um novo secretário e baixa uma nova reforma, decretando que aquele método está ultrapassado e se deve adotar outro. E os professores começam um novo aprendizado à custa dos alunos que, assim, deixam de aprender enquanto os professores não adquirem o domínio do novo método (SAVIANI, 2010, p. 241).

A formadora revela que, hoje, o acompanhamento que outrora fazia está a cargo dos coordenadores pedagógicos das escolas,

Bom como eu disse, nós iniciamos esse trabalho de verificação, de observação, de ajuda ao professor na sala de aula. Esse papel agora é do coordenador pedagógico da escola. Nós acompanhamos o coordenador pedagógico que acompanha os professores na sala de aula. E toda essa concepção, essa transformação de se trabalhar língua portuguesa, matemática e até as outras disciplinas, assim, a passos lentos, está acontecendo. (Formadora, 2013).

Segundo a formadora, essa era a importância da participação dos coordenadores pedagógicos nas formações do GESTAR, porque os professores, os coordenadores pedagógicos que não tiveram a efetiva participação na formação continuada do GESTAR II estão tendo muita dificuldade.

Outro problema apontado pela formadora foi o da grande rotatividade de professores, tanto na rede estadual quanto na municipal. Acrescente-se a essa rotatividade a escassez de professores com formação na área, obrigando as secretarias de educação a permitirem que professores ensinem língua portuguesa sem a formação específica e sem ter passado pela formação do GESTAR. Para amenizar essa situação, a SEE disponibiliza uma equipe de formadores que, juntamente com o coordenador pedagógico da escola, dão orientações e suporte necessários para o bom desenvolvimento do trabalho docente, de acordo com a metodologia do programa, tal como explica a formadora:

Esse é um problema que o coordenador pedagógico da escola tem que estar apto a ajudar esse professor. É aí onde entra a nossa participação também, porque tem muitos coordenadores que são novatos e que não acompanharam esse trabalho, nem essa evolução da transformação do ensino. O que ensinamos hoje, da forma como é ensinado, não é da mesma forma como a gente via até pouco tempo atrás. Houve uma transformação, houve uma mudança e a gente está no meio dessa transformação, no meio dessa mudança. Então é aí onde nós, como formadores, como técnicos da Secretaria entramos em cena. Nós ajudamos o professor, nós trabalhamos a questão dos gêneros textuais com eles. Os técnicos de matemática também ajudam os professores de matemática. Enfim, nós contribuimos no que é possível, nos estudos desses professores, para que eles possam desenvolver essa nova concepção dentro da sala de aula e venha a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino daqueles alunos que eles estão trabalhando. (Formadora, 2013).

Contudo, a formadora justifica a descontinuidade do programa, afirmando que:

O programa tinha duração de um ano. Nós trabalhamos com os professores um ano. Quando foi no ano seguinte, ele reiniciou. Trabalhamos mais um ano para mais um grupo de professores. Acredito que a Secretaria tenha subtendido que todos os professores haviam participado, todos estavam formados pelo GESTAR. No entanto, agora em 2013, houve a necessidade de trabalhar o GESTAR novamente. Só que, ao fazermos uma formação em Rio Branco, os formadores que trabalharam o GESTAR na sua primeira versão, reconheceram que o material do GESTAR já estava

ultrapassado, porque essa nova concepção de trabalhar com gêneros textuais, a maneira de se trabalhar com esses gêneros textuais, análise linguística, tudo isso já havia sido muito fomentado junto aos professores que estão atuando. Nós queríamos, na verdade, era algo que viesse a acrescentar ao GESTAR. Se nós trabalhássemos o GESTAR novamente, ia ficar naquele mesmo patamar e não era o que nós queríamos. E, então, a equipe decidiu por não trabalhar com o GESTAR, a não ser que tivesse uma nova versão dele. (Formadora, 2013).

Se concebido dessa maneira, acreditamos que o GESTAR II foi só mais um programa de formação continuada para resolver um problema pontual, que era o baixo nível de desempenho apresentado pelos estudantes naquele momento.

No início do GESTAR, em 2008, foi realizada uma avaliação diagnóstica com os alunos do 6º ao 9º ano em língua portuguesa e matemática. Nós percebemos que os alunos estavam abaixo do básico. Ao final do programa, foi realizada outra, que evidenciou um avanço. Mesmo com dados precários, porque não chegou até nós o resultado total de todos os professores – nós tínhamos só alguns, mas, com esse pouco que tínhamos, conseguimos verificar que houve um avanço significativo e até as avaliações externas estão mostrando isso, porque agora o professor trabalha mais voltado para desenvolver essa habilidade de leitura nos alunos. (Formadora, 2013).

A formadora reconhece a precariedade dos dados, mas garante que houve avanço no desempenho dos estudantes confirmados por meio das avaliações aplicadas antes e depois da execução do programa e pelos resultados das avaliações externas. Ainda conforme a formadora,

Os alunos encontravam-se abaixo do básico, num nível de proficiência aquém do que desejamos para os nossos alunos. E, atualmente, com os simulados que nós fazemos e com as avaliações em larga escala, nós verificamos que os alunos estão do básico para o adequado, ou seja, houve um avanço. É o que nós esperamos? Ainda não. Mas houve uma pequena melhoria (Formadora, 2013).

Mesmo com a contribuição proporcionada pelos programas de formação continuada de professores, todo o empenho dos professores, dos formadores e de toda equipe das secretarias de educação, os estudantes ainda estão muito aquém do desejável no que diz respeito ao desempenho de leitura e escrita, conforme mostram os resultados das avaliações externas divulgadas recentemente. A formadora acredita que...

(...) tem que haver mais estudo por parte do professor. O professor tem que estudar mais. O Estado oferece uma formação continuada, o Estado oferece possibilidades de o professor melhorar a sua prática. Mas o professor tem que querer melhorar a sua prática. Nós vemos que muitos professores têm necessidade de mais leitura sabe? De mais compreensão daquilo que ele realmente quer. Compreender qual o seu objetivo, qual o seu real papel na escola. O professor tem uma real necessidade de estudo, para melhorar ele enquanto professor e para melhorar esses índices.

(Formadora, 2013).

A esse respeito, Saviani (2010) que,

Infelizmente, a política que se vem procurando implantar com o respaldo da nova LDB segue uma orientação pragmática voltada para se formarem professores em tempo curto, habilitando-os para o desempenho profissional junto aos alunos em sala de aula, abrindo mão de uma base teórico-científica sólida. (2010, p. 208).

Para Saviani, necessitamos exatamente de professores cultos, com sólida formação, o que implica a realização de cursos de longa duração, em que a formação profissional esteja firmemente ancorada no desenvolvimento da pesquisa.

Na mesma direção, os Referenciais para a Formação de Professores apontam que...

Não se trata de responsabilizar pessoalmente os professores pela insuficiência das aprendizagens dos alunos, mas de considerar que muitas evidências vêm revelando que a formação de que dispõe não tem sido suficiente para garantir o desenvolvimento das capacidades imprescindíveis para que a criança e jovens não só conquistem sucesso escolar, mas, principalmente, capacidade pessoal que lhes permita plena participação social num mundo cada vez mais exigente sob todos os aspectos. (BRASIL, 2002, p. 26).

Para Leão (2013, p. 101), “é preciso que se leve em conta todo o contexto em que o ensino é oferecido: as condições materiais de trabalho, a situação social, o papel de todos os gestores da rede e do sistema. Não há mérito nenhum em dizer que o culpado é sempre o professor.”.

Mesmo reconhecendo os graves problemas que atravessam a escola hoje, a formadora enfatiza que não são os problemas estruturais que interferem nos resultados, mas sim, a formação do professor.

Eu não atribuo. Lógico que aqui na nossa cidade nós temos salas superlotadas, nós temos professores que de certa forma ganham razoavelmente. Mesmo com essas realidades, nós temos professores que fazem a diferença. Você ver que são professores que gostam do que fazem, que estudam, que vão realmente com compromisso, sabendo que não vão encontrar uma sala onde todos os alunos vão estar sentadinho prestando atenção no que você diz. Sabem que essa é a realidade, e que fazem a diferença, conseguem chamar a atenção do seu aluno, conseguem melhorar a qualidade do ensino que é dado naquela escola. Então, por perceber isso, eu acredito que a formação do professor, se dedicar um tempo mais pra estudar, pra ler mais sobre a sua disciplina, a sua profissão, ele vai ter um desempenho melhor.

(Formadora, 2013).

Demo (1997, p. 50) afirma que “seria o cúmulo colocar esse problema apenas nos ombros dos professores, que são tão vítimas do sistema quanto os alunos”. Todavia enfatiza que “é inegável que um professor mal preparado, desatualizado, a par de mal remunerado, contribui para o fracasso escolar também”.

Embora reconhecendo as falhas na formação, a formadora defende o GESTAR II como um programa que contribuiu para a melhoria da qualidade do ensino, ao mesmo tempo em que defende um programa de formação continuada no mesmo formato do GESTAR para os professores das demais disciplinas,

O programa GESTAR, assim como todo programa, tem suas falhas. Mas, eu sou uma defensora do GESTAR porque eu sou professora de língua portuguesa e presenciei a educação, o ensino de língua portuguesa e até de matemática no nosso município, antes e depois do GESTAR. Como era trabalhado antes com a formação inicial do professor e o que essa formação continuada trouxe de benefício para o professor, para a escola, para os alunos, depois que ela foi implementada aqui no município de Sena Madureira. Foi com o GESTAR que tudo começou a desenrolar. A questão do trabalho com os gêneros, a questão da leitura na sala de aula, de

desenvolver essas habilidades de leitura nos alunos. Enfim, eu acredito que o GESTAR, se tivesse uma nova versão dele acrescentado à sua primeira versão, iria contribuir mais para o trabalho do professor de língua portuguesa e de matemática. E que o Governo Federal pudesse disponibilizar um GESTAR também para os professores das demais disciplinas, como geografia, história, sociologia, trazendo inovações, trazendo possibilidades de o professor trabalhar de forma mais dinâmica. Talvez, levando o professor das demais disciplinas a estudarem. A partir de uma formação continuada em serviço, nós iríamos ter um resultado mais positivo, porque a responsabilidade pelos resultados dessas avaliações externas não é só do professor de língua portuguesa e de matemática, todos contribuem. (Formadora, 2013).

A entrevistada justifica que, apesar da descontinuidade do programa GESTAR II, esse deixou um legado muito positivo, justificando a necessidade de formação continuada em serviço para os professores das demais disciplinas pelo fato de que todos os gêneros textuais possuem saberes da geografia, da história, da sociologia, perpassando todas as áreas do conhecimento. Acredita-se que os professores das outras disciplinas até desconhecem o assunto e que, sem dúvidas, a formação continuada com foco na leitura e escrita, como se desenvolveu no GESTAR II, iria contribuir muito mais para melhorar o nível de proficiência dos estudantes em todas as áreas do conhecimento.

4.3 Da teoria à prática: o GESTAR em sala de aula

De acordo com o Guia Geral, a sala de aula se constitui como ponto de referência do programa e é o lugar onde o GESTAR II se origina e se efetiva. Assim, por meio da narrativa da professora de língua portuguesa de 6º ao 9º ano da Escola Leonice Bregense, buscou-se o desdobramento do programa e o modo como se efetiva na prática. A docente é formada em Letras pela Universidade Federal do Acre, por intermédio do Programa Especial de Formação de Professores para Educação Básica da zona rural e atua no magistério há onze anos com contrato temporário. Atualmente, trabalha em duas escolas, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Fontinele de Castro, localizada na zona urbana e Escola Municipal Rural Leonice Fernandes de Almeida Bregense, localizada na zona rural.

Em ambas as escolas, ela ensina língua portuguesa para as séries finais do ensino fundamental, totalizando nove turmas de 6º ao 9º ano, com uma variação bastante significativa em relação ao número de aluno por turma. Na dupla jornada de trabalho, a professora ministra trinta e seis aulas semanais. Ela mora na cidade e relatou como faz o percurso cidade/campo/cidade diariamente.

Meu percurso é muito interessante: todos os dias, cedo, eu saio e vou pra escola Fontinele, quando dá meio dia, o ônibus da escola rural me pega na porta da escola; eu entro no ônibus já com a marmita na mão, vou direto para escola Leonice Bregense trabalhar e só chego em casa às dezoito horas. (Professora, 2013).

A situação relatada pela professora vem confirmar a realidade vivida por um grande número de professores no Brasil. De acordo com dados apresentados pelo Anuário Brasileiro da Educação Básica 2013, 18,2% dos professores brasileiros trabalham em dois estabelecimentos de ensino. A esse respeito, Saviani (2010, p. 211) assinala que,

As condições precárias de trabalho e de salário obrigam os professores a ministrarem um grande número semanal de aulas, distribuídas em diferentes escolas. (...) situadas em diversas comunidades. (...) todo o seu tempo é consumido com aulas e com a correção de grande número de provas e trabalhos.

Ao falar sobre como é trabalhar em escolas com realidades tão distintas, a professora

acaba por comparar o comportamento dos alunos das duas escolas, enfatizando que os alunos da escola rural, além de prestarem mais atenção às aulas, têm mais respeito pelo professor:

Bem diferente da zona rural, mais agitado, os alunos são, digamos assim, até mais sapequinhas. Na zona rural, os nossos alunos têm mais respeito pela gente, eles até prestam mais atenção. Os da cidade, por ter tudo na mão, são um pouco mais confiantes. Os da zona rural, por não ter acesso a materiais dos quais os nossos da zona urbana têm, participam mais das aulas, prestam mais atenção, se dedicam mais e têm mais respeito pelo professor (Professora, 2013).

Esse é um dos aspectos importantes a considerar: o mundo mudou e continua mudando; e a escola não está acompanhando tais mudanças. Talvez, a maneira como se comportam pode ser a forma que os estudantes encontram para demonstrar sua insatisfação com a escola – ou que a escola não faz muito sentido para eles, como assevera Tardif,

(...) a escola e o esforço para aprender não fazem muito sentido para certos jovens; embora eles sejam rebeldes ativos ou passivos silenciosos, drops-out ou drops-in, um grande número de jovens vivem a escola como uma passagem obrigatória, uma imposição do meio familiar e da sociedade, e não, como uma experiência significativa da qual eles poderiam tirar um proveito pessoal. Na escola, eles funcionam mal ou minimamente. Têm pressa de sair e a suportam fazendo qualquer coisa, menos o que se espera deles. (TARDIF, 2011, p. 258).

Essa ausência de interesse pode estar relacionada ao distanciamento da escola para com a realidade em que está inserida o aluno. O paradoxo entre os alunos da escola da cidade e os da escola do campo é perceptível, além disso, seus anseios e perspectivas também são diversos. Contudo ambas as escolas desenvolvem a mesma proposta curricular, conforme evidencia a professora, quando afirma que não existe uma proposta específica para a escola do campo, ao mesmo tempo em que reconhece que a escola deixa a desejar,

Não existe. A gente sempre faz acompanhamento na zona urbana. E esse mesmo acompanhamento a gente desenvolve na zona rural. Então, não tem uma proposta específica para trabalhar com a zona rural. Ai está um dos erros, né? Porque se diz que tem de trabalhar a realidade do aluno, então, a gente deixa a desejar nessas questões. (Professora, 2013).

A proposta curricular constitui-se nas diretrizes que orientam o planejamento pedagógico dos professores. Mesmo reconhecendo ser um erro não considerar a realidade do aluno e sabendo que a escola deixa a desejar nesse aspecto, a professora desenvolve o mesmo plano de aula em ambas as escolas.

Sobre o programa GESTAR II, a professora afirmou que conhecia e que era maravilhoso. Ela relata como o programa foi desenvolvido e como aconteceu sua formação:

Eu fui convidada a participar. Nós tivemos pessoas muito eficientes para ministrar o programa. O GESTAR veio para abrir um caminho para os professores, com novas metodologias, com tudo de bom que voce possa imaginar, desde aprender a diferir uma variedade de texto, como trabalhar cada texto. A gente tinha muita dificuldade, até mesmo porque a gente sabe que conhecer todos os gêneros textuais é quase que impossível, né? E, com o GESTAR, ele abriu um leque assim pra gente trabalhar textos de gêneros e isso facilitou até mesmo para o próprio professor, para ele saber reconhecer a diversidade de gêneros textuais que temos, para poder chegar na sala e ensinar para os alunos e cobrar que nossos alunos saibam identificar as diversidades de gêneros textuais. (Professora, 2013)

Antes da formação pelo GESTAR II, o ensino da língua portuguesa nas escolas restringia-se ao ensino da gramática normativa, descontextualizada. Com o GESTAR, a

gramática é trabalhada no texto,

Nós não deixamos de trabalhar a gramática. O GESTAR proporcionou nova metodologia para trabalhar a gramática contextualizada. Isso foi muito bom, porque em nenhum momento o professor de língua portuguesa, principalmente eu, deixei de trabalhar a gramática dentro de sala, porque os textos exigem isso, trabalhar a gramática de forma diferente, contextualizada, sem estar conceituando o que é isso, o que é aquilo, o que é verbo, o que é pronome, que a gente só fazia com que o nosso aluno decorasse e ele não era capaz de identificar, quando se deparasse no texto, ele não ia saber identificar. Então, da forma contextualizada, ficou mais fácil pra trabalhar, a gente trabalha a gramática e os textos ao mesmo tempo. E, em tudo que a gente vai trabalhar, a gramática está dentro (Professora, 2013).

De acordo com Tardif (2012, p. 67) a ação pedagógica para obter êxito exige a participação dos alunos, de algum modo, o seu consentimento. Nesse sentido, a professora revela como lida com a falta de interesse dos alunos e quais estratégias utiliza em sala de aula para garantir a participação de todos.

Uma das coisas que eu gosto muito é usar texto reflexivo. Textos assim motivam muito. E, para aqueles alunos que são muito relapsos dentro da sala, a gente está sempre tentando associar junto com aqueles que estão mais atentos, que procuram se interessar mais. A gente procura sempre inserir esses alunos em grupos e nunca deixar ele lá no cantinho. (Professora, 2013).

Além da falta de interesse, os alunos tanto da escola urbana quanto da escola do campo apresentam muita dificuldade na leitura e escrita. Os próprios resultados das avaliações externas revelam isso. Para a professora, essas dificuldades podem estar associadas a muitos fatores:

Os nossos alunos hoje têm muita preguiça de ler. Esse é um dos maiores problemas para o professor de língua portuguesa e de matemática, porque, se ele não se interessa pela leitura, ele também não vai saber interpretar quando for fazer os cálculos matemáticos. Então é uma das dificuldades que a gente tem. Todas as turmas, tanto na cidade como na zona rural, a gente se depara com situações assim. Eu observo que o sistema educacional deixa muito a desejar. Nós trabalhamos no início do ano aqui na cidade até fazendo agrupamento, trabalhando com aluno de oitava série, conteúdo de quinta, porque o aluno estava muito frágil, abaixo do básico. A gente trabalhou pra ver se o aluno chegava, a gente via a desmotivação deles. Ele não se interessa. O aluno não valoriza mais o estudo que nem a gente valorizou. Exatamente porque as coisas estão muito fáceis, então quanto mais fáceis, mais eles botam dificuldade pra aprender (Professora, 2013).

A esse respeito, Tardif (2012, p. 67) afirma que “Se é verdade que se pode manter fisicamente alunos dentro das salas de aulas, não se pode obriga-los a aprender, porque o aprendizado necessita de sua colaboração e participação. Ninguém pode forçar alguém a aprender”. Esse autor lembra que os alunos vão à escola porque são obrigados e que uma das tarefas mais difíceis e constantes dos docentes é transformar essa obrigação social em interesse subjetivo. Contudo algumas estratégias são utilizadas com o objeto de envolver os alunos e promover a aprendizagem:

Nós estamos trabalhando atividades diferenciadas. Nos planejamentos, o professor é cobrado a levar atividade diferenciada. Se o aluno X não está igual aos outros alunos, eu tenho que trabalhar atividade diferenciada com ele, para fazer com que ele avance. Nessas atividades diferenciadas entra gêneros textuais, entra interpretação de texto, condizente com a realidade daquele aluno. Eu não posso

querer que meu aluno X – se ele não tá igual aos demais alunos – trabalhe da mesma forma. Então, eu tenho que trabalhar a mesma atividade que eu trabalho com os outros, mas num nível diferenciado, para que ele não vá dizer: por que os outros estão trabalhando essa atividade e eu não estou? Então, a atividade tem que ser a mesma atividade, mas em outra realidade. (Professora, 2013).

Pela narrativa, percebemos que a escola parece reconhecer que cada aluno tem o seu tempo para aprender, quando cobra dos professores atividades diferenciadas. Contudo Tardif (2012, p. 76) adverte para o fato de que “o tempo escolar é um tempo social e administrativo imposto aos indivíduos, é um tempo forçado.”. Ainda, segundo esse autor, “é por isso que uma das tarefas fundamentais dos professores é ocupar os alunos, não deixá-los por conta, sem nada para fazer, mas ao contrário, ocupá-los com atividades.”.

Além das atividades diferenciadas que devem realizar na sala de aula com aqueles alunos que apresentam déficit de aprendizagem, os professores contam também com a ajuda dos professores de outras áreas. Segundo a professora, os coordenadores pedagógicos – tanto de uma escola como da outra – estão sendo orientados a inserir outros professores nessa batalha. Estão sendo orientados a não deixar só nas costas do professor de língua portuguesa. Para essa inserção, estão sendo realizados grupos de estudos, juntos com as demais disciplinas, para trabalharem juntos, aplicando o princípio da interdisciplinaridade.

Desde 2012, a SEE instituiu dois tipos de planejamentos pedagógicos para as escolas: o horizontal e o vertical, os quais também foram adotados pela SEME. Tanto nos planejamentos, quanto nas atividades de formação de professores estão presentes as discussões em torno dos descritores que, segundo a professora,

Os descritores são as habilidades que os alunos têm que atingir. São exatamente para a gente trabalhar habilidades de leitura. As demais disciplinas ainda desconhecem o assunto. Língua portuguesa, como já está trabalhando há mais tempo, já está um pouco mais por dentro, embora ainda tenha muita dificuldade. Então, os descritores são exatamente pra isso, pra criar um leque, o professor saber exatamente o que ele vai cobrar dos alunos, tanto na leitura como na escrita. (Professora, 2013).

Os descritores oferecem subsídios para o professor trabalhar com os mais variados tipos de texto na sala de aula. Eles se apresentam como procedimentos de leitura, indicando quais competências e habilidades os alunos deverão adquirir. Assim, a cada quinze dias, quando ocorre o planejamento, são cobrados dos professores os textos que eles vão trabalhar, ocasião em que a escola apresenta os descritores que precisam ser trabalhados. De acordo com a professora, são trabalhados diversos gêneros textuais, desde a fábula, conto, textos argumentativos, textos imagéticos e crônicas, a partir dos quais são adotados vários procedimentos de leitura.

A gente faz o levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o tema para que eles participem da leitura. É uma espécie de roda de leitura que a gente faz com eles, em cada gênero textual que vai trabalhar. A cada assunto que a gente vai trabalhar em língua portuguesa, fazemos o levantamento do conhecimento prévio, o que eles sabem sobre aquele determinado texto, se já ouviram falar, se é desconhecido, se alguém já conhece... Apresenta o título do texto e pergunta: o que vocês acham que o texto vai abordar? E deixa que o aluno vá colando da forma como ele vai entendendo. Depois, a gente faz a leitura novamente e questiona: o que você falou condiz com o que o texto está dizendo? Aí, o aluno vai dizer se sim ou se não. (Professora, 2013).

Esse procedimento de leitura adotado pela professora foi presenciado pela pesquisadora, durante o período em realizou o Estágio Pedagógico na Escola Leonice Bregense. A maneira como é introduzido o assunto para os alunos os deixa muito curiosos e sensíveis. À medida que a professora ia fazendo a leitura, os alunos expressavam emoções, sentimentos. Parecia que aquela história havia acontecido com eles. Todos muito atentos à história, para ver o que ia acontecer. Deu para perceber que essas estratégias de leitura funcionam e despertam o interesse do estudante pelo assunto.

Sobre essa aula, a professora complementou:

Eu lembrei. Nós estávamos trabalhando na oitava série o gênero crônica e o texto era “Na escuridão miserável”. Eu gostei muito também daquela forma de trabalhar com eles. Todos os textos, a gente trabalha assim, deixando o aluno viver um pouquinho da história do texto. Diz que ler é viajar, né? E a gente tem que estar lá, dando essa oportunidade para os nossos alunos, né? (Professora, 2013).

Outro gênero que os alunos gostam são as histórias em quadrinhos. Segundo a professora, os alunos amam ler história em quadrinhos. Todas as turmas. Não tem que dizer se a história em quadrinhos está se referindo mais à criança não. Se eles pudessem escolher, escolheriam história em quadrinho, fábulas e poema, esses são os preferidos. A preferência dos estudantes por esses gêneros textuais constitui-se numa pista para que, tanto a escola quanto a SEME, possa adquirir livros com textos literários, revistas e gibis, para compor o acervo das bibliotecas escolares. Aproveitar o interesse dos estudantes por determinados textos pode torná-los leitores assíduos. Nesse sentido, a professora afirmou que “o diretor até pediu pra eu listar livros de literatura e eu indiquei vários títulos, para ele inserir na proposta da escola para aquisição. Eu acredito que vão aparecer esses livros, porque são os que os alunos gostam de ler”.

Além das atividades normais de aula que utilizam a leitura, são desenvolvidos projetos na escola que também contribuem para sanar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos.

Na zona rural, a gente trabalha muito gincana com os alunos. Agora estamos preparando um projeto pra trabalhar um sarau. Nesse sarau, a gente vai envolver desde a música, paródia, poesia e até piada, que é pra deixar o aluno livre pra se identificar com qual grupo quer participar. Nisso aí, a gente está envolvendo eles na produção, na leitura, porque, pra produzir, pra parodiar, eles vão ter que ler. Então, é uma metodologia que a escola está usando pra ver se incentiva mais o aluno.

(Professora, 2013).

Além de despertar o interesse dos alunos para aprender atividades como essas, trata-se de um campo fértil para a interdisciplinaridade e para promover a interação da escola, com a família dos estudantes. Essa atividade contribuirá muito mais para a melhoria do ensino na escola. Nesse sentido, a professora citou o exemplo do projeto “Não às Drogas”, que foi desenvolvido pelo Ministério Público do Estado do Acre, afirmando que...

A Leonise Bregense participou. Nós temos um aluno que é muito carente, mas tem um talento pra produzir rappa assim que é incrível. Então, ele veio e uma coisa que eu achei interessante, que o diretor convidou o pai dele, a família dos alunos pra vir com a gente, porque eles não confiam muito quando a gente pede pra tirar os meninos da escola pra trazer pra cidade. Então, os pais vieram acompanhando, eles viram, assim, a importância do professor, do diretor da escola, do coordenador... a preocupação que tem de estar ensinando o filho e, depois, ele chamou e disse: “Olha, professora eu fiquei muito feliz, porque a senhora, como professora de português do meu filho, tá incentivando ele a cantar, a mostrar o talento que ele tem. Então, é uma forma que a gente mostra para o aluno que a gente está ali pra ajudar,

né? (Professora, 2013).

A contribuição da família no processo de ensino e aprendizagem é muito importante, para que o aluno se sinta motivado a fazer as atividades propostas, a ler, a pesquisar. Não é só na escola que se toma gosto pelos estudos. A casa é um ambiente propício para os pais despertarem o interesse dos filhos pelos estudos. Muitas vezes, pelo fato de os pais não estarem muito preocupados em saber como o filho está se saindo na escola, o aluno também não se preocupa com o seu aprendizado.

A professora revelou que, durante toda a sua formação, tanto na inicial como na continuada, o conhecimento adquirido por meio do programa GESTAR II foi o que mais contribuiu para a sua prática em sala de aula:

No programa do GESTAR, nós trabalhávamos todos os gêneros textuais, dos quais cobrávamos também a parte gramatical contextualizada. Tínhamos as oficinas que a gente tinha que desenvolver em sala. Então, de vez em quando, quando eu vou fazer o meu planejamento, eu coloco aquelas oficinas do GESTAR no meu planejamento para estar cobrando dos meus alunos. Agora mesmo, trabalhando o gênero textual “música” com a turma do sétimo ano na Leonice Bregense, eu desenvolvi a oficina do GESTAR, ensinando a produzir uma paródia e os alunos estão produzindo a paródia tudo direitinho. Então, essas práticas, a gente tem que estar sempre colocando. E todas as vezes que eu participo de uma formação continuada, alguma coisa fica de bom. (Professora, 2013).

No entanto ela relata que essas formações tinham que ocorrer com mais frequência, embora haja docentes que não gostem, mas elas sempre ajudam o professor a melhorar sua prática. Contudo precisam ser desenvolvidas em um tempo maior. Segundo ela, são muitas atividades, uma em cima da outra, não dá tempo de desenvolvê-las e, às vezes, perde-se no caminho. Para a professora, houve melhoria no desempenho dos alunos em língua portuguesa depois do GESTAR II:

Houve, porque como eu coloquei que até o próprio professor, às vezes, tinha certos assuntos que eram desconhecidos para ele. Com a coletânea do GESTAR, todas as dúvidas que a gente tem, a gente vai lá. Eu, todas as noites, jogo tudo aqui nesse chão e vou pesquisando. Então, a partir do momento em que você tem algo que norteia o seu caminho, você vai chegar à sala mais preparada. Quando o professor chega preparado à sala, ele dá mais segurança para o aluno. Então, eu acredito que melhorou muito. (Professora, 2013).

Apesar de a professora revelar que houve melhoria, os estudantes da escola Leonice Bregense ainda apresentam nível de proficiência em leitura e escrita muito abaixo daquele esperado para a série que estão cursando, conforme revelado pelo SAEPE em 2012, porém não se pode atribuir a responsabilidade tão somente ao professor, porque ele, sozinho, não vai conseguir sanar essas dificuldades que o aluno carrega. Além de uma formação consistente, é preciso intervir em suas reais condições de trabalho.

4.4 Desempenho dos estudantes em língua portuguesa na Prova Brasil

Para compreender o nível de desempenho dos estudantes em leitura e escrita, é importante conhecer a escala de proficiência do SAEB e seus respectivos significados. Assim, apresentamos o quadro abaixo, onde evidencia o padrão de desempenho, a interpretação e o nível de proficiência de referência nas avaliações de larga escala do SAEB, da PROVA

BRASIL e do SEAPE. Os resultados das avaliações são apresentados em níveis que variam de 0 a 350 pontos. De acordo com o INEP, os níveis de proficiência em língua portuguesa estão distribuídos numa escala de zero a nove e o aprendizado dos alunos é classificado em quatro níveis qualitativos de proficiência: abaixo do básico, básico, adequado e avançado.

O quadro a seguir apresenta a descrição dos níveis de desempenho em língua portuguesa do SAEB:

QUADRO 1 – Escala de desempenho em Língua portuguesa – SAEB.

Níveis de Desempenho dos alunos em Leitura	O que os alunos conseguem fazer nesse nível
<p>Nível 0 Abaixo de 125</p>	<p>A Prova Brasil não utilizou itens que avaliam as habilidades abaixo deste nível.</p> <p>Os alunos localizados abaixo do nível 125 requerem atenção especial, pois não demonstram habilidades muito elementares, como as de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar informações (exemplo: o personagem principal, local e tempo da narrativa); • identificar o efeito de sentido decorrente da utilização de recursos gráficos (exemplo: letras maiúsculas chamando a atenção em um cartaz); e • identificar o tema em um texto simples e curto.
<p>Nível 1 125 a 150</p>	<p>Os alunos do 5º e 9º anos (4ª e 8ª séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informações explícitas em textos narrativos mais curtos, informativos e anúncio; • identificam o tema de um texto; • localizam elementos como o personagem principal; • estabelecem relação entre partes do texto: personagem e ação; ação e tempo; ação e lugar.
<p>Nível 2 150 a 175</p>	<p>Esse nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam outros gêneros textuais, por isto, ainda que algumas habilidades aqui apontadas já estejam listadas anteriormente, elas se mostram mais difíceis nesse intervalo. Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizam informação explícita. Exemplo: identificando, dentre vários personagens, o principal e, em situações mais complexas, a partir de seleção e comparação de partes do texto; identificam o tema de um texto; • inferem informação em texto verbal (características do personagem) e não verbal (tirinha); • interpretam pequenas matérias de jornal, trechos de enciclopédia, poemas longos e prosa poética; • identificam o conflito gerador e a finalidade do texto.
<p>Nível 3 175 a 200</p>	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries):</p> <ul style="list-style-type: none"> • interpretam, a partir de inferência, texto não verbal (tirinha) de maior complexidade temática; • identificam o tema a partir de características que tratam de sentimentos do personagem principal; • reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos.
<p>Nível 4 200 a 225</p>	<p>Além de demonstrar todas as habilidades anteriores a partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativas complexas e poéticas, informativos longos ou com informação científica, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries) devem poder:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar, dentre os elementos da narrativa que contém discurso direto, o narrador observador; • selecionar entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • localizar informação em texto informativo, com estrutura e vocabulário complexos; • inferir a informação que provoca efeito de humor no texto; • interpretar texto verbal, cujo significado é construído com o apoio de

	<p>imagens, inferindo informação;</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar o significado de uma expressão em texto informativo; • inferir o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia; • interpretar história em quadrinho a partir da inferência sobre a fala da personagem, identificando o desfecho do conflito; • estabelecer relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto.
<p>Nível 5 225 a 250</p>	<p>Além das habilidades anteriores, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries) devem saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências); • inferir a finalidade do texto; • distinguir o sentido metafórico do literal de uma expressão; • reconhecer efeitos de ironia ou humor em textos variados; • identificar a relação lógicodiscursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa; • interpretar texto com apoio de material gráfico; • localizar a informação principal. <p>Os alunos do 9º ano, neste nível, ainda devem conseguir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferir o sentido de uma palavra ou expressão; • estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto; • identificar o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdos complexo; • identificar a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos; • reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinadas palavras ou expressões.
<p>Nível 6 250 a 275</p>	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, os alunos do 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries), além de demonstrarem as habilidades anteriores, devem também:</p> <ul style="list-style-type: none"> • localizar características do personagem em texto poético; • distinguir um fato da opinião relativa a este fato; • identificar uma definição em texto expositivo; • estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; • inferir a finalidade do texto a partir do suporte; • inferir sentido de uma palavra ou expressão; • identificar a finalidade do texto; • identificar o assunto em um poema; • comparar textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratamento da informação; • interpretar texto a partir de material gráfico diverso (gráficos, tabelas etc); • estabelecem relações entre as partes de um texto, identificando substituições pronominais que contribuem para a coesão do texto. <p>Os alunos do 9º ano (8ª série) devem saber também:</p> <ul style="list-style-type: none"> • estabelecer relações entre partes de um texto, reconhecendo o sentido de uma expressão que contribui para a continuidade do texto; • estabelecer relações lógicodiscursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.; • reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ou morfossintáticos; • identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa; • identificar a tese e o argumento que defendem em texto com a linguagem informal; • inferir informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos; • inferir efeitos de ironia ou humor em narrativas curtas; • inferir o sentido de uma expressão em texto narrativa longa e de vocabulário complexo.
<p>Nível 7 275 a 300</p>	<p>Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, no 5º e 9º anos (4ª. e 8ª. séries), os alunos devem saber:</p> <ul style="list-style-type: none"> • inferir informação em texto narrativa longo; • identificar relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos.

	Os alunos do 9º ano (8ª série) devem ser capazes também de: <ul style="list-style-type: none"> • inferir informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos; • estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; • reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema; • comparar textos que tratam do mesmo tema, reconhecendo diferentes formas de tratar a informação.
Nível 8 300 a 325	Além de demonstrar as habilidades dos níveis anteriores, do 5º ao 9º anos (4ª e 8ª séries), os alunos devem saber: <ul style="list-style-type: none"> • identificar o assunto do texto em narrativas longas com vocabulário complexo; • inferir informação em fábulas; Os alunos do 9º ano (8ª série) precisam também saber: <ul style="list-style-type: none"> • inferir o tema de texto poético; • inferir a finalidade de texto informativo; • identificar a opinião do autor em texto informativo com vocabulário complexo; • diferenciar as partes principais das secundárias de um texto; • interpretar tabelas a partir da comparação entre informações; • inferir o sentimento do personagem em história em quadrinhos; • estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la; • identificar a tese de um texto argumentativo; • identificar o conflito gerador do enredo; • reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
Nível 9 325 a 350	Além de todas as habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos do 9º ano (8ª série) devem demonstrar habilidades de leitura que envolvem compreensão global de texto.

Fonte: INEP – Elaboração: a autora, 2013. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/prova_brasil_saeb/escala/2011/escala_desempenho_portugues_fundamental.pdf

Apresentamos a seguir o resultado das avaliações do SAEB/PROVA BRASIL e SEAPE que revelam o desempenho dos estudantes do Estado do Acre, do Município de Sena Madureira e da Escola Municipal Rural Leonice Fernandes de Almeida Bregense.

Tabela 1 – Proficiências Médias dos Estudantes

RESULTADOS SAEB/PROVA BRASIL 2009				
Língua Portuguesa				
Localização	Anos iniciais do Ensino Fundamntal	Níveis de Desempenho	Anos finais do Ensino Fundamental	Níveis de Desempenho
Estado do Acre	182,20	3	239,49	5
Sena Madureira	180,99	3	236,05	5
Escola Leonice Bregense	-	-	225,57	5

Fonte: INEP – Elaboração: a autora, 2013.

O resultado da avaliação do SAEB/PROVA BRASIL realizado em 2009, um ano após a implantação do GESTAR II, mostrou que os estudantes dos anos finais do ensino fundamental, apresentaram um nível de desempenho, considerado adequado para a série em que se encontram. A tabela 1, acima, mostra que, tanto os estudantes da Escola Leonice Bregense, quanto os do Estado do Acre e os do município de Sena Madureira, de modo geral, apresentaram o mesmo nível de desempenho. Pela Escala de desempenho em Língua portuguesa do SAEB, os estudante que alcançam o nível 5, além das habilidades dos níveis anteriores, são capazes de identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação (reticências), inferir a finalidade do texto, distinguir o sentido metafórico do literal de uma expressão, reconhecer efeitos de ironia ou humor em textos variados, identificar a relação lógicodiscursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa, interpretar texto com apoio de material gráfico, localizar a informação principal. E, ainda, devem conseguir inferir o sentido de uma palavra ou expressão, estabelecer relação de causa/consequência entre partes e elementos do texto, identificar o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdos complexo, identificar a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos, reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de determinadas palavras ou expressões.

Tabela 2 – Nível de proficiência dos estudantes do Estado do Acre em língua portuguesa.

RESULTADOS SAEB/PROVA BRASIL 2011				
Língua Portuguesa				
Dependência Administrativa/localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Níveis de Desempenho	Anos finais do Ensino Fundamental	Níveis de Desempenho
Estadual Rural	168,5	2	214,8	4
Estadual Urbana	188,3	3	236,8	5
Estadual Total	185,0	3	233,4	5

Fonte: INEP – Elaboração: a autora, 2013.

Observamos na Tabela 2 que os níveis de proficiência dos estudantes das escolas rurais apresentam uma distância significativa em relação àqueles dos estudantes das escolas urbanas. E podemos classificar o nível de proficiência dos estudantes de acordo com a escola do INEP. Nos anos iniciais, enquanto os estudantes das escolas urbanas alcançaram o nível 3, os das escolas rurais atingiram apenas o nível 2, sendo esses capazes de localizar informações explícita no texto, tais como: identificar o personagem principal e o tema de um texto; interpretar pequenas matérias de jornais, poemas e prosa poética; identificar o conflito gerador e a finalidade do texto. A mesma distância se observa nos anos finais do Ensino Fundamental. Os estudantes das escolas urbanas atingiram o nível 5, contra o nível 4 dos estudantes das escolas rurais.

Tabela 3 – Nível de proficiência dos estudantes do Município de Sena Madureira em Língua Portuguesa.

RESULTADOS SAEB/PROVA BRASIL 2011

Língua Portuguesa				
Dependência Administrativa/localização	Anos iniciais do Ensino Fundamental	Níveis de Desempenho	Anos finais do Ensino Fundamental	Níveis de Desempenho
Municipal Rural	-	-	-	-
Municipal Urbana	185,6	3	245,4	5
Municipal Total	185,6	3	248,9	5

Fonte: INEP – Elaboração: a autora, 2013.

Na Tabela 3, não foram apresentadas as médias das Escolas Rurais do município de Sena Madureira, conforme justificativa do INEP por meio de Nota Explicativa, na qual se informa que algumas escolas não haviam sido incluídas na divulgação individualizada dos resultados da Prova Brasil por pertencerem a um dos grupos apresentados nos critérios de divulgação definidos no referido documento. Contudo observamos que os níveis de proficiência dos estudantes da rede municipal não se distanciam muito dos apresentados pelos estudantes da rede estadual e que foram apresentados na Tabela 1 anteriormente.

4.5 Desempenho dos Estudantes em Língua Portuguesa na Avaliação do SEAPE

Nas avaliações do SEAPE, o padrão de desempenho dos estudantes do Estado do Acre é classificado em quatro níveis: abaixo do básico, básico, adequado e avançado, dados esses interpretados a partir do nível de proficiência. Para melhor compreensão dos resultados obtidos pelos estudantes, o Quadro 2, a seguir, fornece informações sobre os padrões de desempenho, indicando os níveis de proficiência, bem como, as habilidades que os alunos já dominam e aquelas que precisam ser melhoradas.

QUADRO 2 – Escala de proficiência em língua portuguesa – SEAPE.

Padrão de desempenho	Interpretação	Nível de proficiência
Abaixo do Básico	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que se encontram. Esses alunos são capazes de localizar informações e identificar o tema em textos curtos, com assunto e linguagem compatíveis à série em que se encontram, bem como, inferir o sentido de palavras ou expressões. Esse grupo de alunos necessita de uma intervenção focalizada, para progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.	Até 200

Básico	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização em que se encontram. Além das habilidades apresentadas no padrão de desempenho anterior, esses alunos desenvolveram algumas habilidades que lhes permitem estabelecer relações entre partes de um texto, como recuperar informação por meio de pronomes pessoais retos e de substituições lexicais. Eles começam a desenvolver outras habilidades que lhes permitirão estabelecer relações entre textos. Contudo, também para esse grupo de alunos, é importante o investimento de esforços para que possam desenvolver habilidades de leitura mais elaboradas e associadas, por exemplo, à realização de inferência mais sofisticadas e à comparação de textos.	De 200 a 250
Adequado	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram ter ampliado o leque de habilidades tanto no que diz respeito à quantidade quanto no que se refere à complexidade dessas habilidades, as quais exigem maior refinamento dos processos cognitivos nelas envolvidos. Além das habilidades apresentadas no padrão de desempenho anterior, esses alunos, por exemplo, reconhecem relações de causa e consequência sem que haja marcas textuais explícitas, reconhecem o conflito gerador e a solução de conflitos em narrativas diversas, bem como, localizam informações em textos mais extensos e com vocabulário mais complexo, além de já começarem a estabelecer relações entre as partes de um texto.	De 250 a 300
Avançado	Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam-se capazes de realizar tarefas que exigem habilidades de leitura mais sofisticadas como, reconhecer a tese defendida pelo autor de um texto e identificam opiniões contrárias acerca de um assunto. Esses alunos desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.	Acima de 300

Fonte: SEAPE, 2012 – Organização: a autora, 2013. Disponível em: http://www.seape.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/08/REVISTA_PEDAGOGICA_LP_9EF_2012.pdf

A Tabela 4, a seguir, apresenta um comparativo do padrão de desempenho dos estudantes da 8ª série/9º ano em língua portuguesa desde a implantação do SEAPE no Estado do Acre, em 2009, até a última edição em 2012, identificando o nível de proficiência, padrão de desempenho e percentual de alunos por padrão de desempenho:

Tabela 4 – Comparativo do desempenho dos estudantes do Estado do Acre em Língua Portuguesa.

RESULTADO DO DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA – 8ª SÉRIE/9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – SEAPE - ESTADO DO ACRE						
			% de alunos por Padrão de Desempenho			
Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	0-200	200-250	250-300	300-500

2009	214,4	Básico	39,7%	41,4%	16,3%	2,7%
2010	217,0	Básico	37,3%	38,6%	21,6%	2,4%
2011	226,4	Básico	26,9%	45,8%	22,8%	4,5%
2012	224,6	Básico	29,6%	42,8%	23,7%	4,0%

Fonte: SEAPE/2012

Organização: a autora, 2013

○ Abaixo do Básico ○ Básico ○ Adequado ○ Avançado

Houve uma variação na proficiência média dos estudantes, mas o padrão de desempenho manteve-se inalterado em todas as edições do SEAPE. Contudo observamos que houve mobilidade crescente dos estudantes em todos os padrões de desempenho, sobretudo, do nível abaixo do básico para o adequado, demonstrando que houve melhoria na qualidade do ensino de língua portuguesa, uma vez que o aluno adquiriu conhecimento apropriado para sua etapa de escolaridade. Aumento significativo também pode ser observado no nível avançado que, embora represente uma parcela muito pequena dos estudantes, revela que houve uma elevação em mais de 48% – fato que indica que esses alunos desenvolveram habilidades que superam aquelas esperadas para o período de escolaridade em que se encontram.

Tabela 5 – Comparativo do desempenho dos estudantes do município de Sena Madureira em língua portuguesa.

RESULTADO DO DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA – 8ª SÉRIE/9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – SEAPE – SENA MADUREIRA, AC.						
			% de alunos por Padrão de Desempenho			
Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	0-200	200-250	250-300	300-500
2009	224,2	Básico	31,3%	40,5%	22,1%	6,1%
2010	225,4	Básico	28,7%	43,9%	22,9%	4,5%
2011	237,3	Básico	17,3%	48,0%	29,9%	4,7%
2012	224,8	Básico	27,8%	48,1%	20,3%	3,8%

FONTE: SEAPE/2012

Organização: a autora, 2013

Dados disponíveis em:

http://www.seape.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/08/REVISTA_SISTEMA_RM_2012.pdf

○ Abaixo do Básico ○ Básico ○ Adequado ○ Avançado

A média de proficiência dos estudantes do município de Sena Madureira em língua

portuguesa, bem como, seu padrão de desempenho mantiveram-se relativamente estáveis desde a primeira edição do SEAPE até 2012, conforme se verifica na Tabela 5, acima. Contudo é preocupante o percentual de alunos que se encontram abaixo do básico. Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho revelam ter desenvolvido competências e habilidades muito aquém do que seria esperado para o período de escolarização em que estão inseridos, necessitando de uma intervenção focalizada de modo a progredirem com sucesso em seu processo de escolarização.

Conforme mostra a Tabela 5, acima, os melhores indicadores do município foram observados na edição de 2011, quando ocorreu queda no padrão de desempenho abaixo do básico e crescimento no básico e do adequado, apontando melhorias significativas na qualidade do ensino de língua portuguesa ofertado nas escolas municipais. Não obstante, em 2012, houve uma mobilidade negativa, quando se mostra reduzido o número de alunos dos padrões de desempenho adequado e avançado em relação ao padrão abaixo do básico.

Igualmente preocupante é a situação dos estudantes da Escola Municipal Rural Leonice Bregense: de acordo com os resultados da avaliação do SEAPE realizada em 2012, nenhum aluno adquiriu habilidades de leitura compatíveis com a série em que estuda. Além disso, apenas a cifra de 0,1 (zero vírgula um) na média de proficiência dos estudantes os separa da classificação do padrão de desempenho abaixo do básico para o básico.

Tabela 6 – Desempenho dos estudantes da Escola Leonice Bregense em Língua Portuguesa.

RESULTADO DO DESEMPENHO EM LÍNGUA PORTUGUESA – 8ª SÉRIE/9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL – SEAPE – ESCOLA LEONICE FERNANDES DE ALMEIDA BREGENSE						
			% de alunos por Padrão de Desempenho			
Edição	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	0-200	200-250	250-300	300-500
2009	-	-	-	-	-	-
2010	-	-	-	-	-	-
2011	-	-	-	-	-	-
2012	200,1	Básico	57,1%	42,9%	0,0%	0,0%

Fonte: SEAPE/2012

Organização: a autora, 2013

Dados disponíveis em:

http://www.seape.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/08/REVISTA_SISTEMA_RM_2012.pdf

Ao analisarmos o desempenho dos alunos da Escola Leonice Bregense, obtido por meio da avaliação do SEAPE no ano de 2012, observamos que, conforme se vê na Tabela 6, acima, a maioria, representada por 57,1% dos estudantes, encontra-se abaixo do nível básico. Esses dados revelam que os alunos não adquiriram competências e habilidades de leitura esperadas para o nível de escolarização em que se encontram, carecendo, pois, de uma intervenção focalizada, tanto por parte da escola, quanto da própria SEME, para que possam progredir com sucesso em seu processo de escolarização.

Os alunos que apresentam esse padrão de desempenho demonstram já terem começado um processo de sistematização e domínio das habilidades consideradas básicas e essenciais ao

período de escolarização em que se encontram. Além das habilidades apresentadas no padrão de desempenho anterior, esses alunos desenvolveram algumas habilidades que lhes permitem estabelecer relações entre partes de um texto, como recuperar informação por meio de pronomes pessoais retos e de substituições lexicais, e começam a desenvolver outras que lhes permitirão estabelecer relações entre textos. Não obstante, é importante o investimento de esforços para que esses estudantes possam desenvolver habilidades de leitura mais elaboradas, associadas, por exemplo, à realização de inferência mais sofisticadas e à comparação de textos.

Tabela 7 - Comparativo da proficiência média dos estudantes da Escola Leonice Bregense

PROFICIÊNCIA MÉDIA E PADRÃO DE DESEMPENHO – 8ª SÉRIE/9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL - ESCOLA LEONICE BREGENSE				
Edição	Instrumento de avaliação	Proficiência Média	Padrão de Desempenho	Nível
2009	Prova Brasil	225,57	Básico	5
2010	-	-	-	-
2011	-	-	-	-
2012	SEAPE	200,1	Básico	4

Fonte: INEP/SEAPE – Elaboração: a autora, 2013.

Dados disponíveis em:

http://www.seape.caedufjf.net/wp-content/uploads/2013/08/REVISTA_SISTEMA_RM_2012.pdf

<http://sistemasprovaBrasil2.inep.gov.br/ProvaBrasil/2009/AC/12008176.pdf>

A tabela 7, acima, apresenta o comparativo de desempenho dos estudantes da escola Leonice Bregense. Para essa análise, utilizamos o resultado da avaliação do SAEB/Prova Brasil, edição 2009, ano em que o GESTAR II estava sendo desenvolvido na escola e do SEAPE, edição 2012, depois que o programa acabou.

A opção por essas edições, se justifica pelo fato de não ter sido disponibilizado pelo INEP, os resultados das avaliações do SAEB/Prova Brasil, posteriores a 2009. Conforme nota explicativa divulgada no próprio site, onde informa que algumas escolas não foram incluídas na divulgação individualizada dos resultados da Prova Brasil por pertencerem a um dos seguintes grupos: Escolas particulares; Escolas com ensino exclusivamente profissionalizante; Escolas com ensino exclusivo para Jovens e Adultos; Escolas que optaram pela não aplicação da Prova Brasil, com registro em Formulário de Controle da Aplicação; Escolas públicas com menos de 20 alunos matriculados em cada uma das séries avaliadas, de acordo com o Censo Escolar 2011; escolas que não atingiram 50% de participação em relação ao quantitativo de alunos declarados no Censo Escolar 2011; Escolas municipais pertencentes aos municípios que solicitaram a não divulgação dos resultados nos termos da Portaria Inep Nº 410, de 3 de novembro de 2011. E, ainda, pelo fato de que a avaliação do SEAPE em edições anteriores a 2012, envolveu apenas os alunos do 1º ao 5º ano, não sendo possível obter resultados dos estudantes das séries finais do ensino fundamental.

Consideramos válidos os dados apresentados, tendo em vista que as Matrizes de Referência para Avaliação do SEAPE foram elaboradas tendo por base as habilidades presentes nas Matrizes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Conforme apresentado na tabela 7, em 2009, ano em que o GESTAR estava sendo executado na escola, os estudantes da escola Leonice Bregense obtiveram nível 5 no padrão de desempenho em leitura, com uma proficiência média de 225,57 pontos. Esse padrão de desempenho é considerado adequado para as séries em que o aluno se encontra. Contudo, observamos que em 2012, três anos depois que o GESTAR II foi interrompido, houve um recuo no desempenho dos estudantes. Com uma queda considerável tanto no nível de desempenho, quanto no nível de proficiência em leitura.

Esses resultados nos leva a inferir que o programa GESTAR II, pode não ter contribuído para zerar o déficit de leitura e escrita dos estudantes da escola Leonice Bregense, mas, enquanto esteve sendo executado, contribuiu para melhorar o desempenho dos estudantes nessa área.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que trazemos aqui são muito mais no sentido de ampliarmos o debate em torno da educação no Brasil, do que propriamente, de concluir uma pesquisa para obtenção de um título. O envolvimento com a pesquisa, em certos aspectos, parece ter apontado mais problemas que respostas. O estudo permitiu que mergulhássemos na gênese dos problemas agrários no Brasil, mostrando as tênues relações entre o paradigma de desenvolvimento econômico e o modelo de ensino pensado para uma mesma sociedade.

Embora o estudo tenha sido centrado nos níveis de leitura e escrita de uma escola rural do município de Sena Madureira, no Estado Acre, mostrou-se eficiente para deixar claro que os desafios que emergem da/na educação brasileira são imensos e complexos. Inicialmente, porque não há como negar que o Estado brasileiro tem investido muito em educação nos últimos anos e que são inúmeras as tentativas de modificar o quadro negativo no qual se encontra nosso sistema educacional. Entretanto essas medidas parecem ainda não ter surtido o efeito desejado.

Em segundo lugar, o fato de, mesmo se mostrando eficientes, algumas experiências pedagógicas têm sido interrompidas, o que é de se lamentar. Como exemplo dessas interrupções, pode ser citado o próprio Programa GESTAR II, que não teve continuidade, mesmo tendo apresentado resultados positivos com relação ao desempenho dos estudantes em leitura e escrita nas escolas do município. Esses resultados contribuíram também – e de forma significativa – para melhorar a atuação docente.

O terceiro aspecto a considerar é que o contexto das escolas do campo da Amazônia é muito diverso de outras realidades brasileiras. Nessas escolas, estamos envolvidos com questões de natureza ambientais, sociais, culturais e estruturais muito particulares. E se lamenta que o material do GESTAR II, quando aplicado na escola do campo, não atenta para essas diferenças significativas. A abordagem presente nos cadernos de aprendizagem trata de realidades muito distantes daquelas vivenciadas pelos estudantes dessa escola, os quais lidam diariamente com os saberes e fazeres da roça, da mata e dos ramais, desde a coleta da castanha, passando pelo corte da seringa até as questões com água da vertente, além de um vasto conjunto de representações, típicos da Amazônia Ocidental brasileira.

A análise do Programa GESTAR II de língua portuguesa possibilitou, dentre outras coisas, percebermos as contradições entre o proposto e o executado. Um dos objetivos do programa é a construção de uma proposta pedagógica para cada escola participante. No entanto a pesquisa apontou para a “transposição” de um modelo de ensino urbano aplicado na escola do campo, locus da pesquisa. Esse aspecto nos leva a compreender porque 57,1% dos alunos da escola Municipal Rural Leonice Bregense apresentaram níveis de proficiência em leitura e escrita abaixo do básico.

O fato é que avanços foram verificados, embora haja necessidade de investimentos em infraestrutura nas escolas, melhores condições de trabalho para os professores, condições materiais adequadas e políticas públicas voltadas para as necessidades e especificidades das escolas do campo.

Por outro lado, o estudo apontou para a necessidade de revermos as estratégias de educação para o campo, mediante contratação de professores efetivos. Há que se oferecer também à comunidade condições para atuar nas escolas do campo, evitando a rotatividade de docentes – outra questão crucial para o sucesso da aprendizagem.

O modelo de educação implantada na escola Leonice Bregense pode ser entendido também como um aceno para que o Instituto Federal do Acre comece a ofertar formação profissional a essa comunidade com cursos voltados para seus arranjos produtivos, em áreas como a piscicultura, que vem crescendo muito no PA, ensinando a se fazer o processamento de pescado, além de se oferecerem cursos na área de agropecuária, horticultura e outros.

6 REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998 (Coleção *Magistério: formação e trabalho pedagógico*), p. 99-122.
- ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005, 235 p.
- ALMEIDA JÚNIOR, A. M. de. *O planejamento estratégico e a reforma educacional do Acre*. 2006. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação – UFRJ).
- Anuário Brasileiro da Educação Básica* 2013. Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2013. 148 p.
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 214 p.
- ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: Metas. In: *Educação do Campo e pesquisa: Questões para reflexão*. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, 154 p.
- BERGAMASCO, Sônia M.; NORDER, Luís A. C. *O que são assentamentos rurais*. São Paulo: Brasiliense, 1996 (Coleção primeiros passos), 88 p.
- BORGES, H. S. Educação do Campo como processo de luta por uma sociedade justa. In: GHEDIN, E.; BORGES, H. S (Org.). *Educação do campo: A epistemologia de um horizonte de formação*. Manaus: UEA Edições, 2007, (p 63-109).
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR II. Guia Geral do GESTAR II. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, 76 p.
- _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação do Campo: Diferenças mudando paradigmas*. Brasília-DF, Cadernos SECAD 2, Março de 2007, 79 p.
- _____. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Escola Ativa: Projeto Base*. 2ª ed. Brasília-DF, 2010 (Programa Escola Ativa).
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Referenciais para formação de professores*, Brasília, 2002, 174 p.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Terceiro e Quarto Ciclos. Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998, 106 p.
- _____. Ministério da Educação. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, MEC/SECADI, 2001.
- _____, Presidência da República. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília,

1988.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, 542 p.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

_____. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA: Manual de Operações. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/index.php/servicos/publicacoes/manuais-e-procedimentos/file/654-pronera>. Acessado em 05.03.2013.

_____. Plano Nacional da Educação Nacional. Brasília, 2001.

_____. Portaria nº 86, de 1º de Fevereiro de 2013. Ministério da Educação, Gabinete do Ministro. Brasília, 2013.

_____. Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO – Brasília: MEC, SECADI, DPECIRE, CGPEC, 2013, (Documento Orientador), 17 p.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (orgs.). *Por uma educação do campo*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 89-131.

CARDOSO, Ciro Flamarion S. Camponês, campesinato: Questões acadêmicas, questões políticas. In: CHEVITARESE, André Leonardo. *O campesinato na História*. Rio de Janeiro: Relume/Dumará, 2002.

CARTER, Miguel. (Org.). *Combatendo a desigualdade social: O MST e a reforma agrária no Brasil*. [Trad. Cristina Yamagami]. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

COSTA, S. R. Interação, Alfabetização e Letramento: uma proposta de/para alfabetizar, letrando. In: MELLO, M. C. de, RIBEIRO, A. E. (Org.). *Letramento: Significados e tendências*. Rio de Janeiro: Wak, 2004, p. 13-49.

DEMO, Pedro. *A nova LDB: Ranços e avanços*. 10ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico), 111 p.

DEPRESBITERIS, Lea. A avaliação da aprendizagem – Reverso conceitos e posições. In: Sousa, C. P. (org.). *A avaliação do rendimento escolar*. 12ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) 176 p.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de professores e cotidiano escolar. In: FELDMANN, M. G. (Org.) *Formação de professores e escola na contemporaneidade*. São Paulo: Editora SENAC, 2009, 256 p.

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 4ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000, 144p.

GOULART, João. Mensagem ao Congresso Nacional. Brasília: Biblioteca da Presidência da República, 1964, 305p. Disponível em: http://www.institutojoagoulart.org.br/upload/conteudos/120128180216_joao_goulart_mensa

[gem ao co.pdf](#). Acessado em 11.01.2014.

LEÃO, Roberto Franklin. A valorização dos profissionais da educação como pilar da qualidade. In: *Anuário Brasileiro da Educação Básica* 2013. Todos pela Educação. São Paulo: Moderna, 2013. P. 100-102.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora?* Novas exigências educacionais e profissão docente. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001 (Coleção Questões da nossa época, vol. 67).

MEIHY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S. *Guia prático de história oral*: Para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011, 198 p.

MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, José Gimeno et al. *Educar por competência*: O que há de novo? Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 233-264.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Discurso do Ministro Aloizio Mercadante na cerimônia de lançamento do Pronacampo. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17608:programa-implementara-educacao-do-campo-e-atendera-76-mil-escolas&catid=208.
Acesso em 13.09.2013.

MOREIRA, Marco Antonio. *Teorias de aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999, 195 p.

MORISSAWA, Mitsue. *A história da luta pela terra e o MST*. São Paulo: Expressão Popular, 2001, 256 p.

NÓVOA, Antonio. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de Professor*: História, perspectivas e desafios internacionais. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 325p. (p. 217-254)

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira e CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). *Dicionário de educação do campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 239-246.

O VARADOURO, jornal. Os novos donos do Acre. Rio Branco (AC), Ano II, nº 19, Maio/1980, p. 8.

PEREIRA J. E. D. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011. Disponível em:
<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/1772/1380>. Acesso em 05.03.2012.

PERRENOUD, Philippe. *As competências para ensinar no século XXI*: A formação dos professores e os desafios da avaliação. [Trad. Cláudia Schilling e Fátima Murad]. Porto Alegre, RS: Artmed Editora, 2002, 176 p.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos. *Histórico da educação do campo no Brasil*. Eixo temático: Educação do Campo, Trabalho e Movimentos Sociais. UFRRJ. (s/d). Disponível em:
<http://educampo.ufsc.br/wordpress/seminario/files/2012/01/Bicalho-dos-Santos.pdf>.
Acesso em 04.08.2012.

SAVIANI, Dermeval. *Interlocuções pedagógicas: Conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre Educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010 (Coleção memória da educação).

SENA MADUREIRA. Lei nº 166, de 30 de dezembro de 2005. *Estabelece a Gestão Democrática do Ensino Municipal*, adotando o sistema eletivo para a escolha de dirigentes de unidades escolares. Prefeitura Municipal de Sena Madureira: Sena Madureira, AC, 2005, 15p.

SOARES, Jailene Ribeiro. *Educação rural no Projeto de Assentamento Colibri em Rio Branco/AC: Um estudo de caso*. Rio de Janeiro, 2003. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 122 p.

SOUZA, Maria Antônia. *Educação do campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006, 135 p.

STRAZZACAPPA, Cristina. *A luta pelas terras no Brasil: Das sesmarias ao MST*. 2ª reimpressão. São Paulo: Moderna, 2006 – (Coleção Polêmica).

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude (Orgs.). *O ofício de professor: História, perspectivas e desafios internacionais*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. 325 p.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012, 325 p.

VANDERLINDE, Tarcísio. Camponeses: Um olhar nos primórdios da Modernidade. *Estudos Teológicos*, v. 44, n. 1, p. 105-120, 2004.

7 APÊNDICES

APÊNDICE 01 - ROTEIRO DA ENTREVISTA DE HISTÓRIA DE VIDA COM O ASSENTADO DO PA FAVO DE MEL, SENHOR JOAQUIM DE JESUS PORTO

Qual o seu nome?
Qual a sua idade?
O Senhor é natural de onde?
Quantos filhos o senhor tem?
Até que série o senhor estudou?
Onde o senhor morava antes de vir para o Acre?
Lá o senhor trabalhava em quê?
O senhor já conhecia o Acre?
Porque o senhor largou tudo e veio para o Acre?
Como foi a sua vinda para o Acre?
E para Sena Madureira?
Quando o senhor chegou aqui no Acre, onde foi a sua primeira morada?
Como era a sua moradia?
Quando o senhor chegou, já existia o Projeto de Assentamento Favo de Mel?
Quando o senhor chegou, já havia alguém morando lá?
Tinha escola?
Onde funcionava?
Quem dava aulas lá?
Tinha Igreja?
Evangélica ou católica?
Tinha posto de Saúde?
Como era quando alguém adoecia?
Como foi a criação desse projeto de assentamento?
Há quanto tempo o senhor mora no Projeto de Assentamento Favo de Mel?
O senhor foi assentado pelo INCRA ou comprou a terra de outro assentado?
E Como foi para conseguir os lotes?
O senhor pagou alguma coisa pelo seu lote?
Depois que o projeto foi criado, o governo deu algum tipo de assistência para os assentados?
Que tipo?
O que o senhor produzia na terra?
Quem lhe ajudava na produção?
O senhor produzia para vender ou era só para o consumo da família?
Como fazia o escoamento da produção?
O que o senhor produz hoje?
Porque o senhor mudou o ramo de produção?
O senhor conhece a história da escola Leonice Bregense?
Seus filhos estudaram lá?
O senhor participava das atividades da escola?
Para o senhor, como deveria se a escola nas comunidades rurais?
Fique à vontade para acrescentar o que o senhor acha necessário.
Agradeço a sua participação.
O seu depoimento é de grande valia para a pesquisa.

APÊNDICE 02 - ROTEIRO DE ENTREVISTA TEMÁTICA COM A
PROFESSORA FORMADORA DO GESTAR II

Nome/Formação/Instituições de formação:

Participa ou participou de programas de Formação inicial/continuada?

Quais cursos?

Há quanto tempo atua no magistério?

Que disciplina?

E como professora formadora?

Em quais programas atuou ou atua?

Quando foi implantado esse programa?

Quais os objetivos do GESTAR II?

A quem se destina o GESTAR II?

Houve participação de professores das escolas do Campo?

Quais escolas participaram?

Qual a metodologia do GESTAR II?

Com que frequência aconteciam os encontros presenciais?

Como era a participação desses sujeitos nas formações?

Quais as maiores dificuldades encontradas?

Como saber se os professores que participaram do programa passaram a utilizar os conhecimentos adquirido nas formações em sala de aula?

É feito algum acompanhamento?

Como é feito?

Já houve alguma melhoria no desempenho de leitura e escrita do estudante após os professores receberem essa formação?

Quais os indicadores que apresentam esses resultados?

Em que nível de letramento se encontravam os estudantes antes dos professores receberem a formação? E em qual se encontram hoje?

Por que o programa não teve continuidade?

Como você vê a posição que o Brasil ocupa em relação ao desempenho de leitura e escrita dos estudantes nas avaliações nacionais e internacionais? O que está faltando para melhorar esses resultados?

Outras contribuições que queira acrescentar.

APÊNDICE 03 - ROTEIRO DA ENTREVISTA TEMÁTICA COM A PROFESSORA DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º AO 9º ANO DA E.M.R.E.F. LEONICE BREGENSE

Qual é a sua formação? Qual o curso?
Por qual Instituição?
Há quanto tempo atua no magistério?
O que a motivou a escolher essa profissão?
E essa área de atuação?
Você gostaria de relatar algo a respeito?
Você trabalha em mais de uma escola?
Quantas?
Seu contrato é efetivo ou temporário?
Quais disciplinas leciona?
Nas duas escolas?
Em quais séries?
Em quantas turmas?
Média de alunos por série?
Quantas aulas por semana?
Há quanto tempo você trabalha na escola Leonice Bregense?
Você mora na comunidade?
Como é o teu percurso para chegar à escola Leonice Bregense?
Como você descreve a escola Leonice Bregense?
Como é o trabalho na escola da cidade?
E na escola do campo?
Existe uma proposta curricular específica para o ensino da língua portuguesa na escola do campo?
Como é feito o planejamento pedagógico para as duas escolas?
Existe alguma diferença em relação à metodologia, ao conteúdo, aos tipos de textos e às atividades?
Como você organiza suas aulas?
Você participa ou já participou de algum tipo de formação continuada?
Quais?
Conhece o programa GESTAR II?
Você poderia falar um pouco sobre esse programa. Como ele foi desenvolvido, como era que acontecia a formação?
Como era trabalhar língua portuguesa antes do GESTAR?
E depois? E Agora?
Com essa nova metodologia de ensino, é possível despertar o interesse dos alunos pelas aulas?
Como você faz para lidar com aqueles alunos desinteressados?
Você tem alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita?
Em que série?
A que você atribui essas dificuldades?
Como você trabalha com os alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita? De que forma você desenvolve esse trabalho, ou seja, como ensina a ler e escrever?
Em relação às atividades de leitura, que tipos de textos são utilizados, estratégias utilizadas nas atividades de leitura e com que frequência realiza essas atividades?
Os alunos gostam de ler?
Quais os gêneros textuais que eles mais gostam de ler?
Além das atividades normais de aula, que outro trabalho é desenvolvido que possa contribuir para que os alunos superem essas dificuldades?

Como é feito esse trabalho?

Existe envolvimento de professores de outras áreas?

Você encontra alguma dificuldade para desenvolver o seu trabalho?

Que dificuldades são essas?

Há outro ponto que gostaria de comentar? Qual?

Como você vê os indicadores das avaliações externas que apresentam os baixos níveis de proficiência de leitura dos alunos da rede pública?

Das teorias estudadas em sua formação, tanto inicial quanto continuada, há alguma que você coloca em prática hoje em suas aulas?

A partir de sua experiência, como você acha que deve ser a formação do professor? O que ajudaria? O que faz falta?

Algo mais que a senhora queira acrescentar?

APÊNDICE 04 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA
DO SENHOR JOAQUIM DE JESUS PORTO

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Proibida a publicação no todo ou em parte; permitida a citação. Permitida a cópia xerox. A citação deve ser textual, com indicação de fonte, conforme abaixo:

PORTO, Joaquim de Jesus. Joaquim de Jesus Porto. Depoimento (2013), Sena Madureira-
AC, 2013.

JOAQUIM DE JESUS PORTO

(Depoimento, 2013)

Seropédica – RJ

2013

FICHA TÉCNICA

Tipo de entrevista: História de vida
Entrevistadora: Francisca Iris Lopes
Levantamento de dados: Francisca Iris Lopes
Pesquisa e elaboração do roteiro: Francisca Iris Lopes
Transcrição: Francisca Iris Lopes
Conferência da transcrição: Francisca Iris Lopes
Técnico de gravação: Francisca Iris Lopes
Local: Residência da entrevistada – Rua Monte Sinai, s/nº – Bairro Vitória Régia – Sena Madureira, Acre, Brasil
Data da entrevista: 22 de Julho de 2013
Horário início: 17h: 32min.
Horário Término: 18h: 17min: 55seg.
Duração: 00h: 45min: 55s
Mídia: Pen Drive
Páginas: 17

Entrevista realizada no contexto do projeto "Educação do Campo: Análise do programa GESTAR II de Língua Portuguesa na Escola Rural Leonice Bregense", desenvolvido pela pesquisadora Francisca Iris Lopes, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Pesquisadora Francisca Iris Lopes, em parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, no período de 2012 a 2013, resultando na dissertação de mestrado da pesquisadora, sob a orientação do Professor Doutor Ramofly Bicalho dos Santos.

Interlocutores falantes:

Iris = Entrevistadora/mestranda.

Joaquim = Posseiro/assentado.

Josefa = Esposa do Senhor Joaquim.

Filha = Filha do casal.

Iris – Bom, então seu Joaquim é... o seu nome, o seu nome completo

Joaquim – Joaquim de Jesus Porto.

Iris – é... qual é sua idade hoje?

Joaquim – hoje estou com 70... é... vou fazer 70 anos.

Iris – 70 né?

Joaquim – é 70.

Iris – o senhor é natural de onde? Onde foi que o senhor nasceu?

Joaquim – eu nasci em Macarani da Baii... Bahia (o município, uma cidadezinha por nome de Macarani).

Iris – Quantos filhos o senhor tem?

Joaquim – Oito.

Iris – Tá, o senhor quer voltar, falar ai sobre onde o senhor nasceu?

Joaquim – Aí, eu vim pra Espirito Santo, molecote novo, me acabei de criar no Espirito Santo, já.

Iris – Sei. O Senhor nasceu na Bahia, mas se criou no Espirito Santo?

Joaquim – É... acabei de me formar no Espirito Santo. Aí, foi onde eu casei. Aí, lá arrumei família, arrumei esse pessoal todo, essa meninada foi tudo de lá.

Josefa - Tudo capixaba.

Joaquim – Tudo capixaba.

Iris – Até que série o senhor estudou, seu Joaquim?

Joaquim – Naquele tempo, foi a segunda.

Iris – Segunda série?

Joaquim – Segunda serie.

Iris – Mais uma pergunta: O senhor morava onde, antes de vir para o Acre?

Joaquim – Morava na... no Espirito Santo. Não... em... em Rondônia. Quando eu vim pro Acre, nós morava na Rondônia.

Iris – Já morava em Rondônia?

Josefa - Morava em Rondônia, Cacoal. Dois anos em Cacoal, dois anos em Rondônia...

Iris – Lá, o senhor trabalhava em quê?

Joaquim – No... Lavoura de café. Meeiro.

Iris – Meeiro.

Joaquim – Trabalhava de meeiro.

Iris – Porque o senhor largou tudo e veio pro Acre?

Joaquim - Com interesse de arrumar uma terra.

Iris – Agora o senhor pode contar.

Joaquim – E aí foi aonde que nós vei pra li e aí começou o sofrimento, viu? Quando nós chegemos, a dona Josefa ficou ali quatro meses debaixo de uma lona e nós seguia dali pra nossa colocação, nós... era três hora de viagem carregado dando uma volta por dentro da mata, nós não tinha prática, prática de mata, fizemos o lugar tudo errado (risos).

Josefa - Não tinha ninguém morando lá pra dentro.

Joaquim – Não tinha ninguém, só nós, só nós mesmo, fazia sol... aí, na BR e na aberturazinha que nós fez, meteram a máquina e aí nós sofremos dentro dessa mata oito ano.

Iris – Como é que foi a sua vinda pra cá, aqui pro Acre, acho que já até atrolei a conversa. Sim. Então como é que foi a sua vinda pra lá. O senhor largou tudo e veio pra cá?

Joaquim – Eu vim fazer um passeio aqui e ai gostei do lugar e resolvi vim ver se arrumava a terra.

Iris – E pra Sena Madureira. Porque o senhor podia ter ido pra qualquer outro município do Acre, porque que veio justo pra Sena Madureira?

Joaquim – Porque Sena já tinha uma famazinha, é um dos município mais falado ai é por isso que nós procuremo a Sena, por... o meu cunha disse lá que o melhor lugar que ele já tinha andado era a Sena Madureira, pois então nós vamo lá conhecer essa Sena Madureira. (risos) nesse tempo Sena era desse tãim.

Filha – o senhor procurava terra.

Joaquim – Era procurando terra. Meu destino era... meu sonho era arrumar uma terra.

Iris – Sei... ai quando o senhor chegou aqui no Acre, onde foi a sua primeira morada?

Joaquim – Foi naquele mesmo lugar.

Iris – No lugar onde o senhor mora hoje?

Joaquim – É no mesmo lugar. É naquele e naquele mesmo, né

Iris – Como era essa moradia?

Joaquim – Era mata pura.

Iris – Não, a sua moradia

Joaquim – Ah... ah.

Iris – A sua casa, é....

Joaquim – Uma casinha de taipa de barro era uma casa de estuque, pode ser que você não conhece essa língua

Iris – Como?

Joaquim – Estuque

Iris – Estuque

Joaquim – Era fechada toda de barro.

Iris – O senhor morou quantos anos nessa casa?

Joaquim – Uns quatro anos, num foi Zefa?

Iris – Foi mais...

Josefa – Mais, uns seis anos, seis anos. Só tinha... nem porta tinha (risos) só tinha meia porta a casinha, né. Ai pessemos lá dentro dessa mata oito anos sem sair

Joaquim – O que nós colhia jogava fora, vencia um, colhia outro, nós tinha muita lavoura, colhia os arroz, não tinha pra quem vender, não tinha transporte, não tinha condições de tirar ai nós jogava no mato pra piar outro, limpar o arroz era no pilão. Ai começou a prantar o café. Ai eu mais ai essas menina mais essa veia, num tinha outro jeito, o jeito que tinha era eu quebrar castanha, botava duas lata na cabeça dela, duas em cada, uma menina dessa põiava uma lata, os menino pequeno põiava uma também e nós trazia cá pra cá na estrada. Nove quilômetro dentro da mata (iiiiirri – risos)

Iris – Puxando nas costas (risos)

Joaquim – Tinha que comprar o remédio e uma coisinha que faltava pra dentro de casa. Em casa outra coisa a gente tinha, que a gente tinha muita lavoura, fartura a gente tinha, mas não tinha pra quem vendia, ninguém comprava.

Josefa - Estava com quase três meses lá dentro e eu sofri e eles também porque pra vim praqui era de pés e chegava aqui nada de medicamento nenhum no hospital, aqui esse hospital daqui não tinha nada, era um sofrimento, graças a Deus nós encontramos o Aguinaldo véi. Foi que salvou minha vida

Iris – Foi.

Josefa - Deus primeiramente e ele. Dinheiro, nós não tinha. Ele me tratou, eu não tinha dinheiro... e ele... eu vou te tratar cadáver (risos) e assim que ele

Joaquim – Você não tem dinheiro pra me pagar, mais eu vou te tratar... no dia que você tiver dinheiro, você me paga. Justamente, foi sofrido demais viu?

Iris – Então quando o senhor chegou aqui, lá onde o senhor mora, não existia ainda o projeto de assentamento?

Joaquim – Tinha não, nós vinha aqui no INCRA pegar uma licença, mais ele não dava porque a terra nem era dele e a terra era do fazendeiro e a prefeitura... o INCRA não tinha

nada com a terra, né? A gente pedia uma coisa, ele... não... não posso não que a terra lá não é nossa, é invasão, era do Mário Vulpão essa fazenda.

Iris – Mário Vulpão?

Joaquim – É

Iris – Ele é paulista?

Joaquim – Paulista. Era paulista né? Ai nós entremo lá pra dentro né? O INCRA só vivia assustando nós, ele vai chegar ai e vai matar ocês tudo.

Iris – Como foi que vocês mediram os lotes? Os lotes de vocês/

Joaquim – Nós midimo, assim, nós tiremo a quantidade que eles diziam que... Os outros assentamentos que já eram assentados, já tinha uma base, no mínimo era cinquenta equitara, de cem abaixo viu. Ai nós fizemos a medição assim de cem, noventa equitara abaixo, né? Nós medimos e quando foi pra... coisa eles liberaram as terra ai nossa medida, o INCRA respeitou, o primeiro que foi lá medido, foi nosso, nossas terras, porque nos era os primeiros invasor ai depois tiraram do outro pessoal né?

Iris – Ah....

Joaquim – Respeitaram o nosso direito, né?

Iris – Certo. Então quer dizer que quando o senhor chegou lá não tinha ninguém morando lá?

Joaquim – Não. Ninguém. Só tinha esse véizim castanheiro sozinho lá dentro da mata também. Sozinho, mais ninguém.

Josefa - Quando nós viemos veio pra cá, veio o Zé. Veio quatro

Joaquim – Zé Carlos, Rubis, finado Rubis

Joaquim – Seis, pai de família

Iris – E porque que o senhor fez o seu lote lá dentro?

Joaquim – Porque a frente o outro pessoal daqui da cidade já tinha tirado, tomado a frente.

Iris – Tava medido?

Joaquim – Já tava medido. E já tinha gente morando, tinha o finado Joaquim Domingo e o Chico Matia, a senhora conhece?

Iris – Sim.

Joaquim – Já...já morava na frente

Iris – É aquela da famílias dos Matias, moram ainda no mesmo lugar né?

Joaquim – É... é da família dos Matias, quando eu cheguei eles já estavam lá.

Josefa - E Durval também e não morava mais ninguém. Nós...ai... tudo aberto.

Joaquim – É já tinha tudo aberto uns duzentos metros da beira da estrada que já era desmatado. Ai tinha aquele pessoal, chegaram mediram as terras e a gente tinha que respeitar o direito dos outros. Nós só fomo achar terra vaga, lá nesse lugar que não tinha dono, ai onde a gente fizemos a marcação

Iris – Sei.

Joaquim – Pra cada um de nós.

Josefa - Mais nós não tem arrependimento não, porque as melhores terras é as que foi mais pra dentro.

Iris - Foi né?

Joaquim – As nossa lá. Ficou as área muito boa. Mais foi sofrido. Teve uma época que num voltei porque num achei quem dava nada na terra (risos)

Joaquim – Só vejo essa mulher, tem que agradecer a ela. Disse vamo embora, sabe o que ela me respondeu? Ela respondeu assim: óia aqui, nós não temo, mais lá nós não deixemo, vamo enfrentar aqui mesmo. (risos)

Josefa - Eu já pra ir pra cima da terra dos outros, a gente sofre a merma coisa, então vamo sofrer, vamo sofrer aqui. Nós só teve aquela época que quiriam embargar aqui essa BR, foi... aí, eu pensei: não vou não, vamo guentar a mão ... a estrada foi feita e foi muita melhoria pra gente e agora controlou.

Iris - Tá melhorando

Joaquim – 2001, foi em 2001 não, foi em 91, quer dizer, abriram o ramal pra nós.

Iris - Assim.... é.... o senhor chegou aqui em que ano mesmo?

Joaquim – 86.

Iris - Ah, em 86.

Joaquim – É

Iris - Tá. Quando o senhor chegou lá nessa terra, já tinha esses moradores, né na área que o senhor disse que estava demarcada, tinha escola lá?

Joaquim – Tinha não.

Iris - Não tinha escola?

Joaquim – Tinha uma escola velha na beira da estrada, na terra do Márcio Bittar.

Josefa - Tinha uma escolinha. Mais era na beira da estrada.

Joaquim – Ai depois que nós fumo pra lá que nós ajeitemo uma igrejinha, aí... nossa escolinha lá dentro.

Iris - Então foi vocês que construíram.

Joaquim – Foi.

Iris - Construíram a escola.

Joaquim – Foi.

Iris - Ou seja, levaram a escola pra lá pra funcionar na igreja.

Joaquim – Na igreja, que não tinha aonde. Até a Andreína que era professora naquele tempo, né? Não tinha pra onde ir, nós não tinha como fazer uma casinha pra ela, nós tinha a igrejinha, você vai dar aula lá dentro da igrejinha.

Iris - A igrejinha foi construída por vocês também?

Joaquim – Foi. Foi nós.

Iris - Foi... era evangélica, católica?

Joaquim – Católica.

Josefa – Essa meninas vinha da escola de lá... (essa daí não) Adriana, Alessandro e Vagner (eram pequenos) vinha dentro da mata 5 a 8 quilômetros por isso nós ajeitemo lá igrejinha (a Adriana tinha dez anos e o Alessandro com oito e o Vagner com seis) é....

Joaquim – Vinha na mata, saiam escuro, oito quilômetro de mata

Iris - Ai vocês resolveram construir a escola?

Joaquim – A escolinha lá, fizemos a igreja, o Padre Paulino foi lá uma vez, o Padre Mário, né? (Mário) ai nós ajeitamo a escolinha, ajeitemo lá a igreja e depois passou ser a igreja e a escola né?

Josefa – Até quando nós fizemo essa... tiremo esse retrato. Essa daqui é de lá da igrejinha velha

Joaquim - Da igrejinha véia essa daí, esse retrato

Josefa - Esse daqui que já é da outra. Essa daqui é da nossa casa, já era uma casa de madeira, essa daqui é a outra igreja, ainda tem ela lá ainda. Essa ai também é da velhinha, da igreja. Aqui é da primeira comunhão do meu filho também. Tá aqui, essa.

Joaquim – Essa dai

Josefa - É.... essa daqui já é da escola ó.... e a igrejinha caiu ai já ficou na escola (seu Joaquim rir) foi quando fez a outra escola ai já passamos pra lá. Já foi do tempo do seu Aguiinaldo que fez

Iris - Construiu a escolinha lá?

Joaquim - É....

Iris - Como era o nome dessa escola?

Joaquim - Santa Rita. Santa Rita.

Iris - Santa Rita, né?

Iris - Não existia ainda a Leonice Bregense não?

Joaquim - Não. Iiii que nada... demorou muito, faltou muitos anos (risos). Nossa Senhora Aparecida, lá na beira da estrada, era longe...

Iris - Quer dizer que a escola na beira da estrada era Nossa Senhora Aparecida?

Joaquim - Era Nossa Senhora Aparecida.

Iris - Ai quando vocês construíram e levaram lá pra dentro ai ela passou a ser Santa Rita?

Joaquim - Santa Rita.

Iris - E quem era a professora lá? Que dava aula?

Joaquim - Andreлина

Professora Andreлина... ela dar aula hoje aqui na cidade, né?

Joaquim - Ela foi a primeira professora e depois passou pro Edmar.

Josefa - Edmar, quando o Edmar entrou tinha quase sessenta alunos, parece que cinquenta e oito alunos ele tinha, tinha aluno, tinha aluno, tinha aluno.

Iris - Ai quando vocês fizeram essa escola já tinha outras pessoas... essa igreja já tinha mais moradores... mais?

Joaquim - Tinha pouco, mais veio chegar gente mesmo depois que o finado Aguinaldo abriu o ramal ai as terras tudo ninguém morava, mas tinha tudo ai com o ramal véi, todo mundo caiu pra dentro, né. Quando o povo não invadiram. Ai foi que chegou esse pessoal, tudo deu esse movimento de gente, mais foi pouco tempo eles num aguentaram não, foram embora.

Iris - Mais o ramal foi aberto quando? Depois da BR ou antes?

Joaquim - Antes.

Iris - Antes?

Joaquim - Antes da BR. Antes da BR eles abriram lá o ramal pra nós. Naquela época... (em 91 que...) naquela época que o Moreira foi vereador e o Aguinaldo foi prefeito, naquele ano. Ele era vice de Aguinaldo, era vice do finado Aguinaldo.

Iris - É que o Moreira conhecia a realidade de lá, trabalha no INCRA.

Joaquim - Foi ele quando nós chegemo lá dentro, um dia ele saiu lá dentro, nós naquele buraquinho e ele foi lá visitar nós, o Moreira né? Ai chegou lá, falou com nós. Moreira você vai sair candidato, ele falou óia se vocês votarem em mim e eu ganhar, eu abro isso aqui pra vocês, a terra não é suas e nem é... nem o INCRA não pode, mais eu abro. Justamente quando ele ganhou ficou um ano sem aparecer, nós tamos perdido, ele não vem. Com um ano que ele tinha candidatado, ele era vice, saiu lá, disse menino faz um pique que eu vou fazer os ramal. Eu não acreditei. Vocês pode tratar dos tratoristas? Eu falei pode. Nós podemos levar comida, feijão aqui nós tem a vontade. Então segunda-feira vocês pode fazer o pique eu mais dimar, aqui no vinte e um, fizemos uma picadazinha de facão até a beira da entrada. Ai quando foi na segunda-feira as maquina chegou lá, na sexta-feira saiu lá em casa. Ficou de segunda a sexta lá dentro. Ai quando fez o ramalzim ai o povo daqui tinha os lote ai foi tudo pra beiras dos ramal fazer as moradia.

Iris - Ah tá...

Joaquim - (risos) só que tem que aguentou pouco, não aguentaram, venderam tudo, só ficou nós mesmo de novo, né?

Iris - Com todo essa dificuldade que vocês passaram, né, nesse período, lá com certeza posto de saúde. Tinha posto de saúde?

Joaquim - No tempo de Aguinaldo, a véia, foi a véia, quando foi contratada pro postim de saúde lá. Era que trabaiaava.

Iris - Tinha o Zé Domingo também

Joaquim - Mais Zé Domingo, já foi depois. O teu foi o primeiro.

Iris - A senhora era agente de saúde?

Joaquim - É

Iris - É? Ainda é agente de saúde?

Josefa - É, eu trabalho no Elson Damasceno

Iris - Ah que legal. Ai a senhora trabalha aqui agora?

Josefa - Trabalho aqui. Eu vim fazer auxiliar de enfermagem. Eu tive que vim pra qui e não voltou mais

Iris - Bom, então o senhor me conta agora como foi a criação desse projeto de assentamento. Agora vamos começar a falar sobre o projeto em si, né. Foi em 96 né?

Joaquim - 96 é.... é.

Iris - Eu fiz uma busca na...na... no documento do INCRA e ai consta que foi em abril de 96, que foi criado o projeto, né, de assentamento. Foram assentados

Joaquim - Foi. Foi. Desapropriaram a terra. Pra mim eu considero ajuda, foi o Márcio Bittar que fez a força pra... pro governo desapropriar a terra, pagar o fazendeiro para entregar pra união, pra união cortar pra nós

Iris - Então a terra antes de desapropriarem a terra, já tinha muita gente morando lá?

Joaquim - Tinha, tinha muita gente, já tinha muita gente.

Josefa - Não morava só, era cento e oitenta família.

Joaquim - Quando desapropriaram a terra, tinha uma base duns cento e cinquenta pessoas... famílias lá dentro.

Iris - Famílias?

Joaquim - Famílias, é.

Joaquim - Tudo ali, deu cento e oitenta famílias. Depois os outros entrou depois do assentamento.

Iris - Há quanto tempo o senhor mora lá no projeto? Desde 86?

Joaquim - Desde 86.

Iris - O senhor foi assentado pelo INCRA ou o senhor comprou terra de outro assentado?

Joaquim - Não. Fui assentado pelo INCRA. Eu tirei a posse e eles me assentaram.

Iris - E como foi pro senhor conseguir esses lotes? O senhor já contou um pouco, que invadiu...

Joaquim - Foi.

Iris - Né?

Joaquim - Foi.

IRIS - Que veio pra lá e ai depois que já estava lá o INCRA quando fez...

Joaquim - O projeto.

Iris - É ai o seu lote já foi... tira a posse da... tirava posse do lote, como é que era.

Joaquim - Era da fazenda, fazia as posses né? eles falam lotes, cada um fazia seu lote, tirava o lote da área toda né.

Iris - Sei.

Joaquim - Se apossava daquele pedaço ai media né.

Iris - Sei. E ai quando eles foram, só...

Joaquim - Quando eles chegaram lá, respeitaram os lotes, primeiro eles disseram: vão tirar as terras dos capixabas que pra depois fazer o corte pros outros. Aonde eles tiraram o pico tem que respeitar o serviço deles, ai eles. Tirou nossa terra, depois fez o corte e dividiu pros outros.

Josefa - É tudo ligada, a nossa, do Edmar, a do Antônio...

Iris - Ai os seus filhos também ficaram com lotes?

Joaquim - Ficaram. Os três meninos ficaram, os outros meninos não ficaram porque não tinha idade, senão todo mundo tinha ficado numa área só. Mais os outros eram pequenos não...

Iris - Já eram casados os seu filhos?

Joaquim - Ainda não. Só o Edmar. Os outros eram solteiros. O Toim e a Vanilde hoje eram.

Iris - O senhor pagou alguma coisa pelo seu lote?

Joaquim - Tô pagando só o título.

Iris - Paga o título né? Quanto que é esse título?

Joaquim - Esse título é na base duns oito a dez mil.

Iris - Mais como é que esse pagamento?

Joaquim - Paga parcelado. Em vinte ano. Ele vai terminar. Eu já tô com doze, treze parcelas já pagas.

Iris - É uma parcela por ano?

Joaquim - É uma parcela por ano. Cada parcela dessa é 380, 400 eu pago isso ai. Todo mês de abril tem que pagar. Tá faltando sete ainda pra terminar. (risos)

Iris - Tá perto de terminar. Mais ai a posse, o senhor já tem o título definitivo?

Joaquim - Tenho.

Iris - Já? Da terra?

Joaquim - Tenho, da terra todinha. Nós tudo tem.

Iris - Eles deram com quanto tempo depois que vocês estavam lá?

Joaquim - Hoje tá com seis né Zefa, sete anos de título. É tá com sete ano já.

Josefa - Demorou foi muito tempo pra receber o título

Joaquim - Levou muito tempo.

Iris - Depois que eles criaram o projeto de assentamento, foi dado algum tipo de assistência pra vocês que estavam lá?

Joaquim - Deram uma ajudazinha com o crédito moradia.

Josefa - Crédito moradia e crédito fomento.

Joaquim - É, teve o crédito moradia, foi a primeira coisa que deram né e crédito fomento.

Iris - Esse credito moradia era pra quê?

Joaquim - Era pra fazer uma casinha e outro era pra alimento e ferramenta.

IRIS - Como era o nome do outro?

Joaquim - Crédito fomento.

Iris - Ah crédito fomento.

Joaquim - É credito fomento. Esse ai era pra pegar as ferramentas pra gente trabalhar.

Iris - Ai o senhor produzia o que na sua terra?

Joaquim - Toda lavoura. Café, principalmente. Feijão, arroz, milho, era o que eu produzia lá dentro. Mais café.

Iris - O senhor tinha ajudante?

Joaquim - Só a família.

Iris - Só a família?

Joaquim - Só a família.

Josefa - De tudo a gente tinha um pouco nera?

Joaquim - Só a família. Tocava a lavoura só com a família só. Não tinha jeito de pagar os outros, o jeito tinha que enfrentar, foi nós mesmos.

Iris - O senhor produzia pra vender ou...

Joaquim - Vender.

Iris - Pra vender.

Joaquim - É, cheguei. A CONTRI chegou a comprar até 150 sacas de café meu. E nós começamos no pilão. Limpava a semana todinha pra trazer aqui pra rua, trazia pra estrada nas costas ai as Toyota no verão que trazia pra nós aqui. Chegava aqui nós vendia aqui nos comércios ai foi desenvolvendo, quando abriu o caminho a CONTRI já foi apanhar lá dentro ai já tinha crescido a lavoura

Iris - O seu forte era o café?

Joaquim - O café. O forte era o café. Nós começamos a vida foi na lavoura do café. Outra lavoura ninguém, num valia nada, era bom pra despesas, mais pra negócio num tinha comercio.

Iris - Qual era a outra lavoura?

Joaquim - O arroz. O arroz o que valia naquele tempo era nove conto o saco (risos) num compensava nem a gente trazer.

Iris - Cultiva outras coisa mais era só pro consumo?

Joaquim - Era só pro consumo. Cansei de fazer pilha lá de feijão de dez saca não tinha pra quem vender. Não tinha como tirar, jogava no mato (risos). Foi sofrido a nossa vida, mais...

Iris - E ai como era a dificuldade pro senhor trazer, como é que era feito o escoamento da produção? Que naquela época não tinha o ramal, não tinha estrada, e ai como é que era?

Joaquim - Era nas costas nossa, cada um põiava uma quantidade que aguentava, trazia para a beira da estrada. Só no verão também

Iris - Nove quilometro dentro da mata?

Joaquim - Nove quilometro dentro da mata ... que dava pra mexer. Naquele tempo dava uns quinze porque era cheio de volta assim né (risos) nós gastava três horas pra sair fora, passando pinguela e ai tudo pra sair fora

Iris - Hoje o senhor ainda produz feijão, café lá?

Joaquim - Não.

Iris - Não? O que que o senhor produz hoje?

Joaquim - Hoje é só pecuária só.

Iris - Só pecuária?

Joaquim - É. A lavourazinha é só pra despesa mesmo. Parou o arroz nós não planta mais porque tirar o resto de mato que ficou a gente não pode trabalhar mais né? não deixa a gente derrubar. E ai a gente tá vivendo só disso mesmo, da pecuária só né.

Iris - É gado de corte é?

Joaquim - É gado de corte.

Iris - Mais ai é só o gado de cote mesmo, não produz nada derivado do gado, leite.... O queijo?

Joaquim - Faz o queijo.

Iris - Faz o queijo

Iris - Mais comercializa?

Joaquim - Sim.

Iris - Também?

Joaquim - Comercializa também. Eu entreguei leite cinco anos, mais ai o laticínio acabou, não deu mais... eu fui acabei com o gado leiteiro, fiquei só um pouquinho de gado. Fiquei só com o gado branco, agora que eu comecei de novo com um gadim, tô tirando o queijo, o caseiro tá fazendo o queijo pra ajudar a gente pagar o caseiro né.

Iris - Ah. Hoje o senhor tem caseiro?

Joaquim - Tenho.

Iris - Sim, ai o senhor vende o gado direto para o frigorífico daqui?

Joaquim - É. Por enquanto não vendi pra fora não. Vendo pro Paulo Sérgio ou então pro frigorífico. O Paulo Sérgio compra, ai já vende pra ele também né.

Iris - Tem hoje os açudes que estão sendo feitos lá pra dentro, o senhor não tem criação de peixes?

Joaquim - Eu tenho, mais feito por conta própria. Não fui beneficiado com ninguém

Iris - Mais o senhor cria peixe também pra vender?

Joaquim - Crio, vende também.

Iris - Mais o senhor fez algum curso, algum treinamento, alguma coisa, estudou. Fez algum curso pra saber lidar com gado, porque o senhor mudou...

Joaquim - Ah o gado fiz ...

Iris - É? Ah... o senhor mudou... De uma coisa pra outra. Do café pro gado né?

Joaquim - Do café pro gado. (Risos) Eu tentei da conta da lavoura e do gado. Pro gado eu fiz curso já.

Iris - Foi? Quem que ofereceu esses cursos?

Joaquim - Um cara lá que veio da EMBRAPA.

Iris - Da EMBRAPA?

Joaquim - É. Passou lá em casa uns oito dias fazendo um curso pra nós e um bocado deles tirou o diploma. O gado todo mundo sabe mexer.

Iris - É. E mexer com peixe?

Joaquim - Também. Eu não fiz não, mas os meninos fez. Eu já tô véi, num vou fazer não, os meninos é que faz. Eu vou pela terra que

Iris - O senhor conhece a história da escola Leonice Bregense?

Joaquim - Mais ou menos.

Iris - Mais ou menos. O que é que o senhor pode... os seus filhos estudaram lá?

Joaquim - Estudaram.

Iris - Todos?

Joaquim - Não. Só a menina só, adotiva estudou lá e uma neta né? os outros já... quando saiu lá de dentro já veio estudar aqui.

Joaquim - Estudaram um ano parece. As meninas que deu aula lá.

Iris - E porque eles não continuaram lá?

Joaquim - não continuou porque eu vim praqui ai eu trouxe pra cá.

Iris - Ah... vocês vieram embora né?

Joaquim - As meninas é que deu aula lá, tá dois anos que eles transferiram elas praqui né?

Josefa - A Adriana faz três anos.... A Ivanilde que tá fazendo dois de transferida, mais dava aula lá.

Iris - Mais o senhor pode falar um pouquinho, o que o senhor sabe sobre a escola Leonice Bregense.

Joaquim - O que eu sei, vou falar um pouco, foi aquela vantagem que o pessoal. Só tá meio ruim hoje porque o nosso prefeito não tá resolvendo o que era pra fazer Os ramal que não dar pra puxar os alunos, hoje nossos alunos anda a pé porque não tem o ramal, quebrou as pontes e eles não fez, dessa dependência e o sofrimento tá sendo esse né?

Iris - O senhor fez os cursos pra criação de gado, pra lavoura né?

Joaquim - Lavoura. Oferecido pela...EMBRAPA.

Iris - Pela EMBRAPA.

Joaquim - É.

Iris - É. O que que está faltando hoje na escola, o que que poderia ter sido ou a escola oferecido isso ai né?

Joaquim - É.

Iris - Como deveria ser as atividades da escola, o ensino das escolas nas comunidades rurais?

Joaquim - Era pra ser isso né? ter um curso pra qualquer coisa né?

Iris - Porque assim, os alunos eles

Josefa - Cursos pra muita coisa. Curso pra fazer... pra esse negócio igual a quem mexe com piscicultura, quem mexe com negócio de artesanato, pra corte e costura, pra tudo que precisava.

Josefa - A EMBRAPA tem e tem como fazer, mais não existe.

Josefa - O diretor pelo menos nunca pediu um curso pra ninguém, pra nada. Não tem, não tem. Era pra quando a gente precisar, já saber alguma coisa.

Iris - Porque o que é ensinado na escola lá dentro é a mesma coisa que é ensinado aqui na cidade.

Josefa - É a mesma coisa.

Joaquim - É a mesma coisa, não tem diferença nenhuma né?

Iris - É? Isso ai contribui pra que os alunos lá da zona rural venha pra cidade e não queiram mais voltar.

Joaquim - E o que acontece é isso.

Iris - É porque não está sendo trabalhado uma educação pra realidade da comunidade rural. Então vocês precisam hoje de formação pra gado de corte né, pra diversas culturas né? questão de horta.

Joaquim - É. É. De horta isso. Essas.... Não tem. Deveria de ter né?

Josefa - a mesma coisa, esse negócio de horta, foi veio as apostilas de Brasília elas tem.

Iris - Mais esses cursos ia ajudar vocês que moram lá nas comunidades pra melhorar a propriedade, a produção?

Joaquim - Melhorava cem por cento que ai a gente num vinha...

Josefa - Melhorava porque a pessoa se juntava em associação. Tinha uma associação lá e associação já era pra ter resolvido tudo isso, fez foi acabar.

Iris - Tinha associação lá?

Joaquim - Tinha. Começaram até um pólozim do pessoal vim toda semana trazer umas coisa pra vender aqui, a prefeitura foi cortou o caminhão, todo mundo desanimou que ai....

Iris - Então não tinha apoio também pra escoar a produção até aqui.

Joaquim - Não tinha não. Tivemos só nos dois o carro pra escolar, lá abandonado.

Iris - Então vocês são os assentados largados? (Risos)

Joaquim - Largados (risos). Abandonado né? (Risos) abandonado. Abandonado. Isso.

Joaquim - Agora tem uns dois, três trechos que tem uns quatro anos que nunca passaram a máquina.

Iris - Tem uns quatro anos como? Se já uns oito anos que...

Joaquim - A estrada era boa, agora encerrou que... as pessoas que pagam pra estar fazendo aqueles pedacinho. É os agricultor. Nós agora pra ajeitar lá foi juntar pra pagar, ajeitar uma ponte, a outra agora juntar o outro ano pra poder fazer porque vem ai fala com o Mano, fala que vai, que vai, nunca foi.

Iris - Seu Joaquim quando teve o Projeto de Assentamento que o senhor falou, antes que tinha em torno de cento e cinquenta a cento e oitenta famílias.

Joaquim - Famílias, era. E o povo vendeu essas terra, ficou pouco. Dos antigos num conta dez, pode contar dez. Tem um pessoal que foi que já entrou depois, já compraram desses posseiros.

Iris - E o senhor, comprou mais lote?

Joaquim - Na área lá não.

Iris - Não.

Joaquim - Eu comprei no Joaquim de Matos. Mais lá dentro né? Lá dentro, no Joaquim de Matos né?

Iris - Huummrum.

Joaquim - Mais ai nós fiquemos só nos assentamentos mesmo.

Iris - Quer dizer que hoje tem em torno de uns dez assentados só?

Joaquim - É. Dos antigos. Dos outros, tem título mais já foi apanhado, foi comprado de segunda mão.

Iris - Não. No projeto de assentamento de 96. Do pessoal que foi assentado naquela época.

Joaquim - Se tiver uns dez, acho que eu conto. Eu conto, vamos ver.... começar do começo. Durval, Chico Matia, Deuci, Valci, Antonio, Vanilde, eu e Dimar. Não.... já foi segundo, mais já não foi dos primeiros. Já foi por último, foi comprado pelo já foi comprado de segunda mão. Ele já comprou dos posseiros. Já foi comprada

Iris - É, o Pedro eu já visitei ele e ele disse que já foi comprado de outras pessoas. Foi comprado do finado Menezes, a terra do Pedro. Já foi comprado. É a base de uma dez a doze pessoas dos assentados véi mesmo.

Josefa - Genésio.

Joaquim - Genésio não. Genésio já foi quando o INCRA cortou.

Josefa - Não, já foi comprada do... Mais já foi ele mesmo que cortou lá.

Joaquim - Foi ele que cortou, mais foi comprada a posse de outro.

Josefa - Pois é.

Joaquim - Só é esses mesmo. Os antigos é só esses mesmo, uma base de uns doze posseiros. Essa foi uma posseira também. Não vendeu, tá lá.

Iris - Naquela época vocês produziam lá só a parte da agricultura?

Joaquim - Só, só agricultura. Não tinha gado, não tinha nada. Não tinha nada. Tinha nada.

Iris - E hoje, qual é o forte lá do projeto, da produção?

Joaquim - É, só temos o gado.

Iris - Só o gado. Ninguém mais produz outra coisa.

Joaquim - Ninguém mais produz, a não ser o gado né.

Iris - Produz só pra comer.

Joaquim - Produz só pra comer mesmo, só pra despesa. E assim mesmo alguns.

Iris - E todos tem gado?

Joaquim - Todo mundo. Uns tem mais, outros tem menos, mas todo mundo tem um gadim.

Iris - Mais esse lote dá para criar gado?

Joaquim - É.... ajeitando (risos)

Iris - Como é que feito o pasto?

Joaquim - O pasto é bem formado. Aqueles que formou bem formado como nós tem capricho, tem um gadim bom. Agora aqueles outros que não teve capricho tá tudo ... tem um gadim muito pouco né.

Iris - É. Mais tem grandes fazenda lá dentro agora?

Joaquim - Tem. Agora tem. Tem área de mil é hectares que de um só, mil e duzentos hectare que é dum só, outras de trezentas, outra de quatrocentos que tem o Osmar que tem umas quatrocentas hectares, quinhentas. Tem o....

Iris - Chiquinho Henrique?

Joaquim - Chiquim Henrique. Aquele de Chiquim Henrique é pequena. Chiquim não chega a duzentas hectares. Mais já tá bom né. Tem o....

Maria Castelo?

Joaquim - Tem o Pantico que tem uma base mais de duzentas e poucas hectares.

Iris - O Pantico não foi assentado não?

Joaquim - Foi não, o Pantico já foi.... deixa eu ver. O Pantico já foi comprado de segunda mão também. O assentamento é de outro, depois foi que ele comprou. Mais o título já saiu no nome dele já. E ai tem...

Josefa - Tem Paulo Sérgio, Eudes.

Tem Paulo Sérgio, tem o Eudes, são fortes.

Josefa - Tem o Cristino

Joaquim - Tem o Cristino, hoje é um forte de lá de dentro, tem muita terra. É os fortes é esses. É o Osmar, Zé Adem também, Zé é Adem é um muito forte lá dentro.

Iris - Por que será que esse povo foi embora, eles abandonaram os lotes?

Joaquim - Que o pessoal era sofrido, num tinha, trabalhava, não tinha como sair a produção. Chegou um dinheirinho a mais, eles avexaram, vieram aqui tudo pra rua e hoje coitados tão tudo ai

Josefa - Foram um bocado pra Rio Branco

Joaquim - Espalhado no mundo. Tem gente pra todo lado e não tem lugar, o lugar ficou difícil e não pode voltar mais porque quem vendeu não comprou mais né. Ai foi pra mãos dos grandes e voce sabe, estando na mão dos grandes, não tem como o pequeno encostar mais né.

Iris - Mais foi falta de assistência?

Joaquim - Foi. Foi falta de assistência, não tinha como. Difícil de se virar, ficou os terrores. Os outros não aguentou o sofrimento, o sofrimento era demais. O sofrimento a gente colhia. Todo mundo vivia da lavoura, mais não tinha pra quem vender, não tinha como escoar. A prefeitura não deu incentivo nenhum pra gente tirar o produto, então fazer o que? ...lá desanimou, desanimou e ai os grande foi desapropriando. O Paulo Sérgio desapropriou bem umas quinze pessoas

Iris - O Paulo Sérgio é o maior?

Joaquim - É o maior lá na área é o Paulo Sérgio. O Paulo Sérgio está no mínimo duzentos e cinquenta hectares lá dentro.

Iris - Mais é isso, então... o senhor quer falar mais alguma coisa?

Joaquim - Não, acho que tá, o resultado acho que é esse mesmo (risos) Melhorou mais está faltando coisa pra nós ainda, mesmo que melhorou mais que ainda falta muita coisa pra ficar bom pra nós né. A gente ainda tá vivendo meio aperreado porque nós também precisava da melhora dos ramal, até pra tirar um gado, o caminhão grande não entra né.

Iris - Ai hoje o senhor está morando aqui na cidade e vai pra lá

Joaquim - E vai pra lá, a semana eu fico lá.

Iris - Passa a semana lá, vem só final de semana?

Joaquim - Só final de semana aqui na cidade, agora a Zefa trabalha aqui, agora eu não posso ficar, tem que ficar lá né.

Iris - Dona Josefa quer falar alguma coisa dona Josefa?

Josefa - Não eu só prestei atenção ai coisa tem calado porque se a gente for falar o sofrimento que já sofremos ali, de doença, tudo na vida eu já sofri. Todo o sofrimento que eu já sofri e ele vai ficando ali, vou e ele vai ficar ai pros filhos

Iris - Se o seu sonho era conseguir um lote de terra, hoje pode-se dizer que o senhor é um homem realizado.

Joaquim - É realizado graças a Deus. Sou feliz por mais da conta.

Iris - Mesmo tendo sofrido.

Joaquim - É, é... Tô satisfeito. Agradeço ao povo, muita gente que fala do Acre, pois eu não falo. Já sai dali cinco horas da manhã sentindo dor e entrava aqui sete horas da noite sem achar que me ponthasse na estrada nem ver, era deitando pelas estrada por que não aguentava. Chegava ai na estrada, ai esses toyoteiro falava assim pra nós, vocês tem cinco conto só, se não tem, nós não tinha. Naquela época era difícil. Passou mais.../ Cansou de ouvi essa...

Josefa - Mais eu falei com ele, falei com ele no duro ... passou, me viu deitada em cima das folhas do algodoeiro, de dor, de dor, uma crise que eu tava de dor na vesícula que eu tava. Ai o Joaquim falou que tava assim e eu e o Chico Sales. No dia que ele me pediu o voto, eu falei pra ele no duro, falei Normando eu já votei em você, gosto mais de você, mais de hoje eu não voto mais pelo meu sofrimento que eu tava, você não olhou pelo meu sofrimento no momento. Ele disse do quê? Eu falei pra ele no dia que você passou por mim, tu tá lembrado né? voce passou, me viu deitada em cima dum bocado de folha de algodoeiro sentindo dor, morrendo de dor e eu vim em cima de um caminhão porque achei um filho de Deus que passou lá e ainda me ajudaram a colocar em cima do caminhão, a senhora pode ir deitada ai porque não tem outro jeito. Me trouxe e deixou no hospital. Graças a Deus tenho muito amigo, Deus me abençoou que fui pra Rio Branco, Maria Alice me mandou pra lá, fui pra tia dela, eu passei uns quatro meses por lá eu vim operada, foi no tempo do Edmundo Pinto, o doutor ainda disse eu aqui no hospital de base, Está ocupado porque colocou outro na vaga dela no Santa Juliana ai ele disse ela precisa ser operada hoje. Ai o Edmundo Pinto assinou um cheque e colocou na mão dele, disse taí opera ela, voce não tá operando ela de graça e ai é o lugar de operar de graça, mais não tá operando de graça. Graças a Deus.

Iris - No Santa Juliana?

Josefa - Foi no... no...

Iris - No hospital de base?

Josefa - É. Foi no hospital de base. Joaquim ficou lá a noite, a mulher. Ficou tudo comigo.

Iris - E como foi que a senhora conheceu o Edmundo Pinto?

Josefa - O Edmundo Pinto?

Iris - É.

Josefa - É a mulher que eu fiquei na casa dela.

Joaquim - Que era amiga dele.

Iris - Ah...

Joaquim - Era amiga dele.

Iris - Ah... sim.

Josefa - Ela disse prima. Ele disse olha Maria sua tia, eles me chama de tia, olha Maria tua tia não vai ficar doente, ela não vai ficar sem operar. Assinou o cheque e entregou na mão dela, disse entregar pra Roger. Meu Deus do céu. Eu mesmo tinha operado a senhora e ... Graças a Deus

Iris - Pois é, então a vida não foi fácil não.

Foi não.

Iris - Mais também estão todos felizes graças a Deus

Joaquim - Graças a Deus, muito felizes.

Trecho inaudível

Iris - Então só agradeço a vocês pela colaboração que deram nesse trabalho que eu vou desenvolver né e espero no futuro trazer pra vocês né a história do projeto de assentamento, que a ideia é manter viva essas histórias, já que está se acabando...

Joaquim - O que mais está pegando o pessoal sair pra cidade é não poder trabalhar mais. Cortaram o nosso direito, hoje não toco minha lavoura porque não tem como. Porque se tem um matim, não pode derrubar. E agora não tá tendo carro, hoje está até parado as escolas porque não pagaram os freteiros que carrega toda a meninada. Os meninos estão ai hoje, está tudo parado. Tava a menina, minha neta, minha filha que é professora lá, tá tudo ai, porque tá parado.

Trecho inaudível.

APÊNDICE 05 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM
A FORMADORA DO GESTAR II

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Proibida a publicação no todo ou em parte; permitida a citação. Permitida a cópia xerox. A citação deve ser textual, com indicação de fonte conforme abaixo:

SILVA, Jocilene D'Avila. Jocilene D'Avila da Silva. Depoimento (2013), Sena Madureira-AC, 2013.

JOCILENE D' AVILA DA SILVA

(Depoimento, 2013)

Seropédica – RJ

2013

FICHA TÉCNICA

Tipo de entrevista: temática

Entrevistadora: Francisca Iris Lopes

Levantamento de dados: Francisca Iris Lopes

Pesquisa e elaboração do roteiro: Francisca Iris Lopes

Transcrição: Francisca Iris Lopes

Conferência da transcrição: Francisca Iris Lopes

Técnico de gravação: Francisca Iris Lopes

Local: Residência da entrevistada – Rua Major João Câncio, 285 – Centro – Sena Madureira-Acre – Brasil

Data da entrevista: 28 de Outubro de 2013

Horário início: 19h: 12min.

Horário Término: 19h: 40min: 19s.

Duração: 00h: 28min: 19s

Mídia: Pen Drive

Páginas: 09

Entrevista realizada no contexto do projeto "Educação do Campo: Análise do programa GESTAR II de Língua Portuguesa na Escola Rural Leonice Bregense", desenvolvido pela pesquisadora Francisca Iris Lopes, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pesquisadora Francisca Iris Lopes, em parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, no período de 2012 e 2013, resultando na dissertação de mestrado da pesquisadora, sob a orientação do Professor Doutor Ramofly Bicalho dos Santos.

Interlocutores falantes:

Iris = Entrevistadora/mestranda

Jocilene = Professora Formadora do GESTAR II

Iris - Professora Jocilene, boa noite. Eu quero primeiramente agradecer a sua disponibilidade em participar desse meu projeto. E, em nome da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e do Instituto Federal de Educação do Acre, a gente agradece a sua colaboração, a sua contribuição em gravar essa entrevista pra falar um pouco sobre o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar, Programa GESTAR II.

Iris - Primeiramente eu gostaria de saber da senhora o seu nome, sua formação e a instituição onde a senhora se formou.

Jocilene - Boa noite professora Francisca Iris. Eu que agradeço por estar fazendo parte dessa sua pesquisa. Meu nome é Jocilene D'ávila da Silva, eu tenho formação em Letras e a instituição a qual me formei foi pela UFAC – Universidade Federal do Acre.

Iris - A senhora já participou ou participa de algum programa de formação continuada?

Jocilene - Sim. Participei do programa de formação continuada GESTAR II em Língua Portuguesa.

Iris - Atualmente participa de um outro, de outros programas?

Jocilene - De formação continuada não. De vez em quando nós fazemos formações. Mas, formações sem certificação. Só formações que são desenvolvidas conosco enquanto formadores pela Secretaria de Estado de Educação, mas sem certificação.

Iris - Professora há quanto tempo a senhora atua no magistério?

Jocilene - Há 17 anos.

Iris - Esses 17 anos, todos eles foram como professora?

Jocilene - Não. 13 anos como professora.

Iris - Atualmente a senhora está em sala de aula?

Jocilene - Não.

Iris - A senhora é professora formadora hoje?

Jocilene - Sim.

Iris - Em quais programas a senhora atuou ou a senhora atua?

Jocilene – Há quatro anos eu atuei como formadora do GESTAR II de Língua Portuguesa, trabalhando diretamente com os professores de Língua Portuguesa durante dois anos e atualmente eu trabalho como formadora de acompanhamento nas escolas, que é um trabalho desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação, onde fazemos acompanhamento nas escolas do Estado e eu trabalho com acompanhamento da escola de ensino médio.

Iris - Esse acompanhamento é de desempenho de aluno ou desempenho de professores?

Jocilene – Na verdade é um conjunto. Trabalhamos com os coordenadores pedagógicos pra que esses desenvolvam um trabalho voltado para o trabalho do professor na sala de aula, para que tenha, conseqüentemente, um resultado positivo dos alunos.

Iris - Professora conta um pouco da tua experiência como professora formadora do programa GESTAR.

Jocilene - Certo. É, eu na verdade quando comecei como professora formadora do GESTAR, o programa já havia iniciado aqui no município de Sena Madureira. Assi...é... foram duas semanas de formação que aconteceram com alguns professores que foram selecionados em num outro município aqui do Acre pra fazerem esse estudo inicial. Pra levantamento do material, estudo do material, de todo o material que o GESTAR trabalha e na verdade no final a professora que foi designada para trabalhar com o GESTAR, recusou, não aceitou e me indicaram e eu aceitei esse desafio de trabalhar com o GESTAR então eu comecei conhecendo todos os professores de Língua Portuguesa e nós fazíamos um... um encontro a cada quinze dias pra o estudo desse material do GESTAR e um acompanhamento na sala de aula com esses professores. Foi uma experiência muito positiva porque um material novo, um

material diferenciado, né? dos outros que eu já havia feito enquanto professora e não como formadora, então foi um desafio trabalhar com esses professores do 6º ao 9º ano durante o período de dois anos.

Iris - Quais eram os objetivos do GESTAR? Eu digo quais eram porque o programa não existe mais, é isso?

Jocilene - Isso, ele... o programa foi durante dois anos porque trabalhamos todos os módulos do GESTAR e ele foi 2008/2009. Quando foi agora em 2013 ele reiniciou, no entanto a Secretaria de Estado de Educação cancelou o GESTAR agora em 2013. O principal objetivo do GESTAR era trabalhar com os professores de Língua Portuguesa e Matemática do 6º ao 9º ano a questão do letramento, né? do letramento como um todo inserindo os gêneros do discurso, os gêneros textuais nessas disciplinas, né? Língua Portuguesa, Matemática também, de uma forma que houvesse uma mudança, uma transformação na forma de se trabalhar essas disciplinas, né. Porque até pouco tempo trabalhava-se especificamente a gramática na sala de aula de Língua Portuguesa, principalmente, eu falo mais de Língua Portuguesa porque é a área na qual trabalhava, né? e trabalho ainda. Então assim, com a vinda do GESTAR começou-se a trabalhar Língua Portuguesa numa concepção diferente, né? inserindo os gêneros textuais né? o gênero do discurso dentro dessa disciplina no qual se privilegia mais a... o trabalho com a leitura, da compreensão da leitura, desse entendimento, de se ler porque se ver que no nosso País, no nosso Estado e no nosso município as maiores dificuldades que nós encontramos é na questão da leitura que os alunos não conseguem desenvolver bem essa habilidade, e justamente é um reflexo também das avaliações externas, o trabalho do GESTAR, ele é voltado pra... na verdade ele procura né? sanar o... essas dificuldades que as avaliações externas mostram nos seus resultados, né? o SEAPE, o SAEB, PROVA BRASIL eles detectam que os alunos não conseguem compreender aqui que eles estão lendo, né? não tem resultado positivo nessa avaliação que é de leitura, então o GESTAR veio trazer como foco justamente o trabalho voltado mais para a leitura em Língua Portuguesa, Matemática e que os coordenadores pedagógicos se inteirasse, participasse do curso também pra que pudessem difundir isso nas demais disciplinas.

Iris - Então além dos professores de 6º ao 9º ano, a quem mais o programa se destinava?

Jocilene - Aos professores do 6º ao 9º ano que nem você falou, o coordenador pedagógico poderia fazer, o gestor tinha que ter conhecimento desse programa que estava sendo desenvolvido e que os professores estavam participando, porque como eu disse: foi uma mudança que aconteceu, então desde o gestor, coordenador de ensino, coordenador pedagógico, professor e toda a escola até a moça da biblioteca teria que ter conhecimento desse programa. Porque o professor, a partir disso, vai fazer um trabalho diferenciado com os seus alunos. Se o coordenador pedagógico, ele não acompanha essa mudança, essa transformação ele não tem como entender o planejamento do professor.

Iris - Professora houve participação de professores das escolas do campo nesse... nessa formação?

Jocilene - Sim. Aqui em Sena Madureira apenas uma escola participou, né. É a Escola Municipal Leonice Bregense.

Iris - É... eu acredito que já foi contemplado é... em sua fala anterior, mas qual é a metodologia do GESTAR?

Jocilene - A metodologia do GESTAR é um trabalho semipresencial, né, um curso de formação continuada semipresencial, no qual nós nos encontrávamos a cada quinze dias, né com o estudo do material e os professores traziam também porque eles tinham que desenvolver aquele material, aquele estudo na sua sala de aula também com os seus alunos e eles traziam pra nós o resultado desse trabalho, né? como esse trabalho chegou até os alunos, como os alunos receberam essa novidade, né de trabalhar os gêneros textuais com as finalidades, com seus objetivos, né? com suas características, privilegiando mais a leitura e havia uma reflexão geral de todos os professores participantes, todo o grupo participante, né? em cada escola, cada um fazia a sua exposição de como havia sido o trabalho e nós fazíamos

juntos, uma análise desse resultado. E... e fazíamos uma oficina juntos né? no final de cada módulo lá... nós tínhamos uma oficina pra desenvolver, né? os professores desenvolver essa oficina e posteriormente, desenvolviam na sala de aula também.

Iris - Ok. Então era uma formação continuada em serviço?

Jocilene - Formação continuada em serviço. Porque era justamente para professores atuantes, né? do ensino fundamental de 6º ao 9º ano.

Iris - E como era a participação desses sujeitos, desses professores, coordenadores, gestores, havia uma participação massiva desses professores?

Jocilene - Infelizmente não. Os gestores nunca participaram, a não ser no... na aula de abertura, na aula inaugural do programa, eles participaram, né? dessa aula mas não frequentavam aos encontros e poucos coordenadores pedagógicos também, se interessaram né? assim pela dimensão do programa né? desse trabalho do GESTAR II, mas os professores em sua maioria desenvolveram um trabalho excelente, participavam com bastante frequência desse trabalho do GESTAR.

Iris - Quais foram as maiores dificuldades nesse período que a senhora esteve à frente desse programa, quais foram as maiores dificuldades enfrentadas?

Jocilene - Eu acredito que as maiores dificuldades enfrentadas foi justamente essa mudança de concepção de ensino de Língua Portuguesa porque na formação inicial todos os professores que eram formados na área não privilegiavam o estudo dessa forma, apesar de já estar nos PCNs né? há muitos anos que tem que se trabalhar a leitura né? os gêneros textuais, mais de fato isso não acontecia na escola. Professor privilegiava a gramática descontextualizada né? as questões sem reflexão né? e... e o GESTAR ele trouxe esse estudo do...do...da questão discursiva de se trabalhar a questão da leitura, da compreensão né? da análise do que se ler e...e... assim... essa dificuldade foi muito grande até dos próprios professores, pelos próprios, eles enfrentaram essa dificuldade porque... ai veio também uma dificul... é... esse fato de que o aluno trava... o professor trabalhando de uma forma diferente com os alunos, os pais começaram a cobrar também, porque os pais estavam acostumados cadernos cheios, exercícios de memorização né? e o professor começou trabalhar mais leitura na sala de aula e os pais não viam isso como um conteúdo né? não ver a leitura como um conteúdo e a leitura é um conteúdo porque você ensina.. se ensina, leitura se aprende na escola, então tudo que se ensina né?, é conteúdo. Então essa foi uma dificuldade muito grande, e nós temos ainda. Até o final do curso, tinha sim. Os professores ainda tinham um pouco de dificuldade né? de trabalhar, de contextualizar, porque... é... ai você me pergunta, extinguiu-se a gramática? justamente uma dificuldade era essa. Porque a gramática ela tinha que ser trabalhada, numa nova visão de análise linguística, dentro do texto você trabalhava, o aluno compreendia todo o contexto e como over né? a questão da gramática dentro do texto contextualizado, o professor tinha muita dificuldade de fazer isso porque ele não foi habituado né? a trabalhar dessa forma, mais o curso, o GESTAR II foi mostrando aos pouco o professor como ele desenvolver isso.

Iris - E parece que eles não percebiam os elementos gramaticais dentro do texto.

Jocilene - Justamente. (Risos) Não percebiam, não viam assim, a função desses elementos gramaticais dentro do texto.

Iris - Professora como saber se os professores que participaram do programa, eles passaram a utilizar os conhecimentos adquiridos nas formações em suas aulas?

Jocilene - Nós fazíamos acompanhamentos, acompanhamentos pedagógicos, nós íamos na sala de aula do professor.

Iris - Assistiam a aula?

Jocilene - Assistíamos a aula. Foi quando começou realmente o trabalho que hoje até mesmo os coordenadores tá disseminando também né entre os coordenadores pedagógicos a questão do acompanhamento na sala de aula, tivemos muita dificuldade também né? de estarmos inserindo, entrando num campo né? que... que o professor de certa forma nos via como, não como aliado, mas como alguém que tivesse ali pra...vigiando seu trabalho. E o objetivo não

era esse. Aos poucos a gente foi ganhando a confiança dos professores né? porque nós... eles faziam as oficinas e essas oficinas eles tinham que desenvolver na sala de aula, lógico que vendo, fazendo as adequações pra suas realidades né? suas turmas do 6º, do 7º, do 8º, do 9º ano adequando né? e nós íamos ver se isso estava conseguindo ser feito por eles justamente por era uma coisa nova né? trabalhar dessa forma.

Iris - Bom. E o GESTAR acabou e a metodologia e os ensinamentos ficaram. E hoje professora é feito algum acompanhamento é....com relação ao desempenho do professor de Língua Portuguesa em sala de aula?

Jocilene - Bom como eu disse, nós iniciamos esse trabalho de verificação, de de de observação, de ajuda ao professor na sala de aula e isso, esse papel agora é do coordenador pedagógico da escola né? ele verifica e há o nosso acompanhamento também né? nós acompanhamos o coordenador pedagógico que acompanham os professores na sala de aula. E toda essa concepção, essa transformação de se trabalhar Língua Portuguesa, Matemática até as outras disciplinas, assim a passos lentos ela está acontecendo.

Iris - Por isso a importância da participação dos coordenadores pedagógicos nas formações?

Jocilene - Isso mesmo. Os professores, os coordenadores pedagógicos que não tiveram a efetiva participação na formação continuada do GESTAR II estão tendo muita dificuldade.

Iris - É.... a gente observa que aqui na nossa região, uma rotatividade muito grandes dos professores. A cada ano há uma rotatividade imensa né? e sabe-se também que tem professores hoje que atuam com a disciplina de Língua Portuguesa que não passaram por essa formação, como é feito o trabalho junta a esse professor para que essa metodologia seja dada continuidade?

Jocilene - É um problema. Isso daí é um problema que o coordenador pedagógico da escola ele tem que está apto a ajudar esse professor e ai onde entra a nossa participação também, porque tem muitos coordenadores também que são novos agora nas escolas e que eles não acompanharam esse trabalho nem essa evolução da transformação do ensino, porque o que nós ensinamos hoje, da forma que é ensinado hoje não é até como a gente via até pouco tempo atrás, né? houve uma transformação, uma mudança. A gente tá no meio dessa transformação, no meio dessa mudança. Então é ai onde nós como formadores, técnicos da Secretaria entramos em cena né? nós ajudamos o professor, nós trabalhamos a questão dos gêneros textuais, aos formadores de matemática né? os técnicos de matemática também que ajudam os professores de matemática. Enfim, nós contribuimos no que é possível, nos estudo né? desse professora pra que ele possa desenvolver essa nova concepção dentro da sala de aula e venha contribuir com a melhoria da qualidade do ensino daquele aluno né? que... que ele tá trabalhando.

Iris - É.... Observamos também que já houve alguma melhoria no desempenho de leitura e escrita dos estudantes após a... a formação dos professores que receberam... que passaram por essa formação do GESTAR né isso?

Jocilene - Certo. Aham...

Iris - É.... quais os indicadores que apresentam esses resultados?

Jocilene - Olha, nós temos, nós temos as avaliações externas né? nós temos o SEAPE, nós temos o SAEB, Prova Brasil que... que... nós temos na verdade são... são níveis de proficiência né, que nós verificamos se o aluno está abaixo do básico, no básico, no adequado ou nível adequado né? de leitura e nós percebemos que esses alunos quando fizeram a primeira avaliação eles estavam abaixo do básico, a partir e.... e... no início do GESTAR em 2008 antes de assumir teve uma avaliação diagnóstica no qual todos os professores do 6º ao 9º ano de Língua Portuguesa e Matemática fizeram no início do Programa né? Quando foi no final do programa, nós fizemos outra e nós verificamos que houve um avanço, assim.... na verdade foi muito precário porque o resultado total de todos os professores, não chegou até nós. Nós não tínhamos todos, só alguns. Mas com esse pouco que nós tínhamos, conseguimos verificar que houve um avanço, né? significativo e até as avaliações externas elas estão mostrando isso, né? que agora o professor trabalha mais voltado para desenvolver essa

habilidade de leitura nos alunos.

Iris - Bom. É... vou lhe fazer uma pergunta que não sei se a senhora vai responder. Porque o programa ele não teve continuidade? Se houve alguma explicação da secretaria, tava tudo encaminhado pra que ele fosse desenvolvido a partir de 2013 e de repente ele...

Jocilene - Sim. O programa, é... ele tinha duração de um ano e aí nós trabalhamos com os professores um ano, quando foi no ano seguinte, ele reiniciou né, trabalhamos pra mais um grupo de professores, acredito que a Secretaria ela subtende-se que todos os professores, todos estavam formados a partir do GESTAR com essa nova concepção, no entanto quando foi agora no ano de 2013 houve essa necessidade de... de trabalhar o GESTAR novamente pela rotatividade que nem voce falou, dos professores. Só que, ao fazermos uma... uma formação em Rio Branco, lá... lá na capital sobre a ... o GESTAR com todos os técnicos né? os formadores que trabalharam o GESTAR na sua primeira versão, ficou claro que o material que o GESTAR trazia ali naquele momento, ele já estava ultrapassado não é... ele já estava ultrapassado porque o GESTAR ele trazia a nova concepção né? trabalhar o que é gênero textual, trabalhar com gêneros textuais né? maneira de se trabalhar com esses gêneros textuais, análise linguística, então tudo isso já foi muito fomentado né? por nós formadores com os professores que estão atuando. Então o que nós queríamos na verdade era algo que viesse acrescentar ao GESTAR né? e se nós trabalhássemos o GESTAR novamente ia ficar naquele mesmo patamar e não era o que nós queríamos, então a equipe decidiu de não trabalhar com o GESTAR a não ser que tivesse uma nova versão dele.

Iris - Houve realmente uma melhoria no desempenho dos alunos em relação à leitura e à escrita? E hoje a senhora sabe precisar em que nível se encontram os alunos hoje da rede?

Jocilene - Sim. Né? Que nem eu falei pouco tempo atrás, logo inda agora, é... os alunos eles encontravam abaixo do básico né? num... num nível de proficiência aquém do que desejamos para os nosso alunos. E atualmente com os simulados que nós fazemos e com as avaliações em larga escala, nós verificamos que os alunos eles estão do básico para o adequado, ou seja, houve um avanço. É o que nós esperamos? que é o avançado, ainda não. Mas houve uma pequena melhoria.

Iris - E com isso também melhorou o IDEB.

Jocilene - E com isso também melhorou o IDEB. Isso mesmo.

Iris - Professora, mas com todos esses avanços, com todas essas formações, todo esse empenho, que a gente sabe do empenho da Secretaria, empenho dos professores, formadores, de toda a equipe da Secretaria. Mas como a senhora ver a posição que o Brasil ocupa com relação ao desempenho de leitura e escrita dos estudantes nas avaliações nacionais e internacionais né? e... e o que está faltando pra melhorar esses resultados? A gente sabe que a nível de Estado já houve um grande avanço, mas mesmo assim o nosso País, o nosso Estado ainda está muito aquém né? do desejável né? na questão do nível de leitura e escrita.

Jocilene - É... é verdade, eu acredito que pra melhorar esse, esse desempenho né? o resultado dessas avaliações, é... uma questão mais assim, eu não sei se posso dizer pessoal, mais eu acredito que tem que haver mais estudo por parte do professor. Professor tem que estudar mais, o Estado oferece né? é... u... uma formação continuada, o Estado oferece possibilidades do professor ter esse... esse... melhorar a sua prática, mais o professor tem que querer melhorar a sua prática. Nós vemos que... que muitos professores eles se... eles, eles tem necessidade de mais leitura sabe, de mais compreensão daquilo que ele realmente quer, qual o seu objetivo, qual o seu real papel na escola. Eu acredito que pra melhorar esses índices, o professor, ele... ele precisa, ele tem uma real necessidade de estudo. Pra melhorar ele enquanto professor.

Iris - Bom, então a senhora não atribui nenhuma questão assim estrutural, questão de... como se observou aí, questão de formação.

Jocilene - Questão de formação. Eu não atribuo, eu não atribuo porque assim, lógico que aqui na nossa cidade nós temos salas superlotadas né? nós temos é... professores que de certa forma né? ganham razoável, ganham razoavelmente, mas assim, nós temos professores que

fazem a diferença, né? mesmo com essas realidades, nós temos professores que fazem a diferença, porque voce ver que são professores que... que gostam do que faz, que estudam né? que vão realmente com compromisso, sabendo que não vão encontrar alunos, é... é... todos homogêneos, uma sala onde todos os alunos vão tá sentadinho prestando atenção no que voce diz né? sabe que essa é uma realidade e que fazem a diferença e que consegue chamar a atenção do seu aluno, consegue melhorar a qualidade daquele ensino que é dado naquela escola, então eu vejo assim, por perceber isso, por ver isso, eu acredito que a ... a formação do professor enquanto professor mesmo, se dedicar um tempo mais pra estudar, pra... pra... pra ler mais sobre a sua disciplina, a sua profissão, ele vai ter um desempenho melhor.

Iris - Professora é... é... eu agradeço ai, mais eu deixo livre ai pra que a senhora possa acrescentar outras contribuições sobre... sobre esse programa.

Jocilene - Olha... o programa GESTAR assim como todo programa tem suas falhas, mas eu sou uma defensora do GESTAR porque eu presen... eu sou professora de Língua Portuguesa e eu presenciei né? o GE... o en..., o en... a educação, o ensino de Língua Portuguesa e até de Matemática no nosso município, antes e depois do GESTAR. Como era trabalhado antes com a formação inicial do professor e o que essa formação continuada trouxe de benefício para o professor, para a escola, para os alunos né? depois que ela foi implementada aqui no município de Sena Madureira. Foi após o GESTAR né? foi com o GESTAR que tudo começou a desenrolar né? a questão do trabalho com os gêneros, a questão da leitura na sala de aula, né? de desenvolver essas habilidades de leitura nos alunos. Enfim... eu, eu acredito que o GESTAR se tivesse uma nova... uma nova versão dele acrescentando, acrescentado à sua primeira versão iria contribuir mais com o trabalho do professor de Língua Portuguesa e de Matemática. E que o Governo Federal, ele pudesse disponibilizar um GESTAR também para as demais disciplinas né?

Iris - Exatamente

Jocilene - Geografia, História, Sociologia, trazendo metodologias, trazendo inovações, trazendo, trazendo possibilidades do professor trabalhar de uma forma mais dinâmica né? diante da... de todas as situações que ele enfrenta às suas disciplinas. Talvez né? levando o professor das demais disciplinas a... a estudar né? bem que se nem da for... a partir de uma... de uma formação continuada em serviço e... nós iríamos ter um resultado mais positivo porque a responsabilidade do... do... desses resultados dessas avaliações externas, não é só do professor de Língua Portuguesa e Matemática, todos contribuem.

Iris - Até porque os gêneros textuais, os textos né?

Jocilene - Justamente.

Iris - Todos eles têm saberes da Geografia, da História, da Sociologia

Jocilene - Isso mesmo. Perpassa por todas. Isso é verdade. Isso mesmo. Isso iria contribuir muito.

Iris - Talvez essa pergunta anterior que lhe fiz pudesse ser sanada com essa sua sugestão.

Professora mais eu quero agradecer né? profundamente a sua colaboração, tenho certeza que essas suas contribuições serão muito valiosas para o desenvolvimento desse trabalho que posteriormente, né? é... trará um retorno também pra Sena Madureira pra que a gente possa, o próprio governo, a própria Secretaria está fazendo uma avaliação dessa... desses programas de formação que são implementados e que muitas vezes eles não são dado continuidade né? mais assim, o GESTAR apesar de não ser dado continuidade mais como a senhora diz, ele deixou um legado muito positivo né?

Jocilene - Verdade.

Iris - Né? então agradeço....

Jocilene - Não, eu que agradeço e sucesso aí na sua pesquisa.

Iris - Obrigada.

APÊNDICE 06 – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA DE
LÍNGUA PORTUGUESA DO 6º AO 9º ANO DA ESCOLA LEONICE BREGENSE.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE AGRONOMIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO AGRÍCOLA

Proibida a publicação no todo ou em parte; permitida a citação. Permitida a cópia xerox. A citação deve ser textual, com indicação de fonte conforme abaixo:

GOMES, Vanilde Ribeiro Líbio. Vanilde Ribeiro Líbio Gomes. Depoimento (2013), Sena
Madureira-AC, 2013.

VANILDE RIBEIRO LÍBIO GOMES

(Depoimento, 2013)

Seropédica – RJ

2013

FICHA TÉCNICA

Tipo de entrevista: temática

Entrevistadora: Francisca Iris Lopes

Levantamento de dados: Francisca Iris Lopes

Pesquisa e elaboração do roteiro: Francisca Iris Lopes

Transcrição: Francisca Iris Lopes

Conferência da transcrição: Francisca Iris Lopes

Técnico de gravação: Francisca Iris Lopes

Local: Residência da entrevistada – Rua Manoel Gonçalves, s/nº – Bosque – Sena Madureira-Acre – Brasil

Data da entrevista: 02 de Novembro de 2013

Horário início: 19h: 27min.

Horário Término: 20h: 12min: 44s.

Duração: 00h: 45min: 44s

Mídia: Pen Drive

Páginas: 14

Entrevista realizada no contexto do projeto "Educação do Campo: Análise do programa GESTAR II de Língua Portuguesa na Escola Rural Leonice Bregense", desenvolvido pela pesquisadora Francisca Iris Lopes, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro pesquisadora Francisca Iris Lopes, em parceria com o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre – IFAC, no período de 2012 e 2013, resultando na dissertação de mestrado da pesquisadora, sob a orientação do Professor Doutor Ramofly Bicalho dos Santos.

Interlocutores falantes:

Iris = Entrevistadora/mestranda

Professora Vanilde = Professora de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano da Escola Municipal Rural Leonice Fernandes de Almeida Bregense

Iris - Professora Vanilde boa noite. Eu quero em nome da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e do Instituto Federal de Educação do Acre, agradecer a sua disponibilidade em participar de... dessa entrevista é... para compor parte da disser... da minha dissertação de mestrado.

Iris - É... primeiramente eu gostaria de perguntar da senhora qual é a sua formação.

Professora Vanilde - Sou formada em Língua Portuguesa.

Iris - É o curso de Letras?

Professora Vanilde - Letras Vernáculos.

Iris - Por qual instituição a senhora se formou?

Professora Vanilde - Pela UFAC

Iris - UFAC. É... a senhora atua no magistério há quanto tempo professora?

Professora Vanilde - Estou na sala de aula há onze anos

Iris - O que motivou a senhora escolher essa profissão?

Professora Vanilde - Desde criança sempre sonhei ser educadora, tanto que eu fiz o magistério e quando ter... ou o científico e quando eu terminei de fazer o científico eu descobri que eu não podia ser... ir pra sala de aula, aí foi pro magistério, estudei quatro anos e concluí no ano seguinte já assumi uma sala pra dar aula.

Iris - Que bom. É... e essa sua área de atuação, Língua Portuguesa?

Professora Vanilde - Pra mim, foi um... sempre sonhei né? Tive professores assim excelente né? que sempre me motivaram, quando eu estudava sempre achava que me identificava muito com Língua Portuguesa. Então esse foi um sonho e quando eu decidi optar, não tive nenhuma dúvida que eu queria ser... trabalhar com Língua Portuguesa.

Iris - Professora a senhora trabalha em mais de uma escola?

Professora Vanilde - Sim. Trabalho em duas escolas. Trabalho na escola urbana e na escola rural.

Iris - O seu contrato, tanto na escola do campo quanto na escola da cidade é efetivo ou temporário?

Professora Vanilde - Temporário. Há onze anos estou trabalhando temporariamente.

Iris - Fazer o concurso agora.

Professora Vanilde - Huummruum.

Iris - É... a disciplina que a senhora leciona.

Professora Vanilde - Língua Portuguesa, mas já trabalhei também, logo que eu iniciei eu trabalhei História, Geografia, aí dois anos eu trabalhei com História e Geografia. Em seguida eu trabalhei com Língua Portuguesa e Inglês. Aí todo... daí pra cá todo o tempo fiquei trabalhando só Língua Portuguesa.

Iris - Nas duas escolas?

Professora Vanilde - Não. Só numa, que só nesse ano eu estou trabalhando na Escola Fontenele aqui na cidade. Sempre trabalhei na... trabalhei na comunidade rural no Porto Alegre que a gente subia o rio e agora trabalho na escola Leonice Bregense que a gente vai de bar... na... de ônibus né? na BR 364.

Iris - Tá. E... pra qual série a senhora leciona?

Professora Vanilde - Sempre lecionando de 5ª a 8ª série, né...

Iris - O que corresponde hoje de 6º ao 9º ano.

Professora Vanilde - Isso. O que corresponde hoje de 6º ao 9º ano.

Iris - Tá. É... São quantas turmas?

Professora Vanilde - Eu tenho na... na zona rural eu tenho quatro turmas e na zona urbana eu

tenho cinco.

Iris - Professora, quantos alunos tem em média na... em cada turma?

Professora Vanilde - Em média de... varia muito. Na zona rural os nossos alunos são bem menos, eu tenho a turma maior eu tenho trinta e cinco alunos. Ai varia vai 10, ai eu tenho 12, 36, então varia muito. Já na escola urbana, eu tenho turma até de 49 alunos por turma né? Então varia muito, nas sétimas a gente tem 49, duas com 45, oitava com 38 então é uma turma bem maior.

Iris - Na zona...?

Professora Vanilde - Urbana. Na rural é menor a turma.

Iris - É... e quantas aulas a senhora dar por semana?

Professora Vanilde - Em cada turma eu tenho que dar quatro aulas por semana.

Iris - São vinte e oito aulas?

Professora Vanilde - Vinte e oito aulas por semana. Huummruum.

Iris - E há quanto tempo a senhora trabalha na escola Leonice Bregense?

Professora Vanilde - Na escola Leonice Bregense eu estou no quinto ano.

Iris - Quinto ano. Sempre com Língua Portuguesa?

Língua Portuguesa.

Iris - A senhora mora na comunidade lá?

Professora Vanilde - Não. Não moro na comunidade. Eu mora mesmo aqui na cidade.

Iris - É... a senhora poderia relatar como é o seu percurso pra chegar na escola todos os dias.

Professora Vanilde - Meu percurso é muito interessante. Todos os dias cedo eu saio de casa as quinze pras oito e vou pra escola Fontinele na cidade onde eu trabalho, quando dar meio dia o ônibus da escola rural me pega na porta da... do Fontinele, eu entro no ônibus já com a marmita na mão, vou direto pra escola trabalhar só chego em casa cin.... seis horas da tarde, as dezoito horas.

Iris - Como a senhora descreve a escola Leonice Bregense?

Professora Vanilde - Ah! Eu descrevo a escola Leonice Bregense como uma escola muito boa pra trabalhar, gosto muito de lá. Eu não me vejo fora dessa escola, já me apeguei muito e... uma escola muito boa, amigável, as pessoas são todas muito sociável né? todo muito se comunica muito bem, se entende muito bem, então é um lugar pra mim que eu me identifico muito.

Iris - E como é o trabalho na escola da cidade?

Professora Vanilde - Bem diferente da zona rural né? mais agitado, os alunos são... até digamos assim que até mais sapequinha um pouco né? porque na zona rural, os nossos alunos tem mais respeito pela gente né? eles até prestam mais atenção nossos alunos da zona rural né? os da cidade por ter tudo na mão, eles são um pouco mais confiantes e os nossos da zona ur... é rural por não ter acesso a coisas... a materiais dos quais os nossos da zona urbana tem, eles participam mais das aulas, eles prestam mais atenção, eles se dedicam mais e tem mais respeito pelo professor.

Iris - Verdade. Professora, existe uma proposta curricular específica para o ensino da Língua Portuguesa na escola do campo?

Professora Vanilde - Não. Não existe, a gente sempre faz é... acompanhamento com... na zona urbana né? e esse mesmo acompanhamento a gente desenvolve na zona rural, então não tem um... uma proposta específica para trabalhar com a zona rural, onde ai está um dos erros né? porque se diz que tem de trabalhar a realidade do aluno, então a gente deixa a desejar nessas questões.

Iris - E como é que feito o planejamento pedagógico para as duas escolas?

Professora Vanilde - Eu planejo toda terça-feira na escola Fontinele, na zona urbana, e toda segunda-feira a gente vai pra escola rural planejar com a nossa coordenadora da zona rural, na qual a gente mostra tudo, ela acompanha tudo direitinho e eu desenvolvo o mesmo planejamento tanto numa quanto na outra.

Iris - Então ela só ver o planejamento que foi feito aqui na cidade e dar o ok?

Professora Vanilde - E dar o ok e às vezes ela me dar sugestão de atividade também né? quando ela... eu peço e ela sugere atividades e eu acolho com maior... porque ela é a coordenadora, embora ela saiba que a forma como eu planejo aqui na cidade, ela sabe que vai ser é proveitoso pros alunos, então ela não cobra muito da gente né? ela não cobra muito de mim nessa parte aí porque ela sabe que eu vou bem preparada pra sala, pelo fato de eu tá é... sendo bem cobrada aqui, ela já não cobra muito lá, ela só assina embaixo... e sugere outras atividades.

Iris - É... existe alguma diferença em relação à metodologia né? já que não tem diferença com relação à proposta curricular, mas existe alguma diferença em relação à metodologia, ao conteúdo, aos tipos de textos e atividades que são desenvolvidos na escola do campo?

Professora Vanilde - Não deixa de existir, exatamente pela dificuldade, o acesso aos materiais que muitas vezes os alunos não tem da zona rural, então a... a... uma das dificuldades que a gente tem, que a gente tem que levar quase que tudo pronto pra dar pra eles, se é uma atividade em xerox a gente... o professor já tem que levar, então se é... vai é... levar textos pros alunos diferir um do outro, o professor tem que levar pra sala porque o aluno não pode... não tem acesso a pesquisa e aqui é diferente, na cidade é diferente. Tudo que a gente pede pra eles pesquisar a escola tem internet, tem uma biblioteca mais equipada, no caso a nossa não tem uma biblioteca equipada pra pesquisa, então isso aí já diferencia né?

Iris - Então a metodologia ela tem que ser de acordo com os recursos que a escola disponibiliza.

Professora Vanilde - Exatamente. Com os... de acordo com que é a realidade que a gente pode oferecer né?

Iris - É. Como é que a senhora organiza as suas aulas?

Professora Vanilde - Muito bem organizada. Tudo bem pensado, a noite toda é papel jogado pra todo canto, planejando o que vai fazer com cada turma, com textos reflexivos todos os dias, dinâmicas, pedindo pros alunos também levar dinâmica pra sala, texto reflexivo né? e procuro assim fazer uma aula das melhores possíveis embora a gente nunca consiga ser cem por cento porque é quase que impossível né? Mais a gente procura acima de tudo ir no caminho pra fazer o melhor né?

Iris - Isso. Envolver os alunos.

Professora Vanilde - Envolvendo os alunos né?

Iris - É. A senhora já participou ou participa de algum programa de formação continuada?

Professora Vanilde - Sempre que tem eu estou participando né? participei do GESTAR, participei do PROA, participei de... duma, duma formação pra educação é... inclusiva né? então a gente tá participando de toda... de tudo que tem, que vem oferecendo, eu participo porque esses cursos só ajuda a gente, só cresce né?

Iris - É... A senhora então conhece o programa GESTAR II?

Professora Vanilde - Com certeza. O GESTAR II é maravilha né?

Iris - Então professora a senhora poderia falar um pouco sobre esse programa? Como ele foi desenvolvido... Como era que ele acontecia... né? como é que era feita essa formação?

Professora Vanilde - Olha, nós tivemos assim pessoas muito eficientes assim pra ministrar o programa e eu fui convidada a participar, já inclusive a gente vai participar novamente, vai ter novamente o GESTAR, eu já fiz a minha inscrição novamente pra participar porque o GESTAR ele veio assim pra crescer né? ele veio assim pra abrir um caminho assim pro professor com novas metodologias, com tudo de bom que voce possa imaginar. Desde de o professor aprender a diferir um... uma variedade de texto, como trabalhar cada texto.

Iris - Professora, então a senhora já trabalhava com Língua Portuguesa antes do GESTAR. É... a senhora poderia falar um pouco pra mim é... como era o ensino da Língua Portuguesa antes do GESTAR?

Professora Vanilde - A gente tinha muita dificuldade, até mesmo porque a gente sabe que conhecer todos os gêneros textuais é quase que impossível né? e com o GESTAR ele abriu-se um leque assim pra gente trabalhar textos de várias... vários gêneros né? isso facilitou até

mesmo pro próprio professor a saber reconhecer a diversidade de gêneros textuais que temos para poder chegar na sala e copi.... ensinar para nossos alunos e cobrar que nossos alunos saibam identificar as diversidades de gêneros textuais.

Iris - Certo. E agora? Ou seja, antes se trabalhava mais a gramática.

Professora Vanilde - Mais a gramática. Nós não deixamos de trabalhar a gramática, mais o GESTAR ele proporcionou nova metodologia, que foi trabalhar a gramática contextualizada né? contextualizada, isso foi muito bom porque em nenhum momento o professor de Língua Portuguesa, principalmente eu, deixei de trabalhar a gramática dentro de sala né? porque os textos exigem isso, mas isso de forma contextualizada sem tá conceituando o que é isso, o que é aquilo, o que é verbo, o que é pronome, que a gente só fazia com que o nosso aluno decorasse e ele não era capaz de identificar, quando se deparasse no texto, ele não ia saber identificar. Então da forma contextualizada, ficou mais fácil pra trabalhar, a gente trabalha a gramática e os textos ao mesmo tempo.

Iris - Todos os elementos gramaticais presentes no texto.

Professora Vanilde - Todos os elementos gramaticais presentes no texto. E em tudo que a gente vai trabalhar a gramática tá dentro né? todos os textos.

Iris - Então agora se trabalha assim né isso?

Professora Vanilde - Com certeza. Dessa forma que o GESTAR nos ensinou. O GESTAR proporcionou isso assim pra gente. Trabalhar dessa forma né? contextualizada e o aluno vai compreender da mesma forma.

Iris - Professora, eu também sou professora e a gente sempre se depara com alguns alunos que eles não tem muito interesse né? na...

Professora Vanilde - Com certeza.

Iris - Na sala de aula. Como a senhora lida com os alunos que não tem interesse é... nas suas aulas?

Professora Vanilde - Uma das coisa que eu gosto muito de tá usando, é texto reflexivo né? que os textos assim motivam muito né? As vezes até o próprio professor amanheceu o dia... o texto reflexivo ajuda muito no dia né? e a gente... eu gosto muito de levar pra sala e dando exemplo, eu gosto muito de colocar minha vida como exemplo né? que a gente não nasceu em berço de ouro, que tudo na vida que a gente tem é porque a gente tem.... Já ralou muito, a gente já teve que estudar, que o estudo não parou, a oportunidade que tiver novamente a gente ... o estudo nunca para, a gente tá sempre trabalhando isso. E aqueles alunos que são muito relapso assim dentro da sala, a gente tá sempre tentando associar junto com aqueles que a gente diz que é mais, de certa forma que tá mais atento, que procura se interessar mais, a gente procura sempre tá inserindo esses alunos nesses grupos né? agrupando né? a realidade é essa, a gente tá sempre agrupando, nunca deixar o aluno, por mais preguiçoso, por mais relaxado que o aluno seja, voce nunca pode deixar ele lá no cantinho, tem que dizer: olha voce vai fazer parte desse grupo aqui, a gente vai atribuir atividades para eles das quais a gente vai cobrar essa atividade porque de uma certa forma ele vai ter que fazer né? então é assim que a gente procura fazer.

Iris - E voce tem aluno que apresenta dificuldade na aprendizagem de leitura e escrita.

Professora Vanilde - Em quase todas as turmas, tanto numa escola quanto na outra. Os nossos alunos hoje, eles tem muita preguiça de ler né? essa é... é... um dos maiores problemas do nosso professor de Língua Portuguesa e Matemática, porque se o aluno não sabe o Português, ele não aprende a Matemática. Porque se ele não se interessa na leitura, ele também não vai saber interpretar quando for fazer os cálculos gramá.... é... matemáticos, eles também não vai saber. Então é uma das dificuldades que a gente tem. Todas as turmas tanto na cidade como na zona rural a gente se depara com situações assim.

Iris - É... Professora, e a que a senhora atribui essas dificuldades?

Professora Vanilde - Eu observo assim que o sistema educacional ele deixa muito a desejar né? Deixa muito a desejar. Nós trabalhamos no início do ano aqui na cidade até fazendo agrupamento né? fazendo agrupamento, trabalhando com aluno de oitava série, conteúdo de

quinta, porque o aluno não tava muito frágil né? abaixo do básico, a gente trabalhou pra ver se o aluno chegava, então a gente ver assim a desmotivação do próprio aluno né? do próprio aluno, porque coisa que ele já viu na quinta série né? a gente repetiu, passamos o primeiro bimestre todinho trabalhando, então a gente ver a dificuldade que ele tem. Ele não se interessa, o aluno não valoriza mais o estudo que nem a gente valorizou. Exatamente porque as coisas estão muito fáceis pros nossos alunos, então quanto mais fáceis, mais eles botam dificuldade pra aprender.

O livro tem sido deixado de lado. Tudo eles querem pesquisar na internet, levar pronto né? e aí quando a gente pede pra produzir um texto eles já pegam um texto pronto. Não, não a gente não quer que voce vá lá e pegue, a gente quer que voce produza. Ajudar o aluno na sala. Mais professora esse daqui eu só modifiquei. Não. Não pode ser assim. Vamos produzir na sala, produzir juntos. A gente trabalha muito. Lápis e caneta na mão, caderno, isso aí tem que funcionar, porque aluno, o aluno só na internet, pega as coisas prontas né? às vezes até nós professores temos mania de querer pegar a.... a.... tudo pronto né? e por isso, uma das coisas que a gente e.... eu aprendi no GESTAR, que o GESTAR, ele ensina muito isso pra gente né? nada pronto, você tem opção de tá é.... pesquisando, agora faço o seu né? diferente, faça diferente né?

Iris - A pesquisa é pra auxiliar né?

Professora Vanilde - Auxiliar né? vamos fazer diferente.

Iris - Professora como é que a senhora trabalha com esses alunos que apresentam dificuldade de leitura e escrita né? de que forma é desenvolvido o trabalho com eles né? ou seja, de que forma a senhora ensina esses alunos a ler e a escrever?

Professora Vanilde - Nós estamos trabalhando atividades diferenciadas né? hoje nos planejamentos, o professor, ele é cobrado, é cobrado. Levar atividade diferenciada, se meu aluno X não está igual aos outros alunos, eu tenho que trabalhar atividade diferenciada com ele pra fazer com que ele avance né? e essa atividade diferenciada entra gêneros textuais, entra interpretações textuais, condizentes a realidade daquele aluno. Eu não posso querer que meu aluno X se ele não tá igual aos demais alunos que trabalhe da mesma forma. Então eu tenho que trabalhar a mesma atividade que eu trabalho com os outros, mas num nível diferenciado né? que ele não vá dizer: por que os alunos.... os outros estão trabalhando essa atividade e eu não tô. Então a atividade tem que ser a mesma atividade, mas em outra realidade, em outra realidade.

Iris - Tá. Professora, a senhora conta com ajuda nesse sentido aí de professores de outras áreas, ou fica sempre é.... a.... na responsabilidade do professor de Língua Portuguesa, pra sanar essas dificuldades de leitura e escrita?

Professora Vanilde - Agora sim. Os nossos coordenadores pedagógicos tanto de uma escola como da outra, eles também estão sendo orientados né? a inserir os outros professores nessa batalha né? Tão sendo orientados a isso, não deixar só na... nas costas, digamos assim, do professor de Língua Portuguesa, porque se meu aluno não sabe, é só o professor de Português que tem culpa. Se meu aluno na sala.... na aula de História faz uma pergunta, vá lá e pergunta da professora de Português. Então sempre foi assim: professor de Português e não só tinha que ensinar a ler e escrever, como também dar todas informações necessárias ao aluno e agora está sendo diferente. A gente tá tendo é.... estudo, grupos, se reunindo em grupos de estudo juntos com as demais disciplinas pra agrupar né? e trabalhar juntos né? todas as disciplinas juntas, então tá sendo, tá começando assim a tirar mais aquele peso assim do professor de Língua Portuguesa e de Matemática, que sabe que Língua Portuguesa e Matemática, são os dois que estão ali mais juntinhos e se compreendem melhor porque as cobranças são as mesmas, tanto pra um como pra outro né? Mas agora as demais disciplinas também tão começando a trabalhar juntas.

Iris - Eu percebi que nessas.... Nesses acompanhamentos pedagógicos, nessas formações, nesse planejamento horizontal, vertical tem acontecido muita discussão em torno dos descritores né isso?

Professora Vanilde - Huummruum

Iris - O que são esses descritores professora?

Professora Vanilde - Os descritores eles são exatamente pra gente analisar as habilidades de leitura que nosso aluno precisa saber né? então é exatamente pra trabalhar habilidades de leitura, então todas as disciplinas elas... as demais disciplinas, elas ainda estão pouco assim com... desconhecida ainda assim sobre o assunto né? e Língua Portuguesa como já está trabalhando há mais tempo já tá um pouco mais por dentro, embora ainda tenha muita dificuldade ainda pra tá trabalhando as atividades que venha contemplar essas habilidades que os alunos tem que atingir. Então os descritores são exatamente pra isso, pra criar um leque, o professor saber exatamente o que ele vai cobrar tanto na leitura da... do nosso aluno como na escrita.

Iris - Em relação as atividades de leitura, que tipos de textos são utilizados né? que estratégias é... de atividades de leitura e com que frequência essas atividades são realizadas?

Professora Vanilde - Cada... a cada quinze dias quando a gente vai fazer um novo planejamento, se trabalha o... o nosso plano curricular, já cobra os textos que a gente tem que trabalhar com os nossos alunos, embora a gente também possa tá acrescentando algum né? Mais a gente já recebe um... um plano curricular da escola né? Tem que trabalhar esses gêneros textuais. Então esses gêneros textuais, eles vai é... desde o... fábula, conto, é... argumenta... textos argumentativos, textos imagéticos, então entra diversidade de textos né?

Iris - Crônica.

Professora Vanilde - Crônicas né? e a gente trabalha desde fazer o levantamento do conhecimento prévio do aluno a tá entregando os textos, fazendo com que o nosso aluno participe da leitura, é roda de leitura com eles em cada gênero textual que a gente vai trabalhar e todos esses gêneros textuais, cada assunto que a gente vai trabalhar, Língua Portuguesa trabalha primeiro de tudo, fazendo um levantamento do conhecimento prévio do aluno, o que ele sabe sobre aquele determinado texto né? Se ele já ouviu falar, se ele... se é desconhecido, se ele já conhece, joga o título do texto, o que voce acha que o texto vai tá explorando e deixa que o aluno vá colando a sua mente né? da forma que ele vai entendendo, depois a gente faz a leitura novamente, o que você é... falou condiz com o que o texto tá dizendo, ai o aluno vai dizer se sim ou que não, ai é onde entra toda roda de conversa né? onde ele deixou... achou que não contemplou no que ele disse ou se contemplou e a gente vai trabalhando dessa forma, sempre entregando os textos e mostrando a diversidade e fazendo com que eles saibam identificar e o que difere um do outro né?

Iris - Eu tive... eu tive a oportunidade de assistir sua aula, é... se eu não me engano, foi na oitava série. É... eu gostei muito dessa metodologia que voce utilizou, não me recordo agora o nome do... do texto, o título do texto que foi lido lá. Mas que eu percebia e depois da leitura do texto né? quando começou a fazer alguns questionamentos que os alunos eles expressavam emoção né? eles expressavam a emoção ali naquele momento e que quando voce ia fazendo a leitura o que será que vai acontecer? Né? eu achei assim muito... muito interessante mesmo e percebi o envolvimento dos alunos né? a atenção deles voltada pra história.

Professora Vanilde - Eu lembrei que nós estávamos trabalhando na oitava série crônica e o texto era “Na escuridão miserável”

Iris - Exatamente!!! “Na escuridão miserável”

Professora Vanilde - Exatamente. Foi...

Iris - Ai percebia que tinha uns alunos que eles, eles faziam... eles... demonstravam assim um sentimento as vezes de medo, de pena né? de... de ...

Professora Vanilde - Uns até mesmo de viver situações semelhantes ao texto

Iris - De viver situações semelhantes ao texto.

Professora Vanilde - Exatamente. Eu gostei muito também daquela forma de trabalhar com eles assim... e todos os textos a gente trabalha assim, deixando o aluno viver um pouquinho da leitura né? do texto.

Iris - Mergulhar...

Professora Vanilde - Mergulhar. Diz que ler é viajar né? e a gente tem que tá dando esse... essa oportunidade pros nossos alunos né?

Iris - Huummruum... E quando é feita atividade de leitura com os alunos né? então são sempre feitas assim, essa leitura. Primeiro faz uma... um levantamento de conhecimento prévio a respeito do texto que eles vão ler e tal. Mais quais os gêneros textuais que mais eles gostam de ler? Eles tem alguma preferência?

Professora Vanilde - Eles amam ler história em quadrinho né? todas as turmas né? não tem dizer.... que sempre história em quadrinho está se referindo mais a criança não, se eles pudessem da oitava, do nono ano ao sexto escolher trabalhar só história em quadrinho, história em quadrinho, fábulas, poema, esses são os preferidos.

Iris - Bom. Então já é uma dica ai, uma pista pra que a escola possa tá é.... é.... provendo a biblioteca com gibi, com revista, com história em quadrinhos.

Professora Vanilde - Inclusive eu já cobre né? inclusive eu já cobre

Iris - Já é uma pista.

Professora Vanilde - O diretor até pediu pra mim listar vários livros né? de literatura e eu dei vários nomes de coleções pra ele e ele colocou pra... na proposta da escola pra comprar e eu acredito que vai aparecer esses livros, porque são os que eles gostam de ler né?

Iris - Huummruum. A professora além das atividades normais de aula né? como essas atividades que vocês desenvolvem de leitura, é.... é desenvolvido algum outro trabalho que possa contribuir pra sanar as dificuldades de leitura e escrita dos alunos na escola?

Professora Vanilde - A gente trabalha muito projetos né? e nesses projetos a gente envolve muito o nosso aluno, desde da leitura, à produção de todos os projetos que vai se desenvolver na escola. Nós trabalhamos aqui na cidade o projeto da blitz com nossos alunos e foi assim bem interessante, eu deixei meu alunos fazer toda a produção do trabalho, eles indo à frente, eles confeccionando o lúdico e mostrando e dividindo em grupo e na zona rural a gente trabalha muito é gincana com eles, né? gincanas. Agora nós estamos preparando um projeto pra trabalhar um sarau né? com eles. Nesse sarau a gente vai envolver desde a música até a piada né? que pra deixar o nosso aluno livre pra se identificar, olha eu quero participar aqui desse grupo aqui de piada porque é o que eu me identifico melhor, eu quero ficar no de produzir paródia porque.... porque ne.... nisso ai a gente tá envolvendo ele na produção, na leitura, porque pra produzir, pra parodiar eles vão ter que tá lendo, então é uma metodologia das quais a escola tá usando pra ver se incentiva mais o aluno a....

Iris - Além de envolver o aluno, envolve também os demais professores né?

Professora Vanilde - Os demais professores né? Eu gostei muito também agora no projeto da... da promotória né? que a justiça fez e a nossa escola lá do vinte e três, a Leonice Bregense, ela participou e nós temos um aluno lá que ele é muito carente, mas ele tem um talento pra produzir rapp assim que é incrível né? Então ele veio né? e uma coisa que eu achei interessante, que o diretor convidou o pai, a família né? dos alunos pra vir com a gente porque era muito difícil pra eles, eles não confiam muito quando a gente pede pra tirar os meninos da escola pra trazer pra cidade, tem toda aquela responsabilidade, então os pais vieram acompanhando, então eles viram assim uma importância né? do professor, do diretor da escola, coordenador a preocupação que tem de tá ensinando o filho e depois ele chamou e disse olha professora eu fiquei muito feliz porque a senhora como professora de Português do meu filho tá incentivando ele a cantar, a.... a mostrar o talento que ele tem, então é uma forma que a gente mostra pro aluno que a gente está ali pra ajudar né?

Iris - Professora, a senhora encontra alguma dificuldade pra desenvolver o seu trabalho, tanto na escola da cidade, quanto na escola do campo. Existe alguma dificuldade assim pra desenvolver bem o seu trabalho, da forma como a senhora planeja as aulas, as aulas acontecem da forma como a senhora planeja?

Professora Vanilde - Nem sempre né? Porque às vezes voce... o professor plan... passa a noite planejando, organizando um plano de aula pra chegar na sala e falar, e as vezes quando chega lá, foge totalmente o foco, porque os alunos naquele dia não tão preparados para

receber a aula que o professor planejou. Então o professor tem que ter o plano B. Ele tem que ter o plano B e aí às vezes a aula não sai do jeito que você planeja. Uma das coisas que a gente muito fica entristecido é... eu como professora de Língua Portuguesa fico entristecida porque quando eu estudei, eu explorava meus professores e os nossos alunos hoje, eles não exploram. A gente cobra deles, amores perguntem isso e isso né? e aí eles dizem o que é isso professora né? Então eu fico instigando o meu aluno a me fazer perguntas, porque é uma das maiores dificuldades que eu vejo hoje como educadora, é o aluno não se interessar mais pra perguntar. Se o professor chegar na sala e escreve um quadro de ponta a ponta e diz assim: essa foi a aula de hoje, o aluno diz assim: ok, né?

Iris - Ele é muito passivo.

Professora Vanilde - Passivo né? num que mais participar, ele se contenta com qualquer coisa e eu fico todo tempo dizendo, amô... não é isso, vocês tem que me perguntar, me perguntem coisas que talvez eu não saiba pra eu dizer assim: agora no momento eu não sei, mais amanhã eu quero trazer informações, então o nosso professor tá deixando de ter aquele valor dentro de sala assim, de o aluno explorar né? Então, essa pra mim é uma das maiores dificuldades que eu tenho de ser uma educadora, de ser uma professora de Língua Portuguesa, porque eu sei que Língua Portuguesa é uma responsabilidade muito grande, tanto minha quanto do meu aluno né? e o meu aluno não se interessa mais pra fazer perguntas.

Iris - Parece que eles pensam assim: não vamos perguntar não que é pra acabar logo (risos)

Professora Vanilde - Exatamente. Que é pra passar logo, eu não quero aprender nada né? eu uso um lema que eu digo pra eles, amores o que eu venho ensinar pra vocês e já tenho que saber de có e salteado né? eu tô aqui repetindo a aula pra mim mesma, então me instiguem, perguntem, falem, fazem perguntas, digam alguma coisa. Digam professora eu quero saber isso, o que é isso? Né? pra ver se a aula fica diferente e... a... Isso é assim quase que todos os dias, eles são muito desmotivados, você põe em círculo, põe em fila, hoje vamos fazer uma roda de leitura, vamos fazer isso. Eu lembro que tanto numa escola como na outra eu usei uma estratégia de leitura no pátio né?

Iris - Huummrum

Professora Vanilde - Peguei, pedi pra coordenadora arrumar todos os livros que a gente tinha na escola de diversidade de gêneros textuais diferentes né? tem muitos alunos que se interessam e eu fiz uma sequência de leitura né? entreguei pra cada um, olha vão observar esses detalhes aqui pra vocês responder isso aqui. Teve muitos que fizeram do jeito que tinha e eu tive que conhecer a história do livro de cada um pra mim ver se quando eles fossem responder, se eles iam responder... se eles tinha realmente lido. E a gente viu assim, que uma boa parte leu, mas o que eu queria era que todos tivessem se interessado pela leitura né? então aí e onde está o problema, eles não querem mais saber de ler né? querem só ouvir falar e dizer hoje a aula foi boa, não quero saber se eu entendi né? e a gente fica assim um pouco desmotivada né? porque a gente ver que o aluno não se interessa muito.

Iris - Parece que não teve muito sentido aquela aula.

Professora Vanilde - Não teve muito sentido a aula e a gente até pergunta: o que vocês querem saber? né? muitas vezes eu como professora de Português a gente vai pra sala, a gente fala mais assim experiências vividas da gente pra eles na sala, às vezes a gente observa que eles se interessam muito mais por essa... esse tipo de aula do que aquela coisa de muita explicação, muita leitura, muito... muitas vezes eles querem mais ouvi o que você já fez, porque que você tá ali, qual o seu objetivo né? isso às vezes até interessa mais né?

Iris - Parece que a história contada pra eles é mais...

Professora Vanilde - É verdade né? eu observo isso, que um dia desse até assistindo...

Iris - Tem que fazer contação de história (risos)

Professora Vanilde - Então. Eu disse: amores todo dia eu vou parodiar as aulas e chegar aqui cantando prepare... aí eles começam a rir né? a gente vai ter que fazer assim diferente que é pra ver se vocês se interessam né? professor tem que todo dia tá chamando a atenção deles de qualquer jeito porque eles não se interessam mais.

Iris - Professora como senhora ver os indicadores das avaliações externas que apresentam os baixos níveis de proficiência de leitura dos alunos da rede pública?

Professora Vanilde - Um dos indicadores que a gente pode observar é esse que a gente já tá falando né? o desinteresse do nosso próprio aluno né? nossos alunos não se interessam mais. Eu lembro que agora a gente fazendo um simulado tanto numa escola como na outra, eu preparando os simulados junto com a secretaria do Estado, foi um simulado muito bom pra gente fazer com eles né? e teve aluno de dizer: “mamãe mandou eu marcar aqui” e foi marcando e eu digo: pelo amor de Deus, não isso nem por brincadeira. Voce vai ter que ler a sua prova e responder de novo. Porque.... Então isso daí é um dos indicadores das quais faz com que a gente entristeça. O aluno.... O próprio aluno não entendeu porque que ele tá fazendo um simulado, explicando pra ele, olha a prova do SEAPE tá vindo aí né? então nós estamos preparando vocês pra quando chegar nossa prova do SEAPE voce não se deparar com situações das quais voce diga isso eu não conheço né? porque aí onde nós estamos trabalhando os descritores, aí onde entra o ponto fundamental dos nossos descritores, trabalhar as habilidade de leitura dos nossos alunos pra quando ele se deparar com qualquer tipo de leitura, ele saber o que que o.... tem que responder né? aí o aluno vai marcar, escolhe a “A”, ele marca só “A”. vai decepcionar né? quando vier o SEAPE não vai ser diferente né?

Iris - Verdade. Professora mais é.... durante esse seu... todo esses onze anos de.... de trabalho né? na educação, na sala de aula é.... a senhora recebe com frequência, pais de alunos pra... preocupados assim.... em saber como o filho está... o que que pode fazer pra ajudar... ou se não há essa participação, esse interesse dos pais também?

Professora Vanilde - Ainda há muitos ainda que se preocupa né? a gente tem ali no Fontenele, aqui na cidade, a gente tem pedido mui... marcado muitas reuniões com os pais e pedido apoio deles e tem muitos pais que agora todos os dias tá indo na escola saber do filho né? na Leonice Bregense, na zona rural, também a gente fez uma reunião e a gente pediu o apoio, acompanhem mais os filhos de vocês, nos ajudem nessa missão das quais vocês tem que tá junto com a gente, porque o professor não é o educador de tudo, o aluno tem que vir de casa educado pra chegar aqui a sua educação prosseguir em frente né? buscar.... na escola ele vem buscar conhecimento, esse conhecimento que ele busca na escola ele tem que desenvolver em casa, então se o pais não tiver acompanhando, mais a gente ainda tem uma boa clientela assim de pais que ajuda a gente nessa missão.

Iris - É porque muitas vezes até porque... e pelo fato do pai não está muito preocupado e aí o aluno também não se preocupa com o seu aprendizado né?

Professora Vanilde - Exatamente.

Iris - Professora, das teorias estudadas na sua formação, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, tem algumas daqueles que ficou até hoje né? como o grande ensinamento e que a senhora coloca em prática na sua sala de aula?

Professora Vanilde - Gosto muito. Na... no programa do GESTAR né? nós trabalhávamos todos os nossos gêneros textuais que nós trabalhava, das quais cobrávamos também a parte gramatical contextualizada, nós tínhamos as oficinas que a gente tinha que desenvolver em sala. Então de vez em quando, quando eu vou fazer o meu planejamento, eu coloco aquelas oficinas do GESTAR no meu planejamento pra tá cobrando dos meus alunos. Agora mesmo nós colocamos, trabalhando o gênero textual “música” com a turma do sétimo ano na... na Leonice Bregense, na zona rural, nós... eu desenvolvi a oficina do GESTAR ensinando o meu aluno a produzir uma paródia e os alunos estão produzindo a paródia tudo direitinho, então essas práticas a gente tem que tá sempre colocando né? sempre colocando. E todas as vezes que eu participo de uma formação continuada, alguma coisa fica de bom.

Iris - É.... A partir da tua experiência, como que você acha que deve ser a formação do professor, né? o que ajudaria e o que está faltando?

Professora Vanilde - Muito, essas formações do professor, elas tem que vim com mais frequência né? tem muito professor que não gosta de fazer. Quando vai ter os cursos, eles dizem: de novo, a gente vai pra lá sempre ouvi a mesma coisa, mais voce pode observar que

não é a mesma coisa né? voce pode observar, as vezes o assunto é o mesmo, mas ele vem de forma diferente né? ele vem com o novo, ele vem ensinando voce trabalhar de uma outra forma e isso pra mim aí é muito bom. Agora uma coisa assim que as vezes fica muito a desejar, porque as vezes vem muita cobrança uma em cima da outra, não dar tempo voce desenvolver uma das cobranças que tem, voce já tem que desenvolver outra e as vezes a gente se perde no caminho. Quando se cobra muito, voce deixa a desejar em alguma coisa. Porque pra mim nas formações tem que se dar tempo pra gente desenvolver uma... uma atividade das quais lá eles ensinam pra logo em seguida vir outra nova, porque ai tem como a gente contar uma experiência, olha foi bom, trabalhei dessa forma e as vezes vem muito rápido... vem muito próximo uma da outra e não dá.... não deu tempo nem voce concluir né? e já vem novas informações, novas, das quais voce tem que tá inserindo no seu planejamento e as vezes a gente deixa a desejar né?

Iris - Certo. É.... eu gostaria de saber da senhora se depois do GESTAR houve melhoria no desempenho dos alunos? Na... em Língua Portuguesa?

Professora Vanilde - Eu acredito assim.... que na minha opinião, houve. Houve porque como eu coloquei, acho que no início ai daí da nossa fala, eu coloquei que até o próprio professor as vezes tinha certos assuntos que era desconhecido pra ele né? e com a nossa coletânea do GESTAR ai, todas as dúvidas que a gente tem, a gente vai lá, eu todas as noites, eu jogo aqui nesse chão aqui, tudo né? e ai eu vou pesquisando. Então a partir do momento que voce tem um... algo que norteia né? o seu caminho né? voce vai chegar na sala mais preparada, quando o professor chega preparado na sala, ele dar mais segurança pro seu próprio aluno. Então eu acredito que melhorou muito né?

Iris - É.... há reprovação? Há muita reprovação na disciplina de Língua Portuguesa?

Professora Vanilde - Ainda há né? Ainda há. Mais é exatamente o quê, o desinteresse do nosso aluno. Porque oportunidade pra eles aprender o diferente está todo o dia né? todo dia na porta. Mas o aluno ainda tá assim.... tá muito desinteressado.

Iris - Então professora, algo mais que a senhora queira acrescentar né? sobre o programa GESTAR, sobre a questão do desempenho dos alunos né? então fique à vontade.

Professora Vanilde - Assim, eu não tenho muito a acrescentar porque a gente já frisou bastante ai no nosso assunto né? mais colocando aqui, pra mim foi um privilégio tá dando essa entrevista pra voce, espero ter contribuído né com o seu trabalho e assim a questão do GESTAR é tanto que nós vamos fazer agora vem uma nova metodologia né? a coletânea vai ser outra diferente né? Então eu acredito que com certeza nós vamos aprender algo novíssimo assim pra tá desenvolvendo na sala com o nosso aluno e é botar na mente, tentar abrir a mentinha do nosso aluno que o diferente vem ai e eles tem que se interessar pelo novo né? por algo novo, eles tem que despertar para fazer algo diferente, é.... se dedicar nos estudos. A gente tá sempre, nós como educadores, eu sei que voce também faz isso todos os dias com os seus alunos, a gente tá todos os dias tentando abrir a mentinha deles e colocando que hoje a nossa vida sem o nosso.... sem a nossa dedicação nos nossos estudos, a gente não é nada, não é nada.

Iris - E ai?

Professora Vanilde - A gente prepara nossos alunos desde do.... do sexto ano até a oitava porque ele já tem que ter essa perspectiva de vida, quem nem estuda, quem não se dedica nos estudos... vem.... agora mesmo nós acabamos de aplicar a prova do ENEM ai e a gente ver o quanto que eles ficam angustiados dentro duma sala de aula, porque a angústia de.... tanto desespero numa hora dessa de não saber responder as questões do ENEM, é porque deixaram a desejar desde o sexto ano até a oitava série ou nono ano né? deixaram a desejar, então se se dedicarem mais, com certeza vamos ter melhores resultados. A gente ver que quando vem o resultado do SEAPE ai a gente fica com vergonha até de abrir a janela né? porque (risos) os nossos resultados não são dos bons né?

Iris - É

Professora Vanilde - Mais porquê? Porque o nosso aluno não se dedica, não se interessa. E

eu acredito que o professor tem que melhorar, tem. Todos os dias a gente tá fazendo isso. Procurando melhorar, mas nossos alunos tem que se interessar.

Iris - Então. Eu... mais uma vez eu acho que... eu tenho percebido isso né? então onde eu trabalho é... a evasão é muito grande. Os alunos abandonam muito cedo a escola. Mais eu acredito que a escola é que precisa mudar né? porque assim, o que... porque que o aluno não se interessa, porque aquilo ali não o atrai.

Professora Vanilde - Não atrai, e o que que nós temos que fazer? Alguém tem que descobrir pra gente e dizer: olha vamos fazer diferente né?

Iris - E fazer o quê?

Professora Vanilde - Mudar né? E a gente sabe que a escola é todo um conjunto né?

Iris - É. Pois é. Mais assim... o que eu vejo assim... que é a mesma coisa, a aula acontece dentro de quatro paredes, os alunos enfileirados, um atrás do outro... (risos)

Professora Vanilde - Quando a gente chega na sala e diz vamos fazer o círculo.... eles vão mudar aquilo tudo né? então a gente ver que a gente fala muito que saímos do tradicional, mas a gente ainda fica batendo o pé em cima de coisa que tem de ser diferente né? tem que ser diferente. E ai a gente observa Iris que até a estrutura da nossa sala de aula condiz pra que meu aluno não se interesse muito. Voce olha o aluno tá suado, tá agoniado, esbaforido e a gente ainda está mais ainda. Então eu acho que isso ai também contribui muito. A sala não é climatizada, os alunos todos com calor. Saem pro intervalo, quando chegam, chegam mais ouriçados né? e aí?

Iris - Salas superlotadas?

Professora Vanilde - Salas superlotadas, porque uma sala de aula da qual quase do tamanho duma sala dessa (apontando pra sala da casa dela) com quarenta e nove alunos, o professor tem que dizer... eu sou.... obra milagre. Porque é complicado. É complicado. E a gente quando vai bater de frente... que olha... uma das maiores preocupações do professor é a superlotação de sala. Ah mais é tantos alunos.... a gente for....diz que professor tem que dar aula pra vinte e cinco alunos né? pra que o professor consiga dar uma boa aula, ele tem que ter vinte e cinco alunos em cada turma e porque que são quarenta e cinco? Porque que tem que ser cinquenta? Se eu tenho que dar aula pra quarenta e cinco pra não fazer uma boa aula, eu tenho cinquenta e cinco alunos dentro de uma sala, totalmente.... vou mudar o.... não tem como você tá.... é.... ser cem por cento a cada aluno desse.

Iris - É.

Professora Vanilde - Não tem... e aí eu volta atrás um pouquinho, não é culpa só do meu aluno não se interessar.

Iris - Exatamente.

Professora Vanilde - Exatamente isso. Eu não pude dar aquele suporte que...

Iris - Ele precisava.

Professora Vanilde - Que eu daria pra vinte e cinco e eu tenho cinquenta né? Ai a gente volta um pouquinho, ai deixa a desejar né?

Iris - É. Eu vou lá fazer o quê na escola, se eu sou só mais um, a professora muitas das.... não dar nem pra me perceber.

Professora Vanilde - Verdade.

Iris - Nem dar pra perceber que eu estou na sala.

Professora Vanilde - Exatamente.

Iris - Com Tanto aluno.

Professora Vanilde - Com tanto aluno, embora eles não saibam que se faltou, o professor chega e já percebe né? mais na mente deles eles acham que a gente num.... como que vai dar conta de tantos alunos né?

Iris - É. Professora, mais eu agradeço a sua disponibilidade, eu tenho certeza que esse seu depoimento vai ajudar muito o nosso trabalho.

Professora Vanilde - Muito obrigada também né? eu espero que ajude né? e pra mim foi um prazer assim.... poder contribuir com o seu trabalho.

Iris - Obrigada.

APÊNDICE 07 – TCLE DO SENHOR JOAQUIM DE JESUS PORTO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado-a participar da pesquisa “*Educação do Campo: uma análise do programa GESTAR II de Língua Portuguesa na Escola Leonice Bregense no município de Sena Madureira*”, de responsabilidade de **Francisca Iris Lopes, aluna de mestrado**, da *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*. O objetivo desta pesquisa é analisar o papel desempenhado pelo Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II na área de Língua Portuguesa e suas contribuições para a elevação do nível de letramento dos estudantes da Escola do campo Leonice Bregense no Município de Sena Madureira-Acre.

Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação ou filmagem, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

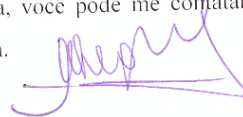
A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas e relatos de história de vida gravados, fotos e documentos*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa compreender as desigualdades sofridas pelos camponeses ao longo da história, tanto no âmbito social, econômico e educacional e acenar para que o Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre, o Governo do estado do Acre e a Secretaria Municipal de Educação do município de Sena Madureira possam implementar políticas públicas voltadas para o fortalecimento da Educação do homem do campo.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (68) 9989-1260 ou pelo e-mail irisdesena@gmail.com.






A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de uma dissertação de mestrado ou artigos científicos, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre/IFAC. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/III cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor.


Assinatura do participante


Assinatura da pesquisadora

Sena Madureira-Acre, 22 de julho de 2013

APÊNDICE 08 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO
DO SENHOR JOAQUIM DE JESUS PORTO

**Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Som de Voz
para fins de pesquisa**


Eu, *Joaquim de Jesus Porto*, autorizo a utilização da minha imagem e som de voz, na qualidade de participante/entrevistado(a) no projeto de pesquisa intitulado “*Educação do Campo: uma análise do programa GESTAR II de Língua Portuguesa na Escola Leonice Bregense no município de Sena Madureira*”, sob responsabilidade de **Francisca Iris Lopes**, *aluna de mestrado*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*.

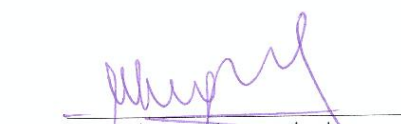
Minha imagem e som de voz podem ser utilizados como elementos de análise no projeto de pesquisa acima mencionado e para compor parte da dissertação de mestrado da pesquisadora, sobre a história do Projeto de Assentamento Favo de Mel no município de Sena Madureira, podendo ser apresentados em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc.].

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação às imagens e sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso para fins de pesquisa, nos termos acima descritos, da minha imagem e som de voz.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.


Assinatura do participante


Assinatura da pesquisadora

Sena Madureira-Acre, 22 de julho de 2013

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Educação do Campo: uma análise do programa GESTAR II de Língua Portuguesa na Escola Leonice Bregense no município de Sena Madureira*”, de responsabilidade de **Francisca Iris Lopes, aluna de mestrado, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, cujo objetivo é analisar o papel desempenhado pelo Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II na área de Língua Portuguesa e suas contribuições para a elevação do nível de letramento dos estudantes da Escola do campo Leonice Bregense no Município de Sena Madureira-Acre.

Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas gravadas e relatos de história temática*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

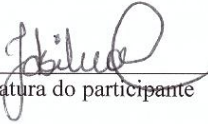
Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

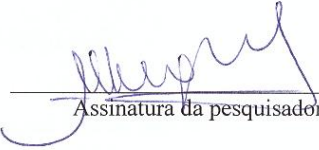
Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (68) 9989-1260 ou pelo e-mail irisdesena@gmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de uma dissertação de mestrado, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre/IFAC. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias: uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a senhora.


Assinatura do participante


Assinatura da pesquisadora

Sena Madureira-Acre, 28 de Outubro de 2013

APÊNDICE 10 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA FORMADORA DO GESTAR II

Termo de Autorização para utilização de gravação de voz para fins de pesquisa

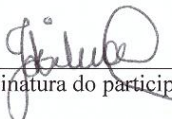
Eu, *Jocilene D'ávila da Silva*, autorizo a utilização da gravação de minha voz, na qualidade de participante/entrevistada no projeto de pesquisa intitulado “*Educação do Campo: uma análise do programa GESTAR II de Língua Portuguesa na Escola Leonice Bregense no município de Sena Madureira*”, sob responsabilidade de **Francisca Iris Lopes, aluna de mestrado**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*.

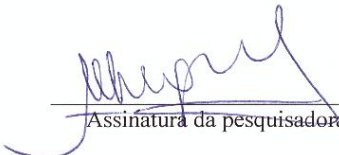
A gravação de minha voz pode ser utilizada como elemento de análise no projeto de pesquisa acima mencionado e para compor parte da dissertação de mestrado da pesquisadora, sobre o Programa de Gestão da Aprendizagem – GESTAR II de Língua Portuguesa desenvolvido no município de Sena Madureira, podendo ser apresentados em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação à gravação de sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso da gravação da entrevista para fins de pesquisa, nos termos acima descritos.

Este documento foi elaborado em duas vias: uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.


Assinatura do participante


Assinatura da pesquisadora

Sena Madureira-Acre, 28 de Outubro de 2013

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Educação do Campo: uma análise do programa GESTAR II de Língua Portuguesa na Escola Leonice Bregense no município de Sena Madureira*”, de responsabilidade de **Francisca Iris Lopes, aluna de mestrado, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**, cujo objetivo é analisar o papel desempenhado pelo Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR II na área de Língua Portuguesa e suas contribuições para a elevação do nível de letramento dos estudantes da Escola do campo Leonice Bregense no Município de Sena Madureira-Acre.

Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de *entrevistas gravadas e relatos de história temática*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

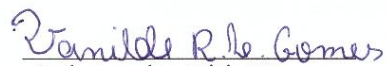
Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.


Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (68) 9989-1260 ou pelo e-mail irisdesena@gmail.com.

A pesquisadora garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de uma dissertação de mestrado, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Acre/IFAC. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias: uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com a senhora.


Assinatura do participante


Assinatura da pesquisadora

Sena Madureira-Acre, 02 de Novembro de 2013

APÊNDICE 12 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA PROFESSORA DE LÍNGUA
PORTUGUESA DA ESCOLA LEONICE BREGENSE

Termo de Autorização para utilização de gravação de voz para fins de pesquisa


Eu, **VANILDE RIBEIRO LÍBIO GOMES**, autorizo a utilização da gravação de minha voz, na qualidade de participante/entrevistada no projeto de pesquisa intitulado “*Educação do Campo: uma análise do programa GESTAR II de Língua Portuguesa na Escola Leonice Bregense no município de Sena Madureira*”, sob responsabilidade de **Francisca Iris Lopes, aluna de mestrado**, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da **Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro**.


A gravação de minha voz pode ser utilizada como elemento de análise no projeto de pesquisa acima mencionado e para compor parte da dissertação de mestrado da pesquisadora, sobre a Escola Municipal Rural de Ensino Fundamental Leonice Bregense e o Programa de Gestão da Aprendizagem – GESTAR II de Língua Portuguesa desenvolvido no município de Sena Madureira, podendo ser apresentados em conferências profissionais e/ou acadêmicas, atividades educacionais, etc.

Tenho ciência de que não haverá divulgação da minha imagem nem som de voz por qualquer meio de comunicação, sejam elas televisão, rádio ou internet, exceto nas atividades vinculadas ao ensino e a pesquisa explicitada acima. Tenho ciência também de que a guarda e demais procedimentos de segurança com relação à gravação de sons de voz são de responsabilidade da pesquisadora responsável.

Deste modo, declaro que autorizo, livre e espontaneamente, o uso da gravação da entrevista para fins de pesquisa, nos termos acima descritos.

Este documento foi elaborado em duas vias: uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o participante.


Assinatura do participante


Assinatura da pesquisadora

Sena Madureira-Acre, 02 de Novembro de 2013