



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ALTOS ESTUDOS AMAZÔNICOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO PÚBLICA

CARINA FURTADO CHAGAS

SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME): avaliação da
conformidade da gestão em um município paraense

Belém
2022

CARINA FURTADO CHAGAS

**SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME): avaliação da
conformidade da gestão em um município paraense**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Gestão Pública.

Área de concentração: Gestão Pública das Organizações.

Orientador: Prof. Dr. Silvio Figueiredo

Belém
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBDSistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará

Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

-
- F992s Furtado Chagas, Carina.
Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) : avaliação da conformidade da gestão em um município paraense /Carina Furtado Chagas. — 2022.
90 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Silvio Figueiredo
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, Belém, 2022.
1. gestão pública. 2. avaliação de políticas públicas. 3. políticas públicas educacionais. 4. sistema de organização modular de ensino. I. Título.

CDD 610.73068

CARINA FURTADO CHAGAS

**SISTEMA DE ORGANIZAÇÃO MODULAR DE ENSINO (SOME): avaliação da
conformidade da gestão em um município paraense**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão Pública, do Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Gestão Pública. Área de concentração: Gestão Pública das Organizações.

Aprovada em:

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Silvio José de Lima Figueiredo
Orientador – NAEA/UFPA

Profa. Dra. Rosana Pereira Fernandes
Examinadora Interna – NAEA/UFPA

Prof. Dr. Amarildo Ferreira Júnior
Examinador Externo – IFRR

Ao meu pai, Eduardo Chagas, professor do SOME e meu maior exemplo de resiliência.

RESUMO

Diante do cenário da educação do campo no estado do Pará, no ano de 1980, foi criado o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), política pública educacional instituída pela lei 7.806/2014, que visa assegurar o direito a educação básica para as populações dos interiores do Estado onde não existe ensino regular, abrangendo alunos dos campos, águas, florestas e aldeias. Concebido inicialmente como solução provisória, o SOME expandiu-se e permanece em diversas localidades, tornando-se, assim, uma política de grande relevância. Esse sistema, como política educacional do campo, submete-se às normas vigentes que norteiam as práticas das escolas rurais, pois estas definem os padrões mínimos de qualidade a serem seguidos. Diante disso, a presente pesquisa visa promover uma avaliação normativa acerca da gestão do SOME, isto é, verificar sua conformidade às normas que regulamentam a educação do campo no Brasil, tendo como lócus o município de Bujaru-PA. Para tanto, foram realizadas pesquisas bibliográficas, análise documental, entrevistas semiestruturadas com professores, gestores e alunos do sistema (utilizando-se para definição da amostragem a abordagem bola de neve), bem como observação *in loco*. Ao final da pesquisa, foi possível verificar que algumas dimensões da gestão dessa política ainda atuam em dissonância com o definido em lei, demonstrando uma necessidade de se repensar em soluções e ajustes para melhor atingimento dos seus objetivos.

Palavras-chave: educação do campo; políticas públicas educacionais; avaliação de políticas públicas.

ABSTRACT

Due to the rural education scenario in the state of Pará, in 1980 was established the “Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)”, a public education policy instituted by law 7.806 / 2014, which aims to guarantee the right to primary education for people with no access to regular education. Initially conceived as a temporary solution, it was expanded and remained in several locations, so it became a policy of great relevance. As an educational policy that looks for a better education for people living in the countryside, SOME has to follow the rules that guide the practices of rural schools since it defines the minimum quality standards to be followed. Therefore, the present research aims to analyze the conformity of this policy with the norms that regulate rural education in Brazil. The research was done through bibliographic research, document analysis, semi-structured interviews with teachers, managers, and students, and on-site observation. The analysis results indicated that some dimensions of this policy's management still act in disagreement with what is defined by law, demonstrating a need to rethink solutions and adjustments to achieve its objectives better.

Keywords: rural education; educational policies; public policies assessment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Circuito	17
Figura 2 - Vilas com atuação do SOME em Bujaru.....	19
Figura 3 - Bujaruense produzindo farinha de mandioca.....	21
Figura 4 - Bujaru.....	21
Figura 5 - Composição do SOME	55
Figura 6 - Escola municipal de São Raimundo	66
Figura 7 - Sala de aula com piso quebrado.....	66
Figura 8 - Quadra de esportes improvisada	67
Figura 9 - Sala de aula utilizada como depósito de livros e materiais.....	67
Figura 10 - Ramal.....	69
Figura 11 - Casa dos professores em Traquateua.....	74

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Taxa de abandono escolar por UF no Ensino Fundamental.....	29
Gráfico 2 - Taxa de abandono escolar por UF no Ensino Médio	30
Gráfico 3 - Taxa de analfabetismo no Brasil.....	31
Gráfico 4 - Taxa de abandono escolar no Ensino Fundamental	35

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Dimensões de avaliação	54
Quadro 2 - Resumo da conformidade das variáveis	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Número de alunos por UREs.....	17
Tabela 2 - Número de alunos por série do SOME em Bujaru.....	19

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 CONTEXTO DO SOME E ASPECTOS TEÓRICOS.....	15
2.1 O Sistema de Organização Modular de Ensino	15
2.2 Aspectos Socioeconômicos de Bujaru	20
2.3 Um Breve Histórico da Educação no/do Campo	24
2.4 Avaliação de políticas públicas.....	35
2.5 Delimitação das dimensões da gestão no contexto educacional.....	40
2.5.1 Gestão de Pessoas	40
2.5.2 Gestão Democrática.....	44
2.5.3 Gestão Pedagógica.....	47
2.5.4 Gestão Administrativa	49
2.5.5 Gestão do Cotidiano Escolar	51
2.5.6 Gestão da Cultura Escolar	52
3 AVALIAÇÃO DO SOME.....	54
3.1 Caracterização da avaliação	54
3.2 Entrevistas	57
3.2.1 Gestão de Pessoas	57
3.2.2 Gestão Democrática.....	59
3.2.3 Gestão Pedagógica.....	61
3.2.4 Gestão Administrativa	64
3.2.5 Gestão do Cotidiano	70
3.2.6 Gestão da Cultura Escolar	72
3.3 Diagnóstico e recomendações	73
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	78
REFERÊNCIAS.....	81
APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA – PROFESSORES	88
APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA – GESTORES	89
APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS	90

1 INTRODUÇÃO

Historicamente, os jovens e adultos do campo enfrentam uma trajetória escolar limitada às primeiras séries do ensino fundamental, face a condições diversas, como: fatores econômicos que impõem aos alunos o abandono escolar em prol do trabalho para sustento da família; a falta de oferta de algumas séries nas escolas das comunidades ou a inexistência de colégios próximos a suas residências. Diante disso, a universalização da educação do campo é um grande desafio, sobretudo, quando pouquíssimos municípios dessas regiões ofertam últimos anos do ensino fundamental e médio (EVANGELISTA, 2017).

Com a emergência de movimentos socioculturais protagonizados pelos camponeses, com apoio de outras classes, como dos professores, que pressionam por melhorias nas mais diversas áreas, inclusive na educacional, o governo vem implantando políticas de inclusão social nessa área para oportunizar o acesso à educação básica obrigatória e gratuita às populações do campo.

Nesse contexto, surge o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), política pública educacional do Estado do Pará, instituída pela lei 7.806/2014 (BRASIL, 2014), que visa garantir o direito à educação básica (ensino fundamental e médio) para as populações dos interiores do Estado, onde não existe ensino regular, abrangendo alunos dos campos, águas, florestas e aldeias.

Concebida inicialmente como solução provisória no ano de 1980, o SOME permanece em diversas localidades do interior do Pará e firmou-se como uma das poucas oportunidades (por vezes, a única) para jovens camponeses concluírem a educação básica nas suas comunidades. Inicialmente amparado por frágeis resoluções do Conselho Estadual de Educação e da Secretaria de Estado de Educação do Pará, o projeto levou 34 anos até sua efetiva regulamentação em lei, lograda em virtude de manifestações e greves por parte de professores e discentes, a fim de conquistar melhorias e diminuir as ameaças ao seu funcionamento.

Atualmente, como política educacional do campo, esse sistema submete-se às normas vigentes que norteiam as práticas das escolas rurais, pois, conforme o artigo 9 da resolução CNE/CEB nº 2/2008:

A oferta de Educação do Campo com padrões mínimos de qualidade estará sempre subordinada ao cumprimento da legislação educacional e das Diretrizes Operacionais enumeradas na Resolução CNE/CEB nº 1/2002. (BRASIL, 2008).

Nesse sentido, não há como falar em escola de qualidade sem que se siga os padrões mínimos determinados pelas resoluções e decretos existentes, atualmente, no ordenamento jurídico brasileiro. Logo, avaliar a adequação às normas vigentes é também discorrer sobre a oferta de uma educação adequada aos campesinos, que alcance seu objetivo social e auxilie na redução das desigualdades, por meio do desenvolvimento intelectual e moral necessários para o exercício da cidadania.

Diante disso, o presente trabalho visa analisar a conformidade da gestão do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) às normas que regulamentam a educação do campo no Brasil, isto é, trata-se de uma avaliação normativa que, conforme Champagne *et al.* (2011a), baseia-se na comparação dos componentes da intervenção com critérios e normas. Para tanto, tem como objetivos específicos: 1) Investigar as dimensões concernentes à gestão no contexto educacional; 2) Identificar aspectos relacionados à gestão constantes nas normas que regulamentam a educação no campo no Brasil e compará-las ao que está sendo efetivado pelo SOME; 3) Sugerir novas práticas, caso haja discordância com o estabelecido no ordenamento jurídico brasileiro. Como lócus, foi definido o município de Bujaru-PA. Assim, o problema a ser respondido é: A gestão do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) no município de Bujaru-PA atua em conformidade com as normas que regulamentam a educação no campo, no Brasil?

Bujaru é um dos cinco municípios pertencentes a microrregião de Castanhal e situa-se há 72 km da capital paraense Belém. Constituído de uma população que está majoritariamente na área rural, sua população urbana corresponde a apenas 31,52%, conforme o último censo (2010). Como reflexo desses números, a maior parcela das escolas encontra-se no meio rural (dezesseis das vinte e três, de acordo com dados disponibilizados pela SEDUC-PA). Apesar disso, conforme dados do IDEB 2018 (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2018), as taxas de evasão escolar no ensino fundamental nessas áreas do município ainda estão acima das atingidas pelo Brasil, pela região norte e pelo Pará, o que demonstra uma grande fragilidade.

Os resultados demonstrados por essas pesquisas reforçam ainda mais a necessidade de se fortalecer e encorajar políticas públicas educacionais que incorram em melhores condições para essas populações. Nesse contexto, a avaliação de políticas públicas torna-se uma aliada.

Configurada como um dos principais instrumentos da gestão pública para o aprimoramento de políticas públicas, a avaliação fornece informações sobre o alcance de metas de programas e projetos, e, se realizada de forma sistemática, torna-se oportunidade de aprendizado para a organização e apreensão de princípios e práticas de uma boa gestão

(NANNI; SANTOS FILHO, 2016), subsidiando a tomada de decisões e favorecendo a criação de estratégias que visem a melhoria das atividades desenvolvidas na gestão pública da educação do campo.

Tal prática, inclusive, trata-se de uma das diretrizes da governança pública, instituída pelo Decreto nº 9.203/2017, conforme transcrito a seguir:

Art. 4º São diretrizes da governança pública:

(...)

III - monitorar o desempenho e avaliar a concepção, a implementação e os resultados das políticas e das ações prioritárias para assegurar que as diretrizes estratégicas sejam observadas;

(...)

VIII - manter processo decisório orientado pelas evidências, pela conformidade legal, pela qualidade regulatória, pela desburocratização e pelo apoio à participação da sociedade. (BRASIL, 2017, não paginado).

Diante disso, trabalhos dessa natureza são de grande valia, pois promovem subsídios para as tomadas de decisão dos gestores públicos e auxiliam no aprimoramento das políticas e no alcance dos seus objetivos.

Em Bujaru, o SOME constitui-se como uma política educacional de grande relevância para a região e seu desenvolvimento. Atendeu, conforme dados da SEDUC-PA, 802 alunos dessa região no ano de 2021. Diante disso, a presente pesquisa ocorre nesse contexto.

O trabalho dividiu-se em algumas fases. Primeiramente, foram realizadas pesquisas em livros e artigos científicos, com o propósito de verificar os conceitos e dimensões da gestão no contexto educacional, isto é, quais aspectos da gestão influenciam a oferta de uma educação adequada, para embasamento da avaliação. Após essa definição, foram analisadas as normas existentes no Brasil que versam sobre educação do campo - as resoluções CNE/CEB nº 1 de 2002 (BRASIL, 2002); CNE/CEB nº 2 de 2008 (BRASIL, 2008) e o decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010) - a fim de detectar determinações que versam sobre os elementos identificados na primeira fase e definir as dimensões de avaliação.

Com a delimitação das dimensões a serem avaliadas, foram realizadas entrevistas semiestruturadas (utilizando-se como forma de definição de amostragem a abordagem bola de neve), aliada a observação *in loco* para confirmação ou não de certas ocorrências. Diante das informações apuradas, foi verificada a conformidade ou não da gestão do SOME com as normas de educação do campo.

2 CONTEXTO DO SOME E ASPECTOS TEÓRICOS

A fim de contextualizar o objeto de estudo, a seguir, abordaremos sobre o Sistema de Organização Modular de Ensino e os aspectos teóricos relacionados a esta pesquisa.

2.1 O Sistema de Organização Modular de Ensino

No ano de 1980, o estado do Pará possuía 87 municípios. Não obstante sua grande dimensão geográfica, detinha uma malha de transporte intermunicipais deficiente e pouca acessibilidade a serviços básicos, tais quais saúde e educação. Em virtude das dificuldades de deslocamento dos estudantes e da educação secundária restrita, a necessidade de se ofertar essas séries nas próprias comunidades cresceu. (COSTA; NASCIMENTO; OLIVEIRA, 2020).

Diante dessa realidade, a então responsável pela oferta do 2º grau no Estado, Fundação Educacional do Pará (FEP), provocada pelo governador Alacid da Silva Nunes (1979-1983) a buscar soluções para essa problemática, constatou, a partir de estudos, a inviabilidade da implantação do ensino do 2º grau de forma regular. Assim, como alternativa, surge o Sistema de Organização Modular de Ensino (NASCIMENTO; COSTA; OLIVEIRA, 2020).

A priori, com caráter experimental, o SOME foi pensado para complementar o ensino municipal, ao expandir as oportunidades educacionais para a população dos interiores do Estado do Pará nas comunidades rurais, quilombolas e ribeirinhas, onde não há ensino regular. O SOME propunha uma alternativa pedagógica que levasse em conta os âmbitos sociocultural, econômico e político das comunidades envolvidas, assim, as valorizando.

Inicialmente, abrangia apenas quatro localidades: Igarapé-Miri, Igarapé-Açu, Nova Timboteua e Curuçá. Entretanto, após as avaliações efetuadas nos primeiros anos que demonstravam um alto grau de eficiência, o projeto passou por um processo de expansão, sendo implantado em diversas regiões (NASCIMENTO; COSTA; OLIVEIRA, 2020). De acordo com Costa, Nascimento e Oliveira (2020, p.24): “em apenas sete anos após a implantação do ensino médio modular por meio do SOME, a Secretaria de Estado de Educação conseguiu estender o ensino de segundo grau para mais municípios do que todas as suas políticas para esse nível de ensino no Pará”.

Conforme Brayner (2013, p.17), por razões diversas, como as “grandes distâncias do extenso território do Pará, difícil acesso geográfico e número de alunos insuficiente que justifiquem a criação da escola regular” o SOME continua sendo requisitado onde não há ensino regular.

Para Costa, Nascimento e Oliveira (2020, p.25):

Esse modelo se ajustou tão bem à complexidade geográfica dessa parte da região amazônica, que atravessou os tempos e está prestes a completar quatro décadas, tendo passado por vários governos, consolidando-se no quadro educacional da Secretaria Executiva de Educação do Estado (SEDUC), saindo da esfera de projeto para ser efetivamente uma política pública de educação do estado do Pará.

Apesar de sua grande importância para a educação paraense, o SOME, até então, um projeto, foi regulamentado apenas em abril de 2014, transformando-se em política pública educacional do Pará, por intermédio da lei 7.806/2014 (PARÁ, 2014), a qual estabelece que:

Art. 4º O Ensino Modular terá os seguintes objetivos e fins:

I - assegurar o direito a uma escola pública gratuita e de qualidade;

II - levar em consideração a diversidade territorial, reconhecendo os diversos povos do campo, das águas, das florestas e das aldeias, a fim da compreensão da dinâmica sócio espacial da Amazônia;

III - valorizar atividades curriculares e pedagógicas voltadas para o desenvolvimento sustentável, baseando-se na economia solidária e na inclusão dos povos que vivem no campo;

IV - garantir a manutenção dos laços de convívio familiar e comunitários dos jovens e adultos que, por necessidade de acesso e/ou continuidade dos estudos, teriam que se afastar dos costumes e valores de suas comunidades;

V - possibilitar aos alunos a conclusão de seus estudos no ensino fundamental e médio;

VI - garantir um ensino de qualidade levando desenvolvimento e justiça social a todas as regiões do Estado.

O SOME dispõe de professores vinculados a Secretaria de Educação do Pará (SEDUC-PA), oriundos de diferentes municípios, os quais deslocam-se para as comunidades participantes e nelas, por muitas vezes, tem que permanecer durante a semana em virtude das longas distâncias em que se encontram de seus domicílios.

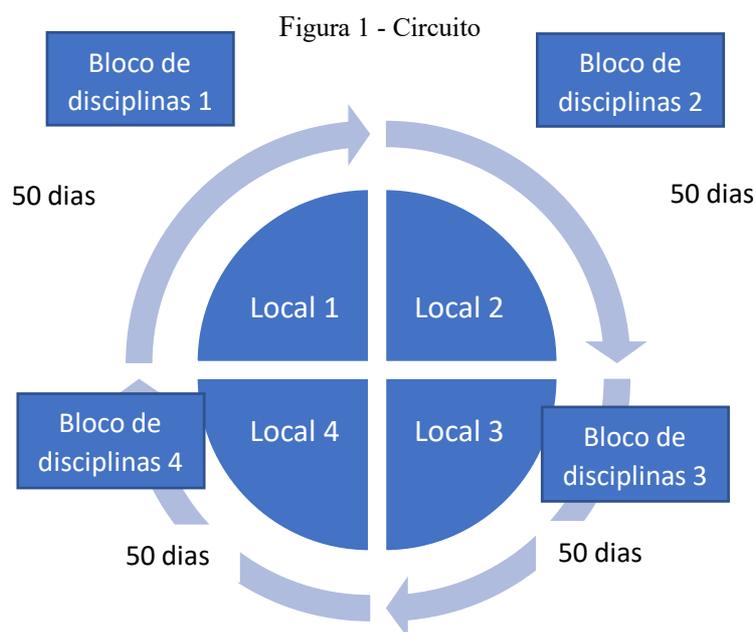
O sistema funciona por convênio entre o estado do Pará e seus municípios, em conformidade com o art. 11 da resolução CNE/CEB 2 de 2008 (BRASIL, 2008), transcrito a seguir:

O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados – União, Estados, Distrito Federal e Municípios – trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais. (BRASIL, 2008, p. 3).

Nesse diapasão, o Estado cede o número de vagas e os professores, enquanto os municípios cedem os prédios para o funcionamento das aulas, merenda escolar, transporte escolar, merendeiras e os responsáveis pelas escolas. Embora os alunos desenvolvam suas

atividades nas escolas polo (como são denominadas as escolas nas comunidades), essas são vinculadas a “escola sede”, que é responsável pelo atendimento de demandas pedagógico-administrativas juntamente com as Unidades Regionais de Educação (URES).

Diferentemente do ensino regular, os professores são lotados em circuitos, como são chamados os conjuntos de localidades/comunidades. As disciplinas são divididas em blocos que atuam em rodízio nas localidades durante o ano letivo, o qual é dividido em quatro módulos de cinquenta dias, com pelo menos duas avaliações para cada disciplina (Figura 1).



Fonte: Elaboração da Autora (2020)

No ano de 2022, conforme informações disponibilizadas pela SEDUC-PA, o SOME atendeu 32.713 alunos, distribuídos em vinte e duas URES, conforme exposto abaixo:

Tabela 1 - Número de alunos por URES

Unidade Regional de Educação	Ensino Fundamental	Ensino Médio
URE 1	0	1399
URE 2	0	4495
URE 3	1810	5325
URE 4	0	2104
URE 5	0	3728
URE 6	0	763
URE 7	0	1118
URE 8	0	582

URE 9	0	678
URE 10	0	1661
URE 11	0	2133
URE 12	0	994
URE 13	0	1798
URE 14	0	0
URE 15	0	1044
URE 16	0	1192
URE 17	0	834
URE 18	0	731
URE 19	0	0
URE 20	0	1047
URE 21	0	469
URE 22	0	618
TOTAL		32713

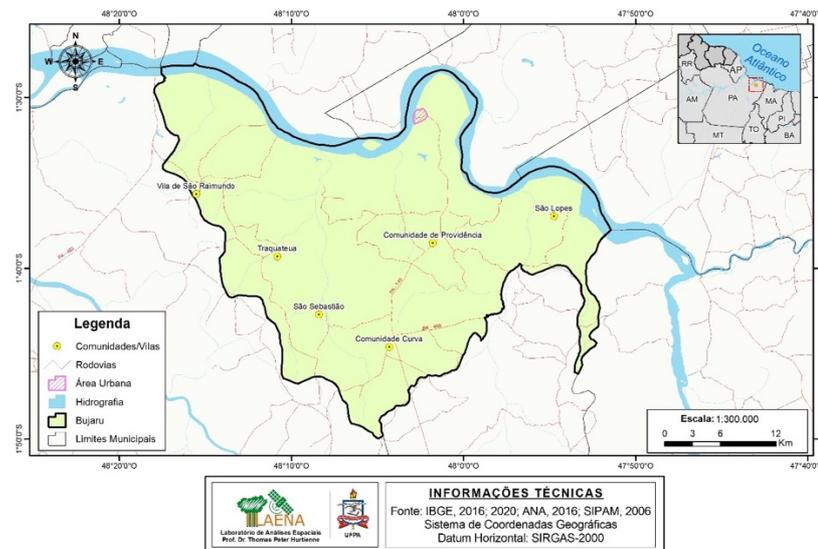
Fonte: Pará. Secretaria de Estado de Educação (2022)

Em Bujaru, no ano de 2001, houve solicitação de implementação do SOME para contemplar o ensino médio, por meio do ofício 69 de 17 de maio de 2001 (OLIVEIRA, 2019), com assinatura do então prefeito Miguel Bernardo da Costa e da secretária de educação Rosângela Maria Vasconcelos Gomes. Os argumentos utilizados foram: 1) à época, 5.160 dos 7.310 alunos do ensino médio no município encontravam-se na zona rural, além de 79 pertencentes ao quadro do Estado, dos quais muitos precisavam sair das duas casas às 3h da madrugada para pegar o transporte escolar; e 2) com o crescimento do número de alunos, houve a superlotação do transporte escolar que os levava até a sede no município, onde estudavam, o que causava riscos à segurança desses usuários.

A princípio, foi solicitada a implantação do sistema nas localidades de Ponta de Terra, São Sebastião, São Lopes, Santana, Santa Maria, curva/km 29 e São Raimundo. Entretanto, apenas as duas últimas foram contempladas, sendo suas atividades iniciadas no ano de 2003 somente com o primeiro ano do ensino médio e as demais séries ofertadas a partir de 2005. Em 2006, o número de polos começou a ser aumentado, incluindo as comunidades de São Sebastião, São Lopes, Providência e Ponta de Terra, e, em 2007, Traquateua (OLIVEIRA, 2019).

Atualmente, o SOME, em Bujaru, contempla os polos de Curva/km 29, São Lopes, São Raimundo, Traquateua, São Sebastião e Providência, sendo excluída a localidade de Ponta de Terra, de onde foi extinto em 2013, por motivos políticos. A disposição das comunidades pode ser observada no mapa apresentado na Figura 2:

Figura 2 - Vilas com atuação do SOME em Bujaru



Fonte: Elaborado no Laboratório de Análises Espaciais pelo Prof. Dr. Thomas Hurtienne para esta pesquisa (2022)

Conforme dados da Seduc-PA, no ano de 2022, 19 anos após sua implantação no município, o SOME conta com um total de 802 alunos matriculados, sendo 352 do primeiro ano, 229 do segundo e 221 do terceiro, tendo sua distribuição da seguinte forma (Tabela 2):

Tabela 2 - Número de alunos por série do SOME em Bujaru

Comunidade	1º ano	2º ano	3º ano
Vila Curva / KM 29	69	43	27
São Lopes	34	29	24
Vila São Raimundo	104	85	82
São Sebastião	53	31	33
Traquateua	68	27	43
Vila Nova Providência / KM 17	24	14	12
Total	352	229	221

Fonte: Pará. Secretaria de Estado de Educação (2022)

Segundo Pereira (2016), o SOME tem contribuído de forma satisfatória na educação formal de jovens e adultos do campo e tem favorecido o acesso à educação básica, entretanto, enfrenta grandes dificuldades, o que pode ser corroborado por pesquisas como a de Brayner (2013), realizada em Igarapé-Miri, a qual identificou condições de trabalho precárias dos professores, inclusive, no que concerne à moradia oferecida a eles pelo município, além da preocupação dos professores com as taxas de evasão no sistema. Outra pesquisa é a de Sacramento (2018), que verificou infraestrutura inadequada, deficiências no transporte escolar e constantes faltas de merenda, ao estudar o município de Cametá.

Em relação ao trabalho docente, Costa, Nascimento e Oliveira (2020, p.37) esclarecem que:

São grandes os problemas, pois em muitas localidades ainda não é assegurado a distribuição de energia elétrica e, em pleno apogeu tecnológico, os sistemas de comunicação são precários ou inexistentes, comprometendo o acesso à informações, e mais: a precariedade das moradias, a restrição ou até mesmo escassez de fontes alimentares, as limitações de atendimento médico, somadas aos problemas de desvalorização da profissão convergem para desestruturação emocional desses profissionais, tanto que muitos não conseguem se adaptar o projeto, sendo removidos do quadro por iniciativa própria.

Por outro lado, os mesmos autores afirmam que essas problemáticas que precarizam o sistema também estimula a integração de professores e da comunidade nas lutas por melhores condições de trabalho e uma educação de qualidade.

Apesar da longevidade do projeto, o SOME ainda não está isento de ameaças, pois ainda que não seja oficialmente admitida a intenção de extingui-lo, ao final de 2016, com criação do Programa SEI (Sistema Educacional Interativo), uma alternativa ao modelo presencial de aulas, foi definido que a partir do ano seguinte não seriam mais abertas matrículas para o primeiro ano do ensino médio. Mediante essa medida, no final do ano letivo de 2019, o SOME existiria de maneira residual, apenas nas localidades onde projeto de educação a distância não estivesse instalado (TAVARES NETO, 2020; OLIVEIRA; COSTA; NASCIMENTO, 2020).

A tentativa foi duramente criticada por professores, alunos, comunidades e sindicatos, que se mobilizaram contra o desmantelamento do SOME, alegando, inclusive, a precariedade de base tecnológica para permitir a inserção de diversas comunidades, pois, muitas vezes, carecem até de abastecimento de energia elétrica (OLIVEIRA; COSTA; NASCIMENTO, 2020), o que mitigou, momentaneamente, essa intenção. Apesar disso, o projeto não está necessariamente a salvo, o que reforça a necessidade da sua defesa e das lutas que clamam por melhores condições, investimentos e valorização.

2.2 Aspectos Socioeconômicos de Bujaru

Com vistas a delimitar a abrangência do estudo, uma vez que há um grande número de comunidades atendidas pelo SOME, o município de Bujaru-PA, pertencente à microrregião de castanhal e mesorregião metropolitana de Belém, localizada a 72 km da capital paraense, foi definido como *lócus* da pesquisa. Suas comunidades vinculam-se aos rios e igarapés da zona Guajarina e tem como principal eixo produtivo, a farinha de mandioca. Conforme Sousa e

Pontes (2011), em Bujaru há um modo de vida peculiar, que tem como base a tríade: família, trabalho e terra, além de uma forte religiosidade que norteia as relações socioculturais.

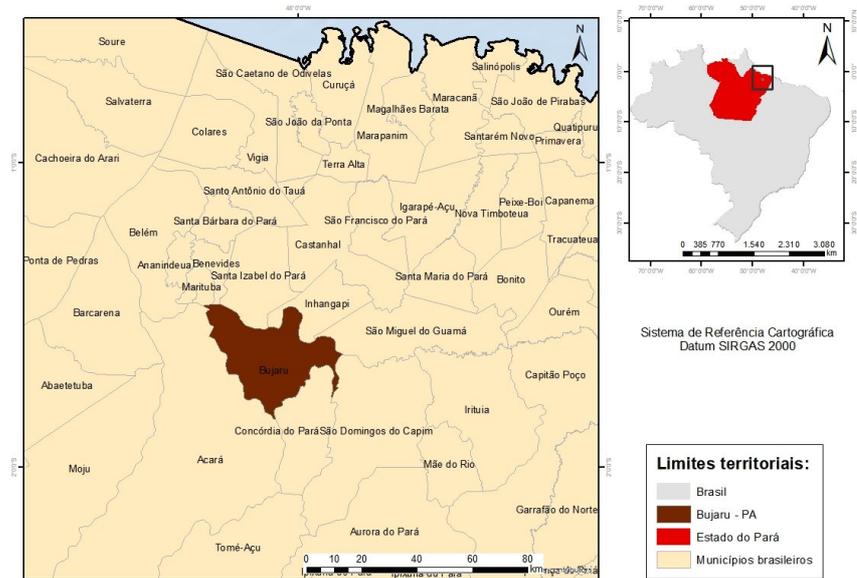
Figura 3 - Bujaruense produzindo farinha de mandioca



Fonte: Elaboração da Autora (2021).

Sua escolha se deu em virtude de ser um município majoritariamente rural, o que faz sobressair a importância do SOME para seu desenvolvimento. De acordo com Sousa e Pontes (2011), o fato desse município ter a maior parcela dos habitantes em área rural é devido às intensas migrações ocorridas na Amazônia, por indução da ação governamental que perdurou até os anos de 1960 e à abertura de estradas, como a PA-140, que integrou Bujaru à capital paraense, Belém.

Figura 4 - Bujaru



Fonte: Elaboração da Autora (2020).

Apesar do surgimento das primeiras comunidades rurais às margens dos rios e igarapés, nas proximidades da foz do rio Amazonas e da capital paraense Belém terem começado ainda no século XVIII (a exemplo do nordeste paraense, onde localiza-se Bujaru), gerando engenhos e povoados que se transformaram em municípios e comunidades rurais (SOUSA; MACEDO, 2011), esses movimentos foram intensificados após essas ações governamentais. É válido ressaltar que até meados do século XX a região amazônica era relativamente isolada do restante do país e passou a ser alvo de um conjunto de políticas que visaram sua integração.

[...] A partir de meados do século XX, a região, até então relativamente isolada do restante do país, foi objeto de um conjunto de políticas de integração, com instrumentos de grande envergadura para viabilizar a infraestrutura (rodovias, projetos de colonização oficial, novas fontes energéticas) e com vultosos subsídios necessários para consolidar, de um lado, a expansão da mineração, a instalação de indústrias metalúrgicas, a disseminação de indústrias madeireiras e de outros ramos industriais, inclusive pesqueiros. (HÉBETTE; MAGALHÃES; MANESCHY, 2002 p. 30-31).

Para D’Incao (2002), foi nesse contexto que se desenvolveu, no Pará, a construção do campesinato, que pode ser conceituado como: “modo de vida - ou uma forma de organização social - de pequenos produtores rurais construído sobre relações familiares e de vizinhança” (D’INCAO, 2002, p. 9). Nesse sentido, poderia ser resumido como um modo de produção articulado com o modo de vida. Wanderley (2014, p.27) vai além ao definir que:

[...] o campesinato corresponde a uma forma social de produção, cujos fundamentos se encontram no caráter familiar, tanto dos objetivos da atividade produtiva – voltados para as necessidades da família – quanto do modo de organização do trabalho, que supõe a cooperação entre os seus membros. A ele corresponde, portanto, uma forma de viver e de trabalhar no campo que, mais do que uma simples forma de produzir, corresponde a um modo de vida e a uma cultura.

A partir da aceleração da economia capitalista para a região, o campesinato paraense avultou-se apoiado por políticas para o desenvolvimento da Amazônia, ocorridos nos governos militares, sendo essas, as políticas de ocupação de terra e os grandes projetos (D’INCAO, 2002). Para Castro e Campos (2015, p.448):

A década de 1960 foi marcada por profundas mudanças no padrão de evolução da economia do estado do Pará, no bojo do modelo de desenvolvimento econômico implantado pelos sucessivos governos militares. Já no primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND), de 1972 a 1979, quando se agravava os problemas com as contas externas devido à primeira crise do petróleo, ao estado do Pará é reservado o papel de contribuir para a redução do déficit nas contas externas do país. Os investimentos se concentraram em grandes projetos primário-exportadores, dos quais

se destacam a exploração das minas de ferro de Carajás pela Companhia Vale do Rio Doce, e de alumínio em Barcarena pelo complexo Albras-Alunorte, associados à construção da hidrelétrica de Tucuruí.

As políticas de ocupação de terras transferiram atores de conflitos de terras do Sul para o Norte, assim como intensificaram os processos de migrações (já existentes) de famílias pobres de regiões vizinhas que sonhavam com as terras “devolutas” da Amazônia. Os grandes projetos, por sua vez, expulsaram populações que estavam nas suas áreas de implantação, mas também, atraíram, ao fazerem promessas de emprego, muitas vezes, enganosas, populações excluídas ou ameaçadas de exclusão em outras localidades, atingidas pelas mesmas políticas de desenvolvimento (D'INCAO, 2002).

No Pará, essa mobilização trouxe famílias de pequenos agricultores de diferentes regiões do país, o que minou as bases das organizações das sociedades rurais do Estado e rompeu seu relativo equilíbrio, intensificando os mecanismos de exclusão social nessas regiões (D'INCAO, 2002). Conforme informações do IBGE ([202-]), Bujaru, por exemplo, teve seu território habitado por famílias nordestinas, que foram atraídas pela fertilidade de suas terras. Esses movimentos:

[...] contribuíram, todavia para forjar uma realidade social multifacetada. Seja pelas migrações inter ou intra-regionais, seja pela integração forçada de grupos indígenas, seja pela interiorização da ocupação humana ou pelos ritmos inéditos de crescimento populacional nos anos 1960 a 1980, o panorama social da região modificou-se substancialmente. Evidência institucional dessa modificação está nas curvas de crescimento, nas pirâmides populacionais, na expansão espacial do povoamento para falar apenas no âmbito do Estado do Pará. Manifesta-se, também, na formação e na punjança de entidades representativas de trabalhadores rurais – sindicatos, associações, cooperativas, federações, centrais, movimentos de categorias – até então inexistentes ou inoperantes no meio rural amazônico e nas construções identitárias dos grupos sociais (HÉBETTE; MAGALHÃES; MANESCHY, 2002, p. 31).

No campo, há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores que estão mudando a forma como se olha para o campo e seus sujeitos (CALDARTE, 2003). Para D'Incao (2002), os responsáveis por esses movimentos foram os homens e mulheres que migraram para a região, inicialmente, lutando por acesso à terra e sua manutenção, mas que vem ampliando suas reivindicações e evoluindo, consolidando instituições de representação e atuando em prol da conquista de novos espaços de participação social das famílias camponesas, inclusive, no que concerne à educação.

A educação do campo passou por diversas fases e processos e, inegavelmente, vem ganhando maior visibilidade por meio das vindicações desses movimentos sociais, conforme será discorrido a seguir.

2.3 Um Breve Histórico da Educação no/do Campo

A despeito da clareza de que para o alcance de justiça social e desenvolvimento do país é imprescindível a universalização de políticas públicas que propiciem uma educação de qualidade a todos, a educação ainda tem se dado de forma desigual, sendo a área rural uma das menos favorecidas (SILVA, 2007).

Essas condições que hoje são apresentadas no campo, com todas as suas mazelas, estão associadas à sua história, marcada por um profundo desamparo. Quando o Brasil era colônia, a educação brasileira atendia apenas a elite. A percepção predominante era de que trabalhadores do campo não precisavam ler ou escrever para desenvolver suas atividades agrícolas (SILVA, 2004).

As primeiras políticas públicas direcionadas aos povos do campo ocorreram na primeira metade do século XX, implementadas pelo Ministério da Agricultura, ao longo da década de 1910, tendo como pano de fundo a conjuntura pós-abolição da escravidão, que tornou urgente o estabelecimento de formas de controle e tutela sobre essas populações, uma vez que nelas foram incorporados ex-escravos e seus dependentes (MENDONÇA, 2010).

Nesse contexto, foi estabelecido o ensino agrícola, que teve suas primeiras instituições dedicadas ao ensino elementar, cujo objetivo era fixar os jovens, filhos de lavradores (de modo a dotá-los de um saber prático), na terra e os jovens “desvalidos” das cidades que eram encaminhados ao campo para viver em regime de internato (MENDONÇA, 2010).

Entre 1920 e 1930, os debates acerca da educação no meio rural foram intensificados e complexificados em virtude de atores sociais que polarizavam uma disputa sobre duas vertentes das políticas educacionais: a escola rural para a alfabetização e a escola rural como instrumento de qualificação para o trabalho, sendo essa última, a vencedora (MENDONÇA, 2010).

Conforme Ribeiro (2010), esse estilo de educação objetivava “preparar a população rural para adequar-se às novas formas de que assumia a dependência estrutural inerente à subordinação ao capitalismo” (RIBEIRO, 2010, p. 167), pois era influenciada pelos dogmas capitalistas e liberais e acordos entre o Brasil e os Estados Unidos e atuava de forma a “adestrar” os trabalhadores, com valores defendidos pela elite agrária brasileira (EVANGELISTA, 2017).

Para Whitaker e Antuniassi (1992), tratava-se de um modelo urbanocêntrico (voltado aos conhecimentos das cidades), sociocêntrico (pois atendiam a interesses de algumas classes sociais, sem considerar os múltiplos contextos existentes) e etnocêntrico (privilegiavam conhecimentos acerca do mundo ocidental industrializado). Em suma, não considerava as

peculiaridades das comunidades do campo, e sim, as estigmatizava como atrasadas, defendendo a sua urbanização como única alternativa para o desenvolvimento dessas regiões.

Forjado por pensamentos distorcidos em relação aos povos do campo, esse modelo perdurou por muito tempo sem grandes esforços do poder público no sentido de melhorá-lo, fato ratificado pelos baixos níveis de alfabetização e escolaridade que ainda seguiram nos anos posteriores a sua implementação (SILVA, 2004).

A educação rural foi afundada em contradições, com práticas e discursos diferentes. Se por um lado havia o ruralismo pedagógico e a educação contextualizada para a cultura do campo, por outro, as práticas desconectadas da realidade procederam resultados desanimadores (EVANGELISTA, 2017).

Nesse período, vigorava, conforme Munarim (2011), uma antipolítica de educação no campo. O resultado mais perverso dela foi o fechamento indiscriminado de escolas em comunidades rurais, o que era parte de uma estratégia para impor um processo de desterritorialização das populações tradicionais, em prol de modelos de desenvolvimento econômico com base na agricultura industrial e de mercado.

Esse quadro motivou movimentos sociais, apoiados pelos setores universitários, a incluírem a educação nas suas demandas nos anos 1990, reivindicando a criação de um novo paradigma educacional do campo que rompesse com o existente (EVANGELISTA, 2017; MUNARIM, 2011).

À vista disso, como parte da luta pelo direito a educação, o conceito de educação no/do campo foi criado como novo paradigma em 1998. A partir dos primeiros anos do século XXI o Brasil passou a adotar o termo “escola do campo” no lugar do termo “escola rural”, o que não significa total aderência à concepção do termo (EVANGELISTA, 2017).

De modo geral, a “educação do campo”, diferentemente da rural, parte da compreensão de uma educação voltada para as populações do campo, respeitando suas especificidades. Por sua vez, “educação no campo” trata-se da efetivada no lugar em que se vive.

[...] educação no campo, para justificar que o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive. Educação do campo porque o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (CALDART, 2002, p. 26).

A mudança desse paradigma foi necessária para que fossem revistas as práticas de educação dos camponeses. Ele está relacionado a uma luta do povo do campo por políticas públicas que assegurem seu direito à educação no e do campo (EVANGELISTA, 2017), uma

vez que, conforme Molina (2008), é a apreensão da ideia do direito a ter direitos que motiva as ações dos movimentos sociais.

É a compreensão da ideia do direito a ter direitos que fundamenta a ação dos movimentos sociais como demandantes do que está previsto na lei, mas não materializado na realidade social. Exatamente pelo fato de vivermos numa democracia, regime político que tem como princípio a instituição de direitos, que se fundamenta a legitimidade, a possibilidade da ação de irmos a materializar aqueles princípios que historicamente, como humanidade, construímos como valores universais, que são os direitos, ou seja, independem da classe social; da situação socioeconômica; de vivermos no campo ou na cidade; de sermos brancos ou negros; não importa a questão racial, de classe, de sexo: o fato de sermos pessoa humana nos faz portadores desses direitos. (MOLINA, 2008, p. 23).

Para Candau (2012), o desenvolvimento do direito à educação possui duas fases, sendo a primeira, a expansão da escolarização; e a segunda, a afirmação do desenvolvimento de uma educação escolar comum a todos, à luz da afirmação da igualdade.

No primeiro momento, havia a preocupação com a ampliação dos anos de obrigatoriedade escolar – primeiramente, quanto ao ensino fundamental; posteriormente, educação infantil, médio e superior. Esse processo propiciou a presença de grupos sociais e culturais diversos que “colocaram em evidência a heterogeneidade dos resultados, os altos índices de evasão e fracasso escolar, a distorção idade-série, particularmente de determinados sujeitos e grupos, colocando no centro dos debates e das preocupações a questão da qualidade da educação” (CANDAUI, 2012, p. 721).

As questões advindas da expansão do sistema escolar permitiram o deslizamento da ênfase para as questões de qualidade, pois ampliaram os debates para o tipo de educação que deve ser promovida pelas escolas. Por outro lado, a perspectiva da igualdade e escola igual para todos, muitas vezes, é interpretada erroneamente como homogeneização e uniformização do sistema, o que pode ser percebido com a implementação de sistemas de avaliação escolar de larga escala, padronização de material didático, currículos elaborados pelos municípios e Estados, entre outros (CANDAUI, 2012).

Conforme Machado e Formosinho (2017), a uniformidade dos currículos, que busca ensinar a todos como se fossem um só, trata-se da concretização desse entendimento “uniformista” da igualdade. Essa concepção, por outro lado, pode ser insidiosa, uma vez que faz manutenção das discrepâncias e pode prejudicar os processos de aprendizados de alguns discentes.

É válido ressaltar que a igualdade nas constituições democráticas engloba a concepção da igualdade formal, na qual a lei é igual a todos (bem como os direitos por ela amparados,

como o da educação), mas também, a material, que visa a transformação das desigualdades por intermédio das ações sociais (MACHADO; FORMOSINHO, 2017).

Este princípio da igualdade jurídica não significa que todos devem ser tratados da mesma maneira, mas que os iguais devem ser tratados igualmente e os desiguais desigualmente na medida em que eles se desigalam, de forma a promover a justiça e o equilíbrio entre todos. Assim, o conceito de igualdade abarca não já somente a ideia de igualdade formal mas também a ideia de igualdade material, por contraposição de igualdade e desigualdades (que é da ordem das “circunstâncias”), e ainda a ideia de diversidade que deriva das diferenças “essenciais” existentes no mundo social. (MACHADO; FORMOSINHO, 2017, p. 52)

De qualquer forma, é inegável que, mesmo com os entraves existentes, baseado no direito de todos à educação, os movimentos socioculturais provenientes do protagonismo dos sujeitos do campo vem ajudando a construir a educação básica do campo, humanizando as pessoas que dele participam. Assim, tem-se conquistado melhorias que jamais teriam se concretizado e incluído pautas que nunca fariam parte da agenda de políticas públicas caso não houvesse qualquer tipo de mobilização, o que perpetuaria a descontextualização da educação à realidade dessas pessoas (CALDART, 2003; EVANGELISTA, 2017).

Esse movimento por políticas públicas de educação do campo é denominado por Munarim (2011) como Movimento Nacional de Educação do Campo, o qual “nasce e se sustenta fundamentalmente na ação protagonista das organizações e movimentos sociais do campo, que lutam por soberania educacional e por territorialização ou defesa de território material (terra) ou imaterial (conhecimento)” (MUNARIM, 2011, p. 62).

Para Hage (2005), uma grande conquista desse movimento concretizou-se em 2002, com a instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo - Resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2002), as quais foram estabelecidas três anos após as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996), com o propósito de adequá-las às diversas realidades campesinas e reconhecer suas particularidades.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p. 1).

Tal mudança configurou-se como um grande salto para os povos do campo, pois “uma vez que a escola ensina a sujeitos concretos, é preciso que a aprendizagem de conteúdos e o desenvolvimento de capacidades intelectuais estejam ligados à experiência sociocultural”

(LIBÂNEO, 2017, p. 22). No que concerne à educação do campo, essa necessidade torna-se muito mais pertinente por tratar-se de contextos bem distintos aos da criada aos moldes urbanos, que, para Silva, Cruz e Aragão (2007), transmite a cultura e valores de uma elite e inflige o povo do campo a um lugar de subordinação, sem propósito nenhum de formar cidadãos.

Para Freire (2020), a pedagogia libertadora não pode distanciar-se dos oprimidos, não abrindo espaços para diálogos e impondo aos oprimidos exemplos retirados entre os opressores.

A educação que se impõem aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 2020, p. 94).

Esse modo de atuar foi denominado por Freire (2020) como “educação bancária”, que parte da concepção de que o educador sempre sabe e os educandos não. Diante disso, os professores não dialogam com os discentes, mas fazem comunicados e esperam que estes recebam as informações passivamente, memorizem e repitam. Nesse sentido, a margem de ação que se oferece aos educandos é receber os “depósitos”, guardá-los e arquivá-los. Assim, ainda conforme o autor, essa forma rígida nega a educação e o conhecimento como processos de busca e ajuda a perpetuar a opressão de certos grupos, pois, na atuação política, as elites dominadoras aproveitam-se da concepção e prática bancárias.

As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção bancária (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de “imersão” da consciência oprimida. Aproveitando esta “imersão” da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela “vasilha” de que falamos e pondo nela slogans que a fazem mais temerosa ainda da liberdade. (FREIRE, 2020, p. 118).

A visão e prática bancária desconhecem os homens como seres históricos, anula ou diminui a criatividade dos alunos, inspira sua ingenuidade em vez de sua criticidade e atende aos interesses dos opressores, para os quais o fundamental não é a transformação do mundo, mas sim, preservar suas situações de beneficiários, o que lhes permite manter uma falsa generosidade (FREIRE, 2020).

Nesse sentido, Freire (2020) defende que não se pode – a não ser de forma ingênua – esperar resultados positivos de programas ou projetos, sejam educativos, no sentido técnico ou

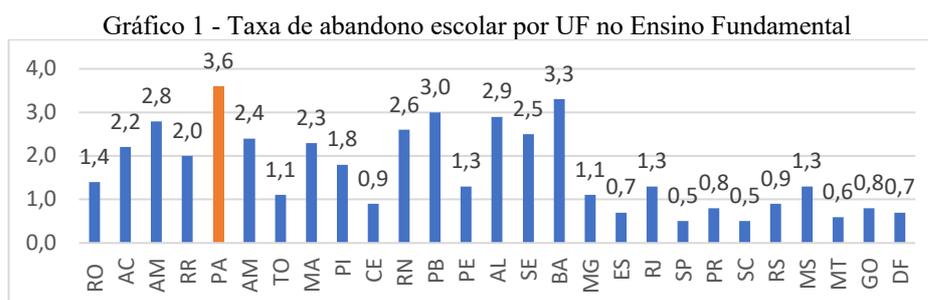
de ação política, se houver desrespeito à visão de mundo do povo ao qual a intervenção é direcionada.

Diante desse crescente debate na esfera educacional, após a resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2002), outras normas sobre essa matéria foram elaboradas e passaram a vigorar. Atualmente, além da resolução CNE/CEB nº 1 de 2002 (BRASIL, 2002), o ordenamento jurídico brasileiro conta com mais duas normas que versam especificamente sobre a educação do campo: a resolução CNE/CEB nº 2 de 2008 (BRASIL, 2008), que fixa diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo; e o decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que trata da política de educação do campo.

Essas normas constituíram-se como grandes avanços na política de educação do campo e estabelecem critérios mínimos para que haja uma educação adequada aos povos camponeses. Por outro lado, se na teoria são grandes inovações e melhoram as perspectivas, será que essas determinações têm se concretizado na prática?

É irrefragável que, apesar da vigência dessas normas, ainda há contradições entre a teoria e a realidade de descaso com a qualidade da educação nas escolas do campo. Tais fatos podem ser ratificados pelas estatísticas oficiais divulgadas pelo governo. No Brasil, o abandono da educação básica, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), é mais comum entre jovens, na faixa de 15 a 17 anos, que residem no Norte ou Nordeste, em área rural, além de, menos da metade (44,6%) dos jovens camponeses terem completado o ensino médio, em comparação com 69,8% da área urbana.

Quando se trata da Amazônia, esse panorama torna-se muito mais dramático, considerando as grandes desigualdades sociais que existem desde os tempos de colônia e que perduram até os dias atuais. O Estado do Pará, por exemplo, tem as maiores taxas de abandono escolar entre todos os Estados, tanto no ensino fundamental (3,6%), quanto no ensino médio (12,8%), conforme pode-se observar nos gráficos 1 e 2.



Fonte: IBGE (2019)

Gráfico 2 - Taxa de abandono escolar por UF no Ensino Médio



Fonte: IBGE (2019)

Para exemplificar o descaso que assola o povo do campo e ratifica as desigualdades existentes, destaca-se que conforme dados do Inep, entre 2000 e 2018, houve o fechamento de mais de 7.513 escolas no Pará. Entre essas, 6.158 no campo, sob a justificativa de baixa demanda de alunos.

Assim, há uma tendência: a política de nucleação escolar com transporte público, ou seja, políticas para deslocamento dos alunos para centros urbanos, pois os governantes entendem ser menos oneroso ao erário fechar escolas e transportar alunos. Na visão do desenvolvimento urbanocentrado, isso é o mais “civilizatório” ou “modernizante” e não se leva em conta os prejuízos sociais causados (MUNARIM, 2011).

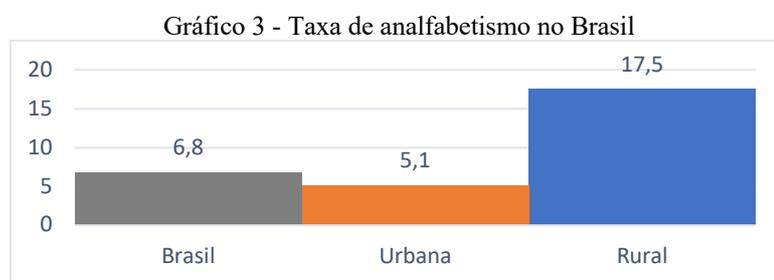
Tais atos têm um grande impacto na vida dos estudantes dessas comunidades, que, caso queiram dar continuidade aos estudos, muitas vezes precisam deslocar-se por longas distâncias, o que pode implicar na desistência dos alunos, afastamento do convívio familiar, intensificação da migração para as cidades e enfraquecimento das comunidades, pois há a perda de “cérebros” e “braços”. Para Evangelista (2017), cria-se um ciclo no qual o êxodo rural força fechamento das escolas, e o fechamento das escolas provoca maior êxodo rural.

Embora haja a perceptibilidade de que a mera existência de escolas do campo não seja suficiente para conquistar o direito a educação, ela é fundamental, pois é um meio de ascensão social e lugar de formação das novas gerações. Por isso, é imprescindível que se defenda essas instituições - principalmente quando próximas das residências dos camponeses (EVANGELISTA, 2017), considerando que:

[...] não há como implementar um projeto popular de desenvolvimento do campo sem um projeto de educação, e sem expandir radicalmente a escolarização para todos os povos do campo. E a escola pode ser um agente muito importante de formação da consciência das pessoas para a própria necessidade de sua mobilização e organização para lutar por um projeto deste tipo. (CALDART, 2003, p. 64).

A despeito disso, o que se percebe atualmente na maioria das escolas do campo são condições materiais, pedagógicas e estrutura física péssimas, além de ausência de material didático de boa qualidade, transporte escolar irregular - a exemplo de carros “pau de arara” - o que constituem obstáculos à aprendizagem (EVANGELISTA, 2017). Assim, não são oferecidas condições para que os alunos permaneçam, o que também favorece a evasão escolar.

As taxas de analfabetismo (Gráfico 3) também demonstram esse desnível entre a educação do campo e a da cidade. No Brasil, ao todo, a taxa de analfabetismo é de 6,8%, mas, ao decompô-la, tem-se 5,15% no meio urbano e 17,5% no rural. Esse alto índice de analfabetismo no campo é reflexo da precariedade do capital social, decorrente de um desamparo histórico ao qual são submetidas as populações do campo (BRASIL, 2003).



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018)

Diante desse panorama, é possível inferir que os baixos resultados na educação do campo são frutos do sistema escolar existente no Brasil? Pois, apesar dos aparentes esforços na implementação de uma educação voltada aos sujeitos do campo, esse sistema escolar ainda é essencialmente urbano. Conforme Arroyo (2007, p.158):

[...] nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa.

Nessa perspectiva, a adoção do ideal urbano para a formulação de políticas públicas, inclusive educacionais, parte da percepção do campo como um lugar atrasado. Para Arroyo (2007), esse paradigma causa o que o autor chama de “secundarização” do campo, na qual há escassez de políticas voltadas a esses espaços em diversas áreas, em especial, saúde e educação, uma vez que ele é considerado “um quintal” da cidade, o que traz, como consequência, serviços precarizados, adaptados e a falta de recursos.

Diante disso, discutir sobre uma política pública educacional do campo, em local da região amazônica e em um dos estados com a educação mais deficiente do Brasil é de extrema importância para se perceber as discrepâncias existentes e promover reflexões que se transformem em ações que visem a mudança dessa realidade, afinal, conforme Evangelista (2017), conhecer as desigualdades é condição para sua superação. Ademais, a suplantação dessas disparidades depende dos esforços coletivos para que sejam organizados os processos educacionais e sociais, visando a emancipação do ser humano.

Como parte da política de revalorização do campo, a educação também é entendida no âmbito governamental como uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos que vivem no campo, e pode por meio dela, colaborar com a formação das crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional. (BRASIL, 2003, p.7).

A educação é um direito social, estando respaldada pela Constituição Federal (art. 6º). Almeja o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Vale ressaltar que a formação humana:

[...] é todo o processo educativo que possibilita ao sujeito se constituir enquanto ser social responsável e livre, capaz de refletir sobre sua atividade e seu refletir, capaz de ver e corrigir os erros, capaz de cooperar e de possuir um comportamento ético, porque não desaparece em suas relações com os outros. Portanto, a educação como formação humana é também uma ação cultural. A educação como estratégia fundamental para o desenvolvimento sustentável do campo deve se constituir nas políticas públicas como uma ação cultural comprometida com o projeto de reinvenção do campo brasileiro. (BRASIL, 2003, p. 34).

Para Duarte (2008, p.34), “só tem sentido pensar a educação, assim como os demais direitos sociais se a sua concretização tiver como diretriz fundamental, a redução das desigualdades sociais existentes na sociedade”. Assim, ainda de acordo com a autora, as políticas públicas podem ser consideradas como formas de implementar essas diretrizes, sendo que suas ações - heterogêneas e complexas a fim de garantir o direito à educação - necessitam de planejamento, no qual grupos em situação desfavorável devem ser tratados de forma diferenciada.

As políticas públicas educacionais devem ser universalizantes, mas devem também ser específicas, para que determinados grupos vulneráveis da sociedade possam ter acesso aos direitos previstos nos documentos oficiais. (DUARTE, 2008, p. 37).

Logo, apesar do princípio da igualdade levar o Estado a criar políticas universais, a fim de garantir o acesso de todos a bens e serviços, é necessário também que se criem políticas

específicas que tenham como alvo grupos vulneráveis. Nesse aspecto, não basta que o Estado trate todos com as mesmas condições, se não há a mesma facilidade de acesso às prestações que concretizam os direitos sociais, pois garantindo apenas direitos universais formais, as desigualdades continuarão acirradas. Então, caso um grupo tenha mais óbices ao acesso ao direito educacional, é papel do Estado formular políticas diferenciadas que garantam o direito a essas pessoas, como no caso da educação do campo, tomando assim uma postura ativa e intervencionista ao pensar em políticas próprias para grupos em situação desfavorável. (DUARTE, 2008).

Portanto, para que seja assegurado o processo de igualdade no direito à educação, é necessário que políticas públicas educacionais afirmativas sejam elaboradas, especialmente, no que concerne às comunidades mais distantes, uma vez que políticas públicas generalistas, via de regra, não beneficiam os atores que vivem, moram e dependem do campo, o que pode ser exemplificado pelo número de desamparados por políticas de saúde, educação, cultura, lazer, moradia, entre outros, que geram péssimas condições de estradas, instalações físicas precárias nas escolas, entre tantas outras situações (EVANGELISTA, 2017). Assim, pode-se dizer que “é a especificidade das condições de acesso e as desigualdades históricas no acesso à educação que necessariamente demandam ações afirmativas do Estado para corrigir essas distorções” (MOLINA, 2008, p.29).

As políticas públicas educacionais afirmativas são uma questão de justiça social, pois em uma sociedade desigual é importante que se auxiliem as minorias desprovidas de privilégios, de forma a combater a marginalização dos povos, ao propiciar a viabilização de uma oferta de ensino de melhor qualidade (EVANGELISTA, 2017). Quanto às populações rurais:

A complexidade das condições socioeconômicas e educacionais das populações rurais exige maior coerência na construção de estratégias que visem alavancar a qualidade da Educação do Campo. Desenhar políticas que busquem suprir as enormes desigualdades no direito ao acesso e a permanência na escola para este grupo faz parte desta estratégia, dito de outra forma: o que se busca não é somente a igualdade de acesso “tolerada” pelos liberais, mas, fundamentalmente a igualdade de resultados. (MOLINA, 2008, p. 28).

Nesse sentido, a garantia do acesso de forma diferenciada não pode ser considerada um privilégio, uma vez que é racionalmente justificada por uma situação desigual (DUARTE, 2008) e busca, fundamentalmente, a igualdade de resultados. Assim, no que tange a educação, defender o direito à educação do campo não é defender privilégios, mas sim, direitos universais, pois o direito de acessar à escola pública de qualidade é de todos - da cidade e do campo. (EVANGELISTA, 2017).

É importante que se lute por políticas públicas educacionais para que a educação não se transforme em uma mercadoria/serviço que apenas poucos podem pagar, afinal “lutar por políticas públicas para Educação do Campo significa lutar para ampliar a esfera do Estado, para não colocar a educação na esfera do mercado” (MOLINA, 2008, p. 27). A educação escolar precisa ser protegida e basear-se na construção de uma cidadania participativa, que vise a formação dos sujeitos de direito e o desenvolvimento da vocação humana. Não deve ser reduzida a um produto negociável na lógica do mercado (CANDAU, 2012), afinal, tem um importante papel, uma vez que:

A educação recria o campo porque através dela se renova os valores e as atitudes, os conhecimentos e as práticas de pertença à terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta pela terra como um direito social porque possibilita a reflexão na práxis da vida e da organização social do campo buscando saídas e alternativas ao modelo de desenvolvimento rural. Uma política de educação do campo precisa conceber que a cidade não é superior ao campo, e, a partir dessa compreensão, criar relações de horizontalidade e não de verticalidade entre campo e cidade, nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento (BRASIL, 2003, p. 33).

O campo, de acordo com Caldart (2008), não é uma particularidade menor, mas sim, uma boa parte da população brasileira e é responsável por processos que são base da sustentação humana. Diante disso, “não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação” (CALDART, 2008, p. 75).

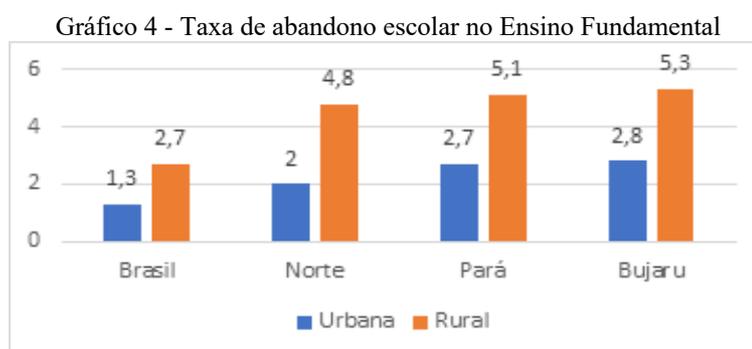
Na esfera educacional, isso só é possível caso se valorize os sujeitos do campo. Por isso, é importante que não se invalide e desconsidere as experiências advindas dos trabalhos dos movimentos sociais, na definição de políticas públicas de educação do campo, pois:

Uma Política Pública de Educação do Campo deve respeitar todas as formas e modalidades de educação que se orientem pela existência do campo como um espaço de vida e de relações vividas, porque considera o campo como um espaço que é ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui como um espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura. (BRASIL, 2003, p. 31).

Alinhado com essa perspectiva foi que surgiu o Sistema de Organização Modular de Ensino, Política Pública Educacional do Estado do Pará. Em Bujaru, esse sistema foi implementado de forma a melhorar a educação da região e mitigar as políticas de nucleação escolar com transporte público. Assim, conforme a lei que o institui, visa a garantia de acesso

à educação básica e a permanência dos estudantes nas suas próprias comunidades, promovendo a ampliação do nível de escolaridade, considerando as diversidades encontradas nessas regiões.

É válido ressaltar que tais iniciativas são de suma importância para a manutenção nos estudantes na escola, principalmente, quando verificamos que as taxas de evasão escolar são maiores nessas áreas. No município de Bujaru, conforme dados do IDEB (2018), as taxas de evasão escolar no ensino fundamental estão acima das alcançadas pelo Brasil, pela região norte e pelo Pará, demonstrando grande fragilidade (Gráfico 4).



Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018)

No que tange à permanência escolar, o Instituto Interdisciplinaridade e Evidências no Debate Educacional (IEDE) criou um indicador, utilizando-se dos dados dos Censos Escolares, para aferi-la, considerando o total de alunos que ingressaram, mas abandonaram a escola. Tal informação, diferentemente das taxas de evasão e abandono escolar que utilizam somente dados comparativos com o ano anterior, vale-se das informações independentemente do ano. Nesse índice, Bujaru tem 79,4% de permanência escolar, estando, ainda assim, com percentuais inferiores aos: do Brasil (91,00%), da região norte (86,70%) e do Pará (84,60%), tendo 20,6% de alunos fora da escola.

Esses dados reforçam ainda mais a pertinência de políticas (e iniciativas) que visem o fortalecimento da educação no município e a sua avaliação, enquanto parte do próprio ciclo de políticas públicas, que visa seu aprimoramento e possíveis ajustes para atingimento dos objetivos propostos.

2.4 Avaliação de políticas públicas

Avaliar é parte de uma necessidade natural, um instrumento de sobrevivência para evitar riscos. É uma ação espontânea utilizada em qualquer atividade humana, para conhecer,

compreender, aprimorar e nortear ações de indivíduos e grupos. Esse processo instintivo pode ser denominado de avaliação informal. (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2003).

Embora suficientes para necessidades e usos individuais, essa forma de avaliação é insuficiente e inadequada para o tratamento de ações de impacto social. Assim, foi-se criando um processo avaliativo que permitisse compreender as dimensões e implicações dessas atividades, utilizando-se de metodologias formais. Esse processo é denominado avaliação formal ou sistemática (BELLONI; MAGALHÃES; SOUSA, 2003).

Conforme Dubois, Champagne e Bilodeau (2011), a avaliação sistemática das intervenções sociais é um processo muito antigo, havendo conhecimento de sua utilização há mais de quatro mil anos, quando os chineses aplicavam métodos avaliativos a fim de recrutar seus “funcionários públicos”. Entretanto, na história moderna do Ocidente, teve seu início em meados do século XVIII na Grã-Bretanha e França, no contexto da revolução industrial, a qual promoveu uma urbanização célere que incorreu no surgimento das forças de produção, gerando novos desafios e aumentando a pressão para que fossem feitas intervenções necessárias a melhoria das condições de vida da população. Diante disso, ainda segundo os autores, são feitas grandes reformas para desenvolver a infraestrutura dos cuidados e elaborar políticas de caráter social e bem-estar.

Para Faria (2005), há várias formas de pensar a evolução do papel da pesquisa avaliativa, perpassando pelo *boom* da avaliação de políticas e programas públicos nos Estados Unidos na década de 1960. Trevisan e Bellen (2008) apontam que a acentuação da crise do *welfare state*, a partir de 1970, juntamente com os movimentos da nova administração, fizeram com que o Estado fosse questionado sobre sua função e eficácia das ações interventoras. Isto posto, o sucesso ou fracasso das políticas públicas passou a ser fundamental para a administração pública, inclusive no que concerne à reafirmação do seu papel.

Na América Latina, os questionamentos sobre a eficiência do setor público começaram a ocorrer nos anos de 1990. Assim, a avaliação das políticas passou a ter ênfase, tendo prevalecido a perspectiva de instrumentalização da pesquisa avaliativa para o sucesso da reforma do Estado, para que atuasse com a função de legitimação, uma vez que se esperava que garantisse a credibilidade do processo de reforma. (TREVISAN; BELLEN, 2008; FARIA, 2005).

Contextualizando essa situação, Caiden G. e Caiden N. (2001, p. 79-80, tradução nossa) afirmam:

Durante as décadas de 1980 e 1990, muitos países ocidentais industrializados empreenderam profundas reformas governamentais por razões semelhantes: o declínio do crescimento econômico causou alarme, com o entendimento de que a expansão contínua do setor público era prejudicial ao investimento e à produtividade. (...) A insatisfação pública com o governo aumentava (...) Tanto por razões pragmáticas quanto ideológicas, as reformas pareciam necessárias, e seu desenho contemplava principalmente dois propósitos. Em primeiro lugar, foi adotada uma orientação geral no sentido de cortar gastos desnecessários do governo, melhorar a eficiência e a produtividade, aumentar a flexibilidade e a capacidade de resposta da gestão, promover maior transparência e responsabilidade e colocar o consumidor em primeiro plano, considerando o cidadão como usuário dos bens públicos bens e serviços. Em segundo lugar, essas reformas, por sua vez, deveriam contribuir para uma reavaliação do que as organizações governamentais estavam fazendo e para decidir se deveriam ou não continuar suas atividades. A questão não foi colocada apenas em termos de se as organizações governamentais estavam desempenhando bem suas funções, mas se elas deveriam estar encarregadas delas.

Ante o exposto, ainda conforme os autores, o governo fica dependente das informações advindas de diversas fontes:

Consequentemente, o governo se coloca em uma posição altamente dependente de informações de diversas fontes, no que diz respeito ao cumprimento de normas, cumprimento de requisitos contratuais, monitoramento de recursos, eficácia no alcance de objetivos, qualidade e quantidade de serviços. (...) Os governos precisam ser capazes de medir e avaliar o desempenho, para usar esses dados na formulação de políticas, financiamento, pessoal, prestação de contas e controle. (CAIDEN; CAIDEN, 2001, p. 81, tradução nossa).

Para Faria (2005), na América Latina, na busca pelo fortalecimento da função avaliativa na gestão governamental, foram implementados diversos sistemas de avaliação de escopo variado, justificando-se a necessidade de modernização da gestão pública e legitimação da reforma do Estado, sob o argumento de que esta é a última etapa do processo do ciclo de políticas públicas, sendo uma atividade que visa: 1) determinar os resultados de uma ação que se encerra; 2) subsidiar o desenho de novas políticas e programas ou aprimoramento das vigentes; 3) é parte da prestação de contas ou responsabilização dos agentes.

No Brasil, os estudos sobre políticas públicas são relativamente recentes e sua “ênfase recaiu ou à análise das estruturas e instituições ou à caracterização dos processos de negociação das políticas setoriais específicas” (TREVISAN; BELLEN, 2008, p. 531).

A avaliação contemporânea, desde então, vem se consolidando como uma ferramenta de melhoria de tais políticas. É fruto de um processo contínuo “de construção e reconstrução dos meios de produção do conhecimento sobre as intervenções” (DUBOIS; CHAMPAGNE; BILODEAU, 2011, p. 19) que gerou, ao decorrer do tempo, avanços teóricos importantes que permitiram a criação de novos métodos de avaliações mais refinados e completos.

No campo conceitual, há uma multiplicidade de definições para caracterizar o que é avaliação. Champagne *et al.* (2011a, p.44), baseando-se em diversos conceitos de diferentes autores, resumiu em:

Avaliar consiste fundamentalmente em emitir um juízo de valor sobre uma intervenção, implementando um dispositivo capaz de fornecer informações cientificamente válidas e socialmente legítimas sobre essa intervenção ou sobre qualquer um de seus componentes, com o objetivo de proceder de modo a que os diferentes atores envolvidos, cujos campos de julgamento são por vezes diferentes, estejam aptos a se posicionar sobre a intervenção para que possam construir individual ou coletivamente um julgamento que possa se traduzir em ações.

A avaliação é um instrumento que trabalha com vistas à qualidade da gestão, pois vislumbra a eficiência do gasto público e alocação apropriada de recursos. Possibilita a responsabilização por decisões e ações dos governantes (*accountability*) e auxilia o controle social quando divulga resultados das ações. Assim, os formuladores de políticas públicas e gestores podem desenhar políticas mais consistentes e que tragam resultados melhores, aplicando os recursos de forma mais adequada (RAMOS; SCHABBACH, 2012).

Conforme o Guia de Avaliação de Políticas Públicas (AVALIAÇÃO..., 2018), disponibilizado pela Casa Civil da Presidência da República em 2018, as metodologias e ferramentas analíticas utilizadas na avaliação embasam a tomada de decisão dos gestores públicos e os resultados obtidos servem tanto para a implementação ou o aperfeiçoamento de uma política (avaliação formativa), como para a tomada de decisão sobre sua adoção ou expansão (avaliação somativa).

Para Champagne *et al.* (2011a), as avaliações detêm algumas dimensões, que visam o alcance de certos objetivos. São elas: avaliativa (busca produzir informações científicas válidas e socialmente legítimas); normativa (emitir julgamento); instrumental ou utilitarista (melhorar uma situação); e democrática (provocar debates).

Para Faria (2005), a avaliação pode ser classificada conforme seu *timing* - isto é, se foi realizada antes (a chamada *ex ante*, que trata das análises de custo-benefício, custo-efetividade, taxas de retorno econômico); durante (nomeadas de formativas, visam a aquisição de mais conhecimento para dar suporte e melhorar a gestão e implementação); ou depois da implementação da política ou programa pública (*ex post* ou somativas, verificação de impactos e processos); posição do avaliador (se interno, externo ou semi-independente) e natureza do objeto avaliado (contexto, insumos, processo e resultados).

A despeito disso, é possível afirmar que existem vários tipos de avaliações e as produções nesse campo carecem de uniformidade terminológica, o que ilustra a evolução de

diferentes percepções ao longo do tempo (CHAMPAGNE *et al.*, 2011a). Considerando essa falta de consenso, tomamos como embasamento a classificação de Champagne *et al.* (2011a), que defendem a existência de dois tipos de avaliação, que se diferem por seus métodos e finalidades: pesquisa avaliativa, que visa analisar e compreender a relação causal entre os componentes da intervenção, ou seja, entender o como e porquê dos resultados; e a normativa, que envolve a apreciação dos componentes da intervenção à luz de critérios e normas, isto é, verificação da conformidade.

Para Brouselle (2011, p.15), “um modelo de avaliação é um objeto conceitual e metodológico que se adapta e se modifica à medida que é utilizado”. Diante disso, explicita-se, a seguir, metodologia utilizada nesta pesquisa.

O presente trabalho trata-se de uma apreciação normativa. Conforme Champagne *et al.* (2011a), esse tipo de avaliação baseia-se na comparação dos componentes da intervenção com critérios e normas. Consiste em “emitir um juízo sobre a estrutura (os recursos implementados e sua organização); os processos (os serviços ou bens produzidos); e os resultados da intervenção em comparação com determinadas normas” (CHAMPAGNE *et al.*, 2011b, p. 77).

A apreciação normativa integra o processo de gestão e está associada ao controle dentro das organizações. Ela busca responder alguns questionamentos acerca da adequação dos recursos e serviços para obter os resultados esperados e se os resultados almejados foram obtidos (CHAMPAGNE *et al.*, 2011b).

Champagne *et al.* (2011b) defendem que há cinco critérios que permitem responder essas perguntas: a fidelidade (conformidade com o que era previsto); a cobertura (capacidade de alcançar os clientes focalizados); qualidade (se o produto realizado corresponde ao previsto); efeitos (se houve efeitos esperados); e custos (realização com custos previstos).

A presente pesquisa, então, tem foco na gestão do SOME, mais precisamente, na sua conformidade com os critérios mínimos de qualidade exigidos pelas normas vigentes de educação no campo, ou seja, busca descobrir se a gestão do sistema atua em concordância com os aspectos constantes nas normas vigentes que lhe são pertinentes.

Inicialmente, foram realizadas pesquisas para levantamento das normas relacionadas, especificamente, à educação do campo que ainda vigoram no Brasil. Diante disso, foi verificado que atualmente há três normas: a resolução CNE/CEB nº1 (BRASIL, 2002), que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; a resolução CNE/CEB nº 2 de 2008 (BRASIL, 2008), que fixa diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo; e o decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que trata da política de educação do campo.

Diante da delimitação das normas, para fundamentar a avaliação, foram efetuadas pesquisas em livros e artigos a fim de verificar o conceito e as dimensões da gestão no contexto educacional, ou seja, quais aspectos da gestão influenciam na oferta de uma educação adequada. Desses materiais pesquisados, foram extraídos seis aspectos, conforme explicitado a seguir.

2.5 Delimitação das dimensões da gestão no contexto educacional

No âmbito educacional, a gestão é compreendida como a racionalidade, isto é, atividade que envolve aspectos gerenciais e técnico-administrativos, realizada para que seja cumprido o objetivo social da escola.

[...] o objetivo das práticas de organização e gestão é o de promover as condições, meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho dos professores e alunos na sala de aula, de modo a favorecer a efetiva aprendizagem por todos (LIBÂNEO, 2017, p. 23).

Nessa concepção, a gestão é o meio utilizado para que se alcance a finalidade, que é a aprendizagem, e “passa a ser mais debatida em suas múltiplas vertentes, como gestão de pessoas e organização do espaço administrativo, tomando mais a dimensão de política pública” (SILVA; LEÃO, 2014, p. 103). Para Lück (2009), ela perpassa pelas seguintes dimensões: Gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano.

Assim, partindo-se dos conceitos de Lück (2009), foram analisadas as resoluções CNE/CEB nº 1 de 2002 (BRASIL, 2002), CNE/CEB nº 2 de 2008 (BRASIL, 2008) e o Decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010), a fim de detectar as práticas relativas a gestão constantes nessas normas e classificá-las de acordo com essas dimensões. Isto posto, foi possível verificar a existência das seis naturezas de determinações pertinentes à gestão por ela propostas, dispostas a seguir.

2.5.1 Gestão de Pessoas

Em virtude das exigências e novos desafios para as instituições de educação, as pessoas tornaram-se essenciais para a melhoria dos serviços, principalmente, quanto à democratização do conhecimento e cultura (SILVA; LEÃO, 2014). Logo, são a real base da qualidade educacional e não os bens materiais e tecnológicos, pois são responsáveis por gerir esses

subsídios e mediar a troca de conhecimentos, sendo os principais agentes de transformação da realidade educacional. Essa transformação é ligada às práticas que valorizem o desenvolvimento das pessoas e seu envolvimento “no desenvolvimento de projetos de trabalhos de forma dialogada, com o apoio dos gestores e o desenvolvimento de projetos focado em metas, com cumplicidade e ousadia” (SILVA; LEÃO, 2014, p. 108).

Nesse contexto, para que seja assegurada a qualidade do ensino, é necessário que se associe também o gerenciamento de pessoas, em aspectos como a motivação, o trabalho em equipe, a capacitação e a avaliação de desempenho, uma vez que “a efetividade no desempenho organizacional tende a acontecer quando são criadas as condições adequadas para que todos se sintam bem e desenvolvam as suas atividades de forma eficiente” (SILVA;LEÃO, 2014, p.108).

Embora tenha surgido no contexto empresarial, a gestão de pessoas passa a ser essencial para as escolas públicas, ao passo que há maior preocupação com a valorização dos profissionais que atuam na gestão pública educacional. De acordo com Lück (2009), a gestão de pessoas diz respeito às políticas e práticas necessárias para administrar o trabalho da equipe, tendo, assim, grande relevância para a gestão da escola, pois envolve diversas questões do processo humano, incluindo a comunicação, relacionamento interpessoal, resolução de conflitos, entre tantos outros, ou seja, tarefas nada simples, considerando a complexidade das pessoas e suas relações.

Desse modo, é indispensável que a escola não se limite apenas ao olhar burocrático da administração, mas que consiga gerir de forma competente e estimule a atuação dos que a compõem, pois quando praticada de forma adequada, a gestão de pessoas é capaz de estimular o trabalho eficiente e o desenvolvimento de atividades em equipe com responsabilidade social e conhecimentos técnicos na área de atuação (SILVA; LEÃO, 2014).

Para Lück (2009), os principais aspectos da gestão de pessoas são: formação de equipe e compartilhamento de responsabilidades, motivação, capacitação profissional, comunicação e relacionamento interpessoal. O primeiro aspecto, que versa sobre a formação de equipe, assenta-se sobre o fato de que a educação, como um processo complexo, depende do esforço e articulação de diversas pessoas com um objetivo em comum, ou seja, do trabalho em grupo.

Segundo Silva e Leão (2014), os resultados do trabalho da gestão escolar tendem a advir do desempenho do grupo, que tem como influência aspectos tais quais o nível de qualificação dos educadores e a articulação dos talentos do grupo. Assim, há o reforço de que a estruturação da equipe de trabalho deve ser tratada como algo estratégico. Por outro lado, há outro elemento importante para que esses trabalhos sejam eficazes: a responsabilidade. É imperativo que se tenha um movimento conjunto no sentido de desenvolver trabalhos com a consciência de que

todos os envolvidos são responsáveis, haja vista que a sensação de compartilhamento de responsabilidade, por vezes, pode abrir brechas para que algo que deveria ser feito por todos, ou por alguém, não seja realizado e ocorra a omissão dessa responsabilidade.

A motivação é outro elemento pontuado por Lück (2009), como aspecto da gestão de pessoas, essencial para os processos de gestão e tomada de decisão e que favorece o trabalho em equipe e a consciência coletiva. Além disso, pode beneficiar relacionamentos interpessoais e estimular o alcance de metas e objetivos.

A motivação pode ser classificada didaticamente entre intrínseca (inerente a uma pessoa, não necessita de influência externa) ou extrínseca (necessita de ação externa para estimular a atuação). Apesar dessa diferenciação, a motivação extrínseca, de acordo com Lück (2009), muitas vezes, estimula a intrínseca, ao oferecer condições para que as pessoas se sintam satisfeitas com sua participação da dinâmica escolar.

[...] não são comuns as pessoas que demonstram elevada motivação intrínseca, isto é, o gosto por fazer alguma coisa, pelo prazer do seu resultado. Também porque, muitas vezes, chega-se à motivação intrínseca a partir da extrínseca e em associação a ela, como por exemplo, ter seu trabalho reconhecido e destacado por seus colegas e pelos gestores da escola. (LÜCK, 2009, p. 85).

Ante o exposto, pode-se inferir que a motivação vai além das recompensas e benefícios pecuniários, pois perpassa por várias questões da natureza humana, como o reconhecimento, a satisfação pelo trabalho que se faz, entre tantos outros.

Outro fator que compõe a gestão de pessoas é a avaliação de desempenho, que, conforme Rocha, Soares e Sanabio (2014) é um dos aspectos que asseguram a qualidade do ensino, pois lida diretamente com os resultados trazidos por cada funcionário. Trata-se de um processo contínuo que visa o conhecimento sobre o desempenho profissional, permitindo que se tenha uma visão mais clara do modo de trabalho, comportamentos e ações que afetam o trabalho, promovendo a identificação de pontos a serem melhorados. A partir desses resultados, é possível que se busque o desenvolvimento dos colaboradores, inclusive, por intermédio de cursos de capacitação profissional, almejando melhores resultados para a escola.

Por fim, tem-se a capacitação profissional, que visa o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessários para o exercício adequado das atividades profissionais, ou seja, a associação de um saber teórico com a prática. Com o desenvolvimento da competência profissional daqueles que atuam com a educação é possível o aprimoramento das atividades desenvolvidas e, conseqüentemente, melhores resultados. Isso torna-se muito

mais importante quando se fala em educação, pois, conforme Lück (2009), apenas com a aprendizagem contínua, a escola promove a aprendizagem como um valor e fazer de todos.

Ao ser realizada a pesquisa nas normas de educação do campo vigentes, a fim de delimitar os pontos a serem avaliados, o único aspecto referente a gestão de pessoas encontrado versa sobre a capacitação dos profissionais, a tomando como forma de motivação. O fator motivação deve ser tratado com cuidado, pois conforme Rocha, Soares e Sanabio (2014), a motivação dos professores afetam suas atuações e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Ainda de acordo com os autores, fatores como remuneração salarial, condições físicas da escola e o ambiente de trabalho podem resultar em aprendizado insatisfatório dos alunos por favorecerem a desmotivação dos professores. Quando se fala em escolas públicas, nas quais há uma certa limitação dessas questões, como, por exemplo, a remuneração fixada, independente de desempenho, deve-se buscar outras formas de impactar a motivação.

A resolução CNE/CEB nº 1 (BRASIL, 2002) delibera que a formação dos professores para o exercício da docência nas escolas do campo deve contemplar estudos acerca da diversidade e protagonismo dos sujeitos na construção da qualidade social, assim como propostas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural, a gestão democrática, os processos de transformação do campo, o acesso ao avanço tecnológico e os princípios éticos que norteiam a convivência solidária em sociedade. Nesse sentido, o desenvolvimento e capacitação de pessoas contribuem para uma gestão que busque formas inovadoras de tornar a escola mais eficiente e quebre culturas institucionais maléficas, possibilitando, assim, mudanças na realidade educacional.

A resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2008) ratifica a necessidade de formação inicial e continuada voltada à educação do campo e suas especificidades. Engloba, além dos docentes, os profissionais de apoio, ressaltando uma necessidade ainda maior de especialização de diversos âmbitos dentro da escola.

§ 2º A admissão e a formação inicial e continuada dos professores e do pessoal de magistério de apoio ao trabalho docente deverão considerar sempre a formação pedagógica apropriada à Educação do Campo e às oportunidades de atualização e aperfeiçoamento com os profissionais comprometidos com suas especificidades. (BRASIL, 2008, p. 2).

É válido ressaltar que o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação que atuam no campo é um dos princípios da educação do campo constantes no decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que reforça a necessidade de formação continuada que atendam às necessidades de funcionamento das escolas do campo para professores, profissionais da

educação e gestores. Conforme Silva e Leão (2014), é de suma importância a existência de capacitação dos gestores, uma vez que seus níveis de capacitação, em geral, encontram-se deficitários e aquém do exigido atualmente.

A formação dos professores, ainda conforme o decreto supracitado, deve observar os princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que defende a promoção de formação inicial e continuada, como forma de valorização dos docentes e estímulo ao seu ingresso e permanência. Conforme essa política, deve ser promovida “a formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo” (BRASIL, 2009, p. 2), assim como a atualização dos professores no que tange ao uso de tecnologias nos processos educativos, podendo esses cursos, presenciais ou à distância, serem atualizações, aperfeiçoamentos, especializações, mestrados ou doutorados.

Diante disso, quanto à dimensão gestão de pessoas, a presente avaliação busca verificar se:

- 1) Há incentivos para a realização de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu* por professores e demais profissionais que compõem a escola?
- 2) A formação pedagógica é apropriada à educação do campo?
- 3) São ministrados cursos que promovam o melhor atendimento a diferentes realidades do campo e valorizem a diversidade cultural, a gestão democrática, os processos de transformação do campo, o acesso ao avanço tecnológico e princípios éticos?
- 4) Professores são formados na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo?

2.5.2 Gestão Democrática

[...] a escola não pode ser mais uma instituição isolada em si mesma, separada da realidade circundante, mas integrada numa comunidade que interage com a vida social mais ampla. (LIBÂNEO, 2017, p. 97).

Ao se pensar na gestão das escolas, muitas vezes, tem-se a visão do diretor como aquele que deve tomar decisões acerca da administração escolar de forma centralizada, utilizando fórmulas milagrosas de gestão que trarão resultados exatos. Na contramão dessas concepções, é importante ressaltar que não há métodos certos para alcançar os objetivos das escolas,

muito menos, super-heróis que resolvam todos os desafios existentes na persecução de uma educação digna. Nesse sentido, é importante refletir: uma atividade tão complexa quanto a oferta de uma educação de qualidade pode ser uma responsabilidade centralizada em apenas uma pessoa?

O entendimento dessa complexidade é o cerne da gestão democrática, que se fundamenta no pressuposto de que, como processo social colaborativo, a educação exige a participação da comunidade escolar. Essa concepção baseia-se na relação entre a direção e demais sujeitos, na forma coletiva de tomada de decisões e solução de problemas. Pode ser definida como:

[...] processo em que se criam condições e se estabelecem as orientações necessárias para que os membros de uma coletividade, não apenas tomem parte, de forma regular e contínua, de suas decisões mais importantes, mas assumam os compromissos necessários para a sua efetivação. (LÜCK, 2009, p. 71).

Nesse sentido, a participação ativa da comunidade é de interesse público para a construção da educação que se almeja, porém, requer consciência coletiva, que é desenvolvida por intermédio da internalização de uma cultura voltada para efetivação dos ideais da escola. Ela é o principal meio de assegurar a gestão democrática, que “se constitui em uma expressão de responsabilidade social inerente à expressão da democracia” (LÜCK, 2009, p. 71).

A gestão democrática nas escolas do campo é de suma importância, pois, conforme Caldart (2003), apenas com o esforço em conjunto com os sujeitos do campo é que a escola terá a “cara” do campo, uma vez que poderão ser incorporadas as formas de organização e trabalho dessas comunidades. Além disso, para essas escolas, essa forma de gestão não é uma escolha, mas uma imposição legal e deve ser adotada pelas escolas, conforme determinação da resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002, p.2):

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Esses mecanismos de gestão democrática, conforme essa resolução, devem contribuir para a consolidação da autonomia das escolas e para o fortalecimento dos conselhos que defendem projetos de desenvolvimento que possibilitem uma vida digna às populações do campo. Desse modo, implica também na existência e força de associações de pais, professores e comunidade, conselhos escolares, grêmios estudantis, entre outros. Por outro lado, a mera existência dessas associações não basta, pois é necessário que haja sua efetiva participação, de

forma consciente, frequente e comprometida, além de conhecimento sobre a realidade escolar por parte daqueles que as compõem, para que não se defenda questões inviáveis ou ilegais.

No que tange a autonomia, quando se trata de escolas públicas, “tem-se uma autonomia relativa, pois elas integram o sistema escolar e dependem das políticas e gestão pública” (LIBÂNEO, 2017, p. 119). Nesse caso, deve-se agir buscando a autonomia e participação, sempre com respeito ao definido pelo sistema escolar. Em suma, a gestão democrática não permite que seja executado tudo o que é consenso da maioria, pois deve, acima de tudo, passar pelos crivos do compromisso com a educação, responsabilidade social e legal. As decisões, então, devem ser coerentes e voltadas ao alcance de uma educação de qualidade.

Para ajudar na compreensão desse limite, em um caso hipotético, em que a maioria da comunidade escolar decide que haja aulas apenas uma vez na semana para que os funcionários tenham mais dias de descanso para passear, o gestor escolar não pode referendar essa decisão, pois a participação deve atuar em prol da construção de uma boa educação e não pode ir contra ela.

Conforme Libâneo (2017), ainda que esse estilo de gestão atue de forma cooperativa, o funcionamento da escola, bem como a sua eficácia, depende bastante da capacidade de liderança do diretor escolar e da coordenação pedagógica. Diante disso, esses atores desempenham um papel de extrema importância. Para Lück (2009), cabe aos gestores promover um ambiente favorável à participação, o que deve ser efetivado por meio do desenvolvimento de: 1) uma visão de conjunto, com cooperação e ação articulada; 2) clima de confiança e construção de ambiente colaborativo; 3) integração de esforços e abrandamento de atritos; 4) cultura de valorização das pessoas e suas capacidades; e 5) decisões colegiadas e compartilhamento de responsabilidades.

Nessa perspectiva, é necessário cuidado para que não haja uma omissão de responsabilidade, ou seja, que, em virtude de existir uma responsabilidade coletiva, alguns percam a noção de que todos são responsáveis de forma individualizada. Por isso, conforme Libâneo (2017), deve haver uma divisão dessas responsabilidades e conscientização de que o papel de todos é importante. Assim, é fundamental que se encontre um equilíbrio entre o compartilhamento de responsabilidades e a efetividade das ações e interações que ocorrem dentro do ambiente escolar, enfim, que se tenha razoabilidade.

Frente às questões levantadas, quanto a gestão democrática, a presente avaliação buscar saber se:

1) Existem conselhos escolares atuantes, que, de fato, impactem na construção de uma escola melhor?

2) Os sujeitos que estão envolvidos com a escola atuam de forma integrada, para que a escola tenha a cara do campo e supra as necessidades do local em que se encontra?

3) Há participação de estudantes, seus pais e comunidade em geral nos processos de gestão da escola?

4) Existem mecanismos que fortaleçam a relação escola x comunidade e favoreçam um ambiente colaborativo, com compartilhamento de responsabilidades e valorização das pessoas?

2.5.3 Gestão Pedagógica

A gestão pedagógica é uma dimensão que subsidia as demais e pode ser apresentada como a “organização, coordenação, liderança e avaliação de todos os processos e ações diretamente voltados para a promoção da aprendizagem dos alunos e sua formação” (LÜCK, 2009, p. 96), no sentido de desenvolver as competências importantes para a inserção no mundo do trabalho e exercício da cidadania. Envolve a articulação de estratégias, métodos, conteúdos, recursos, esforços e ações que visam a aprendizagem.

De acordo com a Secretaria de Educação do Maranhão (MARANHÃO, 2015), essa dimensão está associada a autonomia das escolas em determinar seus processos de ensino e aprendizagem, sendo imprescindível para a organização das práticas escolares quanto à gestão das atividades curriculares e para a elaboração, execução, acompanhamento e avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola.

A gestão escolar deve assegurar que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) tenha se desenvolvido a partir de necessidades e possibilidades reais, pois ele é o orientador das práticas pedagógicas. Sua correlação com a comunidade retrata a escola e suas metodologias, expressando sua cultura, ao passo que também contribui para sua transformação. Ele está em constante processo de construção, pois podem ocorrer mudanças conforme necessidade das instituições de ensino e da comunidade escolar, o que viabiliza formas democráticas de organização e performance da escola (OLIVEIRA, 2007).

No que tange à educação no campo, o incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para a realidade campesina, que estimule a melhoria das escolas como espaços de trocas de experiências e estudos acerca do desenvolvimento social, justiça econômica e sustentabilidade ambiental em consonância com o mundo do trabalho é um dos princípios da educação do campo trazidos pelo decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010) e valoriza a identidade da escola do campo.

Essa valorização, ainda conforme o supracitado decreto, deve ser feita por meio dos projetos pedagógicos com conteúdos e métodos adequados e da flexibilidade da organização escolar, inclusive, no que diz respeito ao calendário escolar, o qual deve respeitar as fases do ciclo produtivo, as condições climáticas e outras peculiaridades da região, elementos esses que podem ser decisivos na permanência ou não dos alunos.

A educação do campo precisa incorporar a diversidade na reflexão político-pedagógica, pois os sujeitos do campo são diversos (CALDART, 2008). Menezes e Araújo (2007, p.02) entendem o currículo como campo político-pedagógico no qual:

[...] as diversas relações - entre os sujeitos, conhecimento e realidade -constroem novos saberes e reconstroem-se a partir dos saberes produzidos. Neste processo dinâmico e dialético, a realidade é o chão sobre o qual o educador e educando constroem seus processos de aprendizagens. A realidade não é um elemento externo à prática educativa, mas um elemento constituinte ao processo pedagógico.

Diante disso, o currículo pedagógico deve ser elaborado e implementado com base em necessidades reais (social, econômico, político e cultura), tornando-se, assim, contextualizado, o que passa pelo rompimento de discursos e narrativas externos que negam as construções e saberes locais (MENEZES, ARAÚJO, 2007).

A educação do campo deve compreender que os sujeitos possuem história, participam de lutas sociais, sonham, tem nomes e rostos, lembranças, gêneros e etnias diferenciadas. Cada sujeito individual e coletivamente se forma na relação de pertença à terra e nas formas de organização solidária. Portanto, os currículos precisam se desenvolver a partir das formas mais variadas de construção e reconstrução do espaço físico e simbólico, do território, dos sujeitos, do meio ambiente. O currículo não pode deixar ausentes as discussões sobre os direitos humanos, as questões de raça, gênero, etnia, a produção de sementes, o patenteamento das matrizes tecnológicas e das inovações na agricultura, a justiça social e a paz.

O elemento que transversaliza os currículos nas escolas do campo é a terra e com ela as relações com o cosmo, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, assim como as questões ambientais, políticas, de poder, ciência, tecnológica, sociais, culturais e econômicas. (BRASIL, 2003, p. 34).

Basicamente, é nos modelos e propostas curriculares que se traça o tipo de cidadão, conseqüentemente, de sociedade, que se deseja construir, bem como o que faz e para quem faz (MENEZES; ARAÚJO, 2007).

Ratificando essas percepções, a resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002), em consonância com diversos pesquisadores que enfatizam a necessidade de se ter uma educação voltada aos diferentes sujeitos constantes nos ambientes, defende que as propostas pedagógicas deverão reconhecer a diversidade, contemplando os aspectos sociais, políticos, econômicos, de gêneros, entre outros.

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p. 1).

Além dos aspectos elencados no art. 5º, a resolução define que as atividades curriculares e pedagógicas devem ser voltadas ao desenvolvimento sustentável. Vale ressaltar que:

Pensar a educação na relação com o desenvolvimento sustentável, é pensar a partir da idéia de que o local, o território, pode ser reinventado através das suas potencialidades. Uma das formas de trazer à tona as potencialidades está na revitalização da importância do coletivo como método de participação popular de gestão das políticas e das comunidades onde vivem. Radicalização da democracia a partir da exigência da co-gestão, da soberania fundada em valores humanistas (solidariedade, justiça social, respeito à terra e seus ciclos e movimentos) (BRASIL, 2003, p.35).

Nesse contexto, é possível verificar uma íntima relação entre o desenvolvimento das potencialidades das comunidades, desenvolvimento sustentável e a gestão democrática.

Quanto a essa dimensão, o que se busca é verificar se: 1) Atividades curriculares e pedagógicas são voltadas ao desenvolvimento sustentável; 2) Propostas pedagógicas são voltadas a realidade do campo; 3) Conteúdos e métodos estão adequados à realidade campesina; e 4) O calendário escolar é formulado com respeito aos ciclos produtivos, condições climáticas e demais peculiaridades da região, que por ventura possam impactar no comparecimento dos alunos e seus desempenhos.

2.5.4 Gestão Administrativa

A gestão administrativa diz respeito ao uso adequado dos recursos físicos materiais, financeiros e humanos no processo educacional e no fomento a uma cultura de respeito aos bens públicos, sua conservação e manutenção (LÜCK, 2009). Cabe a ela organizar a rotina do trabalho técnico-administrativo, sendo apoio fundamental ao trabalho docente, pois visa melhores condições físicas e materiais para o desenvolvimento das ações pedagógicas.

Essa dimensão conta com alguns indicadores, que são: a organização dos registros e documentação escolar, a gestão dos serviços de apoio (ou seja, dos funcionários responsáveis pela limpeza, manutenção, serviços gerais, cantina, entre outros), a gestão financeira e a gestão dos recursos físicos, materiais e equipamentos (LÜCK, 2009).

Nas normas aqui estudadas, somente foi possível verificar a preocupação com a gestão patrimonial. O decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010) define que a concretização da educação do campo dar-se-á mediante a garantia de condições de infraestrutura, transporte escolar, materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, que sejam adequados à realidade local. A resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2008) também normatiza nesse sentido:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infra-estruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (BRASIL, 2008, p.2).

O decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010) determina que a construção, reforma, adequação e ampliação das escolas campesinas devem seguir os critérios de sustentabilidade e acessibilidade, com respeito às diversidades regionais e faixas etárias. Esse atendimento e respeito às especificidades do campo também deve orientar os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos e culturais.

Ainda nesse sentido, a oferta do transporte escolar também é mencionada. Quando indispensável, deve atender às normas do Código Nacional de Trânsito, bem como respeitar as especificidades geográficas, culturais e sociais. No caso de haver adultos e/ou crianças com necessidades especiais, os sistemas de ensino devem adotar providências para que haja adequação para seu atendimento, conforme resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2008), que dispõe:

§ 2º O eventual transporte de crianças e jovens portadores de necessidades especiais, em suas próprias comunidades ou quando houver necessidade de deslocamento para a nucleação, deverá adaptar-se às condições desses alunos, conforme leis específicas.

Diante disso, pode-se inferir que os materiais e espaços escolares, por si só, não bastam para que se ofereça uma educação adequada. Deve-se dar condições para que os alunos a frequentem e permaneçam.

No que concerne à gestão administrativa, a presente avaliação busca constatar se:

- 1) Os recursos pedagógicos e materiais didáticos são adequados e suficientes;
- 2) A escola tem infraestrutura apropriada, inclusive quanto a acessibilidade de alunos com necessidades especiais;
- 3) Há biblioteca, laboratórios e área de lazer e desporto;

4) O transporte escolar, se existente, está em boas condições.

2.5.5 Gestão do Cotidiano Escolar

O cotidiano escolar, de acordo com Galvão (2004), são práticas, relações e situações rotineiras, ou seja, que acontecem no dia a dia das escolas, muitas vezes ignoradas nos planejamentos. Conforme Malinoski e Monanowski (2015), o cotidiano escolar não se trata de um espaço físico, mas sim, de um espaço subjetivo, concebido por meio das relações determinadas pelos seus atores, como professores e alunos, sendo “constituído por rotinas, que se modificam e que se reestruturam a cada interação subjetiva entre os sujeitos de relação” (MALINOSKI; MONOANOWSKI, 2015, p.16832).

O cotidiano dispõe de caráter conflitivo, pois são corriqueiros os enfrentamentos entre: professores e alunos; pais e dirigentes, haja vista que na escola não ocorrem apenas processos de produção das relações sociais, mas também, processos de resistência e lutas (MALINOSKI; MONOANOWSKI, 2015).

De acordo com Lück (2017), a observação perspicaz do cotidiano escolar, com o propósito de se perceber a alma da escola, figura-se como trabalho da gestão escolar, pois é nele que a equipe gestora atua, considerando suas práticas habituais, como aspectos pelos quais se promove um melhor desempenho educacional.

No que se refere a gestão desse cotidiano, o único aspecto trazido pelas normas que regulamentam educação no campo é a merenda escolar. Segundo o art. 8 do decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010, p.4), “[...] os entes federados garantirão alimentação escolar dos alunos de acordo com os hábitos alimentares do contexto socioeconômico-cultural-tradicional predominante em que a escola está inserida”.

É válido ressaltar que o direito da merenda escolar saudável e adequada a todos os alunos da educação básica da rede pública é assegurado pela lei 11.947/2009 (BRASIL, 2009). Nessa lei, a merenda escolar é compreendida como uma forma de incentivo ao desenvolvimento sustentável, com a aquisição de gêneros alimentícios diversos, produzidos localmente, de preferência, pela agricultura familiar e empreendedores familiares rurais.

Diante disso, no que concerne a essa dimensão, a presente pesquisa busca verificar: 1) A merenda escolar é ofertada? Se sim, está adequada aos hábitos alimentares da região? Advém da produção local?

2.5.6 Gestão da Cultura Escolar

Todas as escolas são diferentes entre si, pois, como organizações sociais, desenvolvem personalidades próprias, possuem história, identidade e imagem singular, isto é, características subjetivas derivadas dos processos sociais que ocorrem no seu interior. Essa singularidade acontece em função do processo educacional, pois ele requer a ocorrência de relacionamentos interpessoais que são naturalmente únicos, uma vez que não há como definir como as pessoas irão reagir a todas as situações (LÜCK, 2017).

A personalidade institucional das escolas é expressa pela cultura organizacional, que pode ser conceituada como um conjunto de “valores e pressupostos básicos expresso em elementos simbólicos, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações, construir a identidade organizacional” (FLEURY, 1989, p. 22). Ela se constitui como elemento condutor de suas ações e decisões, isto é, orienta o modo de agir por representar normas que direcionam as ações para a consecução dos objetivos organizacionais.

Por outro lado, é comumente repassada de forma despercebida, tanto do emissor quanto do receptor, haja vista que é transmitida mediante comportamentos. Sua formação ocorre coletivamente por intermédio de experiências e influências de uma liderança (formal ou não), intencionalmente ou espontaneamente. É constituída pela história, a vinculação com a comunidade, o sistema de ensino em que está inserida e a dinâmica das interações que ocorrem internamente (LÜCK, 2009).

No contexto escolar:

A essência da cultura de uma escola é expressa pela maneira como ela promove o processo ensino-aprendizagem, a maneira como ela trata seus alunos, o grau de autonomia ou liberdade que existe em suas unidades e o grau de lealdade expresso por todos em relação à escola e à educação. A cultura organizacional representa as percepções dos gestores, professores e funcionários da escola e reflete a mentalidade que predomina na organização. (LÜCK, 2009, p. 120).

Conforme Lück (2017), os esforços para melhorar a qualidade do ensino podem ser inefetivos, caso deixem de levar em consideração o modo de ser e fazer da escola, seus processos sociais internos e valores. Diante disso, o conhecimento acerca dos elementos da cultura escolar são estratégias importantes para a gestão pois ela deve configurar-se como algo favorável à qualidade do ensino oferecido, ao proporcionar condições e competências importantes ao desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, os aspectos relacionados a gestão da cultura escolar não podem ser subestimados, principalmente, quando as escolas estão inseridas em conjunturas tão únicas quanto as que adotam o SOME, uma vez que são compostas por professores advindos de vários lugares, com diferentes contextos sociais e experiências, pois essa característica pode favorecer a emergência de subculturas.

As subculturas podem ser criadas por subgrupos (de, por exemplo, professores, gestores, técnicos administrativos, mas também podem ocorrer dentro da mesma categoria, como entre professores de diferentes níveis de ensino, entre outros). Esses processos tendem a ocorrer em escolas de maior porte e podem causar variação entre as percepções dos diferentes grupos dentro da escola.

A existência de subgrupos, conforme Lück (2017), ocorre devido a fatores como a falta de oportunidades para troca de experiências e comunicação entre diferentes grupos de profissionais e conseqüentemente dificuldades de entrosamento, bem como a falta ou fraca liderança dos gestores escolares na formação de uma cultura, pois esses gestores podem interferir nesses aspectos e são peças-chave na gestão da cultura escolar.

No que tange às escolas do campo, as normativas existentes defendem a presença de uma cultura que respeite as particularidades das comunidades atendidas, sendo o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (BRASIL, 2010, p. 1), um dos princípios da educação no campo. A resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL, 2008, p.2) também trata sobre isso: “§ 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. (BRASIL, 2008, p. 2)”.

Desse modo, ao focar na situação dos professores do SOME, é necessário que haja sua adaptação nas diferentes comunidades atendidas, o que pode tornar-se bem desafiador, principalmente, quando os trabalhos são desenvolvidos em módulos de cinquenta dias.

Quanto a gestão da cultura escolar, a pergunta que se quer responder é uma das mais importantes, considerando a heterogeneidade do campo e os princípios do próprio Sistema de Organização Modular de Ensino, presentes na lei que o regulamenta: 1) Há respeito à diversidade do campo em seus diversos aspectos (sociais, culturais, ambientais, econômicos, entre outros)?

3 AVALIAÇÃO DO SOME

Diante dos aspectos levantados, nesta seção verificaremos a caracterização da avaliação e os resultados obtidos.

3.1 Caracterização da avaliação

Esta avaliação tem finalidade formativa, pois objetiva o aprimoramento da política ao fornecer informações capazes de subsidiar a tomada de decisões dos gestores públicos. Trata-se de uma apreciação normativa, tendo como parâmetro as resoluções CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002) e CNE/CEB nº 2/2008 (BRASIL, 2008), bem como o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010) e avalia aspectos referentes à Gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano, conforme Quadro 1.

Quadro 1 - Dimensões de avaliação

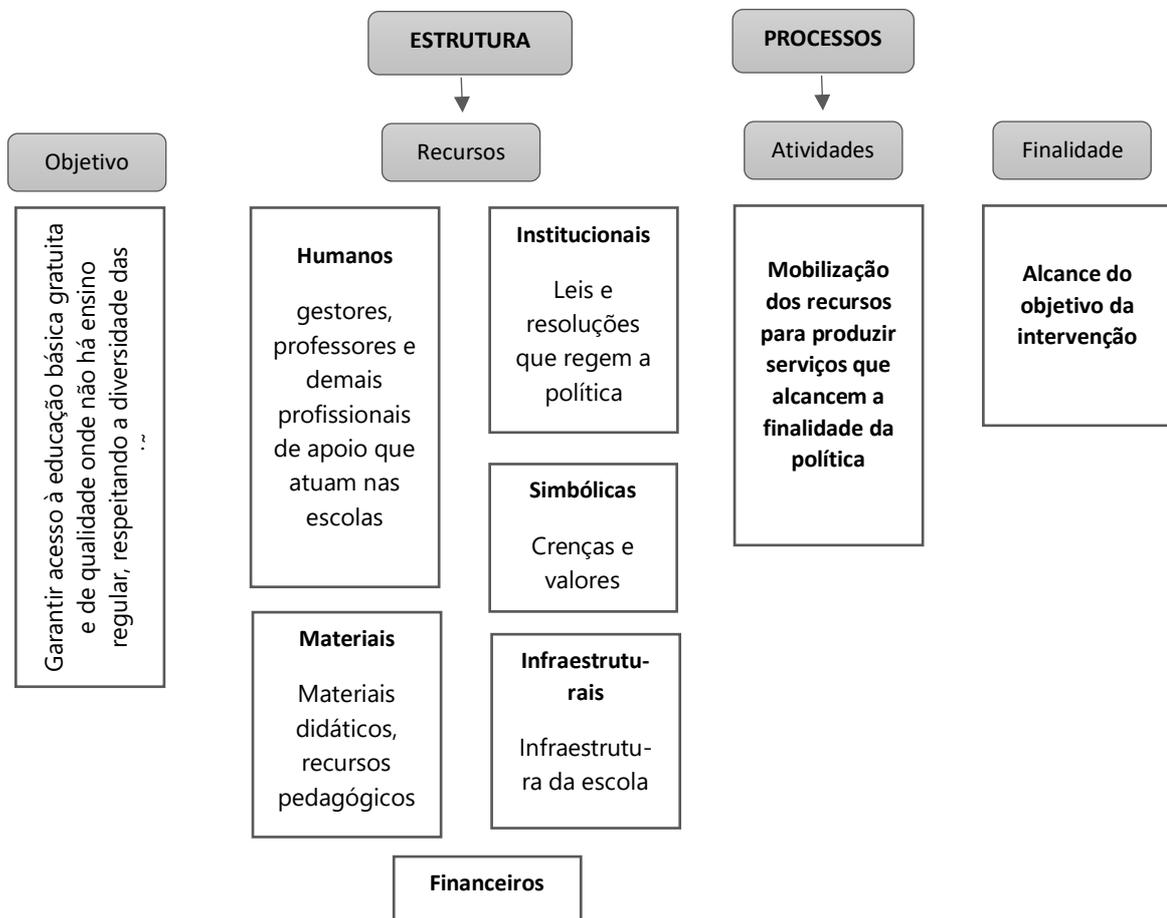
DIMENSÕES	VARIÁVEIS	NORMAS
Gestão de Pessoas	Incentivos aos professores para a realização de cursos de pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i>	Decreto nº 6.755/2009
	Formação pedagógica apropriada à Educação do Campo aos professores	CNE/CEB nº 2/2008
	Existência de cursos que promovam o melhor atendimento a diferentes realidades do campo e valorizem a diversidade cultural, a gestão democrática, os processos de transformação do campo, o acesso ao avanço tecnológico e princípios éticos	CNE/CEB nº 1/2002
	Formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo	Decreto nº 6.755/2009
Gestão Democrática	Conselhos escolares atuantes	CNE/CEB nº 1/2002
	Participação de estudantes, pais, mães e comunidade em geral nos processos de gestão	
	Mecanismos que fortaleçam as relações entre a escola e a comunidade	
Gestão Pedagógica	Atividades curriculares e pedagógicas voltadas ao desenvolvimento sustentável	CNE/CEB nº 1/2002
	Propostas pedagógicas voltadas à realidade do campo	CNE/CEB nº 1/2002
	Conteúdos e métodos adequados à realidade campesina	Decreto nº 7.352/2010
	Calendário escolar formulado com respeito aos ciclos produtivos, condições climáticas e demais peculiaridades da região	Decreto nº 7.352/2010
Gestão Administrativa	Materiais didáticos suficientes	CNE/CEB nº 2/2008
	Recursos pedagógicos	
	Infraestrutura da escola	

	Existência de biblioteca, laboratórios e área de lazer e esporte	
	Transporte escolar	
Gestão do Cotidiano Escolar	Merenda escolar	Decreto nº 7.352/2010
Gestão do Cultura Escolar	Respeito à diversidade do campo em seus diferentes aspectos	Decreto nº 7.352/2010 e CNE/CEB nº 2/2008

Fonte: Elaboração da autora (2021)

É importante ressaltar que o SOME trata-se de um sistema organizado, constituído de objetivos, estrutura (recursos), processos (atividades) e finalidade, conforme foi possível esquematizado na Figura 5.

Figura 5 - Composição do SOME



Fonte: Elaboração da Autora (2020).

Os personagens da avaliação foram a avaliadora, os professores, alunos e gestores. Para realização da pesquisa, foram efetuadas entrevistas semiestruturadas. Esse instrumento básico da coleta de dados “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LÜDKE; ANDRÉ,

1986, p. 34). Aliada a isso, houve a observação *in loco*, a qual trata-se, segundo Lüdke e André (1986), do melhor método de confirmação ou não das ocorrências de um fenômeno, pois permite que o observador se aproxime da perspectiva dos sujeitos e tente apreender a sua visão de mundo ao acompanhar suas experiências.

As entrevistas semiestruturadas, bem como observação *in loco*, foram feitas em maio e junho de 2021 no município de Bujaru/PA, nas comunidades São Raimundo, Curva e Traquateua, as quais foram selecionadas em virtude da maior facilidade de acesso.

A amostra foi composta de 14 entrevistados, sendo sete professores (quatro do sexo masculino e três do feminino), dos quais cinco tem especialização e dois apenas graduação. Todos têm entre 12 e 29 anos de trabalho no SOME. É importante destacar também que um desses entrevistados esteve no sistema desde a sua implantação e já foi coordenador do SOME. Diante disso, ele também foi entrevistado como gestor. Além dele, mais duas gestoras aceitaram responder a avaliação, sendo ambas do sexo feminino, uma diretora de escola e uma coordenadora geral do SOME em Bujaru. Quanto aos discentes, foram entrevistadas cinco pessoas do ensino médio, entre 15 e 20 anos, sendo três do sexo feminino e dois do sexo masculino.

É válido ressaltar que houve limitações referente a quantidade de respondentes, uma vez que, em virtude da pandemia de Covid-19, a maioria das escolas encontrava-se com as aulas presenciais suspensas. Assim, foram feitas visitas nas casas de alguns alunos, os quais indicavam outros. Entretanto, em razão das grandes distâncias e dificuldades de locomoção entre as comunidades, não foi possível conseguir uma amostra maior.

Para definição da amostragem, foi utilizada a abordagem bola de neve, que se trata de uma forma não probabilística que se utiliza cadeias de referência, ou seja, cada indivíduo entrevistado indica novos contatos, com algumas determinadas características, a partir das suas redes pessoais, até que a amostragem se torne saturada ou não exista novos nomes a serem oferecidos ou que tragam novas informações pertinentes à análise (VINUTO, 2014).

Inicialmente, foram determinados informantes-chave (também chamados de sementes), com vistas a localizar pessoas do perfil necessário e realizar as cadeias de referência. Após apuração das informações, foi efetuada a comparação com o que dispõe as normas de educação do campo no Brasil, a fim de verificar se a forma de atuação da gestão do SOME está em conformidade.

3.2 Entrevistas

Os resultados obtidos nas entrevistas, e na observação *in loco*, estão explicitados a seguir.

3.2.1 Gestão de Pessoas

Conforme já discorrido anteriormente, as resoluções CNE/CEB nº 1 e 2 (BRASIL, 2002, 2008) e o decreto 6.755/2009 (BRASIL, 2009) determinam que os professores devem ter diversas formações, a saber: cursos que promovam o melhor atendimento a diferentes realidades do campo, formações na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais e formação pedagógica apropriada a essas realidades, a fim de promover um ambiente escolar cooperativo, inclusivo, com valorização da diversidade cultural e manutenção da gestão democrática e acesso aos avanços tecnológicos.

Diante disso, foi perguntado aos professores se são ministrados a eles cursos de formação voltados a auxiliar suas atuações no campo. Dos sete professores consultados, todos responderam que nunca participaram de nenhum tipo de formação ou cursos promovidos pela gestão do SOME. Passaram do ensino regular para o modular e tiveram que aprender a lidar com as diferentes realidades na prática, com suas próprias experiências e/ou dos colegas.

P6 - Bem, o início da minha jornada, a minha experiência foi na escola particular, onze anos na escola particular e em seguida prestei concurso para o Estado e fui professor do Estado na cidade, no chamado “regular”, e em seguida, eu pedi o que chamamos de “remoção” para o SOME, para o campo. Agora, o preparo foi experiências adquiridas na prática.

P1 - Não existe formação. O SOME nunca preparou nesses treze anos *pra* enfrentar a realidade do campo. Não dão nem ideia do que a gente vai enfrentar no campo, sobre como lidar, sobre como tocar disciplinas. Na verdade, a gente acaba aprendendo com os colegas, com os mais experientes. Esse é o primeiro contato que a gente tem.

Contextualizando essa problemática, o Professor 3, que também é ex-Coordenador Geral do SOME na SEDUC-PA, explicou:

P3/G - Antes de 2003, nós tínhamos realmente uma formação. Você passava por um processo de seleção dentro do Sistema Modular de Ensino e a partir desse processo de seleção você tinha uma semana de curso, de preparação, de formação para entrar no sistema modular. Naquele momento, até 2003. A partir de 2003 *pra* cá, praticamente acaba esse processo. A não ser durante o governo da Ana Júlia que retorna, mas nos outros governos permanece tudo ligado diretamente às URES e às

escolas-sedes. Então o que nós tínhamos era a remoção e a contratação desses professores. Durante esse período, parte não *são preparados*, não tem essa formação para ingressar no SOME, passa direto. O processo vai ser durante. Esse aprendizado vai ser durante o período que ele passa no SOME durante os módulos. Então esse momento de 2003 *pra cá* nós praticamente não temos. Na Ana Júlia eu fui coordenador por dois anos e tentei fazer esse tipo de situação. Naquele momento nós tínhamos uma grande quantidade de temporários e questão política: o Ministério Público. E a gente tinha que destratar dos professores e na contratação desses professores, de novos contratos, a gente fazia a seleção através de um concurso interno, fazia pelo departamento mesmo, e a partir daí nós fazíamos uma formação dos professores, inclusive chamando as próprias entidades da categoria... na época, nós tínhamos a PSOME, que era a associação dos professores do Sistema de Organização Modular de Ensino e também os colegas ligados, vinculados ao SINTEP, que é o sindicato da categoria.

Assim, temos que após a descentralização do SOME da SEDUC para as URES houve a paralisação das atividades de formação dos professores.

Quando os entrevistados foram questionados se, na concepção deles, há incentivos para a realização de cursos de graduação *lato e stricto sensu*, foi possível perceber a vontade da maioria dos interessados na educação continuada, mas também, receios quanto à perda da lotação no polo e da gratificação, correspondente a 180% sobre o vencimento base e que conta no pagamento de férias e décimo terceiro salário. Para os professores, os incentivos são inexistentes.

P1- Não, não existe nenhum incentivo para se especializar. Quem pede *pra* fazer qualquer curso, eles, obrigatoriamente, cortam a gratificação, aí, reduz o salário. No fundo, no fundo eles acabam obrigando a gente a não fazer nenhum outro curso, se não for de livre iniciativa. De liberar mesmo, eles não liberam.

P3/G - O estado, em geral, não incentiva. Nós não temos esse apoio necessário, seja no ensino regular, seja em qualquer outra modalidade que esteja vinculada à Secretaria de Educação. E no modular não é muito diferente. No caso do modular, nós temos uns colegas, por exemplo, que tem mestrado, tem doutorado. Hoje, eu acho que nós temos uns dois ou três com doutorado e acho que uns cinco ou seis com mestrado. Mas o que acontece: muitos desses colegas que conseguiram isso tiveram que deixar o SOME, já que o SOME, quando você deixa de trabalhar, você perde essa gratificação, então eles tiveram que pedir a licença, e outros, mesmo com toda a dificuldade do Sistema Modular... alguns fizeram na Argentina ou no Paraguai. [...] Mas jamais a própria instituição tem essa preocupação com essa formação. O que nós temos uma vez ou outra são semanas pedagógicas, debates que são chamados pela própria categoria, mas da Seduc mesmo, nós não temos apoio nenhum.

P4- Olha, vontade eu tenho muita, mas o estado não oferece isso *pra* gente.

A gratificação é um incentivo que a gente tem *pra* continuar, né? E aí, eu fico pensando: se eu sair do SOME, meu dinheiro cai pela metade, então, isso é um dos incentivos. Mas por outro motivo, eu gosto do que eu faço. Já trabalhei na cidade e no interior é muito melhor.

P5- Não. Não tem incentivo nenhum, o que nós recebemos muito são cobranças em todos os sentidos [...]. eles não dão nenhum incentivo e se a gente quiser tem que pagar. Toda a nossa formação a gente tem que pagar.

P6 - Não. Se falar diretamente do governo não. Isso aí já foi da minha própria vontade de querer fazer uma especialização, pelo tempo. Claro, eu queria fazer um mestrado, um doutorado, mas o problema é que eu teria que me afastar. Aí, você se afastando, a

gente perde algumas vantagens e talvez até mesmo a colocação do nosso polo e talvez você nem volte para esse polo quando você terminar esse estudo mais avançado.

Conforme informações concedidas pelo ex-coordenador geral do SOME na SEDUC, por voltado do ano de 2002, após grande pressão dos professores, foi feita uma parceria com a Universidade Federal do Pará (UFPA) para formação de professores em nível de especialização em meio ambiente, mas só 21 pessoas foram contempladas após seleção, quando, à época, existiam, aproximadamente, novecentos professores. Porém, a parceria foi descontinuada.

Diante desse cenário, é possível verificar não haver incentivos para realização de cursos de capacitação de nenhuma sorte, tanto no que tange às formações pedagógicas, a fim de preparar professores para a realidade da educação do campo, conforme previsto nas resoluções CNE/CEB nº 1 e 2 (BRASIL, 2002, 2008) e Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009), quanto no que concerne à realização de cursos de pós-graduação, *lato e stricto sensu*.

É válido ressaltar que, apesar do interesse por realizar cursos de pós-graduação, muitos se sentem desestimulados em virtude da perda da gratificação e da possível perda de lotação nas comunidades que trabalham, o que pode trazer prejuízos ao sistema, ao inibir a capacitação e educação continuada dos seus professores.

3.2.2 Gestão Democrática

Quanto à gestão democrática, foi verificada a existência de conselhos escolares e a participação dos discentes, seus pais e a comunidade em geral.

G1- Tem o conselho escolar, que a cada dois anos renova. Tem membro da comunidade envolvido no conselho, que também é um trabalho que não pode ser fechado só para a escola. Ele tem que ter participação da comunidade, de aluno, de pais de alunos. Eu gosto que o meu trabalho seja feito com o esclarecimento. Tudo o que eu fizer na escola, você pode saber que eu vou pôr em reunião. Eu não sou aquele diretor de achar que só eu que tenho que decidir as coisas. Não. Nós somos uma equipe gestora. Igual o prefeito, assim como na escola você tem a sua equipe para designar as funções e também aceitar as opiniões.

D5 - É mais com a minha mãe (que participa), porque meu pai mora muito longe.

P2 - Tanto os alunos como a equipe das escolas colaboram na medida do possível.

D1 - Participa. A diretora mudou agora. A diretora e a nova ainda não tive contato, mas a antiga diretora, eu super participava com ela, ela sabia tudo sobre minha vida, eu contava *pra* ela. Os professores que eu conheci são super legais, eu me dava super bem com eles (...) A gente se ajuda, uns aos outros, quem tá precisando de trabalho, bora lá buscar, tá precisando de um parceiro, bora se juntar. A gente se ajuda sim. Mas eu não participo muito de eventos na escola, só trabalho mesmo. Porque não tenho interesse nesse negócio de evento, só quando é importante.

Considerando a multiplicidade dos indivíduos, no que se refere ao envolvimento dos professores com os demais atores da avaliação referentes aos processos de colaboração e integração, as respostas foram variadas:

G2 - Cada professor é um professor e tem um perfil de trabalho. Eu não vou dizer que todos são iguais. A gente sempre tem o que tem mais compromisso, se vê mais responsável.

D2 - Não são com todos os professores que eu me dou bem, mas não tenho nada contra eles. Eles *tão* fazendo o trabalho deles, eu podendo conversar, pegar alguma explicação e eles podendo me dar, eu aceito sim.

D5- Eu gosto de alguns professores e gosto da diretora. Ela é bacana com a gente.

G2- A dificuldade maior, às vezes, era a questão do relacionamento com alguns professores. Não são todos, mas tinha uns que davam muita dor de cabeça. A época mais tumultuada para mim, mais problemática era a época da lotação. (...) a lotação era o maior entrave porque tinha professores, às vezes, quando eu (ia) fazer a lotação, eles não aceitavam o local para onde eles estavam e ficava aquela briga. Eu tive um entrave, um embate com uma professora dentro da escola. Ela me desacatou dentro do meu ambiente de trabalho, gritou lá (...). Então, a época mais pesada para mim era a lotação, fora disso, a gente ia se virando, fazendo como pode porque é difícil a gente lidar com o ser humano. As pessoas têm personalidades diferentes, tem pessoas que são dóceis, que são ótimas, que são amigas, que a gente guarda, tem professor que já saiu, que tá aposentado (...) agora tinha uns 2 ou 3 profissionais da educação que davam dor de cabeça, mas a gente levava.

P4 - É um relacionamento bem próximo. Eu pelo menos tento, procuro ser muito próxima dos meus alunos, tenho contato deles, vou na casa deles e muitos professores fazem isso. A gente procura ser o mais próximo dos alunos. Tem professores que não são, que não gostam dessa convivência e dizem “não, eu vim aqui só pra trabalhar” e vão embora, eu já ouvi isso de colegas, mas, no geral, a gente fica mais próximo deles sim.

Ao serem questionados acerca da existência de mecanismos que promovam o fortalecimento da relação escola com a comunidade e que favoreçam um ambiente colaborativo, com compartilhamento de responsabilidades e valorização das pessoas, foram citados projetos desenvolvidos por professores, eventos escolares e atividades extra sala de aula.

G2 - Nos anos passados que eu trabalhei, sempre os professores do Estado estavam comigo. Se fazia qualquer evento na escola, eu jamais deixei o Estado separado, eles sempre estavam nos apoiando, organizando tudo o que se faria na escola de atividades, festejos. [...] eu não vejo dificuldade nenhuma nesse relacionamento com eles.

P6 - Nosso trabalho não fica só em sala de aula, a gente faz projetos. Por exemplo, se não fosse a pandemia, em junho nós estaríamos realizando a festa junina, esportes, a gente realiza desfile de *miss*. Então a gente faz muita coisa extra sala de aula. A gente interage com a comunidade.

P3G - Isso também depende de cada equipe, né? Você as vezes pega uma equipe dinâmica, pessoas que gostam de atividades, que se envolvam com projetos. Porque o modular, desde 80, que ele foi criado e em Bujaru não é diferente, tem esse fato da relação nossa do professor que quando pega uma equipe que desenvolve um projeto, que tem projetos bons, inclusive que a gente tem realizado com professores, com os colegas e você envolve a comunidade escolar, você envolve a própria comunidade em geral, não só o seguimento escolar, como envolve também as comunidades em geral, a gente faz por exemplo festival, de música, semana pedagógica, as vezes de formação para professores do município, torneio de futebol, ginástica, atividades, educação

física... quando chega o período junino tem as festas “junidades” que é uma das atividades que a gente se envolve bastante. Final do ano a maioria das escolas pelo fato da predominância do catolicismo, da igreja católica, tem envolvimento direto com natal, geralmente final do ano tem o último módulo, a gente se envolve. Então são alguns recursos, mecanismos que a gente busca, mas depende da equipe. Eu, por exemplo, nas localidades, a equipe que eu tenho viajado, eu tinha um projeto de resgate da história e memória das localidades. Muitas dessas localidades você não tem nada produzido, nada escrito e se tem é coisa muito simples. Então, eu chamava os colegas da equipe, na casa, já que a gente passa a semana *juntos*. E eu chamava *pra* fazer esse trabalho, de buscar esse resgate através de alguns temas, como a história, as memórias dos antigos moradores, memórias das mulheres na comunidade, economia, religião, remédios caseiros - que é muito utilizado... - tudo isso é uma forma de relação, porque você pode fazer entrevistas nas *casa*, com os alunos, pais de alunos, avós, parentes e tinha essa relação. Dependendo da atividade que a gente promovia, eu puxava o “SOME na escola”, era uma atividade da escola, mas a gente sempre envolvido, a gente *tava* coordenando, então a gente tinha essa relação. Como eu *tô* te dizendo, é muito relativo. Eu já viajei com colega que não tinha essa relação de amizade com a comunidade, mais profunda assim, de chegar, brincar, porque isso *são características* de cada ser humano. Tem ser humano que é querido, bem quisto, dentro dessa relação que ele tem e tem outros que quer. Não são pelo fato de não saber trabalhar esse tipo de relação e eu acho que uma das características do SOME é essa relação com a comunidade, mas no geral, em Bujaru, a maioria dos professores tem essa relação. Pra ter uma ideia, final de módulo, geralmente, são feitas festas de agradecimentos *pros* professores, *pra* equipe. Quando é aniversário, a mesma coisa: uma atividade. Dia do professor é também realizada.

Ao fim, nas visitas *in loco* foi possível verificar a existência de uma proximidade entre a comunidade geral com os professores e a escola. Os mecanismos utilizados para o fortalecimento desses laços dão-se por meio das festividades, mas também no dia a dia. Um exemplo é a visitação de alguns professores às casas dos próprios alunos, sendo comum serem presenteados com frutas, farinha e animais. Assim, existe um ambiente relativamente colaborativo, apesar dos relacionamentos também variarem de indivíduo para indivíduo.

Isto posto, no que concerne à gestão democrática, há conselhos escolares atuantes, com participação da comunidade e mecanismos que propiciam um ambiente colaborativo, estando assim em consonância com a resolução CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002).

3.2.3 Gestão Pedagógica

Em relação às atividades curriculares e pedagógicas voltadas ao desenvolvimento sustentável, os professores entrevistados afirmam que as fazem quando possível.

P2 – Sim, em todos os pontos onde haja a possibilidade de veicular o desenvolvimento sustentável.

P5 - Sempre que a gente *tá* em alguma localidade a gente procura fazer, desenvolver algum tipo de projeto, de acordo com a realidade daquela vila. Aí, a gente procura desenvolver algum projeto. Por exemplo, em São Sebastião eu trabalho muito com cacau. A gente desenvolve um projeto em cima do cacau porque lá tem semente de cacau, reaproveitamento do desperdício. Como eu sou da área de biologia, eu faço um

trabalho voltado *pro* reaproveitamento do desperdício, com utilização de cascas, de sementes que eles jogam fora, produção do pó de cacau a partir das sementes que eles jogam fora... a gente sempre procura desenvolver um trabalho sobre isso, inclusive nós elaboramos um pequeno livro de receitas, mas tem localidades que não dá tempo de fazer o projeto por falta de apoio. No geral, esses projetos saem tudo do nosso bolso, todas as nossas despesas, nossa e do aluno. A Secretaria (de educação) não libera verba *pra* nós. Eles querem que a gente peça a verba muito antes e como é que a gente vai fazer um projeto sem fazer um diagnóstico na localidade? Então, *pra* fazer um projeto, a gente tem que chegar na localidade e fazer uma diagnose *pra* poder montar o projeto, e aí, não dá tempo, não dá tempo de pedir verba *pra* Secretaria. Toda vez que a gente pede verba tanto na Secretaria Municipal, quanto na Seduc, eles alegam que a gente tem que fazer isso com bastante antecedência.

P7 - Conseguir trabalhar. Apesar de que hoje, o desenvolvimento sustentável, que é conciliar as atividades econômicas com a preservação, a gente passa essa informação, mas a gente sabe que o agronegócio *tá* aí perto. Nós somos vizinhos da dendecultura e não vou dizer que seja 100% errado, mas a dendecultura tem deixado aí vários impactos sociais e ambientais [...], então, a gente convive com esses impactos. Por exemplo, veneno *pra* matar mato. É colocado esse veneno *pra* evitar, por exemplo, que eles rocem, então, com veneno, demora muito tempo sem nascer o mato [...]. Na região de Mariquita, onde tem aluno do SOME, a dendecultura *tá* presente em grande quantidade, então todos aqueles igarapés ali que fazem parte daquela região estão afetados com essa prática de colocar veneno *pra* matar o mato que *tá* no meio do dendê e eu acredito que esse veneno está chegando no igarapé, porque já ouvi algumas reclamações da comunidade.

Quando questionados se as propostas pedagógicas são voltadas à realidade do campo e se há adequação dos conteúdos e métodos para a realidade campesina, as respostas foram variadas. Alguns professores alegam que existe essa preocupação e ajustamento, enquanto outros não.

P1 - Com certeza existe essa preocupação. No modular, por exemplo, a gente trabalha muito a questão teórica, mas sempre prioriza a parte prática. É o que a gente chama de projetos que a gente faz no interior. Isso significa que além do conteúdo teórico que a gente trabalha, já *pra* realidade do interior, a realidade local, a gente usa uma linguagem mais fácil e acessível *pra* eles que é na forma prática, nos trabalhos... sempre é feito de forma prática. A culminância conta não só prova, mas também os trabalhos apresentados.

P2 - Sim, procuramos adequar à realidade das comunidades, com conteúdo que consiga atingir a realidade dos alunos. Diferentemente dos centros urbanos, onde tudo é mais favorável.

P3G- O modular, desde que foi criado, tem essa polêmica [...]. O professor sai da cidade grande e vem aqui *pro* modular, então, como é que faz? Será que é a mesma aula que vai dar? [...]. Essa discussão é muito ampla, tem alguns que acham que o modular é urbano, tem outros que acham que não. É uma questão *muito* séria, um debate antigo. O modular é uma modalidade da Seduc no campo, mas pela estrutura que ele tem no momento não quer dizer que ele seja do campo, apesar da gente trabalhar no campo. Inclusive, foi até mudada a estrutura atual das escolas-sede, foi até mudada a partir do ano passado, *pra* escola-sede ser no campo. Foi mudado em virtude dessa situação, então, isso é muito polêmico. Agora, a metodologia, isso é muito relativo. A gente sabe que não tem o conteúdo que a gente trabalha, é aquele conteúdo que é dado pela SEDUC, que a base é o vestibular. Agora, as metodologias e recursos é relativo de cada professor. Eu, por exemplo, procuro dinamizar minhas aulas, não ficar só na oralidade, na exposição oral. Como te falei, trabalho com pesquisa, trabalhando na iniciação na pesquisa, passando essas atividades, e por aí vai. Mas questão de conteúdo *pra* trabalhar na localidade é uma questão muito ampla.

P5 - Os conteúdos a gente pesquisa e acompanha o que *tá* sendo cobrado no ENEM e nas faculdades. Elabora uma apostila *pra* poder contemplar os alunos com um conteúdo mais amplo, mais direcionado.

P6 - Olha, eu sempre digo para o meu aluno que a mesma aula que eu trabalhava na cidade, na escola particular, eu trabalho com o meu aluno no módulo. Porque eu ando com os meus recursos de notebook, eu ando com o meu Datashow, que na escola não tem isso, eu coloco a aula de música. Então, eu tento trabalhar a linguagem realmente como ela deve ser. Uma aula na sala de vídeo, uma aula bem diferente *pra* não ficar aquela coisa chata. Uma aula só “cuspe e giz”, que *pra* mim era uma das piores aulas, então, isso eu vejo, sinto na pele porque eu me coloco no lugar do meu aluno aquilo que eu passei antes, principalmente, o aluno da zona rural que tem pouco, então, eu tento levar muito essa interatividade *pra* ele se sentir bem dentro de uma aula.

P7- Olha, a gente segue o conteúdo, mas às vezes a gente tenta adequar à realidade do aluno, à realidade no campo, então, sempre tem alguns assuntos relacionados à vida no campo, às questões agrárias, de meio ambiente. A gente tenta fazer um trabalho de acordo com a realidade do aluno e tentando fazer com que o aluno se torne um cidadão que possa contribuir *pra* solução dos problemas do campo.

D1- É mais voltado *pra* escola. Agora, a gente *tá* fazendo trabalho em casa mesmo, vem mais assunto da pandemia. Como a gente *tá* vivendo a pandemia, é mais esse assunto de corona vírus. O que a gente *tá* estudando é mais isso. A gente vai lá, faz e depois entrega lá de novo. *Tô* conseguindo alcançar.

As respostas dos alunos, no entanto, demonstram que os conteúdos são desconectados das suas realidades.

D2 - Bem pouco, nem todos tem a ver.

D3 - É muito diferente. Não tem essa proximidade.

D4 - Não tem nada a ver.

Diante disso, é possível verificar que para a definição dos conteúdos não é levada em consideração a realidade campesina, sendo a escolha baseada no que é cobrado pelo ENEM. Quanto às metodologias, elas ficam à critério dos professores, que buscam os seus próprios recursos (datashow, entre outros) para ministrar suas aulas. Alguns fazem projetos no intuito de engajar os estudantes. Por outro lado, os assuntos continuam, para os discentes, desconectados das suas realidades campesinas.

Tal realidade também foi detectada por Rodrigues (2016), na sua pesquisa realizada no município de Breves com egressos do SOME. Nesse contexto, o autor destaca como limitação do sistema essa inadequação à realidade do jovem do campo, inclusive, conforme os entrevistados, em razão do “não esforço de alguns professores em contextualizar os conteúdos de ensino com as práticas sociais, focando o trabalho apenas no repasse de um conteúdo fragmentado” (RODRIGUES, 2016, p.123).

Em Bujaru, verifica-se um esforço por parte dos professores em implementar ações e projetos que extrapolem apenas as aulas em sala. Entretanto, tais iniciativas, segundo eles, não

são incentivadas pela gestão do sistema, além de haver limitações causadas pelo curto período dos módulos e questões financeiras.

Quanto ao calendário escolar, há preocupação em adequá-lo às peculiaridades da região, sendo formulado conforme suas especificidades. Assim, no que se refere à gestão pedagógica, dos quatro pontos analisados, dois encontram-se em consonância (adequação do calendário escolar e existência de atividades voltadas ao desenvolvimento sustentável) e outros dois em dissonância (Propostas pedagógicas voltadas a realidade do campo e conteúdos e métodos adequados à realidade campesina).

3.2.4 Gestão Administrativa

No tocante à Gestão Administrativa, as perguntas feitas buscam descobrir se:

- 1) Os recursos pedagógicos e materiais didáticos são adequados e suficientes;
- 2) A escola tem infraestrutura apropriada, inclusive quanto à acessibilidade de alunos com necessidades especiais;
- 3) Há biblioteca, laboratórios e área de lazer e desporto;
- 4) O transporte escolar, se existente, está em boas condições.

Quanto à infraestrutura da escola, todos os entrevistados ressaltaram haver problemas sérios.

P3-G - Essa parte de laboratórios, bibliotecas, só tem em São Raimundo. Nas outras localidades não tem. Então, realmente, essa estrutura *pros* professores não (tem).

P4 - Não. Nenhuma escola oferece (infraestrutura adequada). Na minha disciplina, então, é muito pior porque eu preciso de uma quadra. Eu sou de educação física e eu não tenho quadra. *Pra* te dizer que eu não tenho, das seis escolas que tem no município que a gente atende, somente duas escolas tem quadra e não é uma quadra, né? É um cimento com uma cobertura, não tem demarcação, não tem nada e uma delas, inclusive, não *tá* nem funcionando porque fizeram salas dentro da quadra *pra* atender os alunos do município, então, a gente não tem infraestrutura de nada, os quadros dentro das salas de aula são péssimos, tem goteira, não tem ventilador, cadeiras quebradas, não presta, vou te falar. Só quem gosta mesmo *pra* enfrentar isso. [...] Eu procuro ver onde tem um campo, *que* todo interior tem um campo de futebol. Aí, quando eu vejo um campo que seja próximo da escola eu levo eles *pra* esse campo *pra* fazer educação física. Quando não tem, eu improviso na sala umas atividades que dê *pra* fazer na sala. Mas eu esbarro em outro problema, que é a quantidade de alunos. Já cheguei a pegar turmas com 70 alunos dentro da sala, e a sala é um ovo, então, fica impossível eu trabalhar atividade física com eles. Aí, o que eu faço? Tento dar minhas aulas mais teóricas.

P5 - Não tem nem lâmpada na sala de aula. Não tem infraestrutura nenhuma, tem uma sala de aula, às vezes, com um bico de luz, quando as aulas eram à noite, a gente tinha que comprar lâmpada... é difícil. A gente chega com a direção da escola, pede apoio e não recebe... antes a gente se reunia, ia com os prefeitos pedir apoio, mas agora nem isso, a gente não tem nem acesso aos prefeitos. Não tem caneta, não tem tinta *pra* caneta, não tem quadro branco e quando tem o quadro, não presta, é todo manchado,

tudo estragado... As carteiras *tudo* “caraquentas”, tem superlotação de salas, às vezes quando você vira de costas *pra* escrever no quadro, a sua parte traseira fica quase no rosto do aluno por causa da superlotação. A gente tem dois alunos sentados na mesma carteira, então essas dificuldades todas que nós encontramos, não tem nenhum tipo de apoio.

P6 - Bem, falando da realidade no município em que estou (Bujaru), tem que melhorar. Quando você se desloca para alguns outros municípios, tem realidades bem melhores. A realidade nas vilas de Bujaru precisa melhorar porque a gente que já *tá* há bastante tempo no município sabe que *tá* a mesma coisa. Nas escolas muda, mas é pouquinho coisa, precisa melhorar mais. Deveria ter uma biblioteca, uma área de lazer, principalmente, uma quadra que é onde eles gostam, tanto meninos e meninas, da questão do futebol. São contados a dedo onde tem quadra. Dos seis polos, apenas dois têm quadra. Apenas duas escolas têm biblioteca, duas bibliotecas pequenas, que servem mais como depósito do que para biblioteca. Não é aquele padrão arrumado, onde você vai por letras. Resumindo, não temos serviços de bibliotecário. É geralmente alguém da secretaria que presta serviço mas sem o conhecimento da área. P7- Não é. A gente enfrenta esse problema e vai tentando trabalhar, tentando resolver alguns problemas, mas tem muitos problemas. E algumas situações são precárias, as situações das escolas.

Quando questionados, os discentes também mostraram não estar completamente satisfeitos com a infraestrutura das escolas.

D1 - Não é muito boa, não.

D2 - No certo tem que dar uma melhorada na estrutura. Tem certas coisas que *tá* bom, mas tem umas coisas que têm que melhorar.

D3- Melhorar, pode melhorar alguma coisa, né? É bom. Mas acho que ainda dá *pra* estudar lá.

D4- Não é boa, eles pintam, mas riscam tudinho.

D5- Tem coisas a melhorar. E muito. Os moleques riscam muito a escola, a pintura também, às vezes, a cadeira me incomoda porque *a* ela é muito baixinha *pra* gente, essas coisas.

A Gestora 1, diretora de uma das escolas, complementa:

G1- Ela *tá* muito defasada. Por questão de estrutura mesmo, de banheiro, de tudo. Olha, aqui nessa sala, ela *tá* preparada para funcionar com central de ar, mas, veja aqui: estamos com dois ventiladores. Você já pensou? 04 horas de aula dentro de uma sala, assim? À tarde, já pensou? Isso aqui é um sofrimento. Então, eu já recebi uma visita que a Secretaria mandou fazer um levantamento. A ideia dela é centralizar todas as salas. Mas para que isso aconteça nós temos que começar com o padrão de energia da escola. Não tem o padrão para começar. O rapaz da CELPA já fez todo o levantamento e eu como gestora estou torcendo para que isso aconteça. Quero reformas de banheiro, quero mais uma sala, quero uma quadra.

Em visita *in loco* para o desenvolvimento desta pesquisa, entre as escolas visitadas, foi possível verificar que a escola de São Raimundo (Figura 6) detém melhor estrutura que as demais, sendo a única que conta com quadra de esportes adequada, o que pode ser explicado pelo fato de ser a mais próxima da parte urbana do município. Por outro lado, foram identificados problemas de infraestrutura em todas as escolas.

Figura 6 - Escola municipal de São Raimundo



Fonte: Elaboração da Autora (2021).

As visitas às escolas corroboram com os relatos de docentes, discentes e gestores. Foi possível verificar a existência de pisos quebrados (Figura 7), falta de acessibilidade, recorrente inexistência de áreas de esporte adequadas (Figura 8) – conforme dificuldade exposta pela professora de educação física P4, que busca alternativas para desenvolver suas atividades – inexistência de bibliotecas – que muitas vezes são salas improvisadas onde ficam depositados livros (Figura 9).

Figura 7 - Sala de aula com piso quebrado



Fonte: Elaboração da Autora (2021).

Figura 8 - Quadra de esportes improvisada



Fonte: Elaboração da Autora (2021).

Figura 9 - Sala de aula utilizada como depósito de livros e materiais



Fonte: Elaboração da Autora (2021).

É válido ressaltar que tais problemas são recorrentes em Bujaru, não somente nas escolas de funcionamento do SOME. Conforme o censo escolar de 2021, no município, apenas 27% das escolas têm acessibilidade; 6% têm bibliotecas; 3% têm laboratórios de informática; e 7% têm quadras de esporte, o que indica uma desconformidade geral no âmbito do município, no que tange a oferta de uma estrutura adequada aos seus estudantes.

Em relação aos recursos pedagógicos e materiais didáticos, as respostas obtidas apontam que na maioria das vezes os recursos são obtidos por conta própria pelos professores.

P1 - Primeiro que nós não temos livro. É vetado ao professor venda de material. Se a gente quiser, nós que temos que tirar xerox e tirar do nosso dinheiro *pra* levar *pros* alunos. Se não for iniciativa do professor, a coisa não anda. Inclusive, em termos de tecnologia: computador, DVD, televisão, muitas vezes, retroprojeter, datashow, é o professor que leva porque o município em si não dispõe.

P3/G - O que acontece, na maioria das vezes, é que o professor que leva a parte pedagógica. O professor leva o seu vídeo, leva sua xerox, seu datashow... com toda a dificuldade porque tem locais violentos, mas a estrutura básica, pedagógica que trabalha é muito difícil. Até porque a escola é do município e o município não oferece nada *pra* gente, mal a sala de aula. Praticamente, não temos apoio nenhum, estrutura nenhuma, nem do município, nem da SEDUC.

P 5 - Nós não temos livros. Na escolha dos livros nós não somos consultados. A escolha do livro é aleatória e quando vem livro não tem conteúdo que possa contemplar o nosso conteúdo programático, então não nos interessa o que vem. (...) Falta de apoio logístico, a gente tem que desembolsar do nosso dinheiro pra elaborar material, agora – antigamente não – logo há muitos anos atrás, 10 anos atrás, nós tínhamos suporte de material, agora, a gente tem que tirar dinheiro do nosso próprio bolso se a gente quiser fazer um bom trabalho. *Pra* conseguir alguma coisa da URE tem que ser depois de muita briga, de muita insistência, de muitas cobranças, aí a URE fornece algum material *pra* gente, mas reclamando.

Diante da realidade da pandemia, os professores do ensino modular não se encontravam ministrando aulas presencialmente, mas disponibilizavam o material por um aplicativo de mensagem de celular e também levavam frequentemente esses materiais impressos para os alunos, uma vez que muitos não possuem meios de acessá-los online. Conforme os docentes de Bujaru, esses materiais físicos também foram custeados por eles próprios.

P6 - Agora com a pandemia, temos gasto com material que *tá* saindo do nosso bolso, tudo isso, nós não recebemos ajuda. Foi inicialmente *ventilada* que a secretaria recebeu algumas máquinas de xerox, as URES, mas isso não foi repassado. Pelo menos *pra cá pra* esse lado. Em algumas URES sim, funciona, mas é contado a dedo esse funcionamento. São várias gestões municipais, aí funciona de acordo com a cabeça de cada gestor, de cada grupo.

Além disso, a forma encontrada para dar continuidade no projeto no momento de pandemia causou preocupações em relação ao efetivo aprendizado dos discentes.

P6 - A dificuldade maior é que a gente entrega papel *pro* aluno, mas não sabe de que maneira o aluno vai resolver esse papel, esse assunto que a gente entrega *pra* ele e se é ele *que* faz. Primeiro, que poucos têm acesso à internet. Segundo, poucos têm acessos a celular, às vezes, eles pegam emprestado de alguém, irmão, da mãe, é compartilhado... celular é compartilhado. Essa é a maior preocupação nossa, a tecnologia não está, ainda, ao alcance deles, em 70% das vezes.

Com relação ao transporte escolar, ele é de responsabilidade do município.

G2 - O transporte ele é municipalizado, a gente sabe que municipalizou tudo, municipalizou merenda, municipalizou transporte escolar, então é a prefeitura que dá o transporte, *né?* No início do ano, a gente fazia a matrícula e depois a gente mandava as turmas já formadas, todas as demandas, com as respectivas localidades, já tudo organizado. Fazia uma planilha com o nome do aluno e o nome da localidade onde ele estava e aí, a prefeitura se encarregava de fazer as linhas, onde é que ia pegar os alunos, eles que sabiam lá como fazer. A gente só mandava o nome do aluno, a turma, localidade e lá eles iam fazer os circuitos dos ônibus, onde ia pegar os alunos e mais, mas tudo por conta da prefeitura, o transporte é municipalizado, entendeu? Prefeitura que toma conta disso, a gente só organiza as planilhas e manda para lá.

Foi possível verificar que ele é disponibilizado, mas de forma precária, tratando-se de uma das dificuldades dos discentes, principalmente, porque as condições dos ramais não são favoráveis.

D1- Às vezes não tem transporte, às vezes “esbandalha” o transporte, às vezes a gente vai e o professor não chega, a gente fica lá até dez, onze horas da noite, *pra* pegar o ônibus e vir embora.

P6- O transporte é precário e atrapalha o nosso trabalho porque quando esse transporte quebra, a gente fica sem receber a nossa clientela (os discentes), recebe pela metade. Se você trabalha num polo que tem três transportes, se quebrar dois, é praticamente zero a tua forma de atuação na sala de aula.

D4- Às vezes dá uma dificuldade, tem vez que a van não vem, é ruim da gente ir daqui. Quando chove muito, a van não vem.

D5 - A van tem que vir aqui. Às vezes ela atola, tem vezes que demora muito *pra* chegar na nossa casa. Porque sai daqui, a gente acorda cedo *pra* ir *pra* lá e quando chove, em tempo de chuva, às vezes, a van atola. É complicado.

Durante as visitas às comunidades, foi identificado que, de fato, as condições das estradas são muitas vezes precárias, o que dificulta o deslocamento e pode causar diversos transtornos àqueles que necessitam utilizá-las, conforme pode-se observar na Figura 10.

Figura 10 - Ramal



Fonte: Elaboração da Autora (2021).

No período de pandemia, no entanto, o transporte não estava sendo ofertado. Diante disso, não foi possível realizar observação *in loco* das condições desses veículos. Para os alunos, a cessação da rota do transporte escolar dificultou o comparecimento dos estudantes às escolas para buscar os trabalhos de casa solicitados pelos professores.

D4 - Nesse período, tem que buscar trabalho lá, mas a van não vem.

D2 - Por enquanto, *pra* mim fica difícil *pra* pegar os materiais porque não tenho transporte *pra* ir. Não tem transporte agora, antes tinha, quando *tava* rodando tudo normal nas aulas. Quando parou, começou o negócio de pandemia, tudo parou, não tem transporte não. O único jeito do cara ir é se arrumar uma moto, pegar uma moto ou um ônibus da linha, aí *pro* cara vir, paga de ida e paga de vinda. [...]. Como eu *tô* lhe dizendo, é difícil pegar, mas de vez em quando, eu dou um jeito de pegar, porque

sou eu e meu irmão que estuda, mas só que meu irmão tem celular e tem como ele pegar todo tempo e eu não tenho celular, aí, fica ruim *pra* mim, eu tenho que arrumar uma moto, essas coisas, *pra* ir lá. Eu até *tava* querendo ir lá, mas ainda não arrumei moto *pra* ir lá, aí não sei se já chegou (material).

Diante dessas informações e observações, percebe-se que, no que concerne à gestão administrativa, todos os aspectos avaliados encontram-se em desconformidade com as normativas de educação do campo. Não há, na grande maioria das escolas, bibliotecas e áreas de desporto adequadas (sendo que apenas duas escolas contam com quadras de esporte) e inexistem laboratórios. O transporte escolar funciona em poucas condições, e durante o período de pandemia de COVID-19, foi suspenso, o que prejudicou o comparecimento dos estudantes na escola, durante os dias que os professores iriam para dirimir dúvidas e entregar os materiais. A infraestrutura das escolas peca e carece de acessibilidade. Há problemas estruturais, de organização e gestão de materiais e livros.

3.2.5 Gestão do Cotidiano

No que trata de cotidiano escolar, a única dimensão definida foi a merenda escolar. Conforme os discentes, a oferta de merenda escolar não é constante.

D1- Às vezes chega, às vezes não chega, mas eles dão às vezes. No período de pandemia *tá* recebendo cartão, aquele vale alimentação.

D2- Dificilmente à noite (quando só há turmas do SOME), muito difícil.

D3 - É. Às vezes tem, às vezes não.

As respostas obtidas dos docentes corroboram com essa afirmação.

P1 - A merenda escolar é liberada pelo Governo *pro* Município, só que muitas vezes os prefeitos nos municípios acabam achando que a merenda é deles e o que sobra é que vai *pros* alunos do Estado, do SOME. Quando é o contrário, a merenda vai *pro* SOME, só que, além do SOME, vai *pro* município, só que os prefeitos “malandramente” dizem que é do município e se sobrar vai *pro* SOME. Se sobrar os nossos alunos merendam.

P3/G - Merenda escolar é muito relativo. Às vezes, a prioridade da merenda escolar é do fundamental. Algumas localidades, dependendo da direção da escola, oferecem a merenda para os alunos do SOME. Mas é muito relativo. Mas como, por exemplo, à noite, que geralmente nas escolas só funciona o SOME, dificilmente você encontra merenda. Às vezes, tem merenda na escola, tem merendeira contratada pela prefeitura, mas merenda não sai, muito difícil... mas é relativo, depende da direção da escola, da equipe, da relação que você tem com a direção da escola e quanto a ter a própria merenda é relativo, tem vários fatores por aí, mas em geral, o aluno do SOME não tem direito a essa merenda.

P4- Ela é oferecida muito precariamente. Tem escolas que não estão nem aí *pro* ensino médio, eles se preocupam só com os alunos do fundamental, que é da prefeitura, então, se tiver merenda *pro* fundamental, o médio come, se não tiver, não

come. Sendo que a merenda que vai *pro* escola, parte dessa merenda vem do estado, entendeu? Mas o médio fica sem merendar muitas vezes.

P5- Tem localidades que dá *pro* nosso aluno e tem localidades que não. De Bujaru até que dá... tem locais que o aluno é tipo humilhado, assim, tipo: “você não tem direito à merenda escolar”, aí eu vou lá e discuto a questão, eu vou com a direção da escola. O que a escola alega é que o município não recebe merenda escolar *pra* ensino médio, só recebe *pro* ensino fundamental, que eles tem que dividir a merenda *pra* dar *pros* nossos alunos, eu questiono muito isso com a direção das nossas escolas.

P6 - Isso muda de gestão para gestão. Já trabalhamos em gestão em que a merenda era muito boa, mas, atualmente, a merenda, nos últimos quatro anos, a merenda vem muito fraca. Às vezes, nem vinha.

P7 - Olha, ela é oferecida. Agora, depende muito da gestão, do prefeito que está atuando. Em geral, regular. Poderia até ser melhor, mas depende da gestão, de ter mais compromisso com o aluno, *pra* oferecer uma merenda de qualidade, porque tem uns que a gente percebe que não são de qualidade.

No período da pandemia, no entanto, a oferta de merenda foi substituída pelo cartão de auxílio para alimentação e a partir de junho de 2021 começaram a distribuição de cestas.

G1 – Inclusive, agora, vai vir por kit *pra* ser entregue diretamente *pras* famílias. Ela é feita através de licitação, nós fomos informados que ela vai vir direto de onde vai fornecer. Ela vem direto do fornecedor *pra* escola, *pra* gente distribuir *pros* alunos.

P7 - Ontem eu cheguei numa localidade ali, embora não esteja tendo aula presencial, eles distribuíram a merenda ontem, desde o início do ano, pela primeira vez. Eu olhei os produtos e não são de boa qualidade. Hoje, eles fazem cestas e distribuem, as mães dos alunos levam.

Conforme a Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009), a alimentação escolar é um direito dos alunos da educação básica pública e um dever do Estado. Diante disso, foi implementado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), que objetiva a contribuição com o crescimento e desenvolvimento dos alunos, por meio de ações de educação alimentar e nutricional e da oferta de refeições que cubram as necessidades nutricionais, durante o período letivo.

Conforme a lei supracitada, os recursos financeiros constantes no orçamento da União para a execução do programa serão repassados diretamente aos Estados, ao Distrito Federal, aos Municípios e às escolas federais pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, sem necessidade de firmação de convênios ou similares. Também estabelece que:

Art. 7º Os Estados poderão transferir a seus Municípios a responsabilidade pelo atendimento aos alunos matriculados nos estabelecimentos estaduais de ensino localizados nas respectivas áreas de jurisdição e, nesse caso, autorizar expressamente o repasse direto ao Município por parte do FNDE da correspondente parcela de recursos calculados na forma do parágrafo único do art. 6º (BRASIL, 2009, não paginado).

Em consulta ao portal do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), é possível verificar a existência de repasses de verbas do Governo Federal diretamente ao município de Bujaru para custeio de alimentação da educação básica, entretanto, conforme relatos de professores e alunos, a merenda, muitas vezes, não chega aos discentes do SOME (os quais são do ensino médio), uma vez que alguns gestores priorizam o Ensino Fundamental (ensino regular, do município). É válido ressaltar que, enquanto parte da educação básica, os alunos do SOME, em Bujaru, têm direito à merenda escolar e uma vez que esta foi municipalizada, deveria ser assegurada em sua totalidade pelo município.

Face ao que é disposto no § 1º, art. 14, da Lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009) é possível verificar, em pesquisas no portal do município, que há contratos de aquisição sem licitação de gêneros alimentícios da agricultura familiar para a alimentação escolar, o que auxilia na promoção do fornecimento de ingredientes frescos e serve também de incentivo à economia e desenvolvimento local. Apesar disso, a oferta de merenda escolar ocorre de forma parca, sem constância, variando sua qualidade e frequência conforme a gestão do momento, assim, há também desconformidade com o decreto 7.325/2010 (BRASIL, 2010) que visa garantir alimentação escolar saudável e adequada, que respeite os hábitos alimentares da região.

3.2.6 Gestão da Cultura Escolar

Quanto à gestão da cultura escolar, as questões levantadas buscam compreender se há respeito à diversidade do campo. Diante dos questionamentos, no geral, os entrevistados acreditam que sim.

- P2 – Da nossa parte sim. Já em relação às autoridades locais, deixa muito a desejar.
- P5- Olha, nós tentamos respeitar. O projeto em si, ele vem deixando a desejar, entendeu? Nós, os professores, a gente tenta aprender essa necessidade, mas o projeto em si, nós não estamos tendo esse apoio, capacitação, nós teríamos que receber capacitação, nós teríamos que receber materiais *pra* gente desenvolver um trabalho mais voltado *pra* educação no campo.
- P6- Acho que sim. Com certeza. A gente compreende a realidade do aluno. O projeto do SOME é levar educação *pros* alunos do campo, respeitando a sua diversidade.
- G2 - Eu acredito que existe sim, porque os professores do SOME, eles mesmos sabem dessa perspectiva, que o aluno do campo é um aluno diferenciado do aluno urbano. Então, existe esse respeito sim, a gente sabe que tem que ser preservado o jeito deles, a identidade, o jeito deles serem, o jeito deles pensarem. Claro que, como eu te disse antes, existem professores e professores. Tem aqueles que a gente sabe que respeitam mesmo, mas sempre tem aqueles no meio que deixa um pouco a desejar, mas quase sempre os professores respeitam essa diversidade dos alunos do campo. [...]. O professor do modular ele já tem aquele jeito, aquele traquejo de saber lidar com aluno do campo. É claro que tem muitos problemas, muitos professores, a gente sabe que tiveram problemas com alunos, vamos entrar *pra* um outro lado, a questão das drogas entrou muito em alguns polos daqui de Bujaru. Teve professores que foram assaltados

pelos próprios alunos, então é uma coisa difícil, mas que os professores na maioria das vezes entendiam esse lado do aluno [...]. Então, assim, até nas questões mais difíceis, as questões sociais, os professores respeitavam os alunos, tentavam resolver as coisas e levar esse aluno de maneira que desse para respeitar, para ter aquele relacionamento bom entre professor e aluno. Claro que tem muitos casos, em alguns polos que a gente ficava sabendo que ficava difícil para o professor entender essa diversidade do aluno, mas na maioria dos casos tinha esse respeito sim. Os professores sempre procuraram primar por esse respeito com os alunos do campo, mas existem muitas dificuldades hoje em dia. Antigamente, os alunos eram mais dóceis, eram alunos melhores de se levar, mas com o passar do tempo, as coisas vão ficando difíceis e até a própria relação do professor com aluno às vezes vai se tornando difícil, mas sempre, os professores tentavam olhar o outro lado, entender o jeito de cada comunidade, como é que a comunidade agia, eles já sabiam. Os professores do SOME daqui de Bujaru muito pouco se deslocam para outros municípios, eles estão quase que estritamente nos polos de Bujaru. Somente quando o professor ficava excedente é que eu mandava para Tomé-açu, então quando não tinha Tomé-açu, eu mandava, eu mandava *pra* Seduc, a Seduc determinava, mas os professores já são muito acostumados com cada jeito, com jeito peculiar de cada comunidade, eles já conhecem porque já tem muito tempo aqui em Bujaru, então eles conhecem a diversidade, eles conhecem o modo de vida dos alunos e da comunidade, então, se eles já conhecem o modo de vida do aluno e da comunidade, então ele já tem por si só, aquele respeito dentro dele pelo modo de ser de cada pessoa da comunidade, cada aluno.

Considerando os aspectos levantados, é possível inferir que, a despeito da carência de suporte por parte da gestão do sistema, no que trata de capacitação voltada para a atuação, especificamente, neste âmbito, os professores do SOME buscam atuar de forma a respeitar a diversidade do campo, uma vez que são muitas vezes alocados nos mesmos lugares, quase que fixamente, apesar de não contarem com cursos, aprendem de forma prática e intuitiva como viabilizar essa convivência e adequação, buscam respeitar e se adaptar a essa realidade diversa.

Durante a visita às comunidades, foi possível verificar que de fato os professores conseguem se inserir na dinâmica das vilas, visitando casas de alunos e tendo uma vivência imersiva nas comunidades e que há um relacionamento relativamente pacífico entre os atores da política (alunos, professores e gestores). Assim, no que concerne à gestão da cultura escolar, os aspectos avaliados encontram-se em concordância com as normas.

3.3 Diagnóstico e recomendações

É inegável que o SOME é uma política pública de extrema importância para a educação paraense. Trata-se, ainda, da opção mais viável para a efetivação de uma educação no e do campo, face as dificuldades de implementação da modalidade regular e pode colaborar com o exercício da cidadania, manutenção da permanência escolar e favorecer o desenvolvimento das comunidades e melhoria das condições de vida das populações do campo, o que justifica sua longevidade, apesar do seu caráter inicial temporário. Formulado com o intuito de assegurar o

aumento do nível de escolaridade e expansão das oportunidades educacionais, objetiva a oferta de uma educação de qualidade que leve em conta as peculiaridades das regiões.

Durante a pesquisa, no entanto, foi possível verificar que existem diversas fragilidades e divergências dos parâmetros de educação de qualidade dispostos nas normas brasileiras. Problemas de infraestrutura, tais quais: prédios inacessíveis para pessoas com dificuldades de locomoção, pisos quebrados, faltas de lâmpadas, quadras de esporte, bibliotecas e laboratórios inexistentes ou inadequados, inconstâncias na oferta de merenda escolar, além das casas disponibilizadas aos professores (uma vez que estes não conseguem retornar às suas residências após cada aula, em virtude das grandes distâncias das vilas), que muitas vezes se encontram em precárias condições.

Figura 11 - Casa dos professores em Traquateua



Fonte: Elaboração da Autora (2021).

Esta situação diverge inclusive da lei do próprio sistema, que prevê como condição para sua implantação uma diagnose da localidade que leve em consideração boas condições para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem, que vão desde questões estruturais, até condições de permanência dos professores e transporte escolar de qualidade.

Quanto aos materiais didáticos, não há consulta aos professores para sua definição, o que enseja que muitos que chegam não condizem com o necessário para as aulas. Assim, frequentemente, os docentes precisam tentar adaptar-se ou tiram dinheiro dos próprios bolsos para reprodução de materiais. Ademais, os discentes percebem os conteúdos como desconectados das suas realidades.

Foi averiguado que, ainda assim, há engajamento de grande quantidade de professores no sentido de trabalhar por uma educação melhor, mesmo em condições adversas, com promoção de projetos (inclusive no que tange ao desenvolvimento sustentável) e adoção de

materiais trazidos por eles mesmos, tais como projetores/*datashow*. Por outro lado, a maioria destacou a falta de apoio e incentivo a essas iniciativas, por parte da gestão do SOME, SEDUC-PA e municípios.

Foi possível verificar que há uma relação próxima entre professores, gestores e estudantes, principalmente, por se tratarem de vilas pequenas, onde todos se conhecem. Há vários mecanismos que também auxiliam no fortalecimento dessas conexões, por exemplo, as festividades, tão importantes para as comunidades. Entretanto, em função da individualidade de cada pessoa, alguns são mais engajados que outros. Há integração dos professores nessas comunidades, muitos dos quais, inclusive, fazem visitas às casas dos discentes, e destes ganham: frutas, farinhas e animais.

Além disso, foi identificado que no que se refere à capacitação, os professores se sentem desestimulados a fazer cursos de pós-graduação, por receios de perda da lotação e da gratificação recebida pela atuação no sistema, bem como inexistência da oferta de cursos que são contemplados nas normas de educação do campo e que podem auxiliar e nortear as suas atuações.

Ante as informações apuradas, entende-se que falta alinhamento com a lei em diversos aspectos. Dos pontos avaliados na pesquisa, seis atuam em conformidade e doze em desconformidade, como é possível visualizar na síntese do quadro 2.

Quadro 2 - Resumo da conformidade das variáveis

DIMENSÕES	VARIÁVEIS	NORMAS	CONFORME
Gestão de Pessoas	Incentivos à realização de cursos de pós-graduação <i>lato e stricto sensu</i>	Decreto nº 6.755/2009	Não
	Formação pedagógica apropriada à Educação do Campo	CNE/CEB nº 2/2008	Não
	Existência de cursos que promovam o melhor atendimento a diferentes realidades do campo e valorizem a diversidade cultural, a gestão democrática, os processos de transformação do campo, o acesso ao avanço tecnológico e princípios éticos	CNE/CEB nº 1/2002	Não
	Formação de professores na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos, da sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, com vistas à construção de ambiente escolar inclusivo e cooperativo	Decreto nº 6.755/2009	Não
Gestão Democrática	Conselhos escolares atuantes	CNE/CEB nº 1/2002	Sim
	Participação de estudantes, pais, mães e comunidade em geral nos processos de gestão		Sim
	Mecanismos que fortaleçam as relações entre a escola e a comunidade		Sim
Gestão Pedagógica	Atividades curriculares e pedagógicas voltadas ao desenvolvimento sustentável	CNE/CEB nº 1/2002	Sim

	Propostas pedagógicas voltadas à realidade do campo	CNE/CEB nº 1/2002	Não
	Conteúdos e métodos adequados à realidade campestre	Decreto nº 7.352/2010	Não
	Calendário escolar formulado com respeito aos ciclos produtivos, condições climáticas e demais peculiaridades da região	Decreto nº 7.352/2010	Sim
Gestão Administrativa	Materiais didáticos suficientes	CNE/CEB nº 2/2008	Não
	Recursos pedagógicos		Não
	Infraestrutura da escola		Não
	Existência de biblioteca, laboratórios e área de lazer e esporte		Não
	Transporte escolar		Não
Gestão do Cotidiano Escolar	Merenda escolar	Decreto nº 7.352/2010	Não
Gestão do Cultura Escolar	Respeito à diversidade do campo em seus diferentes aspectos	Decreto nº 7.352/2010 e CNE/CEB nº 2/2008	Sim

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Conforme ilustrado no quadro 2, apenas duas dimensões se encontram completamente de acordo com as normas, sendo elas: Gestão Democrática e Gestão da Cultura Escolar. Por outro lado, os aspectos avaliados de Gestão de Pessoas, Gestão Administrativa e Gestão do Cotidiano Escolar estão em desacordo e de Gestão Pedagógica, com algumas dissonâncias.

É válido ressaltar que para que haja o melhor alcance dos objetivos do SOME é necessário que sejam realizados os ajustes necessários na gestão da política. Para tanto, foram elaboradas algumas sugestões que podem auxiliar nesse processo, conforme elencado abaixo:

- a) Formulação de um programa de capacitação para os professores iniciantes no SOME, cujo atendimento seja obrigatório e vise a formação voltada à educação no campo, contemplando cursos das diversas áreas necessárias à atuação nas comunidades rurais e que estão previstas nas normas, tais quais: diversidade cultural, a gestão democrática, os processos de transformação do campo, o acesso ao avanço tecnológico e princípios éticos, direitos humanos, sustentabilidade ambiental e das relações étnico-raciais, entre outros. Caso não haja número suficiente de professores ingressando no mesmo período, que justifique a criação de turmas presenciais, há a possibilidade de se criar módulos autoinstruídos de forma on-line, com videoaulas, materiais e avaliações.
- b) Formulação de programa de capacitação continuada aos professores atuantes no SOME. Diante das necessidades de atualização, é sugerida a realização de levantamento anual de necessidade de capacitação no final ou início de cada ano. Desse modo, será possível realizar de forma mais assertiva um plano anual de

capacitações, que contemplem os temas, metodologias e capacitações, que norteiem sua futura execução. É válido ressaltar também a importância de ser efetuada, posteriormente, avaliações de impacto, autoavaliações e *feedbacks* dos professores para que esse processo seja continuamente aprimorado.

- c) Efetivação de parcerias com universidades, a fim de possibilitar vagas em cursos de pós-graduação, voltadas especificamente para professores da modalidade, assim como já ocorreu em anos pregressos;
- d) Promoção de estudos para verificação da viabilidade da permanência da gratificação aos professores que se licenciam para capacitação, considerando a relevância social de se ter professores cada vez mais qualificados nesses arranjos e o fato de que, atualmente, a formatação encontrada os desmotiva a atenderem cursos de pós-graduação;
- e) Maior fiscalização das condições estruturais da escola, para que sejam assegurados os padrões mínimos para o ensino e aprendizagem. É válido ressaltar que a lei que estabelece suas normas gerais para a adequada estrutura e funcionamento do sistema prevê que a diagnose favorável para implantação do SOME nas localidades deve envolver as condições para desenvolvimento do processo ensino e aprendizagem e transporte de qualidade para os alunos;
- f) Existência de um projeto Político-Pedagógico construído em conjunto com as comunidades, para que os conteúdos não sejam totalmente desconectados da realidade campesina;
- g) Efetiva fiscalização da aplicação dos recursos destinados à alimentação escolar por parte do Conselho de Alimentação Escolar, considerando a possível discordância do que trata a lei nº 11.947/2009 (BRASIL, 2009) no que tange ao não oferecimento regular de merenda escolar para estudantes que também fazem parte do ensino básico.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No âmbito das políticas públicas educacionais voltadas à educação do campo, o Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) se consolidou como uma política de grande relevância para o estado do Pará, levando educação para lugares longínquos do Estado.

O Sistema adota como diretriz a consideração à diversidade dos povos e suas realidades. É válido ressaltar que tal perspectiva vai ao encontro do que defendia Freire (2020), com a sua abordagem libertadora e visão de educação como um ato de conscientização, empoderamento e diálogo, para estimular o pensamento crítico e a participação ativa das comunidades na construção de seus próprios caminhos. Para o autor, ao valorizar os saberes locais e promover a educação como uma via de emancipação, há o enriquecimento do debate sobre como superar as barreiras educacionais no campo, não havendo possibilidade de resultados positivos de programas sem respeito à visão de mundo das pessoas, às quais a intervenção é direcionada.

É fato que a lei que regulamenta o SOME, e as demais que normatizam a educação do campo trazem aspectos fundamentais para o bom desempenho das suas atividades. A resolução CNE/CEB nº 2/2008 (BRASIL, 2008), inclusive, define que não há possibilidade de uma educação de qualidade sem que sejam seguidos esses padrões. Por outro lado, a gestão do sistema muitas vezes não contempla o que está previsto nessas normas.

A presente pesquisa buscou realizar uma avaliação da gestão do SOME no município de Bujaru-PA, verificando sua aderência às disposições das resoluções CNE/CEB nº 1/2002 (BRASIL, 2002), CNE/CEB nº 2/2008 (BRASIL, 2008) e o decreto 7.352/2010 (BRASIL, 2010). Partindo-se dos conceitos de Lück (2009), foram definidas seis dimensões de análise: Gestão democrática e participativa, gestão de pessoas, gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão da cultura escolar e gestão do cotidiano.

A presente pesquisa apresenta limitações que perpassam pelo momento de aplicação das entrevistas, ocorridas durante a pandemia de COVID-19, que influenciou na adesão de pessoas para participação. Além disso, como as entrevistas foram realizadas em visitas às casas dos participantes, considerando as grandes distâncias encontradas, houve também uma limitação da quantidade de entrevistados. Diante disso, é possível que, passado esse contexto e diante de possíveis modificações ocorridas para readaptação à volta do sistema de forma presencial, haja possibilidade de realização de pesquisas com maior adesão.

Os resultados obtidos demonstram que o SOME funciona, em grande parte, em desacordo com as normas de educação do campo, sofrendo com graves entraves nos mais diversos âmbitos (infraestrutura, capacitação de pessoal, conteúdos desconectados da realidade

campesina, entre outros). Tais achados também foram apontados em outras pesquisas relacionadas ao programa, como as realizadas por Brayner (2013), em Igarapé-Miri e a de Sacramento (2018), em Cametá. Por outro lado, é importante destacar que essa dificuldade não se encontra restrita ao SOME, mas perpassa a educação campesina como um todo e reforça o tanto que a educação brasileira ainda tem a avançar.

As barreiras enfrentadas pelas populações rurais evidenciam a necessidade urgente de políticas educacionais sensíveis aos seus contextos. A existência de políticas públicas eficazes e investimentos substanciais, ações que visem a melhoria da infraestrutura escolar, a capacitação adequada de professores, o fornecimento de materiais didáticos relevantes e o uso de tecnologias educacionais são passos fundamentais para superar as dificuldades encontradas. Assim, o desmantelamento – e não a busca de melhoria - de uma política educacional consolidada e tão importante para o Estado, como o SOME, seria um retrocesso.

Apesar de suas dificuldades, o sistema ainda é uma importante estratégia para o enfrentamento ao *déficit* educacional no Estado e aliado para: a expansão das oportunidades de uma educação formal em áreas que, muitas vezes, o ensino regular não chega; a permanência de “cérebros” e “braços” e diminuição da migração para as grandes cidades (o que pode enfraquecer as comunidades), assegurando, conforme amparado pela Constituição Federal, o direito à educação e a igualdade de condições para acesso e permanência nas escolas, visando o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Espera-se que esta avaliação contribua para a melhoria do projeto e lance luz à necessidade de adequação dos aspectos destoantes, a fim de que não haja desmantelamento do SOME, mas sim, seu fortalecimento enquanto iniciativa com perspectiva inclusiva, que fomenta a emancipação social e econômica, auxiliando a construção de uma base para enfrentamento das desigualdades sociais e possibilitando, assim, uma melhoria de vida para as comunidades atendidas. O direito à educação não pode ser meramente retórico, mas deve ser materializado por meio de ações concretas que assegurem acesso, qualidade e equidade educacional para todos, independentemente da localização geográfica.

As dificuldades da educação no campo são inegáveis, mas a importância desse processo vai além das adversidades. Por meio da educação, não somente se transmite conhecimento, mas se molda mentes, se forjam identidades e se criam oportunidades para um futuro mais promissor. A educação do campo não é apenas um direito fundamental, mas também uma peça-chave para a construção de sociedades mais justas e igualitárias. Somente mediante um compromisso contínuo com a educação do campo pode-se verdadeiramente garantir um futuro

promissor para as gerações vindouras e construir um mundo onde a equidade e a justiça prevaleçam.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

AVALIAÇÃO de Políticas Públicas. Brasília: IPEA, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/downloads/153743_analise-ex-ante_web_novo.pdf/view. Acesso em: 01 mar. 2020.

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia Costa de. **Metodologia de avaliação em políticas públicas**: uma experiência em educação profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. **Resolução 01, de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CEB/CNE, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação. **Resolução 02 de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: CEB/CNE, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 fev. 2020.

BRASIL. Casa Civil da Presidência da República. **Avaliação de políticas públicas**: guia prático de análise *ex post*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2018. Disponível em: https://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/livros/181218_avaliacao_de_politicas_publicas_vol2_guia_expost.pdf. Acesso em: 21 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. [S. l.: s. n.]: 2003. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/referencias-para-uma-politica-nacional-de-educacao.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 30 jan. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 9.203, de 22 de novembro de 2017**. Dispõe sobre a política de governança da administração pública federal direta, autárquica e fundacional. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9203.htm. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.947, de 16 de junho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 mar. 2020.

BRAYNER, Conceição de Nazaré de Moraes. **Um estudo avaliativo do Ensino Médio modular a partir das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo no Pará**. 2013. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

BROUSELLE, Astrid *et al.* [Apresentação]. *In*: BROUSELLE, Astrid *et al.* **Avaliação: conceitos e métodos**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011, p. 13-15.

CAIDEN, Gerald. ; CAIDEN, Naomi. Enfoques y lineamientos RSP para el seguimiento, la medición y la evaluación del desempeño en programas del sector público. **Revista do Serviço Público**, Brasília, v. 52, n.1, p. 78-104, 2001.

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan/jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. Sobre a educação do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: CALDART, Roseli; CERIOLI, Paulo Ricardo; KOLLING, Edgar (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e Políticas Públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 25-36. (Coleção Por uma Educação do Campo, n. 4).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul/set. 2012.

CASTRO, Edna Ramos; CAMPOS, Índio. Formação socioeconômica do estado do Pará. *In*: CASTRO, Edna Ramos; CAMPOS, Índio (orgs.). **Formação socioeconômica da Amazônia**. Belém: Naea, 2015. p. 401-482.

CHAMPAGNE, François *et al.* A apreciação normativa. *In:* BROUSSELLE, Astrid *et al.* (orgs.). **Avaliação: conceitos e métodos.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011b. p. 77-94.

CHAMPAGNE, François *et al.* A Avaliação no Campo da Saúde: conceitos e métodos. *In:* BROUSSELLE, Astrid *et al.* (orgs.). **Avaliação: conceitos e métodos.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011a. p. 41-60.

COSTA, Marina de Sousa; NASCIMENTO, Sérgio Bandeira; OLIVEIRA, José Ribamar Lira. O SOME na Amazônia Paraense: Territorialidade e Pessoaalidade Docente. *In:* COSTA, Marina de Sousa; OLIVEIRA, José Ribamar Lira; NASCIMENTO, Sérgio Bandeira (orgs.). **Educação na Amazônia em repertório de saberes: o Sistema de Organização Modular de Ensino.** Belém: Paka-Tatu, 2020. p. 23-40.

D'INCAO, Maria Conceição. Teoria e Prática no Estudo do Campesinato Paraense. *In:* HÉBETTE, Jean; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; MANESCHY, Maria Cristina (orgs.). **No mar, nos rios e na fronteira: faces do campesinato no Pará.** Belém: Edufpa, 2002. p. 9-28.

DUARTE, Clarice Seixas. A Constitucionalidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. *In:* SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo: campo - políticas públicas - educação.** Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 33-38.

DUBOIS, Carl-Ardy; CHAMPAGNE, François; BILODEAU, Henriette. Histórico da Avaliação. *In:* BROUSSELLE, Astrid *et al.* (orgs.). **Avaliação: conceitos e métodos.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2011. p. 19-39.

EVANGELISTA, José Carlos Sena. **O direito a educação no campo: superando as desigualdades.** Curitiba: Appris, 2017.

FARIA, Carlos Aurélio Pimenta. A política da avaliação de políticas públicas. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 20, n.59, p. 97-109, out. 2005.

FLEURY, Maria Tereza Leme. Desvendar a cultura de uma organização: uma discussão metodológica. *In:* FLEURY, Maria Tereza; FISCHER, Rosa Mari (coords.). **Cultura e poder nas organizações.** São Paulo: Atlas, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 80. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não.** Petrópolis, Vozes, 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej. **Educação e Movimentos Sociais do Campo: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará.** [S. l. : s. n.], 2005. Disponível em: <http://educampo.miriti.com.br/arquivos/Biblioteca/0010.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

HÉBETTE, Jean; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; MANESCHY, Maria Cristina. Contemporaneidade do Campesinato na Amazônia Oriental. *In:* HÉBETTE, Jean; MAGALHÃES, Sônia Barbosa; MANESCHY, Maria Cristina (orgs.). **No mar, nos rios e na fronteira: faces do campesinato no Pará.** Belém: Edufpa, 2002. p. 29-46.

IBGE. [História de Bujaru]. Rio de Janeiro: IBGE, [202-]. Disponível em:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/bujaru/historico>. Acesso em: 01 mar. 2020.

IBGE. [Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua]. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?edicao=36982&t=downloads>. Acesso em: 01 mar. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. [Resultados do IDEB 2018]. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 01 mar. 2020.

LIBÂNIO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus Editora, 2017.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da cultura e do clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

MACHADO, Joaquim; FORMOSINHO, João. Igualdade em educação, uniformidade escolar e desafios da diferenciação. *In*: MACHADO, Joaquim; ALVES, José Matias (orgs.). **Equidade e justiça em educação**: desafios da escola bem-sucedida com todos. Porto: Universidade Católica Editora, 2017. p. 51-64.

MALINOSKI, Marlei Gomes da Silva; ROMANOWSKI, Joana Paulin. **A escola cotidiana e a rotina que se impõem**. [S. l. : s. n.], 2015 Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19577_8904.pdf. Acesso em: 22 mar. 2020.

MARANHÃO. Secretaria de Educação. **Escola digna**: cadernos de orientações pedagógicas. [São Luís]: [SEDUC/MA], 2015. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/05/apostila-final-produc%CC%A7a%CC%83o.pdf>. Acesso em: 24 mar. 2020.

MENDONÇA, Sônia Regina de. **Estado, educação rural e influência norte-americana no Brasil**. Niterói: Eduff, 2010.

MENEZES, A. C. S.; ARAUJO, L.M. Currículo, contextualização e complexidade: espaço de interlocução de diferentes saberes. **Caderno Multidisciplinar**, [S. l.], v. 4, p. 33-49, 2007. Disponível em: <http://www.irpaa.org/publicacoes/artigos/artigo-lucin-ana-celia.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2020

MOLINA, Mônica Castagna. A Constitucionalidade e a Justicibilidade do Direito à Educação dos Povos do Campo. *In*: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do Campo**: campo - políticas públicas - educação. Brasília: Incra/MDA, 2008. p. 19-30.

MUNARIM, Antônio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

NANNI, Giovanni; SANTOS FILHO, José Camilo dos. Importância da avaliação das políticas públicas educacionais. **Instrumento**: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação, Juiz de Fora, v. 18, n. 1, p.126-138, 2016.

NASCIMENTO, Sérgio Bandeira; COSTA, Marina de Sousa; OLIVEIRA, José Ribamar Lira. A interiorização da formação de professores primários na Amazônia Paraense pelas vias do SOME. *In*: COSTA, Marina de Sousa; OLIVEIRA, José Ribamar Lira; NASCIMENTO, Sérgio Bandeira (orgs.). **Educação na Amazônia em repertório de saberes**: o Sistema de Organização Modular de Ensino. Belém: Paka-Tatu, 2020. p. 101-120.

OLIVEIRA, Gracilda Gomes de. **Gestão pedagógica**: desafios e impasses. 2007. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

OLIVEIRA, José Ribamar Lira; COSTA, Marina de Sousa; NASCIMENTO, Sérgio Bandeira. O Blog do Riba: o SOME em uma janela virtual da Amazônia para o mundo. *In*: COSTA, Marina de Sousa; OLIVEIRA, José Ribamar Lira; NASCIMENTO, Sérgio Bandeira (orgs.). **Educação na Amazônia em repertório de saberes**: o Sistema de Organização Modular de Ensino. Belém: Paka-Tatu, 2020. p. 41-71.

OLIVEIRA, José Ribamar. **O SOME em Bujaru (2003 – 2018)**. [S. l. : s. n.], 2019. Disponível em: <https://ribaprasempre.blogspot.com/2019/06/o-some-em-bujaru-2003-2018.html>. Acesso em: 03 fev. 2020.

PARÁ. Lei nº 7.806, de 30 de abril de 2014. Dispõe sobre a regulamentação e o funcionamento do Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Pará**: Caderno 1, Belém, PA, ano 124, n. 32.632, p. 5-6, 30 abr. 2014.

PARÁ. Secretaria de Estado de Educação. [**Consultar Escolas da Rede**]. Belém: SEDUC Pará, 2022. Disponível em: https://www.seduc.pa.gov.br/portal/escola/consulta_escola/frmConsultaEscola.php. Acesso em: 01 nov. 2022.

PEREIRA, Rosenildo. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão Social dos Jovens e Adultos do Campo. **Margens**: Revista Interdisciplinar, Marituba, v. 10, n. 14, p.187-198, jun. 2016.

RAMOS, Marília Patta; SCHABBACH, Leticia Maria. O estado da arte da avaliação de políticas públicas: conceituação e exemplos de avaliação no Brasil. **Rev. Adm. Pública**, Rio de Janeiro, v. 46, n. 5, p. 1271-294, set./out. 2012.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação, princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROCHA, Bárbara Stella Oliveira; SOARES, Fabrício Pereira; SANABIO, Marcos Tanure. A importância da cultura, gestão de pessoas e qualidade na gestão escolar: uma discussão teórica. [S. l.: s. n.], 2014. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/BarbaraStellaOliveiraRocha_GT1_integral.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

RODRIGUES, João Marcelino Pantoja. **No espelho do rio o que reflete e o que “SOME”?:** o sistema de organização modular de ensino (SOME) na ótica de jovens egressos no município de Breves, Pará. 2016. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

SACRAMENTO, Benedito Nunes. **Política de ensino médio modular no Pará:** princípios, diretrizes e práticas formativas para a juventude do campo na Amazônia. 2018. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Cametá, 2018.

SILVA, Ernane Fernandes; LEÃO, Jacqueline Oliveira. Gestão Escolar: implicações e desafios inerentes a gestão de pessoas em escolas públicas de educação básica. **Revista Húmus**, [S. l.], v. 4, n. 10, p. 100-115, jan/abr. 2014.

SILVA, Gilmar Pereira da; CRUZ, Adelson da; ARAGÃO, Everton Tenório. As práticas educativas desenvolvidas no tempo escola e no tempo comunidade do projeto Magistério da Terra, pólo Tucuruí. *In: SILVA et al. (orgs.). Educação do Campo na Amazônia: uma experiência.* Belém: Edufpa, 2007. p. 107-112.

SILVA, Gilmar Pereira da. Magistério da Terra: o desafio para a construção de uma nova metodologia para a educação do campo. *In: SILVA et al. (orgs.). Educação do Campo na Amazônia: uma experiência.* Belém: Edufpa, 2007. p. 39-48.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento:** uma relação construída ao longo da história. [S. l.: s. n.], 2004. Disponível em: http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

SOUSA, Rafael Benevides de; MACEDO, Cática Oliveira. Comunidades Camponesas no Nordeste Paraense: O caso de São Judas e Cravo. **Revista Geografia**, Londrina, v. 20, n. 2, p.115-128, maio/agosto 2011.

SOUSA, Rafaela Benevides de; PONTES, Fábio Henrique Gomes. **Nordeste paraense:** a dinâmica da produção do espaço e a comunidade camponesa. Marechal Cândido Rondon: Unioeste, 2011.

TAVARES NETO, João Gomes. Instituído e instituinte em políticas públicas: o caso do SOME entre 1980-1998. *In: COSTA, Marina de Sousa; OLIVEIRA, José Ribamar Lira; NASCIMENTO, Sérgio Bandeira (org.). Educação na Amazônia em repertório de saberes: o Sistema de Organização Modular de Ensino.* Belém: Paka-Tatu, 2020. p. 215-237.

TREVISAN, Andrei Pittol; BELLEN, Hans Michael van. Avaliação de políticas públicas: uma revisão teórica de um campo em construção. **Revista de Administração pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 3, p.529-550, 2008.

VINUTO, Juliana. Abordagem bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 22, n. 44, p. 203-220, ago/dez. 2014.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. O campesinato brasileiro: uma história de resistência. **Revista de Economia e Sociologia Rural**, Piracicaba, v. 52, n. 1, p.25-44, 2014.

WHITAKER, Dulce Consuelo; ANTUNIASSI, Maria Helena. Escola pública localizada na zona rural: contribuições para a sua estruturação. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n.33, p.9-42, 1992

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA – PROFESSORES

1. Como funciona o relacionamento escola x professor x aluno? Há um ambiente colaborativo?
2. São ministrados, aos professores, cursos de formação voltados a auxiliar suas atuações no campo? Se sim, quais?
3. Há incentivos para a realização de cursos de graduação lato e stricto sensu?
4. As atividades curriculares e pedagógicas são voltadas ao desenvolvimento sustentável?
5. Há a adequação dos conteúdos e métodos para a realidade de cada comunidade atendida?
6. Qual sua opinião acerca da infraestrutura da escola?
7. É ofertada merenda escolar? Se sim, com qual frequência?
8. Na sua concepção, no SOME há respeito à diversidade do campo?

APÊNDICE B - ROTEIRO DA ENTREVISTA – GESTORES

1. Como funciona o relacionamento escola, professor e aluno? Há um ambiente colaborativo? Há mecanismos que fortaleçam/enfraqueçam essa relação?
2. Na escola existem conselhos escolares atuantes? Os estudantes, seus pais e comunidade em geral participam dos processos de gestão da escola?
3. Qual sua opinião acerca da infraestrutura da escola? Ela é acessível a alunos com necessidades especiais?
4. Há transporte escolar? Se sim, está em boas condições?
5. Quando o calendário escolar é formulado, há preocupação com os ciclos produtivos, condições climáticas e demais peculiaridades da região?
6. É ofertada merenda escolar? Se sim, é compatível com os hábitos alimentares da região?
7. As atividades curriculares e pedagógicas são voltadas ao desenvolvimento sustentável?
8. As propostas pedagógicas são adequadas à realidade da comunidade atendida?
9. Na sua concepção, no SOME, há respeito à diversidade do campo?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA – ALUNOS

1. Como funciona o relacionamento escola, professor e aluno? Há um ambiente colaborativo?
2. Há participação dos estudantes e seus pais nos processos de gestão/decisões da escola?
3. Na sua percepção, há incentivo do envolvimento de alunos e pais com a escola?
4. Qual sua opinião acerca da infraestrutura da escola?
5. É ofertada merenda escolar? Se sim, é compatível com os hábitos alimentares
6. Os conteúdos vistos na escola estão de acordo com a realidade da sua comunidade?