

**CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO ESCOLAR NO CONTEXTO DE UMA  
ESCOLA RIBEIRINHA MARAJOARA: DESAFIOS PARA UMA AÇÃO  
PARTICIPATIVA**

**FRANCISCO MIGUEL DA SILVA DE OLIVEIRA**

**CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO ESCOLAR NO CONTEXTO DE UMA  
ESCOLA RIBEIRINHA MARAJOARA: DESAFIOS PARA UMA AÇÃO  
PARTICIPATIVA**

**FRANCISCO MIGUEL DA SILVA DE OLIVEIRA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. – Área de concentração: práxis Pedagógica e Gestão de Ambientes Educacionais.

Orientador:  
Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa

370  
O48c

Oliveira, Francisco Miguel da Silva de  
Construção do projeto educativo escolar no contexto de uma Escola Ribeirinha Marajoara: desafios para uma ação participativa \ Francisco Miguel da Silva de Oliveira – Presidente Prudente, 2016.

113 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) -  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste,  
Presidente Prudente, SP, 2016.

Bibliografia.

Orientadora: Alex Sandro Gomes Pessoa

1. Educação rural. 2. Escola rural. 3. Projeto escolar. Título.

**FRANCISCO MIGUEL DA SILVA DE OLIVEIRA**

**CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO ESCOLAR NO CONTEXTO DE UMA  
ESCOLA RIBEIRINHA MARAJOARA: DESAFIOS PARA UMA AÇÃO  
PARTICIPATIVA**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. – Área de concentração: práxis Pedagógica e Gestão de Ambientes Educacionais.

Presidente Prudente, 3 de maio de 2016

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Alex Sandro Gomes Pessoa  
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria de Fátima Moreira Salum  
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste  
Presidente Prudente - SP

---

Prof. Dr. Cláudio Roberto Brocanelli  
Universidade Estadual Paulista - Unesp  
Marília - SP

## DEDICATÓRIA

Aos amigos, familiares e educadores ribeirinhos marajoaras.

A Idalina Oliveira (Ina) pela compreensão dispensada.

Ao amigo e irmão João Ferreira por ser um exemplo vivo de amor, humildade e respeito ao ser humano.

Para todos meus familiares que sonharam junto comigo. Irmãos e sobrinhos.

Especialmente a André e Luiz Otávio.

Meus pais Juracy e Maria.

Para o filho João Pedro e as filhas Olímpia e Ananda.

Neli esposa e companheira de luta.

## AGRADECIMENTO

A concreção deste trabalho foi alcançada em função das inúmeras colaborações dispensadas. Amigos, familiares, instituições, todos, indistintamente, contribuíram para que esse sonho se materializasse.

Agradeço ao Pai do céu pela sabedoria e o dom da vida

Manifesto a minha gratidão ao professor José Camilo dos Santos Filho, pois suas orientações foram significativas para a elaboração deste trabalho e serão para a vida toda.

Ao professor Alex Pessoa pelo empenho e reponsabilidade. Suas contribuições ajudaram no discernimento de muitos eventos da vida.

Aos amigos da escola padre Silvério, do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação.

Às minhas irmãs e meus pais pelo apoio constante.

Aos meus filhos, pois em muitos momentos fê-los sofrer com a saudade e a distância.

A minha gratidão incondicional a mulher da minha vida Neli que sonhou, lutou e sofreu junto comigo. Sem a sua ajuda seria difícil conseguir essa conquista.

Agradeço a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para que essa vitória fosse alcançada.

Vá em busca de seu povo. Ame-o.  
Aprenda com ele. Comece com aquilo que  
ele sabe. Construa sobre aquilo que ele  
tem.

Kwame N'Krumah

## RESUMO

### **CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO ESCOLAR NO CONTEXTO DE UMA ESCOLA RIBEIRINHA MARAJOARA: DESAFIOS PARA UMA AÇÃO PARTICIPATIVA**

Esta proposta de pesquisa está vinculada ao programa de pós-graduação em educação da Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE. O tema central que conduziu este trabalho foi a construção do Projeto Educativo Escolar – PEE - no contexto de uma escola ribeirinha marajoara, localizada no município de São Sebastião da Boa Vista, no arquipélago Marajoara, estado do Pará. Definimos, dessa maneira, como objetivo geral avaliar a participação da comunidade escolar ribeirinha nos encontros de preparação para a construção do projeto educativo escolar. Seu desenvolvimento aconteceu sobre as bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa-ação não colaborativa. A utilização da pesquisa-ação proporcionou o uso de uma metodologia que possibilitou um processo dinâmico, participativo e significativo, no sentido de transformar o espaço escolar palco dos atores coletivos, visando como bem maior uma educação de qualidade. O desenvolvimento dessa proposta se justificou basicamente por dois aspectos: primeiro, pela importância do PEE para o fortalecimento da gestão democrática na busca da autonomia da escola; segundo, pelo fato da comunidade escolar local nunca ter vivenciado um processo coletivo de tamanha importância. O legado desta pesquisa é o aprendizado que ela proporcionou a todos os envolvidos, pois a escola teve a oportunidade de refletir sobre a sua prática pedagógica, sobre a importância da participação efetiva da família e, sobretudo, repensar o processo de construção e/ou apropriação do conhecimento.

**Palavras-chave:** Educação. Participação democrática. Projeto educativo escolar. Escola ribeirinha marajoara.



## **ABSTRACT**

### **PROJECT CONSTRUCTION SCHOOL EDUCATION IN THE CONTEXT OF A SCHOOL RIVERSIDE MARAJOARA: CHALLENGES FOR PARTICIPATORY ACTION**

This research proposal is linked to the master graduate program on education located at the University of Wester Sao Paulo - UNOESTE. The main thematic that led this work was the construction of school educational project - PEE - in the context of a marajoara riverside school, located at the city of São Sebastião da Boa Vista in the archipelago of Marajoara, state of Pará. The central objective was to evaluate the participation of riverside school community in the preparatory meetings for the construction of the educational project school. The use of action-research provided the use of a methodology that enabled a dynamic, participatory and meaningful process to change the school environment. The development of this proposal is justified primarily by two points: at first, the importance of PEE to strengthen democratic governance in the pursuit of school autonomy; second, because the local school community have never experienced a collective process of such importance. The legacy of this research is the learning process of everyone involved, once the school community had the opportunity to reflect on their practices, as well as the importance of effective participation of the family and, above all, rethink the process of building and / or ownership knowledge.

**Key-words:** Education. Democratic participation. Educational School project. Marajoara riverside school.

## LISTAS DE IMAGENS

IMAGEM 1	Parte frontal da escola “Paraíso do Saber”.....	18
IMAGEM 2	Fotografia de uma açazeira.....	20
IMAGEM 3	O barco e o cotidiano escolar.....	65
FIGURA 1	Demonstrativo dos pressupostos que constituem o PEE.....	35
FIGURA 2	Fases do desenvolvimento curricular.....	36
FIGURA 3	Níveis de planificação, de competência e aspectos a serem planejados.....	39
FIGURA 4	Demonstrativo de alguns princípios que norteiam a construção do PEE seus respectivos autores.....	43
FIGURA 5	Demonstrativo dos aspectos que compreendem a construção do PEE.....	62

## **LISTA DE SIGLAS**

CE – Conselho Escolar

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

MEC – Ministério da Educação e Ciência

PEE – Projeto Educativo Escolar

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>1 UM CONVITE AO LEITOR: A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO RIBEIRINHO</b>	<b>14</b>
1.1 A relação pesquisador e espaço pesquisado	14
1.2 Contextualização do espaço ribeirinho: aspectos educacionais, políticos e culturais	16
1.3 Proposições e desafios do estudo	24
<b>2 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA (PEE) COMO MISSÃO COLETIVA</b>	<b>29</b>
2.1 Conceituando o projeto educativo escolar	30
2.2 Pressupostos norteadores do projeto educativo escolar	33
2.3 A fundamentação teórica do projeto educativo escolar	35
2.4 Os princípios para a construção do projeto educativo escolar	40
2.5 As finalidades do projeto educativo escolar	43
2.6 As dimensões do projeto educativo escolar	45
2.7 Passos para a construção do projeto educativo escolar	51
2.8 O barco ideal	63
<b>3 A METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>67</b>
3.1 Coleta de Dados	72
3.2 Instrumentos da Pesquisa	73
<b>4. RETRATANDO O CONTEXTO INVESTIGADO: UM MERGULHO NAS MARÉS DA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA</b>	<b>76</b>
4.1 Demandas e Necessidades Presentes no Espaço Social da Escola	76
4.2 Descrição dos encontros	78
4.3 A Organização do Plano de Ação	87
4.4 A Construção do Projeto Educativo	88
4.5 Conhecimentos Significativos Construídos no decorrer do processo	90
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>112</b>

## INTRODUÇÃO

Este trabalho está dividido em quatro capítulos organizados da seguinte maneira: o primeiro capítulo – Um convite ao leitor: *a educação no contexto ribeirinho* – está dividido em seis itens, assim organizado: relação entre pesquisador e espaço de investigação, lócus da pesquisa, delimitação do problema da pesquisa, questões orientadoras da pesquisa, objetivos e a justificativa. Iniciamos o capítulo fazendo um breve comentário sobre a inserção do pesquisador no espaço ribeirinho. Destacamos a nossa relação profissional com a educação nesse contexto. Em seguida, descrevemos o espaço onde ocorreu a pesquisa, destacando vários aspectos presentes nessa realidade, como por exemplo, o socioeconômico, o sociopolítico e o sociocultural.

O segundo capítulo – *A Construção do projeto educativo da escola como missão coletiva* – discute os seguintes pontos: conceitua o projeto educativo escolar, pressupostos norteadores do projeto educativo, fundamentação teórica, os princípios para a construção do projeto educativo colaborativo, finalidades do projeto educativo escolar, dimensões do projeto educativo escolar e caminhos para a construção do projeto educativo escolar. No último item do capítulo apresento uma metáfora sobre o barco-escola, objetivando uma aproximação do leitor à realidade estudada e aos próprios recursos que existem no ato educativo nesses contextos.

No terceiro capítulo – *Aspectos metodológicos da pesquisa* – destaco os seguintes pontos: metodologia da coleta de dados, aplicação das estratégias de pesquisa, coleta dos dados e instrumentos da pesquisa.

No quarto capítulo – *Retratando o contexto investigado: um mergulho nas marés da educação ribeirinha* – as análises foram desenvolvidas a partir dos seguintes aspectos: carências e necessidades presentes no espaço social da escola, organização do plano de ação, construção do projeto educativo e os conhecimentos significativos construídos no decorrer do processo.

Por último apresento a *Considerações finais* deste trabalho, que contem uma análise dos principais resultados, das questões a serem aprofundadas e das novas direções a partir dessa pesquisa.

## **1 UM CONVITE AO LEITOR: A EDUCAÇÃO NO CONTEXTO RIBEIRINHO**

Desenvolver uma proposta de pesquisa exige compromisso e responsabilidade. O pesquisador precisa ter equilíbrio para conviver com situações adversas que o trabalho pode apresentar. Este capítulo apresenta, basicamente, os motivos que fizeram com que as atividades desta proposta de pesquisa-ação ocorressem em uma escola ribeirinha localizada na ilha do Marajó, Pará. As análises apresentadas são um convite para novos debates sobre a educação ribeirinha com todas as suas nuances e peculiaridades. Objetivam provocar também novos olhares que contribuam com uma prática pedagógica afinada com as demandas sociais presentes no espaço pesquisado.

### **1.1 Relação entre pesquisador e espaço pesquisado**

Construir uma proposta de pesquisa constitui-se num importante momento de reflexão, pois há necessidade de um estudo preliminar sobre o contexto a ser pesquisado. Sem esse conhecimento prévio da realidade fica difícil colocar em prática um trabalho qualificado e que consiga responder aos anseios e carências presentes no espaço investigado. Quando se pretende estudar a realidade de uma escola é imprescindível conhecer a identidade cultural presente no cotidiano e nas relações interpessoais. Por esta razão,

Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem seu dia-a-dia, apreendendo as forças que a impulsionam ou que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, analisando a dinâmica de cada sujeito nesse complexo interacional (ANDRÉ, 1995 apud VEIGA, 2013, p. 10).

O fato do pesquisador ser ribeirinho nato e, até o momento, viver nesse espaço, contribuiu para as inquietações que motivaram a construção desse processo investigativo. O processo de escolarização e alfabetização do pesquisador se deu em uma escola multisseriada onde, posteriormente, iniciou a sua trajetória como profissional da educação.

Desse modo, a experiência do pesquisador, fundamental para as discussões empreendidas nessa dissertação, foi construída no contexto ribeirinho,

mais especificamente, durante vinte anos que atuou na educação municipal: primeiro como docente de 5ª à 8ª série e, posteriormente, nas séries iniciais; em seguida, como gestor escolar por alguns anos; e, por fim, como técnico pedagógico acompanhando diversas escolas. Cabe ainda destacar que, atualmente, o pesquisador atua como presidente do Conselho Municipal de Educação. Todos esses momentos possibilitaram um aprendizado que tem contribuído para a ampliação da consciência crítica sobre o contexto marajoara.

Os anos de experiência instigaram-nos a querer aprofundar os conhecimentos sobre a realidade da educação ribeirinha local. Sempre nos provocaram inquietação os problemas que só desqualificam a prática pedagógica e transformam a escola em instituição cujo trabalho acontece de maneira precária e com descaso por parte das políticas educacionais.

As políticas assistencialistas e a influência político-partidária estão entre os grandes responsáveis pelas mazelas que desqualificam a educação no contexto marajoara. Esses empecilhos se perpetuam pelo fato de existirem processos alienatórios que impedem a participação social. Daí a necessidade das lutas que deveriam fazer o verdadeiro enfrentamento a essa situação.

Esse contexto reflete claramente o que encontramos nos debates de Freire (2005) sobre a pedagogia do oprimido. Há certo medo de lutar pela liberdade, pois as pessoas, muitas vezes, pensam não ser capazes de assumir determinados compromissos. Essa situação é extremamente favorável para o opressor, pois sabe que esse medo que reside no oprimido é condição para a manutenção dessa relação “servil”. Mesmo diante de todo desconforto que a opressão causa, “os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la” (FREIRE, 2005, p. 38).

Quando realizamos um comparativo entre o período quando começamos a estudar e o momento presente da educação ribeirinha no município, percebemos que já ocorreram algumas mudanças. Mas estas estão ligadas mais ao aspecto físico das escolas. Na década de 1980, por exemplo, a maioria das escolas ribeirinhas do município funcionava em casas particulares. Atualmente a realidade é diferente. Mais de 95% já possui estrutura própria. Todavia, o que nos preocupa é o fato de não conseguirmos possibilitar uma educação participativa. A proposta curricular trabalhada atualmente não se adequa as demandas sociais da educação

ribeirinha marajoara e, isto, cria uma lacuna entre o cotidiano dos sujeitos e a prática pedagógica da escola.

O que nos provoca uma imensa satisfação é o fato de ter a oportunidade de desenvolvermos um trabalho sobre a realidade da qual estamos inseridos, o contexto que nós constituímos como sujeitos e onde nossas vidas cotidianas assemelham-se à dos demais membros locais. Somos ribeirinhos e sonhamos com uma educação transformadora. Uma prática educativa contextualizada e que possibilite a transformação do espaço ribeirinho marajoara num local cuja educação seja um processo que humanize as pessoas e não um instrumento de perversão e espoliação.

## **1.2 Contextualização do espaço ribeirinho: aspectos educacionais, políticos e culturais**

As discussões apresentadas nesse tópico estão embasadas em documentos oficiais que apresentam aspectos econômicos e políticos do contexto ribeirinho. Além disso, optamos pelo uso de fontes bibliográficas diversas e a própria experiência do pesquisador enquanto sujeito ribeirinho.

A escola “Paraíso do Saber”<sup>1</sup> está localizada à margem esquerda do rio Pracuuba Grande, município de São Sebastião da Boa Vista, região das ilhas e igarapés do arquipélago Marajoara, no estado do Pará.

É uma instituição de pequeno porte, mas que vem tendo uma demanda significativa a cada ano. A escola foi fundada no ano de 1980. As aulas eram ministradas para uma turma de alfabetização. Durante dez anos as atividades aconteceram em um espaço cedido por um senhor da localidade (Arquivos da escola).

Esse espaço era precário e não oferecia condições de trabalho. Em 1991 foi construído um prédio para que a escola tivesse uma estrutura própria; entretanto, ele só resistiu sete anos e desabou. Sem estrutura, a escola passou a desenvolver seus trabalhos junto com outra entidade que fica nas proximidades e em 2001, voltou a funcionar na localidade de origem. Mais uma vez as atividades aconteciam em residências ofertadas por moradores locais.

---

<sup>1</sup> O nome apresentado da unidade escolar é fictício. Esse foi um dos acordos estabelecidos com a comunidade antes de iniciarmos o trabalho de campo.



A escola sempre trabalhou com o sistema de multissérie, embora a partir de 2007, tenha ocorrido mudança. Seus professores tinham apenas o 2º grau em magistério ou ensino médio. Além disso, a escola sempre conviveu com problemas como: falta de uma estrutura própria e adequada, insuficiência da merenda escolar (tanto no aspecto quantitativo quanto na qualidade da merenda), inexistência de transporte para os alunos, falta de material didático e de limpeza, entre outros.

Outros agravantes com os quais a escola era obrigada a conviver referiam-se as reprovações, desistências de alunos, falta de apoio familiar na escola, evasões, não valorização profissional (o que inclui baixos salários e falta de formação). Esse panorama da educação não era exclusivo da escola, mas de todo o município. Todavia, é bom salientar que a instituição, ao longo desses anos, conseguiu algumas melhorias, porém, existem desafios que carecem de mais engajamento, principalmente do poder público.

A autonomia é um princípio que a instituição já vem buscando de maneira permanente, mas a sua efetivação vai precisar ainda de muito esforço e dedicação por parte de toda a sua comunidade. A este respeito é bom salientar que a autonomia não é um princípio outorgado por alguma autoridade, mas sim uma conquista que a escola precisa buscar de maneira responsável e compartilhada. Isto ocorre quando há uma sinergia entre todos aqueles que convivem no cotidiano escolar.

No ano de 2007 a escola ganhou um novo espaço. A construção foi feita toda em madeira. O espaço físico da escola ficou distribuído desta forma: três salas de aula, uma secretaria, uma copa, um pátio (que também é utilizado como sala de aula), um sanitário masculino e outro feminino e a ponte que dá acesso ao rio. Em função do número de alunos que aumentou nos últimos anos, em 2014, o conselho escolar construiu mais uma sala de aula. A Imagem 1, refere-se à uma fotografia tirada pelo pesquisador da parte frontal da unidade escolar descrita.



Imagem 1 – Parte frontal da escola “Paraíso do Saber”  
Fonte: Oliveira (2015)

Cabe destacar que a escola precisa de uma reforma urgente, pois sua estrutura de madeira já apresenta desgastes, o que pode comprometer o desenvolvimento das atividades pedagógicas e colocar a vida dos estudantes e funcionários em risco. Outra necessidade é a ampliação do espaço da sala de aula, pois o atual não suporta o número de alunos matriculados.

O quadro de profissionais que atua na escola está assim composto: um coordenador escolar, um técnico-pedagógico, oito professores, uma secretária, três serventes e quatro responsáveis pelo transporte escolar. O coordenador escolar, na maioria das vezes, é alguém escolhido pela secretaria municipal de educação para atuar como o responsável pela instituição. Como a maioria das escolas não apresenta demanda suficiente de alunos para realizar eleições de diretores, o coordenador assume a gestão escolar, embora a coordenação ainda não seja uma função reconhecida legalmente no município.

No caso específico da escola “Paraíso do Saber”, o coordenador escolar também desenvolve a função de técnico pedagógico. Entre os docentes, apenas três são efetivos e cinco são contratados. Destes, três já concluíram uma graduação e os outros três professores estão cursando o ensino superior.

A secretária e as serventes são efetivas. O transporte escolar é realizado por prestadores de serviço, porém os funcionários contratados são

peças da comunidade e que, de certa forma, estão envolvidos na dinâmica da escola. Muitas vezes são pais ou responsáveis por alunos.

A escola conseguiu avanços significativos nos últimos anos, entre os quais se podem destacar a formação dos professores, a criação do conselho escolar (CE) em 2007 e a mudança da proposta do ensino multisseriado. São conquistas significativas que precisam ser valorizadas, mas não pode cessar a vontade de continuar lutando por melhorias. O pensamento de Freire (2005) conduz a esse sentimento de engajamento, de sempre dispor-se ao enfrentamento necessário para que os desfavorecidos da sociedade consigam ultrapassar as barreiras da desigualdade e se constituam como sujeitos livres para o exercício da cidadania.

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pelas práticas de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela (FREIRE, 2005, p. 34).

Sobre o meio que circunda a instituição, é importante destacar alguns de seus aspectos mais relevantes, como por exemplo, o socioeconômico, o sociocultural e o sociopolítico. A escola “Paraíso do saber” está localizada em uma região ribeirinha que apresenta característica que se assemelha a muitas realidades marajoaras, mas possui peculiaridades, o que pode ser considerado algo importante, tanto para o momento da pesquisa quanto para a construção do projeto educativo.

Em relação ao primeiro aspecto, o socioeconômico, a região é forte produtora de açaí nativo, sendo essa atividade a principal fonte de renda da população local. A produção de açaí está sujeita aos períodos de safra, que ocorre duas vezes ao ano. A primeira se inicia mais ou menos em janeiro e se estende até meados de março. É um período quando o valor do produto é alto, porém, a produção é pequena. A segunda safra estende-se de junho a outubro, sendo a produção em grande escala e o valor tem uma queda significativa em relação à safra anterior. É importante destacar que, no período de entressafras, o produto continua sendo produzido. A Imagem 2, apresentada a seguir, ilustra a palmeira que dá o fruto do açaí, produto tão valorizado e imprescindível para a cultura local.



Imagem 2 – Fotografia de uma açazeira

Fonte: <http://www.asbraer.org.br/noticias,emdagro-faz-treinamento-para-o-cultivo-do-acaizeiro,50010>

Falar sobre o açai é olhar a essência do povo ribeirinho que compreende essa região do Marajó, pois tudo o que é consumido pelo povo está ligado a esse fruto. O caboclo ribeirinho que labora coletando o açai tem uma renda considerada acima da média, pois sua condição financeira lhe proporciona a aquisição de bens materiais diversificados. Contudo, o padrão de vida ainda não é satisfatório. Nos períodos de safra do açai, se ganha dinheiro com certa facilidade, mas se desfaz dele na mesma proporção.

O açai é a força motora da economia local, tornando a região atrativa para comerciantes de produtos e artefatos diversificados e oriundos de diversas regiões do Pará e de outros estados brasileiros. O açai que é coletado de forma artesanal abastece cidades paraenses, com destaque para Belém e, algumas vezes, é comercializado em Macapá no estado do Amapá.

O trabalho de coletar açai é praticado com mais frequência no turno matutino, pois nesse horário os açazeiros estão mais frios e, assim, o peconheiro (sujeito que coleta o açai) não encontra dificuldade para subir e descer nessas palmeiras de caule pouco avantajado. Quem possui uma área de açazal comercializa o produto ainda em sua casa ou encaminha para um atravessador em Belém, que recebe o produto e vende na feira do açai ou na feira do Ver-o-Peso.

Quando o ribeirinho não possui açazal para explorar, trabalha coletando açaí na área de outra pessoa. O dono do terreno manda limpá-lo para que se torne frutífero. Quando chegam os períodos de safra oferece trabalho para quem deseja realizá-lo. O dinheiro da produção é dividido com quem coleta. A quantidade e o preço dependem do período de safra.

No período da primeira safra (janeiro a abril) a produção é menor, mas o preço é melhor. Um caboclo habilidoso para apanhar açaí chega a ganhar em torno de 200 reais diariamente<sup>2</sup>. Durante a segunda safra do ano (junho a outubro) a produção aumenta, todavia o valor do produto é baixo. Todos os anos o açazal precisa passar pelo processo de manejo. Muitas árvores que reduziram a produção e estão altas são cortadas. O manejo é o processo de limpeza do açazal, sendo que essa atividade ocorre no período de entressafra. A retirada do açazeiro gera outro produto: o palmito. Este é vendido para uma fábrica que produz conserva de palmito para ser comercializado, tanto no Brasil quanto no exterior.

A culinária ribeirinha do Marajó é rica e diversa. Porém o açaí com farinha d'água são os alimentos que mais são consumidos nessa região. Um dos motivos é o fato de servirem de acompanhamento de outros alimentos da nossa culinária. Muitas famílias consomem o vinho do açaí com açúcar ou com farinha de tapioca. Na região marajoara merece destaque o açaí com peixe assado na brasa e açaí com camarão frito. A culinária dessa região conta ainda com uma lista enorme de alimentos: a maniçoba, o tacacá, o beiju de tapioca, peixe assado na brasa, camarão frito, torta de camarão, a "mugica" de camarão, camarão assado, camarão cozido, peixe cozido e peixe frito.

Há uma variedade de frutas típicas da região. Entre elas destacam-se o cupuaçu, a goiaba, o Jambo, o maracujá, o ingá, a manga, o caju, o bacuri-açu, o piquiá, o mari, a pupunha, a castanha-do-pará, o taperebá, o limão, o abacaxi, o abiu, a bacaba, o patuá (conhecido na região como patauá) e o tucumã.

Outra maneira de investir na economia local são os programas sociais do governo federal, entre eles, o programa bolsa família, o bolsa verde, seguro

---

<sup>2</sup> Conforme já apresentado, esse tópico contém informações que são provenientes da experiência do próprio pesquisador.

defeso<sup>3</sup>, entre outros benefícios de assistência social. Entretanto, a grande maioria da população, com exceção de funcionários públicos, aposentados e alguns proprietários de terras, estão vinculados a uma associação de pescadores. A pesca ocorre apenas como prática de subsistência, o que caracteriza os pescadores serem identificados como artesanais. Porém, essas associações têm a finalidade exclusiva de fazer com que essas pessoas recebam o seguro que ampara o pescador no período do defeso. No entanto, inexistem iniciativas educativas que partam dessas organizações sociais. Contudo, isso tem representado no contexto marajoara mais uma forma de exploração do que de valorização do ribeirinho.

O aspecto sociocultural é significativo por apresentar uma diversidade e peculiaridades que explicam a singularidade da vida ribeirinha. A cultura ribeirinha local possui elementos típicos e genuínos que influenciam, em diversos aspectos, a vida do povo marajoara. As relações que se estabelecem cotidianamente são influenciadas por lendas, superstições e histórias que compreendem o imaginário popular. Destaca-se ainda a importância da floresta rica em ervas medicinais que curam diversas enfermidades. Entre as principais utilizadas como medicamentos, destacam-se a verônica, o azeite da “andiroba”, leite do amapá, leite da “ucuuba”, leite do ananim e a casca do cedro.

A cultura é rica e diversa. Todavia, alguns eventos, como por exemplo, a reza da ladainha, praticada há algumas décadas, foram esquecidos. Há a presença de parteiras que acompanham as mulheres durante o período de gravidez. Existem também pessoas que benzem contra “mal olhado”, “assombração”, “quebranto”, “flechada de bicho” e todos os tipos de infortúnio. O conhecimento empírico das comunidades ribeirinhas é potencializado pela influência das marés, da floresta, da lua e pelas experiências que vão sendo repassadas de geração para geração. O caboclo observa esses elementos para, posteriormente, laborar.

O contexto da escola “Paraíso do Saber” se constitui em espaço dinâmico com “experiências sociais” (ARROYO, 2011) que precisam ser valorizadas pelo currículo formal. Porém, o currículo ainda é urbanizado e tem descartado a possibilidade de uma educação popular ribeirinha como processo político e emancipatório.

---

<sup>3</sup> Período de quatro meses – ente dezembro e março - em que a pesca fica suspensa, pois as espécies aquáticas estão passando pelo processo de reprodução.

O aspecto sociopolítico é um elemento que pode dizer muito sobre as relações sociais que fervilham no espaço que circunda a escola. Primeiro, a escola está situada num contexto onde predominam várias denominações religiosas. Segundo, há um número de associações de moradores que estão presentes no contexto ribeirinho, sendo que essas entidades estão atuando de forma embrionária. Essas instituições são os meios que mais reúnem a sociedade local.

Todavia, ainda não se observam movimentos que encampem lutas mais promissoras. Os movimentos sociais, de certa forma, ainda estão “ausentes” dessa realidade. Com isso, percebe-se que as ideologias que semeiam o individualismo e priorizam as vontades individuais ganham um terreno fértil e se dinamizam em proporções devastadoras. Pontual e Ireland (2009) destacam a importância dos que convivem com os problemas serem os sujeitos e atores que puxam para si a reponsabilidade da luta, objetivando melhorias coletivas. Os autores nos alertam sobre os cuidados necessários em relação aos aproveitadores que querem beneficiar-se de movimentos populares para ganharem destaque ou receberem benefícios particulares. É importante atentar que:

Afirmar a autonomia e o protagonismo popular, portanto, entre outros aspectos, significa repensar as esferas sociais (pastoral, popular, administrações populares, sindical, partidos), os sujeitos que delas participam e como devem ser as relações entre elas e o papel dos sujeitos que as constituem (PONTUAL; IRELAND, 2009, p. 53).

Outra relevância no que tange ao entorno da escola é o meio de transporte e o espaço que ele utiliza. Dentro desse espaço onde a natureza ainda dita as regras, é preciso atentar para muitos aspectos. O barco, por exemplo, é um recurso significativo no contexto da escola ribeirinha. Sem ele, as crianças não chegam à escola e os funcionários ficam impossibilitados de se deslocarem ao trabalho. Tudo o que a escola necessita é transportado pelo barco. A dinâmica da vida do ribeirinho depende desse meio de transporte. Sua utilização ajuda a transportar a produção de açaí para diversas cidades dos estados do Pará e do Amapá. A economia se movimenta com sua ajuda. Desde os menores até os maiores barcos, todos são importantes para transportar pessoas e mercadorias. Dentro desse espaço cuja pujança da natureza ainda é fator que influencia na vida local:

[...] O desafio é ensinar e aprender em um espaço no qual o rio e a floresta são as bases da economia, da cultura e do lazer. Nesse local em que os sujeitos possuem suas próprias maneiras de olhar e de se conectar com o tempo, o rio, a terra, a mata, os animais, os modos de organizar a família, o trabalho, seus próprios modos de ser criança, adolescentes (sic), mulher, homem, adulto ou idoso (ALMEIDA, 2010, p. 82).

Apresentar a realidade econômica, política e cultural da escola Paraíso do saber são fundamentais para a proposição de ações que atendam as demandas e problemáticas locais. A dinâmica da vida e da própria organização social evidencia relações complexas e experiências que são contínuas e diversas. Trazer para a prática educativa escolar esse currículo vivido pelo sujeito ribeirinho é algo desafiador, justamente porque as propostas curriculares elitistas se negam a ceder espaço e, a todo custo, vão se perpetuando como modelos que não dialogam com essa realidade.

### **1.3 Proposições e desafios do estudo**

Partimos do princípio que o projeto educativo escolar – PEE – é um compromisso que deve ser orientado pelo princípio da gestão democrática.

[...] a democracia tem de ser a perspectiva principal de uma escola; portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto, sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade, no ponto de chegada (SAVIANI, 1982 apud OLIVEIRA, 2014, p. 46).

A proposta pedagógica sob a égide da participação pode tornar-se instrumento para responder aos anseios coletivos. Daí o tema de pesquisa “construção do projeto educativo escolar no contexto de uma escola ribeirinha marajoara: desafios para uma ação participativa”. O problema investigativo se circunscreve nas contribuições que a comunidade ribeirinha pode trazer na construção de um PEE. Seria esse um caminho viável na consolidação de uma proposta emancipatória de educação, cuja vontade coletiva prevaleceria para o fortalecimento da democracia no espaço escolar?

Pesquisar é um processo que nasce a partir de indagações ainda sem respostas e exige seriedade e compromisso de quem tem a responsabilidade de



desenvolvê-lo. A pesquisa deve embasar-se em um suporte teórico-metodológico e fundamentar-se em questionamentos coerentes. Ferreira (2002) diz que pesquisa é “investigação e estudo minuciosos e sistemáticos, com o fim de descobrir fatos relativos a um campo do conhecimento” (p. 531). Além disso, trata-se de um “conjunto de atividades que têm por finalidade a descoberta de conhecimentos novos no domínio científico” (LAROUSSE, 1998, p. 4576).

As indagações que fundamentaram este trabalho nasceram a partir da necessidade de compreender, principalmente, a construção da identidade e as experiências sociais dos sujeitos que convivem no contexto da comunidade escolar ribeirinha. Entre as questões levantadas *a priori* destacam-se as seguintes:

1. As principais necessidades e carências presentes no contexto da escola foram diagnosticadas conjuntamente com os sujeitos que convivem na comunidade local?
2. Entre as carências apresentadas, quais precisavam de maior atenção por parte do projeto educativo da escola, de acordo com a compreensão de diferentes agentes que compõe a comunidade escolar?
3. No contexto ribeirinho, é possível elaborar estratégias de construção participativa do PEE?
4. Como a comunidade reagiria diante de uma situação nova no contexto da escola “Paraiso do Saber”?

O PEE orienta a maneira como a escola lida com o conhecimento. Compreendê-lo como elemento essencial para a prática pedagógica e para a formação do ser humano é justificativa nobre, pelo fato de oportunizar a participação coletiva no contexto da escola. Sua construção à luz da participação influencia no processo de construção do próprio sujeito. Todavia, a escola deve atentar para elementos que são fundamentais para essa empreitada. Daí a importância de perceber o currículo como um aspecto relevante dentro dessa dinâmica.

Na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Por causa disso, é o território mais cercado, mais normatizado. Mas também o mais politizado, inovado, ressignificado (ARROYO, 2011, p. 13).

Destaca-se a importância de perceber o currículo como um campo emblemático nos debates educacionais, pois ele se constitui em espaços compostos

por muitas ideologias e, estas, interferem na possibilidade de uma educação emancipatória.

Similarmente, o trabalho de pesquisa não ocorre sem nenhuma intenção ou com neutralidade. Sua missão é perceber aquilo que constitui a essência de um problema. A pesquisa consegue revelar fenômenos que aparentemente não existem ou se configuram como naturais. Ela necessariamente precisa ter o compromisso de apresentar o que realmente se verifica e contribuir em termos de conhecimento.

O contexto a ser estudado e o suporte teórico-metodológico utilizado deve ter seus objetivos bem delimitados, pois eles demonstram qual a intenção e a importância de sua realização. Segundo Thiollent (2011), a pesquisa não deve ser uma “fotografia” que mostra aquilo que todo mundo já sabe. Ela deve produzir conhecimentos novos. Por esta razão, em pesquisa-ação é importante estabelecer objetivos alcançáveis, entre os quais se podem destacar “a coleta de informação original acerca de situações ou de atores em movimentos” (THIOLLENT, 1988, p.41).

Uma proposta de pesquisa-ação, modelo que almejamos nessa investigação, deve ter clara a relação que há entre os objetivos de pesquisa e os objetivos da ação. Os objetivos práticos têm a pretensão da resolução de um problema presente no *locus* da pesquisa e os objetivos de conhecimento se dedicam mais à busca de informações e pretendem colaborar para esclarecer uma situação. Como observa Thiollent,

A relação existente entre esses dois tipos de objetivos é variável. De modo geral considera-se que com maior conhecimento a ação é melhor conduzida. No entanto, as exigências cotidianas da prática frequentemente limitam o tempo de dedicação ao conhecimento. Um equilíbrio entre as duas ordens de preocupação deve ser mantido (THIOLLENT, 2011, p.24).

Esta proposta de “investigação-ação” (MOZZATO, 2003) tem como objetivo principal avaliar a participação da comunidade escolar ribeirinha nos encontros de preparação para a construção do projeto educativo escolar. Justificamos como necessária essa ação pelo fato de a comunidade investigada nunca ter passado pela experiência de se organizar para construir seu projeto educativo escolar.

Os objetivos específicos desta pesquisa-ação são aqueles que pretendem problematizar as particularidades do problema investigado. Definiram-se da seguinte maneira:

1. Identificar, a partir dos debates coletivos, as demandas e necessidades presentes no espaço social da escola para que as mesmas possam ser incorporadas ao PEE. Pretendeu-se com esse objetivo, durante os encontros com a comunidade, descortinar os anseios, revelar entraves que têm provocado o empobrecimento da prática educativa na escola. Certamente deveriam aparecer diversos problemas, mas seria necessário destacar aqueles mais urgentes. Assim, resolveu-se “definir entre os problemas destacados pela comunidade escolar quais precisam ser priorizados pela proposta pedagógica da escola”, pois “o objetivo é tornar mais evidente aos olhos dos interessados a natureza e a complexidade dos problemas considerados” (THIOLLENT, 1988, p.18).
2. Elaborar o plano de ação para delinear as ações desencadeadas no processo de construção do PEE. A necessidade deste objetivo está fundamentada no fato de o trabalho exigir uma sistematização das atividades. A construção desse plano envolveu a equipe gestora do projeto e os sujeitos participantes. Esta é uma estratégia essencial dentro do processo de construção do projeto educativo da escola.
3. Construir o PEE a partir das necessidades percebidas no decorrer dos encontros coletivos. É imprescindível que ao final do processo de pesquisa colaborativa a escola construa sua própria proposta pedagógica. Sua construção participativa possibilita a qualificação do processo de ensino e aprendizagem. O projeto pedagógico democrático é, sem dúvida, uma ação que enobrece a prática cotidiana da escola, colocando-a na busca por uma educação humanizadora, onde o conhecimento é partilhado e gestado a partir de experiências dialógicas. A efetivação desse objetivo foi a constatação de que os encontros despertaram o interesse da comunidade escolar para participar ativamente das atividades escolares.
4. Avaliar, levando-se em consideração os debates realizados, os conhecimentos significativos construídos no decorrer do processo. Era importante descobrir se a pesquisa realizada proporcionou novos conhecimentos para a comunidade escolar. Acreditamos que um trabalho

de investigação bem fundamentado deve deixar como legado para as pessoas envolvidas no processo um aprendizado que possa contribuir para o crescimento coletivo da comunidade.

Esses objetivos nasceram com base em inquietações que precisavam ser respondidas. Uma delas era descobrir se a comunidade escolar, após os encontros, demonstraria ter compreendido a importância do trabalho coletivo. Outra era se os momentos possibilitados pela pesquisa provocaram o despertar para uma consciência crítica.

A opção por este trabalho se deu em decorrência da necessidade de construção do PEE de uma escola ribeirinha no interior marajoara (PA). Compreendeu-se que um trabalho embasado por uma proposta de pesquisa-ação seria ideal, pois, dessa forma, nascia a possibilidade de contribuir diretamente para a prática pedagógica da escola. O fato de a escola não possuir seu PEE foi a motivação que nos fez optar por uma ação na qual a comunidade pudesse ser envolvida e motivada. A construção do PEE será sempre fator relevante para a mesma. Há dois aspectos que sempre serão as razões da existência desse documento: as exigências legais e as carências existentes no ambiente escolar.

Quando observarmos a Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB 9394/96, artigo 12), verificamos que ela define que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 2014, p. 14). Esta é uma demonstração de como os documentos oficiais estabelecem que a escola tem obrigação de construir e gerir o seu projeto pedagógico.

Quando verificamos a realidade de uma escola que ainda não tem seu projeto educativo, percebemos que a prática pedagógica não acontece de maneira planejada. Daí a importância desse documento, no sentido de qualificar a prática educativa. Sem um planejamento coletivo as ações que a escola realiza não se afinam com os anseios da sua coletividade. Possuir um projeto educativo construído sob a égide da gestão democrática é um meio que dignifica o trabalho da escola. Fruto da “decisão democrática” (SAUL, 2010, p. 66) ele é a voz de todos os sujeitos e, por esta razão, possibilita uma educação emancipatória.

## **2 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO EDUCATIVO DA ESCOLA (PEE) COMO MISSÃO COLETIVA**

Este capítulo tem como objetivo esboçar algumas análises sobre a construção do projeto educativo escolar (PEE). O PEE participativo é a rota que conduz pelos rios da prática educativa onde a escola, que é o barco, deve navegar para ancorar em um porto de nome democracia. Consideramos essa metáfora em destaque coerente com o contexto onde o trabalho de pesquisa foi desenvolvido. Essa contextualização nasceu à luz de um pensamento de José Saramago: “a metáfora é a melhor maneira de explicar a realidade”. A importância de se utilizar uma expressão metafórica será abordada brevemente na conclusão deste capítulo.

Construir o PEE no calor dos debates coletivos é, sem dúvida, oportunidade ímpar para o exercício da cidadania. Toda proposta pedagógica construída coletivamente se constitui em pressuposto de uma educação de qualidade. Quando os sujeitos de uma instituição educacional decidem conjuntamente sobre as ações que devem ser desencadeadas, a possibilidade de a escola se transformar em uma entidade afinada com as necessidades sociais é grande. Todavia, muitas indagações precisam ser levantadas e respondidas. Há que se mergulhar num processo de reflexão para se diagnosticar as necessidades que merecem urgência. Posteriormente, o coletivo decide sobre as ações que serão praticadas, pois estas precisam ser coerentes com o contexto da escola.

Quando a escola se propõe a construir sua proposta pedagógica, alguns questionamentos são imprescindíveis. Quem são os sujeitos que devem participar desse processo? Quais são as finalidades dessa proposta? Quais as suas dimensões? Quais são os princípios que norteiam sua construção? Pelo fato de ser uma construção dinâmica, são muitas as indagações que envolvem esse trabalho.

O processo de construção coletiva do PEE é a demonstração da democracia sendo praticada pela comunidade e o exercício da autonomia sendo efetivado pela escola. É o momento quando a educação atinge seu ápice, pois a construção do conhecimento é coletiva e concebida como bem comum. Para criar a possibilidade de um futuro transformador é necessário idealizá-lo e pensar em ações que conduzam a objetivos e metas alcançáveis.

A compreensão da visão, missão valores e princípios assumidos pela escola, assim como dos seus objetivos e metas, constitui-se em condição para o estabelecimento da unidade entre as diferentes ações educacionais, de modo a dar o sentido de continuidade entre elas e obter resultados mais amplos e consistentes (LUCK, 2011, p. 84).

Uma educação para ser emancipadora deve resultar das necessidades presentes no contexto que envolve a escola. O modo de vida da sociedade e suas peculiaridades são elementos que não podem passar despercebidos aos olhos de uma proposta pedagógica. Todavia, é importante, ao iniciarmos essa exposição, que se conceitue essa proposta para que sua construção não ocorra dentro de um processo vago sem a compreensão do contexto social da escola.

## **2.1 Conceito de Projeto Educativo Escolar**

A nomenclatura “Projeto Educativo Escolar” (PEE) é sinônima de projeto político-pedagógico, e vem sendo utilizada nos estudos de Santos Filho (2012). Seus estudos demonstram que o projeto de uma escola se constitui também uma ação educativa. As contribuições proporcionadas pelos estudos desse teórico são significativas para alicerçar os debates que envolvem a construção, gestão e avaliação do projeto educativo.

O Projeto educativo escolar é um documento de planejamento da ação educativa, mas por sua vez se diferencia do planejamento de uma unidade didática de uma disciplina qualquer ou de uma área disciplinar. Enquanto este é de curto prazo e de caráter específico, àquele é de longo prazo e de caráter integral (SANTOS FILHO, 2012, p. 127).

O PEE busca integrar a escola para alcançar suas metas. Transformá-la num espaço dialógico, reflexivo e que planeja suas ações coletivamente. Objetiva também uma realidade transformadora, uma escola que sistematize conceitos que estão diretamente ligados a ação docente. Portanto, o PEE é uma proposta teórico-metodológica louvável, por pensar na construção de uma escola que age a partir de princípios e diretrizes norteadoras.

Conceituar o PEE é fundamental para contribuir com sua concreção no contexto escolar. A escola não pode incorrer ao risco de propor algo incoerente e

desvinculado das suas demandas sociais. Por essa razão, é significativo que se tenha clareza de sua compreensão.

A compreensão clara da natureza do projeto educativo e da sua relação com os demais níveis de decisão curricular, prévios ou externos à escola, e com os seus níveis de concreção no âmbito interno da escola é de fundamental importância para que essa inovação educativa se torne um instrumento efetivo de melhoria da qualidade do trabalho escolar (SANTOS FILHO, 2012, p. 125).

A forma como se concebe o projeto é fator que influencia na sua operacionalização. Não se pode elaborar um documento que não atente para as exigências legais e sociais que envolvem sua natureza. A escola não pode construir um documento burocrático e com características de receituário que deve ser seguido à risca pelas pessoas como uma proposta que não deixa espaços para avaliação, diálogo e novas tomadas de decisões.

A proposta pedagógica de uma escola é fator emblemático para que a mesma possa qualificar o seu trabalho. É preciso cultivar o espírito de coletividade. É o sopro de vida que torna dinâmica a prática pedagógica. Por este motivo, consideramos fundamental destacar alguns conceitos, objetivando provocar novos olhares e debates no contexto da educação formal. Entre os vários estudiosos que abordam essa temática, priorizamos os estudos de Santos Filho (2012) e Veiga (2013), pois suas contribuições qualificam os debates acerca da proposta pedagógica como documento importante para a construção de uma escola democrática e participativa.

O projeto educativo escolar é:

Um documento... de referência... e de orientação... resultante de um consenso local... que descreve, para todas as dimensões de atividade educativa..., o modo como se encarna... numa escola particular... o projeto coletivo nacional... e que enuncia as orientações gerais que privilegiam..., os valores que respeita... e os objetivos que leva em conta... para a elaboração e gestão de medidas... destinadas a assegurar o sucesso escolar... e a responder às necessidades particulares... dos alunos e da comunidade (HENRY; CORMIER, 2003 apud SANTOS FILHO, 2012, p. 127).

A importância do que se traz à baila nesse conceito é indiscutível, pois sintetiza a forma como o projeto educativo escolar deve ser concebido pela escola.

Entretanto, destacamos a última característica elencada pelo autor: “*responder às necessidades particulares... dos alunos e da comunidade*”. Isso demonstra claramente que a escola é um espaço com características peculiares e que estão intimamente ligadas ao seu cotidiano. Somente os sujeitos que estão envolvidos em sua dinâmica têm a possibilidade de tomar decisões coerentes e propor ações significativas no sentido de solucionar seus problemas. Assim, a proposta pedagógica nunca deve ser resultado da experiência de poucos indivíduos ou copiada de outra realidade escolar. É inconcebível uma proposta que não atente para a identidade local. Suas ações devem observar as carências e necessidades do contexto escolar. Nesse sentido, é importante observar que:

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade (SAVIANI, 1983 apud VEIGA 2013, p. 13).

A importância do projeto educativo está ligada à formação do cidadão, pois se se pretende a construção de uma sociedade pautada em valores sociais que dignificam o ser humano, é essencial que a proposta pedagógica esteja orientada por esses propósitos e tenha clara intenção de contribuir para a formação de sujeitos críticos e preparados para o exercício da cidadania democrática.

O projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos como processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação (VEIGA, 2013, p. 9).

O PEE representa uma tomada de decisão coletiva e resulta de uma ação conjunta. Olha criticamente para o futuro da escola. Por esta razão, sua



construção é resultado de profunda reflexão. A partir das reflexões acaloradas pela comunidade escolar, os atores, conjuntamente, definem objetivos, metas e diretrizes que irão nortear a prática pedagógica da instituição. Assim, a escola exercita a autonomia, possibilitando a superação dos conflitos e todo tipo de infortúnio que destoe ao processo de ensino e aprendizagem e gere uma educação sem compromisso com a formação do cidadão.

## 2.2 Pressupostos norteadores do projeto educativo escolar

Quando a escola se une para construir seu PEE deve compreender que esse documento só terá um caráter verdadeiramente político se estiver norteado por elementos essenciais para a sua fundamentação. Santos Filho (2012) considera significativo que se conceba o homem numa perspectiva *antropológico-filosófica* buscando compreender o sentido de sua existência. Toda proposta pedagógica deve primeiramente entender essa dimensão ontológica do homem, pois somente assim terá condições de responder a seus anseios. A existência humana não é algo que ocorre por acaso. O homem é ser que raciocina, pensa, transforma e é transformado. Por isso, é importante observar que,

Quando falamos em existência humana, estamos nos referindo à vida que cada um tem e leva, qual seu significado, finalidade e sentido. Sentido de vida é o fundamento de sua existência e essência. Daí, a sempre antiga e nova questão: Quem é o homem? Por que e para que ele vive? Qual é o seu sentido de vida? (SANTOS FILHO, 2012, p. 19).

Daí a necessidade de compreender o ser humano dentro da sua identidade histórica e cultural, o homem que atua como sujeito no espaço onde vive. Considerar esse pressuposto é fator primordial para um projeto educativo coerente e matizado por perspectiva de valorização do homem sujeito. Olhar profundamente o contexto onde o ser humano se desenvolve é emblemático para que se possam gerar ações que contribuam para o seu desenvolvimento. Veiga (2013) destaca mais três pressupostos inerentes à construção do PEE. São eles: *filosófico-sociológico*, *epistemológico* e *didático-metodológico*. O pressuposto filosófico-sociológico trata a educação como direito que o poder público deve garantir para todos os cidadãos. Ela não é uma mercadoria para ser utilizada como objeto de barganha. É

fundamental atentar para o modelo de escola almejado pela coletividade e que cidadão se pretende formar. “A educação básica deve estar alicerçada nas múltiplas necessidades humanas. Trata-se de um processo articulador das relações sociais, culturais e educacionais” (VEIGA, 2013, p. 20).

Os pressupostos epistemológicos consideram o conhecimento como uma construção social. O processo de construção do conhecimento é uma ação democrática que possibilita a participação dos sujeitos da escola. O conhecimento não é propriedade de uma pessoa, mas um bem coletivo. A escola deve provocar a democratização do saber e, sobretudo, ampliar os debates em relação às questões curriculares. A escola, através da construção do seu PEE, tem a oportunidade de gerar a unidade entre prática e teoria, sem esquecer que a primeira antecede a segunda; “como avançar a prática pedagógica de forma que o conhecimento seja trabalhado como processo e, dessa forma, contribuir para a autonomia do aluno, do ponto de vista intelectual, social e político, favorecendo a cidadania?” (VEIGA, 2013, p. 21).

O processo de ensino e aprendizagem deve trabalhar com uma metodologia que favoreça o aluno para que se valorize relações solidárias e democráticas. Nestes princípios fundamenta-se o pressuposto didático-metodológico. A metodologia tem que ser versátil e dinâmica para que o aluno possa ter diversas fontes de estudo e de informação sobre o objeto de estudo.

[...] como sugestões metodológicas, podemos citar: pesquisa de campo, oficinas pedagógicas, trabalhos em grupo, debate e discussão, estudo dirigido, estudo de texto, demonstração em laboratórios, oficinas escolares, entrevistas, observação das práticas escolares, visitas estágios, cursos etc. Os pressupostos didático-metodológicos sugeridos devem pautar-se em um trabalho interdisciplinar que é muito mais do que a compatibilização de métodos e técnicas de ensino e pesquisa (VEIGA, 2013, p. 22).

O momento de construção do PEE é extraordinário pelo fato de olhar criticamente todos os sujeitos compreendendo sua vida na sociedade e, além do mais, criar condições para o desenvolvimento dos mesmos dentro do seu espaço de vida. A escola tem a incumbência de refletir sobre o modo de viver de todos os seus membros, pais, alunos e funcionários. O projeto educativo escolar é de uma nobreza significativa, pois representa a possibilidade de uma entidade escolar baseada em

princípios que qualificam a prática pedagógica. Por este motivo é que o mesmo não pode nascer sem os pressupostos supramencionados.



Figura 1: Quadro demonstrativo dos pressupostos que constituem o PEE  
Fonte: Oliveira (2016)

### 2.3 Fundamentação teórica do projeto educativo escolar

O PEE não nasce por acaso, mas a partir das exigências legais e sociais. Primeiro, tem que atender às exigências legais, ou seja, tudo o que está prescrito nas leis atuais do país. Segundo, ele deve atender a um contexto social que precisa ser pesquisado, debatido e valorizado pela prática pedagógica da escola. Ele tem que se adequar à legalidade, pois não pode destoar do que a Carta Magna, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e as leis correlatas estabelecem. Santos Filho (2012) ajuda na compreensão dessa fundamentação da proposta pedagógica. Segundo ele, “o currículo é o processo contínuo de decisão” e que tem momentos distintos de ser concretizados e que estão entre instâncias macro e microcurricular. Contudo, define como quatro os níveis de concreção do currículo:

- *Político-legal*: ocorre no contexto macro do Estado brasileiro. São as prescrições contidas na constituição Federal e na LDB.

- *Político-administrativo*: compreende a administração central. Neste contexto estão presentes as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN – aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE e homologadas pelo MEC.
- *Gestionário*: compreende as administrações estaduais, municipais e escolares.
- *De realização*: compreende o âmbito da escola e da sala de aula.

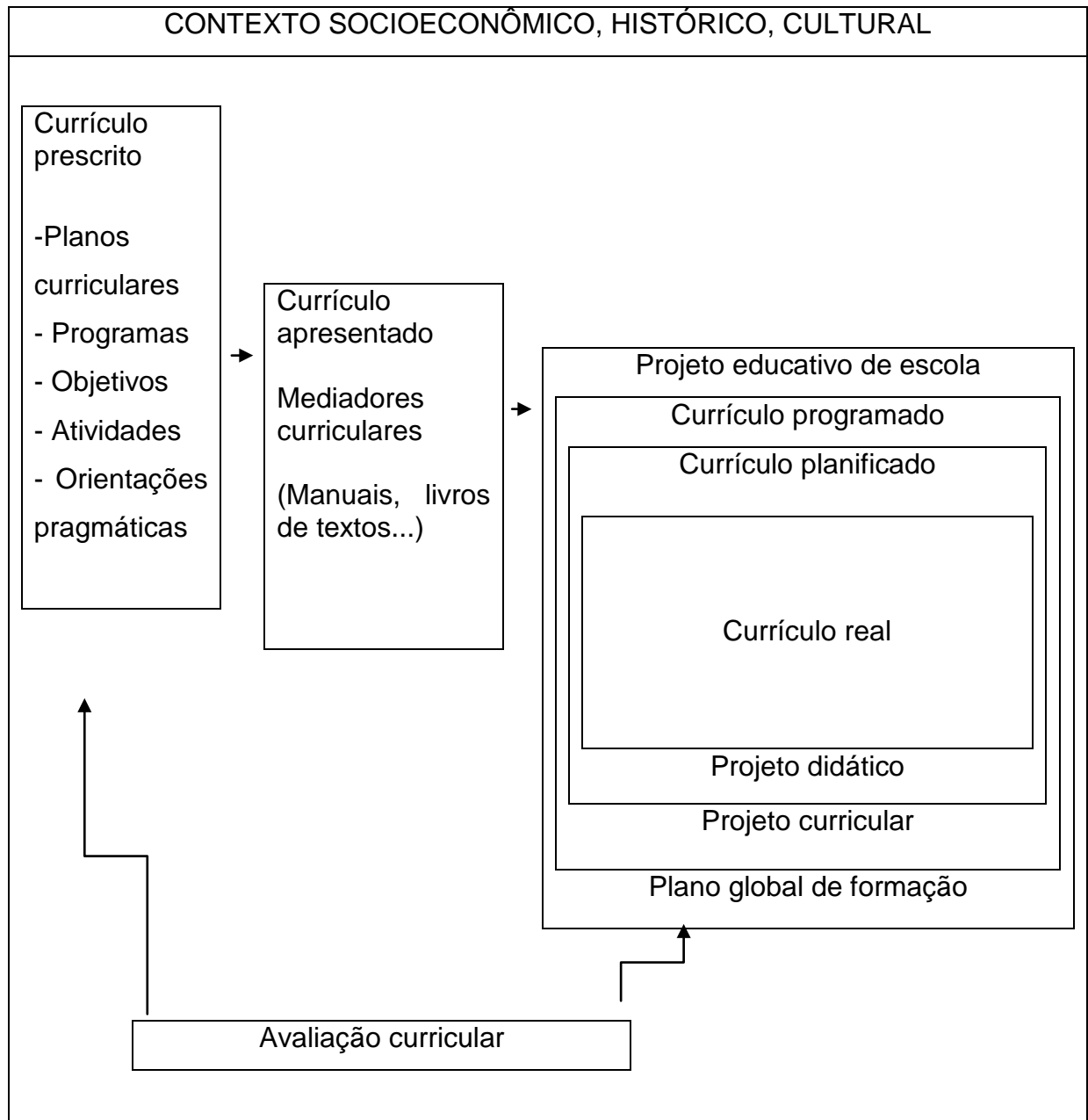


Figura 2 – Fases do desenvolvimento curricular

Fonte: (SANTOS FILHO, 2012, p. 137)

A concreção curricular não é decisão exclusiva da escola, mas ocorre em função de uma sequência de decisões que vêm desde as macro-esferas administrativas, como administração central, até as microestruturas, como o contexto da sala de aula. Esse processo, segundo Santos Filho (2012), acontece em quatro momentos diferentes, mas que constituem o mesmo processo. A primeira fase é conhecida como currículo formal, oficial ou ideal. “No contexto político-administrativo, o currículo é um projeto socioeducativo que é moldado pela administração central tanto na forma de processo de elaboração curricular como na forma de prescrição curricular” (SANTOS FILHO, 2012, p. 138).

#### A segunda fase

[...] É do currículo apresentado aos professores por meio dos mediadores curriculares, especialmente dos materiais de apoio e dos livros didáticos e paradidáticos. A indicação de livros didáticos e paradidáticos para as escolas tem sido feita pelo governo central que, depois de um processo de avaliação dos livros, compra os livros aprovados pelos avaliadores diretamente das editoras e os doa às escolas, conforme suas escolhas, dentro de certo grau de liberdade de escolha (SANTOS FILHO, 2012, p. 138).

A terceira fase ocorre no contexto escolar e está representada pela construção do projeto educativo. Neste nível o currículo é discutido em grupo, o que compreende o *projeto curricular*, e é também planejado pelos professores constituindo, assim, o projeto didático.

#### A quarta fase, a do currículo real,

Se situa no contexto do ensino e corresponde ao que GOODLAD (1979 apud SANTOS FILHO, 2012) chama de currículo operacional, ou seja, o que acontece na prática diária da escola e da sala de aula. Este currículo operacional também é um currículo percebido pelos professores. Como diz (Kelly 1980 Apud SANTOS FILHO 2012), enquanto o currículo oficial indica o que está fortemente determinado, o currículo real denota o que se faz na prática cotidiana da escola (SANTOS FILHO, 2012, p. 138).

Essa fase do processo é o currículo que nasce da interação efetiva entre professores e alunos. É importante destacar que nesse nível os resultados podem não corresponder ao esperado pelo que foi determinado pela proposta oficial. Temos ainda a fase do “currículo realizado ou experiencial” que é o resultado da

ação entre docentes e alunos. O currículo nessa fase pode não corresponder do currículo oficial e seus resultados podem não ser os esperados oficialmente. “Nesse caso, diz-se que há um “currículo oculto”, implícito, não intencional, não ensinado, não previsto nos programas oficiais” (APPLE, 1979 apud SANTOS FILHOS, 2012, p. 139).

Segundo Gimeno (1992), os níveis de decisão curricular são elementos de um mesmo modelo e devem ser compreendidos e aplicados levando-se em conta as seguintes decisões:

a) Não é um modelo prescritivo, mas sim um modelo explicativo da realidade curricular. b) As decisões tomadas em cada um dos contextos/níveis são decisões contextualizadas e implicam relações de interdependência. c) Admitem-se relações hierárquicas de dependência na delimitação de certas competências curriculares, contanto que esteja salvaguardada a interpretabilidade e flexibilidade de qualquer decisão. d) O design curricular entende-se numa perspectiva processual, aberta e dinâmica, que potencializa em cada contexto opções, decisões e problemas sobre os quais é preciso intervir (GIMENO, 1992, p. 251, apud. SANTOS FILHOS, 2012, p. 139).

A partir da terceira fase as decisões referentes ao currículo ocorrem no âmbito da gestão, nas instâncias dos estados ou municípios e das escolas. Todavia, é importante destacar que historicamente a escola sempre teve o papel de coadjuvante, pois nunca lhe foi dado condições de decidir sobre a questão curricular. Esteve limitada a executar as decisões tomadas por instâncias superiores.

Ou seja, a LDB conferiu a autonomia administrativa, pedagógica e de gestão financeira às escolas, mas as administrações centrais do sistema de ensino (federal, estadual ou municipal) continuam prescrevendo normas operacionais e minuciosas para as escolas cumprirem (SANTOS FILHO, 2012, p. 140).

É fundamental que a escola construa sua autonomia, não para desvincular-se do sistema de ensino ao qual está integrada, mas para participar das decisões que precisam ser tomadas. Todos os projetos construídos pela escola são oportunidades que garantem a efetivação dessa autonomia. Todavia, é bom salientar que todas essas ações sempre devem estar pautadas pela participação coletiva. O projeto educativo deve sempre estar embasado pelos fundamentos

acima citados. Atentar para o que está prescrito na legislação é garantia de uma proposta séria e responsável. A inovação vai ocorrer dentro das ações coletivas que serão desencadeadas por essa proposta.

A participação ativa da escola na construção curricular e não na implementação do que é decidido pela administração central, ou seja, o desenvolvimento curricular como prática administrativa descentralizada e democrática transformará a escola na unidade estratégica de reforma do sistema educativo (ELMORE et al., 1990 *apud* SANTOS FILHO, 2012, p. 140).

Toda ação planejada pela escola deve ser fruto de decisões coletivas. Quando a escola rompe com a verticalização e oportuniza que sua comunidade ajude decidir sobre como encontrar solução para os problemas, certamente há eficácia nas atividades propostas e realizadas. Há também mais envolvimento das pessoas nas ações organizadas. Esse é um caminho que certamente leva a entidade escolar a tornar-se um espaço autônomo e democrático. Contudo a participação ativa deve se tornar um exercício permanente dentro da escola, caso contrário, nega-se às pessoas o direito de exercerem sua cidadania.

Para mostrar com mais clareza o que vem sendo debatido neste item destaca-se o seguinte quadro demonstrativo:

Níveis de planificação	Competência	Aspectos que se planificam		
MACRO	Ministério Regiões	Fins educativos	Planos curriculares Programas	Princípios e Modelos de organização
MESO	Escola Território educativo	<p style="text-align: center;"><b>Projeto de escola</b></p> Projeto educativo      Projeto curricular Projeto organizativo		
MICRO	Professores	<p style="text-align: center;"><b>Projeto didático</b></p> Atuação dos professores, integrados em equipes inter e pluridisciplinares		

Figura 3: Níveis de planificação, de competência e aspectos a serem planejados  
 Fonte: (SANTOS FILHO, 2012, p. 141).

## 2.4 Os princípios para a construção do projeto educativo escolar

Para a construção do projeto educativo são indicados alguns princípios orientadores. Santos Filho (2012) destaca sete princípios essenciais para a elaboração da proposta pedagógica da escola. Princípio do processo, princípio da integração, princípio do consenso, princípio do trabalho articulado, princípio da participação, princípio da ação estratégica e princípio da liderança. Somando-se a estes, Veiga (2013) propõe mais cinco princípios. Princípio da igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério. Avaliar-se-á a seguir a importância de cada um deles nesse processo.

O *princípio do processo* afirma que o projeto educativo é um documento e tem que se adequar às peculiaridades, à realidade e ao ritmo da escola. PEE deve nascer a partir das demandas sociais que se manifestam no espaço onde a instituição escolar está presente. Por esta razão, é importante que a construção do projeto seja um processo que atente para três aspectos significativos: socioeconômico, político e cultural.

O *princípio da integração* coloca o projeto na condição de processo integrador do trabalho da escola. Deve criar essa intimidade epistemológica entre a teoria e a prática. A escola precisa exercitar esse princípio para que o currículo não seja algo alheio às experiências dos seus sujeitos. O PEE participativo é o instrumento que possibilita essa dialética entre a teoria e a prática. Sua construção com a participação coletiva é significativa, pois ajuda na valorização tanto do conhecimento científico, quanto do conhecimento empírico.

O *princípio do consenso* é a busca da participação da coletividade para se tomar decisões conjuntamente; todavia, não prima pela unanimidade, pois esta pode representar a decisão mecânica. Esse princípio valoriza o coletivo. O importante é que as decisões resultem de um processo reflexivo conjunto, onde a comunidade escolar manifeste seus anseios.

O princípio do trabalho articulado traz para a discussão algo muito importante. O trabalho docente pode parecer resultado individual; entretanto, segundo esse princípio, deve ser o resultado de decisões coletivas. A microestrutura, a sala de aula, não pode ser vista como uma propriedade individual de quem nela atua. Suas atividades acontecem mediante um planejamento maior o da escola.



O princípio da participação eleva a PEE à condição de processo coletivo resultante da ação da comunidade escolar. A democracia deve se tornar uma busca constante da escola. Sem essa condição a entidade escolar torna-se uma mera transmissora de conteúdos. Sua prática pedagógica é alienante e transforma as pessoas e objetos manipuláveis.

A escola não deve perder a possibilidade de vivenciar a democracia em seu cotidiano, pois isto é imprescindível para a construção de um projeto coerente e crítico. O princípio da ação estratégica é fundamental para que o projeto identifique aquilo que pretende alcançar. Deve deixar claro suas ações e metas, pois, dessa forma, estará antecipando o futuro desejável. O princípio da liderança estabelece que “*Líderes são essenciais à gestão do projeto educativo*” (SANTOS FILHO, 2012, p. 25) É importante perceber que os verdadeiros líderes ajudam na inovação no ambiente escolar. A falta de liderança pode facilitar o surgimento de três tipos de projetos:

[...] O projeto-ofício, o projeto-cerimônia e o projeto inconsequente. O projeto-ofício considera-se concluído nas fases de redação e aprovação finais do documento e se traduz na sua existência como documento escrito e na sua apresentação formal aos órgãos superiores da administração educacional. [...] O projeto cerimônia consiste num simples documento que atinge seu momento alto nas ocasiões de festa, rituais, cerimônias e naqueles momentos formais em que o projeto é objeto de discursos formais. Como documento a ser divulgado no jornal da escola, no portal da internet, ele se torna o “cartão de visita da escola”, o “ritual de fachada e de legitimação institucional” (COSTA, 1997 *apud* SANTOS FILHO, 2012, p. 259). O projeto inconsequente, por ausência de liderança, ficou no meio do caminho, não ultrapassando as fases iniciais de seu desenvolvimento. Neste caso, as responsabilidades não recaem apenas nas lideranças institucionais da escola, mas também nas lideranças intermediárias (SANTOS FILHO, 2012, p. 259).

Veiga (2013) também destaca alguns princípios para a construção do projeto educativo da escola. O princípio da igualdade ressalta o acesso e a permanência dos alunos na escola. Esta, por sua vez, deve efetuar um trabalho, segundo o princípio da qualidade. Ao primar pela qualidade em seu trabalho a escola não deve deixar que esta seja privilégio de minorias, mas, um bem, que atenda a todos os seus membros.

A escola de qualidade tem obrigação de evitar de todas as maneiras possíveis a repetência e a evasão. Tem que garantir a meta qualitativa do desempenho satisfatório de todos. *Qualidade para todos*, portanto, vai além da meta quantitativa de acesso global, no sentido de que as crianças, em idade escolar, entrem na escola. É preciso garantir a permanência dos que nela ingressarem. Em síntese qualidade “implica consciência crítica e capacidade de ação, saber e mudar” (DEMO, 1994, apud. VEIGA 2013, p. 17).

O princípio da gestão democrática, segundo Veiga (2013), é um dos mais importantes para a construção do projeto educativo. Representa a socialização do poder. A tomada de decisão não pode ser privilégio de um grupo ou de uma pessoa. A escola tem que oportunizar a participação da comunidade, pois isto valoriza as suas ações, até porque olhando pelo viés do conhecimento, ele só é valioso quando percebido como construção social. A participação não é uma obrigação dos sujeitos da comunidade escolar, mas um direito a ser exercido. Por esta razão,

A democracia não pode ter outra base que não seja o respeito aos direitos humanos, à vida, à liberdade e à segurança das pessoas, à inclusão social, ao reconhecimento e respeito à nacionalidade e crença, à participação nos assuntos públicos e à proteção da lei, como apregoa a Declaração Universal dos Direitos Humanos (IRELAND; PONTUAL, 2009, p.107).

O princípio da liberdade, concebido também como ideia de autonomia, possibilita aos sujeitos da ação agir sem a conhecida pressão externa, ou seja, autonomia para escolher o caminho a ser seguido pela escola. “*Por isso, a liberdade deve ser considerada, também, como liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente*” (VEIGA, 2013, p. 19).

Outro princípio fundamental é valorização do magistério. A proposta pedagógica de uma escola deve preocupar-se com a formação dos seus docentes, pois a formação continuada é um direito garantido para os profissionais da educação. Todavia, é importante ressaltar que a valorização profissional não compreende somente aspectos econômicos, mas todo um conjunto de fatores que envolvem melhorias nas condições de trabalho.

<b>Autores</b>	<b>Princípios</b>	<b>Importância</b>
<b>SANTOS FILHO (2012)</b>	Princípio do processo	O PEE deve adequar-se a realidade
	Princípio da integração	O PEE é processo integrador
	Princípio do consenso	Busca a participação da coletividade
	Princípio do trabalho articulado	O trabalho docente é resultado das decisões coletivas
	Princípio da participação	O PEE É processo coletivo
	Princípio da ação estratégica	O PEE deve identificar aquilo que se quer alcançar
	Princípio da liderança	Líderes são essenciais para a gestão do PEE
<b>VEIGA (2011)</b>	Princípio da igualdade	Ressalta o acesso e a permanência dos alunos na escola
	Princípio da gestão democrática	Representa a socialização do poder.
	Princípio da liberdade	Autonomia para escolher o caminho a ser seguido pela escola
	Princípio da valorização do magistério	A formação dos seus docentes

FIGURA 4 – Demonstrativo de alguns princípios que norteiam a construção do PEE seus respectivos autores

Fonte: Oliveira (2016)

## 2.5 Finalidades do projeto educativo escolar

A escola que inicia um trabalho que envolve a sua comunidade tem intenção de contribuir, de alguma forma, para que esta melhore sua qualidade de vida. O projeto escolar tem a missão valiosa de ser a possibilidade de mudança social. Contribuir para que os sujeitos consigam exercer dignamente a sua cidadania é um objetivo nobre que a escola deve perseguir. Todavia, as intenções da escola devem ser claras para todos. Segundo Veiga (2013), a escola tem que observar o disposto na legislação em vigor. A esse respeito o artigo 2º da LDB 9394/96 estabeleceu:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 2014. p. 9).

Portanto, três finalidades da educação estão estabelecidas: desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Outra finalidade a ser buscada pela escola em sua proposta pedagógica é a preparação do indivíduo como cidadão para compreender o contexto social onde vive, pois isto é fator primordial para que o conhecimento possibilite a capacidade de olhar de forma crítica e responsável sobre o contexto social que é complexo pelas diversas formas de relações que nela ocorrem constantemente.

A escola também precisa atentar para a formação do indivíduo para participar politicamente na sociedade onde está inserido, pois este precisa, como cidadão, exercer os seus direitos e cumprir com seus deveres. Esta é a finalidade política e social da escola. É uma responsabilidade grande que a escola tem para com os membros de sua comunidade, pois eles devem ser orientados para que não se tornem instrumentos de manobra ou de manipulação de grupos dominantes que vivem da exploração do povo.

Uma finalidade da qual a escola não deve e nem pode fugir é a qualificação para o trabalho. Qual a importância do trabalho na formação do sujeito? O trabalho é importante; entretanto, ele não pode ser um processo alienante e que desqualifica o ser humano. A escola deve qualificar o indivíduo para o trabalho, não para realizá-lo de forma mecânica, mas como meio de participação política e desenvolvimento social e humano.

Veiga (2013) destaca mais uma finalidade que considera importante: a humanística. O ser humano precisa se desenvolver de forma integral. Pensar em todos os aspectos da formação do indivíduo é uma finalidade que deve estar presente na proposta pedagógica da escola. A escola tem que promover uma educação que emancipe o ser humano e possa compreendê-lo em todas suas dimensões. Por esta razão,

A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola (VEIGA, 2013, p. 24).

Para atingir as suas finalidades, a escola precisa exercer a sua autonomia, pois assumir a tarefa apenas de realizar as decisões de órgãos superiores é algo que descaracteriza a função social da escola e sua autonomia. Ela precisa conceber sua importância extraordinária de entidade capaz de propiciar uma educação para a cidadania, mas, como afirmam Ireland e Pontual (2009), cidadania participativa e democrática. A cidadania participativa e democrática garante que o sujeito se engaje nas ações que são efetivadas no contexto onde ele está envolvido. A escola é um espaço que deve promover essa participação. A ação garante ao cidadão vivenciar seus direitos e deveres. “A participação social não se considera participação cidadã, a não ser quando se relaciona com *ações públicas*, quer dizer, de interesse coletivo de todos os cidadãos” (IRELAND; PONTUAL, 2009, p.113). O cidadão precisa ser um sujeito ativo e formado pelas experiências sociais que são praticadas diariamente onde ele convive.

## **2.6 Dimensões do projeto educativo escolar**

Segundo Veiga (2013) três dimensões importantes devem ser levadas em consideração dentro do processo de construção da proposta pedagógica da escola. Elas contemplam todas as atividades desenvolvidas no espaço escolar. Essas dimensões são a *gestão educacional*, o *currículo* e a *avaliação*.

A gestão participativa deve ser um elemento norteador de quem tem a responsabilidade de conduzir o trabalho na escola. Muitas vezes, o que é entrave para que ocorra um processo democrático nas entidades escolares é a burocracia efetivada por diretores. Estes concebem as escolas como propriedades suas e, dessa forma, colocam em prática suas vontades individuais. Atitudes como esta excluem a comunidade escolar de participar ativamente das tomadas de decisões transformando a escola num espaço de dominação de grupos minoritários. Assim, vão postergando um processo participativo e o processo ensino e aprendizagem vai a cada dia se tornando mais empobrecido. Um exemplo claro dessa forma de administração escolar é o que Luck (2011) chama de *participação passiva*. Utiliza-se a participação da comunidade escolar apenas para referendar decisões já tomadas por um grupo reduzido de pessoas. É importante perceber que

A participação efetiva na escola pressupõe que os professores, coletivamente organizados, discutam e analisem a problemática pedagógica que vivenciam em integração com a organização escolar e que, a partir dessa análise, determinem caminhos para superar as dificuldades que julguem mais carentes de atenção e assumam compromisso com a promoção de transformação nas práticas escolares. Assim, os problemas e situações desejados são apontados pelo próprio grupo, e não apenas pelo diretor da escola ou sua equipe técnico-pedagógica, gerando, dessa forma, um sentimento de autoria e de responsabilidade coletivas pelas ações educacionais, condição fundamental para sua efetividade, segundo o espírito democrático e a prática da autonomia (LUCK, 2011, p. 34).

A gestão participativa dos processos educacionais possibilita uma unidade no sentido de resolução dos problemas presentes no contexto escolar. Oportunizar aos sujeitos o envolvimento nas tomadas de decisões é qualificar o trabalho do gestor da escola. A gestão democrática possibilita, em sentido amplo, o exercício da cidadania. Rubem Alves era categórico: [...] “educar na cidadania não é o mesmo que educar para a cidadania” (ALVES, 2001, p. 16). A escola não pode pensar em cidadania como algo distante, externo à sua dinâmica cotidiana. A construção participativa do projeto educativo escolar é exercício de cidadania. Quando a escola se posiciona para possibilitar aos sujeitos a condição da participação política, contribui para a emancipação do indivíduo.

Por essa razão, a gestão escolar tem que conceber a participação como um direito a ser exercido pelos membros da comunidade escolar e que a escola é uma entidade de todos e sua função primordial é libertar o ser humano para viver dignamente em sociedade. Deve compreendê-lo como sujeito ontológico, histórico, político e social. A escola não pode cercear a participação dos seus sujeitos. Não pode ocorrer a demarcação de espaços como, por exemplo, a sala de aula como ambiente exclusivo do docente onde ele pode fazer o que quiser. Por isso, é inaceitável, a tomada de decisão só pelo gestor escolar e/ou pela sua equipe técnico-pedagógica, restando aos demais apenas acatar o que já foi decidido. Essa postura “resulta da separação entre o espaço de tomada de decisões e o de execução uma distinção de responsabilidade sobre o trabalho pedagógico e sobre as relações que se desenvolvem no seu interior” (VEIGA 2013, p. 81), o que é inaceitável numa prática de gestão democrática da escola.

A participação tem ocorrido de diversas formas no espaço da escola. A esse respeito Luck (2011) destaca várias maneiras de participação. O primeiro ponto

em destaque é a *participação como presença*. Neste aspecto o que tem valor é a presença física, pois pouco importa se a pessoa se expressa verbalmente ou não. E isto acontece frequentemente em reuniões de pais e mestres. Pior que isto é saber que “essa participação pode, muitas vezes, ocorrer por obrigatoriedade, por eventualidade ou por necessidade e não por intenção e vontade própria. Outras vezes, porém, como mera concessão” (LUCK, 2011, p. 36). Contudo é bom destacar que isso representa uma falsa participação. O segundo ponto focado por Luck (2011) é a *participação como expressão verbal e discussão de ideias*. Este enunciado remete à compreensão de que a escola realmente está possibilitando um processo democrático onde toda a comunidade tem vez e voz.

Entretanto, muitas vezes, o fato de promover debates oportunizando a participação verbal é uma forma enganosa de demonstrar que há democracia na escola. Na verdade o que ocorre é uma falsa democracia. Como já citado anteriormente neste trabalho, as decisões são privilégios de poucas pessoas; porém, nas reuniões abre-se o espaço para ouvir as pessoas simplesmente para demonstrar que a gestão escolar é democrática, mas as decisões, as ideias e as propostas coletivas nunca são acatadas pela gestão escolar. Muitos acreditam que essa forma de participação é importante e sentem-se valorizados pela escola.

Outro ponto significativo para este debate é a *participação como representação*. Essa forma de participação pode caber em grupos sociais grandes onde é impossível todos os sujeitos participarem diretamente das decisões. É uma forma de representar ou ser representado. Na escola essa representação pode ocorrer através de vários órgãos legais e, entre estes, se destacam o conselho escolar, a associação de pais e mestres o grêmio estudantil etc., com representantes escolhidos mediante o voto.

Essa forma de participação é, [...] tipicamente praticada nas sociedades e organizações democráticas. Ela pode, no entanto, ser expressa como um arremedo de participação e como uma falsa democracia. Isso porque, considerando o sentido clássico de democracia como governo do povo, pelo povo e para o povo, participar não significa simplesmente delegar a alguém poderes para agir em seu nome, desresponsabilizando-se pelo apoio e acompanhamento ao seu trabalho. Ela implica trabalhar com a pessoa na consecução das propostas definidas e assumir sua parte de responsabilidade pelos resultados desejados (LUCK, 2011, p. 42).

A *participação como tomada de decisão* é outro ponto que precisa ser enfocado nesse debate. Luck (2011) entende que, em muitos casos, o gestor, quando conduz uma reunião, já antecipa o que ele quer que seja decidido. Um exemplo frequente é em relação às datas de festejos na escola. A decisão de realizar a festa já foi tomada pelo gestor; contudo, resta para a comunidade escolar decidir a data de sua realização. Para que a participação nas tomadas de decisões seja realmente o exercício da cidadania é necessário que tanto as demandas quanto as proposições nasçam das carências sociais da escola.

Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidade por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoções de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias (LUCK, 2011, p. 42).

Mais uma vez percebe-se que, se esta abertura nas tomadas de decisões não estiver imbuída do verdadeiro sentido, será apenas outra maneira de margear (mascarar) o princípio da gestão democrática no contexto escolar.

A *participação como engajamento* é outro ponto considerado essencial nessa análise. Acreditamos que uma das formas mais dinâmicas de participação é o engajamento. Engajar-se representa expressar-se verbalmente quando a situação exige, apresentar proposições, ideias inovadoras, ter responsabilidade e, principalmente, ser capaz de analisar criticamente os problemas que a escola enfrenta. Engajar-se, de certa forma, é estar presente e comprometer-se com a causa coletiva. É preciso conceber que

[...] Em suma, participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados. Portanto, é muito mais que adesão, é empreendedorismo comprometido (LUCK, 2011, p. 47).

Se a construção do projeto educativo escolar não estiver balizada por elementos que garantam a participação coletiva a partir da dimensão da gestão democrática, como essa proposta pode se tornar o fulcro das ações que a escola pretende desenvolver?



Veiga (2013) enfoca outra dimensão imprescindível e que deve estar contemplada na proposta pedagógica da escola: o currículo. Se existe algo tão íntimo e intrínseco à prática escolar pode-se dizer que esse elemento é o currículo. Manifesta-se na maneira como a escola se organiza e conduz o processo de ensino e aprendizagem. É o viés, a linha balizadora da atividade pedagógica. Ele é um elemento prático, simbólico, mas, acima de tudo, ideológico. O currículo é a maneira como ocorre a construção do conhecimento na escola. Contudo não representa somente o que a comunidade escolar propõe, mas é constituído também por elementos que demanda interesses do sistema econômico, vontades de grupos dominantes e o que se constitui como proposta da administração central. Por isto a dimensão curricular é um pilar dentro das concepções que a escola apresenta.

Estudar o currículo

É compreendê-lo não apenas como uma lista de conteúdos a serem ministrados a um determinado grupo de sujeitos, mas como criação cotidiana daqueles que fazem as escolas e como prática que envolve todos os saberes e processos interativos do trabalho pedagógico realizados por alunos e professores (OLIVEIRA, 2007, p. 9).

O currículo é a ação cotidiana da sociedade. Seus saberes vão sendo construídos coletivamente a partir das diversas relações que ocorrem entre os sujeitos de um determinado contexto e os valores sobre os quais se assentam essas relações. A cultura é um fator fundamental na construção do saber e, conseqüentemente, no processo de construção do currículo. É por esta razão que se concebe a construção do projeto educativo como um processo de profunda reflexão sobre a realidade que envolve a escola, pois ela é quem orienta sobre as necessidades e as potencialidades que irão fundamentar a prática pedagógica. Quando esse processo de reflexão se transforma em ações propostas pelo coletivo o contexto da sala de aula estará sempre afinado como a vida do aluno. Não haverá dissonância entre conhecimento escolar e prática social. Por este motivo,

Compreender as diferentes aspirações e os projetos sociais que interferem na estruturação do currículo implica definições além de uma visão prescritiva (GOODSON, 1995, apud VEIGA 2013). Significa, segundo MOREIRA (1993, apud VEIGA, 2013), entender o currículo como o espaço em que se efetiva um amplo processo de reflexão, avaliação e crítica, com vistas a decisão sobre qual

conteúdo ocupará o tempo, a mente e a experiência dos escolares e sobre as formas como estas decisões se efetivarão (VEIGA, 2013, p. 82).

Um PEE que compreende o currículo como o processo de construção social do conhecimento qualifica a educação escolar e ajuda a escola a romper com o marasmo da prescrição de conceitos vagos e que, muitas vezes, carregam verdades ditas absolutas, mas que em nada contribuem para a formação do sujeito apto para o exercício da cidadania.

Outra importante dimensão que é salutar ser compreendida durante a construção e gestão da proposta pedagógica é a avaliação, pois ela “integrada ao trabalho escolar, deve refletir sobre dois aspectos: o aproveitamento do aluno, ou *avaliação de aprendizagem/rendimento* escolar, e a *avaliação do plano de ação*, englobando a revisão do processo de ensino e o próprio projeto em curso” (VEIGA 2013, p. 83).

A avaliação não pode assumir um caráter classificatório, pois assim, provavelmente, irá excluir sujeitos. Para que se possa utilizar a avaliação como um processo de tomada de decisão visando qualificar a prática pedagógica é fundamental agir com cuidado para não transformá-la em algo que seja utilizado apenas como instrumento de mensuração. Saul (2010) destaca duas abordagens da avaliação dentro do processo educacional: a quantitativa e a qualitativa.

Saul definiu que “A abordagem quantitativa está ancorada em pressupostos éticos, epistemológicos que expressam forte influência do rigor positivista” [...] (2010, p. 44). Nesta lógica a avaliação enfatiza quase que na sua totalidade o produto e o resultado. Segundo a autora, o avaliador mede o ensino assim como o agricultor mede a capacidade de um fertilizante. Esse modelo de avaliação é bastante utilizado nos processos educacionais atualmente. Há uma tendência muito forte em se classificar quem são os alunos. Um processo avaliativo que caminhe sob a égide positivista não trará resultados significativos para o processo de ensino aprendizagem pelo fato de haver um forte compromisso com a educação tecnicista. Todavia, tanto a avaliação quanto a educação não são processos desprendidos de valores. Não se pode olhar somente o resultado, contudo é imprescindível se questionar as razões que levaram a ele.

Por outro lado

A avaliação qualitativa requer, pois, uma metodologia sensível às diferenças, aos acontecimentos imprevistos, à mudança e ao progresso, às manifestações observáveis e aos significados latentes. É um movimento metodológico que supõe o inverso dos pressupostos do modelo positivista (SAUL, 2010, p. 44).

A partir desse modelo se compreende os processos educacionais em todas as suas dimensões, buscando responder aos desafios com proposições embasadas pelas informações adquiridas no decorrer do processo. A avaliação qualitativa vai além do resultado. Procura interpretá-lo para descobrir os motivos de sua ocorrência. À luz do pensamento de Saul (2010), compreende-se a vertente qualitativa mais comprometida com a proposta pedagógica que ajuda a valorizar os processos inerentes ao cotidiano dos sujeitos que participam da vida escolar.

O documento ou relatório que registra o conteúdo da avaliação qualitativa deve incluir a perspectiva de diferentes grupos que participam das experiências educativas, permitindo uma compreensão a todos os participantes do processo, de forma que possa ser útil para a reorientação de suas práticas (SAUL, 2010, p. 51).

Compreender a avaliação como um processo que qualifica a prática pedagógica se constitui em um importante entendimento dentro da escola. O PEE precisa romper com estruturas burocráticas que estão enraizadas no ambiente escolar e só contribuem para perpetuar um processo que classifica as pessoas e gera uma educação verticalizada que posterga a equidade, a participação coletiva e tudo o que é emblemático para um ensino e aprendizagem libertador e que não segregue o ser humano.

## **2.7 Passos para a construção do projeto educativo escolar**

O processo de construção coletiva do projeto educativo é árduo, cansativo e desgastante, todavia, gratificante, pois possibilita uma educação que se afasta dos moldes tecnicistas e se identifica com as necessidades e carências apresentadas pela instituição escolar. Esse caminho precisa ser percorrido de maneira equilibrada. É necessária uma metodologia que abarque a importância do projeto. Essa proposta deve estar embasada em pressupostos que garantam um

processo participativo e democrático e que possibilite a comunidade escolar agir de maneira autônoma e responsável.

Segundo Santos Filho (2012), a construção da proposta pedagógica da escola deve resultar da convergência de três projetos: o projeto ritual, o projeto vertical e o projeto intencional. Eles são os pilares sobre os quais se estruturará o projeto educativo.

O projeto vertical é constituído pelo marco de referência legal ou jurídico-administrativo e compreende a Constituição, as leis educacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as normas e ações administrativas. O projeto ritual é constituído pelas práticas implícitas da escola, ou seja, as relações de poder, a cultura e o clima. Finalmente, o projeto intencional define o "que queremos", a "pequena utopia" de cada escola (SANTOS FILHO, 2012, p. 132).

A partir das orientações de Santos Filho (2012), podemos garantir que o projeto educativo escolar precisa ter como fulcro o tripé supramencionado.

Esse processo de construção da proposta pedagógica é constituído por três fases assim definidas: "1ª) Configuração prévia do projeto; 2ª) Configuração inicial do projeto; 3ª) Configuração definitiva do projeto" (VIDAL, CÁRAVE E FLORENCIO, 1992, apud SANTOS FILHO, 2012, p. 260). Entretanto, é fundamental que se compreenda cada uma dessas fases. A fase que compreende a configuração prévia é dividida em duas partes ou momentos: estabelecimento do procedimento e estabelecimento de um modelo intencional comum. O momento do *estabelecimento do procedimento* é caracterizado quando o conselho escolar delega a comissão que irá coordenar a construção do projeto. Contudo, esse ato deve atender a alguns critérios que são imprescindíveis.

A comissão deve ser de caráter voluntário, para garantir a continuidade do trabalho; - A comissão deve ter a maior representatividade possível. Por isso, é relevante que seja composta por representantes dos professores, dos pais e dos alunos; - A comissão deve ser composta por pessoas com pontos de vista diferentes; - A comissão deve ter um líder ou coordenador para integrar ou dinamizar o trabalho do grupo (SANTOS FILHO, 2012, p. 260).

O compromisso com a lisura do processo de construção do projeto educativo é fundamental. Percebe-se, à luz desse pensamento, a necessidade de

haver uma versatilidade em vários sentidos, pois isso enriquece o trabalho. Os fatores anteriormente elencados garantem um espaço fértil para que os debates tragam proposições coerentes com as demandas sociais da escola.

A comissão coordenadora tem, segundo Santos Filho (2012), seis funções importantes para desenvolver durante a gestão do trabalho. Esta deve:

- 1) Estabelecer ou simplesmente propor a estratégia de elaboração;
- 2) criar mecanismos para assegurar o envolvimento do resto da comunidade escolar, que deve participar do processo de elaboração e não apenas da aprovação final do projeto;
- 3) apresentar iniciativas e propostas para facilitar o encaminhamento do processo;
- 4) coordenar os trabalhos antes, durante e depois das atividades dos grupos de discussão;
- 5) nunca substituir o trabalho de reflexão e/ou decisão que deve ser feito pelo coletivo de professores;
- 6) servir de filtro das decisões de caráter organizacional, curricular etc. antes de estas serem debatidas nos órgãos colegiados (SANTOS FILHO, 2012, p. 261).

A equipe que articula todo o trabalho de construção do projeto tem papel fundamental no sentido de entusiasmar a comunidade escolar e promover os debates que serão acalorados a partir das necessidades locais, privilegiando a participação de todos. Só assim a autonomia vai ganhando espaço e a coletividade vai construindo momentos de grande aprendizado. É importante perceber que “a autonomia é a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um Projeto Político-Pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve” (VEIGA 2013, p. 113). Por esta razão, é salutar toda uma estratégia fundamentada nos princípios democráticos para a elaboração do projeto educativo. Uma ação toda emblemática como esta jamais poderá ser encetada sem uma metodologia que atente para a complexidade do contexto social. Após vários momentos de debates e discussões, “o documento preliminar será completado com uma explanação oral no primeiro contato com a comunidade escolar” (SANTOS FILHO, 2012, p. 261).

Esse primeiro momento com a comunidade escolar serve para mostrar a versão inicial do projeto. O coletivo escolar, com base no seu projeto ritual e intencional, irá supostamente submetê-lo à apreciação. Entretanto, a comunidade escolar fará este processo tendo por base as suas experiências cotidianas. Serão discutidas propostas alternativas, cronograma de trabalho e a reafirmação do compromisso de cada sujeito dentro do processo. A partir daí, a comunidade escolar

deverá explicitar quais serão as suas intenções ao construir sua proposta pedagógica. Os ritos, intenções e o cotidiano da escola precisam ser explicitados para se tornarem subsídios para a proposta. Contudo, a comissão que coordena o trabalho tem uma tarefa nesse momento que é elaborar dois instrumentos de apoio

a) Informe que facilite a reflexão e a explicitação posterior do que se quer, tendo o seguinte conteúdo: artigos da LDB sobre objetivos da educação básica e sobre projeto pedagógico, seguidos de breve comentário; deliberação do Conselho Nacional de Educação (CNE) sobre orientação ou diretrizes curriculares para a educação básica (educação infantil, fundamental e média); parâmetros Curriculares Nacionais (subsídios de orientação). [...] b) O segundo documento a ser preparado pelo grupo relator será um questionário que explicita o que a comunidade escolar quer e que revele seus pontos de coincidência e divergência. Essa informação servirá de ponto de partida para a análise e negociação entre os seguimentos da comunidade escolar (SANTOS FILHO, 2012, p. 261).

É importante observar que o trabalho segue toda uma organização. Existem etapas a serem cumpridas. A estratégia deve explicitar essa sequência lógica, pois se o cronograma acontecer como foi previsto, provavelmente, o trabalho não terá dificuldade para ser encaminhado, mesmo que ocorram algumas situações imprevistas.

Outro momento que compreende a primeira fase do projeto é o *estabelecimento de um modelo intencional comum*. Segundo Santos Filho (2012), esse momento deve ocorrer simultaneamente ou posteriormente à análise do marco de referência legal (projeto vertical) e do cotidiano escolar (projeto ritual). A comunidade escolar, nesse momento, deve deixar claro quais as suas intenções educativas (projeto intencional) e definir os princípios e diretrizes que nortearão o referencial teórico da proposta pedagógica. Esse momento é compreendido como um espaço de negociações. Os sujeitos coletivos que, possivelmente, divergem em sugestões e pensamentos, vão aos poucos aproximando suas posições até convergirem no sentido de conjuntamente explicitarem o modelo de escola que querem. Todavia, a equipe gestora tem a função de estimular e criar mecanismos para enriquecer esses debates. Santos Filho (2012) entende que essa atividade caracteriza a primeira fase do processo de construção do projeto educativo escolar.

A segunda fase na elaboração do documento pedagógico escolar é caracterizada como a configuração inicial do projeto. Agora o compromisso da

coletividade escolar é “a) aprofundar a análise da prática educativa da escola; b) analisar o contexto sociocultural da escola, tanto na sua dimensão interna como na dimensão externa a ela, ou seja, em seu entorno” (SANTOS FILHO, 2012, p. 261). Contudo, esses itens precisam de uma discussão mais aprofundada para sua melhor compreensão.

A análise da prática educativa da escola deve compreender dois fatores significativos para alicerçar as ações que serão propostas: os elementos explícitos e rituais e as “patologias” da prática educativa. Quando a escola se propõe a discutir a prática educativa, o primordial é aprofundar-se sobre como esta se manifesta em seu cotidiano (projeto ritual) pois, dessa maneira, a proposta verifica o âmago do coletivo da escola. Sustenta-se nas relações diversas e recíprocas que se estabelecem continuamente no ambiente escolar. Olhar com profundidade a cultura percebendo as identidades e diferenças presentes no seio da sociedade escolar. Santos Filho (2012) chama atenção para algo relevante dentro do processo de análise da prática educativa. Muitas vezes há a preocupação de discutir somente o que está compreendido no aspecto legal; contudo, isso pode gerar um projeto sem a amplitude que ele deve ter. A esse respeito é importante observar

As práticas educativas como “ações e atitudes mediante as quais os diversos membros da comunidade escolar manifestam seu saber real e posicionamento”. A análise das práticas pode revelar o que se quer, o que realmente faz cada agente do processo educativo e o que está por trás do que dizem. Em suma, a análise leva à descoberta da ideologia dos atores do processo escolar, o que se pode chamar de “currículo oculto” da escola (VIDAL; CÂRAVE; FLORENCIO, 1992 *apud* SANTOS FILHO, 2012, p. 264).

Na perspectiva de qualificar a análise das práticas educativas é necessário que a escola atente para quatro situações. A primeira é a realização de um catálogo enfatizando aquilo que é mais comum no contexto escolar. A partir daí subdivide-se essa discussão em três âmbitos importantes. Abordam-se os aspectos *culturais* (o nosso saber), *sociais* (as relações do grupo social) e *de ação* (nosso posicionamento ideológico). A segunda compreende a coleta de informação sobre as práticas. Orienta-se que essa tarefa seja realizada através de dicionário. A terceira ação é a realização de mapas conceituais para a demonstração das práticas. E a quarta e última ação é a discussão dos mapas conceituais até que se defina um mapa que expresse o que é mais evidente nas práticas educativas.

Após a escola analisar os elementos explícitos e rituais, Santos Filho (2012) considera necessário debruçar-se sobre outro aspecto importante: as “patologias” que estão presentes na prática educativa. Segundo ele, há “enfermidades” que acompanham o cotidiano da escola. A comunidade escolar tem que tomar consciência sobre a existência desses entraves. Entre as enfermidades mais comuns, destacam-se a cegueira teleológica, a ideologia educativa, a rotinização da prática, a cegueira do conjunto, a rejeição da complexidade e o dogmatismo e a intolerância. A seguir, um breve comentário sobre cada uma das enfermidades.

São observáveis no contexto escolar educadores que foram transformados em instrumentos que apenas executam uma proposta que é traçada verticalmente. Não refletem sobre suas práticas e, assim, vão executando ações planejadas por outros sujeitos. Esta é a cegueira teleológica. Ela transforma a comunidade escolar em objeto manipulável e passivo. Nesse caso, a prática pedagógica é definida por quem não convive na instituição escolar.

As ideologias educativas estão presentes na escola. Elas acabam dominando o contexto escolar e se transformando em verdades absolutas. Estas ideologias não permitem a crítica, nem a autocrítica. Contudo, a educação é um processo que não pode restringir-se a pensamentos cristalizados, inquestionáveis; pois isso é contra a construção do conhecimento que é uma ação dinâmica, questionável e transformadora. A construção do conhecimento compreende ressignificação, o que faz do processo de ensino e aprendizagem um momento fascinante.

A rotina leva à repetição e isso transforma a prática educativa em algo cansativo e enfadonho. Acredita-se que o planejamento coletivo é o meio que ajuda a romper com a repetição. Uma prática pedagógica bem estruturada possibilita o envolvimento; caso contrário, provoca cansaço e desinteresse. Muitas vezes a escola não consegue entender a razão do déficit em suas atividades, porém se olhar profundamente como vem sendo desenvolvida a prática educativa verá que a falta de estratégias inovadoras é fator que faz a diferença em qualquer trabalho.

Não existe possibilidade de se desenvolver um trabalho sem o envolvimento da equipe escolar. O que ocorre é que muitos imaginam que são autossuficientes e não escutam os demais. A prática educativa é trabalho coletivo e



deve haver a integração da comunidade escolar e, por esta razão, é essencial que o conjunto seja valorizado.

A rejeição da complexidade é um problema frequente na prática educacional, pois muitos docentes acreditam que recorrendo a estratégias fantasiosas, sem objetividade e profundidade científica conseguirão responder satisfatoriamente ao complexo processo de ensino e aprendizagem. Como observa Santos Filho (2012, p. 266), “a rejeição ou ignorância da complexidade do trabalho educativo tem levado os educadores à busca de receitas mágicas, práticas rotineiras de eficácia duvidosa, soluções fáceis para problemas complexos relacionados à educação” [...]. O trabalho pedagógico é complexo pelo fato de ter como ferramenta o conhecimento científico. Todavia, isso pode ser a consequência de dois problemas graves: o descaso com o planejamento e o desconhecimento do que precisa ser trabalhado.

O dogmatismo e a intolerância são problemas crônicos dentro da educação. Muitos docentes que já trabalham há anos utilizam os mesmos livros, as mesmas explicações e, possivelmente, o mesmo plano de aula. Muitos deles atuam “na crença num conjunto de princípios inalteráveis que regem a prática dos profissionais e constituem sua “experiência” que pode significar repetição da mesma prática ao longo de vários anos” (SANTOS FILHO, 2012, p. 267). A prática educativa, necessariamente, precisa passar por um processo constante de ressignificação. Novas descobertas e novos estudos estão acontecendo frequentemente e a escola precisa se apropriar desses conhecimentos, caso contrário, vai se transformando, paulatinamente, em uma instituição sem função social, obsoleta e fantasiosa.

O processo de construção da proposta pedagógica exige, ainda nessa segunda fase, que aconteçam dois momentos significativos: o diagnóstico do contexto interno e externo da escola. Em relação ao contexto interno da escola é importante perceber que “a análise da estrutura dos recursos da escola, entendida como espaço arquitetônico (físico) inserido num espaço social (ambiental) constitui a fase inicial da elaboração do projeto” (SANTOS FILHO, 2012, p. 267). A escola precisa compreender dois aspectos que são relevantes para a construção de sua proposta: o socioeconômico e o cultural. Eles dizem muito sobre a vida da comunidade. A localização da escola é um aspecto que influencia na sua maneira de trabalhar pedagogicamente. Se a instituição escolar localiza-se num espaço rural ou

urbano faz diferença em muitos aspectos. Assim, o espaço onde ela se encontra tem forte influência na definição dos seus objetivos. Eles nunca poderão estar desconexos das demandas sociais aí presentes.

Os recursos físicos da escola devem ser organizados de maneira a favorecer o ensino e aprendizagem. Sala de aula muito pequena, por exemplo, é um complicador. Escola sem espaço para lazer não terá condições de se transformar em ambiente que favoreça as relações humanas. Uma escola que não possui condições físicas adequadas, provavelmente não terá condições de oferecer um ensino de qualidade. Recursos didáticos e imobiliários também estão entre os suportes que favorecem os alunos a se desenvolverem. Ausentes na escola podem deixar uma lacuna dentro do processo de construção do conhecimento. Um conjunto de recursos importantes são os humanos, pois eles, representados por docentes, outros profissionais da escola, pais e alunos, são peças emblemáticas para que a escola possa atingir avanços satisfatórios. Cada um deve ser responsável pelo papel que desenvolve dentro do ambiente escolar; assim, o conhecimento é construído dinâmica e coletivamente.

Contudo, há que se destacar que o professor tem uma responsabilidade de significação valiosa, pois é ele que convive no contexto da sala de aula com o aluno. Fernandez Pérez (1988, apud SANTOS FILHO, 2012) considera seis características básicas que o professor deve adquirir e consolidar. São elas: “(1) Saber específico; (2) Progresso contínuo de caráter técnico; (3) Fundamentação crítico-científica; (4) Autopercepção do profissional; (5) Nível de institucionalização da profissão; (6) Nível de reconhecimento social” [...] (SANTOS FILHO, 2012, p. 269). Todavia, nunca é demais salientar que, no geral, todo recurso precisa ser bem utilizado pela escola, pois sua má utilização não contribuirá para que a apropriação do conhecimento se dê com eficiência.

Analisar a organização escolar é outro fator que deve acontecer durante o processo de construção da proposta pedagógica da escola. Os sujeitos que compreendem o espaço escolar estão aí presentes porque, de alguma forma, há interesses coletivos que os unem. As instituições nascem com propostas sociais para serem alcançadas. Dependendo dos seus objetivos e metas atenderão a um determinado grupo de indivíduos. A instituição escolar não foge a essa regra. Aqueles que a ela se integram é porque acreditam na sua capacidade de

transformação. Entretanto, a análise da organização escolar deve atender aos seguintes critérios

a) A estrutura formal, estabelecida pelas leis; (b) A estrutura informal, criada pelos grupos informais; (c) Os níveis e canais de participação na gestão da escola pelos professores, pais de alunos e alunos; (d) Os sistemas de comunicação e coordenação existentes, tanto no nível do corpo docente como do conjunto da comunidade escolar como a APM e o grêmio estudantil; (e) As relações com o contexto externo à escola, ou seja, administração local, os grupos sociais do bairro etc.; (f) Adequação das estruturas organizativas aos fins buscados (SANTOS FILHO, 2012, p. 271).

Provavelmente, o grande objetivo dessa análise é fortalecer e valorizar as relações sociais que se concretizam entre os sujeitos da comunidade escolar, reconhecendo as diversas formas de representação e participação que acontecem na escola. Outra importante contribuição desse processo é a percepção da imagem que a escola reflete. Como os profissionais se veem na escola? Como a escola é vista por estes profissionais? Como a comunidade escolar percebe a instituição escolar?

A análise do contexto externo da escola é fator imprescindível para que o projeto educativo escolar possa atender às demandas inerentes aos sujeitos presentes no entorno da instituição. A profundidade dessa análise pode ser sustentada por dois princípios: o entorno socioeconômico e o entorno sociocultural. Daí surgem as carências e/ou necessidades que precisam de atenção por parte da escola. Acredita-se que esse fenômeno pode ser interpretado como subjetividade social, por ser específico do contexto em destaque. Santos Filho (2012), afirma que na compreensão das demandas sociais é necessário efetuar-se três processos no sentido de verificar o contexto social da escola. São eles: efetuar a coleta de informação, analisar a informação e priorizar as necessidades.

No processo de coletar informações podem-se utilizar questionários com pais e alunos para que se possa perceber suas expectativas educacionais. Debates entre pais e docentes podem ser um recurso significativo para se obter informações. Finalizando esse momento é necessário analisar os resultados e, se possível, compará-los com de outras realidades.

O momento da análise das informações é importante, pois é nessa hora que se sentirá quais as carências da comunidade. Para sua efetivação pode-se

agir utilizando os seguintes critérios: “a) ordenar os dados coletados por dimensões nas quais podemos situar as necessidades educativas; b) analisar a informação coletada em relação às dimensões, com o propósito de defini-las adequadamente; c) fazer uma lista das necessidades educativas detectadas” (SANTOS FILHO, 2012, p. 273).

A partir do momento em que as necessidades foram identificadas haverá a priorização de algumas; contudo, isso terá que levar em consideração alguns critérios à luz dos quais esse processo deve ocorrer,

a) Norma legal: não podem ser selecionadas necessidades apontadas pela comunidade que sejam contrárias a algum princípio legal. Assim, por exemplo, não pode ser considerada como necessidade a segregação dos alunos menos capazes de cada nível em grupo específico; b) Os recursos disponíveis ou acessíveis: a comunidade escolar deve priorizar ou selecionar aquelas necessidades educativas que dispõem ou podem dispor de recursos para serem atendidas (SANTOS FILHO, 2012, p. 273).

A terceira fase do processo de construção do projeto educativo escolar compreende sua configuração definitiva. Esse momento já foi antecedido por estudos, debates, diagnósticos e uma série de informações sobre o contexto escolar. Santos Filho (2012, p. 273) entende que nessa fase é necessário destacar [...] “(1) as dimensões de melhoria da realidade; (2) o ajuste aos conhecimentos atuais e às melhores práticas; (3) o respeito às normas legais; (4) o que efetivamente se pretende fazer”.

Uma característica da proposta pedagógica é a inovação. Ela deve estar comprometida com a busca de melhoria de vida da comunidade escolar e responder às demandas diagnosticadas socialmente. Em sua busca por inovação deverá respeitar as normas legais (LDB: diretrizes curriculares, resoluções”) (SANTOS FILHO, 2012, p. 274),

O projeto deve ser levado para avaliação do conselho escolar para apreciação e aprovação e, posteriormente, deve ficar à disposição de qualquer membro da comunidade escolar e da administração para consulta ou tomada de conhecimento.

Uma proposta de esquema do projeto educativo, segundo sugestão de Santos Filho (2012, p. 276) pode ser a seguinte:

#### 1.0 Caracterização da escola

- 1.1 Quem somos?
- 1.2 Onde estamos?
- 1.3 Cultura organizacional da escola
  - 1.3.1 Análise da prática educativa da escola
  - 1.3.2 Análise da organização formal e informal da escola
- 1.4 Recursos
  - 1.3.3 Recursos materiais
  - 1.3.3 Recursos humanos
  - 1.3.4 Recursos econômicos
- 2.0 Contexto externo da escola: características socioeconômicas e culturais
  - 2.1 Características socioeconômicas da escola
  - 2.2 Características socioculturais da escola
- 3.0 Objetivos educacionais
  - 3.1 Objetivos da educação infantil
  - 3.2 Objetivos do ensino fundamental
  - 3.3 Objetivos do ensino médio
- 4.0 Metodologia geral do projeto educativo
- 5.0 Avaliação da aprendizagem dos alunos
- 6.0 Estrutura organizacional da escola
  - 6.1 Organograma
  - 6.2 Órgãos de governo da escola
    - 6.2.1 Órgãos unipessoais
      - 6.2.1.1 Diretor/gestor principal
      - 6.2.1.2 Vice-diretor/vice-gestor
      - 6.2.1.3 Coordenador pedagógico
      - 6.2.1.4 Secretário da escola
    - 6.2.2 Colegiados
      - 6.2.2.1 Conselho escolar
      - 6.2.2.2 Conselho gestor (diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico)
      - 6.2.2.3 Assembleia de professores
  - 6.3 Equipe de professores
    - 6.3.1 Departamentos

- 6.3.2 Divisões (por área de conhecimento)
- 6.3.3 Cursos (educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio)
- 6.3.4 Séries/ciclos
- 6.3.5 Comissões especiais
- 6.4 Serviços
  - 6.4.1 Refeitório/merenda escolar
  - 6.4.2 Transporte escolar
  - 6.4.3 Secretaria
  - 6.4.4 Biblioteca escolar
  - 6.4.5 Recreação e esporte
  - 6.4.6 Escola aberta à comunidade nos fins de semana
- 6.5 Órgãos de participação da comunidade escolar
  - 6.5.1 Associação de pais e mestres
  - 6.5.2 Assembleia geral
  - 6.5.3 Alunos delegados de curso/série
  - 6.5.4 Pais e mães delegados de curso/série
  - 6.5.5 Escola de pais
  - 6.5.6 Associação de alunos (grêmio estudantil).

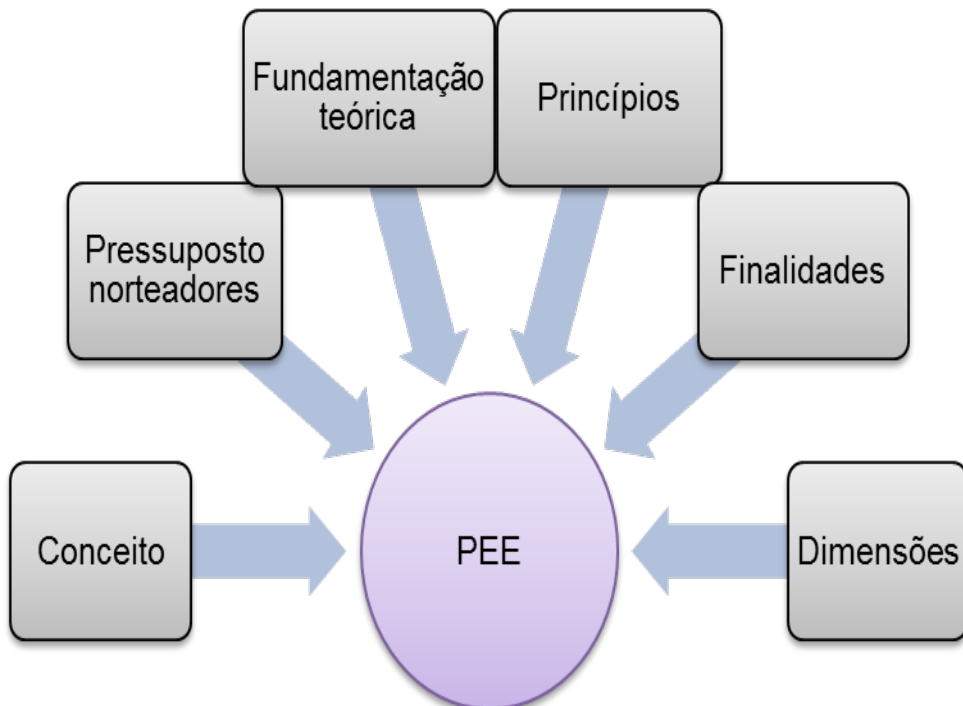


Figura 5 - Demonstrativa dos aspectos que compreendem a construção do PEE  
 Fonte: Oliveira (2016)

## 2.8 O barco ideal

A construção da proposta pedagógica de uma escola é um processo árduo, complexo e desafiador; porém, é um instrumento que possibilita transformar a escola em um órgão que está sintonizado com a identidade cultural do espaço onde se insere. Proporcionar novos debates e buscar a inovação são vocações inerentes ao projeto educativo e delas jamais poderá afastar-se. Um projeto que não deslinda a realidade de uma escola nunca poderá compreender seus anseios, nem se constituir em meio autêntico de sua transformação. Construir uma proposta pedagógica é assumir um compromisso com a mudança, e desprender-se das práticas fúteis e obsoletas que se enraizaram no cotidiano da escola.

O trabalho coletivo de construção do projeto educativo escolar não esgota a responsabilidade da comunidade escolar, mas é um momento significativo de exercício da democracia escolar. Após sua aprovação pelo conselho escolar é que o mesmo será operacionalizado, pelo projeto curricular e pelos projetos didáticos da escola. Implementá-lo e avaliá-lo constitui-se em tarefas essenciais. Não é suficiente acreditar que somente a construção do projeto garante o sucesso da educação escolar. A diferença está no compromisso com a sua aplicabilidade, pois é necessário que sua implementação aconteça para que a escola qualifique suas relações possibilitando, assim, que o conhecimento seja construído como propriedade coletiva, como um bem comum. A participação como engajamento será um meio que possibilitará a transformação do espaço escolar. A gestão democrática será corroborada se houver participação nas tomadas de decisões e, isto consiste na autonomia que deve ser entendida como o escopo da escola, para que a mesma tenha condições de solucionar os problemas que surgirem em seu cotidiano.

A metáfora contida nos primeiros parágrafos do capítulo mostra a relação intrínseca entre o projeto educativo e a identidade cultural de uma comunidade escolar. Quando se relaciona o projeto educativo escolar com o rio e o barco, pretende-se destacar dois elementos essenciais para a vida do ribeirinho marajoara. O rio e o barco são indispensáveis para a sobrevivência do caboclo na ilha do Marajó e a escola é um instrumento essencial para a melhoria da qualidade de sua vida.

O barco utilizando o rio como meio para se locomover constituiu-se no principal elo que mantém o intercâmbio entre as comunidades circunvizinhas. O

caminho que possibilita o ribeirinho da Amazônia construir seus sonhos e se transformar em sujeito que preserva e enriquece sua cultura. Os poetas paraenses Ruy Barata e Paulo André foram brilhantes ao criar o poema “esse rio é minha rua”.

Esse rio é minha rua,  
minha e tua mururé,  
piso no peito da lua,  
deito no chão da maré.

Pois é, pois é,  
eu não sou de igarapé,  
quem montou na cobra grande,  
não se escanCHA em puraquê.

Rio abaixo, rio acima,  
minha sina cana é,  
só em falá da mardita  
me alembrei de Abaeté.

Pois é, pois é,  
eu não sou de igarapé,  
quem montou na cobra grande,  
não se escanCHA em puraquê.

Me arresponde bôto preto  
que te deu esse pixé  
foi limo de maresia  
ou inhaca de mulhé.

Pois é, pois é,  
eu não sou de igarapé,  
quem montou na cobra grande,  
não se escanCHA em puraquê.

[www.culturapara.art.br/rbarata/ruymusic.htm](http://www.culturapara.art.br/rbarata/ruymusic.htm)

Este poema demonstra o que o rio representa para o ribeirinho da Amazônia. Os rios são as ruas por onde andamos. Entretanto, o currículo da escola ribeirinha ainda é urbanizado e ignora esse contexto que nas suas vivências, identidades, diferenças e peculiaridades é plural e, ao mesmo tempo, único.

O barco é quem nos leva pelos rios amazônicos ora de águas correntes, ora de águas calmas, turvas ou escuras. Para navegar em segurança o barco precisa estar organizado, ter a iluminação adequada para navegação, possuir uma força motora que possa movê-lo para vencer a correnteza, o vento e a maresia quando necessário. O barco precisa possuir todos os equipamentos que dão segurança e proteção para seus passageiros e ter um mestre da navegação que conheça o percurso a ser feito e seja responsável para guiá-lo. O barco deve passar



por um processo de manutenção periódica para não ser surpreendido por problemas indesejados, pois os rios apresentam bancos de areia, praias, pedras, mururés e outros fatores que representam risco durante a viagem. Daí a importância de alguém experiente para conduzir a embarcação.

Além disso, o barco precisa de uma tripulação preparada para ajudar durante a viagem. Um mecânico para fazer a manutenção do motor para que funcione sem problemas. Um cozinheiro (a) para preparar a alimentação e vários moços-de-convés para trabalharem no momento de atracar o barco, limpá-lo, arrumar a carga que será transportada. Atualmente, existe mais uma preocupação para a tripulação: vigiar a embarcação durante a viagem para evitar os assaltos realizados por piratas que atuam nos rios da Amazônia. Existem momentos durante a viagem que a maresia causa desconforto, mas o ribeirinho, já acostumado com essa situação, parece não se importar muito. Sabe que a tensão é momentânea e logo passará. Em alguns momentos da viagem contemplam-se paisagens que são deslumbrantes. Florestas esverdeadas, o sol nascendo ou se pondo entre as árvores, gaivotas sobrevoando os rios, enfim, um cenário maravilhoso. Entretanto, para continuar seguro o barco precisa manter-se navegando pelo álveo do rio, pois ali as águas são mais profundas e ele não corre o risco de encalhar.



Imagem 3 – O barco e o cotidiano escolar

Fonte: <http://www.ariquemesonline.com.br/noticia.asp?cod=291483&codDep=38>

O barco objetiva chegar a um lugar, uma cidade, uma comunidade vizinha ou uma vila. Daí a importância de não se desviar da rota. Segui-la é a garantia de chegar ao destino sem problemas. O destino é o que se deseja alcançar.

Alcançá-lo representa o sucesso da viagem. Isso faz com que se ganhe experiência para realizar outras viagens. Mas, ainda existe algo que precisa ser dito. O barco não pode extrapolar o seu limite de carga e passageiros, todavia, não pode viajar vazio. A carga deve ser colocada no seu devido lugar: o porão. Os passageiros devem receber uma atenção especial para que gostem do barco e queiram realizar novas viagens nele, pois não foi construído para fazer apenas uma viagem ou ficar ancorado em um porto. Da mesma forma não foi feito para ser arrastado pela maré ou pelo vento. Precisa navegar em rios diferentes, águas tranquilas ou correntes, enfim, a missão do barco é viajar.

A relação profunda que há entre esses elementos supramencionados é que provoca o dinamismo da vida do ribeirinho marajoara. Por menor que seja um barco ele precisa viajar em segurança. Pode conduzir poucas pessoas; porém, precisa conduzi-las com segurança.

A partir da metáfora do barco, podemos fazer uma profunda reflexão sobre a prática pedagógica da escola ribeirinha. Semelhante ao barco, a escola precisa viajar para conduzir seus alunos a novos aprendizados, novos espaços de aprendizagem, possibilitando uma educação emancipatória. É necessário se questionar qual a semelhança entre a metáfora do barco e a escola? Quem são os passageiros do barco-escola? Quem deve comandar esse barco? E a tripulação? Qual instrumento serve de rota? O trabalho escolar é uma viagem sem problemas ou surgem dificuldades que precisam ser superadas?

A utilização dessa metáfora aconteceu basicamente por dois motivos. Primeiro, para demonstrar o quanto o aspecto social está presente no cotidiano da escola, mas está ausente do currículo formal trabalhado em sala de aula. Segundo, para demonstrar a necessidade que a escola tem de planejar suas atividades. O planejamento é um pressuposto que nunca deve estar ausente da prática educativa, pois, sem ele, como a escola vai conseguir navegar? Não existe possibilidade de uma educação de qualidade sem que se tenham metas, objetivos e diretrizes definidas. É fundamental que as atividades educativas não ocorram sem essas orientações. Caso contrário, a possibilidade da participação como tomada de decisão, a autonomia da escola e a gestão democrática e participativa deixam de existir. Sem esses princípios o que veremos é um barco-escola frágil, sem condições de viajar. Todavia a viagem estará sujeita a problemas de toda natureza, como falta de rumo, falta de rota, falta de curso (currículo) seguro, sem destino.

### 3. METODOLOGIA DA PESQUISA

Este trabalho iniciou-se com o levantamento e estudo de referências teórico-metodológicas que consideramos importantes para alicerçar as análises e discussões aqui apresentadas. Após encontrar um referencial teórico significativo, construímos a proposta de pesquisa com todas as suas partes, definindo sua metodologia de investigação. Daí ocorreu o primeiro contato com a gestão da escola a ser investigada. Esse momento já se constituiu em uma tomada de decisão, pois havia algumas escolas que demonstravam interesse sobre o trabalho. Todavia, optamos pela escola “Paraíso do Saber”, utilizando alguns critérios de inclusão: 1) o interesse da gestão escolar pelo desenvolvimento do trabalho; 2) a disponibilidade do corpo docente para participar da proposta de pesquisa; 3) o fato de a escola nunca ter vivenciado uma experiência de construção da proposta pedagógica; 4) o fato de o pesquisador já conhecer toda a comunidade escolar, o que, de certa forma, ajudou no desenvolvimento das atividades.

Após verificar o espaço onde ocorreu a pesquisa, optamos por um suporte metodológico que possibilitasse a resolução de um problema enfrentado pela instituição escolar. Identificamos que a escola precisava construir o seu projeto educativo, entretanto, encontrava dificuldades em sistematizar o trabalho. Decidimos por um paradigma de pesquisa com abordagem qualitativa, sendo a pesquisa-ação o suporte norteador deste trabalho. É conhecido que:

A pesquisa-ação e a pesquisa participante estão ganhando grande audiência em vários meios sociais. Ainda é cedo para se ter uma avaliação da amplitude e dos resultados realmente alcançados. Do lado oposto, alguns partidários da metodologia convencional veem na pesquisa-ação e na pesquisa participante um grande perigo, o do rebaixamento do nível de exigência científica [...] “Nosso desafio consiste em mostrar que tais riscos, que também existem em outros tipos de pesquisa, são superáveis mediante um adequado embasamento metodológico” (THIOLLENT, 2011, p. 14).

Acreditamos que qualquer paradigma de pesquisa está sujeito ao “abandono do ideal científico e à manipulação política” (THIOLLENT, 1988, p.8). Os enfoques tradicionais são passíveis de críticas. O positivismo, por exemplo, ao defender a neutralidade científica, caminha para um reducionismo científico. Será

que o pesquisador conseguirá realizar um trabalho investigativo sem, de alguma forma, envolver-se com os sujeitos pesquisados?

Entretanto, o paradigma de pesquisa-ação, na nossa concepção, é o que mais se identificou com o trabalho que precisava ser desenvolvido, pois à luz dos estudos de Thiollent (2011), percebemos que essa proposta daria resultados em curto prazo para o contexto escolar ribeirinho investigado. O trabalho investigativo dessa natureza é exequível, pois possibilita mudanças que qualificam as atividades do espaço pesquisado. Consideramos importante a proposta de pesquisa, tendo em vista que:

[...] um dos principais objetivos dessa proposta consiste em dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informação, práticas políticas, etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez (THIOLLENT, 1988, p.8).

A proposta de pesquisa-ação está embasada no “enfoque qualitativo, que tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo” (MOZZATO, 2003, p. 17). Mas, um ponto de destaque é o “caráter emancipatório” dessa abordagem (MOZZATO, 2003), pelo fato de pesquisadores e pesquisados, juntos, se constituírem sujeitos que caminham em busca da solução de um problema. Sua importância como método é plausível, pois:

O caráter emancipatório dessa concepção educacional é visível porque “ao viver um processo de investigação-ação educacional, ocupamo-nos em refletir sobre nossas práticas educacionais, buscando direcionar a nossa ação para a conscientização dos envolvidos e sempre tendo em mente conhecer a realidade para transformá-la” (MION; BASTOS, 2001 *apud* MOZZATO, 2003, p. 21).

O aprofundamento dos estudos sobre a pesquisa-ação, neste trabalho, é possibilitado pela contribuição de Thiollent (2011), pois ele ajudou-nos a percorrer um caminho que permitiu a compreensão das bases estratégicas que compreendem o paradigma em destaque. A partir das suas análises pode-se compreender que:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Dionne (2007) destaca também que

A pesquisa-ação é, principalmente, um processo de intervenção coletiva assumido por participantes práticos (*praticiens*), com vistas a realizar uma mudança social com a implicação dos atores em situação. A contribuição dos pesquisadores é significativa, em virtude de sua associação orgânica e de sua crítica ao processo (p. 24).

Contudo, Thiollent (2011) chama a atenção para algo que revela a falta de entendimento do que realmente vem a ser a pesquisa-ação. Há pesquisadores confundindo a proposta de pesquisa-ação com uma ação pertencente a determinados grupos. Assim, “a pesquisa-ação é vista como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares” (THIOLLENT, 1988, p. 14). Entretanto, essa metodologia pode ser utilizada em muitas áreas, afinada com outros tipos de compromissos sociais e ideológicos. Daí o entendimento de sua aplicabilidade também na área educacional.

Outro destaque importante que Thiollent (2011) traz em sua análise é que a proposta de pesquisa-ação deve ter o compromisso de não fugir das exigências científicas. O autor acrescenta:

A nosso ver, um grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual “ciência” não seja sinônimo de “positivismo”, “funcionalismo” ou de outros rótulos (THIOLLENT, 2011, p. 26).

Acreditamos que esses comentários são justamente para que não se faça mal uso de uma metodologia de pesquisa que se considera relevante na busca de soluções pertinentes para um determinado contexto social. Certamente o ponto de maior confusão está relacionado no que diz respeito aos objetivos práticos (THIOLLENT, 2011). Eles devem estabelecer uma relação profunda com o problema investigado. Esses objetivos caminharão sempre na busca de uma saída para a situação social.

Utilizamos a metodologia conhecida como pesquisa-ação com o propósito de promover um processo de reflexão crítica sobre as carências e necessidades presentes no contexto da escola ribeirinha investigada. Foram destacados problemas que precisam ser solucionados. Isto caracteriza-se como um processo de pesquisa. A construção do PEE da escola configura a ação resultante desse processo. Tais procedimentos foram sistematizados, pois acreditamos que “a ação é mais eficaz que o discurso para induzir modificações de certos comportamentos humanos” (DIONNE, 2007, p. 27).

Após a compreensão de que a pesquisa-ação seria o suporte teórico-metodológico ideal para o desenvolvimento desta pesquisa, definimos os procedimentos necessários para que o processo de investigação pudesse suscitar fenômenos que revelassem elementos valiosos para a pesquisa. Estes procedimentos foram fundamentais no sentido de provocar os sujeitos durante os encontros e para a coleta de dados. Buscamos orientações nos estudos de Thiollent (2011) e Mozzato (2003), bem como nas contribuições de Gajardo (1986) e Dionne (2007).

Thiollent (1988) ensina que a metodologia é como uma “bússola” e esta deve conduzir-nos à cientificidade. Além do mais, é importante observar que o caráter prático da pesquisa-ação não nos afasta da ciência. Muito pelo contrário, “como concepção educacional, a investigação-ação preocupa-se justamente com a formação da consciência crítica das pessoas envolvidas nesse processo, o que caracteriza uma intencionalidade claramente emancipatória” (MOZZATO, 2003, p. 25).

Segundo Gajardo (1986) é necessário uma proposta de pesquisa que possa quebrar a dicotomia entre “teoria-prática”. Para que se possibilitem mudanças é importante romper com o monopólio do saber e do conhecimento. Assim,

Delineiam-se estratégias para romper com o que se denomina *monopólio do saber e do conhecimento*. Inicia-se a procura de métodos e técnicas que permitam conhecer, transformando, e questionar e agir sobre o objeto ou realidade estudada. Métodos e técnicas que possibilitem a participação dos setores populares na tarefa de descobrir e transformar sua própria realidade (GAJARDO, 1986, p. 16).

Dionne (2007) contribui para aprofundar as reflexões sobre esse objetivo da pesquisa-ação que é de quebrar com essa distância que tradicionalmente se criou entre teoria e prática tendo o cuidado para não perder o propósito científico. “A pesquisa-ação pretende fundamentalmente reduzir a distância entre teoria e prática, dando conta da distância que se criou, em vários campos, entre reflexão teórica e prática profissional” (DIONNE, 2007, p. 31).

À luz do que propõe Thiollent (2011), consideramos importante, para o primeiro momento, o contato com os sujeitos e o espaço onde ocorreria a pesquisa, pois seria fundamental observarmos um pouco a dinâmica da escola. Posteriormente optamos por apresentar a proposta de pesquisa para os professores, pais ou responsáveis por alunos, responsáveis pelo transporte escolar, coordenação da escola, alunos e funcionários de apoio. A intenção era observar qual o comportamento da comunidade escolar diante do que estava sendo proposto. Eram trinta pessoas no total dispostas a participarem dos seis encontros programados.

Num terceiro momento definimos como primordial o diagnóstico da situação para observar o contexto interno e externo da escola para o levantamento das demandas que precisavam ser equacionadas. Porém, era importante a utilização de um mecanismo que possibilitasse um olhar profundo sobre a realidade da escola. Optamos pela técnica de grupo nominal, pois, dessa forma, conjuntamente com os sujeitos pesquisados, perceberíamos as demandas, carências e necessidades prioritárias no contexto escolar.

Em seguida consideramos importante a utilização do Sociodrama, pois era necessário compreender como a comunidade escolar reagiria diante das diversas situações que ocorrem frequentemente no contexto onde a escola se encontra. Essa técnica foi significativa porque foram representados fatos que envolvem o cotidiano da escola. No sociodrama as representações ocorreram com base naquilo que os sujeitos da pesquisa presenciam em seu cotidiano. Isso forneceu muitas informações sobre problemas que ocorrem no âmbito familiar e que, muitas vezes, influenciam na vida escolar da criança.

Todavia, o sociodrama trouxe fatos que não ficaram bem esclarecidos, como por exemplo, crianças desestimuladas de irem à escola e crianças que não se desenvolvem satisfatoriamente dentro do processo de ensino e aprendizagem. Não compreendíamos a falta de estímulo e de desenvolvimento

cognitivo dessas crianças. Utilizamos a técnica de grupo focal como instrumento para provocar alguns debates entre os sujeitos pesquisados. Daí houve a compreensão da falta de estímulo das crianças e os problemas relacionados à aprendizagem manifestados nas representações. Esse recurso foi utilizado durante dois momentos específicos. Primeiro, após a técnica de grupo nominal e após o sociodrama. Assim houve uma reflexão mais profunda das situações expostas durante as representações. A partir das exposições pudemos compreender as razões que levaram as pessoas a demonstrarem aquelas situações.

### **3.1 Coleta dos dados**

A coleta de dados é um momento relevante no trabalho de pesquisa. É necessário atentar para estratégias que permitam uma maior sensibilidade aos fenômenos que estão ocorrendo. Dentro do método de pesquisa-ação há necessidade de se definir estratégias que direcionem a coleta de dados.

Alguns pesquisadores recorrem também a técnicas antropológicas: observação participante, diário de campo, histórias de vida, etc. Alguns autores recomendam técnicas de grupos, tais como o sociodrama, com o qual é possível reproduzir certas situações sociais que vivem os participantes (THIOLLENT, 2011, p.71).

Essa pesquisa destacou, como, mais uma estratégia para a coleta de dados, a observação participante, pois era fundamental que se observasse o envolvimento individual e coletivo dentro das discussões proporcionadas pela pesquisa. Optamos por fazer um diário de campo para cada encontro realizado, sendo que todos os acontecimentos considerados relevantes foram registrados. Outras estratégias foram utilizadas, como por exemplo, a produção de relatórios, imagens e vídeos a partir dos quais fizemos a tabulação dos dados. Eles foram importantes porque eram essenciais que se registrassem pontos relevantes, como por exemplo, falas dos participantes, dinâmicas realizadas, aprendizado que os debates propiciaram, etc.

A análise dos dados ocorreu embasada pelo processo indutivo procurando responder às indagações sobre a ocorrência de fenômenos e às motivações que levaram ao seu acontecimento. O mais coerente para uma pesquisa



de cunho qualitativo é justamente a utilização desse método. “A indução [...] parte do particular e coloca a generalização como produto posterior do esforço de coleta de casos particulares”. [...] “A indução inverte o movimento evolutivo do pensamento, colocando como ponto de partida a observação verificável” (DEMO, 1995, p. 137).

Compreendemos que o suporte metodológico utilizado deu conta de observar profundamente a realidade investigada. Todavia, é bom salientar que qualquer proposta metodológica estará sujeita a críticas e a erros. Mas, nosso trabalho transcorreu sem tantas dificuldades. Quando digo que as dificuldades não foram tantas é no sentido de ter acesso à escola. A coordenação escolar não impôs sanções ao trabalho investigativo.

### **3.2 Instrumentos da pesquisa**

Utilizamos três estratégias para potencializar o levantamento dos dados. Foram as seguintes: técnica de grupo nominal, sociodrama e técnica de grupo focal.

Realizamos a *técnica de grupo nominal* distribuindo papel e caneta para os presentes e solicitamos que cada um dos participantes indicasse os cinco problemas que, em sua opinião, eram os mais graves que a escola enfrentava naquele momento. Após indicarem as necessidades da escola, recolhemos as folhas e, em uma lousa, enumeramos o que eles informaram. A princípio somente três necessidades foram apontadas. Isso aconteceu porque muitas indicações não constituíam um problema, mas parte dele, como por exemplo, uma pessoa indicou que faltava um filtro para a água; outra indicou que era preciso o poço artesiano. Compreendemos que esses fatores não eram problemas isolados, porém partes de um mesmo problema: falta de água potável. Por essa razão somente três carências foram indicadas no primeiro momento. Mais uma vez distribuímos o material e pedimos que mais dois problemas fossem indicados pela comunidade.

Optamos pelo sociodrama por ser uma técnica para obter dados em pesquisa de cunho qualitativa. Outra razão da utilização era o fato de proporcionar o envolvimento das pessoas nas atividades que vinham sendo desenvolvidas. Através dessa técnica tem-se a oportunidade de aumentar os conhecimentos e dialogar ativamente sobre os conflitos que precisam ser superados.

O sociodrama é, pois, uma metodologia de pesquisa ativa e traz, portanto, as significações presentes nas relações, o discurso compartilhado, e um processo dialógico com intensa troca de conteúdos psíquicos, atitudinais e comportamentais entre as pessoas, no propósito conjunto de solucionar determinados conflitos (NERY, 2006, p. 307).

Thiollent (2001) destaca o sociodrama como uma das técnicas utilizadas em pesquisa-ação. Seus estudos apontam para uma gama de recursos que podem ser utilizados em pesquisas qualitativas.

Alguns autores recomendam técnicas de grupo, tais como o sociodrama, com o qual é possível reproduzir certas situações sociais que vivem os participantes. Por exemplo, as situações marcadas pelas relações de desigualdades: empregado/patrão, mulher/marido etc. Nessa reprodução simbólica são incorporadas formas de expressão cultural próprias aos grupos considerados (THIOLLENT, 2011, p.73)

O *sociodrama* ocorreu da seguinte maneira: conversamos com os professores antecipadamente para explicarmos como funcionaria essa estratégia metodológica. Quando reunimos todo o grupo, explicamos que eles seriam divididos em três subgrupos e que cada um deles teria um professor como responsável. Dentro de cada subgrupo o responsável orientaria sobre como proceder. Orientamos aos professores que solicitassem aos participantes que representassem fatos ligados ao cotidiano da comunidade escolar. O tempo disponível foi de trinta minutos para organizarem as apresentações. Cada grupo teria de quatro a cinco minutos para representar. Passados o tempo combinado, os grupos voltaram e iniciaram as dramatizações.

A *técnica de grupo focal* ocorreu em dois momentos específicos. Utilizamos, pela primeira vez, após a aplicação da técnica de grupo nominal, pois alguns problemas destacados, como por exemplo, a falta de responsabilidade dos professores e a falta de acompanhamento familiar, não ficaram bem esclarecidos; daí a importância da aplicação da técnica. Outro momento onde ocorreu a técnica de grupo focal foi após o sociodrama. As situações representadas pelos sujeitos da pesquisa foram significativas pelo fato de abordarem problemas que, muitas vezes, não recebem a devida importância que merecem. Foi compreendido que seria necessário um debate para o aprofundamento de tais situações.

O grupo focal é uma técnica utilizada em propostas de pesquisas qualitativas.

Essa técnica é usada em pesquisa qualitativa para verificar sentimentos e opiniões de um grupo sobre um determinado assunto. Consiste em reunir um pequeno grupo de pessoas que discutirão temas de interesse de forma livre e espontânea. Deve ser valorizada como abordagem qualitativa, e como estratégia de coleta de dados, sendo geralmente usada para focalizar a pesquisa, formulando questões mais precisas; complementar informação característica de um grupo com relação a suas crenças, atitudes e percepções; e como forma de desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares, na qual o foco específico de atenção são as opiniões, relevâncias e valores dos entrevistados (VIRGÍNIO; NÓBREGA, 2012, p. 75).

Quando é preciso aprofundar o debate sobre um assunto que é de interesse coletivo recorre-se a essa técnica para qualificar a obtenção dos dados. O grupo focal é importante para aprofundar os conhecimentos sobre alguns problemas que, muitas vezes, não ficam esclarecidos durante o trabalho de pesquisa. O grupo dialoga para compartilhar ideias e ampliar o conhecimento sobre esses problemas.

## **4 RETRATANDO O CONTEXTO INVESTIGADO: UM MERGULHO NAS MARÉS DA EDUCAÇÃO RIBEIRINHA**

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados que resultaram da proposta de pesquisa-ação desenvolvida na Escola Municipal de ensino Infantil e Fundamental “Paraíso do Saber”, localizada no município de São Sebastião da Boa Vista, Pará.

Tínhamos a pretensão de desenvolver uma proposta de pesquisa exclusivamente investigativa; contudo verificamos que, mais que isto, era necessário utilizar esse processo como um meio de contribuir com a escola. Percebemos que sua proposta pedagógica ainda não existia, mas havia um grande interesse de construí-la. Contudo, faltava definir um plano de ação para sistematizar todo o trabalho. Daí a decisão por uma proposta de pesquisa-ação. Nossa satisfação foi grande quando apresentamos a proposta de pesquisa, pois ela foi aceita sem problemas pela escola. A instituição teve a oportunidade de finalizar a construção de seu projeto educativo e, atualmente, pleiteia a construção do seu projeto curricular e do projeto didático.

Realizamos o contato com os sujeitos e o local onde ocorreu a pesquisa, pois consideramos essencial ir à escola para fazer um reconhecimento do local e dialogar com as pessoas. Posteriormente apresentamos a proposta para a comunidade escolar para que ela tomasse conhecimento das nossas pretensões. Debatermos juntamente com os sujeitos envolvidos no trabalho de pesquisa sobre o projeto educativo escolar. A comunidade escolar precisava saber o que é esse projeto e qual a sua importância para a prática educativa da escola.

### **4.1 Demandas e necessidades presentes no espaço social da escola**

O diagnóstico da ação foi o primeiro trabalho realizado, pois se fez necessário observar o contexto da escola para levantamento das demandas que precisavam ser equacionadas. Thiollent (2011) considera o diagnóstico como uma etapa importante da metodologia de pesquisa-ação. Seus estudos mostram que o período denominado de “fase exploratória” é um momento importante para essa abordagem. É importante compreender que:

A fase exploratória consiste em descobrir o campo de pesquisa, os interessados e suas expectativas e estabelecer um primeiro levantamento (ou “diagnóstico”) da situação, dos problemas prioritários e de eventuais ações. Nessa fase também aparecem muitos problemas práticos que são relacionados com a constituição da equipe de pesquisadores e com a “cobertura” institucional e financeira que será dada à pesquisa (THIOLLENT, 2011, p.56).

Em seguida, optamos por aplicar a técnica de grupo nominal, pois ela nos ajudou a perceber, conjuntamente com os sujeitos da comunidade escolar, as demandas e necessidades prioritárias no contexto da escola. O sociodrama foi outra técnica que, seguindo as orientações de Thiollent (2011), consideramos essencial, pois com ela percebemos carências que ocorrem com mais frequência no ambiente familiar, mas que têm influência na escola.

Utilizamos a técnica de grupo focal para potencializar um debate junto aos sujeitos escolares, objetivando elencar ações que nortearam o desenvolvimento do projeto educativo. Todavia, essas estratégias foram aplicadas na fase final do trabalho.

Compreendemos que esses procedimentos, acima elencados, deram conta de responder o objetivo geral da nossa pesquisa. Entretanto, para a elaboração do relatório que compõe a análise final sobre essa proposta de pesquisa-ação, foi preciso estabelecer critérios de como os dados seriam levantados e analisados.

Destacamos, a seguir, as estratégias de coleta e análise de dados que se consideraram importantes para esta pesquisa. Recorremos a técnicas antropológicas (THIOLLENT, 2011). Primeiro foi utilizada a observação participante, pois com ela se tornou possível avaliar o envolvimento individual e coletivo dentro das discussões proporcionadas durante o desenvolvimento da pesquisa.

O segundo critério para coletar os dados foi o diário de pesquisa. Decidimos por duas formas de registrar os encontros: um relatório, feito por um dos participantes, que sempre era um (a) professor (a), e o próprio diário de campo do pesquisador, construído para destacar as dinâmicas utilizadas, as falas significativas, o aprendizado possibilitado pelo momento.

A análise dos dados empíricos ocorreu embasada pelo processo indutivo, pois as indagações levantadas por este trabalho precisavam ser respondidas, bem como as motivações que levaram ao seu acontecimento.

Acreditamos que a indução, à luz do que diz Demo (1995), é um método que nos possibilitou uma análise mais profunda do contexto investigado. Não era coerente partirmos de generalizações para chegarmos a supostas interpretações, pois isso, a nosso ver, não daria uma visão ampla dos fatos que foram observados.

#### **4.2 Descrição dos encontros**

Partimos para o primeiro momento da ação que foi justamente apresentar o projeto de pesquisa para a comunidade escolar. Foi um momento interessante, porém preocupante, pois propor para a escola um trabalho coletivo de construção do seu projeto educativo foi desafiador. O desafio estava no sentido de que, para a comunidade, essa experiência era um fato novo. Havia uma preocupação entre algumas pessoas. Queriam saber se as atividades ocorreriam somente na escola ou seria preciso viajar.

Foi necessário esclarecer que o desenvolvimento do trabalho ocorreria no espaço da escola. Percebemos que havia a necessidade de estimular as pessoas a participarem. Deveria pensar numa estratégia que despertasse o interesse pelo trabalho, afinal de contas, eles eram os sujeitos da pesquisa.

O segundo momento da pesquisa foi à apresentação do projeto educativo escolar. Fizemos uma apresentação breve, mas que destacou a importância da proposta pedagógica para a escola, construída com a efetiva participação dos sujeitos da comunidade escolar.

Esses dois momentos foram reveladores, pois percebemos que as pessoas estavam receosas e um pouco acomodadas. Esse medo de participar é um fator que historicamente se apresenta nos contextos onde as lutas são necessárias no sentido de vencer as ideologias que segregam as pessoas. Freire (2005) nos ensina que os oprimidos vivem um processo de imersão da consciência provocada pela realidade que oprime. “É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase-mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão da consciência” (FREIRE, 2005, p. 42).

Todavia, em relação ao contexto pesquisado, isso era esperado, no sentido de ser a primeira experiência de pesquisa que a comunidade escolar estava vivendo. No início da pesquisa percebemos que algumas pessoas queriam desanimar ou resistir à participação. Outras acreditavam ser incapazes de contribuir

com o trabalho que seria desenvolvido e existiam, ainda, aquelas que afirmavam que suas presenças não seriam importantes.

Criou-se uma cultura na região ribeirinha que provoca, muitas vezes, o afastamento da comunidade escolar dos encontros. Sempre ouvimos as pessoas declararem: “não estudei e tenho pouco conhecimento. Minha cultura é baixa”. Isso os faz acreditar que são incapazes de apresentar propostas e contribuíram positivamente nas reuniões promovidas pela escola.

Contudo, uma declaração feita no segundo momento já sinalizava algo positivo. Um participante afirma: “agora nós vamos até o fim” (Buriti)<sup>4</sup>. Essa fala serviu de entusiasmo, pois notamos que, mesmo em pouco tempo, alguma coisa já havia mudado. O mais impressionante é que o declarante, no início, talvez fosse um dos mais receosos com o trabalho.

Acreditamos que nesse processo investigativo algo ficou evidente: a escola precisa criar mecanismos que favoreçam a interação com a comunidade local, com vistas a construir relações que possibilitem a autonomia e a participação efetiva das pessoas. Deve empenhar-se “na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria, em uma sociedade também sujeito” (FREIRE, 1967, p. 36) .

Acreditamos que os momentos de reflexão que foram possibilitados e a construção e gestão do PEE serão fatores que contribuirão para que a comunidade transcenda e busque o exercício da autonomia. Observamos o que Santos Filho (2012) enfatiza sobre a forma como se concebe o homem no modelo de sociedade em que vivemos. Desde as sociedades mais antigas o homem sempre recebeu um rótulo. Atualmente ele é visto como cliente. A não participação das classes menos favorecidas é algo pensado e planejado pelo sistema dominante.

A educação formal, a serviço deste sistema, modela o homem para ser explorado e “hospedeiro” de ideias que o torna cada vez mais escravizado. Por outro lado “[...] a sociedade, o mundo e a cultura em que o ser humano está inserido impõe certas regras, escravizando e tratando a pessoa como objeto de manipulação, dominação” (SANTOS FILHO, 2012, p. 22).

---

<sup>4</sup> Esclarecemos que, por razões éticas, as falas dos sujeitos foram identificadas da seguinte forma: as mulheres receberam nome de flores e os homens, nome de frutas típicas da região.

Contudo, vale pensar o que realmente nos torna humanos. Pois esta é uma questão que deve permear os debates para questionar a forma como a educação acontece, bem como para potencializar as lutas e os enfrentamentos que são necessários para que o homem consiga romper com o marasmo em que se encontra imerso. A educação deve, dessa maneira, romper com mecanismos avassaladores que provocam exploração física, financeira e ideológica.

A forma como se conduz a educação escolar ribeirinha é extenuante, pois isso é uma maneira de enfraquecer aqueles que pretendem uma educação humanizadora. Brandão (2006) afirma que há um processo contínuo de expropriação dos direitos que impede que os sujeitos das classes menos favorecidas da sociedade participem efetivamente das decisões. Seus conhecimentos e valores não contemplam as propostas educacionais em prática nas escolas. O currículo vigente é elitista e valoriza a transmissão de conhecimento, cerceando a possibilidade da construção de um conhecimento crítico que surge da experiência coletiva de muitos sujeitos.

A educação ribeirinha marajoara ainda não conseguiu romper com certos propósitos assistencialistas e antidemocráticos. O que se manifesta quando se investiga essa realidade é que, mesmo reconhecendo a importância da interação entre família e escola, não há propostas-ações voltadas para que isso se efetive. A formação do ser humano passa por esse viés: a integração entre esses dois contextos de desenvolvimento. “Entende-se dessa forma que a ligação entre escola e família, tendo esse objetivo singular da construção do ser humano e do seu pleno desenvolvimento, é de fato algo imprescindível” (CAETANO, 2009, p. 21).

É necessário que se dê ao ser humano condições dignas de desenvolvimento, pois ele é um ser que se diferencia pela sua capacidade de adaptar-se a novas situações e possibilitar novas experiências. Por este motivo, Freire (1967) nos ajuda a compreender que o homem é um ser transcendental. Tem a capacidade de refletir criticamente sobre as suas experiências sociais. Não há historicidade na vida de um animal irracional, pois ele não tem capacidade para refletir, discernir e transcender. “O homem existe – *existere* – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporiza-se” (FREIRE, 1967, p. 41).



Acreditamos que a fala de um sujeito durante o processo de pesquisa caracteriza bem essa condição do homem como autor da sua própria história. “A escola precisa de espaços para lazer, as crianças merecem brincar” (Buriti). Esta fala demonstra o reconhecimento de que a criança é sujeito, cidadão que tem direitos garantidos e precisa vivenciar a experiência de brincar. A interação com outros sujeitos lhe possibilita aprendizado.

Ocorridos os dois primeiros encontros, conversamos com a coordenação escolar, docentes e demais funcionários e, conjuntamente, avaliamos o desenvolvimento do trabalho. Compreendemos que havia necessidade de criar algumas estratégias para que a participação do grupo nos encontros seguintes permanecesse satisfatória. Decidimos pelo sorteio de brindes no final de todos os encontros. A partir daí eram feitos os sorteios das lembranças que conseguíamos.

Outra sugestão de estratégia foi a partilha de alimentos. As pessoas traziam alimentos para que, no momento do lanche, fossem partilhados por todos. Foram duas propostas que valorizaram os encontros. A primeira porque manteve as pessoas mais presentes e, a segunda, porque gerou o espírito de grupo. O momento da partilha foi significativo, porque proporcionou mais interação entre as pessoas. Além disso, uma coisa impressionava era a quantidade e diversidade de alimentos ofertados para lanche. A mesa sempre estava farta: bolo, bolacha, café, leite, refrigerante, pupunha, castanha-do-pará, tapioca, sucos, refrigerantes, pão, etc.

O momento da partilha nos mostrou como são importantes as ações coletivas. Em todos os momentos que estivemos juntos no desenvolvimento da pesquisa, a partilha dos alimentos esteve presente. Ela oportunizou uma reflexão mais profunda sobre a prática diária na escola. Entendemos que momentos como esses devem acontecer com mais frequência. São ideias simples, mas que carregam ensinamentos que ajudam a ir desvelando a realidade onde se vive. É significativo porque, segundo Freire (2005), mostra a importância da ação na vida das pessoas. A ação precisa ser transformadora e ter intencionalidades, mas tem que ser prática coletiva e libertária. “Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente” (FREIRE, 2005, p. 44).

Para o momento seguinte, foram programadas duas dinâmicas grupais que tinham como objetivo realizar uma reflexão sobre o trabalho coletivo e a

importância de cada sujeito no desenvolvimento das atividades no contexto da escola “Paraiso do Saber”.

A primeira dinâmica realizada chama-se “escravos de Jó”. Seu desenvolvimento ocorreu da seguinte maneira: cada participante recebe um objeto que pode ser uma caneta ou um lápis. Cantávamos a música “escravos de Jó” e, simultaneamente todas as pessoas passavam o objeto para a pessoa que estava à sua direita. Se alguém não passasse o objeto no momento exato provocava o erro de todo o grupo. Quando ocorria um erro todos falavam e propunham soluções para o problema. Similarmente, quando a atividade se interrompia, o grupo sempre queria reiniciar a dinâmica com o objetivo de acertar. O grande aprendizado dessa atividade foi que nos momentos em que se interrompia ninguém ficava apontando culpados, porém buscavam a resolução do problema. Algo que chamou a atenção foi o fato de as pessoas dialogarem durante a dinâmica. Todos falavam sem nenhum constrangimento, o que, por hipótese, é bem diferente das reuniões de pais e mestres.

Outra dinâmica utilizada foi a do desenho colorido. Ela foi desenvolvida com a entrega de uma folha de papel em branco para cada participante e solicitou-se que cada um desenhasse algo que considerasse importante em sua vida. Solicitamos que ninguém colocasse qualquer tipo de identificação na folha que fizera a pintura. Terminado o trabalho, as folhas foram recolhidas e misturadas. Em seguida foram distribuídas novamente. Ninguém poderia pegar a folha na qual tinha desenhado.

Posteriormente, pedimos para que cada pessoa tentasse descrever as razões que levaram a pintura do mesmo. Alguns descobriram quem era o autor ou autora da obra e, às vezes, conseguiam identificar os motivos que levaram a outra pessoa a pintar aquele desenho. Em seguida, o desenho era entregue para o seu dono para que ele explicasse as verdadeiras razões de sua pintura.

O que mais impressionou é a relação forte que cada figura tem com o cotidiano. Muitos fizeram pinturas de plantas para lembrar uma árvore de perto de sua residência. “Essa planta que eu pintei é um pé de cupuaçu. Lá na minha casa tem um no terreiro e com os frutos dele faço suco para tomar. Além do mais é uma fruta típica da nossa região” (Orquídea). Outros pintaram a escola para relembrar o tempo que estudavam, mas entre as mulheres a predominância foi de flores. “Eu pintei essa flor porque na frente da minha casa tem muitas flores e elas representam

paz e tranquilidade” (Margarida). Na maioria das paisagens retratadas estava presente a árvore do açaí. .

O que nos impressiona é que esses elementos, como por exemplo, o cupuaçu e o açaí, não recebem uma atenção especial dentro da proposta curricular da educação ribeirinha marajoara. Entendemos que existem vários aspectos envolvidos nessa situação: primeiro, o (alimentar, social, influência no modo de vida viver do povo local), cultural, pois o açaí é o fruto identificado como o principal alimento do povo ribeirinho local; segundo, o econômico, pois seria importante educar o ribeirinho para fazer o manejo dos açaizais para aumentar a qualidade da produção e a sustentabilidade. Acreditamos que a inserção desses conteúdos no currículo possibilitaria a melhora na qualidade de vida das populações locais. Todavia, parece haver um distanciamento entre as experiências sociais e a proposta curricular em prática nas escolas.

O que nos propõe Apple (2006, p. 102) é que “o campo do currículo tem desempenhado um grande papel na história da relação entre a escola e a comunidade”. O que nos parece evidente é que sem esse princípio dialético entre vida social e a prática pedagógica da educação escolar não haverá formação de sujeitos capazes de desenvolver sua consciência crítica. É vital quando se pretende uma educação ribeirinha que tenha como fulcro a gestão democrática do conhecimento observar que

O Currículo em Ação de uma pedagogia crítico-dialógica, bem como da pedagogia da pergunta, busca a criticidade do conhecimento significativo por meio da relação dialógica. Nesse sentido, a escola não será a escola do monólogo, mas do estímulo à pergunta, à crítica, à construção coletiva do conhecimento, articulado e articulando saberes, correlacionados as experiências do mundo (ABREU et al., 2013, p. 101).

A educação ribeirinha ainda mantém aspectos enciclopédicos, configurando uma prática pedagógica mecanicista, o que contribui para a ocorrência de problemas ligados ao mau desenvolvimento das crianças dentro do processo de ensino e aprendizagem. Como podemos observar “[...] os conceitos abstratos aparecem distante das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação” (ARROYO, 2011, p.115).

A possibilidade de reduzir esse distanciamento entre o conteúdo escolar e as experiências de vida presentes no espaço onde a escola se encontra, começará a ser praticada a partir do momento em que a escola construir o seu projeto curricular. Acreditamos nesse processo porque as experiências que a pesquisa promoveu com a comunidade escolar possibilitaram a partilha de momentos de descontração, angústias, de conversas valorativas e de partilharmos alimentos.

A partir do momento que dinamizamos os encontros percebemos que as pessoas mudaram o comportamento. Antes elas ficavam quietas e não demonstravam nenhuma vontade de se manifestar. Com o passar dos encontros, a situação era outra: falavam e propunham soluções para os eventuais problemas. Ocorreu mais interação e as manifestações se tornaram frequentes.

Concluimos que muitas pessoas não se manifestam porque temem que suas falas ofendam a coordenação da escola, por exemplo. Percebemos também que a escola precisa promover a participação da comunidade. Se as reuniões não forem atrativas e se resumem a um tribunal onde os alunos são julgados e penalizados, provavelmente, haverá pouca participação, tanto no aspecto físico quanto de manifestações verbais.

A escola tem a obrigação de criar mecanismos que efetivem essa participação da comunidade nas tomadas de decisões. Freire (2001) valoriza a “participação comunitária” como princípio que deve ser vivenciado pela escola. Embasado pelo paradigma progressista de educação, a escola pode e deve se transformar em um espaço democrático. Todavia a instituição deve valorizar a “participação como tomada de decisão” (LUCK, 2011). A participação sinônima de presença física é um mero mecanismo de mascarar a democracia.

Para o momento seguinte tínhamos como sugestão aplicar a técnica de grupo nominal, pois precisávamos que a comunidade escolar destacasse as suas prioridades. Preparamos duas dinâmicas para iniciar o encontro. A primeira, é conhecida como a brincadeira do pirulito. Ela começou com a formação de um círculo e a entrega de um pirulito para cada participante. Em seguida pediu-se que segurassem o mesmo com a mão direita e esticassem o braço. Foi solicitado que retirassem a embalagem do pirulito sem a ajuda da outra mão. Para concluir pedimos que chupassem o pirulito, entretanto, não poderiam encolher o braço.

Na verdade não há possibilidade de executar essa tarefa com o braço esticado. O segredo é levar o pirulito à boca da pessoa que estiver ao lado. Quando um dos participantes descobriu o segredo todos fizeram a mesma coisa e a brincadeira terminou.

Iniciamos a segunda dinâmica: o balão coletivo. Solicitamos que fosse formado um círculo, que representaria a comunidade escolar. Em seguida, identificamos o papel de cada um durante a brincadeira. Uma pessoa foi eleita como diretora da escola e as demais se transformaram em professores, serventes, responsáveis pelo transporte escolar, pais ou responsáveis por alunos, serviços gerais, técnicos e alunos.

Um rolo de fio baía foi utilizado para o início da brincadeira. A pessoa escolhido (a) para representar o (a) gestor (a) começou a dinâmica. Pegou na ponta do fio e jogou o rolo para outra pessoa. Esta segurou o fio e arremessou o rolo para outro participante. Esse gesto foi se repetindo até que todos estivessem segurando o fio. Formamos uma teia onde todos os membros estavam interligados. Enchemos um balão no qual estava escrito a palavra educação. Jogamos o balão para o alto e tínhamos a missão de não deixá-lo cair. Algumas vezes ele passou a teia. Sempre ficava alguma falha no fio e mesmo que as pessoas se esforçassem para solucionar os problemas, o balão acabava caindo. O mais interessante nessa dinâmica é que há um esforço coletivo para não deixar o balão ir ao chão.

O aprendizado proporcionado por esses dois momentos merece ser discutido. Os conteúdos que emergiram da primeira dinâmica permitirem problematizar que as pessoas que convivem juntas são importantes e devem ser valorizadas. O outro é importante e, sua participação, é essencial para que todos se sintam valorizados. Com a dinâmica do balão ficou claro que a escola é espaço coletivo e que a educação nela trabalhada é responsabilidade de todos. Quando acontecem problemas que atrapalham o bom desenvolvimento da prática pedagógica é salutar que a comunidade esteja presente para ajudar equacioná-los, numa ação coletiva contínua.

Prosseguimos o encontro colocando em prática a técnica de grupo nominal, pois precisávamos descobrir as principais carências da escola. Desenvolvemos essa técnica da seguinte maneira: distribuímos caneta e papel para os presentes. Individualmente, os participantes tinham que apresentar os principais problemas da escola naquele momento. Posteriormente, recolhemos os papéis e

utilizamos a lousa para organizar o que eles identificaram. Nossa meta era identificar as cinco necessidades da escola. Contudo, nesse primeiro momento, somente três foram destacadas.

Isto aconteceu porque algumas indicações não representavam um problema, porém parte do problema. Algumas pessoas, por exemplo, disseram que a cozinha da escola não oferecia condições de trabalho []. Outros diziam que as salas não possibilitavam um desenvolvimento de um bom trabalho. Entendemos que as duas situações fazem parte do mesmo problema: a infraestrutura da escola. Redistribuímos o material para que pudessem apresentar outras demandas.

Em seguida, recolhemos o material e elencamos os problemas que precisavam ser solucionados pela escola. Com a técnica do grupo nominal foram revelados problemas que são frequentes. Entretanto, surgiu um problema que despertou o interesse da gestão escolar. A comunidade identificou que falta mais responsabilidade dos professores. Por essa razão foram identificadas seis demandas que precisam ser priorizadas pelo PEE.

Não nos surpreendeu o aparecimento dos problemas relacionados à falta de merenda escolar, de água potável, a inadequação da estrutura física e a ausência de um transporte escolar de qualidade. Estes problemas são frequentes na realidade estudada. Acreditamos que a recorrência desses problemas é resultante de “práticas necrófilas” (FREIRE, 2005), que não têm interesse de libertar as pessoas e torná-las mais humanas.

Porém, duas situações colocadas causaram surpresa: *a falta de acompanhamento familiar na escola e a falta de responsabilidade dos professores*. Nossa inquietação nos motivou a condução da técnica de grupo focal para provocar um debate para ver como a comunidade analisaria esses dois problemas. Em relação ao acompanhamento escolar, fomos surpreendidos, porque os pais ou responsáveis por alunos presentes reconheceram que precisam superar essa dificuldade, pois compreendem que é necessário ser mais presentes no espaço escolar para que seus filhos possam ter um desenvolvimento satisfatório dentro do processo de ensino e aprendizagem. Em relação ao segundo ponto, os participantes acreditam que muitas ocorrências comuns da sala de aula não chegam ao conhecimento dos pais ou responsáveis por alunos. De acordo com os relatos, o desconhecimento dos problemas lhes impossibilita de contribuir para resolvê-los.

Foi importante esse debate porque imediatamente a escola decidiu comprar um aparelho de celular que, segundo os presentes, resolverá essa falta de comunicação. É bom destacar que em relação à questão da falta de uma água de qualidade o conselho escolar já está construindo um sistema de água para resolver o problema.

A escola como espaço dialógico é uma necessidade para que se viva a experiência da ampliação da “consciência crítica” (MOZZATO, 2003). Contudo, esse processo é busca constante e coletiva. A escola ribeirinha precisa necessariamente ser palco de uma educação problematizadora, pois cultivar esse princípio é necessário para que o ensino não seja uma prática que apenas se embase no repasse técnico e unilateral de informação. Freire (2005) nos mostra que o ser humano pela sua ontologia não nasceu para ficar imerso na dominação:

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a “educação bancária” pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação (FREIRE, 2005, p. 70).

O que podemos concluir é que a comunidade escolar precisa ser estimulada a participação, pois quando isso ocorre, ela contribui para que gestão escolar, docentes e demais agentes percebam as dificuldades que atrapalham a prática pedagógica. Quando se cria espaço para dialogar coletivamente, nasce a possibilidade de resolução dos problemas escolares. Isso contribui para que a escola se afaste conscientemente do modelo de “educação bancária” tão criticada pela pedagogia freireana, além de contribuir para a formação da consciência crítica das pessoas.

### **4.3 Organização do plano de ação**

Acreditamos que, a partir dos encontros realizados com a comunidade escolar, recebemos o suporte para a elaboração do plano de ação que direcionaria a construção do PEE. A equipe que ficou encarregada de gestar o plano de ação foi composta pela gestão escolar, os docentes da escola e membros do conselho escolar. Essa equipe ficou encarregada de mobilizar a comunidade durante os encontros. Todavia, é necessário destacar que o plano de ação é uma proposta

mutável, pois a construção do PEE é uma ação que precisa de participação, diálogo e reconstrução do conhecimento.

Como a comunidade escolar não faltava aos encontros, o objetivo traçado foi alcançado. O plano resultou de vários encontros, sendo que a comunidade da escola participava ativamente. Porém, no que tange às questões mais técnicas, como por exemplo, digitalização e configurações do arquivo, foram assumidas por um grupo específico.

#### **4.4 A construção do projeto educativo**

As técnicas e dinâmicas utilizadas nos encontros compunham uma estratégia que geraram um retorno necessário à escola, pois algumas falas foram significativas para que pudéssemos perceber o conhecimento construído por esse processo. A afirmação de um membro da comunidade escolar é reveladora desses aspectos: *“Estamos tendo a oportunidade de refletir e planejar sobre a nossa prática escolar”* (Bacuri). Outro participante destaca a importância dos encontros para a escola local: *“Esses dias, (se referindo ao tempo da pesquisa), estão sendo de um grande aprendizado para nossa escola”* (Taperebá). Uma terceira fala revela o que afirmamos anteriormente nesse trabalho: a escola nunca havia passado por um processo participativo de construção do seu PEE: *“Nunca tivemos a oportunidade de olhar para a nossa escola desse jeito”* (Cupuaçu).

A construção do projeto político-pedagógico, de maneira efetivamente participativa, passa então a se apresentar como elemento político ao propiciar espaço para discussão das diferentes visões de mundo e confronto de concepções. Esse diálogo propicia o favorecimento do consenso comunidade quanto à sua função social e de formação emancipadora para a autonomia. E nesse processo democrático que se propõe formativo, pode-se revelar a possibilidade de, respaldada pela prática reflexiva coletiva, a escola e a comunidade conquistarem poder de negociação para sua participação efetiva e consciente na definição das políticas educacionais (SANTOS FILHO, 2012, p. 298).

O princípio da gestão democrática só se efetiva com a participação coletiva. A participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões possibilita aproximar a teoria da prática e esse processo dialético é louvável, pois envolve os sujeitos sociais em ações coletivas e objetivos comuns.



A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo dessas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade, a não ser em termos de relativa preponderância, nem das sociedades nem das culturas. E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas (FREIRE, 1967, p. 43).

Freire (1967) mostra que é nas relações que os homens estabelecem entre si que ocorre o processo de humanização da realidade. A capacidade de envolver-se em novas relações é essencial para que o homem possibilite novos aprendizados e supere problemas. Nesse contexto diverso de experiências o homem vai construindo a sua história e revelando a sua capacidade ontológica de ser criador.

A partir do momento que a comunidade apresentou as suas demandas, conseguimos caminhar, no sentido de apresentar ações condizentes com essas necessidades, pois esse objetivo era justamente construir o PEE levando-se em consideração as necessidades da comunidade escolar. Isto representou na verdade um compromisso assumido por todos, pois somente dessa forma a escola terá condições de superar alguns entraves que nos últimos anos têm emperrado o desenvolvimento de sua prática pedagógica. Certamente o PEE ajudará na superação desses conflitos.

A construção do projeto político-pedagógico é um processo dinâmico e permanente, pois continuamente novos atores se incorporam ao grupo, trazendo novas experiências, capacidades e necessidades, assim como novos interesses e talentos, exigindo que novas frentes de trabalho se abram. É um eterno diagnosticar, planejar, repensar, começar e recomeçar, analisar e avaliar. Estarão os profissionais da educação, incluídos os professores, acostumados a trabalhar sob pressão, preparados para ser os articuladores desse processo tão dinâmico e até mesmo ousado (VEIGA, 2013, p. 182).

A escola tem motivos para acreditar que muitas transformações ocorrerão dentro do desenvolvimento das suas atividades, pois a maneira como ocorreu os debates, as manifestações do coletivo e as novas propostas de trabalho, principalmente no que diz respeito ao planejamento das atividades pedagógicas,

geraram otimismo entre seus membros. Contudo, a partir do momento que o PEE estiver aprovado pelo Conselho Escolar, é primordial o compromisso de gestá-lo, avaliá-lo periodicamente e garantir que as ações planejadas se efetivem para que os resultados tão esperados possam acontecer.

Acreditamos que se o homem criou a opressão ele também deve desconstruí-la. “A estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação” (FREIRE, 1979 *apud* MOZZATO, 2003, p.77).

#### **4.5 Conhecimentos significativos construídos no decorrer do processo**

Percebemos fatores significativos no decorrer do processo. O primeiro foi que a cada encontro mais alimentos eram doados para a partilha. Isso demonstra que apesar da influência de ideologias que pregam o individualismo, a solidariedade é um valor latente entre os ribeirinhos marajoara. O segundo aspecto é que as pessoas, no início da pesquisa, se inquietavam com o tempo das reuniões. Porém, com as estratégias utilizadas, essa dificuldade foi sendo vencida paulatinamente. O terceiro fator que destacamos é referente ao espaço das reuniões. A partir do terceiro encontro solicitamos que, entre os presentes, duas ou mais pessoas fizessem a limpeza do local. Na primeira vez que propomos, ouvimos a fala de uma pessoa que participava: “*a escola não tem servente*”? (Girassol). Mas em seguida ocorreu outra manifestação: “*cuidado, isso é uma pesquisa e tudo que for observado à vai ser relatado*” (Cupuaçu). A partir daí, não houve mais manifestações contrárias a limpeza do local. O que ficou evidente com esse comportamento é que a escola é vista como algo distante do cotidiano das pessoas e as obrigações laborais são exclusivas dos funcionários que nela trabalham.

De acordo com o cronograma de trabalho da pesquisa precisávamos nos encontrar mais uma vez com a comunidade escolar. Tínhamos planejado uma estratégia, que a nosso ver, era interessante para que pudéssemos observar mais fenômenos que ocorrem na escola ou com os sujeitos que compreendem o seu cotidiano. Para esse momento entendemos que o sociodrama seria estratégia ideal.

Iniciamos o encontro com a leitura de um pequeno texto denominado “Os filhos são como navios” de autoria desconhecida. O texto faz uma analogia entre os navios que estão ancorados no porto para serem abastecidos com carga e combustível para realizarem longas viagens singrando os mares. Os nossos filhos, por sua vez, precisam de orientação para essa longa viagem que é a vida. Após algumas reflexões, o questionamento que ficou foi o seguinte: qual é a educação que estamos proporcionando para nossos filhos?

Com essa reflexão podemos perceber a importância da família e da escola no processo de formação do ser humano. A integração entre esses dois contextos precisa ser efetivada para que haja sintonia nas ações desenvolvidas por elas. “Entende-se, dessa forma, que a ligação entre escola e família, tendo esse objetivo singular da construção do ser humano e do seu pleno desenvolvimento, é de fato algo imprescindível” (CAETANO, 2009, p. 21).

De acordo com Freire (2005) é necessário compreender profundamente essa ideia sobre o processo de humanização. Segundo ele a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 2005, p. 77). Essa colaboração de Freire (2005) ajuda-nos a compreender a subjetividade que envolve a formação humana e, ao mesmo tempo, a capacidade de transcender do homem, pois, isto o faz um ser especial que age intencionalmente e que planeja suas ações.

Para continuar o nosso trabalho, com a comunidade escolar, desenvolvemos uma dinâmica conhecida como “desenrola”. Ela aconteceu da seguinte maneira: pedimos para que os presentes formassem um círculo e dessem as mãos. Em seguida solicitamos que observassem a pessoa que estava do seu lado direito e a que estava do lado esquerdo. Orientamos que soltassem as mãos e começassem a caminhar em qualquer direção. Após um minuto de caminhada pedimos que parassem e segurassem as mãos das pessoas que anteriormente estavam ao seu lado. Os participantes formaram uma teia de braços estendidos em todas as direções. Solicitamos, em seguida, que, sem soltarem as mãos, voltassem à formação do círculo inicial. Foi um trabalho complicado, mas após alguns minutos de tentativas o grupo conseguiu retornar à formação do círculo.

O que podemos perceber foi a participação descontraída das pessoas, ao mesmo tempo em que opinavam apresentando soluções para a resolução do problema. As análises que se sucederam destacaram um aprendizado proporcionado pela dinâmica: a escola é um bem comum e os problemas de seu cotidiano para serem resolvidos precisam da participação coletiva. A escola precisa ser um espaço ressignificado para poder proporcionar novos conhecimentos. As transformações que vão ocorrendo no contexto social exigem uma instituição afinada com as demandas atuais de sua comunidade.

A escola hoje tem, entre os seus principais objetivos, ensinar a ser e ensinar a conviver. Precisa estar preparada para assumir novas nuanças do processo educativo, e, entre eles, auxiliar as famílias que nela depositam, atualmente, uma expectativa muito mais complexa (CAETANO, 2009, p. 33).

As contribuições de Caetano (2009) nos ajudam nessa abordagem sobre esse novo paradigma de escola que se pretende para a atualidade. Uma instituição que conceba o ser humano como ser pensante capaz de transformar e transformar-se, sujeito da ação e não objeto passivo que sofre a ação. A escola precisa compreender o homem a partir de uma visão histórica e ontológica, para ter a condição de romper com o paradigma de educação bancária que Freire (2005), de forma tão coerente, critica.

A escola é, sem dúvida, um espaço privilegiado para colaborar com esse processo de libertação do ser humano; contudo, não consegue romper com esse modelo de educação depositária porque está atrelada a um sistema econômico, ideológico e alienante que pretende manter o homem apenas como força de trabalho. Essa lógica do “paradigma produtivo emergente” (MOZZATO, 2003, p. 81) é que impede qualquer tentativa de mudança e vai perpetuando uma dominação ideológica que aniquila e segrega as pessoas.

A continuação do momento com a comunidade ocorreu com a aplicação do sociodrama. Essa estratégia revelou alguns fenômenos que ocorrem mais no âmbito familiar. Encerradas as apresentações, utilizamos a técnica de grupo focal para provocarmos um momento de debates entre os participantes. Muitos comentários foram realizados em relação a como algumas famílias conduzem a educação de seus filhos. Muitos veem a participação de seus filhos nas atividades

da escola como garantia de receber o dinheiro do programa bolsa família. *“Meu filho vai estudar pra não ter problema no cartão”* (Margarida).

Percebemos, a partir dos comentários, que algumas crianças frequentam a escola por obrigação e não têm estímulo de ir às aulas. Existem aquelas crianças que são colocadas para trabalharem na coleta do açaí justamente no momento que estão em casa; por esta razão, muitos não conseguem resolver as atividades escolares. *“Ele vai trabalhar igual a mim. Foi assim que eu me criei”* (Taperebá). Houve casos em que, segundo alguns depoimentos, a criança veio chorando para a escola, pois o fato de trabalhar junto com o pai impedia-lhe de resolver o dever de casa que a professora tinha passado (*“Eu não quero ir pra escola porque fui apanhar açaí e não tive tempo de fazer o dever de casa”* (Goiaba)). Todas as falas e depoimentos observados nos convidam a uma reflexão mais profunda sobre a educação ribeirinha nessa região marajoara.

O primeiro ponto que o sociodrama revelou-nos é a importância da família, no sentido de estimular as crianças a irem à escola. As apresentações demonstraram que algumas crianças parecem não sentir vontade de ir estudar todos os dias. Esse evento pode ter várias causas, porém, sua existência pode ser fruto de um currículo formal desvinculado do cotidiano das comunidades ribeirinhas.

A educação ribeirinha sempre aconteceu sob os pressupostos curriculares urbanizados. O interior é entendido como a extensão da cidade. Não há uma proposta curricular que se identifique com as demandas sociais locais. A dicotomia entre espaço social e a prática pedagógica transformou a escola ribeirinha numa entidade que ainda não se identifica com a realidade local; portanto, não desperta o interesse das crianças. É necessário atentar que

A situação concreta, tanto do aluno quanto do professor, está ligada aos aspectos sociais, econômicos, culturais e religiosos nos quais são desenvolvidas as relações de trabalho na comunidade ribeirinha. A procedência econômica (práticas produtivas), linguagem e imaginários (práticas culturais) dos alunos só tem sentido a partir do local onde são desenvolvidas e vivenciadas (ALMEIDA, 2010, p. 46).

O currículo que ignora as experiências sociais dos sujeitos de uma determinada comunidade está comprometido com uma educação adestradora. Quando não se reflete sobre a maneira como as relações são estabelecidas dentro de um espaço social e não se observa atentamente a cultura e a história dos

envolvidos no processo de construção do conhecimento, temos todos os aspectos necessários para que se prospere uma educação de objetivos duvidosos.

Paulo Freire nos lembra que o conhecimento é um processo que resulta da práxis permanente dos seres humanos sobre a realidade. Mas no momento em que separo o conhecimento existente do ato de criar conhecimento, minha tendência é apoderar-me do conhecimento existente como um fato acabado e transferi-lo àqueles que não sabem (IRELAND; PONTUAL, 2009, p. 148).

Esta contribuição fortalece ainda mais o nosso debate no sentido de valorizar uma educação afinada com o lócus do indivíduo. Quando Ireland e Pontual (2009), à luz do pensamento de Paulo Freire, destacam que o conhecimento é um processo que resulta da práxis permanente dos seres humanos sobre a realidade, ajudam-nos a aprofundar os debates que vão ao encontro de educação problematizadora que está balizada por um currículo carregado de sentidos para aqueles que o vivenciam. Seus estudos sobre educação popular contribuem significativamente para que possamos compreender, principalmente dentro do espaço latino americano, o quanto, no decorrer da história, nos é negado uma educação de qualidade. Acreditamos que a falta de uma dialética entre prática e teoria tem provocado uma ruptura entre o que é trabalhado pela escola e o que é vivenciado pela criança no espaço social. Dessa forma,

A Educação Popular, de acordo com os seus fundamentos, afirma que *o ponto de partida* de todo o processo educacional está no nível em que o educando se encontra, qualquer que este seja. “O ponto de partida é sempre o senso comum dos educandos e não o rigor do educador”, aponta Freire (IRELAND; PONTUAL, 2009, p. 153).

O conhecimento empírico construído a partir das experiências sociais deve ser reconhecido pelo currículo oficial da escola. Como a educação irá contribuir para a formação humana se esquece de problematizar o contexto social, econômico e cultural onde o sujeito se desenvolve? O saber construído pelas relações sociais é nobre, no sentido de não estar dilacerado por disciplinas. Atende as demandas dos indivíduos e os prepara para viverem dignamente no espaço onde moram.

No espaço que compreende a escola “Paraiso do Saber” todas as pessoas, por exemplo, sabem pescar e conhecem a época e maré ideais para essa

prática. Coletam o açaí, tanto para servir de alimento quanto para vendê-lo, pois ele é o potencial econômico da região. A relação de conhecimento que o ribeirinho marajoara estabelece com o espaço em que vive é valiosa, mas esse saber construído sem as orientações da educação formal não é valorizado. Acreditamos que muitos problemas verificados dentro da escola ribeirinha marajoara estejam ligados à seguinte questão: um currículo formal que não respeita a dinâmica de vida das comunidades locais.

A escola ribeirinha precisa necessariamente caminhar na busca dessa dialética pedagógica que envolve as experiências de vida do ribeirinho e o currículo escolar. O homem precisa ser compreendido como ser ativo transformador e capaz vivenciar novas experiências.

O currículo em ação de uma pedagogia crítico-dialógica, bem como da pedagogia da pergunta, busca a criticidade do conhecimento significativo por meio da relação dialógica. Nesse sentido, a escola não será a escola do monólogo, mas do estímulo à pergunta, à crítica, à construção coletiva do conhecimento, articulado e articulando saberes, correlacionados as experiências do mundo (ABREU, 2013, p. 101).

Algo que é valioso precisa ser compreendido: não é a realidade ribeirinha que precisa adaptar-se à escola, mas é a escola que necessita dialogar com a realidade ribeirinha.

O segundo fator que despertou a nossa curiosidade e inquietação está ligado a algumas falas proferidas no momento das apresentações no decorrer do sociodrama. Os programas sociais do governo federal parecem ter forte influência na vida do sujeito local. *“Meu (minha) filho (a) vai estudar porque senão a gente perde o dinheiro do programa bolsa escola”* (Rosa). O ribeirinho teme perder essa ajuda, pois há épocas no decorrer do ano, principalmente nos períodos de entressafras do açaí, que fica difícil ganhar dinheiro. Isso também pode ser revelador no sentido de demonstrar que muitos sujeitos que vivem nessa região ainda não têm uma vida econômica equilibrada.

Outra situação percebida é que algumas pessoas não concebem a escola como espaço que deve contribuir para formação integral do ser humano. Ela é compreendida apenas como um lócus onde o principal objetivo é ensinar a ler e escrever. O que propõe Mozzato (2003) é uma reflexão profunda sobre a prática

educativa na atualidade, esta deve ser sucedida por ações contundentes que deslindem o verdadeiro papel da educação na vida de uma pessoa. Ela garante que, “dessa forma, a educação representará um diferencial importante na vida das pessoas, proporcionando-lhes melhores condições para o exercício da cidadania, constituindo-se, assim, num poderoso instrumento de transformação social” (MOZZATO, 2003, p. 73). Freire (2005) destaca a importância de uma educação dialógica que valoriza todos como sujeitos do processo de construção do conhecimento e não meros objetos que servem como depósitos de informações.

O que nos foi revelado por esta proposta de pesquisa, sobre os entraves que impossibilitam no contexto ribeirinho esse paradigma de educação defendido por Mozzato (2003) e Freire (2005), é que a escola ribeirinha ainda não se transformou em um espaço com autonomia, mas que sofre forte influência em vários sentidos. No campo curricular é, sem dúvida, onde esse impacto tem mais força, mas a influência político partidário tem colaborado significativamente para que o ambiente escolar ribeirinho sofra com a falta de autonomia e democracia em seu espaço. A contribuição de Almeida (2010) é valiosa nesse sentido, segundo ele:

A escola rural-ribeirinha, através do diálogo que garanta vez e voz aos interlocutores, poderá construir uma proposta pedagógica de forma coletiva e envolver a comunidade do seu entorno para discutir questões sociais, econômicas, políticas e culturais que permeiam o cotidiano dos moradores, dos alunos e dos professores que estão inseridos nesse contexto (ALMEIDA, 2010, p.82).

O que Almeida (2010) ajuda-nos a refletir sobre outra questão que se manifestou no decorrer do sociodrama: crianças que trabalham coletando açaí para ajudar os pais na renda familiar (“*Ele tem que apanhar açaí. Foi assim que eu me criei*” (Jambo)). A proposta pedagógica da escola, que está em processo de construção, precisa atentar para esse problema. A escola deve promover alguma ação no sentido de combater essa situação. São questões sociais e econômicas que estão sendo percebidas.

Alguns questionamentos são necessários para descobrir os motivos que levam pais a colocarem seus filhos de forma tão prematura no trabalho. Essas famílias não têm renda familiar suficiente para sustentar a todos os seus membros? São realmente famílias carentes? O que ficou evidente é que essas crianças não deixam de frequentar a escola, mas suas presenças no período das aulas já são



comprometidas por estarem cansadas e, às vezes, não têm tempo para se alimentarem antes de saírem de casa. Este problema é comum entre aquelas crianças que estudam no período vespertino.

Acreditamos que o projeto educativo da escola irá, através de ações coerentes com as demandas sociais locais, implementar propostas que ajudarão a resolver problemas como esse que analisamos. É possível que o estreitamento das relações com a comunidade escolar seja uma estratégia ideal nessa situação. Nesse sentido, é necessário observar que,

Quanto mais coesa a família e a escola, por exemplo, estiverem em relação a valores e estilos de comportamento positivos, melhor a criança poderá desenvolver suas capacidades. O risco para o abuso está nas informações e nos comportamentos contraditórios encontrados nos diferentes microssistemas (CAETANO, 2009, p. 47).

Esta proposta de pesquisa-ação desenvolvida na Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental “Paraiso do Saber”, localizada na ilha do Marajó, revelou-nos fenômenos que ocorrem frequentemente na educação escolar dessas comunidades. Todavia é importante destacar que a escola onde foi desenvolvido esse trabalho demonstrou, no decorrer do processo, um amadurecimento e, de certa forma, já caminha no sentido de problematizar a sua própria realidade.

Podemos verificar que a comunidade local apresentou uma enorme potencialidade no sentido de superar os problemas que se apresentam no seu cotidiano. É verdade que se tornar um espaço democrático e autônomo é algo que precisa de engajamento dos sujeitos locais e, acima de tudo, uma gestão escolar que possibilite a participação coletiva para refletir, planejar e agir para que a escola construa um novo momento dentro desse processo de construção do conhecimento.

Proporcionar a participação é um dever da gestão escolar, pois isto contribuirá para que escola e família consigam efetivar a tão sonhada integração. Proporcionar ao sujeito ribeirinho se integrar aos debates inerentes às nuances que envolvem a sua vida é essencial para que ele seja um ser politizado. Nascemos para a socialização e para sermos sujeitos do nosso próprio caminhar. “Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser de acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração” (FREIRE, 1967, p. 42). A escola ribeirinha não pode perder a oportunidade de se transformar em um espaço que favoreça essa construção do sujeito que desenvolve a sua consciência crítica.

É verdade que a realidade marajoara ainda é bastante desfavorável para que a escola ribeirinha consiga se efetivar como essa instituição democrática e promotora de uma educação emancipatória. Entretanto, quem assume o compromisso no campo da docência ribeirinha deve compreender que o enfrentamento é a arma que vai ajudar a superar todas essas influências negativas que historicamente tem desqualificado a prática pedagógica no contexto marajoara.

Esses preceitos se configuram como desafiadores, porque educar não se resume a questões técnicas, como por exemplo, ensinar a ler e escrever, mas ensinar a ler o mundo, a vida, interpretá-los para agir sobre eles. Portanto, “educar é ter coragem de romper consigo mesmo para poder instaurar uma nova compreensão da ação e dela desencadear uma nova ação reflexiva, tornando possível a ampliação do poder de autodeterminação” (GHEDIN; BORGES, 2007, p. 229).

Buscamos demonstrar a importância do docente ribeirinho no sentido de transformar a escola local em espaço que promova uma educação libertadora e emancipatória, como defendida por Freire (2005), que tão nobremente sempre demonstrou o quanto é primordial essa revolução na educação para que as classes desfavorecidas possam participar ativamente dos processos de tomada de decisão.

É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando, não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. [...] Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2005, p. 79).

É o envolvimento por engajamento que contribuirá para as mudanças sociais no contexto pesquisado. O material humano que hoje assume a responsabilidade de conduzir a escola ribeirinha “Paraiso do Saber” demonstrou, durante o desenvolvimento da pesquisa, que tem consciência que a realidade educacional precisa mudar. Esses profissionais compreendem também que sua participação é deveras importante para contribuir com essa mudança. A contribuição do paradigma de educação progressista de Paulo Freire é, sem dúvida, um convite ao envolvimento para que a escola ribeirinha de fato possa dialogar criticamente

com o contexto social local e superar o modelo de educação bancária que ainda, de maneira velada, apresenta-se na educação ribeirinha.

Assim é que, enquanto a prática bancária, como enfatizamos, implica uma espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educando, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a imersão; a segunda, pelo contrário, busca a emersão das consciências, de que resulte sua inserção crítica na realidade (FREIRE, 2005, p. 80).

Esse processo de libertação do oprimido, através da sua humanização, se constitui uma tarefa fundamental para que a educação bancária enraizada no contexto ribeirinho desse espaço para uma proposta educacional que valorize as experiências vivenciadas pelos sujeitos que estão presentes em uma determinada realidade social. É verdade que as propostas educacionais colocadas em prática em nosso país nunca valorizaram o ser humano a partir de uma visão histórica. Sempre houve uma dicotomia entre o currículo escolar e a prática de vida humana. Isto é prejudicial para o processo de construção do conhecimento. “A separação de teoria e prática se constitui na negação da identidade humana” (GHEDIN; BORGES, 2007, p. 27).

Essa realidade ainda se apresenta no contexto ribeirinho. A escola ainda não conseguiu avançar de forma significativa no sentido de conquistar a sua autonomia. Esse é um fator que preocupa os sujeitos envolvidos no contexto local. Mas a escola ribeirinha já vem sinalizando que está, a duras penas, se fortalecendo e se transformando em uma entidade que a cada dia vai conquistando sua autonomia.

A partir de Freire (2005), percebemos que há elementos essenciais para essa transformação da realidade. Primeiro, a escola precisa dialogar com todos os seus sujeitos. O diálogo é condição imprescindível para o fortalecimento de uma instituição democrática. Segundo, o processo contínuo de ação-reflexão que deve permear as tomadas de decisões no âmbito escolar. O que percebemos em Freire (2005) é que o homem não nasceu para o marasmo ou viver estaticamente. O homem defendido por sua proposta é aquele ser ativo e que age sempre em busca de sua valorização como sujeito. Não nascemos para uma liberdade condicionada, mas para o livre exercício da cidadania.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. [...] Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão (FREIRE, 2005, p. 90).

Portanto, uma educação emancipatória só será possível se observarmos o que Gedin e Borges (2007) e Freire (2005) consideram com princípios importantes para a sua construção. Sem considerar o que eles propõem fica complicado pensar em uma educação promissora para o contexto ribeirinho. A contribuição de Ghedin e Borges (2007) se refere à dialética que deve existir entre teoria e prática e, em Freire (2005), o diálogo como pressuposto para uma educação libertadora e emancipatória.

Quando nos propomos a estudar a educação ribeirinha no espaço amazônico é preciso compreender que estamos diante de uma realidade diversa e complexa. Uma região vasta e heterogênea em muitos aspectos, como por exemplo, o socioeconômico e o sociocultural. Só a diversidade de povos que habitam essa região já nos surpreende. Atuar em um contexto com todas essas características é tarefa desafiadora. Daí a compreensão de que a educação ribeirinha precisa, principalmente, valorizar toda essa diversidade amazônica. Todavia, acreditamos que se faz necessário uma proposta curricular construída a partir de estudos profundos sobre essa realidade.

A pluralidade é a principal característica dessa região. A diversidade e a complexidade do seu território são tão vastas que, para falarmos sobre ela, é preciso estar no seu interior para identificar qual é a Amazônia a que estamos nos referindo. Assim, este vasto território é habitado por caboclos, garimpeiros, posseiros, ribeirinhos, quilombolas, povos indígenas, pescadores, coletores, agricultores rurais, colonos, imigrantes, atingidos por barragens, dentre outros povos que (re) constroem o espaço amazônico. Esta diversidade de povos caracteriza a Amazônia como um lugar heterogêneo, que é formado por um universo cultural pluralizado (ALMEIDA, 2010, p. 91).

O que nos fala Almeida (2010) é importante para que possamos compreender a árdua tarefa que o docente amazônico desenvolve. Hoje, quando verificamos as metodologias que chegam a esta região, ficamos preocupados

porque temos certeza que elas não são coerentes com as demandas que urgem em nosso contexto. Programas que têm como objetivo alfabetizar o aluno até o final do primeiro ciclo do ensino fundamental acabam sem eficácia. A grande problemática está potencializada pela falta de contextualização com a realidade local.

Programas que, na maioria das vezes, são idealizados, distantes do contexto local e, além do mais, por alguém que não conhece a realidade ribeirinha. Freire (2005) nos alerta que a ação é que torna o ser humano sujeito, mas o planejamento da atividade pedagógica deve, necessariamente, ser feito por quem irá executá-la. Nossa preocupação em relação ao contexto ribeirinho é que ainda está ocorrendo uma prática antiga de manipulação do currículo: uns planejam para outros executarem.

Dentro desta análise é importante considerar o que a proposta de educação do campo, que vem sendo debatida há alguns anos em nosso país, destaca como sendo fundamental para que a educação dos diferentes povos seja referenciada por um currículo que atenda a diversidade em que essas populações vivem.

A educação do campo não deve se distanciar da cultura do homem do campo, deve preservar a sua identidade e os seus valores humanos e sociais. A educação dos trabalhadores do campo deve estar atenta à particularidade dos sujeitos e seu tempo histórico, ajudando-os num processo de humanização e nas suas tarefas específicas (GHEDIN; BORGES, 2007, p. 129).

O que verificamos no contexto ribeirinho é, justamente, esse distanciamento entre o currículo praticado pela escola e a pluralidade de valores, relações sociais e experiências desenvolvidas e ampliadas pelos povos que formam as diversas comunidades locais. Daí o resultado é o que presenciamos a cada ano. Um alto índice de reprovação ou aprovação sem qualidade, distorção idade série e uma instituição escolar sem condições de atrair as crianças. As consequências de toda essa falta de contextualização são várias. Alunos que concluem o ensino fundamental e não conseguem se desenvolver satisfatoriamente dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Outro problema é referente às escolas que passam pelas avaliações nacionais seguidamente recebem notas muito baixas. Na última avaliação do IDEB (2013), entre as escolas que foram avaliadas, somente uma conseguiu melhorar um

décimo, mas ficou longe de atingir a meta proposta. As demais caíram assustadoramente. A escola “Paraíso do Saber” foi avaliada pela primeira vez e recebeu nota 3.2. Mesmo não tendo meta para atingir isso já gerou preocupação, pois o resultado demonstra que é necessário que haja alguma ação para que os alunos apresentem um desenvolvimento satisfatório em relação à sua aprendizagem.

Essa realidade que verificamos no contexto da escola “Paraíso do Saber” é percebida em muitas realidades do nosso país. Contudo, o que nos motiva foi perceber que a escola tem condições de superar toda essa adversidade que, por hora, apresenta-se no âmbito escolar. Os profissionais que hoje atuam desempenhando as funções pedagógicas e docentes compreendem que:

“É por intermédio das práticas pedagógicas desenvolvidas no espaço escolar que os educadores ensinam aos educandos a compreenderem o mundo em que vivem mostrando-lhes a realidade e como ela passa a interferir no seu dia-a-dia” (GHEDIN; BORGES, 2007, p. 131).

As falas dos professores estão carregadas de preocupação e, ao mesmo tempo, de entusiasmo. O que ficou evidente nos vários momentos de conversas que realizamos é que os profissionais que atuam na escola estão dispostos a lutarem no sentido de mudar essa realidade da educação ribeirinha local.

Compreendemos que os docentes estão entre os atores sociais que devem contribuir para que haja realmente um processo de mudança prática pedagógica da educação ribeirinha. A maneira como a escola se manifestou durante o processo de desenvolvimento da pesquisa fez-nos acreditar que a construção do seu projeto educativo é, sem dúvida, o início de uma caminhada promissora. O momento possibilitou uma reflexão profunda sobre a maneira como a escola vem trabalhando. Isto nos levou a crer que as mudanças deverão aparecer em um futuro muito próximo. Todavia, para que a escola consiga transformações significativas é necessário destacar que:

Para a mudança de atitude no cotidiano educacional, faz-se fundamental reiterarmos a construção de espaços de exercícios de pensar a prática, onde o educador e a educadora possam confrontar-se com opiniões diferentes das suas, rever suas convicções, localizar

coerências e incoerências em seu agir. Nesse sentido, a escola tem papel decisivo na orientação do movimento da contradição que a caracteriza, visando à mudança das relações sociais, por meio de comportamentos éticos, de caráter democrático, em suas atividades, com a participação consciente dos sujeitos, condição necessária para que caminhe para o nível da ação concreta, tendo como perspectiva a transformação efetiva da sociedade (GHEDIN; BORGES, 2007, p. 131).

O pensamento de Ghedin e Borges (2007) é coerente com que muitos estudiosos consideram importante para as transformações que urgem no contexto da educação escolar. Freire (2005) e Ireland e Pontual (2009) colaboram de maneira valiosa nesse debate, principalmente sobre a importância de compreendermos o que eles propõem sobre a educação popular. O contexto da educação ribeirinha pesquisado está rigorosamente envolvido em uma dinâmica que contraria o que esses estudiosos defendem.

A educação não está formando o ribeirinho para o exercício da cidadania, ativa e deliberativa (IRELAND; PONTUAL, 2009). Uma educação que não investiga o contexto social nunca terá condições de ser transformadora. Acreditamos no tripé “realidade, indivíduo e ação” (D’AMBRÓSIO, 1998, p. 39), como uma proposta de contemplar a dinâmica que envolve a existência humana, formação de identidade, relação com o ambiente e tudo que está em sua volta. Esse, certamente, é o caminho proposto por Freire (2005), no sentido de uma educação problematizadora.

Segundo Ireland e Pontual (2009, p.112), “a participação social não se considera participação cidadã, a não ser quando se relaciona com ações públicas, ou seja, de interesse coletivo de todos os cidadãos”. Ter convicção do que queremos alcançar, ter firmeza para encarar as dificuldades, ser persistente, pois possivelmente haverá controvérsias no que está sendo realizado e abertura para rever algumas atitudes, são aspectos relevantes para aqueles que abraçam a luta por uma educação de qualidade.

A escola ribeirinha, palco dessa investigação, possui sujeitos capazes de construir um novo momento para a educação local. E isso é o que nos entusiasma a sonhar com uma realidade educacional coerente, ou, em outras palavras, uma educação que não destoe da vida cotidiana, que é concreta. Dentro do campo de lutas e conquistas é que certamente iremos nos constituir cada vez mais cidadãos

que, em contato com uma educação emancipatória, têm a possibilidade de construir a consciência crítica sobre mundo. Essas prerrogativas certamente trarão benefícios para as políticas educacionais que devem ser voltadas para o contexto ribeirinho.

## 5 Considerações finais

Acreditamos que a realização desta proposta de pesquisa-ação foi um meio que ajudou a escola a vivenciar o início de uma experiência de educação participativa. Assim, possibilitou-se um contexto favorável para uma reflexão profunda sobre a prática pedagógica da escola. A partir daí surgirão novos debates que irão potencializar ações decididas coletivamente. Os ganhos foram diversos e, entre eles, pode-se destacar o fortalecimento de uma escola democrática, participativa e que caminha na busca de sua autonomia. Provavelmente o maior aprendizado que nasce a partir desta pesquisa seja justamente a importância do trabalho coletivo e que a escola é um bem comum cujas decisões devem ser compartilhadas com toda a comunidade.

Desenvolver uma proposta de pesquisa dentro de uma escola ribeirinha foi um mergulho profundo no contexto da educação marajoara. Foi um trabalho instigante e, ao mesmo tempo, desafiador. Instigante porque o *lócus* escolhido ainda não tinha passado por um processo de investigação científica e, isto, representou um campo significativo para a coleta de dados. O desafiador se apresenta no fato de provocar a comunidade escolar a participar das atividades que compunham este trabalho. Envolver a comunidade foi o desafio maior, pois era perceptível que havia um pouco de receio e temeridade por parte de algumas pessoas. Esse problema foi algo que no decorrer da pesquisa foi sendo amortizado, contudo, não superado completamente.

Quando surgiu a proposta de desenvolver um trabalho investigativo utilizando como metodologia a pesquisa-ação, se manifestam para o pesquisador muitas inquietações, pois foi necessária uma leitura profunda sobre essa proposta de pesquisa. Contudo, compreendíamos a sua importância no sentido de contribuir com a comunidade pesquisada. Estávamos convictos que dispunha de um instrumento ideal para possibilitar aos sujeitos e colaboradores deste trabalho um debate amplo e caloroso sobre a educação ribeirinha.



Apoiado nos estudos de Thiollent (2011), Mozzato (2003) e nas contribuições de Gajardo (1986), utilizamos essa metodologia e pudemos desenvolver um trabalho significativo. A pesquisa-ação, ao contrário do que muitos imaginam, é uma proposta de investigar que necessita de muita dedicação por parte de quem a desenvolve. Enquanto em alguns métodos o trabalho se resume a mera coleta de dados, nela o pesquisador (a), além de realizar o trabalho investigativo, tem a responsabilidade de desenvolver uma ação junto à comunidade colaboradora. Acreditamos que a utilização dessa metodologia no espaço que compreende a escola “Paraíso do Saber” foi coerente com as necessidades escolares.

Quando pensamos em uma proposta de pesquisa-ação que desencadearia na construção do PEE, certificamo-nos que estávamos diante de uma ação grandiosa e promissora por dois motivos. Primeiro, a pesquisa é um instrumento que utilizado com responsabilidade contribui para a construção de novos conhecimentos. Segundo, é o fato do projeto educativo construído coletivamente ser o fulcro do trabalho da escola e, além do mais, ser o planejamento que busca a excelência de uma instituição escolar. Essas razões, por si só, justificaram a importância da pesquisa.

As estratégias desenvolvidas possibilitaram-nos momentos de grande aprendizado e entusiasmo. Tivemos a oportunidade de debater sobre as demandas e necessidades que se manifestam no cotidiano da escola. Ficou claro que o sujeito ribeirinho é conhecedor dos problemas que desqualificam a educação escolar, mas, muitas vezes, nega-se a participar não por vergonha, mas parece temer que sua participação ativa não seja compreendida, principalmente por aqueles que têm a obrigação de gerir a educação no município. Acredito que, nesse sentido, a escola tenha uma tarefa para desenvolver: criar mecanismos que possibilitem a participação efetiva da comunidade escolar.

A oportunidade de desenvolver um trabalho de pesquisa no espaço ribeirinho marajoara foi um momento ímpar que pudemos experimentar na vida profissional. Estudar a educação dentro dessa realidade contribuiu para o aprofundamento sobre os debates educacionais no contexto da educação ribeirinha. Pesquisar é um processo que possibilita aprendizado significativo para todos os sujeitos envolvidos. Acreditamos que a comunidade da escola “Paraíso do Saber”, com este trabalho, aumentou sua experiência de vivência coletiva significativamente. Os encontros possibilitaram acreditar que a educação ribeirinha pode ser diferente.

O ceticismo latente no contexto local deve, a partir das experiências vividas, dar lugar à confiança, à vontade de agregar valores que conduzam a uma educação que faça o enfrentamento as propostas que têm como objetivo promover uma educação que segrega a escola do seu contexto próximo.

Gostaríamos de destacar que, na condição de pesquisadores, tivemos a oportunidade para rever conceitos, reavaliar convicções, superar dificuldades e aumentar a nossa consciência crítica no sentido de ter mais clareza sobre os problemas que assolam, principalmente, a área que trabalhamos. Temos a convicção de que a educação ribeirinha é maculada intencionalmente. Existem diversas formas de manipular o currículo para transformá-lo em um instrumento de dominação e, assim, subjugar aqueles que deveriam ser vistos como atores e/ou sujeitos do processo de construção do conhecimento. Porém, o que pudemos perceber é que já existe um grande empenho visando transformar essa realidade educacional que não atende as necessidades das comunidades ribeirinhas da Ilha do Marajó.

Durante todo esse processo (no mestrado) e o desenvolvimento da pesquisa, uma inquietação se tornou frequente: qual a verdadeira missão da escola? Tivemos a possibilidade de aprofundar o olhar sobre a escola ribeirinha. As leituras realizadas sobre as obras de Paulo Freire, especialmente a “Pedagogia do Oprimido”, ajudaram-nos a compreender ainda mais que sem diálogo não existe escola democrática, não existe educação emancipatória e libertadora. É necessidade urgente romper com esse currículo cristalizado, pois ele, certamente, é o elemento mais maléfico para a educação.

Outro fator que destacamos como essencial nessa caminhada e que se tornou um aprendizado valioso foram as contribuições da obra de Santos Filho (2012), pois suas análises sobre a importância da escola compreender o homem com todas as suas nuances foi fator primordial para se construir um PEE coerente com o contexto onde a escola se encontra. Santos Filho (2012) destaca também um pensamento que, muitas vezes, prevalece entre as pessoas: a escola sem a ajuda de sua comunidade é responsável pela educação do ser humano. Muitos acreditam que após matricularem seus filhos não têm responsabilidade nenhuma sobre a sua formação.

[...] “Resta à crença quase generalizada de as escolas podem e devem educar seus alunos a se tornarem bons cidadãos. Nesta tarefa, porém, ela precisa da colaboração dos pais dos alunos e de outras agências da sociedade civil e do próprio estado” (SANTOS FILHO, 2013, p. 70).

Todos esses pensamentos contribuíram para alicerçar as interpretações realizadas durante as análises desta pesquisa, pois não é coerente apresentar um diagnóstico sem antes ter um contato com a realidade em questão e, também, sem estar balizado por teóricos que já têm uma longa experiência na área da pesquisa. O pesquisador, além do compromisso ético, deve ter cuidado com o que relata, pois é essencial que o diagnóstico apresentado seja realmente o que foi verificado no decorrer do trabalho.

Quando nos dispomos a estudar a educação ribeirinha, levamos conosco um nobre objetivo que é de provocar novos debates para possibilitar uma valorização humana dentro desse contexto. Acreditamos ser possível uma educação democrática, porém, é necessário um engajamento de muitos seguimentos sociais. Se nos conformarmos em assumir a postura de ficar transferindo responsabilidades, não iremos a lugar nenhum. Quando participamos de eventos no âmbito municipal e que se discute, principalmente, sobre o IDEB das escolas, fica evidente esse fator: “a culpa não é minha, mas do outro”. O grande problema é que nunca conseguimos identificar “esse outro”.

Outra situação que nos causa espanto é ouvir comentários afirmando que a escola não tem tempo de construir o seu projeto educativo. As indagações às quais esses comportamentos nos remetem são várias. Será possível uma prática pedagógica sem o instrumento que é o fulcro das atividades da escola? Que cidadãos estão sendo formados? Estamos comprometidos verdadeiramente com uma educação libertadora? A grande ênfase da educação é estudar o ser humano e contribuir para melhorar sua condição de vida

Compreendemos que é complicado romper com práticas que promovem uma educação que segrega o ser humano, pois foram elas que, historicamente, foram praticadas no cotidiano da escola. Entretanto, o tempo atual exige novas posturas, novos olhares e debates, novas formas de interpretar a realidade que se apresenta para a educação. O meio rural, antes visto como lugar pacato, onde residiam pessoas sem informação, mudou espantosamente. O caboclo incorporou à sua vida novas maneiras de se vestir, de trabalhar, de ter lazer, de se

relacionar com o mundo. Hoje o espaço ribeirinho é lugar de pessoas informadas e que dispõe de várias tecnologias. Contudo, essas transformações não trouxeram somente melhorias, mas também, novas formas de exploração. Dentro desse contexto de mudanças, as comunidades ribeirinhas tiveram como heranças perversas as drogas e um aumento considerável da violência. A educação ribeirinha precisa atentar para essas questões que vão sendo impostas para a sociedade local.

Uma situação que é instigante está relacionada ao espaço físico das escolas. O que verificamos na escola “paraíso do Saber” é uma realidade presente na maioria das escolas municipais. Muitas delas possuem estruturas novas, mas o espaço das salas de aula é minúsculo, provocando a superlotação e outros problemas. A escola pesquisada convive com essas dificuldades. O que nos impressiona são os discursos vazios proferidos, principalmente, em época de campanhas políticas. Diz-se que há uma enorme preocupação no sentido de oferecer uma educação de qualidade, qualificar o sistema de saúde para atender satisfatoriamente a população, valorizar os profissionais que atuam dentro dessas áreas, e assim por diante. Entretanto, passado esse momento de euforia, o que presenciamos são poucas mudanças.

Outra prática recorrente no contexto marajoara é o nepotismo, pois muitos assumem funções para as quais não estão preparados. No âmbito educacional, por exemplo, o que vemos é uma instituição que não consegue se afinar com o contexto onde está presente. O nepotismo é responsável por outro problema: a falta de compromisso e engajamento. Tudo isso são características das políticas assistencialistas.

É coerente querer que a escola busque a sua autonomia, mas é preciso dar condições, em vários sentidos, para que isso seja possível. Devemos entender que a busca da autonomia pela escola não retira do Estado o dever de possibilitar uma educação de qualidade. É percebido que a escola ribeirinha não quer esquivar-se da sua responsabilidade, porém precisa de estrutura para trabalhar. Ireland e Pontual (2009), ao discutirem a teoria da educação popular, destacam que é preciso estrutura para que a democracia funcione. Portanto, para conquistar a sua autonomia a escola precisa envolver-se em ações inovadoras e audaciosas, pois o reflexo será, possivelmente, uma instituição participativa na vida social e que contribui para o desenvolvimento de sua comunidade.

Para que a escola avance no sentido de efetivar-se como uma instituição que tem um dever político e social, é preciso mudanças de atitude. Uma escola que não desperta para um processo de ressignificação e vive em práticas obsoletas, posterga a possibilidade de transformar-se em instituição que contribuiu para formação da consciência crítica de seus sujeitos. Daí compreendemos que a escola deve fortalecer sua relação com comunidade para que esta participe ativamente do seu cotidiano. A participação docente é outro fator crucial, pois ele é quem atua dentro da microestrutura escolar, a sala de aula. Sua participação nas tomadas de decisões é imprescindível porque suas ações estão diretamente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem. A escola ribeirinha precisa ser ativa e a cada dia caminhar potencializada por lutas, mas especialmente, por conquistas.

Acreditamos que algo fundamental é uma mudança na cultura organizacional da escola. A iniciativa de construir o PEE com a participação coletiva é um momento que fortalece e unifica a escola. O diálogo que esse processo possibilita provoca inúmeras melhorias: o fazer pedagógico se transforma em prática que concebe o conhecimento empírico como elemento importante para a formação do sujeito e, ao mesmo tempo, o conhecimento científico é utilizado para o desenvolvimento da comunidade escolar. A escola deve trabalhar com a intenção de unir-se em busca de objetivos e metas coletivos. O projeto educativo representa essa soma de opiniões, de saberes e de valores. É um processo cognitivo e coletivo de compreensão da realidade. A realidade que precisa ser investigada, refletida e valorizada pela prática escolar.

Finalizamos o terceiro capítulo deste trabalho com uma metáfora. Ela nos possibilitou compreender a importância de um barco seguro e bem organizado para que o povo ribeirinho realize suas viagens com segurança. Utilizamos a expressão “barco-escola” para potencializar algumas indagações a respeito da educação no contexto ribeirinho marajoara e, evidentemente, amazônico. O barco é um instrumento emblemático na vida do povo ribeirinho. Com ele as viagens acontecem. Vai-se aonde desejar. Porém é preciso saber se ele está adequado para navegar. Está devidamente equipado para seguir a rota de viagem desejada? Viajaríamos em qualquer embarcação mesmo que ela representasse um risco a nossa segurança e a possibilidade de não concluirmos a viagem? O que seria do ribeirinho sem o barco, sobretudo, um barco capaz de transpor as ondas, vencer a

correnteza, ter equilíbrio sobre a maré e ser o instrumento que leve por outros rios e que conduz a novas realidades e descobertas?

Essa metáfora nos fez refletir profundamente sobre o malogro da educação no contexto ribeirinho marajoara e, certamente, potencializará o nosso envolvimento para que a educação que acontece nessa realidade não tenha objetivos exclusivamente eleitoreiros e se caracterize como prática assistencialista, mas sim, como políticas públicas objetivadas pelo desenvolvimento do povo ribeirinho amazônico que há séculos vem sofrendo com um processo de exclusão avassalador que ignora nossas potencialidades, valores e atropela de maneira intencional a nossa identidade cultural.

Outro destaque que consideramos importante para este trabalho foram as longas viagens no período das aulas do mestrado. Momentos que exigiram uma dedicação muito grande para conviver com as constantes dificuldades. Superação é o termo apropriado para caracterizar essa etapa. Dias e noites que pareciam infinitos somados aos riscos e com um cansaço físico quase insuportável também contribuíram para refletir sobre a importância de todo esse esforço em busca de uma formação. É verdade que concluir o mestrado se potencializou por uma realização pessoal, contudo, não é nesse pensamento que se esgota esta realização. A vontade maior é contribuir para a construção de uma escola ribeirinha fortificada pela participação coletiva e por um processo coletivo de construção do conhecimento. Uma escola que represente a verdadeira identidade ribeirinha embasada por uma proposta curricular e que visualize atentamente para todos os sujeitos: os que trabalham coletando o açaí, os pescadores, os agricultores, os oleiros, enfim, todos que lutam dignamente para construir as nossas riquezas econômicas e culturais. Esse longo e árduo processo me fez refletir sobre todas essas demandas e necessidades que se apresentam na educação ribeirinha.

Concluímos este trabalho com uma poesia que manifesta o quanto o ribeirinho valoriza a sua identidade local.

### **SER CABOCLO**

Ser caboclo é ter história  
Ter raízes e memória  
Escritas sobre este chão  
É ter patente de ribeirinho

Que soberbamente por esses caminhos  
Vai pescando a emoção

Ser caboclo é ter cultura  
E sangue que se mistura  
Por tanta diversidade  
É saber fazer da vida  
Com toda dureza da lida  
Um tempo de felicidade

Ser caboclo é ter firmeza  
Para vencer a correnteza  
Das marés dos nossos rios  
É saber semear alegrias  
Que ajudam todos os dias  
A vencer os desafios

Ser caboclo é poesia  
É rima que contagia  
Que inunda o coração meu  
É o dom de estar contente  
Ser caboclo é o maior presente  
Que o Pai do céu me deu

## REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. F. B. A Pesquisa-ação como instrumento de análise e avaliação da prática docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 383-400, jul./set. 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27557.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

ABREU, W. F. et al. (Org.) **Educação ribeirinha: saberes, vivências e formação no campo**. 2. ed. Belém: GEPEIF-UFGA, 2013.

ALMEIDA, E. M. M. **Educação Ribeirinha na Amazônia**. São Leopoldo: Oikos, 2010.

ALVES, L. M. S. A. et al. **Cultura e educação: reflexões para a prática docente**. Belém: EDUFPA, 2008.

ALVES, E. R. **Etnomatemática: multiculturalismo em sala de aula: atividade profissional como prática educativa**. São Paulo: Porto de Ideias, 2010.

ALVES, R. **A Escola com quem sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3.ed. Porto Alegre: Artemed, 2006.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7, n. 2, p. 5-25, ago. 2001. Disponível em: <<http://revistas.ucpel.tche.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: artes e técnicas, ciência política**. São Paulo: Ed. UNESP, 2006.

BARROS, O. F. **Trabalho popular em comunidades ribeirinhas e a educação popular na Amazônia**. Portal Educampo Paraense, 2006. Disponível em: <[http://www.educampoparaense.com.br/upload/arq\\_arquivo/2015/09/1199.pdf](http://www.educampoparaense.com.br/upload/arq_arquivo/2015/09/1199.pdf)>. Acesso em: 4 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Políticas públicas em educação ribeirinha na Amazônia: a Contribuição das Diretrizes Operacionais Para a Educação do Campo no Pará**. Disponível em: <[www.educampoparaense.eform.net.br](http://www.educampoparaense.eform.net.br)>. Acesso em: 4 jan. 2016.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006 (Coleção primeiros passos: 318 ).

BRASIL. LDB: lei de diretrizes e bases da educação nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 9ª ed. Brasília: Câmaras dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em:



<[www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes](http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes)>. Acesso em: 4 jan. 2016.

CAETANO, L. M. **Dinâmicas para reuniões de pais: construindo a parceria na relação escola e família.** São Paulo: Paulinas, 2009. (Coleção docentes em formação).

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORRÊA, P. S. A. (Org.). **A Educação, o currículo e a formação de professores.** Belém: EDUFPA, 2006.

COSTA, M. V. (Org.) **O Currículo nos limiares do contemporâneo.** 4.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

D'AMBRÓSIO, U. **Etnomatemática: Arte ou técnica de explicar e conhecer.** 5. ed. São Paulo: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. **Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

DEMO, P. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

DIONNE, H. **Pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** São Leopoldo: Liber Livros, 2007.

FAUNDEZ, A. (Org.). **Desenvolvimento e cultura: contradições teóricas e práticas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

WERLE, F. O. C. (Org.) **Educação rural: práticas civilizatórias e institucionalização da formação de professores,** São Leopoldo: Liber Livros, Brasília: Oikos, 2010.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. **O que fazer: teoria e prática em educação popular.** 4. ed, Petrópolis: editora: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educação como da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

\_\_\_\_\_. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, M. **Por uma política nacional de educação de jovens e adultos.** São Paulo: Moderna, 2014.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GEBRAN, R. A. **Oba, hoje tem Geografia!:** O espaço redimensionado da formação. 1996. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1996.

GHEDIN, E.; BORGES, H. S. **Educação do Campo:** epistemologia de um horizonte de formação. Manaus: UEA, Edições, 2007.

HAGE, S. M. (Org.). **Educação do campo na Amazônia:** retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: Gutemberg, 2005.

JONNAERT, P. et al. **Currículo e competências.** Porto Alegre: Artmed, 2010.

KNIJNIK, G. et al. **Etnomatemática em movimento.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

LOPES, A. C. **Currículo e epistemologia.** Ijuí: Unijuí, 2007.

LOPES, A.; MACEDO, E. (org.) **Políticas de currículo em múltiplos contextos.** São Paulo: Cortez, 2006. (Série cultura, memória e currículo; v. 7).

LUCK, H. **liderança em Gestão Escolar.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **A gestão participativa na escola.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Ação Integrada:** administração, supervisão e orientação educacional. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOZZATO, A. R. **Para além do ensino técnico:** educação dialógica-emancipatória. Passo Fundo, RS: Ed. Ufpr, 2003.

OLIVEIRA, I. A. (org.) **Cartografias Ribeirinhas:** saberes e representações sobre práticas sociais cotidianas de alfabetizando amazônidas. 2. ed. Belém: EDUEPA, 2008.

OLIVEIRA, I. B. (org.) **Alternativas emancipatórias em currículo.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Série cultura, memória e currículo; v. 4)

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico colaborativa: construindo o seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005.

PINEAU, G. Emergência de um paradigma antropofomador de pesquisa-ação-formação transdisciplinar. **Saúde e sociedade**, v.14, n.13, p. 102-110, set./dez.

2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v14n3/06.pdf>>. Acesso em: 04 jan.2016.

PINHEIRO, M. S. D. Políticas e práticas curriculares na educação ribeirinha e o processo de alfabetização da infância, nas águas tocantinas. **Espaço do Currículo**, v.3, n.2, p.563-577, set. 2010 /mar. 2011.

PONTUAL, P.; IRELAND, T. **Educação popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2009.

SANTOS FILHO, J. C. (org.). **Projeto educativo escolar**. Petrópolis, RJ: vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. Conceito de cidadania e educação para a cidadania democrática.

**Máthesis: Revista de educação**. Jandaia do Sul, v.14, p. 45-77, jan./dez. 2013.

SILVA, T. T. **Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TOLEDO, R. F.; JACOBI, P. R. Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v.34, n.122, p. 155-173, jan.\mar. 2013. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n122/v34n122a09.pdf>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e pesquisa**. São Paulo, v. 31, n.3, p.443-466, set./dez. 2005. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>>. Acesso em: 04 jan. 2016.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto Político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

\_\_\_\_\_; RESENDE, L. M. G. **Escola: Espaço do projeto-político pedagógico**. 17. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

VEJA LAROUSSE Dicionário Enciclopédico Ilustrado: São Paulo: Abril, 2006.

VIDAL, D. G.; FARIA FILHO, L. M. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. Campinas SP: Autores Associados, 2005.

VIRGÍNIO, N. A.; NÓBREGA, M. M. L. Técnica de grupo focal: caracterizando a estratégia. **Facene/Famene**, v. 10, n. 1, p. 75-82, 2012.