



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO CAMPO
MESTRADO PROFISSIONAL**

ANA ELISA ANTUNES DE OLIVEIRA

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA ESTADUAL LÍDIO ALMEIDA NO
DISTRITO DE ITAPIRU, RUBIM/MG.**

ANA ELISA ANTUNES DE OLIVEIRA

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA ESTADUAL LÍDIO ALMEIDA NO
DISTRITO DE ITAPIRU, RUBIM/MG.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação do Campo.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terciana Vidal Moura

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA DE AMARGOSA - CFP/UFRB
Bibliotecário: André Montenegro – CRB-5ª / 1515

O48p

Oliveira, Ana Elisa Antunes de.

Projeto político-pedagógico e a construção da escola do campo: desafios e possibilidades na Escola Estadual Lídio Almeida no distrito de Itapiru, Rubim, MG. / Ana Elisa Antunes de Oliveira. – Amargosa, BA, 2019. 142 fls.; il.color.; 30 cm.

Orientadora: Prof. Dr. Terciana Vidal Moura.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. – UFRB – Amargosa, BA. 2019.

Bibliografia: fls. 137-141.

Inclui Apêndice.

1. Educação do Campo. 2. Educação. 3. Planejamento educacional. I. Moura, Terciana Vidal. II. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. III. Título.

CDD – 379

ANA ELISA ANTUNES DE OLIVEIRA

**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO:
DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA ESCOLA ESTADUAL LÍDIO ALMEIDA NO
DISTRITO DE ITAPIRU, RUBIM/MG.**

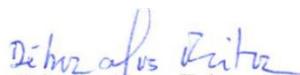
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo, do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como parte dos requisitos necessários para obtenção do grau de Mestre em Educação do Campo.

Aprovado em 02 de Setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Terciana Vidal Moura - UFRB Orientadora



Prof.^a Dr.^a Débora Alves Feitosa - UFRB
Examinadora



Prof.^a Dr.^a Maria Joselma Franco - UFPE
Examinadora



Prof. Dr. Alex Verdério - UFRB
Examinador

Amargosa/BA

Dedico este trabalho aos educadores e educadoras da Escola Estadual Lídio Almeida, em especial aos estudantes camponeses, para que continuem a abrilhantar esta escola com os saberes, fazeres e bandeiras de luta dos povos do campo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelo amparo e força para que eu aqui chegasse. A todos os camponeses e camponesas desse país representados pelos Movimentos Sociais do Campo que lutaram e lutam pela transformação do campo e da escola na busca de construir uma sociedade mais humana, igualitária e principalmente garantir o direito de acesso à educação para que muitos assim como eu possam chegar à universidade.

A minha família, em especial, a minha mãe que ocupando o cargo de serviçal escolar me apresentou desde cedo a escola como espaço possível de transformação da vida. Aos meus nove irmãos, sendo eu a segunda a concluir uma pós-graduação, gratidão pela torcida e energia positiva.

Aos meus filhos Bruno e Luana minha gratidão pela compreensão da ausência, por acreditar na importância da educação como instrumento de libertação e transformação social. Vocês são minha inspiração para seguir na luta por um mundo mais justo.

Ao meu esposo Sirônio, pelo incentivo, por cumprir tão lindamente a missão de pai e mãe nos momentos em que estive ausente. Sou imensamente grata a você pelo companheirismo durante a caminhada da graduação até o mestrado.

A minha amiga Gilda Rodrigues Rocha, companheira de uma vida. Com você compartilhei preocupações, angústia e aflições dessas trilhas acadêmicas, seu apoio me fez forte. Obrigada pelos ensinamentos, pelo companheirismo e principalmente pela amizade. Seguiremos juntas na luta pela Educação do Campo.

A Luciana, e meu afilhado Lorrán, presentes que a vida me trouxe. Obrigada pelas energias positivas enviadas mesmo de longe.

Ao meu ex-aluno Wesley Moraes, hoje, companheiro de luta pela Educação do Campo por vivenciar os desafios dessa construção e sempre exercitar reflexões e inspirações para que eu seguisse confiante.

Aos meus colegas de turma pela contribuição nesta caminhada, com vocês foram muitas as partilhas. Seguiremos juntos nas trincheiras de luta por uma Educação do Campo.

Aos colegas de trabalho da Escola Estadual Walmir Almeida Costa pela parceria e, em especial, ao Diretor Roosevelt Ferraz de Souza por contribuir para minha permanência neste mestrado.

A toda a equipe da Escola Estadual Lídio Almeida pelo acolhimento e confiança. A realização deste trabalho só foi possível mediante a contribuição de cada um de vocês. Meu agradecimento a Diretora Edsônia Queiroz pelo companheirismo, sua colaboração foi fundamental, viabilizou ações para concretização deste trabalho. Aos estudantes, que dão vida à escola, vocês são estímulo para prosseguir na defesa da educação enquanto direito.

A Escola Família Agrícola Bontempo - Itaobim/MG pela receptividade e as contribuições enriquecedoras. A visita a este espaço possibilitou ao coletivo da Escola Estadual Lídio Almeida vivenciar e refletir sobre os princípios que norteiam uma Escola do Campo.

Ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itaobim, na pessoa do companheiro Marcelo Pereira por não medir esforços para viabilizar nossa visita a Escola Família Agrícola e as comunidades rurais.

Aos professores do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG pela colaboração na minha formação enquanto educadora do campo.

A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB por oportunizar, através do Mestrado Profissional em Educação do Campo, a realização desta pesquisa e assim contribuir para o fortalecimento da Educação do Campo no chão da Escola Estadual Lídio Almeida.

À banca examinadora desse trabalho pelas contribuições enriquecedoras. A colaboração de vocês foi fundamental para seguirmos em direção aos objetivos propostos.

A minha orientadora Terciana Vidal Moura pelos ensinamentos e sensibilidade de compreender os desafios por mim vivenciados para chegar até aqui.

A todos (as) minha gratidão!

CONSTRUTORES DO FUTURO

*Eu quero uma Escola do Campo
Que tenha a ver com a vida com a gente
Querida e organizada
E conduzida coletivamente.*

*Eu quero uma Escola do Campo
Que não enxerga apenas equações
Que tenha como chave mestra
O trabalho e os mutirões.*

*Eu quero uma Escola do Campo
Que não tenha cercas que não tenha muros
Onde iremos aprender
A sermos construtores do futuro.*

*Eu quero uma Escola do Campo
Onde o saber não seja limitado
Que a gente possa ver o todo
E possa compreender os lados.*

*Eu quero uma Escola do Campo
Onde esteja o símbolo da nossa semente
Que seja como a nossa casa
Que não seja como a casa alheia.*

Gilvan Santo

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo de estudo construir ações coletivas para que a Escola Estadual Lídio Almeida, localizada no distrito de Itapiru, município de Rubim/MG, no Vale do Jequitinhonha pudesse reconhecer e refletir a identidade da Escola do Campo, tendo os princípios da Educação do Campo como eixos norteadores. Esse movimento de investigação surge ao identificar que a escola reconhecida como Escola do Campo pelas Diretrizes da Educação do Campo do Estado de Minas Gerais mantinha seu Projeto Político-Pedagógico sem nenhuma relação com a realidade do campo. Frente a tais circunstâncias e, como integrante do corpo docente da escola, não foi possível visualizar outro horizonte que não fosse pelo referencial metodológico da pesquisa-ação, um tipo de pesquisa que possibilita uma aproximação com os sujeitos, onde pesquisadores e participantes se envolvem de modo cooperativo e participativo tendo como objetivo solucionar problemas coletivos. Nessa perspectiva, buscou-se viabilizar ao grupo elementos para problematizar a situação estudada e discutida de modo que pudessem exercitar reflexões e construir, coletivamente, ações para pensar o Projeto Político-Pedagógico, a partir da realidade da comunidade e dos sujeitos camponeses que dela fazem parte. Para o desenvolvimento desta pesquisa-ação, utilizamos como instrumentos para leitura e problematização da realidade, observação participante, análise documental, aplicação de questionário, Círculo de Cultura e roda de conversa. O Círculo de Cultura apresenta como instrumento dialógico com potencial de mobilização onde os sujeitos constroem ações capazes de transformar a realidade. A pesquisa aponta que, mesmo estando a Escola do Campo instituída nos moldes regulares é possível a construção de práticas pedagógicas emancipatórias, onde os anseios e necessidades dos sujeitos do campo sejam determinantes na construção de um Projeto Político-Pedagógico que se constitua como instrumento de luta e norteador das práticas educativas.

Palavras-chave: Vale do Jequitinhonha. Educação do Campo. Escola do Campo. Projeto Político- Pedagógico.

ABSTRACT

This research aimed to study collective actions so that the Lídio Almeida State School, located in the Itapiru district, Rubim / MG, in the Jequitinhonha Valley, could recognize and reflect the identity of the School, having the principles of Rural Education as guiding axes. This action-research movement emerges by identifying that the school recognized as a Field School by the Minas Gerais State Field Education Guidelines maintained its Pedagogical Political Project with no relation to the reality of the field. Faced with these circumstances and, as a member of the school's faculty, it was not possible to visualize any horizon other than the methodological framework of action research, a type of research that allows an approximation with the subjects, where researchers and participants are involved in cooperative and participatory way aiming to solve collective problems. From this perspective, we sought to enable the group elements to problematize the situation studied and discussed so that the group could exercise reflections and collectively build actions to think the Political-Pedagogical project, from the reality of the community and the peasant subjects who are part of it. For the development of this action research, we used as instruments for reading and problematizing reality, participant observation, document analysis, questionnaire application, culture circle and talk wheel. The circle of culture presents itself as a dialogical instrument with potential for mobilization where subjects construct actions capable of transforming reality. The research points out that, even being the School established in the regular way, it is possible to build emancipatory pedagogical practices, where the wishes and needs of the rural subjects are decisive in the construction of a Political-Pedagogical project that constitutes itself as an instrument of struggle and guiding educational practices.

Keywords: Jequitinhonha Valley. Field Education. Field School. Political-Pedagogical Project.

LISTA DE AREVIATURAS E SIGLAS

AEFAMBAJE - Associação Escola Família Agrícola do Baixo e Médio Jequitinhonha
AMEFA - Associação Mineira de Escolas Família Agrícola
CPEC - Comissão Permanente de Educação do Campo
CPT - Comissão Pastoral da Terra
EELA - Escola Estadual Lídio Almeida
EFA - Escola Família Agrícola
EMATER - Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural
ENERA - Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
ENFF - Escola Nacional Florestan Fernandes
FAFIDIA - Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina
FBD - Fundação Brasileira de Desenvolvimento
FETAEMG - Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM - Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária ISEPI - Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba
MDA - Ministério do Desenvolvimento Agrário
MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PPP - Projeto Político-Pedagógico
PRONAF - Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar
PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
SECAD/MEC - Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação
SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SIMADE - Sistema Mineiro de Administração Escolar
SME - Secretaria Municipal de Educação

SRE - Superintendência Regional de Ensino

UEMG - Universidade Estadual de Minas Gerais UFC - Universidade Federal de Viçosa

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFRB - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNIS - Unicentro do Sul de Minas

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela 1: Estrutura Fundiária do município de Rubim/MG.....	44
Gráfico 1: Quantitativo de matrículas dos estudantes do campo e do distrito em 2018.....	49
Gráfico 2: Rota do Transporte Escolar e quantitativo de estudantes por comunidades.....	51
Gráfico 3: Distância percorrida pelos docentes de casa até a escola.....	52

LISTA DE MAPAS E QUADROS

Mapa 1: Localização do município de Rubim/MG.....	42
Mapa 2: Bacias hidrográficas do Estado de Minas Gerais.....	43
Quadro 1: Composição do corpo docente da Escola Estadual Lídio Almeida.....	54
Quadro 2: Formação continuada dos professores.....	55
Quadro 3: Instrumentos pedagógicos da EFA Bontempo.....	121
Quadro 4: Frente de diálogo para elaboração do marco situacional.....	131
Quadro 5: Frente de diálogo para elaboração do marco filosófico	131
Quadro 6: Frente de diálogo para a elaboração do marco opertativo.....	131

LISTA DE ORGANOGRAMA

Organograma 1: Rota do transporte escolar – distância de cada comunidade até a escola.....50

LISTA DE IMAGENS

Fotografia 1: Prédio da Escola Estadual Lídio Almeida.....	47
Fotografia 2: Transporte escolar Itapiru / Rubim – Professores e estudantes.....	51
Fotografia 3: Transporte escolar Itapiru / Rubim – Professores e estudantes.....	51
Fotografia 4: Feira de Cultura – Culinária Camponesa.....	71
Fotografia 5: Feira de Cultura – Culinária Camponesa.....	72
Fotografia 6: Feira de Cultura – Produção no Campo.....	73
Fotografia 7: Feira de Cultura – Produção no Campo.....	74
Fotografia 8: Feira de Cultura – Produção no Campo.....	75
Fotografia 9: Prédio da EFA Bontempo / Itaobim/MG.....	96
Fotografia 10: Chegada a Comunidade Rural do Pasmado / Itaobim/MG.....	99
Fotografia 11: Espaço de armazenamento do barro.....	100
Fotografia 12: Espaço de armazenamento do barro.....	100
Fotografia 13: Espaço de produção do artesanato.....	101
Fotografia 14: Espaço de produção do artesanato.....	101
Fotografia 15: Tendões de comercialização do artesanato.....	102
Fotografia 16: Artesanato / baianas.....	103
Fotografia 17: Artesanato / pescador.....	103
Fotografia 18: Comunidade Pasmadinho / Itinga.....	104
Fotografia 19: Comunidade Pasmadinho / Itinga.....	105
Fotografia 20: Comunidade Pasmadinho / Itinga.....	105
Fotografia 21: Comunidade Pasmadinho / Itinga.....	106
Fotografia 22: Espaço Educacional EFA Bontempo – plantação de abacaxi.....	115
Fotografia 23: Espaço Educacional EFA Bontempo – plantação de pimenta.....	116
Fotografia 24: Roda de conversa na EFA Bontempo.....	117
Fotografia 25: Encerramento da roda de conversa.....	125

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	18
1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS E CONQUISTAS	28
1.1 A Educação Rural no Brasil.....	29
1.2 Trilhas dos Movimentos Sociais na luta pela Educação no/do Campo	31
1.3 A Educação do Campo no estado de Minas Gerais	39
1.4 O município de Rubim e a Escola do Campo.....	41
2. CONHECENDO A ESCOLA ESTADUAL LÍDIO ALMEIDA, MUNICÍPIO DE RUBIM/MG.....	47
2.1 Diálogos docentes sobre Projeto Político-Pedagógico e a Escola do Campo.....	56
2.2 A travessia de escola rural à Escola do Campo	68
2.3 O protagonismo docente na construção da identidade da Escola do Campo.....	75
2.4 Problematização da realidade escolar e seu Projeto Político-Pedagógico	77
3. ESTRATÉGIAS E TRILHAS PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO E SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	92
3.1 Visita pedagógica a EFA Bontempo Itaobim/MG: Localização e contextualização do território.	94
3.1.1 Itaobim / Vale do Jequitinhonha.....	94
3.1.2 Comunidades Rurais do Pasmado e Pasmadinho Vale do Jequitinhonha	95
3.1.3 A Escola Família Agrícola Bontempo/Itaobim/MG	96
3.2. Nos caminhos do Vale do Jequitinhonha: território de riqueza e resistências.....	98
3.3 A organização da Escola no/do Campo: desafios de um novo paradigma	107
3.4 A construção do Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a Escola Estadual Lídio Almeida.....	125
4. NOVOS HORIZONTES, NOVAS PERSPECTIVAS.....	135
REFERÊNCIAS.....	137
APÊNDICE.....	142

INTRODUÇÃO

As motivações para realização desse trabalho surgiram da realidade em que estou inserida enquanto educadora e militante da Educação do Campo. Para isso, algumas indagações se fizeram presentes. De que maneira posso contribuir para que os educandos do campo tenham suas especificidades reconhecidas no ambiente escolar? Como viabilizar o protagonismo desses sujeitos na gestão democrática da escola? Como colaborar para que a Educação do Campo se efetive nesse espaço? Reflexões como estas originaram a proposição da pesquisa que tem como objetivo de estudo contribuir na (re) construção e/ou ressignificação do PPP da EELA tendo como pilares a incorporação dos saberes e fazeres do campo com a efetiva participação da comunidade escolar.

Minha trajetória como educadora inicia-se em 2001, após finalizar o Ensino Médio, perpassando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental e médio, da escola rural a escola urbana. Nesse caminhar, foram inúmeros os percalços, onde a ausência de formação acadêmica durante muito tempo foi impedimento para exercer a profissão.

Em 2011, iniciei o curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais. Um curso resultado de lutas e demandas dos Movimentos Sociais com o objetivo de formar e habilitar professores para atuarem nas escolas do campo, de forma a garantir a reprodução material e uma educação que respeite as especificidades dos povos camponeses redefinindo e possibilitando o ingresso desses sujeitos a Educação Superior. Os interesses em realizar um trabalho que venha contribuir com a emancipação dos sujeitos do campo surgem desde minha inserção na Licenciatura, onde pude compreender o mundo a partir do lugar social que ocupo a partir da luta de classe e principalmente o contexto histórico dos camponeses. A aproximação com o referencial teórico da Educação do Campo possibilitou a construção do meu olhar crítico diante da realidade em que me insiro enquanto educadora.

Ao concluir a Licenciatura em Educação do Campo, no ano de 2014, atuei como professora de Geografia numa escola da rede municipal que atende um número expressivo de alunos do campo como resultado do acirrado processo de nucleação no município de Rubim/MG. Vivenciar essa realidade e ter consciência do contexto histórico dos camponeses surgem as primeiras inquietações que me faziam refletir sobre o conceito de educação como direito.

Nessas escolas, os camponeses são invisibilizados, não há nenhum reconhecimento da sua identidade, história e valorização da sua cultura. Arroyo (2012) nos lembra de que um dos traços marcantes na nossa história social, política e cultural tem sido a produção de coletivos diversos em desiguais, e ainda dos camponeses como inexistentes, segregados e inferiorizados como sujeitos de história. É desse contexto e a partir dessa compreensão que nasce às motivações em realizar um trabalho de pesquisa que possa contribuir para o reconhecimento das especificidades e valorização dos sujeitos campesinos no ambiente escolar.

A vida segue novos caminhos e em dezembro de 2015, sou nomeada pela Secretaria Estadual de Educação a tomar posse como Assistente Técnico de Educação Básica na única escola do município que oferece o Ensino Médio. O ambiente novo naturalmente apresenta realidades por nós desconhecidas e foram muitas, contudo, os sujeitos do campo estavam ali novamente, como na outra escola, invisibilizados. Essa realidade inquieta-me muito e o desejo de poder transformá-la está sempre presentes em mim. Foram essas motivações e desejos que me trouxeram em 2017 ao Mestrado Profissional em Educação do Campo ofertado pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Neste mesmo ano fui nomeada ao segundo cargo, agora como professora de Geografia em uma Escola do Campo localizada a 36 km da sede do município de Rubim/MG. Nesse momento, os sentimentos de alegria e preocupação se misturaram dentro de mim, começaria a trilhar um novo caminho e este exigia outra organização tanto na minha vida pessoal quanto profissional, afinal fazer um mestrado com essas condições de trabalho, era muito preocupante. Quando pensava nas dificuldades que alunos e professores enfrentam diariamente para terem acesso a escola, as péssimas condições das estradas, a lama, a poeira, sem falar nas horas a mais que este deslocamento compromete, tudo isso me entristecia muito. A agonia maior era saber que todo o sentimento de aflição, se é que posso nomear desse modo, era devido à escola ser no campo. Não admitia me sentir assim, e me questionava. Como assim? Fez Educação do Campo e sofre por ir trabalhar na escola no campo? Esses questionamentos me inquietavam... paulatinamente compreendi que meus sentimentos não eram de tristeza, nem medo e sim de indignação, de não aceitar as condições em que se constitui a escola no campo. Aos poucos me vieram outros tantos motivos que me alegravam e o principal foi estar pela primeira vez trabalhando em uma escola no campo. Ao chegar, me senti como uma sementinha da Educação do Campo naquele chão e que essa semente encontrara terreno fértil

para frutificar. Hoje posso dizer que o cansaço físico diante das dificuldades de acesso, entre outras, permanece, no entanto, a satisfação de estar em uma Escola do Campo com alunos do campo fazendo Educação do Campo enchem meu coração de alegria e de esperança. Sinto-me como materialização das lutas dos Movimentos Sociais do campo por educação, portanto, represento nesse espaço cada camponês que lutou e luta pelo acesso a terra, pela Educação do Campo, por outra sociedade.

O interesse pela temática Projeto Político-Pedagógico (PPP) surge ao verificar que a Escola Estadual Lídio Almeida (EELA) foi reconhecida recentemente como Escola do Campo, porém encontra-se em processo de reconhecimento e re/construção para se tornar uma escola no/do campo, necessitando reelaborar sua proposta político pedagógica de modo a nortear e consolidar sua identidade na busca para atender as especificidades e particularidades desse cenário. É importante perceber a importância do PPP no contexto escolar, uma vez que a sua construção e execução visa planejar as ações pedagógicas com vistas à transformação da realidade.

No ano de 2017 o corpo docente da EELA participou de oficinas pedagógicas como parte do projeto de pesquisa: *A Formação Docente como Estratégia de Mobilização e afirmação da Escola do Campo no distrito de Itapiru, município de Rubim/MG*. Este projeto, foi realizado pela professora da rede estadual de educação do município, Gilda Rodrigues Rocha, através do Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Teve como objetivo contribuir para afirmação da identidade da EELA como Escola do Campo.

Observamos¹ no trabalho de Rocha (2018) que o corpo docente antes das oficinas de formação atribuía à concepção “Escola do Campo” a realização de práticas relacionadas à produção no campo, por exemplo, a construção de uma horta. A realização desse trabalho contribuiu para o rompimento com essa visão imatura de campo e possibilitou ao grupo construir e reconhecer as especificidades da Escola do Campo. Os desdobramentos dessa pesquisa abrem caminho a (re) construção do PPP, bem como a efetivação de práticas alinhadas aos princípios da Educação do Campo, conforme afirma Rocha (2018):

O grupo de professores educadores do campo, agora assim denominados, ávidos por

¹ A escrita na terceira pessoa do plural representa a construção coletiva constituinte desse trabalho

novas formas de olhar os estudantes, a escola e toda a comunidade que a constitui como um movimento contraditório não linear e se abre para outros horizontes, portanto, trilhando novos caminhos, seja na construção do seu Projeto Político-Pedagógico ou na efetivação de práticas endossadas pelos princípios em Educação do Campo, certamente não será como antes da formação, agora, sabe-se, compreende-se como Escola do Campo. As próximas trilhas serão construídas por cada homem, cada mulher e por todos os sujeitos coletivos que ali constroem educação, Educação do Campo (ROCHA, 2018, p.89).

Diante desse contexto, a pesquisa tem como objetivo geral contribuir na (re) construção e/ou ressignificação do PPP da EELA tendo como pilares a incorporação dos saberes e fazeres do campo com a efetiva participação da comunidade escolar.

A pesquisa tem como objetivos específicos: a) compreender a visão do corpo docente e gestão sobre PPP e sua importância político pedagógica; b) identificar os desafios e possibilidades para (re) elaboração do PPP tendo os princípios da Educação do Campo como eixo norteador; c) construir caminhos para viabilizar a (re) elaboração do PPP da escola tendo como base a construção coletiva pautado nos princípios e diretrizes da Educação do Campo e da realidade local.

Nessa perspectiva, acredito que se caracteriza uma temática importante onde sua construção constituiu-se uma aprendizagem necessária, a ser vivenciada por toda a comunidade escolar. É uma oportunidade onde se pode refletir e identificar, significativamente, as fragilidades e potencialidades das práticas educativas corroborando na definição de metas e ações visando alterações significativas no interior da escola.

Nesse processo de repensar as práticas educativas torna-se necessário alterar concepções enraizadas, pois é na tentativa de transformação que sentimos as fragilidades da nossa teoria, da nossa organização. O Projeto Político-Pedagógico entra neste campo como instrumento teórico-metodológico a ser (re) construído e utilizado por aqueles que almejam a mudança. Trata-se de um importante caminho para a construção da identidade da instituição (VASCONCELLOS, 2002).

A aproximação com o objeto de estudo contribuiu para o direcionamento do percurso metodológico seguido. A pesquisa ancora-se em uma abordagem qualitativa, entendendo-a como a que se preocupa com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, objetivando a compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001), na pesquisa qualitativa os valores, crenças, aspirações e atitudes não se enfatizam como quantidades, e sim como universo de significados a serem analisados, discutidos e interpretados

de modo que possibilite estabelecer relações entre os sujeitos e o objeto da pesquisa.

A condição de docente efetiva na EELA possibilita enquanto pesquisadora construir uma relação de respeito e confiança com a comunidade escolar. Essa proximidade do pesquisador com o objeto de sua pesquisa permite uma análise objetiva da realidade social em que o pesquisador é participante e aprendiz comprometido com o processo. Nessa relação, à identidade de pesquisadora são construídas com o grupo nas relações estabelecidas no dia a dia de trabalho enquanto docente, e atualmente como pesquisadora que tem contribuído com discussões na perspectiva da Educação do Campo.

Diante dessas circunstâncias e tendo compreensão da pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social que permite conceber e realizar uma estreita ligação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, no qual pesquisadores e participantes estão envolvidos de modo cooperativo e participativo (THIOLLENT, 2000) não conseguimos pensar em outra perspectiva que não fosse pelo referencial metodológico da pesquisa-ação, pois como o próprio nome diz a pesquisa-ação busca unificar a pesquisa à ação, ou seja, compreender e desenvolver o conhecimento como parte da prática. Portanto, é um modo de se fazer pesquisa em que também é um sujeito da prática da qual se deseja melhorar.

Para Elliott (1997, apud LIMA; MARTINS, 2006, p. 24-26) são características relevantes da pesquisa ação:

[...] centralização sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças; compreensão do que ocorre com base na perspectiva dos implicados no processo – professores, alunos, pais, direção e reelaboração discursiva das contingências da situação e estabelecimento das inter-relações entre elas.

Tomando essas características como relevantes, utilizamos como referência metodológica a pesquisa-ação na perspectiva de viabilizar ao grupo elementos para problematizar a situação estudada, de modo que através dos dados discutidos pudéssemos problematizar, refletir e construir coletivamente respostas e ações para pensarmos o PPP a partir da realidade da comunidade e seus sujeitos e ao mesmo tempo, contribuir para construção de novos conhecimentos, conforme apresenta Thiollent (2000, p.16):

[...] a ideia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os investigadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos da

maioria das pesquisas convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas têm algo a ‘dizer’ e a ‘fazer’. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados.

Esta compreensão da pesquisa-ação viabiliza o estabelecimento de novas relações, fortalece o espírito de solidariedade, cooperação, sendo construídos na prática social relações coletivas de confiança, respeito despertando nos sujeitos interesse de desempenhar papel ativo na realidade estudada. Para o desenvolvimento dessa pesquisa-ação utilizamos como instrumentos para leitura e problematização da realidade observação participante, análise documental, aplicação de questionário, Círculo de Cultura e roda de conversa.

Compreendemos a observação participante como processo pelo qual o pesquisador observa a situação social da qual faz parte com a finalidade de realizar uma investigação científica, de modo que ajude a analisar e desvendar as contradições existentes no cotidiano do grupo ou instituição observada. Nessa perspectiva teórica metodológica, a postura do pesquisador observador deve ser de um sujeito social que faz parte do contexto que observa, propiciando interações que contribuam na modificação ou implementação do meio pesquisado, de modo que, ao mesmo tempo em que modifica, também é modificado. As observações ocorreram no cotidiano da escola e buscaram compreender, através de conversas informais, reuniões pedagógicas e no cotidiano da escola os desafios do seu caminhar para se tornar uma Escola no/do Campo.

A análise documental é utilizada por entender que os documentos são registros escritos que possibilitam a compreensão dos fatos e relações, ou seja, permitem conhecer o período histórico e social das ações, pois se constituem em manifestações registradas de aspectos da vida social de determinado grupo (OLIVEIRA, 2007, apud SOUZA; KANTORSKI; LUIZ, 2012). A análise documental consiste ainda em identificar, verificar e apreciar os documentos com finalidade específica e, nesse caso, recaiu sobre a análise do Projeto Político-Pedagógico da EELA na perspectiva de verificar em que medida se aproxima das questões relacionadas à Educação do Campo.

Outro instrumento utilizado para coleta de dados foi o questionário. Gil (1999, p.128) identifica o questionário como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevados de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo como objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações

vivenciadas etc.”. O questionário buscou evidenciar o perfil docente, compreender o conhecimento do grupo sobre PPP e Educação do Campo e quais desafios possuem para reconstrução de um PPP vinculado as causas, aos desafios, aos sonhos a história e a cultura do povo trabalhador do campo.

O questionário se constituiu de 33 questões objetivas e abertas, subdividido em quatro tópicos: informações pessoais, experiência profissional, formação profissional, Projeto Político-Pedagógico e Educação do Campo. Este último como foco principal se constituiu de 16 questões, contendo somente uma questão fechada. A aplicação do questionário se deu em um encontro de Módulo II ² no mês de dezembro do ano de 2017. A apresentação da pesquisa estava como uma das pautas do encontro. Assim, foi apresentado ao grupo o projeto aprovado no mestrado e feito o convite ao coletivo da escola para serem participantes e colaboradores dessa construção. O questionário foi disponibilizado para 11 docentes, 01 bibliotecária, 01 supervisora e a diretora. Nesse encontro estiveram ausente quatro docentes. Posteriormente, em conversa individual foi feito o convite e entregue a eles o questionário. Combinamos o prazo para entrega no decorrer da semana seguinte e que fosse colocado dentro do armário na sala dos professores. Dos 18 questionários aplicados foram devolvidos 11 (onze), destes, parte não cumpriram o prazo combinado, sendo entregue no ano letivo de 2018. Observamos entre os docentes o desejo em colaborar com o trabalho, no entanto, demonstravam preocupação em disponibilizar tempo para o preenchimento e certo incômodo nas questões referentes ao PPP. Considerando que não conseguimos o retorno de parte dos questionários, recorremos ao arquivo da escola para coleta complementar das informações pessoais.

Nossa escolha pelo Círculo de Cultura constituiu a partir da compreensão de Paulo Freire, enquanto experiência coletiva de diálogo em diversos espaços educativos. O Círculo de Cultura na perspectiva freireana ancora-se em fundamentos marxistas, trabalho, práxis, necessidade, diálogo, totalidade e transformação social. Logo, tem como intencionalidade superar a consciência imediata da realidade vivenciada pelos sujeitos e superar as determinações materiais existentes nas relações de opressão e expropriação intrínsecas ao modo de produção capitalista e seus instrumentos de reprodução simbólico e material.

² Encontro quinzenal obrigatório com duração de quatro horas para realização de repasses administrativos e assuntos pedagógicos. Esse encontro acontece no ambiente escolar nas quintas-feiras das 18:00 às 22:00. Lei nº 7109 de 13/10/1977.

As produções iniciais de Freire nessa perspectiva surgem no momento que o Brasil se encontra em processo de transição para a modernização, onde a disputa pelo poder político estava centrada nas forças hegemônicas agro comercial e urbano-industrial (1955 a 1965). Outro grupo seguia na defesa por participação popular com voto consciente, reforma agrária, educação, saúde entre outros. Diante dessa conjuntura o povo se movimenta, organiza na tentativa de consolidar sua participação, visando o desenvolvimento do país. Essa problemática ideológica ganha notoriedade quando Freire disse que “[...] é preciso aumentar o grau de consciência do povo sobre os problemas de seu tempo e espaço. É preciso dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento” (1982, p. 28). Assim, educar as massas populares seria educar para o desenvolvimento nacional e para a participação crítica e consciente. Podemos observar que o pensamento de Freire nesse contexto histórico sinaliza a necessidade da formação política das camadas populares, ou seja, uma educação emancipatória, contra hegemônica que possibilitasse ao povo se organizar coletivamente e construir caminhos para o enfrentamento dos problemas sociais. Nessa perspectiva, Paulo Freire reflete: “como realizar essa educação? Como proporcionar ao homem meios de superar suas atitudes, mágicas ou ingênuas, diante de sua realidade? [...] como ajudá-lo a inserir-se? ” (FREIRE, 2001, p. 115). A partir desses questionamentos nasce um trabalho pautado num método ativo, dialógico e crítico com práticas capazes de alterar o conteúdo programático da educação bem como o uso de técnicas como a redução e codificação das palavras. Surge então, o Círculo de Cultura na perspectiva de contribuir para que os sujeitos assumissem sua dignidade como seres humanos e se percebessem detentores de sua história, de sua cultura descortinando o olhar sobre a realidade.

O Círculo de Cultura, como proposto por Paulo Freire, é espaço onde o diálogo conduz o processo de ensinar e aprender, não tendo assim espaço para repasse de conhecimento e sim construção coletiva do saber. Logo, o Círculo de Cultura rompe com a lógica tradicional de produção do conhecimento trazendo elementos de superação:

[..] em lugar de escola, que nos parece um conceito, entre nós, demasiado carregado de passividade, em face de nossa própria formação (mesmo quando se lhe dá o atributo de ativa), contradizendo a dinâmica fase de transição, lançamos o Círculo de Cultura. Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo. Em lugar dos “pontos” e de programas alienados, programação compacta, “reduzida” e “codificada” em unidades de aprendizado. (FREIRE, 1967, p. 109).

Os elementos constitutivos do Círculo de Cultura possuem característica estratégica de ação política libertadora que favorece a emancipação humana, permitindo aos sujeitos expressarem suas impressões, conceitos e opiniões. Fundamenta-se em defesa da liberdade, no movimento reflexivo que permite ao participante descobrir como construtor de sua própria história. Acreditamos que o Círculo de Cultura representa a imersão dos sujeitos em ações coletivas de conhecer e transformar a realidade.

Os círculos de cultura se constituem de encontros dialógicos e interativos, possibilitando aos sujeitos a ressignificação de saberes e sentidos sobre suas experiências, tornando-se atores históricos, críticos e reflexivos. Através do Círculo de Cultura a figura do “mestre”, do “palestrante” é desconstruída emergindo uma nova atitude, um novo paradigma no educador: o diálogo.

Nos círculos de cultura o coordenador dos debates precisa ser cuidadoso para não monopolizar a fala e sim propiciar condições favoráveis para a dinamicidade do grupo, “reduzindo ao mínimo sua intervenção direta no curso do diálogo” (FREIRE, 1987), ou seja, o coordenador pedagógico orienta a equipe tendo como estratégia de incentivo o diálogo, valor ético deste método de trabalho.

Entendemos o Círculo de Cultura como uma ação ética política em relação à produção do conhecimento e a transformação social, efetivando-se a partir das negociações do grupo. Os círculos representam mais do que a organização circular, possibilita uma construção do pensar num movimento de reflexão-ação onde os sujeitos se reconhecem como construtores do seu destino. Sabemos que esse diálogo aberto e igualitário não se constitui em negociações tranquilas, visto que, este espaço, esta perpassado por relações de poderes e questionamentos, além, das subjetividades de vivências dos sujeitos, conduzindo seu modo de ser, estar e pensar. É essa condição de liberdade e autonomia que possibilita a produção do conhecimento coletivo e contextualizado. É partindo dessa compreensão que consideramos o Círculo de Cultura um instrumento capaz de nos apresentar trilhas para que a EELA possa (re) elaborar seu Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo.

A roda de conversa surge como instrumento de produção de dados nesta pesquisa-ação após a realização do Círculo de Cultura, onde os participantes sinalizam a visita a uma Escola Família Agrícola como estratégia para viabilizar a reelaboração do Projeto Político-Pedagógico da

EELA. De acordo com Mélllo et al. (2007) as rodas de conversa priorizam discussões em torno de uma temática (neste caso, o diálogo será sobre PPP) e, por meio do diálogo os participantes apresentam suas elaborações, estimulando outras pessoas a falarem, criando um espaço de pensar compartilhado, o qual esta dinâmica viabiliza a significação do diálogo.

Este trabalho apresenta no primeiro capítulo discussões acerca da Educação do Campo, tomando como referência a contextualização histórica da Educação Rural no Brasil, destacando a luta dos Movimentos Sociais do Campo no processo de reivindicação e de construção de outro modelo educacional, engajados em uma luta maior, por outro projeto de sociedade e como se constitui essa luta no estado de Minas Gerais e no município de Rubim/MG, território marcado pela presença do latifúndio e como tem se constituído a Educação do Campo neste território. No segundo capítulo apresentamos a Escola Estadual Lídio Almeida, os dados obtidos através do questionário, da análise documental e o protagonismo docente na busca de trilhas capazes de viabilizar a construção da Escola do Campo e seu Projeto Político-Pedagógico. No terceiro capítulo apresentamos as ações realizadas pelo coletivo na busca de novos paradigmas para se pensar o Projeto Político- Pedagógico da Escola do Campo. Por fim, apresentamos os desafios e possibilidades acerca da ressignificação do Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Lídio Almeida em consonância com a proposta de Educação do Campo defendida pelos povos do campo.

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO: LUTAS E CONQUISTAS

A construção desse texto nasce por considerar importante resgatar um pouco do processo histórico de luta dos Movimentos Sociais e Sindicais por uma Educação do Campo, enquanto direito. Embora o direito a educação esteja reconhecido constitucionalmente, os camponeses precisam exigir do Estado a materialização desse direito na realidade social.

Segundo Arroyo (2015) para que seja garantido o princípio constitucional de acesso e permanência na escola é necessário compreender as condições socioeconômicas e educacionais do povo do campo e assim construir políticas públicas de reconhecimento das diferenças. O autor destaca o direito dos camponeses a educação, mas não por qualquer educação, por uma educação que, respeitando as diferenças, seja construída e ofertada em condições diferentes. É em busca da materialização de uma educação pública, de qualidade, que reconheça e respeite suas especificidades que camponeses e trabalhadores do campo vem articulando lutas pela Educação do Campo.

Discutir a educação a partir do direito e do seu processo histórico tem o objetivo de evidenciar as contradições do modelo capitalista no país, gerador de relações sociais excludentes, que intensificam a luta de classes, inclusive na educação, gerando projetos educativos diferenciados, logo, contraditórios. Em consequência da luta dos Movimentos Sociais do campo tem-se conquistado o direito a uma educação diferenciada, necessária para a construção de outro projeto de campo e de país.

O texto traz inicialmente a discussão dos dois modelos de educação presentes no campo. O primeiro da Educação Rural, que tem o campo como lugar do atraso e posteriormente como espaço de desenvolvimento do agronegócio, que desconsidera as peculiaridades dos diferentes povos do campo. O segundo, protagonizado pela luta dos Movimentos Sociais do campo em defesa de seus direitos, principalmente o direito a uma educação que respeite suas especificidades.

No sistema capitalista, a educação se institui como política de Estado, esta por sua vez tende a assumir como instrumento representativo das classes hegemônicas. Neste cenário, a Educação do Campo se apresenta como proposta contra hegemônica, portanto, se opõe ao paradigma de Educação Rural. Estruturamos o texto priorizando a discussão nos seguintes pontos: A Educação Rural no Brasil, Movimentos Sociais na luta pela Educação no/do Campo, a

Educação do Campo no estado de Minas Gerais.

1.1 A Educação Rural no Brasil

A Educação Rural no Brasil surgiu por volta de 1910, vinculada ao Estado e as perspectivas da nascente burguesia nacional, tendo em seu bojo ações despolitizadas e empiristas. A princípio a intenção era resolver o problema do êxodo rural e assim conter a superlotação das cidades. A Educação Rural surge nessa época como política assistencialista de cunho estratégico de modo a redirecionar os camponeses ao meio rural e conter nas cidades a mobilização popular por educação.

Os programas educacionais implantados nas escolas rurais foram fortemente marcados pelo modelo de produção capitalista, tendo como referencia de desenvolvimento o latifúndio, a monocultura, a produção para exportação e a exploração e dominação do trabalhador. Desse processo como elucida Fernandes (1999), predomina uma concepção hegemônica que pensa o campo, da pequena propriedade, da Agricultura Familiar, como algo a parte, atrasado, fora dos avanços do desenvolvimento, da realidade definida pela performance do latifúndio agroexportador e da visão urbana, tida como avançada e moderna.

A educação oferecida aos povos do campo desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista, urbana, tendo o campo como lugar inferior do atraso e em processo de extinção, demonstrando seu caráter marcadamente “colonizador” como critica Freire (1982). Para Oliveira e Campos (2012, p. 240) a Educação Rural foi implantada pelos órgãos oficiais tendo a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e a idealização de um mundo do trabalho urbano.

Tal constatação demonstra que os camponeses e o seu modo de produzir no campo não eram reconhecidos pelo poder público por meio de políticas públicas e sociais, estas quando oferecidas se instituíam por campanhas emergenciais, sem continuidade. Os povos do campo sempre tiveram seus direitos negligenciados, entre eles a educação, pois, para o Estado e para a sociedade representada pela classe burguesa à educação não era vista como prioridade. Nessa acepção, “é essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente as que vivem no campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora”, (CALAZANS, 1983, p.16).

Devido ao modelo de exploração colonial escravocrata os latifundiários não se preocupavam com a escolarização da classe trabalhadora do campo, pois predominava a ideia

que o trabalho no campo dispensava a necessidade da educação escolar. Assim, o desenvolvimento da Educação Rural no Brasil decorreu-se de modo a atender as mudanças no cenário econômico do país. A escola rural foi instituída de modo a atender as mudanças ocorridas no campo provocadas pelo interesse de quem estava no poder.

Com a Proclamação da República em 1889 inicia-se uma época de grandes transformações no Brasil. Um projeto idealista que considerava a educação como meio de popularizar valores nacionalistas e promover o desenvolvimento do país. Com isso foi necessário a construção de diversas escolas, principalmente nas áreas rurais, onde o número de estabelecimentos escolares apresentava inferior aos da área urbana. Desse contexto surgem as primeiras iniciativas oficiais voltadas para a Educação Rural denominado, *Ruralismo Pedagógico*, um movimento político e ideológico que teve como objetivo de conter o êxodo rural devido a crise agroexportadora do café e o acelerado processo de industrialização. O objetivo do Ruralismo Pedagógico tinha como pano de fundo atender aos interesses das elites do campo e das cidades de modo a manter as relações patriarcais e isentar o poder público de novas demandas devido à superlotação das cidades.

As atenções se voltam para a Educação Rural no início dos anos 1940 através de políticas educacionais patrocinadas pelo capital norte americano, os chamados pacotes educativos que de forma autoritária eram implantados nos cantos e recantos do país, desconsiderando as peculiaridades da vida no campo. Queiróz (1984, p. 37) pensando nessa concepção educativa avalia que:

[...] a educação para a população rural foi pensada como um [...] amplo programa político-ideológico, pensado e decidido fora do alcance das aspirações dos seus interessados. As estratégias utilizadas no desenvolvimento desses programas são de caráter autoritário, portanto, discriminam aqueles que atuam diretamente nele (nas escolas, por exemplo) como mero executores de determinações.

Percebe-se que a educação no Brasil, principalmente a Educação Rural sempre ocupou lugar periférico de políticas públicas, tendo a escola como instrumento difusor e de validação da ideologia dominante. Para Althusser (1983), essa acepção revela o modo como às classes dominantes utilizam a escola como instrumento para realizar o trabalho de alienação nas consciências dos sujeitos com finalidade de obter hegemonia e ajustar-se aos interesses do capital.

É fundamental ressaltar que mesmo diante da forte influência do Estado sobre a escola e

sua propagação da ideologia dominante, os Movimentos Sociais sempre denunciaram essa concepção e por meio de lutas e resistências reivindicam a construção de um espaço escolar que propague uma educação libertadora e humanista. Nessa perspectiva torna-se necessário que a escola realize uma prática que atenda aos interesses da classe trabalhadora. A escola pode organizar-se de modo a reproduzir o modelo de dominação ou de luta e resistência através dos sujeitos que dela fazem parte, constituindo-se como espaço a serviço da classe menos favorecida.

No Brasil essa tendência é vivenciada no nordeste no início da década de 1960, onde Paulo Freire desenvolveu uma pedagogia constituída de uma prática educacional em que os aspectos culturais, políticos e socioeconômicos possibilitassem uma formação consciente e humana aos sujeitos.

1.2 Trilhas dos Movimentos Sociais na luta por uma Educação no/do Campo

A Educação do Campo nasce a partir da luta pela terra e pela Reforma Agrária, onde os camponeses acreditaram na construção de outro modelo de escola, sonham com um outro paradigma de sociedade capaz de atender suas especificidades. Muitos movimentos de trabalhadores e trabalhadoras contestam o modelo tradicional de escola e demandam outra proposição educativa para si e seus filhos e filhas, que seja contextualizada historicamente, que dialogue com suas culturas, suas causas sociais e humanas,

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Esta crítica nunca foi à educação em si, mesmo porque seu objeto é a realidade dos trabalhadores do campo, o que necessariamente a remete ao trabalho e ao embate entre projetos de campo que têm consequências sobre a realidade educacional e o projeto de país. (CALDART, 2009, p.39).

Essa concepção de educação se coloca em confronto ao modelo hegemônico de educação, de campo e de sociedade, movendo-se desde seu início sobre um “fio de navalha”. A Educação do Campo se afirma como educação emancipatória, vinculada a um projeto de superação do modo de produção capitalista, “surge como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações” (Caldart, 2009, p.39). Tal cenário originou um contexto gerador das articulações dos Movimentos

Sociais camponeses em contraponto a Educação Rural. A Educação do Campo nasceu vinculada aos trabalhadores pobres do campo, aos trabalhadores sem-terra, sem trabalho, dispostos a reagir, a lutar, a se organizar em defesa das condições de sobrevivência, entre elas a escola.

Caldart (2009) chama a atenção quando afirma que a Educação do Campo não pode ser compreendida apenas sob o âmbito da educação ou através dos parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento do real de combate ao ‘atual estado das coisas’: de movimento, objetivos e ferramentas práticos, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de projetos de campo e de país.

Foram anos de luta dos Movimentos Sociais do campo ao enfrentamento à barbárie histórica promovida contra a classe trabalhadora do campo. A bandeira de luta dos camponeses pela Educação do Campo começa a ganhar força nos Movimentos Sociais organizados, e através do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária – I ENERA em 1997, pesquisadores e universidades investiram na realização de estudo, pesquisas sobre as diversas realidades do campo brasileiro, (FERNANDES E MOLINA, 2006).

Em 1998 realizou-se a 1ª Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” inaugurando um novo conceito, Educação do Campo e não mais Educação Rural. Foram discutidos e denunciados os graves problemas e tensões presentes no campo e nas escolas no campo, a fim de reafirmar esses espaços como lugar de direitos, de vida digna e a legitimidade da luta por políticas públicas específicas as populações camponesas.

Desta forma, em contraposição a Educação Rural que é pensada e planejada a partir da educação urbana que desconsidera as especificidades do campo e dos camponeses, surge o debate para construção de um projeto político da Educação do Campo. Segundo Caldart (2012) pensado a partir do lugar que se vive e com a participação dos seus sujeitos, que são sujeitos de direito.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em 2004, com diferentes organizações sociais, trouxe em sua base a necessidade de articulações nacionais e estaduais, para a construção de políticas públicas para a educação. O lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado! Surge como forma de expressar o entendimento comum possível naquele momento” (CALDART, 2012).

As discussões realizadas na I e II Conferências com diversos Movimentos Sociais

tornaram-se os pilares para o fortalecimento e articulações das ações da Educação do Campo. Tais debates e ações de luta foram sistematizados nas publicações da *Coleção Por uma Educação do Campo* que serviram como referência de um processo de luta nacional pela Educação enquanto direito.

Nesse processo de disputas entre os diferentes interesses sociais a luta para consolidar a Educação do Campo vem se efetivando através do protagonismo da conquista de políticas públicas com o objetivo de atender as necessidades do povo camponês, a exemplo do Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) (1998), Diretrizes Operacionais para a Escola do Campo (2002), Cursos de Graduação voltados para a realidade do campo na perspectiva de “reafirmar o campo como território legítimo de produção da existência humana e não só de produção agrícola” (CALDART, 2004).

A aprovação das Diretrizes (2002) significou um avanço importante na execução da Educação do Campo onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. De acordo com Fernandes (2002) significa um passo na caminhada dos que acreditam que cidade e campo são espaços geográficos heterogêneos e ao mesmo tempo singulares. Embora com a conquista da lei isso não signifique que será executada, afinal a lei por si só não garante mudança. É preciso continuar a luta para pressionar sua execução, através de organizações e batalhas constantes.

A Escola do Campo tem conseguido o reconhecimento de sua especificidade dentro das políticas públicas educacionais, pois se vincula de modo expressivo, a realidade em que esta inserida, que é o campo brasileiro. Essa especificidade é reafirmada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica no Campo (BRASIL, 2002, p. 37):

A identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação as questões inerentes à sua realidade ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país.

Mesmo diante das conquistas de políticas públicas reconhecendo suas especificidades o desenvolvimento da Educação do Campo tem acontecido sobre fortes tensões e contradições. Existem dois grandes focos de tensões e contradições do percurso da Educação do Campo, conforme aponta Caldart:

O primeiro e principal está na própria dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e do acirramento das contradições sociais que vem do movimento de expansão do capital, brutalmente acelerado no campo nestes últimos anos. O segundo diz respeito a relação tensa (que na sociedade capitalista não tem como não ser contraditória) entre Pedagogia do Movimento e políticas públicas, relação entre Movimentos Sociais com projeto de transformação da sociedade e Estado (CALDART, 2009, p.47).

De acordo com a autora o primeiro grande foco de tensões e contradições tem se constituído através do agronegócio que além da representação política e econômica do capital no campo, tem feito também uma disputa ideológica na sociedade, tendo o agronegócio como modelo ideal de desenvolvimento do campo. O segundo, os sujeitos do campo entram na disputa de políticas públicas no espaço dominado pela outra classe, isso implica riscos de cooptação e perda de radicalidade. Para a autora a construção de outro projeto de campo só é possível ampliando as lutas, as alianças e principalmente incluir na agenda de lutas a democratização do Estado, mesmo com todas as contradições que isso implica.

Sendo essa a realidade concreta de existência da Educação do Campo, camponeses, trabalhadores do campo, organizados nos Movimentos Sociais vão delineando as trilhas da Educação do Campo contrapondo-se ao modelo de desenvolvimento industrial do campo e de educação submetida à lógica de reprodução do capital.

Diante desse contexto, a Educação do Campo torna-se instrumento fundamental para a compreensão e a superação do modelo de desenvolvimento capitalista baseado na exploração, opressão, injustiça e exclusão da população do campo. Portanto, os fundamentos dessa proposta educativa precisam ser largamente difundidos e discutidos pelos sujeitos que atuam na escola, principalmente nas escolas do campo: gestores, supervisores, professores dentre outros, de modo a compreender a problemática e assim repensar a prática pedagógica que nelas se desenvolvem.

São evidentes os desafios e “numa perspectiva emancipatória não se faz educação descolada dos processos de luta” (ROCHA, 2018). Diante dessa premissa, a formação continuada dos educadores constitui como caminho viável para reflexão e difusão de um ideário educativo emancipador. É preciso pensar a formação inicial e continuada do professor de modo que este contribua na construção e execução de uma proposta pedagógica que possibilite mudanças e respeite as especificidades de cada comunidade.

Mesmo com a ampliação dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no país ainda existe grande número de profissionais atuando nas escolas sem compreender a nova

concepção atribuída a Educação do Campo. É fundamental que a escola se constitua como espaço formativo, possibilitando aos educadores construir práticas pedagógicas em parceria com os sujeitos do campo.

O educador do campo deve ser capaz de construir nos espaços escolares uma prática educativa que considere a diversidade dos povos do campo, a sua relação com a cultura, com a terra e o mundo do trabalho, buscando o resgate e valorização dos saberes dos sujeitos da aprendizagem. Desse prisma, o processo educativo não se limita ao espaço escolar:

A Educação do Campo e no campo ocorre tanto em espaços escolares como fora deles. Envolve saberes, métodos, tempos e espaços físicos diferenciados. Portanto, não são apenas os saberes construídos na sala de aula, mas também aqueles construídos na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos Movimentos Sociais (ROCHA; PASSOS; CARVALHO 2002, apud SANT'ANNA; MARQUES, 2015, p.7).

Dessa perspectiva a organização do trabalho pedagógico nas escolas do campo deve estar comprometido a uma política de melhoria e valorização da qualidade da vida no campo ancorado nos princípios e concepções pedagógicas próprias da Educação do Campo. O artigo 2º do Decreto 7.352/2010 assim estabelece:

Art. 2º São princípios da Educação do Campo:

- I- Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II- Incentivo à formação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III- Desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo.
- IV- Valorização da identidade da Escola do Campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- V- Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos Movimentos Sociais. (BRASIL, 2010, p. 02).

A organização pedagógica da escola a luz dos princípios da Educação do Campo é “aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo” (Caldart, 2003, p. 65). Portanto as escolas precisam ser construídas política e pedagogicamente pelos povos do campo incorporando sua história, seus

saberes, sua cultura, seu jeito e principalmente suas lutas na construção de outro modelo de campo e de sociedade.

Para tanto, o currículo da Educação do Campo deve ser organizado de modo a integrar os diferentes campos do saber viabilizando aos educandos a associação do conhecimento historicamente elaborado a práticas e ações constitutivas do seu cotidiano. Essa perspectiva está presente no Dossiê MST Escola:

O currículo deve ser desenvolvido a partir da realidade próxima das crianças e através das experiências práticas. O aluno precisa perceber claramente que aquilo que está aprendendo tem sentido prático na sua vida no assentamento. Somente assim ele conseguirá avançar no conhecimento da realidade mais distante: do MST como um todo, do estado, do país, do mundo (MST, 2005, p.52).

A partir dessa compreensão torna-se necessário construir um currículo contextualizado com ideais pedagógicos humanizadoras e libertárias possibilitando aos sujeitos interpretar a realidade e a agir sobre ela, ou seja, um currículo que garanta: a) que as crianças tenham várias experiências de trabalho prático e com utilidade real; b) que elas tenham oportunidade de aprender a se organizar, a trabalhar em grupo, dividindo tarefas, tomando decisões, resolvendo problemas que a prática vai apresentando; c) que estudem na sala de aula assuntos e conteúdos que ajudem a compreender estas atividades que fazem fora da sala de aula, seja na escola, seja no dia-a-dia do assentamento (MST, 2005).

O currículo da Escola do Campo deve estar ancorado na prática, portanto, torna-se necessário retirar do centro do processo de ensino e aprendizagem o foco dos conteúdos e da sala de aula. Isso não quer dizer que a escola não terá um guia de conteúdos a serem trabalhados, porém é preciso priorizar as escolhas destes conteúdos de acordo com as necessidades coletivas dos estudantes.

O respeito e valorização dos diferentes saberes dos povos do campo incorporados no processo educativo viabiliza a construção de uma escola que faça diferença e tenha sentido em sua vida presente e futura, reforça sua identidade com a terra, com a cultura, com outro projeto de sociedade. A escola construída nessa perspectiva Caldart (2003, p.63) passa “[...] a ser vista como uma questão também política, quer dizer, como parte da estratégia de luta pela Reforma Agrária”. Neste sentido, Arroyo (2015, p. 4), salienta:

Se a educação é um processo intencional, político em construção histórica o currículo de

formação de docentes-educadores/as e das escolas terá de ser uma construção histórica política intencional a ser assumida pelos Movimentos Sociais e pelos intelectuais que analisam e teorizam essa nova consciência de mudança. Enquanto essa nova consciência e essas novas análises não forem traduzidas e incorporadas no cotidiano da consciência docente e das práticas escolares a Educação do Campo, indígena, quilombola não se enraizará.

O autor nos provoca a refletir sobre o desafio de construir um currículo que tenha como matriz principal a cultura camponesa. Segundo Arroyo (2015), tem sido mais fácil incorporar essa nova consciência nas análises, na produção teórica e política do que introduzir mudança nas grades curriculares. Os currículos das escolas do campo devem ser construídos colados com a realidade sócio histórica dos sujeitos que dela fazem parte, suas lutas sociais e culturais. Para que os diferentes saberes sejam incorporados à proposta curricular da Escola do Campo a prática dialógica constitui elemento importante, pois é através do diálogo que mulheres, homens, crianças, adolescentes e jovens se educam. Na ação dialógica, os sujeitos percebem que o mundo não existe por acaso, mas sim produto da ação humana com os conhecimentos já elaborados historicamente. Com isso o conhecimento que cada um traz de sua trajetória de vida, da família, da luta, do trabalho, da organização coletiva, do estudo, das atividades culturais, do cultivo da terra, passa a ser valorizado e problematizado.

A relação dialógica assume papel significativo na organização escolar, é através do diálogo que se exercita as reflexões, as problematizações e concepções de mundo de modo que os saberes vão sendo (re) construídos coletivamente na busca de soluções para os problemas e os desafios enfrentados.

No que se refere aos espaços e aos tempos de formação dos sujeitos é preciso entender primeiramente que a educação não se restringe as quatro paredes da sala de aula. O processo educativo se constitui para além dos muros e cercas da escola, se articula em vários espaços de vida dos estudantes nas relações estabelecidas no seio da família da sociedade. Dessa forma a escola institui como espaço de novas relações sociais, de sistematização e análise dos conhecimentos historicamente elaborados, produzindo assim novas formas de ver, sentir e estar no mundo.

Com relação à temporalidade é preciso compreender que cada território camponês possui singularidades nos modos de viver e produzir no campo. Nesta lógica, a formação dos sujeitos precisa estar diretamente ancorada ao contexto local respeitando suas peculiaridades sem perder de vista a conexão com a totalidade.

De acordo com Jesus (2004) o princípio da temporalidade se contrapõe ao sistema capitalista que tem como modelo de desenvolvimento a monocultura e a produção em larga escala. Esse modo de produção expropria, explora e desqualifica os trabalhadores e a Agricultura Familiar. Assim, a Educação do Campo ao incorporar a recuperação das temporalidades utiliza de dois mecanismos que a justifique, conforme afirma Jesus:

O primeiro mostra que é possível produzir conhecimento de qualidade com temporalidades diferentes, respeitando o ritmo e a cultura de cada grupo social e o ambiente físico. O segundo está na própria devolução da temporalidade dos sujeitos valorizando os seus ciclos e os ciclos de vida na terra por meio de conhecimentos e estratégias de ação que buscam o não esgotamento das reservas naturais, formas de organização solidárias no trabalho de não exploração do outro (JESUS, 2004, p. 69).

Para compreender determinada realidade é preciso entender a espacialidade e a temporalidade na qual os sujeitos estão inseridos. A compreensão da realidade como princípio educativo possibilita aos sujeitos a recriação da identidade com o campo, a elaboração de novos conhecimentos e a reorganizar os saberes em prol da construção de outro modelo de campo e de sociedade. Para reorganizar tais saberes é necessário que se tenha acesso a conhecimentos e espaços que viabilizem a descortinação, a análise crítica da realidade.

Os povos do campo estabelecem com a terra uma relação diferente da lógica do agronegócio. Para os camponeses a terra é sinônimo de vida, elemento constitutivo da identidade camponesa, pois é da sua relação com a terra que produzem os meios para sua sobrevivência. Dessa perspectiva, o desenvolvimento sustentável como princípio da Educação do Campo possibilita reinventar o campo e suas potencialidades, “reforçando a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida, vida digna” (CALDART, 2004, p. 35).

De acordo com Caldart (2004) a Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição a visão setorial e excludente que predomina em nossa sociedade. Os trabalhadores e trabalhadoras do campo, organizados nos Movimentos Sociais resistem a esse projeto de desenvolvimento agroindustrial no campo, portanto, é importante que as escolas do campo desenvolvam uma prática pedagógica que venha de encontro ao projeto popular de desenvolvimento do campo, onde a tecnologia e a economia devem estar a serviço das necessidades humanas, e não do capital.

Na sequência serão apresentados aspectos que consideramos importantes para

compreender os caminhos da Educação do Campo no estado de Minas Gerais, tendo os Movimentos Sociais do campo como protagonistas dessas trilhas.

1.3 A Educação do Campo no estado de Minas Gerais

Apesar da Educação do Campo em Minas Gerais integrar o contexto maior da Educação do Campo no âmbito nacional, ela, contudo, apresenta algumas especificidades, que se tornam importantes de serem apresentadas.

É possível afirmar que as iniciativas de Educação Popular em Minas Gerais ocorreram nas décadas de 1970 e 1980 através das Comunidades Eclesiásticas de Base e as Escolas Sindicais. Essas ações se desdobraram posteriormente em iniciativas de educação camponesa, quando surge em 1982 a primeira Escola Família Agrícola (EFA), no município de Muriaé (SENSATO, 2013). A partir de então foram criadas outras escolas e em 1993 com objetivo de constituir uma unidade político pedagógica entre as escolas existentes e fortalecer novas iniciativas foi criada a Associação Mineira de Escolas Família Agrícola (AMEFA, 2016).

Em 1996 na perspectiva de educação camponesa, iniciam-se atividades de formação de professores da Reforma Agrária pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) de Minas Gerais. Essas ações contaram com apoio e contribuições de professores do Movimento de outros estados, como Bahia e Paraná, bem como universidades e instituições de Minas Gerais (ROSENO, 2010).

Essas duas entidades, AMEFA e MST, articuladas ao movimento de Educação do Campo a nível local e nacional construíram o I Encontro Estadual de Minas Gerais “Por uma Educação Básica do Campo” em junho de 1998, em Belo Horizonte. Deste encontro foi formada, a *Rede Mineira por Uma Educação do Campo*, constituída principalmente pela AMEFA, pelo MST e pela Federação dos Trabalhadores na Agricultura de Minas Gerais (FETAEMG), entre outros. A formação da Rede se constituiu um marco para a Educação do Campo no estado de Minas Gerais.

Como apresentado, às primeiras iniciativas e discussões no estado sobre a necessidade de acesso dos camponeses a educação ocorreram na década de 1990. Contudo somente a partir de 2000 foram implementadas ações concretas de Educação do Campo, através do PRONERA. De acordo com Silva (2011) a implantação do PRONERA em Minas Gerais contou com parcerias estabelecidas com instituições e organizações: Universidade Federal de Viçosa (UFC),

Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG), Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina (FAFIDIA), Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba (ISEPI), Unicentro do Sul de Minas (UNIS), A FETAEMG, o MST e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). As primeiras ações foram voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, mais especificamente alfabetização em assentamentos, com o Projeto Educação Campo e Consciência Cidadã abrangendo as regiões: Vale do Mucuri, Vale do Rio Doce, Vale do Jequitinhonha, Sul de Minas, Triângulo Mineiro e grande BH, (SILVA, 2011). Para efetivação dessas ações, o INCRA foi o órgão financiador e a UEMG a entidade gestora.

Por meio da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC) e da necessidade de debates estaduais para articular estratégias de implementação das Diretrizes Operacionais da Educação Básica no Campo, como para uma política nacional, realizaram em 2005, O Seminário Estadual Educação e Diversidade no Campo, sob a coordenação da Comissão Pastoral da Terra (CPT) em parceria com a FETAEMG, a AMEFA, UFV e a UFMG. Neste mesmo ano iniciou-se o primeiro curso de Licenciatura e Educação do Campo no Brasil, Pedagogia da Terra, realizado na UFMG, fruto da parceria do PRONERA/INCRA, a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) e a UFMG. Desde então as organizações e Movimentos Sociais foram se articulando de modo a abrir espaço no Estado na formulação de políticas públicas e implementação de políticas e programas no âmbito da Educação do Campo.

A instituição das Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais (2015) ocorreu dez anos após as primeiras articulações e discussões sobre Educação do Campo no âmbito do estado. Essa conquista foi resultado de um longo processo de discussões, ocorridas pela articulação do MST em 2011, no IV Encontro dos Movimentos Sociais. O Movimento se reuniu com todas as secretarias do governo, incluindo a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), tendo a participação também de várias universidades, e apoiadores. Através dessa articulação foi criado o Grupo de Trabalho: “Educação do Campo” (2011), o “I Seminário Educação do Campo: Propostas de Diretrizes para Minas Gerais” (2012) e o trabalho da Comissão Permanente de Educação do Campo (CPEC) ao longo dos anos de 2013 e 2014, através de muita luta e dedicação para finalmente obter sua aprovação em 2015. Essas Diretrizes são fruto de inúmeros diálogos entre a sociedade civil, a Secretaria de Estado de Educação, os Movimentos Sociais, instituições de Educação Superior e as entidades de

formação de educadores e educadora, que lutaram incansavelmente na formulação e construção de uma política pública educacional que atenda aos interesses dos povos do campo.

A aprovação das Diretrizes sinaliza o desafio e a necessidade de implementar um Plano de Ação que efetive melhorias na realidade educacional dos povos do campo em diferentes territórios de Minas Gerais. Mesmo com o espaço concedido pelo Estado aos Movimentos Sociais, no interior das políticas públicas de Educação do Campo, as ações presentes nas escolas do campo são predominantemente pautadas na Educação Rural. No chão das escolas o que se tem são livros didáticos, currículos, Projetos Políticos-Pedagógicos, e professores com formação que não condizem com os princípios e concepções pedagógicas da Educação do Campo. Essa contradição extrapola os aspectos pedagógicos, trata-se da luta pela superação do atual modelo de desenvolvimento para o campo brasileiro que tem como base o agronegócio. Portanto, a conquista de políticas públicas não garante sua efetividade é necessário intensificar a luta pela garantia na prática.

De acordo com a SEE/MG (2016) há 295 escolas estaduais do campo em Minas Gerais. Além dessas, há um grande número de escolas urbanas que atendem alunos do campo devido o fechamento de escolas e o processo de nucleação. Essa realidade foi e é motivação para os Movimentos Sociais do Campo manter pautas de políticas públicas específicas para os povos do campo.

1.4 O município de Rubim/MG e a Escola do Campo

O município de Rubim localizado no Vale do Jequitinhonha, situado a nordeste do estado de Minas Gerais, região que carrega o estigma da pobreza devido aos seus indicadores sociais e duras condições climáticas. Território marcado por uma leitura estereotipada, carregada de contrastes, de um lado parte da população vive na pobreza, por outro detém exuberante potencial natural, possuindo patrimônio histórico cultural referencia para Minas Gerais e para o Brasil. O Vale do Jequitinhonha ocupa uma área de 85,467,10 km², com uma população de aproximadamente 980 mil habitantes. É composto por 80 municípios organizados nas microrregiões do Alto, Médio e Baixo Jequitinhonha. A microrregião do Baixo Jequitinhonha possui área de 15.504,40 Km², composto por 16 municípios. A população total do território é de 179.711 habitantes, dos quais 51.457 vivem na área rural, o que corresponde a 28,63% do total. Possui 7.448 agricultores familiares, 377 famílias assentadas e 4

Comunidades Quilombolas. Seu IDH médio é 0,64, todos os dados foram obtidos pelo site do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA, 2017).

O município de Rubim localizado no Baixo Jequitinhonha possui área de 965,174 km², população estimada para 2018 de 10.226 com uma densidade demográfica de 10,28 km, possui índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,609. No ano de 2010 a população rubinense se constituía de 7.703 residem na zona urbana e apenas 2.216 na zona rural. Dados coletados no site do IBGE (2017). Encontra-se a uma distância de aproximadamente 762 km da capital mineira Belo-Horizonte.

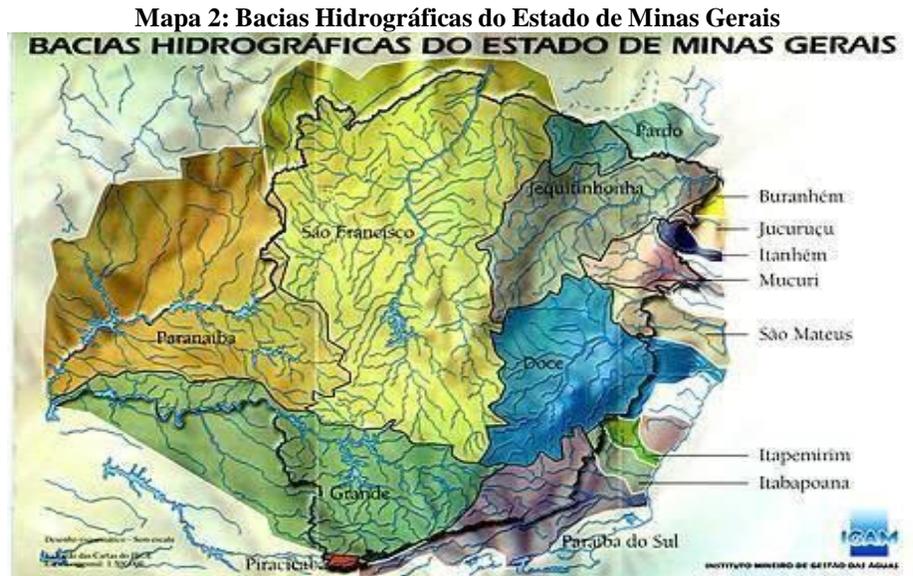
Mapa 1: Localização do Município de Rubim



Fonte: www.madeinrubim.wordpress.com

Segundo o IBGE (2017), a história do município iniciou-se com o cidadão Tiago José de Almeida, primeiro desbravador da região, acompanhado de dois camaradas. Surge posteriormente um engenho baiano, expulsando os índios, derrubando as matas a fim de realizar suas plantações. Sucedendo a Tiago José de Almeida e ao engenheiro baiano, surge na região o senhor Quinto Fernandes Ruas, filho de família tradicional de Pedra Azul, que toma posse de algumas terras e forma um pequeno povoado que ficou cognominado de União, cuja característica principal era a harmonia existente entre seus moradores. O município foi emancipado no ano de 1923, quando pela Lei Estadual número 843, foi criado o distrito de Rubim. Em 1943 foi elevado à categoria de município. Podemos observar que a ocupação deste território é semelhante ao processo de colonização do Brasil.

O município possui bacia hidrográfica inserida nos domínios da Bacia do Rio Jequitinhonha, tendo o Rio Rubim e o Ribeirão Rubim de Pedras como principais cursos d'água, que se encontram e vão desaguar no Rio Jequitinhonha.



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

Na região, o rio mais importante é o Jequitinhonha, mas atualmente encontra-se com assoreamento extensivo, sofrendo fortes modificações devido ao desmatamento para viabilizar atividades agropastoris entre outros. Os rios, lagos e nascentes presentes no município antes perenes secaram, devido ao longo período de estiagem. O município constantemente atravessa por períodos longos de seca, a população tanto do campo como do município sofrem com a falta de água, comprometendo atividades agrícolas, criação de animais e o cotidiano da população.

O município de Rubim apresenta a agropecuária como a principal atividade econômica, sendo a pecuária de leite e corte mais desenvolvida. A predominância desta atividade, tem acarretado um intenso ciclo de desmatamento, esgotamento de brejos e exploração madeireira. Pode-se afirmar que esse tipo de prática acarreta sérios problemas ambientais no município e região, conforme apresentado no parágrafo anterior. Na produção agrícola do município destacam-se as culturas do milho, mandioca, feijão e hortaliças. Na agroindústria destaca-se a produção de farinha e derivados da mandioca, manteiga e queijo. O município apresenta ainda, em sua base econômica, os derivados de comércio de mercadorias e serviços. Vale ressaltar que

a produção agrícola é realizada em pequena quantidade, pressupõe que isso se deva aos longos períodos de estiagem e a cultura predominante de criação de gado, onde os pequenos agricultores também priorizam a atividade pecuária.

De acordo com o INCRA (2014), a estrutura de posse de terras do município não foge ao padrão usual do Brasil, onde ocorre grande concentração de terras nas mãos de poucos proprietários e um percentual baixo distribuído para um maior número de produtores como apresenta a tabela:

Tabela 1: Estrutura Fundiária do Município de Rubim

CLASSES	TOTAL DE IMÓVEIS	%	ÁREA DOS ESTABELECIMENTOS EM HÁ	%
Menos de 10 ha	67	9,31	408,31	0,42
De 10 a 100 ha	383	53,27	17.944,69	18,50
De 100 a 250 ha	134	18,64	18.772,91	19,35
De 250 a 500 ha	99	13,77	30.912,17	31,88
De 500 a 2000	36	5,01	28.951,10	29,84
	719	100	96.989,15	100

Fonte: INCRA, 2014. Elaborado pela autora

Observa-se na tabela que 81,22% dos estabelecimentos rurais possuem área inferior a 250 ha. Enquanto, 18,78% possuem áreas maiores de 250 ha. Essa estrutura fundiária confirma que o município possui grande concentração de terras nas mãos de poucos proprietários. Diante dessa realidade, parte significativa da população camponesa do município trabalha para os grandes proprietários, isso dificulta a organização coletiva, a formação política e a permanência dos camponeses no campo.

De acordo com Oliveira (2017) somente no ano de 2002 o MST consegue articular o primeiro trabalho de base com as famílias camponesas do município de Rubim e municípios circunvizinhos. Essa ação possibilitou a várias famílias sonhar com a conquista de um pedaço de terra e assim construir uma nova vida. Após esse trabalho, no dia 10 de setembro do ano de 2002, duzentas e vinte famílias seguiram em direção a Fazenda Iracema e corta-se o primeiro fio de arame de um dos grandes latifúndios do município de Rubim/MG.

Segundo Oliveira (2017) foram muitas as dificuldades enfrentadas pelas famílias, falta de

alimento, sementes, ferramentas para o trabalho, problemas de saúde, preconceito, etc. Essas e tantas outras dificuldades que os camponeses vivenciaram no período de acampamento fizeram com que muitos desistissem do sonho do seu pedaço de chão para viver. Assim, após dois anos de luta e negociações, as famílias conseguem no ano de 2004 a posse da terra, a essa altura de 220 famílias somente 40 resistiram e o latifúndio antes improdutivo apresenta outro cenário jamais visto naquela terra. É preciso ressaltar a força, coragem e resistência do camponês para enfrentar o processo de luta pela terra. São inúmeros os desafios para conquistarem esse direito e mesmo depois da conquista da terra os desafios, as lutas pela sobrevivência e o preconceito ainda permanecem.

O município como apresentado na tabela anterior tem suas terras concentradas na mão de poucos proprietários, essa característica viabiliza a permanência da cultura coronelista dificultando a organização coletiva e o reconhecimento dos benefícios que a distribuição de terras proporciona ao município. Logo, mesmo o Assentamento Jerusalém apresentando sinais notórios de melhoria não só nas condições de vida das famílias, como na oferta de alimentos, e movimentação do comércio local, ainda persiste o preconceito por parte de alguns rubinenses. Um território constituído a partir da grande propriedade sinaliza as formas de organização social e política que se efetiva nesse espaço, em especial a educação. O campo constituído pelo latifúndio produz e reproduz o modelo capitalista de desenvolvimento, caracterizado pela exploração, exclusão e desigualdade. Essa realidade nos faz compreender as características socioeconômicas do município apresentadas até aqui e sinaliza como tem se constituído a Educação do Campo nesse território.

O município de Rubim/MG possui 09 estabelecimentos de ensino, destes, 07 são municipais, ofertando da Educação Infantil ao Ensino Fundamental II e 02 estaduais ofertando o Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A rede municipal de educação tem funcionado no ano de 2017, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação (SME) com duas escolas municipais no campo de classe multisseriada e uma escola nucleada no distrito, ambas atendem o Ensino Fundamental I. Estas escolas estão localizadas em duas comunidades camponesas formadas por pequenos agricultores. A Comunidade Trovões tem sua escola funcionando com 12 alunos, a Comunidade Lagoinha funcionando com 03 alunos, O número reduzido de alunos tem sido justificativa para o fechamento de escolas no campo. No entanto, essas duas têm resistido dada a distância da

sede do município e as condições geográficas. A escola nucleada atende a 43 estudantes do campo e 35 do próprio distrito (SME, 2017).

De acordo com os dados da Secretaria Municipal de Educação foram fechadas desde a década de 1980 até o momento 18 escolas rurais. O poder público para efetivar o encerramento das escolas utilizou de duas justificativas: primeiro a nucleação, com discurso de que a escola no município proporciona um ensino de melhor qualidade e segundo o número reduzido de estudantes, acarretando em gastos. Nos arquivos, observa-se que muitas escolas foram desativas com quantitativo expressivo de estudantes, alto índice de reprovação e desistência (SME, 2017).

Com o fechamento de quase todas as escolas no campo, os estudantes, sem opção, estudam nas escolas urbanas. O município conta com onze rotas para realizar o transporte dos alunos do campo, destas, 08 são terceirizadas e 03 do próprio município, ou seja, são onze ônibus percorrendo as comunidades rurais e os longos latifúndios presentes nesse território. Diariamente são deslocados 365 estudantes de suas comunidades para terem acesso às escolas, destes 231 vão para a sede do município e 134 para o distrito. A maioria dos estudantes além desse trajeto feito no ônibus percorrem outros tantos quilômetros a pé ou a cavalo até o ponto do transporte escolar.

Podemos perceber que o quantitativo de estudantes do campo é expressivo, contudo, não há nenhuma política pública de Educação do Campo no município. Os sujeitos do campo só aparecem nos Projetos Políticos-Pedagógicos das escolas na descrição do público atendido. Diante desse contexto, torna-se necessário colocar em pauta o debate na perspectiva da Educação do Campo.

2. CONHECENDO A ESCOLA ESTADUAL LÍDIO ALMEIDA, MUNICÍPIO DE RUBIM/MG.



Figura 1: Prédio da Escola Estadual Lídio Almeida – Itapiru/MG

Fonte: Arquivo da Escola, 2018

A EELA, esta localizada no distrito de Itapiru, município de Rubim/MG, no Vale do Jequitinhonha. A sua criação data de 27/04/1962, tendo seu reconhecimento em 18/11/1975 pela resolução nº 1.658 de 1975. O nome da escola veio do seu fundador, fazendeiro da região, que juntamente com o prefeito da época conseguiram a sua estadualização. Inicialmente foi ofertado o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série, atendendo crianças do próprio distrito e seus arredores. As informações quanto a estrutura física e pedagógica é referente ao ano de 2018.

Atualmente a escola oferta o Ensino Fundamental II e Ensino Médio no turno matutino, tendo o aumento de público devido o fechamento das escolas rurais e a oferta do Ensino Médio, que até o ano de 2008 era somente na sede do município.

O espaço físico da escola é composto por sete salas de aula, estas não são padronizadas, pois sua construção foi realizada paulatinamente, sendo necessário todo início de ano uma nova organização de modo a adequar-se a demanda de estudantes por turma. As salas possuem quadro negro, carteiras em condições precárias e algumas possuem ventiladores.

A biblioteca não possui espaço fixo próprio, sempre que necessário é feito

remanejamento com as salas de aula. Atualmente funciona em uma pequena sala que também é utilizada como sala de vídeo. Possui prateleiras que dispõe de um pequeno acervo, uma mesa para a bibliotecária, televisão e colchonetes. Não possui acesso à internet nem mesas para uso dos estudantes. É interessante que, mesmo diante dessas condições precárias os estudantes pegam livros frequentemente para leitura. A sala para uso da supervisão assim como a biblioteca não possui espaço fixo, ocorrendo alterações sempre que necessário, de modo a atender primeiramente a demanda de estudantes. Possui uma mesa com computador, sem acesso a internet, uma impressora e dois armários.

A escola possui um laboratório de informática com 23 computadores, no entanto, somente 10 estão funcionando. Os computadores estão organizados em mesas conjugadas com cadeiras insuficientes para uso das turmas. O sinal da internet é deficiente, limitando a utilização para atividades pedagógicas por professores e alunos. Esse espaço é utilizado ainda para guardar livros didáticos por não possuir outro local disponível. A secretaria e sala de direção são conjugadas, possui um banheiro, um computador e um notebook com impressora e acesso a internet, três armários e dois arquivos. Não possui telefone fixo, o contato com a escola se dá por e-mail, celulares dos funcionários e por um orelhão na frente da escola.

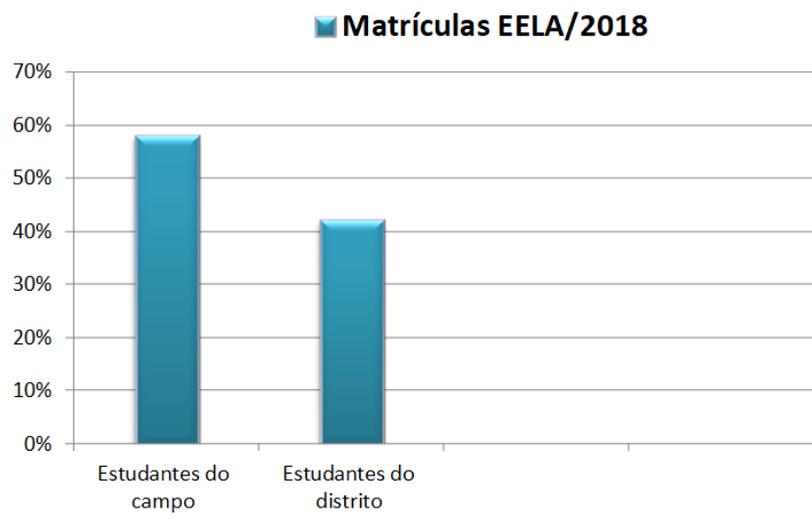
A cantina é pequena, agregada com uma despensa para guardar alimentos e utensílios. Possui um fogão e uma geladeira. A frente da cantina fica o refeitório com mesas grandes e bancos, uma mesa de ping pong e uma mesa de pebolim, os estudantes adoram esses brinquedos. Esse espaço é muito utilizado pela escola, é onde se realiza as reuniões de pais, alunos, encontro de módulo II, formatura, sarau etc. Parte das aulas de educação física acontece também nesse espaço, utilizam-se dos brinquedos e das mesas para os jogos de xadrez. A sala dos professores fica ao lado do refeitório, com dois banheiros, um computador sem acesso a internet, geladeira, mesa com dois bancos e um armário para uso dos professores. Ao lado o banheiro para uso dos estudantes.

A escola não possui quadra de esportes própria, por isso as aulas de educação física acontecem também em outros espaços do distrito, na quadra, no campo e no galpão que fica ao centro da única praça, esse galpão é utilizado para outros eventos da escola, por exemplo, a festa junina. A quadra é onde os estudantes mais gostam de fazer as atividades, no entanto, a mesma encontra-se em estado precário, não é coberta nem possui banheiro. Desde sua inauguração em 1996 que não foi reformada gerando reclamações por parte dos alunos,

professores e de toda a comunidade. A escola de modo geral encontra-se com aspecto de degradação necessitando de reforma, segundo a diretora já foi feita a solicitação para reforma, no entanto, até o momento não foi disponibilizado recurso para tal.

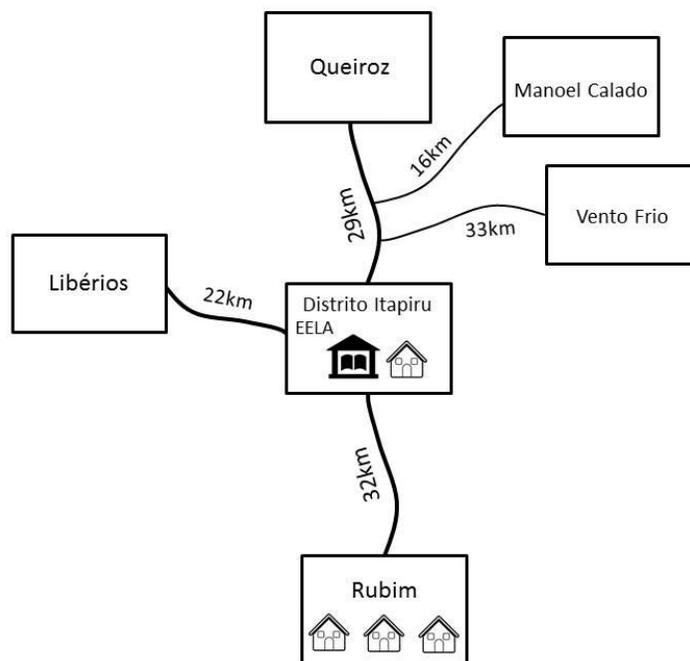
De acordo com dados do arquivo a escola possui em seu quadro funcional um total de 22 funcionários, sendo 03 serviços gerais, 01 supervisora, 01 diretora, 02 assistentes técnico de educação básica e 15 professores. O funcionamento da unidade escolar é no turno matutino e atende a 131 estudantes, nos segmentos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Destes, 75 estudantes vêm das Comunidades rurais e rotas: Libérios, Queiroz, Vento Frio, Manoel Calado e a rota Rubim. Outros 58 estudantes residem no próprio distrito de Itapiru. A maioria dos estudantes é de família de pequenos agricultores, vaqueiros e agregados. Esses dados representam uma informação definidora no perfil destes sujeitos, bem como uma característica peculiar a escola. O gráfico a seguir demonstra essa peculiaridade.

Gráfico 1: Quantitativo de matrículas dos estudantes do campo e do distrito/2018



Fonte: Arquivo da Escola, 2018. Elaborado pela autora.

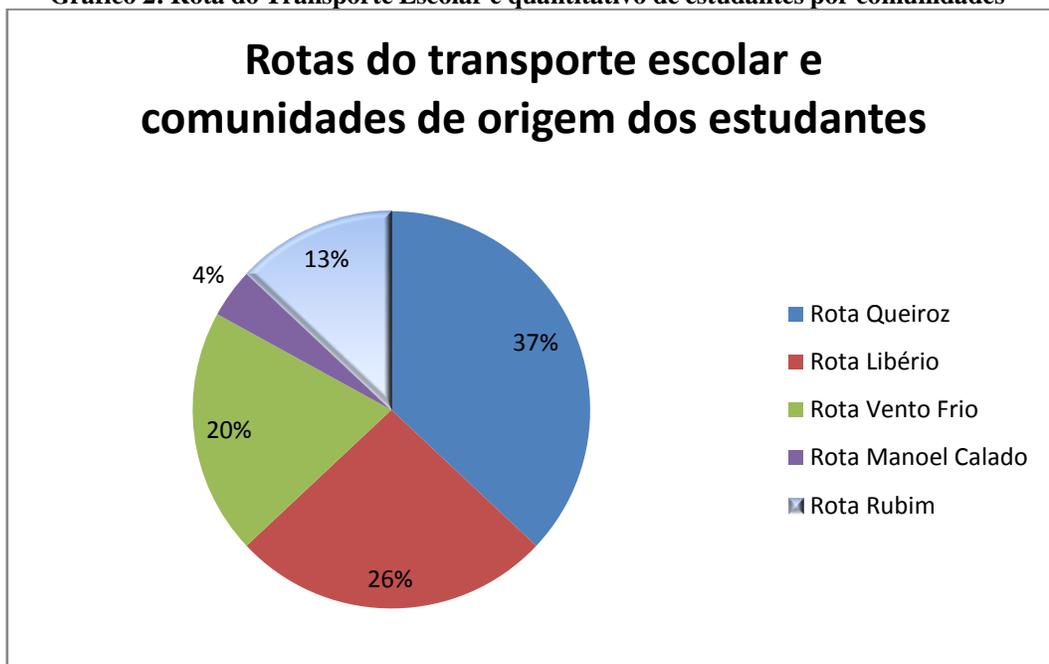
Os estudantes do campo além do trajeto do ônibus até a escola fazem diariamente longa caminhada a pé ou a cavalo de casa até o ponto do transporte escolar. O organograma a seguir apresenta a configuração e distância de cada rota até a escola.

Organograma 1: Rota do Transporte Escolar - Distância de cada comunidade até a escola

Fonte: Arquivo da Escola, 2018. Elaborado pela autora.

O transporte dos estudantes é feito por 02 ônibus da Secretaria Municipal de Educação do município de Rubim através (Programa do Governo Federal, *A caminho da Escola*) bem como de 03 transportes terceirizados apresentando estado de conservação precário. As rotas recebem o nome das comunidades de origem dos estudantes, contudo, todos os estudantes que estão no percurso da rota são atendidos. O quantitativo de estudantes por rota está demonstrado no gráfico a seguir.

Gráfico 2: Rota do Transporte Escolar e quantitativo de estudantes por comunidades



Fonte:Arquivo da Escola, 2018. Elaborado pela autora.

Os estudantes são em sua maioria filhos e filhas de vaqueiros e agregados nas fazendas, essa relação de trabalho gera um cenário de migração constante. Essa rotatividade das famílias confere a escola características peculiares, pois os estudantes mudam frequentemente de rota ou até mesmo de escola.



Foto 2 e 3: Transporte Escolar Itapiru/Rubim - Professores e estudantes.

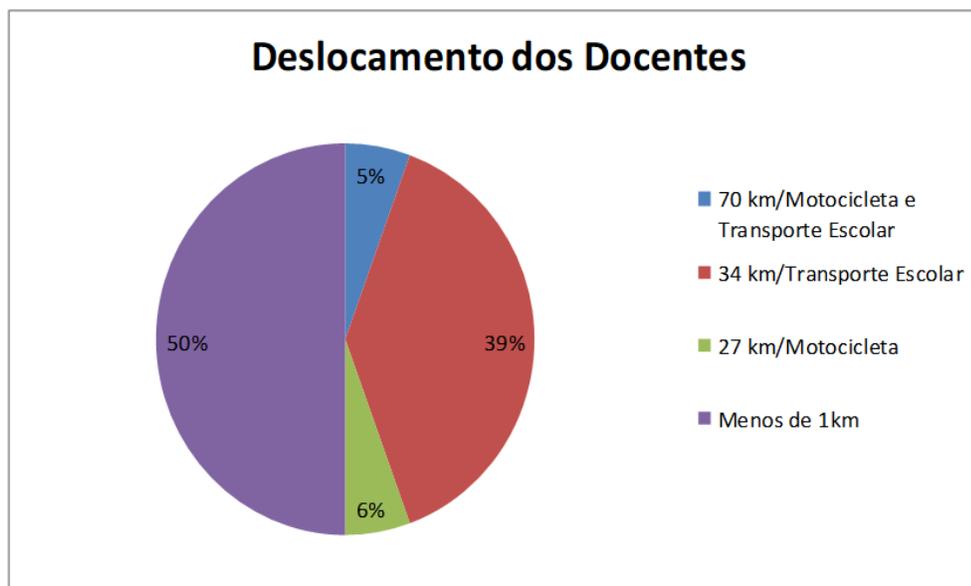
Fonte: Arquivo da autora.

Uma das características da EELA é essa rotatividade dos estudantes, bem como do corpo docente e demais funcionários. Essa situação compromete a construção de uma

organização pedagógica sólida, pois não se mantém continuidade das atividades, tampouco enraizamento dos professores com a comunidade escolar.

O grupo docente da EELA é formado por 18 docentes, sendo 14 educadores do sexo feminino e 04 educadores do sexo masculino. A faixa etária dos docentes varia entre 27 a 57 anos de idade, 14 docentes são casados e 14 possuem filhos variando de 01 a 03 filhos. Do grupo, 09 residem no distrito de Itapiru, 07 no município de Rubim e 02 nos municípios vizinhos, em cálculo 50% dos professores percorrem longa distância de suas residências até a escola. A distância varia, de 27 km a 65 km. O gráfico a seguir apresenta como tem se constituído o deslocamento desses professores.

Gráfico 3: Distância percorrida pelos docentes de casa até à escola



Fonte: Arquivo da Escola, 2018. Elaborado pela autora.

Outra informação que merece atenção é a quantidade de docentes que possuem acúmulo de cargo, dos 18 docentes, 14 acumulam cargo, ou seja, trabalham outra escola. O vínculo funcional se constitui de servidores efetivos e contratados, tendo 08 efetivos e 10 contratados. A condição de servidor contratado gera uma rotatividade no quadro funcional da escola comprometendo a organização pedagógica. Até início do ano de 2017 havia na escola somente uma servidora efetiva, esse quadro tem sido alterado devido os últimos concursos realizados pelo estado.

A partir dessas informações a cerca do perfil, podemos observar uma predominância das mulheres no exercício da docência, delas a maioria são casadas, possuem filhos e percorrem longa distância de casa até a escola. Essa realidade sinaliza a jornada intensa de trabalho dessas mulheres, tendo que conciliar trabalho profissional, na escola, com os estudantes e planejamento e com os trabalhos domésticos enquanto mãe e esposa. Sendo essas as condições de trabalho, qual seria o tempo que esses docentes teriam disponível para estudarem, planejarem suas aulas? Essas condições interferem na qualidade do trabalho?

A jornada de trabalho é aspecto fundamental na construção de condições adequadas do trabalho docente. De acordo com Monlevade (2000) a partir da década de 1970 houve um rápido processo de desvalorização salarial dos professores, ocasionando a multiplicação da jornada de trabalho para compensar os baixos salários. A Constituição Federal (1988) no artigo 37 veta o acúmulo de cargos, exceto em situações específicas, entre eles o cargo de professor. Essa especificidade vista muitas vezes como uma conquista, na verdade só se justifica pela baixa remuneração e constitui em problemas tanto para o exercício da docência, devido ao aumento de horas trabalhadas como para a qualidade do trabalho que fica inevitavelmente comprometido.

Em observação e conversa com os docentes é latente as reclamações em relação ao desgaste com o deslocamento e a sobrecarga de trabalho. Ambas têm implicação direta na qualidade do ensino, sendo necessário ampliar as lutas para que se efetive o previsto na legislação que apresenta, como princípio, jornada de trabalho de tempo integral com 40 horas semanais, preferencialmente, numa única escola.

Devido a maioria dos docentes não residirem no distrito e possuírem outro cargo, estes têm dificuldades de participarem efetivamente da organização das festividades, e demais momentos coletivos. Observa-se que essa característica muitas vezes é geradora de conflitos entre o grupo, uma vez que os docentes residentes no distrito têm condições de contribuir em outros horários tendo com isso um envolvimento maior com os projetos desenvolvidos pela escola.

No que se refere a formação inicial, todo o corpo docente da EELA possui curso superior, destes 03 possuem mais de uma graduação, 07 com pós-graduação e 01 cursando mestrado em Educação do Campo. Essa condição certamente contribui para que os profissionais exerçam com qualidade sua práxi pedagógica. Dentro das condições oferecidas

pela escola, frequentemente os professores tentam inovar suas práticas e tornar as aulas mais atrativas e ainda, paulatinamente, articular os conteúdos com o cotidiano dos estudantes. O quadro abaixo apresenta a formação inicial do corpo docente.

Quadro 1: Composição do corpo docente da EELA

Formação	Pública/Privada	Docentes
Licenciatura em Educação do Campo	Pública	01
Licenciatura em Letras/Inglês	Privada	02
Licenciatura em Letras/Inglês	Pública	01
Licenciatura em Letras	Privada	02
Licenciatura em Educação Física	Privada	01
Licenciatura em Química	Privada	02
Licenciatura em Matemática	Privada	02
Licenciatura em História	Privada	02
Licenciatura em Biologia	Privada	01
Licenciatura em Artes Visuais	Pública	01
Licenciatura em Geografia	Privada	01
Pedagogia	Pública	02
Normal Superior	Pública	01
Bacharelado em Direito	Privada	01

Fonte: Arquivo da Escola, 2018. Elaborado pela autora

Podemos observar na formação dos professores a predominância de instituições privadas de ensino, muitas delas semipresencial. De acordo com Freitas (2007, p.1208) a expansão desenfreada dos Cursos Normais Superiores e Pedagogia, além cursos de licenciatura, desenvolveram-se principalmente em instituições privadas sem compromisso com a formação em quaisquer de seus níveis e modalidades. Essa característica educacional mercadológica condicionada às possibilidades econômicas dos indivíduos para suprir interesses do capital, representa a privatização de direitos que deveriam ser de todos os cidadãos. Nessa acepção, Gandin (1994, p.78) afirma que:

Se a sociedade como um todo aceitar a ideia de que a educação não é um direito, mas uma mercadoria (igual a qualquer outra) a ser adquirida no mercado (que os neoliberais insistem ser franqueado a todos os indivíduos na medida de sua competência [...]), teremos a cristalização da já existente desigualdade de educação recebida.

A concepção da educação caracterizada por relações mercadológicas, clientes e consumidores, implica o rompimento da lógica dos direitos, que é política, impossibilitando assim ações reivindicatórias dos cidadãos. A educação tem se tornado uma mercadoria como outra qualquer, comercializa cursos de acordo a necessidade do mercado, tendo o lucro como objetivo principal, desde a Educação Básica a formação superior.

Nesse contexto de educação mercadológica, a responsabilidade do Estado na execução de políticas públicas voltadas para a formação inicial e continuada de professores é reduzida, tornando-se responsabilidade individual dos docentes. Tal desdobramento é verificado na EELA, do seu quadro docente somente 04 possuem pós-graduação, em sua maioria em instituições privadas, como apresentado no quadro abaixo.

Quadro 2: Formação continuada dos professores da EELA.

Formação	Pública/Privada	Docentes
História da África	Privada	01
Atendimento Educacional Especializado	Privada	01
Educação de Jovens e Adultos	Pública	01
Ciências da Religião	Privada	01

Fonte: Arquivo da escola, 2018. Elaborado pela autora.

Sendo a EELA uma Escola do Campo e tendo seu corpo docente com formação inicial e continuada conforme apresentado no quadro 01 e 02, tendo um único docente com formação em Educação do Campo, essa realidade nos enseja aos seguintes questionamentos: como tem se constituído a identidade da EELA enquanto Escola do Campo? Qual a compreensão dos docentes sobre Escola do Campo e O PPP de uma Escola do Campo? O Projeto Político-Pedagógico da escola atende as especificidades da Escola do Campo? Na sequência serão apresentados elementos que contemplam essas indagações, como sustentadoras do presente estudo.

2.1 Diálogos docentes sobre Projeto Político-Pedagógico e a Escola do Campo

Nesse texto estaremos tecendo diálogos a partir da análise documental do Projeto Político-Pedagógico da EELA e o questionário aplicado aos docentes. Inicia-se o diálogo sobre conceitos, finalidades e importância do Projeto Político-Pedagógico para a organização da escola, apresentando as concepções a partir dos autores e as trazidas pelo corpo docente da EELA através do questionário. Prosseguiremos articulando essas discussões a partir das informações coletadas na análise documental do PPP e os relatos dos docentes como se constituiu a construção do PPP e como ele tem orientado a organização pedagógica da escola. Encerraremos os diálogos sobre Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo e em que medida o PPP da EELA tem contemplado essa especificidade.

É recorrente o discurso de que a escola precisa mudar suas práticas pedagógicas tornando mais atrativas e próximas da realidade dos estudantes, entretanto, no chão da escola é enorme essa distância. Para Vasconcellos (2013, p.15) o problema não está tanto na discrepância entre o desejo e prática, posto que isto, de certa forma, sempre terá dada a humana característica teleológica e de eterna busca. Para o autor, o problema é a dificuldade do coletivo em perceber essa distância e falta de instrumentos para diminuí-la.

Sabemos que mudar a prática educativa não é uma tarefa fácil, implica alterar concepções construídas ao longo de uma caminhada de trabalho e formação profissional. É nos permitindo a mudança que saberemos quais são nossas fragilidades e assim construirmos novas trilhas. Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico se constitui como “instrumento teórico metodológico a ser (re) construído e utilizado por aqueles que desejam a mudança” (VASCONCELLOS, 2013).

Traremos como referência para dialogar com os docentes da EELA o conceito de Veiga (2003, p.275) sobre Projeto Político-Pedagógico:

[...] o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos.

Ao analisar os depoimentos dos docentes sobre qual compreensão tem sobre Projeto

Político Pedagógico e como deve ser construído, verificamos que a maioria dialoga com Veiga (2003). Entretanto, dois docentes relataram não ter condições de falar sobre o assunto e um docente apresentou uma compreensão completamente equivocada sobre PPP.

É um documento que demonstra a intencionalidade e as estratégias da escola, os princípios que devem nortear a prática educativa. Ele deve ser construído coletivamente com a ajuda política e pedagógica dos professores, da coordenação escolar, de alunos e familiares. Cada escola deve ter seu PPP, com identidade própria, adequado a sua realidade. Deve ser construído coletivamente, com a participação de todas as pessoas do quadro da escola (todos os servidores sem distinção), participação de alunos e familiares (Docente, A1³).

O PPP define a identidade da escola e nos indica caminhos para ensinar com qualidade. A partir de um diagnóstico da escola, com levantamento de informações, numa ação coletiva envolvendo todos os funcionários da escola, colegiado e comunidade. (Docente, A7).

O Projeto Político-Pedagógico define a identidade da escola e indica os caminhos para ensinar com qualidade. Ele traz os objetivos que a escola deseja alcançar, as metas a cumprir e os sonhos a realizar. O PPP deve ser construído de forma clara onde a equipe escolar e comunidade enxergam o foco de trabalho da instituição como transformar sua realidade cotidiana para melhor. Que a sua elaboração não signifique nada além de um papel guardado na gaveta, mas sim que gere mudanças no modo de agir (Docente, A2)

Direcionar o trabalho com o objetivo de melhorias da aprendizagem dos nossos alunos. De forma coletiva: todos colaborando, dando sugestões ou críticas, desta forma, com certeza o documento final será mais relevante possível (Docente, A3).

O Projeto Político-Pedagógico constitui um compromisso coletivo que se faz cotidianamente na escola, tendo a participação ativa de todos os segmentos da comunidade escolar. Sem esse acordo coletivo, certamente o projeto de formação humana torna-se inviável, pois cada membro da instituição seguirá seu rumo individualmente tendo risco de divergir dos objetivos da escola. De acordo com Bicudo (2001, p.16 apud VEIGA, 2003, p. 275) a importância do PPP reside “no seu poder articulador, evitando que as diferentes atividades se anulem ou enfraqueçam a unidade da instituição”. No que diz respeito à importância do PPP para a escola os docentes relataram:

É extremamente importante, pois trabalhar a partir de um planejamento nos ajuda a

³ Foi garantido no questionário o anonimato, sendo utilizado para identificar a fala dos participantes a letra A acrescida de numeração.

alcançar os nossos objetivos. Levando em consideração que, toda escola tem objetivos, metas a cumprir e sonhos a realizar. Isso é que da vida ao chamado PPP, o que nos garantirá princípios norteadores ao nosso trabalho, numa escola. (Docente, A4)

O PPP é de grande importância, pois é um documento na qual estão registradas as ações e projetos que a comunidade escolar busca para seu ano letivo, o que almeja para ter uma educação de qualidade. (Docente, A2)

Direcionar os trabalhos com o objetivo de melhoria da aprendizagem dos nossos alunos e também para o bom andamento da escola. (Docente, A8).

É de suma importância, é preciso que a escola tenha um direcionamento de qual rota seguir e o PPP visa obter resultados educacionais mais eficientes e claros. (Docente, A9).

Percebe-se nos relatos que o grupo docente possui uma compreensão considerável sobre os conceitos, finalidades e importância do Projeto Político-Pedagógico para a escola, sua relação com o ensino e como este orienta a proposta pedagógica adotada pela instituição. Pedro Demo (1998, p. 248), neste sentido afirma que:

Existindo projeto pedagógico, próprio, torna-se mais fácil planejar o ano letivo, ou rever e aperfeiçoar a oferta curricular, aprimorar expedientes avaliativos, demonstrando a capacidade de evolução positiva crescente. É possível lançar desafios estratégicos, como: diminuir a repetência, introduzir índices crescentes de melhoria qualitativa, experimentar didáticas alternativas, atingir posição de excelência.

De acordo com Demo (1998) o PPP é o instrumento que irá auxiliar o caminhar da escola na busca de construir uma nova realidade. O Projeto Político da escola ocupa um espaço de decisões e discussões. Desse modo, a participação, os conflitos, as resistências, divergências são elementos de ações políticas, pois envolvem relações de debate, opiniões e sugestões. Segundo Vasconcellos (2013) alguns educadores questionam a presença do “Político”, uma vez que toda ação pedagógica é também política, por ter como objetivo a formação dos sujeitos, contudo o autor faz os seguintes apontamentos que justificam a presença do termo:

[...] consideramos importante manter o *político* para jamais descuidarmos desta dimensão tão decisiva do nosso trabalho, não nos esquecermos dos coeficientes de poder presentes nas práticas educativas e nas interfaces com a sociedade como um todo. Da mesma forma, para não perdermos de vista que a algum interesse político nós sempre servimos, que não há neutralidade; se não temos um projeto explícito e assumido, com certeza estamos seguindo o projeto de alguém [...] (VASCONCELLOS, 2013, p. 19).

O termo Político traz na sua essência a construção de ações participativas e democráticas, reduzindo assim as possibilidades de interpretações distorcidas de restringir o projeto a uma tarefa da qual somente especialistas poderiam elaborar.

Seguiremos dialogando na perspectiva de discutir como se constituiu a construção do PPP da EELA e como esse instrumento tem orientado os caminhos da instituição. As informações apresentadas são oriundas da análise documental do PPP da escola e do questionário aplicado aos docentes. Através da análise documental observamos que o PPP da EELA teve as últimas alterações no ano de 2014. Conforme relatado no documento à construção se constitui com a participação de toda a comunidade escolar. De acordo com as informações do questionário, ao indagarmos se a EELA possui Projeto Político-Pedagógico e como ele foi construído, os docentes relataram:

A escola onde eu trabalho tem o PPP, porém precisa ser reconstruído, ou melhor, precisa de alguns ajustes. (Docente, A8)

Sim. Ele foi construído com a participação de alguns funcionários apenas e baseado no questionário enviado a alguns pais, acredito. (Docente, A4)

Sim. Temos. O último documento foi construído em 2009, quando eu, a supervisora e mais uma professora desta escola fizemos uma capacitação oferecida pela SEE-MG, onde um dos assuntos era a elaboração do PPP. De lá pra cá, fizemos somente as modificações necessárias, no princípio de cada ano. (Docente, A3)

Possui, mas não participei de sua construção. Provavelmente os funcionários da escola. (Docente, A6)

Possui, não sei como foi construído. (Docente, A2)

Podemos observar que os professores afirmam a existência do PPP. Entretanto, parte não sabe como foi construído, não participaram, ou sinalizam que sua elaboração não se deu de forma totalmente participativo. Outra observação se refere às alterações do PPP, de acordo com a análise documental o mesmo sofreu alterações em 2014, no entanto, o docente A3 afirma que as modificações têm sido feitas anualmente. De acordo com Vasconcellos (2013) o PPP prevê atividades para todo o ano, ou mesmo para vários anos, sendo verificado ano a ano o *Diagnóstico e a Programação*, o *Marco Referencial* geralmente permanece o mesmo por 2,3 ou mais anos. Mediante a análise documental e apontamentos apresentados nos relatos acima o documento precisa ser atualizado, (re) construído. Segundo Veiga (2002), os princípios norteadores de um PPP, são:

Igualdade de condições para acesso e permanência na escola, o que significa trabalhar no sentido de garantir acesso e permanência de todos na escola e com qualidade; escola de qualidade é direito de todos; gestão democrática para o princípio consagrado pela Constituição Federal de 1988 e que abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Todos os segmentos da comunidade escolar devem participar do processo de decisão; liberdade como outro princípio constitucional, associado à ideia de autonomia, significando a possibilidade de a escola se orientar a partir de suas próprias regras e necessidades; valorização do magistério como princípio central na discussão do Projeto Político-Pedagógico, pois deve ser garantido ao professor formação (inicial e continuada), boas condições de trabalho e remuneração descente. (VEIGA, 2002, p. 47).

De acordo com Veiga (2002) construir o Projeto Político-Pedagógico não significa organizar formalmente a escola, mas que esta organização garanta qualidade do seu fazer pedagógico. Outro elemento observado na análise documental do PPP que aparece como diagnóstico dos problemas escolares se refere aos desafios da ELLA citados a seguir:

O município onde a escola está inserida é muito carente, pois não oferece campo de trabalho, a juventude não tem muita perspectiva de futuro, causando o desinteresse pelos estudos e muitas vezes há evasão escolar. A maioria dos pais são analfabetos e não contribuem muito para a permanência do filho na escola e acompanhamento na aprendizagem (Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Lídio Almeida, 2014). Segundo diagnósticos feitos com os alunos, ainda existem professores que precisam planejar melhor as aulas, embora tenham suporte dos Parâmetros Curriculares, provocando muitas vezes indisciplina e desinteresse dos alunos. O planejamento não é feito de forma coletiva, apesar de muitos professores solicitarem na entrevista, e não há muita interação entre alguns profissionais. Os pais almejam uma interação maior entre comunidade e alunos (Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Lídio Almeida, 2014).

A escola atende a uma demanda da zona rural que usa transporte escolar e em época de chuva dificulta muito o trabalho dos professores, devido às dificuldades dos veículos transitarem. Em período sazonal, a evasão escolar ou transferência é muito comum, pois as famílias dos alunos migram para outras regiões em busca de trabalho, retornando após alguns meses (Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Lídio Almeida, 2014).

Podemos observar nos apontamentos que muitos problemas ultrapassam soluções que competem exclusivamente à escola, entretanto sinaliza a necessidade de construção de práticas pedagógicas que permitam a esses estudantes compreender a realidade social na qual estão inseridos para que possam enquanto cidadãos transformá-la. Tendo em mente que ao identificar as dificuldades existentes é necessário construir estratégias de transformação o PPP apresenta como objetivos para alteração dessa realidade:

Proporcionar ao aluno condições de construir seus conhecimentos científicos e técnicos, culturais, sociais, estéticos e políticos, desenvolvendo suas competências intelectuais e físicas; propiciar uma educação de qualidade, que possa atender às aspirações da comunidade; melhorar a disciplina e o processo ensino-aprendizagem; propiciar um trabalho pedagógico eficiente, no aspecto aprendizagem do alunado. (Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual Lídio Almeida, 2014).

Sobre os objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico podemos observar que estes não sinalizam suas finalidades, ou seja, qual o resultado espera-se dessas ações? Será a formação para compreender a realidade ou para transformá-la? Outra observação mediante análise documental é a ausência no PPP de informações de como estarão realizando essas ações de modo a alcançar os objetivos. Essa ausência compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas nessa construção de Escola do Campo. Veremos a seguir os relatos dos docentes se o PPP tem orientado a gestão do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula.

Acredito que sim, pois o PPP dentre outras coisas, idealiza metas, objetivos e possíveis caminhos para atingi-los. (Docente, A6)

Não. Levando em consideração, o fato de a escola ter entrado no quadro de Escola do Campo. (Docente, A7)

No momento não, porque falta uma reconstrução para se adequar a realidade escolar. (Docente, A1)

Sim, tem nos orientado, uma vez, que o objetivo maior do PPP é a melhoria do ensino-aprendizagem e todas as ações são pensadas neste sentido. (Docente, A3)

Eu, particularmente, não me lembro do que foi definido no PPP. Acredito que não. (Docente, A4)

Como podemos observar existe uma contradição nas informações, alguns docentes afirmam que o PPP tem orientado o trabalho pedagógico, outros dizem que não e outros não sabem. Duas situações apresentadas nos relatos e na análise documental nos leva a considerar que o PPP não esteja orientando os trabalhos: primeiro, teve as últimas alterações em 2014, essa informação sinaliza que o mesmo não esteja de fato tendo condições de orientar a organização do trabalho pedagógico. Segundo, é a informação do docente A7 quando afirma que o PPP não esta sendo utilizado devido à inserção da escola no quadro de Escola do Campo, sinalizando a necessidade de reformulação e adequação do PPP a realidade da escola.

Através da análise documental verificamos que é inexistente a menção sobre política de

Educação do Campo, não há sequer uma aproximação à identidade, a cultura e aos modos de vida dos camponeses. A única referência à população do campo é na descrição do público atendido ao se referir à origem dos estudantes e a dificuldade por eles enfrentadas no período de chuvas, ficando de modo claro total desconhecimento com a política e os princípios da Educação do Campo. Outra observação na análise documental sinaliza um descompasso entre a realidade e a proposta curricular do PPP. De acordo os escritos do documento o mesmo propõe um currículo que dialogue com a realidade de vida dos estudantes, no entanto, não se verifica em nenhuma parte do documento o reconhecimento da identidade desses sujeitos. Essa situação nos leva a questionar como a escola tem contribuído para afirmação da identidade desses sujeitos e se estes se reconhecem como camponeses.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo constitui-se como instrumento gerador de uma prática pedagógica ancorada em um currículo contextualizado, vinculado a um projeto de transformação social que atenda aos anseios dos camponeses. É importante explicitar que a Educação do Campo compreende o currículo a partir de uma concepção crítica, ou seja, reconhece que esse instrumento não é neutro, ele representa uma questão política, onde estão presentes os interesses sociais de determinado grupo. Desse modo, desenvolver um currículo numa perspectiva crítica, não se reduz a inclusão da diversidade cultural objetivando serem tratados e estudados como meras informações, primeiramente é preciso entender as relações que produzem as diferenças (VEIGA, 2003).

Ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico da EELA verificamos que a construção do currículo se definiu a partir das características regionais e locais, da cultura, da economia, no entanto, não se identifica em momento algum no texto a menção da vivência e das práticas de manejo e modos de produção camponesa. A parte diversificada se constitui de Língua Espanhola de matrícula facultativa aos estudantes do Ensino Médio; Educação Física obrigatória para todos os anos do Ensino Fundamental e Médio; Educação Religiosa de matrícula obrigatória no Ensino Fundamental; o conteúdo de música trabalhado obrigatoriamente ao componente curricular de Arte; História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena desenvolvida no ensino de Arte, literatura e história do Brasil Conteúdo de música serão obrigatoriamente trabalho com ações integradas ao componente curricular Arte, compreendendo também as artes visuais, o teatro e a dança (EELA, 2014). Sendo o público constituído de estudantes camponeses não se verifica em momento algum esta especificidade sendo tratada,

demonstrando uma contradição dizer que, se parte da leitura da realidade como orientadora da construção curricular.

Prosseguindo com a discussão sobre a ausência no PPP de proposições relacionadas aos modos de vida, cultura e identidade camponesa é importante trazermos a concepção de Escola do Campo apresentada por Caldart (2011) para dialogar com a compreensão dos docentes apresentadas no questionário.

Uma Escola do Campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito (CALDART, 2011, p.110).

Neste sentido, Caldart (2011) ressalta que Escola do Campo não é a parte física ou localização somente, afirma que são os laços de reconhecimento e fortalecimento das ações dos povos do campo como sujeitos sociais que constroem essa Educação do Campo. Ao serem questionados sobre a compreensão que têm sobre Escola do Campo, os docentes a caracterizam como:

A clientela que é atendida por ela. (Docente, A4)

Aquela situada na área rural ou urbana que atende predominantemente populações do campo. (Docente, A5)

Alunos filhos de agricultores; desafios no trajeto casa-escola. (Docente, A8)

Uma escola que seus alunos no qual mais de 70% vem do campo, ela será considerada uma Escola do Campo. Mas para que a escola se torne uma Escola do Campo precisa que todos os seus funcionários tenham um olhar diferenciado com amor pela Educação do Campo. (Docente, A1)

Percebemos nos relatos que a maioria dos docentes atribui à escola como sendo uma Escola do Campo aquela que seus estudantes sejam filhos e filhas de agricultores, ou seja, pela localização geográfica somente. Essa compreensão rasa sobre a concepção de Escola do Campo sinaliza a possibilidade de que suas práticas pedagógicas estejam ainda ancoradas nas práticas de Educação Rural.

A Escola do Campo precisa se constituir como parte de um projeto maior de educação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, construindo uma prática educativa que fortaleça os

camponeses para as lutas contra a expansão capitalista em seus territórios e que sejam capazes de construir alternativas de outro projeto de campo e de país.

O reconhecimento da denominação Escola do Campo a partir de suas intencionalidades foi uma das importantes vitórias conquistadas dos Movimentos Sociais, somente depois de muitos anos de experiências e práticas concretas da Educação do Campo. O primeiro destes marcos a reconhecer juridicamente e utilizar à expressão Escola do Campo em contraposição a escola rural foram as “Diretrizes operacionais para a educação básica das escolas do campo” abril de 2002 (Brasil, 2002, apud MOLINA, 2012, p.326) passando assim a incorporar o campo na agenda política como espaço de construção de outro modelo de desenvolvimento. Para além desta importante conquista na nomenclatura, sabemos que para se constituir enquanto Escola do Campo, além do público, é preciso impreterivelmente alterar suas práticas e estas devem ser pautadas nos princípios da Educação do Campo. A identidade das escolas do campo foi outra definição conquistada nas Diretrizes, parágrafo único do artigo 2º:

[...] a identidade das escolas do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes a sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciências e tecnologia disponível na sociedade e nos Movimentos Sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões a qualidade social da vida coletiva no País (BRASIL, 2002, apud, MOLINA, 2012, p.326).

Esse reconhecimento legitima a constituição da Escola do Campo a partir dos espaços de reprodução social dos camponeses, portanto, os seus saberes, a sua cultura, seus modos de viver e produzir no campo são elementos intrínsecos para a construção de uma Escola do Campo. A Escola do Campo construída sobre essas bases se coloca numa posição antagônica as concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto a classe trabalhadora. Sendo essa nossa compreensão, buscamos saber dos docentes se a EELA é uma Escola do Campo.

Sim. Embora essa visão seja nova. Estamos trabalhando nessa identidade. Recebemos alunos do campo, mas não percebíamos, ou ocultávamos essa realidade. (Docente, A6)

Sim, pois a maioria dos alunos são procedentes da zona rural. (Docente, A4)

Podemos constatar que todos os docentes reconhecem a EELA como Escola do Campo, entretanto, ainda atribui esse reconhecimento à origem dos estudantes, poucos sinalizaram que

esse reconhecimento deve vir acompanhado de práticas pedagógicas que representem essa identidade. A concepção de Escola do Campo se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora contra o capital, a luta pelo direito a educação surge nesse enfrentamento, portanto, a Escola do Campo nesse movimento se constitui como instrumento importante de transformação social. Avançaremos no texto discutindo sobre Projeto Político-Pedagógico da EELA e como vem sendo construída essa nova identidade.

Um Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo pressupõe uma ruptura com modelo vigente de escola, de educação e de sociedade. Sendo assim, é necessário que o coletivo escolar faça rupturas na sua organização possibilitando a construção de uma educação para transformação social dos sujeitos envolvidos no e fora do ambiente escolar. A Educação do Campo pensa um PPP que contemple para além dos muros da escola, que possa articular ações que rompam com a prática de educação bancária, que segundo Freire (1987) além de fragmentar o ensino, coloca o professor na condição de quem sabe tudo e os estudantes de quem não sabe nada. De acordo com a análise documental o PPP da EELA não se constitui um projeto construído a partir da perspectiva da Educação do Campo, se quer faz menção dessa política. Os docentes apresentaram os seguintes relatos quanto se o PPP da escola atende as especificidades da Escola do Campo.

Não. O mesmo ainda não foi reelaborado. (Docente, A7)

Em partes. Os conteúdos trabalhados estão dentro do CBC, não temos como fugir disso. E sempre adequamos os conteúdos a nossa realidade. Contudo, acho que o horário de início das aulas poderia ser mais flexível. (Docente, A3)

Acredito que não, pois ele não foi alterado após esta escola ser reconhecida como Escola do Campo. (Docente, A4)

Não. Estamos ainda trabalhando esse conceito de Educação do Campo em nossa escola. (Docente, A6).

Como podemos observar nos depoimentos o projeto não foi construído a partir das concepções e princípios da Educação do Campo. Os docentes reconhecem que o PPP precisa ser (re) construído a partir dessa perspectiva e já sinalizam possíveis alterações, quando se refere, por exemplo, ao horário de início das aulas. É preciso pensar no PPP da Escola do Campo que fortaleça os camponeses para suas lutas, ou seja, que contribua para um processo de transformação social. Pensar em uma educação para transformação social é construir pontes

entre o conhecimento historicamente construído e a comunidade. Os valores, a cultura local, os saberes da comunidade devem ser ponto de partida para reflexão e aprendizado. Nessa perspectiva o Projeto Político-Pedagógico de uma Escola do Campo deve possibilitar a construção de saberes, fortalecendo a identidade e a cultura do povo camponês. De acordo com Caldart (2004), essa construção só é possível se compreendermos a materialidade de origem da Educação do Campo. Caldart (2004.p. 13) aponta como elementos principais para essa compreensão:

[...] há como elementos principais: o campo e a situação social objetiva das famílias trabalhadoras nessa época, com o aumento da pobreza, a degradação da qualidade de vida, o aumento da desigualdade social e da exclusão; a barbárie provocada pela implantação violenta do modelo capitalista de agricultura; neste mesmo contexto a situação em relação à educação: ausência de políticas públicas que garantam o direito à educação e à escola para os camponeses/ trabalhadores do campo; ao mesmo tempo, a emergência de lutas e de sujeitos coletivos reagindo a esta situação social; especialmente as lutas camponesas e, entre elas, a luta pela terra e pela reforma agrária; o debate de uma outra concepção de campo e de projeto de desenvolvimento que sustente uma nova qualidade de vida para a população que vive e trabalha no campo; vinculadas ou não a estas lutas sociais, a presença significativa de experiências educativas que expressam a resistência cultural e política do povo camponês frente às diferentes tentativas de sua destruição.

Para construção de um Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo este precisa vincular-se seu fazer educativo “a lutas sociais por uma humanização mais plena: luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso a cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente” (CALDART, 2009, p. 43). Nessa perspectiva é o olhar dos trabalhadores, das trabalhadoras e dos jovens do campo que devem ser considerados na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola, gestado a partir do ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta dos Movimentos Sociais do campo, assumindo assim a condição de sujeitos construtores do seu projeto educativo. No entendimento de Caldart (2004) a Educação do Campo deve ser pensada política e pedagogicamente desde os interesses sociais, políticos, culturais dos povos do campo, ou seja, vinculada a vida real cujo processo de reprodução social se constitui na contraposição da sociedade capitalista.

Pensar a construção de um Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo é trazer para sua constituição algumas posições que já foram incorporadas ao ideário da Educação do Campo: a) tem como modelo de desenvolvimento para o campo a agricultura camponesa, a

agroecologia, a reforma agrária, ou seja, é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que tem como instrumento o latifúndio e o agronegócio; b) possui vínculo de origem com as lutas sociais do campo, desde os direitos das mulheres camponesas, da Reforma Agrária, pela democratização do acesso à água, das crianças pelo direito à infância; c) defende a superação da visão contraditória de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso se mede pela diminuição da população rural, na busca de um outro olhar para essa relação; d) assume uma visão de desenvolvimento a partir da totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente, reforçando a ideia de que é possível e necessário fazer do campo de vida digna. (CALDART, 2004)

O Projeto Político-Pedagógico gestado nessa perspectiva constitui como um importante instrumento na construção do paradigma de Educação do Campo e, sua construção é, sem dúvida, um desafio de todos os sujeitos que vivem no e do campo. Essa construção se fundamenta entre o “diálogo com a teoria pedagógica desde a realidade particular dos camponeses, mas preocupada com a educação do conjunto da população trabalhadora do campo e, mais amplamente com a formação humana” (CALDART, 2004, p.12).

Essa formação humana ancora-se na tradição pedagógica crítica da educação, vinculada aos objetivos de emancipação dos sujeitos e igualdade social. Essa corrente pedagógica possui três referências prioritárias: Pedagogia Socialista, que muito contribuiu para o avanço da dimensão do trabalho e da organização coletiva, ajudando a pensar a relação entre educação e produção; Pedagogia do Oprimido, aponta a relação entre experiências de opressão trazendo a cultura como formadora do ser humano, recuperando suas vivências, memórias, e identidades; Pedagogia do movimento, traz as referências educacionais coletivas e os processos históricos que ao longo da história foi construído.

O Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo precisa ser construído tendo como referência as três matrizes de formação apresentadas, portanto, torna-se necessário que o corpo docente se aproprie desse conhecimento como instrumento capaz de viabilizar a construção de um projeto que venha de encontro aos princípios da Educação do Campo.

Nessa perspectiva, buscamos identificar o referencial teórico que os docentes conhecem sobre PPP e Educação do Campo. Dos onze questionários recebidos, 5 disseram não saber nenhuma referência e 6 indicaram: Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*; Ilma Passos Alencastro Veiga, *Projeto Político-Pedagógico da escola*; Mônica Castagna Molina, *Educação*

do Campo e pesquisa; Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Moacir Gadotti, Perspectivas atuais da educação; Gilda Rodrigues Rocha; A Formação Docente como Estratégia de Mobilização e afirmação da Escola do Campo no distrito de Itapiru, município de Rubim/MG. Essa realidade nos desafia a pensar, de como construir um PPP da Escola do Campo em que parte dos educadores desconhecem os referências teóricas que ancoram a Educação do Campo?

Tentamos construir nesse texto caminhos que possibilitasse ultrapassar o campo das constatações e informações. Nosso desejo ao analisarmos o PPP da EELA e o questionário foi que estes instrumentos pudessem nos dar elementos para construirmos novas trilhas para a pesquisa e que esta venha colaborar nesse novo caminhar da EELA. Apresentaremos no próximo texto como o coletivo docente vem construindo ações pedagógicas na tentativa de se constituir enquanto Escola do Campo.

2.2 A travessia de Escola Rural à Escola do Campo

“Não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens.”
Paulo Freire

Esse texto vem apresentar como tem se constituído a travessia da EELA de uma escola rural para se tornar uma Escola do Campo. Desde sua fundação em 1962 a EELA tem seu público predominantemente de filhos e filhas de camponeses. No entanto, essa especificidade nunca foi reconhecida e valorizada, tendo sua organização pedagógica sempre marcada por um paradigma de educação urbano.

A aprovação das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo de Minas Gerais (2015), abre um novo paradigma na educação escolar do Estado, historicamente marcada por um contexto de exclusão social, sendo inacessível para grande parte da população que vive no campo, para quem a oferta de políticas públicas foi tida como uma concessão, sem consideração as suas especificidades e ao protagonismo dos sujeitos de direitos que nele vivem. De acordo com as Diretrizes de Educação do Campo de Minas Gerais (Resolução SEE nº

2820, de 11 de dezembro de 2015) no seu artigo 2º, inciso II entende-se por Escola do Campo “aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação do Instituto Brasileiro e Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo”. Prossegue no § 1º do artigo 2º que serão consideradas do campo as turmas anexas e /ou localizadas nos segundos endereços vinculados às escolas com sede em área urbana (sede de município) que tenha predominantemente estudantes do campo. Essa mesma apreensão é evidenciada na fala dos educadores da EELA.

Esse reconhecimento significa um avanço para constituição da Educação do Campo no Estado de Minas Gerais, amplia as possibilidades reais de construir ações específicas para as populações camponesas. Entretanto, ainda há muito que fazer para que ocorra a efetivação dessa política nas escolas. O reconhecimento por si só não altera a organização escolar que tem como base a concepção de Educação Rural é preciso alterações na formação inicial e continuada de professores, nos Projetos Políticos-Pedagógicos, nos currículos, no material didático. A EELA é exemplo dessa política, onde somente o reconhecimento enquanto Escola do Campo, pouco tem contribuído para alterações significativas em sua organização tampouco para o rompimento com a Educação Rural. A alteração do cenário da EELA tem se alterado devido a política nacional de formação de professores para as escolas do campo, como apresentaremos a seguir:

Os primeiros diálogos sobre a concepção de Educação do Campo surgem na EELA em 2017, através da realização da pesquisa de mestrado: *A Formação Docente como Estratégia de Mobilização e afirmação da Escola do Campo no distrito de Itapiru, município de Rubim/MG* através do Mestrado Profissional em Educação do Campo do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. O mesmo teve como objetivo contribuir para afirmação da identidade da EELA como Escola do Campo. Para alcançar esse objetivo foi realizado junto ao corpo docente e gestão quatro oficinas de formação. De acordo com Rocha (2018) foram demandadas oficinas que pudessem discutir com os professores sobre *que Educação do Campo estamos falando e sobre que Escola do Campo queremos construir*.

A primeira Oficina “*O território do Vale do Jequitinhonha e a identidade campesina*” teve como objetivo provocar a reflexão sobre a escola e as representações sociais que os mesmos tinham dessa. Segundo Rocha (2018) os depoimentos dos educadores orientavam os

objetivos das próximas oficinas, traz como exemplo a fala de um educador, o que seria essa Educação do Campo? *“Estou aqui pensando... (pausa) que escola é essa? Essa escola tem que vim da veia, sabe? Eu me sinto incapacitado ainda. O que é que nós professores estamos fazendo? Eu preocupo, mas o que eu tenho feito para, de fato, mudar isso? ”*. (ROCHA, 2018, p.61) pautada a discussão o coletivo teve como proposta fazer a representação do Vale do Jequitinhonha/MG.

A segunda Oficina intitulada *“As trilhas da Educação do Campo, concepções e princípios”* teve como objetivo compreender os processos históricos que constroem a Escola do Campo. *“Essa discussão foi importante para que o grupo compreendesse que a formação do educador do campo passa pela escola, logo, que escola é essa? Qual a sua origem? ”* (ROCHA, 2018, p.15).

A terceira oficina *“Educação do Campo descobrindo e construindo caminhos”* aparece como o momento em que o grupo se assume enquanto sujeitos e se dispõe a contribuir com a construção dessa identidade de Escola do Campo.

A última oficina de formação *“Encerrando um ciclo e iniciando um longo caminho na construção da Educação do Campo na Escola Estadual Lídio Almeida”*, Rocha (2018, p.83) traz o depoimento de um educador que ajuda apresentar as contribuições dessa formação na construção da Escola do Campo, *“estou aqui agora pensando que no início das nossas oficinas eu queria saber se essa Educação do Campo era para ajudar o menino ficar no campo ou sair do campo? E agora eu acho que sei a resposta. Eu estou envergonhado por saber tão pouco sobre agronegócio, campo, Educação do Campo. Estou curioso e com vontade de saber mais [...]”*.

Como podemos constatar a realização desse trabalho contribuiu para que a escola pudesse dar seus primeiros passos na construção da EELA como Escola do Campo. O depoimento do docente aponta o quanto essa formação possibilitou a ampliação dos olhares e sinaliza a tomada de consciência do longo caminho a ser percorrido para essa construção. A fala do docente expõe que esse despertar exige do coletivo a partir dali repensar suas práticas pedagógicas.

A partir desses primeiros diálogos o coletivo da EELA vem construindo práticas na perspectiva da Educação do Campo sendo possível observar ainda que de forma tímida, algumas ações neste sentido, por exemplo, em um trabalho realizado na Feira de Cultura- 2018

que trouxe a temática “*Resgate e Valorização da Cultura Camponesa*”. Esse tema gerador desmembrou-se em seis subtemas, escolhidos pelos docentes: *Cultura Camponesa, Produção do Campo, Culinária Camponesa, Plantas Medicinais, Profissões no campo e Artesanato*. Cada turma ficou com uma temática, tendo dois a três docentes como coordenadores que fizeram os estudos e organizaram junto com os estudantes a feira aberta à comunidade. Para ilustrar esse caminho da EELA para se tornar uma Escola “do” Campo trouxemos algumas fotografias desse evento. Sabe-se que ainda são ações pontuais, até tímidas, mas que expressam um esforço na construção de um novo olhar.



Foto 4: Feira de Cultura EELA, 2018 - Culinária Camponesa

Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)



Foto 5: Feira de Cultura EELA, 2018 - Culinária Camponesa.

Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019).

As duas fotografias são da temática: *Culinária Camponesa*, os estudantes trouxeram para apresentação as comidas típicas do campo, biscoitos, bolo de fubá, doce de leite, cocada, galinha caipira, feijoada e muitos outros quitutes.

Percebemos uma contradição no que se refere à ornamentação da sala, nas mesas para exposição das comidas utilizaram utensílios domésticos que, nem sempre condiz com o que representa o campo e o camponês. O título que anteriormente era culinária camponesa transformou-se em feira cultural gastronômica, como uma troca representativa que passa ao observador a ideia de negação da identidade, talvez de forma inconsciente, mas que está intrínseco na maneira cultural do que é considerado belo, partindo de uma norma padrão e culta de falar a língua, perpassa a inferiorização do que é do campo e reafirma a necessidade de um estudo contínuo sobre a construção dessa identidade enquanto defesa da regionalidade da língua e das representações culturais camponesas.

Dando continuidade a apresentação da temática da feira apresenta-se a seguir fotografias do trabalho que teve como temática, Produção no Campo. Os estudantes reproduziram maquetes de uma farinheira, de alguns utensílios utilizados na produção de queijo e de uma fazenda.



Foto 6: Feira de Cultura EELA, 2018 - Produção no Campo.

Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)

Nesse trabalho temos a presença marcante da Chita (tecido) como elemento que representa a cultura campesina, assim como o doce de leite artesanal que foi entregue aos visitantes como lembrança que remete a simbologia da culinária camponesa.

Na fotografia a seguir, tem se uma maquete de uma fazenda com uma entrada diferenciada das cancelas comuns e rústicas amarradas com cordas, arames que são rotineiras, ela dá acesso a uma estrada de pedra que guia os visitantes para uma casa de dois andares, uma barragem de contenção, um boi enorme, simbólico e premiado que lembra a realidade dos grandes latifundiários da região e cercas regulares com três fileiras de mourões e estacas. Todavia considerando que a maioria dos estudantes são filhos de pequenos agricultores e também agregados, esta demonstração pode ser condizente com a realidade de alguns educandos, mas enquanto filhos de trabalhadores que ocupam este espaço da fazenda dos grandes proprietários.



Foto 7: Feira de Cultura da EELA, 2018 – Produção no Campo

Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)

Por fim, a última fotografia vem trazendo como elemento estético, o cartaz do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), referência de auxílio técnico e Escola do Campo, uma prova da relação do agronegócio capacitando mão de obra para atender o capital, traz à tona um jargão pejorativo com fotografias de produção de doces, queijo e utilização de grandes máquinas, que nos remete a visão que eles possuem do campo e dos camponeses. Os cursos surgem para adequar o produtor a pensar em uma produção em grande escala para atender o mercado, desconstruindo formas cotidianas de fabricação que são tradicionais e devem ser preservadas como memória cultural.



Foto 8: Feira de Cultura da EELA, 2018 - Produção no Campo
Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)

Acreditamos que os apontamentos feitos neste texto e no texto anterior, tenham dado condições para percebermos como a EELA vem passando por mudanças enquanto Educação do Campo, contudo o processo de formação precisa ser contínuo para que a escola venha a construir a identidade de Escola do Campo.

2.3 O protagonismo docente e a construção da identidade da Escola do Campo

Onde estamos? Para onde queremos ir? O que faremos para chegar lá? Esses questionamentos surgem nessa pesquisa-ação após análise documental do PPP, dos questionários aplicados e através das observações e dos diálogos informais com o grupo. Os dados encontrados através desses três instrumentos estão apresentados nessa pesquisa no item:

DIÁLOGOS DOCENTE SOBRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO DO CAMPO, no qual podemos verificar discordâncias no que se refere: qual concepção se tem sobre Escola do Campo? O Projeto Político-Pedagógico da EELA atende as especificidades da comunidade e os princípios da Educação do Campo? A EELA é uma Escola do Campo? A inconsistência encontrada nas respostas a esses questionamentos nos fez pensar no Círculo de Cultura como estratégia para que pudéssemos compartilhar coletivamente esses achados e juntos problematizarmos nossa realidade na busca de ações para viabilizar a construção da nossa identidade enquanto Escola no/do Campo.

Pensar práticas alinhadas com os princípios da Educação do Campo requer pensar em ações construídas coletivamente a partir do desejo e anseios dos sujeitos envolvidos. Nessa perspectiva o diálogo assume papel fundamental, pois é através dele que os sujeitos se educam, reinventando seu mundo. Logo, todos os saberes devem ser valorizados, respeitando o conhecimento adquiridos pelos sujeitos ao longo do seu percurso de vida. É dentro dessa premissa, segundo Freire (2005, p. 91) que compreendemos a importância do diálogo:

O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo e a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se ao ato de depositar de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples trocas de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

A existência humana se constitui na relação dialógica, sendo elemento fundamental no processo de problematização, de reflexão e construção de concepções de mundo. É através de ações dialógicas que os sujeitos se humanizam na busca de soluções para seus próprios problemas e desafios. Nessa perspectiva dialógica, utilizamos o Círculo de Cultura por acreditarmos no seu potencial de conscientização tendo o diálogo como elemento norteador. Conscientização, na compreensão de Freire:

[...] não pode existir fora das “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. [...] implica que os homens assumam seu papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...], está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 2001, p. 26).

A tomada de consciência propicia os homens desvelar a realidade naturalizada e construir uma visão crítica do mundo, porém essa nova realidade não pode esgotar o processo de conscientização, ou seja, a nova realidade exige tomar-se como objeto de uma nova reflexão

crítica.

O Círculo de Cultura na perspectiva da conscientização implica mobilizar os sujeitos a pensar sobre sua realidade dentro de uma concepção de reflexão-ação. Portanto, é um movimento onde o grupo “organizam e planificam ações concretas, de interesse coletivo. [...] estabelece-se um dinamismo entre os círculos de cultura e a prática transformadora da realidade, de tal modo que passam a ativar-se e reativar-se mutuamente”. (FREIRE, 1980, apud Henrique e Torres, 2009, p 117).

É importante salientar conforme destaca Brandão (2010, p. 69) que no Círculo de Cultura “o diálogo deixa de ser uma simples metodologia ou uma técnica de ação grupal e passa a ser a própria diretriz de uma experiência didática centrada no suposto de que aprender é aprender a dizer a sua palavra”, onde o respeito pelos sujeitos, à conquista da autonomia e dialogicidade são princípios fundantes. É tendo essa compreensão e nessa perspectiva que conduziremos esse momento.

2.4 Problematização da realidade escolar e seu Projeto Político-Pedagógico

As discussões realizadas nesse Círculo de Cultura surgem ao encontrarmos discordâncias nos dados coletados através da análise do PPP, nas respostas disponibilizadas no questionário bem como dos diálogos informais tecidos com o grupo. Verificamos que não havia um consenso no que se refere à concepção de Educação do Campo, Escola do Campo e de que maneira o Projeto Político-Pedagógico esta alinhado aos princípios da Educação do Campo.

A discussão deste Círculo de Cultura ocorreu no dia 23 de novembro de 2018 na EELA em reunião de módulo II. Teve a duração de uma hora e vinte e três minutos e contou com a participação de cinco professoras, três professores, uma supervisora e a secretária, também professora na escola. Este Círculo de Cultura teve como objetivo problematizar a realidade escolar para que o grupo pudesse exercitar reflexões e juntos alinhar concepções sobre Escola do Campo, Educação do Campo e em que medida o PPP da EELA atende a realidade de nossos estudantes camponeses. O encontro foi realizado no refeitório, com mesas em círculo, forradas com chita, contendo cópias do PPP da escola e livros com temáticas e discussões da Educação do Campo e o Projeto Político-Pedagógico da escola. Utilizamos como recurso tecnológico um gravador e um aparelho data show, onde foram projetadas as informações

coletadas através da análise documental do PPP e do questionário aplicado. A construção da apresentação se constituiu a partir de três questionamentos: Onde estamos? Para onde vamos? O que faremos para chegar lá? Trouxemos para reflexão de onde estamos as perguntas do questionário com as respostas apresentadas por eles e assim fomentar discussões de modo a dialogarmos paulatinamente com cada questão para que percebessem o desencontro e as contradições que o grupo possui sobre a realidade escolar e seu Projeto Político-Pedagógico. A tentativa foi de alinharmos nossas concepções e construirmos caminhos para que nossa escola aproxime suas práticas a realidade de vida dos estudantes. A partir desse alinhamento de perceber coletivamente onde estamos a construir respostas, caminhos para onde queremos ir e o que faremos para chegar onde desejamos.

Antes de iniciarmos efetivamente nossos diálogos uma educadora ao apreciar o PPP da escola que estava sobre a mesa sinalizou ter participado da elaboração do projeto em 2014 a pedido da Superintendência Regional de Ensino (SRE), porém que o prazo estabelecido foi muito curto, não tendo tempo para hábil para mobilização da comunidade escolar, sendo feito então por ela que era supervisora na época e mais uns dois colegas professores.

A fala da professora revela a dicotomia presente no espaço escolar entre o planejamento das atividades pedagógicas e o projeto escolar que em suma deve apresentar os caminhos a serem percorridos pela escola de modo a cumprir as funções mais amplas atribuídas socialmente a essa instituição. Elaborar um Projeto Político-Pedagógico perpassado por essa relação dicotômica representa o seu esvaziamento político e pedagógico e se reduz a mera exigência burocrática destituindo desse instrumento caminho importante para elevação da autonomia da escola. É preciso fortalecer o entendimento do Projeto Político-Pedagógico como instrumento fundamental capaz de elevar a autonomia da escola, como é garantido na LDB nos artigos 12, incisos I e II, artigo 14 incisos I e II, e artigo 15 que assim estabelecem:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: inciso I -elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros. **Art.**

14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: inciso I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. **Art. 15.** Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (LDB, 2017, pag. 14,15).

Podemos observar que a LDB garante aos estabelecimentos de ensino o rompimento com a tradição centralizadora e patrimonialista de gestão, abri caminhos para que a escola ouse na construção democrática de sua organização. Entretanto mesmo com a flexibilidade da lei os sistemas de ensino pouco ousaram na sua (re) organização. Para Caria (2011) a relação institucional que os gestores do sistema de ensino têm com a escola é regulada por estruturas burocráticas que não se reinventaram, o que contribui para o agravamento da crise de sentido e método das escolas públicas dificultando assumirem-se como núcleo gestor do seu próprio Projeto Político-Pedagógico.

Prosseguimos após essa primeira observação apresentando as respostas disponibilizadas no questionário referente ao conceito, finalidade, importância e como deve ser construído o Projeto Político-Pedagógico. Nesses elementos não houve discrepância nas respostas apresentadas, tendo o coletivo consciência da importância desse instrumento para direcionar o trabalho pedagógico e de sua construção coletiva. Durante a apresentação o grupo demonstrava curiosidade em identificar os respondentes e sinalizavam apreciar ou desaprovar as concepções apresentados. Ressaltamos que o questionário foi confidencial e garantido o anonimato dos participantes.

As inquietações do grupo intensificam na medida em que as questões se aproximam de discussões da Educação do Campo. Avançamos apresentando as respostas do questionário e análise parcial do PPP sobre as concepções do grupo sobre Escola do Campo e em que medida o Projeto Político-Pedagógico atende as especificidades da Escola do Campo. De acordo com as respostas do questionário há um desencontro quanto a esses dois questionamentos, pois alguns disseram que o PPP atende as especificidades, outros disseram que atende parcialmente e outros que não atende. Quanto à concepção de Escola do Campo, a maioria respondeu que para ser uma Escola do Campo seu público tem de ser predominante oriundos do campo. Partindo dessa premissa a EELA é uma Escola do Campo? Uma professora ao visualizar as respostas por eles apresentadas, interrompe e questiona:

Deixa eu perguntar uma coisa, vocês que são aqui de Itapiru, antes essa escola não era uma Escola do Campo. Aí veio algo, algum documento, alguma coisa especificando que é uma Escola do Campo? Hoje, para o governador, lá em cima, ela é uma Escola do Campo? (Uns dois professores sussurram baixinho que não). Num tem um trem

esquisito aí? (CN⁴, Círculo de Cultura, 23 de novembro, 2018).

Duas professoras se posicionam e complementam:

Tem uma equipe (pausa) inclusive teve uma discussão muito grande, na reunião que tivemos no SIMADE. Quando eu falei que aqui era uma Escola do Campo, a equipe toda me questionou. De onde você tirou isso? Aí eu disse que veio representante da superintendência aqui, trouxe, falou desse projeto. (OGM, Círculo de Cultura, 23 de novembro, 2018).

Agora, o que tô vendo aí agora é que se realmente eles não reconhecerem lá em cima que aqui é uma Escola do Campo, não vai ter nada de diferente aqui. Pra ela pras coisas mudarem na nossa escola e pra ela ficar uma escola diferenciada, lá em cima ela tem que ser reconhecida como Escola do Campo. (CN, Círculo de Cultura, 23 de novembro, 2018).

Nesse momento percebemos a maioria do grupo concordar que é preciso haver uma regulamentação no que se refere ao reconhecimento institucional das escolas do campo, pois acreditam que somente assim a EELA se constituirá como tal. Nesse momento interferimos e apontamos as Diretrizes da Educação do Campo do estado de Minas Gerais (2015) enquanto lei conquistada pelos Movimentos Sociais que regulamenta essas especificidades, ou seja, mesmo que alguns sistemas ainda não tenham formalizado esse reconhecimento, temos uma Diretriz que nos ampara, entretanto, é preciso pensar: Quem deve reconhecer e valorizar nossa identidade? Um professor prossegue:

Mas eu acho que a única coisa que houve foi... a escola de Itapiru é uma escola que atende mais a zona rural, então é uma Escola do Campo, acho que formalizou alguma coisa agora. (JM, Círculo de Cultura, 23 de novembro de 2018).

Tomando como referência os apontamentos feitos pelo grupo e o disposto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2002) artigo 2º, parágrafo único, a identidade da Escola do Campo é “definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva”, ou seja, a identidade da Escola do Campo é definida pelo modo de vida dos sujeitos que dela fazem parte. É possível perceber nos diálogos que o coletivo possui resistência em assumir a identidade da escola ou não conseguem fazer a leitura da realidade tal qual ela é constituída. Avançando um pouco mais nossos diálogos o grupo

⁴ Os nomes dos participantes estão sendo preservado o sigilo e para isso aqui utilizamos apenas letras iniciais dos nomes.

prossegue pontuando elementos importantes para constituição da Educação do Campo, como a Pedagogia da Alternância, formação de professores, currículo, calendário específico entre outros.

Até mesmo as escolas de Almenara, consideradas de Educação do Campo, ainda não mudaram totalmente, não mudou. Quando fez a capacitação com a gente, com o olhar do campo, a gente trabalhava pro campo. Veio o concurso (pausa) O concurso tirou muita gente que fez essa capacitação. Aí hoje faz o que? Vai pega sua moto, trabalha e vem embora. Porque a gente fazia o que? A gente ficava na escola, fazia visitas de campo pra conhecer a realidade de nossos alunos, pra trabalhar o que tava dentro da realidade deles, entendeu? Tinha um (pausa) um trabalho desenvolvido. (VS, Círculo de Cultura, 23 de novembro de 2018).

A professora traz da sua vivência em outro município a formação do educador do campo atrelada à realidade da Escola do Campo em toda sua estrutura, que vai muito além do espaço físico. Corresponde à leitura do território como instrumento capaz de viabilizar a construção da cidadania e formação humana dos sujeitos. Para Caldart (2000, p. 50) “olhar a escola como um lugar da formação humana significa dar-se conta de que todos os detalhes que compõem o seu dia a dia estão vinculados a um projeto de ser humano, estão ajudando a humanizar ou desumanizar as pessoas”. Nessa perspectiva, nós professores precisamos assumir enquanto trabalhadores dos humanos, pois “quando os professores se assumem como trabalhadores dos humanos, formadores de sujeitos, muito mais do que apenas professores de conteúdos de alguma disciplina, compreendem a importância de discutir” (CALDART, 2000, p.50) a importância de partilhar e ensinar e aprender.

Outro elemento no depoimento que cabe a nós refletir refere-se ao desafio da Educação do Campo em garantir que as escolas do campo tenham professores com formação específica que possa dar materialidade ao projeto de escola da classe trabalhadora do campo, isto é, uma educação que contemple a diversidade e as especificidades do campo e, contribua na configuração de outro projeto de campo e de sociedade. Nesta perspectiva a Educação do Campo amplia o conceito de educador, pois considera como educadora a pessoa cujo trabalho principal é o de pensar e fazer a formação humana, ou seja, de alguma forma todos somos educadores. Entretanto, isto não tira a especificidade deste ofício, uma vez que, nem todos têm como trabalho principal o de educar e compreender a complexidade do processo de ensino aprendizagem. (CALDART, 2004). Portanto, para o fortalecimento da Educação do Campo é necessário que tenhamos educadores e educadoras para além do chão da escola que possam ser atuantes em diferentes espaços educativos, seja na comunidade, na família, nas associações,

em todos os espaços que constitui sua vivência.

O grupo prossegue o diálogo e apresenta as dificuldades dos estudantes camponeses em frequentar e permanecer na escola e sinalizam a necessidade de se pensar em práticas pedagógicas que venha a colaborar com o processo de ensino aprendizagem desses alunos para que os mesmos não sejam prejudicados. O professor relata:

Vocês lembram aquele mínimo que foi reprovado no primeiro ano, há três anos? Um lorim, que hoje era para estar no terceiro ano? Aquele menino tinha sérios problemas na família, se fosse talvez Escola do Campo, (referindo a Pedagogia da Alternância) ter um reconhecimento, porque (pausa) acho que o pai doente, a mãe doente, tinha que tomar conta da fazenda. E aquele menino é muito inteligente e foi reprovado porque faltava muito. (AS, Círculo de Cultura, 23 de novembro, 2018).

O princípio básico da pedagogia da alternância é que a vida no campo também se constitui como espaço educativo. Contudo para além do pedagógico essa modalidade de ensino viabiliza a muitos estudantes o acesso e a permanência. A escola tradicional não atende as especificidades dos estudantes do campo que possui desde cedo compromissos e responsabilidades com sua família e com sua própria sobrevivência.

Temos garantido pela constituição no seu artigo 205 que a educação é um direito garantido a todo cidadão, bem como preconiza em seu artigo 206, inciso I o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, entretanto, muitos estudantes do campo precisam superar obstáculos, percorrer longas distância para ter acesso ao transporte escolar, muitas vezes em estradas precárias na busca pelo conhecimento. A negação desses direitos aos estudantes do campo de ter a escola próxima de suas casas desencadeia em maior índice de evasão escolar e repetência, como apresentado no depoimento.

Diante dos diálogos tecidos até aqui chamamos o grupo para a seguinte reflexão: em que medida a EELA atende aos anseios e necessidades dos seus estudantes? Nosso Projeto Político-Pedagógico representa nossa realidade e tem como objetivo altera-la? Nosso objetivo neste momento era que ali, no coletivo pudéssemos reconhecer em que condições que se encontra o Projeto Político-Pedagógico da escola e refletir como tem sido a prática tendo como público estudantes camponeses. Nesse momento o grupo reconhece a necessidade de (re) elaboração do projeto, onde a escola em sua prática pedagógica pouco dialoga com a vida dos estudantes e que o PPP sempre é feito as pressas, para atender exigências burocráticas, não é construído como instrumento de orientação das trilhas da escola, tendo pouca participação da

comunidade se tornando assim documento de gaveta, sem utilidade. Uma professora nessa direção indaga o grupo:

Quando nós já vimos esse PPP? Já lemos ele? Sabemos o que tem escrito aí? É feito assim, não é uma crítica negativa, mas é justamente pra nos lembrar pra gente refletir acerca disso. Nós precisamos independente de quando é que teremos que enviar, fazer isso, porque? É um documento norteador da escola, já que é norteador do trabalho, da nossa vida, vamos fazer! (MF, Círculo de Cultura, 23 de novembro, 2018).

A maioria do grupo manifesta desconhecer o projeto, reconhece que sua elaboração nos moldes a atender as exigências burocráticas não atende aos anseios da escola. Logo, pensar o Projeto Político-Pedagógico da escola é pensar no que fazemos e como fazemos nossa prática pedagógica, pois esse pensar nos faz sentir sujeitos atuantes nas ações desenvolvidas pela escola. Sabemos que o projeto não resolve todos os problemas, e claro, o alcance de seus objetivos dependerá do compromisso de todos os envolvidos, mas precisamos reconhecer sua potencialidade de efetivar as aspirações postas pelo coletivo escolar, ou seja:

O Projeto Político-Pedagógico nasce da necessidade de construir a escola constantemente, renovando o antigo e projetando o novo com a participação de todos. É uma discussão ampla na escola para se buscar soluções na qualidade do ensino, o objetivo é dar suporte para a escola sanar os problemas com a ajuda da comunidade, com opiniões e participação dos educadores. Ele é a vida da escola e tem que transcorrer respeitando os espaços educativos para dar certo. (SOUZA, 2008, apud SOUZA; ANDRADE; LIMA; MACHADO; p. 48).

Neste sentido, é preciso que todos os sujeitos envolvidos se organizem, gerenciem e executem as ações, pois o PPP constitui toda a organização da escola, abarcando seus aspectos organizativos, administrativos, financeiros, políticos e pedagógicos. Portanto para que este instrumento tenha legitimidade é necessária a participação de toda a comunidade escolar. Nessa perspectiva o grupo sinaliza estratégias para iniciar essa construção:

Eu acho que agente deveria fazer o estudo do PPP para fazer essas mudanças, tirarmos um tempinho 20, 30 minutinhos, todo módulo pra ir fazendo de maneira gradativa. Porque agente sabe que essa não é somente a realidade da Lídio Almeida, é de todas as escolas. O fato de fazer ele assim (num estalar de dedos), porque liga hoje que quer o PPP ontem. Aí tem que juntar na correria ali, pra atender prazos inviáveis. Então, ele não é construído. É agente começar a fazer esse estudo em conjunto, não é isoladamente não gente. É como equipe! Como agente esta aqui agora, reunido, entendeu? É no módulo que temos pra conversar, pra trocar ideias e tal, então vamos fazendo um pouquim de cada vez. Porque se agente tivesse fazendo a

leitura aqui, pensa!? A gente tá fazendo leitura, tá trocando ideia e tal. Aí você começou a fazer leitura, um esclarece, o outro fala, concorda, discorda [...] não fica cansativo e ao mesmo tempo estamos fazendo um estudo em conjunto. (MF, Círculo de Cultura, 23 de novembro de 2018).

Vejo que a escola poderia esta construindo isso desde o início (refere ao início do ano letivo), pois sabe que no final do ano, ou início do ano, eles vão pedir e tem que fazer. E novamente vai fazer na correria, muda uma coisinha, a configuração da página. (CJ, Círculo de Cultura, 23 de novembro, 2018).

Se nós pegarmos esse documento para fazer em conjunto, será conhecido por todos nós. Já vamos fazendo a leitura ali, discutindo, verificando o que precisa mudar, acrescentar ou subtrair, partiu de nós, então automaticamente será um documento conhecido por todos. (DQ, Círculo de Cultura, 23 de novembro de 2018).

É perceptível o movimento do coletivo tomando consciência da necessidade de elaborar seu próprio projeto, porém ainda numa perspectiva rasa, longínqua, pois não avançam no sentido do projeto como ferramenta de mudança, mas de planejamento. Entendemos que o ponto de partida do projeto é o desejo de mudança, onde o ato de planejar se coloca como a manifestação da inconformidade, do rompimento com o que está posto, “planejar, portanto, na sua gênese, poderia ser considerado um outro nome de transformar. Cabe resgatar esse sentido primordial”. (VASCONCELLOS, 2013, p. 27).

É dessa perspectiva de mudança que se deve pensar o Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo, pois de acordo com Caldart (2004, p.23) “o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido um dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de vida dos camponeses”, logo a Escola do Campo tem como tarefa fundamental de formar as novas gerações para rompimento com o modelo de campo, de sociedade e de formação dos sujeitos imposto pelo capital.

Prosseguindo um pouco mais nossa conversa, indagamos o grupo sobre quais dificuldades enfrentaremos para elaboração do nosso PPP tendo como possibilidade incorporar os princípios da Educação do Campo como eixo norteador. Por onde começar? Como motivar a comunidade escolar?

Acho que precisamos saber mais sobre a Educação do Campo, Escola do Campo, porque sabemos pouco. Tivemos uns encontros ano passado [...] falando sobre isso e tal, mas para fazer o PPP precisamos entender mais. (DQ, Círculo de Cultura, 23 de novembro de 2018).

O coletivo concorda com o posicionamento da colega de que é preciso avançar a

compreensão sobre Educação do Campo, afinal a escola obteve o reconhecimento como Escola do Campo através das Diretrizes no final do ano de 2015, onde as primeiras percepções sobre essa concepção de educação ocorreram através das quatro oficinas de formação realizadas no ano de 2017 com a pesquisa de mestrado realizada na escola. Sabemos da complexidade que constitui a formação do educador do campo, por ser uma formação específica, diferenciada que constrói referências políticas, culturais, humanas para a intervenção dos sujeitos na realidade, na comunidade, exercendo um papel importante no fomento à cultura e na organização político social. Portanto, a formação do educador do campo rompe com o paradigma hegemônico de formação de professores, sendo necessário que o grupo tenha mais momentos formativos nessa perspectiva para que possam construir a compreensão desse modelo educacional e assim construir um Projeto Político-Pedagógico com embasamento teórico sólido, que venha de encontro à proposta de Educação do Campo.

A mudança de concepção de educação e da prática pedagógica do compromisso social, do conhecimento, da criticidade e das resoluções dos problemas dos educandos, das famílias e da comunidade, tendo os mesmos como sujeitos principais de mudança do seu próprio destino e da base escolar são elementos que fazem parte de uma outra proposta de educação. (SOUZA, 2008, apud SOUZA; ANDRADE; LIMA; MACHADO; p. 49).

Sendo essa uma das nossas dificuldades para (re) elaboração do Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo é preciso pensar em como iremos nos organizarmos para que essa formação aconteça, afinal, até o momento o governo do estado não sinaliza nenhuma ação nessa perspectiva, entretanto, podemos pensar e construir ações próprias que possam viabilizar esses momentos de formação do grupo. Para Vasconcelos (2013, p.119,120) a escola precisa perder o medo de perder tempo. Parece que estudar é perder tempo. Qualquer instituição que necessita se inovar, para e pensa as possíveis mudanças. Por que a escola não pode parar para pensar as inovações necessárias?

Nessa perspectiva é importante iniciarmos a reflexão sobre a nossa prática pedagógica, nossa concepção de mundo, de educação, de realidade e começarmos a analisá-los. É importante exercitarmos e aprimorarmos nossa reflexão teórica construindo pontes sólidas com nossa prática pedagógica de modo a qualificar e potencializar o trabalho pedagógico na direção do que estamos buscando, na perspectiva da Educação do Campo, ou seja, romper com os paradigmas de educação, de escola, de campo e sociedade vigentes.

O grupo avança um pouco mais e traz outro desafio, a dificuldade de participação da comunidade na (re) elaboração do PPP, bem como no dia a dia da escola. Nesse momento, podemos observar que o grupo discute superficialmente as motivações pelas quais a família não tem uma participação efetiva na escola, faz muitos apontamentos descritivos da desestruturação familiar da maioria dos estudantes, sem refletir sobre quais os desafios sociais vivenciados por estas famílias cotidianamente.

Olha eu vou falar com cês uma coisa, que até oito anos, dez anos atrás eu lembro que para elaborar o PPP da Cardeal Leme, parece que era mais fácil trazer a comunidade e os pais participava, dava sugestão. Hoje? Se fizer uma reunião e falar que vai falar de PPP, não aparece um. É triste, mas é verdade. Eu lembro que ficava um telefone sem fio, um pegava falava, o outro pegava falava. (CN, Circulo de Cultura, 23 de novembro de 2018).

É preciso entender que vivemos numa sociedade que desconecta o homem nas suas várias dimensões, desde o trabalho, sua consciência política, religiosa, ideológica etc. Sabemos que a classe dominante para manter o seu poder utiliza de instrumentos e estratégias que fragmenta a vida, os saberes. Poucos pensam, decidem e ficam com o resultado e a maioria executa e recebe o mínimo para manter sua sobrevivência e assim o sistema se mantém inalterado. Se não houver uma mudança na forma de organização social que temos, não sairemos da alienação. Sabemos que uma mudança mais radical não acontece do dia para a noite, mas podemos combatê-la paulatinamente, criando espaços de desalienação, onde os sujeitos possam tomar consciência e experienciar momentos de convivência coletiva reflexiva, onde cada um pode assumir responsabilidade que exijam um nível profundo e crítico do seu papel na sociedade, despertando sua nova consciência. Nessa perspectiva é preciso que a escola assuma seu papel nesse processo, construindo “uma nova estrutura, para favorecer a reagregação do homem, deve permitir o encontro, a reflexão, a ação sobre a realidade, numas práxis libertadora”. (VASCONCELLOS, 2013, p. 119).

Podemos pensar em uma reunião, falar com os pais da importância do PPP e convidar para participar. Tem uns pais que dá uma contribuição bacana. Que tem uns pais aqui que vão acrescentar em alguma coisa. Que vem aqui na escola, que são participativos. Aqui tem pais muito ricos, que quando tem projetos eles arrasam. (VS, Circulo de Cultura, 23 de novembro de 2018).

Dessa perspectiva a escola precisa se constituir enquanto espaço de trabalho coletivo,

oportunizando a troca e o aprofundamento dos saberes construído historicamente, tendo como base os valores humanos e sociais, que colabore para a construção de uma nova sociedade e não apenas reproduzir esta que existe. Portanto, a construção do PPP nessa direção exige cumplicidade de todos os envolvidos, pois sem esta sintonia cairemos novamente na elaboração de um projeto para engavetar, sem utilidade e condições de orientar o trabalho pedagógico.

Em termos gerais, a escola tem se organizado pedagogicamente desligada da vida dos estudantes, potencializando repasses de conteúdos, tem funcionado como instituição educativa direcionada por diretrizes essencialmente econômicas. São poucas as ações para aperfeiçoar, sistematizar e enriquecer as aspirações do povo para compreensão do seu próprio existir e solucionar seus problemas.

Desse modo, para se construir um Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo representativo é preciso que o espaço escolar seja ocupado pelos camponeses, sua cultura e os Movimentos Sociais que os representam. Entendemos que o ato educativo deve apoiar-se na cultura do seu povo, nos seus saberes e, a partir deles e com eles desenvolver e produzir conhecimento. Acreditamos que somente alicerçado nessas bases é possível construir ações que motivem as famílias a participarem ativamente dessa construção.

As discussões realizadas com o grupo até aqui tiveram como objetivo refletir coletivamente de como se encontra nosso Projeto Político-Pedagógico, como nossa escola vem construindo a identidade de Escola do Campo, ou seja, onde estamos? Foi possível através dos diálogos ajustarmos parte das contradições apresentadas nas respostas do questionário e na análise do PPP. Agora, é preciso pensar para onde queremos ir, e o que faremos para chegar lá? Para orientar a reflexão desses dois questionamentos apresentamos três perguntas para reflexão: A EELA é uma Escola do Campo? Desejamos tornar a EELA uma Escola do Campo? O que faremos para tornar a EELA uma Escola do Campo?

Aí eu pergunto, em que consiste a Escola do Campo? [...] O quê que tem que ter? O quê precisa mudar? Precisa ser como? Como é na prática? Pedagogicamente o que precisa mudar? Para saber se queremos tornar aqui uma Escola do Campo precisamos saber o quê que é, que implicações tem essa mudança. (MF, Círculo de Cultura, 23 de novembro de 2018).

A gente já entendeu que nossa realidade, devido onde a escola se localiza e a quantidade de alunos que temos da zona rural. Assim, (pausa) se nós queremos tornar? Ela já é!! Agora, quais caminhos temos que chegar para saber os objetivos da

Educação do Campo? Precisamos estudar os princípios da Educação do Campo, trazer eles pra cá e estudar para saber essas respostas. (DQ, Círculo de Cultura, 23 de novembro de 2018).

Nesse momento o grupo apresenta muitas inquietações no sentido de compreender “*quais as implicações dessa mudança? O que irá mudar pedagogicamente, o calendário? Essa Educação do Campo vai servir para os meninos pra quê? Essa mudança vai ajudar o aluno objetivamente atingir o resultado, que é passar no vestibular?* Durante esse momento eles se olhavam, na esperança de obter respostas ali, a todos os seus questionamentos. Uma professora observa e diz:

Eu só posso responder isso se eu souber como a Escola do Campo funciona. Se eu não sei como é que é, como vou saber no que ela vai ajudar o aluno? (MF, Círculo de Cultura, 23 de novembro de 2018).

Problematizamos um pouco mais a discussão: Nós não sabemos o que é ser uma Escola do Campo, não sabemos como fazer a EELA se tornar uma Escola do Campo, certo? E agora, o que faremos? O grupo se mantém em silêncio por alguns instantes, e uma professora se manifesta.

E se icemos conhecer uma Escola do Campo? Que já tenha um trabalho desenvolvido e arrumar alguma forma de ter um intercambio com eles pra gente conhecer? (DQ Círculo de Cultura, 23 de novembro de 2018).

Ao ouvirem a proposta da colega o coletivo se manifesta positivamente sinalizando ações de como poderiam está organizando esse momento.

Nós podemos conhecer ali hó (alguém pergunta, onde?) Lá naquela imagem lá (aponta para o data show) projetada lá. Podemos trazer uma escola que já funciona como Escola do Campo, que já se reconhece. Onde já tenha um trabalho desenvolvido. E vamos vê: como é que essa escola funciona, como é que é? É sete horas da manhã que começa? Chega sete horas e o menino faz o que? Eles vão tomar café? Porque estão chegando da fazenda, andou duas, três horas [...]. Aí vão pra onde, sala de aula? Vão discutir, conversar onde? Qual a dinâmica da escola? (MF, Círculo de Cultura, 23 de novembro de 2018).

Podemos convidar alguém, um diretor, supervisor de uma Escola do Campo pra vir aqui, conversar com a gente, aí podemos tirar nossas dúvidas, seria melhor. (VS, Círculo de Cultura, 23 de novembro de 2018).

O grupo nesse momento se entusiasma com a sugestão e dialogam de como a efetivação

dessa ação pode colaborar na construção do PPP. Ressaltam que embora sem saber exatamente o que seja Educação do Campo, Escola do Campo a escola vem tentando trabalhar com temáticas que se aproximam da realidade de vida dos estudantes camponeses, haja vista as duas últimas Feiras de Cultura que abordaram em 2017 sobre Sustentabilidade e Meio Ambiente e Cultura Camponesa no ano de 2018, dentre outras ações. Relatam a dificuldade em trabalhar com os estudantes a afirmação da identidade camponesa, pois a maioria se envergonha de serem oriundos do campo e sinalizam esse movimento de construção da identidade da EELA enquanto Escola do Campo como ação que irá possibilitar aos estudantes se reconhecerem enquanto camponeses.

Durante nossas observações e nos diálogos com o coletivo podemos perceber que esse reconhecimento da EELA enquanto Escola do Campo inquieta não só os estudantes como também professores. Infelizmente, o modelo de desenvolvimento implementado no campo foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação, que atrelado aos modos de produção capitalista, pensa o campo e o trabalhador rural como atrasado, que para se desenvolver necessita se apropriar de conhecimentos que minem cada vez mais sua identidade com o campo.

O objetivo desse Círculo de Cultura foi possibilitar ao coletivo da EELA construir trilhas para se pensar a (re) elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico tendo os princípios da Educação do Campo como eixo norteador. Após os diálogos avaliamos positivamente os caminhos percorridos pelo grupo nesse momento de partilha, onde todos puderam falar, ouvir, refletir e sinalizar proposições para que nossa escola construa sua identidade camponesa. A ação proposta pelo coletivo é uma oportunidade de ampliar a compreensão da gestão, da organização pedagógica da Escola do Campo. Podemos experienciar na realização do Círculo de Cultura que ao indagar-se o sujeito desperta nele potencialidades e estimula sua capacidade de decidir, de optar, de escolher (FREIRE, 2001) e, ao praticar sua liberdade de escolha não muda apenas o desejado, mas sua posição diante do mundo, tornando protagonista da ação. O grupo pode vivenciar o Círculo de Cultura como espaço educativo onde transitaram diferentes modos de pensar, de se expressar, tendo o diálogo como instrumento que potencializa a reflexão e a construção de ações coletivas de transformação.

Caminhamos para o encerramento, agradecendo todas e todos pela participação e nos comprometendo em articular para fevereiro de 2019 outro momento coletivo de diálogo, tendo

como convidado um representante de Escola do Campo para partilhar conosco como se constitui a gestão, organização pedagógica, o currículo e o Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo.

No dia seguinte, na sala dos professores, a diretora que não pode participar do Círculo de Cultura, ao saber da proposta, sugere que façamos à visita a escola. Apresenta disponibilidade de recurso para hospedagem e alimentação, necessitando a elaboração de um projeto para apresentação na Superintendência Regional de Ensino como elemento para justificar o uso do recurso. A diretora sugere ainda a visita ao povoado de Pasmadinho, município de Itinga/MG, distante 18 Km de Itaobim. Pasmadinho é uma vila de artesãos que trabalham com cerâmica e madeira. Teve recentemente seu espaço transformado através de pinturas artísticas nas casas da vila. Os professores e professoras presentes manifestam satisfação com a proposta, fazem imediatamente contato com os demais colegas ausentes pelo aplicativo de mensagens, que sinalizam positivamente a ideia. Acreditamos que essa experiência associada a todas as outras ações irá possibilitar ao grupo materializar os conhecimentos sobre a Escola do Campo e assim ampliar as possibilidades de (re) elaborar o Projeto Político-Pedagógico voltado aos interesses do povo camponês. Essa ação pode contribuir ainda para motivar e fortalecer o trabalho em equipe, bem como vivenciar uma prática de formação coletiva fora dos muros da escola, sendo o próprio grupo protagonista dessa atividade.

Podemos observar uma motivação intensa do grupo pela proposta, tanto pela oportunidade de efetivar o contato direto com a prática pedagógica de uma Escola do Campo como um momento oportuno para sair da rotina, uma vez que a maioria dificilmente viaja e faz passeios para além das fronteiras do município. A escola inicia o ano letivo de 2019 com muita expectativa dessa visita. Escolhemos a EFA Bom Tempo localizada no município de Itaobim/MG, por ser a Escola do Campo que temos como referência na região.

A partir desse direcionamento foi sendo organizadas ações para viabilizar a realização desse encontro, como: contato com o diretor da EFA para estabelecer parceria e manter diálogos para construção coletiva desse momento, elaborar e apresentar ao grupo o projeto para encaminhamento e aprovação da SRE, articular parceria com Secretaria Municipal de Educação de Rubim, representantes da FETAEMG e do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itaobim para suporte na organização do transporte, alimentação e hospedagem.

Prosseguiremos para o próximo item do texto apresentando como se constituiu a organização dessa ação, contextualização do município de Itaobim onde esta localizada a EFA Bontempo e as comunidades rurais de Pasmado e Pasmadinho, territórios constituintes da realização dessa atividade.

3. ESTRATÉGIAS E TRILHAS PARA CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DA ESCOLA DO CAMPO E SEU PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

*“Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a
caminhar.”*

Paulo Freire

A visita a EFA Bom Tempo aconteceu nos dias 25 e 26 de fevereiro do ano de 2019. Esta data foi escolhida mediante diálogos para ajustar o momento mais adequado para EFA, considerando a presença dos estudantes, bem como a saída integral do corpo docente da EELA. Contou com 24 participantes, sendo 11 docentes da Escola Estadual Lídio Almeida, 03 docentes da Escola Municipal Justino Alves, 08 estudantes do Ensino Médio da EELA, 01 graduando em Educação do Campo pela UFMG, bolsista PIBID⁵ e que realiza atividades na EELA e uma convidada externa, professora mestra da rede estadual de educação que iniciou no ano de 2017 os primeiros diálogos de Educação do Campo na EELA. A Escola Municipal Justino Alves, localizada no distrito de Itapiru/Rubim foi incorporada para participação nessa atividade por ter sido reconhecida pelas Diretrizes Estaduais como Escola do Campo e está na caminhada para se constituir como tal. Vale ressaltar ainda que, nesse período devido o município ter adiado o início do ano letivo, os estudantes do campo estavam sem o transporte escolar, logo os estudantes participantes são do próprio distrito. A escolha destes estudantes foi feita pela diretora que teve como critério a disponibilidade dos mesmos para participação nessa ação.

Estabelecemos como objetivos dessa visita pedagógica, conhecer e refletir sobre os objetivos e as práticas pedagógicas da Escola do Campo; compreender a organização pedagógica da Escola do Campo a partir da Formação em Alternância; entender como se institui a relação escola comunidade na gestão democrática da Escola do Campo; compreender como se constitui o Projeto Político-Pedagógico e o currículo da Escola do Campo.

⁵ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma das iniciativas de política de formação inicial de docentes, criado pelo Decreto n° 7.219/2010, visa à valorização do magistério.

A parceria com o Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itaobim foi fundamental para nossa permanência no município. Através do Sindicato conseguimos o Pólo da FETAEMG para hospedagem, contato com o restaurante para alimentação, informações e acompanhamento nas visitas a EFA, a comunidade rural do Pasmado e do Pasmadinho, na pessoa do seu atual presidente. Vale ressaltar que a visita a EFA foi nossa atividade central, a visita a vila e ao distrito de Pasmadinho constituíram essa programação na condição de observação e apreciação do artesanato e da pintura nas casas.

Toda programação foi construída mediante diálogos com o coletivo da EELA, com o diretor da EFA Bontempo e com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itaobim. Definimos para o primeiro dia (25/02) visita as vilas do Pasmado e Pasmadinho, à noite participação em uma noite cultural na EFA para estabelecer o primeiro contato com a escola. No segundo dia (26/02) a visita a EFA para conhecimento do espaço físico, logo após uma roda de conversa entre o grupo da EELA e da Escola Família Agrícola Bontempo para conhecer as práticas pedagógicas, a gestão e o Projeto Político-Pedagógico da EFA.

As rodas de conversa se constituem de encontros dialógicos e interativos, possibilitando aos sujeitos a ressignificação de saberes e sentidos sobre suas experiências, tornando-se atores históricos, críticos e reflexivos. Através da roda de conversa a figura do palestrante é destruída emergindo como centro do processo a fala de todos os participantes como signo de valores, cultura e práticas de suas experiências. Neste sentido, a fala deve ser compreendida vinculada aos modos de vida dos sujeitos.

Entendemos a roda de conversa como uma ação ética política em relação à produção do conhecimento e a transformação social, efetivando-se a partir das negociações do coletivo. As rodas representam mais do que a organização circular, possibilita uma construção do pensar num movimento de reflexão-ação onde os sujeitos se reconhecem como construtores do seu destino. Sabemos que esse diálogo aberto e igualitário não se constitui em negociações tranquilas, visto que, este espaço, esta perpassado por relações de poderes e questionamentos, além, das subjetividades de vivências dos sujeitos, conduzindo seu modo de ser, estar e pensar. É essa condição de liberdade e autonomia que possibilita a produção do conhecimento coletivo e contextualizado.

É partindo dessa compreensão que consideramos a roda de conversa um instrumento

capaz de nos apresentar caminhos para que a EELA possa (re) elaborar seu Projeto-Político Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo. Cabe salientar que, embora tenhamos organizado previamente as ações, na prática nem todas aconteceram como programado.

3.1 Visita pedagógica a EFA Bontempo/Itaobim/MG: localização e contextualização do território

Nesse item serão apresentados os territórios que fizeram parte da visita pedagógica a Escola Família Agrícola Bontempo. Apresentaremos o município de Itaobim/MG onde está localizada a EFA, a Comunidade Rural do Pasmado pertencente ao município de Itaobim, local de confecção e comercialização do artesanato e o distrito de Pasmadinho que faz parte do município de Itinga/MG, comunidade que teve seu espaço modificado mediante a pintura de suas casas.

3.1.1 Itaobim/Vale do Jequitinhonha

O município de Itaobim localizado no Baixo Jequitinhonha, distante 152 km do município de Rubim, teve sua história marcada pelas inundações sofridas pelo Rio Jequitinhonha no período de 1919 a 1928. Essas circunstâncias ocasionaram na perda de muita documentação, o que inviabiliza precisão nas informações quanto a sua história inicial. Em janeiro de 1928 o Rio Jequitinhonha indomável pela força de suas águas, destrói praticamente todo o vilarejo, obrigando seus habitantes a fugirem da fúria desse grande rio e se instalarem em outro local, hoje denominado Praça Max Machado. (IBGE, 2018).

Itaobim localiza-se no entroncamento entre duas rodovias federais importantes, a BR

116 que liga as regiões Sudeste e Nordeste e a BR 397 que interliga todo o Vale do Jequitinhonha. Essa posição confere ao município grande fluxo de carros e caminhões, potencialidades de desenvolvimento econômico, contudo essa característica viabiliza o aumento de riscos sociais oriundos da facilidade de acesso as drogas e a prostituição.

Itaobim possui 21.001 habitantes (IBGE, 2018), sua vegetação esta sob uma área de tensão ecológica, onde podemos observar a presença de três tipos de vegetação diferentes, a Caatinga, o Cerrado e Formações florestais, sendo predominante a Caatinga, tendo

proximidade ao clima semiárido do Nordeste Brasileiro.

Apresenta baixo Índice de Desenvolvimento Humano, 0,629 evidenciando diversos problemas socioeconômicos. Algumas dificuldades são intrínsecas do Vale, como secas prolongadas, baixo dinamismo econômico, carência de políticas públicas de promoção de trabalho, renda e educação. Por outro lado, o município apresenta inúmeras referências culturais, como a Festa da Manga, evento reconhecido em todo o Vale. A programação da festa inclui atrações musicais, feira de produtos fabricados com a manga, palestras, debates. De acordo com a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER) há no município cerca de 300 agricultores produtores de manga. Entretanto poucas pessoas do município sabem do potencial dessa produção, pois 90% dos fruticultores locais vendem a saca da manga ainda em flor para compradores de outros estados. Essa forma de comercialização dificulta a identificação de origem da fruta, ficando o município pouco divulgado neste mercado. O município possuiu outros destaques culturais como a Festa do Boi de Janeiro e os artesanatos, como da namoradeira o que contribui para resguardar a cultura popular regional.

Na área educacional, de acordo com Paixão (2019) o município possui em média 15 escolas que ofertam o Ensino Fundamental e/ou Médio e três creches. Destas quatro Multisseriadas se localizam no campo que atende somente os anos iniciais, dez urbanas que atende desde a Educação infantil ao Ensino Médio e uma Escola Família Agrícola (EFA Bontempo) de nível profissionalizante.

3.1.2 Comunidades Rurais do Pasmado e Pasmadinho Vale do Jequitinhonha

As Comunidades Rurais do Pasmado e do Pasmadinho ficam a 16 km do município de Itaobim. É recorrente o reconhecimento dessas duas comunidades como sendo uma só, e poderia ser, considerando sua proximidade e suas característica socioeconômicas. Entretanto, temos a Comunidade Rural do Pasmado pertencendo ao município de Itaobim e a Comunidade do Pasmadinho pertencendo ao município de Itinga/MG. A distância entre os municípios de Itaobim e Itinga é de 47 km, estando às comunidades localizadas nessa travessia.

De acordo com o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itaobim a Comunidade Rural do Pasmado é constituída por 70 famílias. Possui um posto de saúde e uma creche que atende crianças de zero a cinco anos de idade. O Pasmadinho possui uma escola que atende o Ensino Fundamental I e II e um posto de saúde onde o atendimento médico é feito

mensalmente.

Da comunidade rural do Pasmado até o Povoado do Pasmadinho a distância é aproximadamente de 800 m, tendo a ponte do Pasmado como fronteira natural de divisão dos territórios, ambas as comunidades têm sua sobrevivência baseada na fabricação do artesanato de barro, madeira e auxílios governamentais.

Os artesãos expõem suas peças para comércio, permanentemente, em frente a Comunidade do Pasmado, na BR 367, próximo a Itaobim, que leva a Araçuaí/MG. Esse local de venda conta com vários expositores e existe há muitos anos, sendo conhecido por todos que já passaram por ali.

3.1.3 A Escola Família Agrícola Bontempo Itaobim/MG

A EFA Bontempo localiza-se na Comunidade Córrego do Brejo I, a 6 km da sede do município de Itaobim. Sua constituição inicia-se através do processo de luta das mulheres e jovens trabalhadoras e trabalhadores rurais do Médio e Baixo Jequitinhonha. (PAIXÃO, 2019).



Foto 9: Prédio da EFA Bontempo Itaobim/MG

Fonte: Paixão, 2019.

De acordo com Franca-Begnami (2010) o Vale do Jequitinhonha teve a década de 1990 marcada pela migração da sua juventude para os grandes centros urbanos ou para as lavouras de

cana-de-açúcar em São Paulo. A maioria desses jovens camponeses em busca de sobrevivência, mas sem nenhuma escolarização e formação profissional acabam no subemprego e expostos a inúmeras vulnerabilidades.

Diante dessa realidade, na tentativa de reverter esse quadro o movimento sindical dos trabalhadores e trabalhadoras rurais inicia as primeiras discussões sobre a importância da formação dos jovens camponeses na perspectiva de contribuir com o desenvolvimento local e sustentável do Vale do Jequitinhonha. Esse debate cria consistência e se materializa com o Projeto “Juventude, Trabalho e Educação”, ampliando as discussões para diversos encontros municipais e regionais, estabelecendo intercâmbios com outras regiões e entidades, entre elas, as EFAs para que pudessem compartilhar vivências, experiências colaborativas para esse novo trilhar de se pensar a educação dos povos do campo do Vale do Jequitinhonha (BEGNAMI, 2010).

De acordo com Franca-Begnami (2010) paralelamente a este movimento e diante da necessidade identificada de construir políticas educacionais que possibilitassem aos jovens do campo acesso a educação profissionalizante, várias forças sociais iniciam um trabalho de base com duração de dois anos, entre 1999 e 2000. Esse trabalho teve como objetivo orientar as comunidades em como criar uma escola que atendesse às necessidades dos filhos e filhas de agricultores.

Segundo Franca-Begnami (2010), essas ações se materializam e ganham amplitude a medida que o coletivo se organiza e realiza seminários, reuniões, visitas de estudos em EFAs de Minas Gerais e do Espírito Santo, para conhecer o funcionamento e se esta escola atenderia a realidade dos povos camponeses do Vale do Jequitinhonha. Assim, após muitos diálogos, debates, reuniões com Sindicatos, Movimentos Sociais camponeses o grupo finalmente consolida a necessidade de se construir tal instituição.

A criação de uma EFA esta ancorada a partir da constituição de uma associação. Assim, cria-se primeiro a associação para depois a escola. Neste sentido, no ano de 1999 antes da fundação da EFA Bontempo, foi criada a Associação Escola Família Agrícola do Baixo e Médio Jequitinhonha (AEFAMBAJE), “uma entidade civil sem fins lucrativos, pessoa jurídica de direito privado, de caráter educacional, cultural, promocional, de estudos, pesquisas, desportos, assistência técnica e extensão rural com duração indeterminada” (FRANCA-BEGNAMI, 2010, p.80).

Diante disso, o grupo inicia as primeiras movimentações para construção da escola e “recebe investimentos da Fundação Brasileira de Desenvolvimento (FBD) para construção da EFA Bontempo, a qual foi construída em parte de um terreno de 28 hectares doado em regime de comodato” (PAIXAO, 2019, p. 48). A EFA Bontempo foi inaugurada em abril de 2001, tendo sua primeira turma formada por quarenta e cinco jovens camponeses, sendo a primeira EFA a ofertar Ensino Médio e Profissional, de nível Técnico de Minas Gerais. (FRANCA-BAGNAMI, 2010).

Após realizados investimentos e já com alguns anos de funcionamento, os atores da EFA enfrentam uma luta na justiça onde a FBD, que além de ter cedido o terreno ajudou buscar recursos para construção da escola, tenta rescindir o contrato e a escola então fica na eminência de ser despejada. Somente depois de muita luta na justiça, com apoio dos Movimentos Sociais a escola ganha o espaço como de utilidade pública.

O funcionamento da EFA Bontempo conta com a parceria estabelecida com a Secretaria Estadual de Educação (após processo de criação de lei), com os Sindicato dos Trabalhadores Rurais, prefeituras e as famílias associadas que contribuem com um valor simbólico que é definido em assembleia geral. Embora tendo um número significativo de parceiros a associação enfrenta dificuldades para garantir o funcionamento da EFA.

A estrutura física da Escola Família Agrícola Bontempo é em forma de círculo, diferente de outras instituições. Segundo o atual diretor, a construção nesse estilo foi exigência dos Italianos que financiaram o projeto de origem da EFA, esse formato tem como objetivo a busca pelo fortalecimento da coletividade dos sujeitos.

Atualmente a escola atende 152 estudantes oriundos de mais de 21 municípios do Vale do Jequitinhonha, sendo em sua maioria do campo, tendo um número pequeno de estudantes do meio urbano. Oferece o Ensino Médio profissionalizante, tendo como metodologia de ensino a pedagogia da Alternância, onde articula-se a integração dos conhecimentos teóricos e práticos na perspectiva de consolidar uma formação integral e de qualidade.

3.2 Nos caminhos do Vale do Jequitinhonha: território de riqueza e resistências

As motivações de incorporar a visita nas Comunidades Rurais do Pasmado e do Pasmadinho surgem mediante o desejo do grupo em conhecer e apreciar o artesanato e a arte

feita nas casas do povoado, bem como tornar a atividade pedagógica mais atrativa.

Inicialmente pensamos que a apresentação desta atividade nas comunidades rurais seria sucinta uma vez que não era o foco dessa pesquisa-ação. Entretanto, a realidade ali encontrada propiciou a oportunidade de refletir e desvelar a dicotomia existente no Vale do Jequitinhonha, território constituinte desta pesquisa. Assim, não poderíamos deixar de apresentar de um lado os sérios problemas de ordem socioeconômica como revelam os indicadores sociais, mas por outro lado a resistência e a luta de um povo pela sobrevivência simbolizada e materializada por meio das riquezas culturais que se manifestam de várias formas neste território.

Foi desenvolvido na comunidade do Pasmadinho um projeto cultural onde todas as casas foram pintadas. O trabalho artístico realizado na comunidade possibilitou a vila de artesãos sair do anonimato e emergir no cenário artístico da região. De acordo com Moraes (2018) o projeto teve como objetivo elevar o estado de ânimo da comunidade, promover a autoestima e a dignidade das pessoas, atraindo um novo olhar para o povoado, que não fosse vinculado a pobreza e escassez. Tivemos como parceiros para apresentação das comunidades dois monitores da EFA Bontempo e o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Itaobim. O acompanhamento do presidente do Sindicato e dos monitores da EFA foi fundamental para que o grupo pudesse conhecer a comunidade, sua história, organização, dificuldades etc. Essa foto mostra o momento da nossa chegada à comunidade, onde nossos parceiros fizeram uma primeira apresentação.



Foto 10: Chegada a Comunidade Pasmado-Itaobim/MG.

Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019).

No Pasmado fomos recebidos por uma artesã que encaminhou o grupo até sua residência onde é fabricado o artesanato de barro. De acordo com a artesã o barro para fabricação é retirado na própria região, os fazendeiros vendem o barro e na maioria das vezes a Prefeitura disponibiliza um caminhão para recolhimento. A coleta do barro é feita coletivamente e ocorre no período da seca, pois o barro para ser armazenado deve estar seco, livre de resíduos, como folhas, sementes e outros resíduos. Embora o recolhimento da matéria prima seja coletivo, a produção é individual. Segundo o presidente do Sindicato dos Trabalhadores Rurais já foram feitas várias tentativas para organizar os artesãos em cooperativas, mas todas sem êxito. Essa situação sinaliza a necessidade de desenvolver junto à comunidade ações que desperte a importância do espírito coletivo.

É no quintal de casa que a artesã armazena e realiza todo o processo de preparação do barro para confecção dos objetos. Depois de armazenado, o barro é triturado e peneirado, ficando pronto para a produção.



Foto 11 e 12: Espaço de armazenamento do barro.

Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)

Compreendemos a produção do artesanato como atividade de valor econômico, social e cultural para toda a região do Vale do Jequitinhonha. Entretanto, a comunidade apresenta sua existência marginalizada e a atividade artesanal realizada precariamente, ambas ausente de políticas públicas e organização social.

A menina na foto sinaliza que as crianças participam desde cedo do acompanhamento desse ofício o que garante a manutenção, no sentido de que é aqui que ocorre a transmissão

para as novas gerações, garantindo dessa maneira o saber local. O artesanato na comunidade é realizado de modo informal pelas famílias, sendo em sua maioria exercido pelas mulheres.

É interessante observar ainda que o barro depois de triturado e peneirado é guardado em local seguro, de acesso restrito. De acordo com a artesã para o barro chegar ao ponto de amassar para confecção das peças, demanda um processo árduo, de trabalho físico pesado, por isso o armazenamento seguro, para não correr nenhum risco, seja de exposição à chuva, sujeiras e também de roubo.



Foto 13 e 14: Espaço de produção do artesanato.

Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)

O artesanato é um fenômeno sociocultural e econômico da comunidade como de toda a região do Vale do Jequitinhonha. A atividade artesanal faz parte tanto do sustento das famílias da comunidade quanto ao sustento da identidade e da cultura da região. Logo, a implementação de políticas públicas possibilita a melhoria das condições de vida da comunidade, da região, como mantém a preservação da cultura dos povos do Vale.

O Pasmado é constituído por casas muito simples, porém na rua principal tem uma residência que apresenta estrutura diferente das demais. Ao indagarmos, na busca de compreender como em uma comunidade tão humilde possui uma única casa com tamanha estrutura, fomos informados que pertence a artesã mais velha da comunidade, que atualmente compra praticamente toda a produção dos artesãos. A venda é feita nas tendas em frente à comunidade e para além das fronteiras do povoado.

As condições materiais da comunidade, dos artesãos são precárias, ocasionando precariedade nas condições de produção e o baixo rendimento enfraquece os artesãos frente

aos atravessadores, estes acabam obtendo mais lucro com a venda do artesanato.

Diante dessa realidade, a formação de cooperativas constitui uma estratégia importante capaz de organizar os artesãos em situação de informalidade. “Traz a potencialidade de ser um instrumento para melhorar as condições de vida e trabalho dos artesãos e de fazer frente ao domínio dos comerciantes” “atravessadores”. (KELLER, 2014, p. 6).

A venda do artesanato é feita na BR em frente ao povoado. De acordo com o presidente do Sindicato o artesanato comercializado é de produção própria e de outros lugares, como do Nordeste. Observamos durante as compras feitas que alguns artesãos não têm autonomia para negociar a venda dos objetos, sinalizando a possível presença dos atravessadores.



Foto 15: Tendas de comercialização do artesanato.

Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)

O São Francisco, as bonecas de barro, as colheres de pau compõem o cenário da Comunidade Rural do Pasmado. Impossível passar por esse caminho e não dar uma paradinha, seja para apreciar ou adquirir algum objeto.

O artesanato do Vale do Jequitinhonha tem sido reconhecido nos mais diversos espaços, na mídia, internacionalmente e principalmente pelos próprios moradores do Jequitinhonha, como uma característica cultural da região.



Foto 16 e 17: Artesanato - Baianas e pescador.

Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)

Essa produção além do comércio local tem sido apreciada em museus, exposições, centros culturais e em lojas de arte popular. O Vale tem destaque ainda na poesia, na música, no folclore, na dança, nos conjuntos históricos e arquitetônicos. Com tantas riquezas culturais o povo do vale tem rompido paulatinamente com o estigma do Vale da miséria.

Após a passagem no Pasmado o grupo direcionou-se a Comunidade Rural do Pasmadinho. Estavam todos motivados em apreciar o trabalho artístico realizado nas casas do povoado, afinal teve uma repercussão positiva na mídia, nas redes sociais e região. No nosso imaginário construímos um povoado diferente do que encontramos, imaginávamos aquelas casas humildes, com pinturas lindas num contexto onde a sobrevivência do seu povo não estivesse tão comprometida.

Percorremos toda a comunidade a pé, observando cada pintura, cada detalhe daquele lugar onde as pessoas aprenderam a lidar com o pouco oferecido pela terra seca e a ausência de políticas públicas, sabem o valor de cada gota d'água caída do céu, de cada ovo que a única galinha que possuem bota, de cada manga nascida no pé. A vida simples e regrada possibilita outro modo de existir no mundo, onde a luta pela sobrevivência se constitui repleta de significados. Nesse contexto as pessoas aprendem a viver e valorizar o pouco, construindo um mundo paralelo ao mundo dos excessos, da fartura, dando significados a essa condição e se constituindo enquanto seres humanos resistentes, corajosos, criativos, humildes e sonhadores. É dessa realidade e estando nessas condições, que para muitas pessoas pode parecer impossível

sobreviver, que nascem tantos talentos, poetas, artesãos, trovadores, músicos.

De acordo com Moraes (2018) as primeiras iniciativas do projeto artístico foram visto pela comunidade com muita estranheza e desconfiança, afinal é natural a dificuldade das pessoas em acreditar que algo possa ser oferecido gratuitamente. Após algumas semanas, tendo as pessoas observado o seu trabalho, começaram a surgir os primeiros sinais de credibilidade. Moraes (2018) ressalta que o trabalho foi realizado com a ajuda das crianças, seguidas eventualmente de jovens e adultos. O artista ao chegar todas as manhãs na comunidade as crianças iam brotando de todos os lugares para apreciar e colaborar com a atividade.



Foto 18: Comunidade Pasmadinho Itinga/MG
Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)

Segundo Moraes (2018), a pintura da casa ocorria após acordo com cada morador sobre quais motivações o mesmo desejava, levando em consideração as condições de cada casa, uma vez que o material, acabamento da casa interfere na pintura a ser feita. Antes de iniciar os trabalhos era esboçado o desenho para aprovação do morador e posteriormente entregue o material e orientações para que as crianças pudessem iniciar os trabalhos.

Todas as casas do povoado foram pintadas, tendo uma quantidade significativa com temáticas religiosas, sinalizando a concepção e interpretação de mundo presente na

comunidade, bem como sobre quais forças compõem-se em agentes de transformação da vida. Segundo o presidente do sindicato a comunidade tem como padroeira a Santa Cruz, onde todo dia três de maio é realizada uma festa em homenagem a padroeira, essa comemoração já se realiza a mais de setenta anos, sendo uma festa grandiosa onde todos participam.



Foto 19 e 20: Comunidade Pasmadinho Itinga/MG.

Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)

Acreditamos que seguir uma religião pressupõe um modo de ser e estar no mundo, se constituindo de sistemas simbólicos, tendo significados característicos, portanto uma pessoa religiosa caracteriza-se pela sua concepção de que existe algo, alguém mais poderoso e que tem poder sobre o que nos é imediatamente acessível. Desse modo, compreende e interpreta o mundo através da fé no divino, este atribui sentido a vida, alimenta esperança para o futuro, potencializa a segurança ao enfrentar problemas e sofrimentos. Outro aspecto importante no que refere ao sistema religioso é a sua potencialidade política, pois através dela “pode-se legitimar e estabilizar um governo ou estimular atitudes revolucionárias” (CÂMARA MONTE, 2013, p. 250), logo os parâmetros religiosos constroem a mesma cosmovisão que serve de guia para a conduta de todas as pessoas. Nessa perspectiva, e diante das condições materiais da comunidade, compartilhamos da afirmativa de Marx (1989 apud, CÂMARA MONTE, 2013) que o homem cria a religião e não o inverso. Assim, a religião constitui um modelo ideológico para explicação do mundo, sendo utilizada para justificar e aceitar realidade de opressão.

O Vale do Jequitinhonha, mais especificamente as comunidades do Pasmado e do

Pasmadinho compreendido a partir de concepções capitalistas constitui como vale da pobreza. E ao conhecê-los, verás que é pobre mesmo! Passar pelo Pasmadinho sentindo nos pés a poeira das ruas sem calçamento, visualizar as condições precárias das casas, ouvir os gritos silenciosos da ausência de políticas públicas causou a maioria do grupo indignação, outros não conseguiram controlar as lágrimas que insistiam em cair diante da marginalidade causada pela lógica de um sistema que produz tanta desigualdade. Ao mesmo tempo, esse cenário sensibiliza para a valorização das pequenas coisas, da grandeza do simples, da admiração, da força de um povo que sobrevive diante de tantas adversidades.



Foto 21: Comunidade Pasmadinho - Itinga/MG.

Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)

A comunidade se destaca na produção de colher de pau, a madeira vai ganhando forma, ali, na porta de casa, entre um papo e outro, tendo como ferramenta uma simples faca de cozinha. A vida simples desse povo, associada à escassez de recursos sensibiliza suas mãos sertanejas na lapidação do barro e da madeira. A seca cinzenta do semiárido do Vale do Jequitinhonha castiga, mas, seu povo permanece na luta pela sobrevivência, acreditando que a chuva logo vem e tudo muda! O verde floresce, as lavouras desabrocham abundantemente e o sorriso resplandece em gratidão pelas bênçãos do céu.

A passagem pelo Pasmadinho trouxe ao grupo muitas inquietações, todos ficaram sensibilizados com a situação de carência do povoado. Os estudantes demonstraram nunca ter tido contato com essa realidade e isso sinalizou a necessidade de abrir uma discussão para que

podéssemos refletir sobre a leitura feita do povoado, uma vez que nas periferias do município de Rubim e do distrito de Itapiru essas condições estão presentes.

Assim, ao chegarmos no Polo da FETAEMG, espaço de hospedagem, reunimos com os estudantes e alguns professores para dialogarmos sobre nossa vivência na comunidade. Deixamos a fala livre para que cada um pudesse fazer suas colocações sobre cada aspecto observado de modo que todos pudessem participar. Foram levantadas reflexões sobre a precariedade das casas, a ausência de saneamento básico, calçamento das ruas, de lazer para crianças, jovens, adultos etc. Um estudante diz que ficou chocado com tanta pobreza, e rapidamente os demais sinalizam compartilhar da percepção do colega. Uma professora interrompe e questiona: “*Será mesmo que não temos em nossa cidade pessoas que vivem nessas condições em espaços precários como este*”? Os estudantes mantêm o silêncio por alguns instantes e a professora continua: “*A quadra da escola, como está? Até outro dia realizei um trabalho em Itapiru e muitas pessoas não tinham banheiro em suas casas*”. Após essa intervenção os estudantes retomam o olhar para a realidade que estão inseridos e aos poucos vão identificando várias situações semelhantes à do Pasmadinho.

Outro ponto que chamou atenção foi o comportamento dos artesãos na efetivação da venda dos artesanatos, ficando perceptível a presença invisível do atravessador, pois não tinham autonomia para negociar, demonstrando inclusive, pouco interesse em efetivar as vendas. Diante disso, podemos suspeitar que a existência dessa relação inviabilize a melhoria das condições de vida e trabalho dos artesãos.

Aproveitamos esse momento para consolidar com os estudantes os objetivos da visita a EFA para que todos ficassem atentos, observassem, participassem das discussões, afinal a perspectiva é que nossa vivência na EFA possibilite repensar sobre a EELA enquanto Escola do Campo.

3.3 A organização da Escola no/do Campo: desafios de um novo paradigma

A realização dessa visita nasce dos diálogos com o coletivo docente da EELA realizados no Círculo de Cultura, onde esse coletivo ao refletir a realidade escolar avança na proposição desta ação. Compreendemos que cada comunidade, seus sujeitos e sua escola é singular e possui especificidades, portanto, nosso objetivo não é “copiar” as práticas

pedagógicas da EFA, mas que a vivência destes possa fomentar reflexões em direção a (re) elaboração do PPP da EELA enquanto Escola do Campo, respeitando suas particularidades.

Nessa perspectiva, o Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo deve assumir a identidade da comunidade em que estão inseridos seus educandos, ou seja, comprometido com as causas, desafios, sonhos e cultura dos sujeitos que atuam e vivem no campo. De encontro a esse horizonte, é fundamental não perder de vista a essência pedagógica e metodológica da Educação do Campo que é a inclusão e o envolvimento dos sujeitos do campo na construção da identidade da Escola do Campo, se constituindo como protagonistas na ressignificação de outro projeto de desenvolvimento de campo, de escola e de sociedade.

Para o primeiro contato com a EFA, foi planejado inicialmente a realização de uma noite cultural, com apresentação de mística, poemas, músicas para que o grupo pudesse ficar à vontade, se conhecer e iniciar as observações, no que se refere à representatividade da mística, das músicas, dos poemas para a Educação do Campo. A organização dessa receptividade ficou sob o comando da EFA que assim realizou dentro das suas possibilidades. Chegamos a escola as 19:00 horas, imbuídos num clima de timidez e curiosidade, o coletivo não sabia, exatamente, como seria esse momento. Aproximaram-se da entrada, e os comentários eram sobre a construção circular da escola, que se difere da estrutura padronizada das escolas regulares. Observam o alojamento que, também numa construção circular contribuiu para o diferencial da arquitetura da EFA e seguem para a área interna da escola. Um monitor dá as boas vindas e encaminha o grupo em direção à sala onde acontecerá o encontro. No centro do pátio há um grupo de estudantes sentados, conversando. O coletivo de professores, já admirado com a escola “diferente” aproxima-se dos estudantes para conversar, imediatamente outros estudantes se juntam e realizam ali o primeiro contato. Apresentam-se, conversam um pouco sobre a dinâmica de organização da EFA, sobre essa vivência longe da família, entre outros. Neste primeiro contato percebe-se a espontaneidade dos estudantes no diálogo, todos muito falantes e satisfeitos de estarem na escola, com essa dinâmica.

No salão da reunião estavam presentes o diretor, cinco professores e todos os estudantes da EFA. O diretor desejou boas vindas e falou do seu contentamento em poder contribuir com esse momento de construção do Projeto Político-Pedagógico da EELA. Esse primeiro momento, foi pensado na perspectiva de viabilizar ao grupo conhecer aos estudantes, suas origens e conhecer um pouco da EFA através do olhar dos estudantes, bem como conhecer

o coletivo da EELA. De acordo com o diretor, a EFA possui estudantes de 21 municípios circunvizinhos, contemplando mais de 100 comunidades. Sua base pedagógica é a Pedagogia da Alternância, sendo o quantitativo de estudantes divididos em dois períodos entre a escola e as comunidades onde residem, estando presentes naquele momento 50% dos estudantes. Os estudantes declamaram três poemas sobre Educação do Campo. Após, o diretor solicitou que todos se apresentassem individualmente dizendo o nome e a origem. A maioria dos estudantes são de comunidades rurais, entretanto, na apresentação somente sete estudantes apresentaram essa origem, a maioria trouxe como referência o município onde se localizam as comunidades, sendo expressiva a ocultação em dizer que são de origem camponesa. Assim, é importante trazer a reflexão de como se constitui a construção da identidade camponesa, ou seja, entender como são instituídas as relações sociais na família, na comunidade, na escola, na igreja e nos demais grupos sociais de convivência dos sujeitos camponeses. De acordo com Kolling (2012):

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, Movimentos Sociais (KOLLING, 2012, pag. 27).

O autor provoca a reflexão de que é preciso compreender a identidade dos povos do campo para além da localização geográfica, ou seja, ainda que a maioria dos estudantes tenha ocultado no primeiro momento essa informação é na multiplicidade de identidades que cada sujeito constrói seu próprio reconhecimento enquanto camponês, mediante as experiências com outros sujeitos, nos mais diversos espaços. A Escola do Campo deve propiciar através da diversidade de valores e culturas a ressignificação, preservação e valorização da identidade camponesa, propiciando aos sujeitos se orgulhar em pertencer a um território de culturas e valores que não deve se perder a partir de outras relações sociais, em outros espaços.

Outro elemento que nos chama atenção na apresentação foi à referência que os estudantes fazem a EFA ao cumprimentar os participantes, “*Gostaria de desejar as boas vindas e que sejam acolhidos pela “Família” EFA Bontempo*”. Referenciar a EFA enquanto “família” sinaliza o tipo de organização pedagógica instituída na escola, onde os sujeitos embora longe de casa, dos familiares tem a escola como espaço de afetividade, companheirismo e responsabilidades, ou seja, a escola propicia a valorização das experiências cotidianas dos

estudantes e de seus familiares, bem como da cultura e modo de vida inerente à organização da vida no campo.

A apresentação prossegue com a declamação do poema Vida e Morte Severina de João Cabral de Melo Neto pelo estudante de Licenciatura em Educação do Campo e bolsista PIBID na EELA, como forma de sensibilização dos desafios de convivência com a seca e a fome, bem como as prenuências que são sinalizadas ao se constituir enquanto simples trabalhador, seja no campo ou na cidade. Entretanto, em meio a tantas dificuldades o espírito de luta e vida do trabalhador camponês floresce a cada amanhecer como sinal de que é possível alterar essa realidade.

O diretor ressalta que optaram pela roda de conversa por acredita que este momento de diálogo e troca de experiências com os estudantes seria representativo para que o grupo pudesse conhecer a essência e a pedagogia da EFA. Um professor questiona como se constituiu o surgimento da EFA, pois possui estrutura física e organizativa completamente diferente das escolas que conhece e trabalha. O diretor da EFA apresenta a história de constituição da escola, ressaltando a intrínseca relação de sua existência com os Movimentos Sociais do campo, Sindicatos, comunidades rurais, sendo as perspectivas de sociedade, de campo e de educação dessas organizações que apontam os horizontes de organização do trabalho pedagógico da escola. Compartilhou ainda, os desafios financeiros que a escola tem enfrentado, uma vez que os gastos para se manter são muito altos e que desde sua fundação a demanda de estudantes tem aumentado ano a ano.

Surge como curiosidade do grupo em entender como é feita a seleção dos estudantes para ingresso na escola. Essa seleção prioriza identificar os candidatos que possuem relação mais próxima com o campo e maior afinidade com o curso Técnico em Agropecuária, curso ofertado pela EFA. Essa identificação é constituída por meio de carta de intenção, indicação do Sindicato dos Trabalhadores Rurais dos municípios e entrevista. Salienta que, “caso passe destas etapas algum estudante que não tenha verdadeiramente afinidade pela Educação do Campo, certamente o mesmo enfrentará inúmeras dificuldades para permanecer na escola”, ou seja, o estudante que não tenha relação efetiva com o campo dificilmente conseguirá efetivar as atividades que são realizadas durante o tempo comunidade, em suas casas.

Após os primeiros diálogos, fizemos alguns questionamentos aos estudantes sobre o fato de todos serem oriundos de escola regular, e se ao chegarem na EFA perceberam diferenças

da escola tradicional e como fazem uma avaliação da pedagogia adotada. Após um silêncio, uma estudante se pronuncia:

É, (pausa) na minha opinião a escola municipal, estadual a gente estuda lá cinco horas volta pra casa. Aqui na escola não! A gente fica cedo, à tarde, às vezes a noite. Então assim (pausa) há uma grande diferença, você cria amizades, cria laços aqui na escola. É muito diferente! Lá você fica com seu pai e sua mãe, aqui não. Acaba o horário você vai pra o alojamento encontra com as meninas, aqui em baixo com os meninos. Então eu acho uma grande diferença (Estudante da EFA Bontempo, 2019)

Inicialmente os estudantes associam a diferença entre a escola regular e a EFA meramente a longa jornada de tempo na escola, à amizade e afetividade construída com os colegas, com os educadores e ao longo período distante da família. No entanto, aos poucos os mesmos vão refletindo sobre a realidade vivenciada e avançam em direção ao reconhecimento e valorização da Pedagogia da Alternância como metodologia pedagógica que associa teoria e prática, nesse aspecto, outro estudante complementa:

Sem contar com a alternância né? Que a gente passa uns dias na escola, uns dias em casa. Os dias em casa a gente também estuda e alguns alunos põem tudo em prática que viu aqui na escola. Isso que eu acho mais de diferencial aqui na EFA. Porque tudo que você aprende aqui, põe em prática lá com sua comunidade, com a sua família. (Estudante da EFA Bontempo, 2019).

Um educador problematiza um pouco mais e questiona: Esse “tudo” que vocês colocam em prática é o que mesmo que vocês fazem em casa?

Eu pelo menos já fiz horta, ajudei a minha mãe com a fruticultura com coisas que eu aprendi aqui na EFA no curso de agricultura. Ajudei a minha mãe também é (pausa) fazer compostos. Tudo que eu vejo aqui eu ponho em prática lá na minha casa (Estudante da EFA Bontempo, 2019).

Achei a EFA muito interessante, pois a EFA nos da oportunidade de fazer o Ensino Médio junto com o técnico [...] e o que mais me impressionou aqui é porque eu nunca tinha pegado numa enxada pra fazer um canteiro de horta [...] Porque não estudar e ter uma formação? [...] já que a gente tem a terra, já que a gente pode fazer, porque não empreender? Isso que a EFA ensina, usar o que a gente já tem. (Estudante da EFA Bontempo, 2019)

Observa-se nos relatos dos estudantes que a EFA ressignifica os saberes dos camponeses proporcionando aos jovens construir perspectivas de permanência no campo, tendo a formação como instrumento capaz de auxiliar na resolução das adversidades que a produção agrícola familiar impõe. A alternância viabiliza e concilia a formação do jovem com os

conhecimentos escolares e os saberes familiares permitindo o fortalecimento dos vínculos com família e com o meio rural. De acordo com Silva (2003), a formação em alternância implica diretamente a atividade produtiva familiar permitindo ao jovem relacionar suas ações, exercitar reflexões de modo que compreenda o porquê e o como das atividades desenvolvidas.

Prosseguimos problematizando, um pouco mais as reflexões dos estudantes. Vocês recomendariam a EFA para alguém? Se recomendam, por qual motivo? O que tem de bom aqui que vocês gostariam que outras pessoas pudessem vir para cá?

Aqui além de aprendermos os conhecimentos das devidas matérias, prepara a gente para o mundo, da muita maturidade, muita (pausa) tipo assim, ensina a gente os valores humanos. Eu mesma tenho muita dificuldade de conviver com as pessoas e aqui estou aprendendo a ter um bom vínculo [...] (Estudante da EFA Bontempo, 2019).

Quero também dizer aqui outra coisa importante que a EFA nos proporciona. Eu dava conselho pra pessoa vim cá pra EFA porque proporciona pra nós perder a vergonha, o medo, a ansiedade de falar ao público. E também nos ajuda a viver em família porque dividi aí e trabalha todo mundo junto, em grupo, apoiando um ao outro [...] então eu chegava pra pessoa e falava você tem vergonha, fica nervoso quando vai falar, vai pra EFA lá você vai saber falar bem [...] e sobre escrever também, aqui também na EFA Bontempo, aqui ela faz você escrever texto, produza texto, resumo. Então você aprende a escrever e expressar [...] e também muitas pessoas que não fazem atividades em suas casas, deixa a mãe, o pai trabalhar sozinho, aqui não, um tá lavando um prato, o outro tem que ajudar, vai trazer a vassoura pra limpar o refeitório, num traz um só não, vai molhar uma horta tem que ir o outro junto também [...] (Estudante EFA Bontempo, 2019).

Por meio dos relatos é possível perceber a valorização dos saberes construídos socialmente na vivência coletiva, principalmente nas experiências dos trabalhos diários onde todos os sujeitos se sentem parte da escola e da construção do conhecimento. O jovem aprende com as situações vivenciadas diariamente com o grupo, tendo que abdicar das suas individualidades para priorizar ações coletivas. Estas ações diárias realizadas pelos estudantes estão articuladas a valores humanizantes, como solidariedade, democracia, transformação social e não com a simples aplicação, na prática, das aulas teóricas, como acontece nas escolas tradicionais. É possível perceber que a prática pedagógica da EFA ancora-se na perspectiva de educação humana e emancipatória, articulada ao trabalho, a cultura, a vida e aos saberes dos camponeses, utilizando de instrumentos que possibilitem ao jovem exercitarem ações relativas à vida associativa e comunitária, com objetivo de atuar sobre os interesses do homem do campo, possibilitando a elevação do seu nível cultural, social e econômico.

Outro elemento que aparece nos relatos dos estudantes são os estereótipos construídos, historicamente, de que o povo do campo é pobre, inferior, logo, a educação ofertada à população camponesa não é de qualidade. A valoração atribuída à cidade em detrimento ao campo gerou inúmeros estigmas sociais aos camponeses, estes resquícios se constituem desde o processo de colonização do Brasil. A propagação dessas concepções estereotipadas constitui fonte de vários preconceitos ao campo e aos camponeses.

Eu terminei o nono ano e tinha muito interesse em participar da EFA, só que eu sofria muito pelo preconceito, na minha escola falava que aqui era escola de pobre, que isso aqui era uma prisão, meus professores falavam o quê que você vai caçar lá? [...] cheguei aqui e tive outra visão da EFA [...] hoje eu digo, vai pra EFA, lá você vai garantir planos pro futuro [...] tipo assim, não deixe te humilhar porque você é da roça não, os da roça também tem direito de estudar, isso é uma coisa que ninguém tem o direito de tirar da gente. (Estudante da EFA Bontempo, 2019).

Faltando uma semana pra gente fazer a formatura e despedir da escola, a diretora chegou pra nós e falou assim, depois que você formar cê vai pra qui escola? Falei, vou pra EFA. Ela falou assim: o que cê vai caçar lá? Falei, vou tentar formar e cê um técnico em agropecuária. Ela foi e falou comigo assim, pois se depender de mim meu filho num estuda na EFA não. Eu falei, mais por quê? Ela foi e falou por que EFA, se eu quiser ensinar meu filho a tirar leite eu levo ele pro curral ali e ensino [...] Aí antes deu chegar aqui na EFA eu não sabia desse negócio de responsabilidade, minha mãe falava assim (pausa) ela saía e falava, lava as vasilhas e pode ficar de boa, aí quando ela chegava as vasilhas tava sem lavar. Ela chegava e falava comigo assim, cadê sua responsabilidade? Eu olhava pra ela e falava, responsabilidade é o que? [...]. Aí quando eu cheguei aqui na EFA fui descobrindo que a responsabilidade é a principal regra que uma pessoa tem [...] lá em casa eu olhava assim e perguntava a minha mãe se a responsabilidade era coisa de comer. (Estudante da EFA Bontempo, 2019).

Diante dessa realidade apontada pelos estudantes, é essencial uma educação que viabilize os camponeses refletir sobre o seu contexto e os motive a transformar a realidade, tendo como desafio, superar os preconceitos historicamente construídos, através do resgate da dignidade e o direito a educação, negado a população do campo durante séculos.

A EFA é uma instituição educacional presente no campo brasileiro que rompe com o modelo de educação adotado pela escola tradicional. Permite ao sujeito conciliar o acesso à formação escolar vinculado a realidade, propiciando conhecimentos significativos para transformação da sua comunidade, do seu meio. Assim sendo, esse modelo pedagógico respeita e leva em consideração os saberes tradicionais, ou seja, uma educação com e para o povo do campo, visando à emancipação de homens e mulheres do campo, conhecedores das contradições sociais se tornando construtores dos seus próprios destinos e não apenas

reprodutores do que está posto socialmente. Assim, a proposição da Educação do Campo encontra respaldo em Freire (1987), quando o autor afirma a compreensão que:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são produtores desta realidade e se esta, na „inversão das práxis“, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens (FREIRE, 1987, p 51).

O povo camponês já nasce tendo que lutar por direitos, e essa luta constitui coletivamente, pelo acesso a terra, a educação, ou seja, rompe com o individualismo e com a lógica do sistema capitalista. Portanto, a educação pensada a partir das necessidades dos povos do campo, objetiva romper com o estado de opressão instalado e propagado historicamente. Assim sendo, é fundamental que os sistemas de ensino para a população camponesa se construam pedagogicamente tendo como eixo norteador a sua realidade, das “relações sociais, de vida acontecendo em sua necessária complexidade” (CALDART, 2008, p.72).

Um dos questionamentos mais recorrente entre os professores e professoras da EELA é entender para que serve essa Educação do Campo, e nos depoimentos apresentados foi possível identificar os resultados que a prática pedagógica da Escola do Campo vinculada, organicamente, a dinâmica social do campo e dos camponeses oportuniza.

Encaminhamos o diálogo para os momentos finais, agradecendo aos estudantes e demais presentes pelas contribuições deixando uma reflexão: Não somos uma EFA, mas gostaríamos de ser uma escola de direito, que emancipa que fortaleça os valores culturais e as bandeiras de luta dos povos do campo. Agora que já sabemos o resultado, para que serve a Educação do Campo, gostaríamos de descobrir, quais caminhos, quais as práticas, os instrumentos, as metodologias pedagógicas utilizadas para contribuir com os processos de formações sociais, com vista à humanização, a emancipação dos sujeitos.

No retorno, os comentários sobre o momento vivenciado aparecem com avaliação positiva, todos ficam admirados com a desenvoltura dos estudantes ao falar da vivência, dos aprendizados e as relações afetivas construídas na escola.

Durante a atividade realizada percebe-se alguns integrantes do coletivo mais motivados, outros menos sendo que a relação de afetividade estabelecida entre os participantes, o dormir e acordar juntos, realizar as refeições e as demais atividades favorece a construção e o fortalecimento do espírito coletivo e solidário. No dia seguinte, todos se

organizam para realizarem a atividade do dia, o café da manhã coletivo foi acompanhado de conversas extrovertidas, brincadeiras e muitas risadas.

A atividade do dia seria conhecer o espaço físico da escola, posteriormente, uma roda de conversa com representantes da EFA sobre as práticas pedagógicas, gestão, e Projeto Político-Pedagógico. Ao chegarmos na EFA um grupo segue pelos corredores de modo a observar os estudantes que já se encontravam nas atividades em sala de aula, outro grupo passa pelo centro observando os demais espaços da escola. Ambos seguem em direção à sala que foi realizada a atividade do dia anterior. Dois estudantes, um menino e uma menina conduziram os trabalhos com o grupo nessa primeira atividade. Os educandos se apresentam e seguem com o grupo para área externa onde são realizadas as atividades práticas tanto do Curso de Agropecuária como das demais atividades. Conhecer a escola por meio dos educandos sinaliza a existência de práticas pedagógicas onde o estudante é protagonista da construção e reconstrução do aprendizado se apropriando dos mecanismos que compõem essa ação. É importante ressaltar que de acordo com diretor a EFA enfrenta inúmeras dificuldades financeiras, logo observamos em todos os espaços uma infraestrutura simples e precária.

Iniciamos pela lavanderia, localizada ao fundo da cantina. Em frente à lavanderia há uma quadra simples e pequena, construída pelos próprios estudantes, com o uso de pneus para o esporte de peteca e vôlei bol. Os estudantes encaminham o grupo para a área onde são realizadas as atividades agrícolas, horta, plantações, pocilga, galinheiro e pomar.



Foto 22: Espaço educativo da EFA - Plantação de abacaxi.

Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)

Em cada espaço visitado apresentam como se constituem as atividades práticas e os conhecimentos construídos, desde produção de insumos orgânicos, técnicas de plantio e cuidados diários. Nestas atividades os educandos aprendem a trabalhar com a terra, com as plantas, com os animais e a conviver e interagir com a realidade da vida na roça. De acordo com os estudantes os aprendizados construídos e aperfeiçoados na escola são aplicados em suas casas onde auxiliam os pais a utilizarem as novas técnicas e a maneira mais adequada de lidar com as atividades do campo.



Foto 23: Espaço educativo da EFA - Plantação de Pimenta.

Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)

Associar à prática educativa à realidade dos educandos possibilita o aperfeiçoamento dos saberes, sua incorporação na comunidade, estimula a conscientização política e valorização enquanto camponês, sem, necessariamente, estreitar os vínculos com a cidade.

Oportunizar aos sujeitos do campo uma educação que integre a base nacional comum articulada a uma formação que almeje a promoção do meio rural tendo a Pedagogia da Alternância como prática metodológica além de profissionalizar o educando, fortalece e articula a integração escola/família, diminui o êxodo rural, potencializa a produção agrícola e a cultura camponesa.

A realização dessa atividade possibilitou ao coletivo da EELA repensar suas práticas pedagógicas tendo como referência os anseios e necessidades dos estudantes a partir da realidade

social em que os mesmos estão inseridos oportunizando a construção de conhecimentos significativos a sua existência. Nessa perspectiva o Projeto Político- Pedagógico sendo o instrumento de referência das ações pedagógicas deve ser construído tendo como horizonte superar visões parciais, dicotômicas e, principalmente que tenha clara sua intencionalidade de modo que auxilie os docentes na construção dos seus planejamentos.

A segunda atividade do dia teve a participação do diretor da EFA e dois professores, um da área técnica, outro da Base Nacional Comum. Esse momento teve como objetivo conhecer os instrumentos pedagógicos utilizados pela EFA na efetivação da Educação do Campo. É importante ressaltar que parte considerável do corpo docente possui formação em Educação do Campo ou relacionada à área rural. Essa característica viabiliza a construção de práticas pedagógicas para além da proximidade de vínculos com a realidade de vida camponês, da relação teoria e prática, mas de afirmação do “campo como território legítimo de produção da existência humana e não só da produção agrícola” (CALDART, 2004, p.07), tendo como objetivo fortalecer as lutas, os interesses sociais, políticos e culturais dos camponeses.

Inicialmente foi apresentado o significado da organização do espaço tendo as bandeiras dos Movimentos Sociais como elementos representativos, sendo a força política desses movimentos que mantém em pauta frente ao poder público a luta por uma Educação no/do Campo.



Foto 24: Roda de conversa - EFA Bontempo.

Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)

Foi apresentado pelo diretor as funcionalidades da gestão da EFA, dos desafios para sua manutenção e como se constituem a origem e o recebimento dos recursos. Enfatizou que a estrutura organizacional e administrativa diferente da escola tradicional gera maiores gastos uma vez que é necessária a aquisição e manutenção de atividades como, criação de animais, plantações, contratação de profissionais especializados em determinadas áreas, visitas de campo, entre outras. Foi possível identificar esta situação durante as observações pelos espaços da escola onde a ausência de recursos suficientes para manutenção é notória. Existem espaços desativados ou necessitando de reforma e ampliação, bem como a necessidade de materiais para desenvolvimento das atividades agropecuárias. Prosseguiu com a apresentação dos professores, um da Base Nacional Comum, com formação em Educação do Campo na área de Ciências da Vida e da Natureza, outro específico do Curso Técnico em Agropecuária com formação em agronomia. Sendo a EFA uma instituição não governamental, administrada por associação, possui autonomia na contratação docente de profissionais com formação e perfil que atenda às necessidades pedagógicas da Escola do Campo, tendo condições teóricas e práticas para desvelar os estereótipos construídos historicamente para forjar a escola rural, o campo e o camponês.

Na compreensão de Arroyo (2007), para atuar como docente na escola no/do campo é fundamental o conhecimento das formas específicas de exercer o ofício de ensinar, educar no campo. Assim sendo, a Escola do Campo que tenha um corpo docente com formação específica certamente conseguirá efetivar práticas pedagógicas que tenham os princípios da Educação do Campo como eixos norteadores. As escolas carentes desses profissionais enfrentarão maiores desafios para se constituir como tal, a exemplo a EELA.

Os professores fazem brevemente uma apresentação sobre o Plano de Estudos, instrumento de referência das ações pedagógicas na EFA, enfatizando que o mesmo é construído coletivamente nas assembleias de pais e, posteriormente com os estudantes, o que possibilita a integração entre escola e comunidade. O coletivo da EELA necessita refletir e repensar a forma de organização curricular.

[...] a escolha dos temas para serem trabalhados no Plano de Estudos não é a equipe de professores que vão lá e define qual melhor tema para trabalhar, isso surge com a convocação dos pais para assembleia, a gente senta com os pais dos estudantes, levantamos demandas, temas que tenham haver com a realidade dos jovens [...] após esse levantamento o professor da área técnica realiza atividade motivacional com os estudantes apresentando os temas relevantes e condizentes com sua realidade. O

professor escolhe a melhor maneira para motivar os jovens[...] e os professores da base nacional tentam adequar e trabalhar seus conteúdos de encontro a essas temáticas. (Professor da EFA Bontempo, 2019).

É fundamental a participação dos pais na educação escolar dos filhos e deve acontecer em todos os âmbitos de modo a acompanhar e participar de todo o processo educativo, inclusive na elaboração do currículo, isto porque como enfatiza Moreira & Silva (2006), o currículo está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares, produz identidades individuais e sociais particulares (MOREIRA & SILVA, 2006).

A Escola do Campo, contra hegemônica, deve superar a organização curricular formal, linear e fragmentada das disciplinas convencionais e obrigatórias onde fortalece a prática e a reprodução de conhecimentos desconectados da realidade de vida dos sujeitos. Assim, é fundamental que a escola e a família estejam em sintonia, tendo a escola à responsabilidade de se constituir enquanto instituição representativa dos sujeitos que dela fazem parte, pensada desde o seu lugar, tendo a participação dos diferentes sujeitos, vinculada a cultura e as necessidades sociais e humanas (CALDART, 2004).

Os professores prosseguem explicitando a construção do Plano de Estudo tendo como prioridade a demanda oriunda da família, dos estudantes e os instrumentos utilizados para efetivação. Uma educadora pergunta quais as estratégias adotadas para despertar e motivar os pais e estudantes a serem participativos, aborda também a questão de problemas indisciplinares e como esses entraves tem sido resolvido, uma vez que são desafios de muitas escolas, inclusive da EELA. De acordo com o diretor esses também são desafios da EFA, porém, acredita serem em um nível menor comparado as escolas regulares, uma vez que todas as ações da escola são construídas coletivamente, nas assembleias são discutidas com as famílias desde a gestão financeira, a organização curricular e pedagógica, sendo o regulamento construído coletivamente e aplicado rigorosamente em todas as situações. Possui ainda, o contrato de formação entre a escola, a família e os estudantes onde estabelece a responsabilidade e compromissos das partes. É utilizada ainda a prática da reflexão/ação, onde os estudantes que venha apresentar comportamento agressivos, ou de outra natureza, após o diálogo de conscientização e a proposição de conciliação realiza um trabalho de pesquisa sobre a temática seguida de uma apresentação para a turma. A EFA combate à indisciplina com práticas educativas e não com autoritarismo, silenciamento, obediência e resignação, onde a disciplina se efetivava através da coerção, punição, impedindo o estudante do direito a

participação e ao questionamento. É preciso ter clareza que a prática educativa mediada por ações autoritárias objetiva formar cidadãos passivos com capacidade de aceitar o poder vigente, ou seja, fortalece as formações sociais de reprodução e exploração capitalistas. Para Althusser (1985) as instituições que tenham como finalidade a reprodução das relações de produção capitalistas, tornam-se aparelhos ideológicos do Estado, embora possa ter sua atuação silenciosa e sútil, como a Escola:

Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente, durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado Familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante [...] ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação cívica, filosofia). Por volta do 16.º ano uma enorme massa de crianças entra “na produção”: são os operários ou os pequenos camponeses. [...] Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida da ideologia [...] (ALTHUSSER, 1985, p. 79, 80).

De acordo com o autor estando à escola sob o comando do Estado e este constituído pela classe burguesa, a escola torna-se porta-voz dos interesses da classe dominante, tendo como finalidade a dominação da classe operária. A escola diferentemente dos Aparelhos Repressivos do Estado (exército, polícia), promove a inculcação das ideias burguesas de modo disfarçado, por meio de ações pedagógicas. Portanto, a construção da Escola do Campo e do seu Projeto Político-Pedagógico deve romper com os paradigmas da escola tradicional recriando práticas que tenha como finalidade a construção de outro ideário de sociedade, de campo e de país. Para isso é fundamental que a escola utilize de mecanismos educativos democráticos, tendo a participação e o diálogo como instrumentos norteadores.

Ao encontro a essas reflexões um educador faz uma observação às terminologias utilizadas pela EFA, como assembleia no lugar de reunião, jovem e estudante no lugar de aluno e o quanto estas terminologias trazem outra percepção e a possibilidade de construção de outras relações e organizações pedagógicas. O grupo observa que a EFA utiliza, frequentemente, ações pedagógicas interdisciplinares e expõe essa modalidade como desafio a realidade da EELA, onde mesmo sendo fácil constatar que o ensino disciplinar tradicional tem sido incapaz de abarcar a diversidade do conhecimento e sua inter-relação com o mundo, as alternativas interdisciplinares são desafiadoras e pouco aplicadas.

O coletivo da EELA relata as dificuldades para práticas interdisciplinares a jornada exaustiva de trabalho, falta de tempo para planejamento coletivo e para o estudo de outros conteúdos e a ausência de oferta de formação continuada, capacitações. Diante dessa realidade é preciso se sensibilizar com as condições de trabalho docente, ainda que a literatura apresente a interdisciplinaridade como prática pedagógica eficiente para alcançar satisfatoriamente os objetivos do ensino, os desafios docentes são reais e devem ser considerados. Os professores da EFA ressaltam que embora adotem essa prática constantemente, nem sempre é possível aplicá-la, uma vez que têm conteúdos que são mais fáceis de realizar essa integração, outros não. Complementam que o curso Técnico em Agropecuária concomitante com o Ensino Médio também viabiliza a construção desta interação possibilitando ainda a aproximação dos conteúdos da Base Nacional Comum com temáticas relacionadas ao campo. Outro elemento existente que viabiliza a prática pedagógica interdisciplinar é a formação anual de monitores pela AMEFA, entidade que representa as EFAs a nível estadual, desde questões formativa, administrativa e associativa. Essa realidade nos faz refletir os desafios de constituição da EELA enquanto Escola no/do Campo, uma vez que além de inserida nos moldes regulares, é carente de profissionais com formação específica e infraestrutura adequada à realização de práticas pedagógicas específicas e necessárias a formação dos estudantes camponeses.

Encaminhamos os diálogos em direção aos objetivos centrais, conhecer os instrumentos pedagógicos utilizados pela EFA e como podemos adaptá-los a realidade da EELA para que a mesma se fortaleça e tenha segurança na (re) elaboração do PPP e assim constituir-se enquanto escola de direito para os estudantes camponeses. Foi apresentado um quadro com os instrumentos pedagógicos que dinamizam o processo de ensino aprendido tanto no espaço escolar quanto no espaço comunidade, bem como se constituem sua utilização e seus objetivos.

Quadro 3: Instrumentos Pedagógicos da EFA.

Planos de Estudo (PE)	Um tema da realidade para o Jovem pesquisar junto à sua família, comunidade. Por princípio, o PE é uma dos elementos integradores do tempo-escola com o tempo-comunidade, família.
Folha de Observação (FO)	Um recurso de pesquisa, complementar ao PE.

Colocação em comum	Socialização da pesquisa do PE. Acontece no início da sessão escolar. É o elemento que gera o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, a lógica dos conteúdos disciplinares, numa EFA, segue a tematização a partir da realidade e não ao livro didático e a ordem do programa oficial. Nesta perspectiva, os conteúdos curriculares devem estar em função de iluminar, aprofundar a visão sobre o tema em estudo.
Caderno da Realidade	Livro da vida do jovem alternante. Espaço onde ela vai registrando as suas pesquisas, ou seja, os Planos de Estudo: as sínteses pessoais, grupais, os relatórios de visitas de estudo, das intervenções externas, dos estágios, das experiências e atividades retorno em geral que aplica na escola, na família e comunidade, a partir do PE.
Viagens e Visitas de Estudo	Uma atividade complementar ao PE. Implica em intercambiar experiências concretas e interessantes, conhecer como que outros fazem e comparar, interrogar-se, tirar conclusões e as lições que possam ajudar na melhoria da realidade social, profissional etc do educando.
Intervenções Externas	São palestras, cursos, testemunhos de pessoas práticas. Também está ligada ao tema do PE como forma de complementar. Geralmente, são dadas por profissionais, lideranças, parceiros que colaboram voluntariamente como co-formadores.
Cadernos Didáticos	Uma modalidade de “livro didático” elaborado dentro da metodologia de alternância, com a finalidade de dar o aporte teórico, ou seja, o aprofundamento científico ao tema do PE. Os Cadernos Didáticos são relacionados aos temas oriundos, geralmente, das atividades econômicas.
Estágios	Vivências práticas em meios produtivos da Agricultura Familiar, organizações sociais afins, serviços, empresas em geral com o devido acompanhamento do “mestre de estágio”.
Atividades de Retorno e Experiências – Aplicações práticas no meio	A cada volta para casa, o educando traz uma nova pesquisa de PE ou uma Folha de Observação e, conseqüentemente, uma atividade relacionada com o PE anterior aprofundado na EFA, “fechando” o ciclo de uma alternância. São experiências, atividades práticas aplicadas em sua realidade. Estas atividades podem estar ligadas aos setores econômicos, sociais, culturais, ecológicos etc. É fundamental, na Pedagogia da Alternância, o empreender para aprender.
Visitas às Famílias e comunidades	Atividade realizada pelos educadores (monitores) para diagnosticar a realidade social, econômica, cultural, religiosa, ecológica dos educandos, suas famílias e comunidades. Uma EFA não só ensina, mas faz debates, pesquisa, experiências e comunica, interage com as famílias e suas comunidades. Este instrumento é uma das formas da EFA acompanhar o educando em seu meio, avaliar sua intervenção junto à sua família e comunidade.
Acompanhamento personalizado ou Tutoria	Cada educador monitor tutora, ou seja, fica responsável por acompanhar de perto, certo número de jovens. Este acompanhamento acontece no início de cada sessão escolar, onde o educador aprecia a pesquisa do PE, orienta a sua melhoria, dá um visto no Caderno da Realidade, no Caderno de Acompanhamento, conversa de forma informal sobre como foi a vida, a convivência na família, no trabalho, na comunidade etc. Este instrumento ajuda na orientação profissional, na construção do Projeto Pessoal.
Serões de estudo	Um espaço à noite para debates abertos sobre os temas mais variados da atualidade e, sobretudo, do interesse dos educandos. Por isso, eles devem participar da construção e execução de um Plano de Serões ao longo do ano. Esta atividade é acompanhada por um educador que exerce apenas a função de orientador.

Cadernos de acompanhamento da alternância	É um documento que registra o que aconteceu na sessão escola e na Estadia no meio socioprofissional. Permite monitorar, avaliar e, ao mesmo tempo, como veículo de comunicação de mão-dupla entre escola-família e família-escola.
Projeto Profissional Jovem (PPJ)	Um documento escrito ao final do curso como um dos requisitos para sua qualificação final. Podemos dizer que o PPJ é uma sistematização final do curso. Ele representa um meio de desenvolver as capacidades de se projetar, elaborar formalmente o que pretende fazer. Um meio planejar o seu futuro com um meio de gerar renda para si, sua família, seu grupo. Com o Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar - PRONAF JOVEM este instrumento ganha mais força, pois estimula o jovem a buscar recursos para aplicar utilizando o seu projeto como forma inserção profissional. O Plano de Formação geral do Curso e os Planos de Estudo que integram as alternâncias, bem como o Acompanhamento Personalizado, os Estágios etc ao longo de todo o percursos formativo dos três anos previstos do curso, devem ajudar a orientar na decisão sobre o tema na elaboração correta do documento forma.
Avaliações	Na Pedagogia da Alternância a avaliação ganha uma dimensão ampla, e necessária continuamente. Toda Sessão escolar deve privilegiar um tempo para avaliar a convivência na vida de grupo do internato, o desempenho, interesse e participação nos instrumentos pedagógicos, nas tarefas domésticas, nos aprendizados das áreas de conhecimento etc. No processo avaliativo deve-se buscar promover um processo de responsabilidade nos educandos. A equipe de educadores, o Plano de Formação, os temas de PEs, enfim, todo o Projeto deve ser avaliado. Compreendendo que uma alternância equivale a um tempo na escola integrado com um tempo-comunidade-família e que o PE constitui no elemento integrador, aglutinador destes tempos e espaços é fundamental que se faça uma avaliação ao final de cada ciclo de alternância averiguando a pertinência do tema, o nível de interdisciplinaridade que se conseguiu implementar. Buscar fazer com os educandos tirem suas conclusões a partir da relação do que pesquisou, dos conhecimentos empíricos obtidos com o PE, a visita de Estudo, a intervenção externa, com os conhecimentos científicos aprofundados na sessão escolar por meio das aulas.

Fonte: Arquivo da EFA Bontempo.

Os instrumentos pedagógicos apresentados seguem uma dinâmica de interação entre escola/família/comunidade onde a construção do conhecimento se constitui por meio da pesquisa e das práxis vivenciadas nesses espaços, tendo sua estrutura composta por elementos que dão suporte a formação integral dos sujeitos. As concepções e os princípios norteadores desses instrumentos têm como base a realidade de vida dos sujeitos que vivem no e do campo.

Durante a apresentação, o grupo aprecia a organização didática pedagógica destes instrumentos, onde há outra maneira de aprender, de se formar, de associar teoria e prática, construção do conhecimento por meio da ação/reflexão/ação, da interação entre escola- família-comunidade. Entretanto, também sinalizam os desafios de se apropriarem desses recursos na escola regular, uma vez que sua gestão carece de maior autonomia, a maioria do corpo docente possui jornada dupla de trabalho, sem formação específica e continuada, infraestrutura limitada entre outros. Ao mesmo tempo, fazem apontamentos das possibilidades de adaptação de alguns

instrumentos e o aperfeiçoamento de outros que a escola utiliza timidamente, como os planos de estudo, a colocação em comum, viagens e visitas de estudo, visita a família e a comunidade, intervenções externas, acompanhamento personalizado ou tutoria.

O movimento feito pelo grupo em recriar suas ações pedagógicas vai ao encontro da caracterização de Gadotti (1998) sobre Projeto Político-Pedagógico:

[...] considerando a dimensão histórica e social da prática educativa e destacando que, apesar de permitir a inauguração de novas práticas políticas e pedagógicas, o projeto [...] não nega o instituído da escola, que é a sua história, o conjunto dos seus currículos e dos seus métodos, o conjunto de seus atores internos e externos e seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. [...] Um projeto necessita sempre rever o instituído para, a partir dele, instituir outra coisa. Tornar-se instituinte. (GADOTTI, 1998, p. 16).

Para Gadotti (1998), a escola é responsável pelo seu próprio projeto mesmo que para sua implantação tenha que enfrentar desafios, romper com práticas instituídas e cristalizadas que fortalece a descrença generalizada de que nada adianta fazer se o sistema está organizado e planejado para permanecer na passividade e na alienação. É preciso fortalecer a compreensão de que a escola é fruto das práxis humanas, logo podemos altera-la e a construção do PPP é a possibilidade concreta de intervenção e alteração dessa realidade.

Em virtude do tempo limitado da visita à EFA não foi possível debruçar pedagogicamente sobre o Projeto Político-Pedagógico da EFA. Contudo, as atividades realizadas trouxeram elementos significativos para se pensar a construção da Escola do Campo e seu Projeto Político-Pedagógico. A receptividade e as contribuições enriquecedoras nesse contato com o coletivo da EFA possibilitaram ampliar o olhar de como se constitui a organização político pedagógica de uma Escola do Campo tendo como protagonistas os sujeitos envolvidos no processo educativo.



Foto 25: Encerramento da roda de conversa.
Fonte: Arquivo da autora (OLIVEIRA, 2019)

Finalizamos com a realização do sorteio de livros com temáticas relacionados à Educação do Campo e com a entrega do trabalho de mestrado realizado na EELA pela professora mestra Gilda Rodrigues Rocha a diretora da EELA. A EFA presenteou a EELA com o material constituinte do Plano de Estudos e o caderno de acompanhamento da alternância. Espera-se que a realização desta atividade possa desdobrar-se em ações significativas e representativas no cotidiano da EELA, bem como na reelaboração do seu PPP.

Prosseguiremos para o item final desta pesquisa-ação apresentando as percepções, os apontamentos e as contribuições que esta ação trouxe para se pensar a constituição da EELA enquanto Escola do Campo, tendo seu PPP reelaborado nesta perspectiva.

3.4 A construção do Projeto Político-Pedagógico: novas trilhas para a Escola Estadual Lídio Almeida

O caminhar desta pesquisa-ação se constituiu respeitando o tempo dos sujeitos e da organização pedagógica da escola, onde cada minuto é cronometrado. Logo, a (re) elaboração do seu Projeto Político-Pedagógico deve ser construído paulatinamente, de modo que o grupo tenha tempo para se apropriar e refletir as concepções pedagógicas, a fundamentação teórica da

Educação do Campo e assim se constituir enquanto Escola do Campo representada pelos sujeitos que dela fazem parte. Vale ressaltar que durante as ações desta pesquisa-ação parte do corpo docente foi alterado uma vez que somente oito servidores são efetivos, esta característica sinaliza que a participação destes servidores seja mais efetiva tanto nas ações desta pesquisa quanto no caminhar das futuras ações coletivas da escola.

Assim, após a visita a EFA tivemos um momento de diálogo para refletirmos na perspectiva de identificar em que medida as ações desta pesquisa-ação, especificamente a visita a EFA Bontempo contribuiu para compreensão da Escola do Campo e seu PPP. Enquanto estávamos nesta construção coletiva, reflexiva, respeitando as condições e o tempo dos sujeitos e da escola a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais – SEE - em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - CAEd/UFJF - implementa os Itinerários Avaliativos de Minas Gerais, tendo como proposição um percurso formativo com orientações para a construção colaborativa do diagnóstico da escola com foco na consolidação de uma gestão escolar mais participativa e democrática. Esses Itinerários Avaliativos reúnem orientações para que a escola faça a revisão do Projeto Político-Pedagógico, desde o marco referencial, diagnóstico e do plano de ação. Diante disso, embora a ação na EFA tenha sido exatamente para pensarmos a (re) elaboração do Projeto Político-Pedagógico nosso tempo para retomar a discussão foi limitado, uma vez que as primeiras atividades dos Itinerários Avaliativos se encontravam em atraso. Essas atividades se constituem de quatro etapas: preparação, marco referencial, diagnóstico e plano de ação, as etapas estão organizadas em 13 itinerários com orientações estruturadas a partir de um sequenciamento de atividades de modo a identificar a realidade escolar e orientar o trabalho a ser realizado. Não temos a intenção de tecer reflexões aprofundadas sobre a constituição destes Itinerários Avaliativos, pois dado ao tempo da pesquisa, esta ação não é possível, mas iremos trazer algumas percepções identificadas nas primeiras atividades propostas pelos itinerários.

A apresentação dos Itinerários Avaliativos, sua estrutura e o percurso a ser feito foi feito pela supervisora. Em seguida, abre-se o espaço para que possamos retomar a discussão da visita a EFA, ressaltando que esse diálogo contribuirá para cumprimento da primeira etapa da ação de revisão do Projeto Político-Pedagógico, o marco referencial, constituído pelo marco situacional, filosófico e operativo.

Retomamos inicialmente com o grupo a discussão sobre a identidade da escola, se

depois de realizados os diálogos, as ações havia alguma dúvida em relação à EELA ser ou não uma Escola do Campo. Fizemos essa provocação por estar presentes neste momento professores que não participaram das ações desta pesquisa-ação. E como esperado um colega se pronuncia: *“Mas o que significa mesmo ser uma Escola do Campo, o que a escola urbana oferece de diferente da Escola do Campo, o que deveria ser diferente nesta oferta?”* Direcionamos este questionamento ao coletivo e pedimos para que alguém fizesse este esclarecimento:

Os objetivos são diferentes, o objetivo do aluno do campo é um, o objetivo do aluno da zona urbana, é outro. Porque na verdade, não faz sentido diferenciar, distinguir uma Escola do Campo de uma escola urbana se o que é ofertado não for diferente, se não atender aos objetivos do público, o público demanda objetivos diferentes. (DN, Reunião Pedagógica, 30 de março, 2019).

Neste depoimento a colega esclarece que não é somente o reconhecimento que constitui a identidade da escola enquanto Escola do Campo é preciso que suas práticas pedagógicas, os objetivos dessas práticas atendam as necessidades dos sujeitos que compõem a escola. Outra colega complementa, e traz algumas inquietações;

Olha (pausa) a gente mesmo indo na EFA ficamos com dúvidas sobre Educação do Campo né? Sabemos que não existe campo sem cidade e cidade sem campo. Então, como nossa clientela é da zona rural e temos também os da cidade, vamos esta preparando eles para os dois objetivos. Porque tem o menino do campo que vai sair e tem o menino do campo que vai ficar. Então o que eu compreendi lá na EFA é o seguinte: nós não podemos vivenciar aquilo. Nossa! Meu sonho, é ter aquilo na nossa escola. Temos que tentar criar algo na nossa escola que a gente possa trabalhar esse conceito. Primeiro fazer com que os meninos se sintam pertencentes ao campo, pois é preciso que eles compreendam o verdadeiro sentido dessa identidade e vê como podemos fazer. Se nós enquanto professores temos essa crise de identidade de identificarmos como da roça, imagina os meninos. (DQ, Reunião Pedagógica, 30 de março, 2019).

A inquietação da colega quanto à apropriação dos conhecimentos relacionados à Educação do Campo é compreensível uma vez que a escola teve esse reconhecimento involuntariamente, não tendo auxílios no que se refere à formação continuada e demais ações nesta perspectiva. Sabemos que sem auxílio a esta condição, a essa nova identidade os desafios se tornam maiores, que o caminhar será lento e (re) elaboração do Projeto Político-Pedagógico nestas condições, certamente poderá esta distante do desejável. Outra preocupação apresentada no depoimento é o desafio de construção e auto reconhecimento da identidade

camponesa, uma vez que os próprios docentes apresentaram inicialmente essa rejeição, alguns ainda não se reconhecem com essa identidade, logo com os estudantes não é diferente. Portanto, é fundamental um trabalho de base para romper com os estereótipos construídos historicamente para que docentes, discentes e comunidade possam construir coletivamente a Escola do Campo e seu Projeto Político-Pedagógico condizente com a realidade. O grupo se estende na discussão do auto reconhecimento da identidade camponesa e apresenta o posicionamento e o trabalho do professor como fundamentais nesta construção, da importância e necessidade de trabalhos pedagógicos que fortaleçam a autovalorização do ser humano, seja do campo ou da cidade.

A Educação do Campo nasce da luta dos Movimentos Sociais organizados, portanto a construção da Escola do Campo se constitui atrelada a essas organizações representativas dos trabalhadores rurais, sendo necessário esse envolvimento. Esta relação aparece como mais um desafio:

Eu percebi que na EFA tem um sistema bem politizado, eles são de um partido [...] aliás, eles têm uma luta, uma causa, as bandeiras vermelhas, representando as causas dos trabalhadores, quando joga para cá as coisas mudam de figura. (LP, Reunião Pedagógica, 30 de março, 2019).

A Escola do Campo inserida em territórios marcados pela presença do latifúndio, como a EELA tende a apresentar dificuldades de envolvimento e construção de parcerias com estas organizações, porque nestes territórios a um silenciamento dos Movimentos Sociais e de posicionamentos políticos que representem riscos a esta estrutura. Essa realidade sinaliza a fragilidade de formação política dos sujeitos camponeses que constituem esse território, uma vez que parte considerável são trabalhadores assalariados e boias-frias nos grandes latifúndios, onde a presença de relações de poder coronelistas estão presentes.

Percebe-se que já não há dúvidas quanto à identidade da EELA enquanto Escola do Campo, a resistência quanto a este auto reconhecimento também foi minimizado e a compreensão de que esta nova identidade demanda mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas e a necessidade de construção de parcerias externas para auxiliar este novo caminho ficaram consolidados. As discussões avançam então para apontamentos de ações pedagógicas capazes e viáveis de serem realizadas para iniciar a aproximação da escola com a realidade dos estudantes camponeses.

Eu acho que a gente poderia tentar organizar alguma atividade, por exemplo: um trabalho de campo, ir para uma comunidade que tenha mais alunos, passar dois dias lá. Organizar um planejamento e depois expor em forma de seminário aqui na escola. Assim vamos construindo com eles esta identidade e rompendo com o preconceito em ser da roça. Sei que aqui todo mundo tem dois cargos e a maioria não é daqui, mas eu posso ir, ficar com eles lá e assim vamos na prática mostrando para eles que a Educação do Campo que estamos construindo aqui, não é ruim. E vamos voltar nossa escola para esse pensamento [...] (DQ, Reunião Pedagógica, 30 de março, 2019).

Tem muita coisa que vi na EFA que tem como adaptar aqui, por exemplo, organizar atividades, projetos para eles desenvolverem lá na casa deles, com a ajuda dos pais, da família, com temáticas viáveis a realidade deles lá. (CN, Reunião Pedagógica, 30 de março, 2019).

Estes depoimentos demonstram a sensibilidade e a nova percepção do grupo na construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes, a valorização dos saberes camponeses e a integração escola/família. Ao mesmo tempo, a execução destas ações requer do corpo docente preparo e tempo para planejamentos, organização. Embora já exista quinzenalmente um encontro do corpo docente para discussões administrativas e pedagógicas, sabemos que não é suficiente, é preciso mobilizações que viabilize aos educadores mais momentos de interação, de diálogos para construção destas ações inovadoras, do contrário podemos mais uma vez permanecer no sonho, desejos e teorias. Iniciativas como estas mostram que é possível construir e trilhar caminhos inovadores para as ações educativas, na qual a busca meramente por resultados dê lugar a inovação de valores e ressignificação de saberes. Construir o Projeto Político-Pedagógico nesta perspectiva inovadora requer “politizar as vivências e os sentimentos, o ambiente físico, os estilos de vida, a ocupação dos tempos, o acesso ao lazer, à cultura e a qualificação dos mestres”. (VEIGA, 2001, p. 41).

Após essas reflexões foram encaminhadas ações para que o grupo iniciasse a atividade referente ao Itinerário Avaliativo 2 tendo como objetivo a realização da primeira etapa da ação de revisão do Projeto Político-Pedagógico da escola: a construção do marco referencial. De acordo com a Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais o período de realização desta atividade seria de 25 a 31 de março, no entanto, a escola só conseguiu realizar este momento no dia 30 de março, às vésperas do prazo estabelecido pela SEE. Podemos identificar o prazo para realização da elaboração do marco referencial como primeiro desafio a ser vivenciado pelo coletivo nesta construção. Iniciar a construção do projeto correndo contra o tempo, fragiliza a construção de ações transformadoras, pois minimiza a capacidade de reflexão. De

acordo com Vasconcelhos (2013) para resgatar a credibilidade dos educadores neste processo de planejamento é preciso possibilitar aos docentes vivenciar algo que não demore muito. Entretanto, compreendemos que cada escola e seu corpo docente se organiza pedagogicamente mediante sua realidade concreta, suas especificidades, logo o tempo de uma escola se difere de outras, escola urbana e Escola do Campo, por exemplo. Concordamos com o autor ao afirmar que o tempo é um desafio específico para a elaboração do projeto, pois a escola sempre esta sem tempo para reunir o coletivo escolar, porém mesmo estando à escola disposta a construir momentos coletivos para esta elaboração, na prática esta organização é desafiadora.

É importante compreender que a construção do marco referencial constitui como parte fundamental do processo de revisão do projeto, onde explicitamos o que desejamos e assumimos posicionamento Político e Pedagógico, a fim de tensionar a realidade na busca de sua superação e transformação, além de fornecer parâmetros e critérios para o diagnóstico (VASCONCELLOS, 2013). Cada Itinerário Avaliativo é constituído de um roteiro de questões a serem respondidas pelo coletivo para posteriormente inserção na plataforma. Percebe-se que mesmo sendo feito uma mobilização, esta organização com o estabelecimento de prazos para cumprimento das atividades e inserção de dados fragiliza a autonomia da escola abrindo caminhos para o enfraquecimento da mudança, uma vez que a elaboração do projeto se apresenta como exigência e não como ação necessária, onde o grupo coletivamente construa suas próprias trilhas respeitando suas especificidades.

Apresentaremos como se constituiu a construção do marco referencial, as sugestões de diálogos para a sistematização de pontos importantes para sua elaboração. O coletivo foi dividido em três grupos de trabalho para o debate e redação de textos acerca das temáticas definidas para cada um deles. Posteriormente as propostas foram apresentadas em uma plenária para apreciação de todos. É importante ressaltar que esta construção foi organizada e conduzida pela direção e supervisão da escola, tendo como orientação das ações as proposições dos itinerários propostos pela SEE/MG.

Quadro 4 – Frente de diálogo para elaboração do marco situacional

Grupo de Trabalho 1

Este grupo está responsável por definir a primeira parte do Marco Referencial, que diz respeito sobre o Marco Situacional.

Tendo, como questão norteadora, “onde estamos, como vemos nossa realidade”, o grupo deve refletir sobre o contexto em que a escola está inserida.

Oriente os integrantes do grupo a apresentarem, no texto, um olhar amplo acerca da realidade. Chame a atenção para o fato de que a análise minuciosa decorrerá do aprofundamento proposto pelo diagnóstico, a ser executado futuramente.

O texto proposto pelo grupo deverá apresentar a missão da escola, ou seja, a sua razão de ser. Para isso, deve articular as concepções pedagógicas sustentadoras do Projeto, o currículo, a prática docente e as diversas formas de organização e participação na instituição.

Fonte: <http://dpitinerariosmg.caedufjf.net/>

Quadro 5 – Frente de diálogo para elaboração do marco filosófico

Grupo de Trabalho 2

Este grupo está responsável por definir a segunda parte do Marco Referencial, que diz respeito sobre o Marco Filosófico.

A tarefa dos integrantes consiste em refletir sobre a realidade global desejada, ou seja, a sociedade, a pessoa e a educação que se deseja construir. A questão norteadora é "para onde queremos ir".

Oriente os integrantes do grupo a apresentarem, no texto, o propósito de escola a ser buscado.

O texto proposto pelo grupo deverá apresentar a visão da escola, ou seja, as suas aspirações.

Fonte: <http://dpitinerariosmg.caedufjf.net/>

Quadro 6 – Frente de diálogo para elaboração do marco operativo

Grupo de Trabalho 3

Este grupo está responsável por definir a terceira parte do Marco Referencial, que diz respeito ao Marco Operativo.

A tarefa dos integrantes consiste em definir os critérios dos esforços para o alcance da realidade desejada, tendo em mente o contexto ideal específico da escola. A questão norteadora é "qual horizonte queremos para a nossa ação".

Oriente os integrantes do grupo a apresentarem, no texto, o posicionamento quanto aos princípios e valores da instituição, de modo a guiar a caminhada rumo ao descrito no Marco Filosófico. Não é tempo, ainda, de propor iniciativas, o que acontecerá durante a execução do diagnóstico e do plano de ação, mais a frente.

O texto proposto pelo grupo deverá indicar como a escola pretende se organizar.

Fonte: <http://dpitinerariosmg.caedufjf.net/>

Percebe-se que a proposição das ações traz provocações pertinentes para reflexão e construção do marco referencial do Projeto Político-Pedagógico. Entretanto, a observação que se faz nesta construção é a necessidade de retomar estudos e reflexões de conceitos centrais para que o projeto avance em direção a práticas propositivas de mudanças, como escola, cidadania, educação, sociedade. Afinal, são tantos os problemas, as contradições, os limites onde à sensação de esgotamento de perspectivas em direção a outros horizontes parecem tomar conta do ambiente escolar. Para Vasconcellos (2013) isso ocorre mediante a precarização das condições de trabalho, fortalecendo nos sujeitos o desânimo para a luta. Portanto é preciso resgatar a esperança, o desejo e a necessidade de encerrar a realidade concreta, com todas as suas mazelas para assim construir ações capazes de enfrentar os desafios.

Para construir o Projeto Político-Pedagógico da Escola do Campo é fundamental que o corpo docente tenha consciência da concepção de Educação do Campo enquanto projeto educativo que busca romper com a educação hegemônica que aliena e segrega a classe trabalhadora, como afirma Caldart (2010).

Hoje no campo, como no conjunto da sociedade, predomina uma educação que conforma os trabalhadores a uma lógica que é de sua própria destruição como classe, como grupo social e cultural, como humanidade. Para romper com essa lógica instalada, de subserviência às necessidades da reprodução do capital e degradação das condições de vida humana é preciso instaurar um projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas [...] (CALDART, 2010, p. 64).

Efetivamente não é simples romper com as ideologias dominantes da sociedade capitalista onde a escola é organizada para garantir as funções da educação para a reprodução do capital, produzindo e qualificando a classe trabalhadora para atender suas necessidades e funcionalidades. Portanto, é preciso considerar esse desafio, compreender que este coletivo docente que constitui a escola também é fruto dessa mesma educação que leva a destruição do trabalhador e retira dele o direito e a força para lutar pela construção de outro projeto de escola e de sociedade conforme Caldart aponta.

É diante deste desafio que a EELA se encontra e reelabora seu Projeto Político-Pedagógico, na busca de construir caminhos para se constituir enquanto escola de direito que represente os interesses dos camponeses e os traços da Educação do Campo, onde estão relacionados à formação humana atrelada a uma concepção de campo e de sociedade.

Apresentaremos a seguir fragmentos do texto ainda em construção do marco referencial, que diz respeito ao marco situacional, filosófico e operativo.

Hoje a perspectiva da Escola Estadual Lídio Almeida dar-se-á na luta pela construção da sua identidade enquanto Escola do Campo. [...] nos deparamos numa crise de identidade. Em seu processo a escola estava em um caminho de formação pensando em ajudar os alunos em encontrar caminhos de saída, e agora refletindo sobre nossa realidade enquanto Escola do Campo, percebemos que precisamos despertar em nossa escola um novo olhar sobre a nossa missão enquanto escola. (Marco situacional, Projeto Político-Pedagógico, 2019).

Observa-se que a EELA assume a identidade enquanto Escola do Campo, bem como o compromisso de construir coletivamente esse novo caminhar. Reconhece a necessidade de se construir uma escola em que os sujeitos camponeses tenham sua cultura, sua identidade valorizada e respeitada. Percebem a necessidade de construção da escola onde a vida social dos sujeitos deva ser estudada, interpretada e refletida servindo de instrumento para viabilizar a construção de conhecimentos significativos às suas necessidades concretas.

Sabendo do papel importante que a escola exerce na vida do aluno, pensamos em formar cidadãos críticos e pensantes, que sejam protagonistas, que questionem e mudem sua realidade. Pensando nesse objetivo, às vezes nos perdemos, porque estamos muito preocupados com o mundo do trabalho, ou seja, deixamos nossa prática educacional com o mundo do trabalho, ou seja, deixamos nossa prática educacional ser conduzida para o emprego, lucro, vestibular, avaliações sistêmicas, etc. Não que esses aspectos não sejam importantes, mas a cidadania e a prática social ficam minimizadas neste contexto. [...]. Precisamos pensar além do giz, do quadro e dos conteúdos programáticos [...] A escola pode ser sim, lugar de debates, questionamentos, queremos alunos críticos, participativos capazes de exercer a cidadania consciente. (Marco filosófico, Projeto Político-Pedagógico, 2019).

No marco filosófico a EELA avança e apresenta consciência da necessidade de mudança de paradigmas, onde o conhecimento bancário em nada contribui para construção da educação que emancipa. Traz a importância do protagonismo dos estudantes na construção do conhecimento e da escola como espaço democrático, tendo a realidade social como objeto de estudo, interpretação e passível de mudanças.

A escola que queremos é então aquela que está de portas abertas para o conhecimento de mundo, onde a interpretação esteja além dos códigos pedagógicos, queremos construir uma educação que interprete as mazelas da nossa sociedade, que identifique e analise, encontrando os caminhos para as mudanças que tanto almejamos. (Marco Operativo, Projeto Político-Pedagógico, 2019).

No marco operativo apresentam a escola como espaço de construção do conhecimento tendo a realidade social como objeto de estudo, servindo também de trilhas para direcionar a prática educativa, entretanto, expõe o desejo de mudança desta realidade sem explicitar qual o horizonte, que mudança almejam, que tipo de sociedade desejam construir. Acreditamos que o coletivo da EELA ao prosseguirem na construção de práticas pedagógicas ancoradas aos princípios da Educação do Campo irão avançar a percepção da necessidade de romper com as estruturas desiguais da sociedade capitalista. Os textos referentes ao marco referencial foram socializados na plenária, inserido na plataforma e passará por revisão em momento a ser definido pela SEE/MG. A escola segue na construção do Projeto Político-Pedagógico tendo as ações desta pesquisa, as diretrizes das Escolas do Campo do estado de Minas Gerais, os itinerários avaliativos, entre outros como elementos norteadores dessa construção.

4. NOVOS HORIZONTES, NOVAS PERSPECTIVAS...

É preciso coragem e persistência para construir a escola que represente os interesses dos trabalhadores uma vez que esta escola inserida no sistema capitalista constitui um aparelho ideológico do estado, logo defende as ideologias do estado burguês. Pode parecer inocência política desejar que esta instituição engessada pelo capital venha constituir como instrumento representativo do povo, entretanto, tem propostas pedagógicas sendo implementadas que mostram na prática que construir a escola da classe trabalhadora é possível, a exemplo a EFA Bontempo que fez parte desta pesquisa-ação. São inúmeros os limites e desafios para construção de uma escola que atenda aos interesses das classes trabalhadoras, pois no chão da escola o desânimo e a descrença tomou conta dos seus profissionais diante de um sistema de ensino fracassado no qual o estado enquanto responsável por garantir o direito à educação de qualidade submete o povo a exploração, obediência e a passividade. Para Arroyo (1991) não é possível construir a escola que liberte o povo da alienação e viabilize a libertação de classe utilizando os mesmos livros didáticos, as mesmas práticas pedagógicas, a mesma estrutura da escola que ensina a submissão, a passividade. O autor alerta ainda que, o rompimento dessa estrutura institucional é limitado, complexo e exige alterações de velhas estruturas e principalmente um conhecimento crítico da realidade constituinte da escola, pois só assim é possível reinventar diariamente o dia a dia da escola necessária para a classe trabalhadora. A experiência vivenciada na construção desta pesquisa ação mostra que é possível acreditar que a educação escolar para a classe trabalhadora é possível e necessária.

Os caminhos trilhados nesta pesquisa-ação foram conduzidos pelo coletivo no movimento de encontrar horizontes para se pensar a construção da EELA enquanto Escola do Campo e seu Projeto Político-Pedagógico alicerçado nos princípios fundantes da Educação do Campo. Mesmo estando a EELA inserida nos moldes regulares e necessitar ampliar a compreensão desta concepção pedagógica é perceptível na realização desta pesquisa o avanço em direção a esse novo horizonte. Acreditamos que as trilhas percorridas foram fundamentais na construção de terreno fértil para que o grupo possa se debruçar na reelaboração do Projeto Político-Pedagógico, tendo novas formas de olhar para esta realidade onde as especificidades dos povos do campo sejam reconhecidas, respeitadas.

Esta pesquisa foi construída no chão da escola, da realidade concreta ali encontrada e da

reflexão crítica e coletiva, onde foram trilhados caminhos apontados pelo coletivo como necessários e capazes de viabilizar a construção dessa nova identidade. Certamente os próximos caminhos a serem trilhados são desafiadores, agora, auto reconhecida enquanto Escola do Campo, implica no desdobramento de ações condizentes com esta identidade, onde o Projeto Político-Pedagógico seja o instrumento norteador desta nova caminhada. Fazer parte do corpo docente da EELA tendo a formação em Educação do Campo possibilita e amplia a continuidade de diálogos e construção de ações que permitam o fortalecimento e a consolidação da Escola do Campo. Essa realidade aponta a necessidade de ampliação de políticas para além do reconhecimento enquanto Escola do Campo, ou seja, este reconhecimento deve estar atrelado a ações que possibilitem a escola construir essa nova identidade. A ampliação da política de formação de professores aparece como instrumento fundamental para esta transformação, pois contribui de forma significativa para transformar a realidade escolar de encontro às finalidades da Educação do Campo.

A pesquisa aponta ainda a relevância de um trabalho construído coletivamente, onde os sujeitos são os protagonistas da construção de práticas colaborativas, emancipatórias tendo como objetivo a transformação da realidade escolar. Esses caminhos trilhados coletivamente trouxeram como legado a esperança de que mesmo estando a Escola do Campo instituída nos moldes regulares é possível a construção de práticas pedagógicas emancipatórias, onde os anseios e necessidades dos sujeitos do campo sejam determinantes na construção de um Projeto Político-Pedagógico que se constitua como instrumento de luta e norteador das práticas educativas.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos do estado**. 5 ed. Trad: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. RJ: Edições Grral, 1985.

ARROYO, M. G. *et al.* **Da escola carente á escola possível**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. **Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, jan./mar. 2015. Editora UFPR.

_____. **Para uma releitura do PNE a partir da diversidade: questões pendentes**. In: Paulo Vinicius Baptista da Silva, Lucimar Rosa Dias, Rosa Amália Espejo Trigo (Orgs). Educação e Diversidade: justiça social, inclusão e direitos humanos. Curitiba: Editora e Livraria Appris, 2015.

_____. **Diversidade**. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012.

BRANDÃO, C. R. **Círculo de Cultura**. In: STRECK, R. D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira).

_____. Ministério de Desenvolvimento Agrário, 22 março de 2018. Disponível em <http://www.mda.gov.br>.

_____. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010: **Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária** – In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Educação do Campo: marcos normativos. Brasília-DF: MEC/SECADI, 2012.

CALAZANS, M. J. C. **Para compreender a educação do Estado no meio rural – traços de uma trajetória**. In: THERRIEN, Jacques e DAMASCENO, Maria Nobre (coords). Educação e Escola no Campo. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. **A Escola do Campo em Movimento**. In: BEJAMIN, César. Projeto Popular e Escolas do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, 2000. (Coleção Por Uma Educação do Campo, nº. 03)

_____. **A Escola do Campo em movimento.** In: Por uma Educação do Campo. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **Educação do Campo.** In: CALDART, R. et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

_____. **Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso.** Trab. Educ. Saúde. Rio de Janeiro, vol.7, n 1, mar/jun.2009.

_____. **Elementos para construção do Projeto Político-Pedagógico para a Educação do Campo.** In Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo / Mônica Castagna Molina e Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus (organizadoras). Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004.

_____. **Sobre Educação do Campo.** In: SANTOS, C. A. (org.). Por uma Educação do Campo: Campo – políticas públicas – Educação. 7. Ed. Brasília: NEAD especial, 2008.

CÂMARA MONTE, T. M. **A religião e sua função social.** Revista Inter-Legere, n. 5, 7 dez. 2013.

CARDOSO, L; MÂRCIO, A; OLIVER, P. L. M. **Pesquisa-ação: possibilidade para a prática problematizadora com o ensino.** Revista Diálogo Educacional, 2006, vol 6. Disponível em:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189116275005>

CARIA, A. de. **Projeto Político-Pedagógico em busca de novos sentidos.** São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

DEMO, P. **Desafios modernos da Educação.** 7ed. Petrópolis: vozes, 1998.

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.

EMATER ; Festa da Manga em Itaobim; disponível em http://www.emater.mg.gov.br/portal.do?flagweb=site_tpl_paginas_internas&id=5560#.XNeFeI5Kg2w. Acesso em junho, 2019.

FERNANDES, B. M. **A Educação Básica e o Movimento Social no Campo.** Vol.2. Brasília, 1999.

_____. **Diretrizes de uma caminhada.** In: Por uma educação básica no campo: identidade e políticas públicas. V.4. Brasília, 2002.

FRANCA-BEGNAMI, M. J. **A inserção socioprofissional de jovens do campo: Desafios e possibilidades de egressos da Escola Família Agrícola Bontempo.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais-Faculdade de Educação. Belo Horizonte,

2010.

FREIRE, P. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez, 1982 – Coleção polêmicas do nosso tempo; v.4.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Exemplar, 1405. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. FREIRE. Paulo.

_____. **Conscientização: Teoria e Prática da Libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2001.

FREITAS, H. C. L. de. **A Nova Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada**. In. Educ. Soc. Campinas, vol 28, n.100, out. 2007.

GADOTTI, M. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Cidadã**. In: BRASIL. MEC. SEED. Salto para o Futuro: Construindo a escola cidadã, Projeto Político-Pedagógico. Brasília, DF, 1998.

GANDIN, L. A. **Qualidade Total em Educação: a fala mansa do Neoliberalismo**. In. Revista de Educação AEC, v. 23, n. 92, Brasília, 1994.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas da Pesquisa Social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JESUS, S. M. S. A. de. **Questões Paradigmáticas da Construção de um Projeto Político da Educação do Campo**. In: MOLINA, M. C.; JESUS, Sônia M. S. A. de (Orgs) Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Vol.5. Brasília, 2004.

KELLER, P. F. **Trabalho e economia do artesanato no capitalismo contemporâneo**. In: 29ª REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, Natal/RN, 2014.

KOLLING, E. J. **Escola do Campo**. In: CALDART, R. et al. (Org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MÉLLO, R. P. et al. **Construcionismo, práticas discursivas e possibilidades de pesquisa**. Psicologia e Sociedade, v.19, n.3, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, W. Pintura artística no povoado do Pasmadinho. Blog Wederson Moraes – Artista Plástico. Consultado em 17/05/2019. Disponível em "<http://wedersonmoraesartista.blogspot.com/2018/07/>"

MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra). **Dossiê MST Escola**. Caderno de

Educação, nº 13, Edição Especial, 1 ed, agosto de 2005.

OLIVEIRA, A. E. A. de. **Assentamento Jerusalém município de Rubim/MG: mudança nas condições de vida das famílias.** Universidade Federal de Minas Gerais – Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2017.

OLIVEIRA, L. M. T. de.; CAMPOS, M. **Educação Básica do Campo.** In: CALDART, R. S. et al. (org.). Dicionário da Educação do Campo. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

PAIXÃO, J. S. da. **Jovens urbanos em uma Escola do Campo: um estudo de caso na Escola Família Agrícola Bontempo-Itaobim/MG.** Universidade Federal de Minas Gerais- Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2019.

PRODUÇÃO: **Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do campo.** Revista AEC e UNESCO, Redação: Comissão constituída por: Bernardo Mançano F- UNESP, Paulo Ricardo Cerioli, osfs- ITERRA, Roseli Salette Caldart- MST. Brasília, julho de 1998.

PRODUÇÃO: **II Conferência Nacional: Por uma Educação do Campo.** Luziânia, Goiás, agosto de 2004. Disponível em <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1418/1432> Acesso em janeiro de 2018.

QUEIROZ, M. A. de. **A Questão Rural e os descertos da educação: o caso de Ceará-Mirim.** 1984.157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP, 1984.

ROCHA, G. R. **A formação docente como estratégia de mobilização e afirmação da Escola do Campo no distrito de Itapiru, município de Rubim/MG.** 2018. 102f. Sistematização de Experiência (Mestrado em Educação do Campo) - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Amargosa, 2018.

ROSENO, S. M. O Curso de licenciatura em Educação do Campo: **Pedagogia da Terra e a especificidade da formação dos educadores e educadoras do campo em Minas Gerais.** 2010. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 08 de julho de 2010.

SENSATO, E. de J. G. **Entre promessas e contradições: dilema da ação política na trajetória do Sindicato dos Trabalhadores Rurais de Muriaé – MG.** 2013. 83f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) – Departamento de Extensão Rural da Universidade Federal de Viçosa. Viçosa, 05 de julho de 2013.

SILVA, L. H. da. **As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?** Viçosa: UFV, 2003.

SILVA, L. H. da; COSTA, V. A.; ROSA, W. M. **A educação de jovens e adultos em áreas de**

reforma agrária: desafios da formação de educadores do campo. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, abr. 2011.

SOUZA, E. J. de. et al. **Limites e possibilidades: um olhar sobre o Projeto Político-Pedagógico na perspectiva da Educação do Campo.** In: Teoria e prática da Educação do Campo: análises de experiências. Brasília: MDA, 2008.

SOUZA, J.; KANTORSKI, L. P; LUIS, M. A. V. **Análise documental e observação participante na pesquisa em saúde mental.** Revista Baiana de Enfermagem, Salvador, v. 25, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em < <http://www.portalseer.ufba.br/index.php/enfermagem/article/viewArticle/5252>> Acesso em: 10 de agosto de 2018.

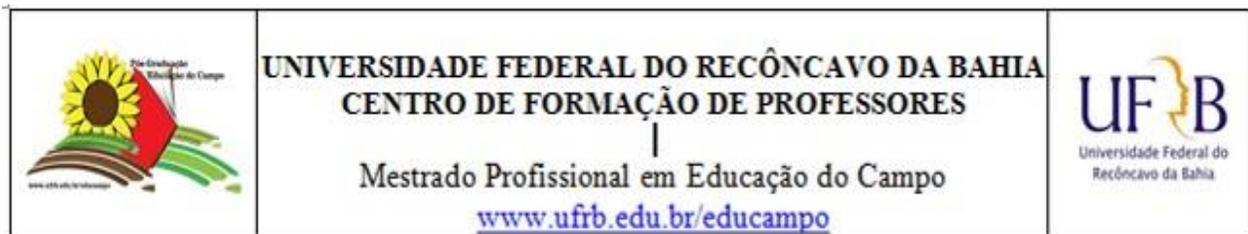
THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez. 2000.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 15ª ed. Libertad, 2013.

VEIGA, I. P. A. **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível.** 14ª ed. Papyrus, 2002.

VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Org.). **As Dimensões do Projeto Político- Pedagógico.** 2ª ed. Papyrus, 2003.

APÊNDICE 1 – Questionário aplicado aos docentes e gestores



Prezado (a)

professor(a),

Este questionário é um instrumento de coleta de dados da pesquisa intitulada “*Projeto Político- Pedagógico da Escola do Campo: instrumento para viabilizar a efetivação da Educação do Campo na Escola Estadual Lídio Almeida, Município de Rubim/MG*” Linha de pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo, sob orientação da Professora Me.Terciana Vidal Moura. Neste sentido, gostaríamos de sua colaboração preenchendo o presente questionário. NÃO É PRECISO IDENTIFICAR SEU NOME. Os dados aqui levantados serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa, produção de trabalhos e artigos, assegurado-se o respeito à dimensão ética que deve nortear as pesquisas educacionais. Contamos com a sua colaboração para a efetivação de nossa pesquisa! Muito obrigada!

Atenciosamente

Prof^a Ana Elisa Antunes de
Oliveira

I. INFORMAÇÕES PESSOAIS⁷

1. Sexo: a. () Masculino b. () Feminino
2. Idade: _____
3. Estado civil: a. () Solteiro b. () Casado c. () Separado d. () Viúvo
e. () Outro _____
4. Possui filhos? a. () Não b. () Sim. Quantos? _____
5. Município em que reside: _____
6. Reside: a. () Na cidade b. () No campo

⁷ Este instrumento de pesquisa foi elaborado pela profa. Terciana Vidal Moura e pelo prof. Fábio Josué Souza dos

Santos no âmbito de atividades de pesquisa desenvolvidas no Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) adaptado pela Mestranda Ana Elisa Antunes de Oliveira. Para a presente pesquisa, o instrumento sofreu os devidos ajustes.

7. Município em que trabalha: _____

8. Turno em que trabalha na educação:

a. () Matutino b. () Vespertino c. () Noturno

II. INFORMAÇÕES SOBRE SUA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

9. Distância aproximada entre sua residência e escola onde trabalha: _____ km

10. Como faz o deslocamento de casa para a escola e vice-versa?

11. Tempo total de serviço **em sala de aula**: anos 12. Tempo de serviço nessa escola: ____ anos

13. Tempo de serviço em **Escola do Campo**: _____ anos

14. Já exerceu ou exerce alguma **outra função** profissional na Educação, além da docência?
Em caso afirmativo, preencha o quadro a seguir.

14.1 Na cidade	<input type="checkbox"/> Direção de Escola, por _____ anos <input type="checkbox"/> Coordenação Pedagógica, por _____ anos <input type="checkbox"/> Outra _____, por _____ anos <input type="checkbox"/> Não (nunca exerceu)
14.2 No campo	<input type="checkbox"/> Direção de Escola, por _____ anos <input type="checkbox"/> Coordenação Pedagógica, por _____ anos <input type="checkbox"/> Outra _____, por _____ anos <input type="checkbox"/> Não (nunca exerceu)

15. Regime de trabalho atual:

a. () Efetivo b. () Contratado c. () Efetiva e contratada d. () Outro

16. Tipo de rede à qual é vinculada, atualmente:

a. () Municipal b. () Estadual c. () Particular

17. Preencha as informações solicitadas na tabela a seguir, considerando o seu trabalho docente neste ano de 2017.

TURNO	Nome da Escola (ou sigla)	Nível de ensino	Série(s) / Ano(s) que atende	Quantidade de alunos que você
				atende
Matutino				
Vespertino				
Noturno				

III. INFORMAÇÕES SOBRE SUA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Nível	Nome do curso	da Instituição (ou sigla)	Ano de conclusão
Ensino Médio			
Ensino Médio*			
Graduação			
Graduação*			
Graduação*			
Pós- Graduação			
Pós- Graduação*			
Pós- Graduação*			

Nota: são colocadas 2 linhas para nível médio e 3 para graduação e 3 para pós-graduação, porque pode ocorrer de o colaborador respondente possuir mais de um curso no mesmo nível de ensino. Preencha apenas as linhas correspondente à sua formação.

IV. INFORMAÇÕES SOBRE PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

18- Já participou da elaboração/reelaboração do Projeto Político-Pedagógico de alguma escola?

() Sim () Não

19- Qual compreensão você tem sobre Projeto Político-Pedagógico?

20- Para você, qual a importância do Projeto Político-Pedagógico para a escola? 21- Como deve ser construído o Projeto Político-Pedagógico?

- 22-Quais dificuldades são enfrentadas para elaboração/reelaboração do PPP? 23-O que poderia ser feito para enfrentar essas dificuldades?
- 24-A escola que você trabalha tem Projeto Político-Pedagógico – PPP? Como ele foi construído? Quem participou de sua construção?
- 25-Qual foi o papel do professor no processo de elaboração do PPP?
- 26-O PPP da escola tem sido utilizado para orientar a gestão do trabalho pedagógico na escola? Caso afirmativo, de que forma? Caso negativo, por que não?
- 27-O PPP da escola tem servido de referencial na gestão do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula? Porquê?
- 28-Para você o que identifica uma Escola do Campo?
- 29-A escola de sua atuação é uma Escola do Campo? Justifique.
- 30-O PPP da sua escola pode ser considerado um PPP que atende as especificidades da Escola do Campo? Justifique?
- 31- Caso não exista PPP na escola, que proposta faria para dar início a elaboração do documento? Quais desafios/dificuldades a serem enfrentados?
- 32-Que referencial teórico você conhece sobre PPP
- 33-Que referencial teórico de Educação do Campo você conhece?

Muito obrigada!

Prof^a. Ana Elisa Antunes de Oliveira
Dezembro de 2017