

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E  
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA**

**Wender Vicente Teixeira de Moura**

**Desafios na implementação das Diretrizes da Educação do Campo em uma  
escola estadual do leste de Minas Gerais**

Juiz de Fora

2019

**Wender Vicente Teixeira de Moura**

**Desafios na implementação das Diretrizes da Educação do Campo em uma  
escola estadual do leste de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira.

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Moura, Wender Vicente Teixeira de.

Desafios na implementação das Diretrizes da Educação do Campo em uma escola estadual do leste de Minas Gerais / Wender Vicente Teixeira de Moura. -- 2017.

110 f.

Orientador: Julvan Moreira de Oliveira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017.

1. Diretrizes da Educação do Campo. 2. Educação do Campo. 3. Projeto Político Pedagógico. I. Oliveira, Julvan Moreira de, orient. II. Título.

**Wender Vicente Teixeira de Moura**

**Desafios na implementação das diretrizes da educação do campo em uma  
Escola Estadual do Leste de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Área de concentração: Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 31 de outubro de 2019.

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira - Orientador  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Luiz Flávio Neubert  
Universidade Federal de Juiz de Fora

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Welessandra Aparecida Benfica  
Universidade do Estado de Minas Gerais

Dedico esse trabalho a meus pais, Senhor João Custódio Teixeira e Dona Geralda de Moura Teixeira, pelo empenho e dedicação de quem, mesmo residindo no meio rural e longe da escola, não mediram esforços para oferecer pelo menos a Educação Básica a seus seis filhos, em tempos tão difíceis como foi a década de 1980.

## AGRADECIMENTOS

Não foi fácil chegar até aqui. Por esse motivo, tenho muito a agradecer. Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por me iluminar, abençoar a cada dia de minha vida, mas, especialmente, na trajetória desse mestrado. Quero deixar externado meu agradecimento a todos os familiares e amigos que torceram por mim e me incentivaram.

Ao Prof. Dr. Julvan Moreira de Oliveira, que me orientou nesta pesquisa, indicando-me o caminho a seguir rumo à mais essa vitória.

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Welessandra Aparecida Benfica e ao Prof. Dr. Luiz Flavio Neubert, pelo aceite em fazer parte da banca de qualificação e agradeço, de maneira especial, às valiosas dicas que recebi naquele momento.

À Amélia Gabriela, minha suporte de orientação, que, com sua dedicação e presteza, teve muita paciência para me auxiliar.

A todos os colegas de mestrado, pelo companheirismo e convivência. Porém, alguns estiveram mais próximos, por isso, meu agradecimento especial aos colegas e, porque não dizer depois desta jornada, amigos: Maria Aparecida, Vanderlei, Frederico, Marcos, Elcilene, Reijane, Kívia, Edson, Vilmar e Mauro.

Agradeço aos funcionários da Superintendência Regional de Ensino de Governador Valadares, pelo apoio e incentivo sempre que encontravam comigo pelos corredores ou em suas salas, da mesma forma agradeço aos colegas diretores de escola da rede estadual.

A dois amigos que foram responsáveis por não deixar eu desistir em dois momentos distintos. O primeiro é o diretor Ronaldo Marque que não deixou de forma alguma eu desistir de fazer o processo seletivo, inclusive imprimiu meu cartão de inscrição e colocou em minha mão. Depois, em outro momento, em meados do segundo período, pensei em parar com o curso do mestrado, mas meus colegas mestrandos não se cansaram de mandar mensagens de incentivo e encorajamento, em especial, o amigo Vanderlei Barroso, que me ligou, conversou horas comigo e me fez refletir direito.

Agradeço a toda equipe da escola, pelo incentivo e apoio, aos colegas de trabalho que se dispuseram de toda boa vontade a responder o questionário e aos servidores: Aliciane, Alzira, Daniel, Jamily, João Marcos, Maria Bernadeth, Odirley, Selma e Vanessa – que são efetivos e com toda boa vontade participaram da

entrevista. Quero aqui agradecer, especialmente, a vice-diretora da escola, Senhora Selma Helena, que, com muita dedicação, competência e sabedoria dirigiu a escola em minhas ausências para os estudos.

À Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e o CAEd/ UFJF, pela parceria que proporcionou a realização deste meu sonho.

Por fim, quero agradecer imensamente a todos que não foram citados, mas que, de maneira direta ou indireta, ajudaram-me a chegar a este momento de vitória.

## RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação (PPGP), do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/ UFJF). O caso de gestão a ser estudado irá discutir os Projetos Político Pedagógico (PPP) das escolas do campo, mais especificamente da Escola Estadual José Teixeira Franco, localizada em Expedicionário Alicia, distrito do município de Aimorés/ MG. Esta análise foi feita a partir do atual PPP, com foco nas Diretrizes da Educação do Campo e o fazer pedagógico da escola. O objeto da pesquisa surge diante do fato de se tratar de uma instituição com perfil de escola do campo, mas com um PPP que não contempla tais diretrizes. Portanto, busca-se investigar as limitações que a escola enfrenta para implementar em seu cotidiano as Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais. A partir de um questionário respondido pelos alunos, com o auxílio ou não dos pais e da ficha de matrícula dos discentes, foi verificada a predominância maciça de alunos diretamente ligados ao campo. Para o aprofundamento do tema, buscou-se a leitura de textos e dissertações sobre Educação do Campo para enriquecer o referencial teórico. Em seguida, fizemos uma pesquisa de campo com entrevistas para verificar a possibilidade de se ter uma escola do campo e para o campo. Portanto, a pesquisa objetiva identificar e analisar os desafios que a gestão de uma escola estadual do leste de Minas Gerais enfrenta para consolidar as diretrizes das escolas do campo em seu currículo e no PPP, com vistas a vivenciar as diretrizes da educação do campo na instituição educacional. Busca-se ainda desvendar esse perfil e indicar alternativas para a implantação das citadas diretrizes no PPP e currículo da escola, a fim de assegurar uma educação voltada para a realidade dos alunos, aliando qualidade e realidade. Assim, a educação pode ser um instrumento de fomento da sucessão rural, da perpetuação das famílias de agricultores familiares através de seus descendentes. Essa pesquisa abrangeu a equipe gestora, professores, profissionais da escola e comunidade escolar, bem como os órgãos administrativos hierarquicamente superiores.

Palavras-chave: Diretrizes da Educação do Campo. Educação do Campo. Projeto Político Pedagógico.

## **ABSTRACT**

This dissertation was developed within the scope of the Professional Graduate Program in Education Management and Evaluation (PPGP), of the Center for Public Policy and Educational Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The case studied discussed the Pedagogical Political Projects (PPP) of the field schools, specifically the José Teixeira Franco State School, located in Expedicionário Alicio, a district of Aimorés/ MG. This analysis based on the current PPP, focusing on the Field Education Guidelines and the pedagogical practice of the school. The research object arises from the fact that it is dealing with a school that has a profile of a field school, but its PPP does not include such guidelines. Therefore we sought to investigate the limitations that this school faces to implement in its daily life the Education Guidelines of the Field of Minas Gerais. Since from a questionnaire answered by students with or without the help of parents, and the registration card of the students, there was a massive predominance of students directly linked to the field. Seeking to deep in the theme, I devoted to reading texts and dissertations that dealt with the field education theme to enrich my theoretical framework, and then we did a field research with interviews and questionnaires to verify the possibility of having a school of the field and for the field. Therefore, the research aims to identify and analyze the challenges that the management of José Teixeira Franco State School faces to consolidate the guidelines of the Minas Gerais field schools in its curriculum and PPP, with a view to experience the field education guidelines in the educational institution, it also sought to unveil this profile and to indicate alternatives for the implementation of the mentioned guidelines in the PPP and school curriculum, in order to ensure an education focused on the students' reality, combining quality and reality. Thus education may be an instrument for fomentation rural succession, which is the perpetuation of families of family farmers through their descendants. This research covered the management team, teachers, school professionals, and school community involved, as well as the hierarchically superior administrative departament.

Keywords: Field Education Guidelines. Field Education. Pedagogical Political Project.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Parede danificada .....	47
------------------------------------	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relativo às respostas obtidas sobre clima escolar .....	76
Quadro 2 - Aceitação dos professores e pedagoga para a implementação das Diretrizes da Educação do Campo .....	80
Quadro 3 - Adequação do PPP e Regimento Interno em conformidade com as Diretrizes e legislação da Educação do Campo .....	82
Quadro 4 - Elaboração de material, definição de calendário de atividades e monitoramento dos encontros .....	83
Quadro 5 - Capacitação em serviço .....	84
Quadro 6 - Planejamento Integrado .....	85
Quadro 7 - Divulgação da Licenciatura em Educação do Campo .....	87
Quadro 8 - Revendo o Plano .....	88

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Informações gerais sobre as Escolas no Campo, no Brasil, em 2017 ....	28
Tabela 2 - Alunos aprovados, reprovados e evadidos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), no período de 2015 a 2018 .....	41
Tabela 3 - Alunos aprovados, reprovados e evadidos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), no período de 2015 a 2018 .....	42
Tabela 4 - Alunos aprovados, reprovados e evadidos das três turmas do Ensino Médio no período de 2015 a 2018 .....	42
Tabela 5 - Alunos com e sem vínculo com o campo (rural) .....	45
Tabela 6 - Quadro de Funcionários da escola em estudo por função que exerce e local de residência em 2019 .....	48
Tabela 7 - Quantidade de servidores efetivos e designados (temporários), na escola em estudo, por função, no ano de 2019 .....	49
Tabela 8 - Equipe convidada a participar da pesquisa de campo .....	67
Tabela 9 - Servidores entrevistados por função e tempo de serviço .....	68

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAEd/ UFJF	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional de Escolas da Comunidade
CPT	Comissão Pastoral da Terra
DED	Diário Escolar Digital
E.E.	Escola Estadual
EJA	Educação para Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GPT	Grupo Permanente de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Movimento de Atingidos por Barragens
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MG	Estado de Minas Gerais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PAE	Plano de Ação Estratégico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDA	Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agrário
SEE	Secretaria de Estado de Educação
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2</b>	<b>PERFIL DAS ESCOLAS DO CAMPO</b> .....	23
2.1	PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E EDUCAÇÃO DO CAMPO: BUSCANDO A QUALIDADE .....	26
2.2	DISTINGUINDO EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	30
2.3	AS LUTAS PELO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E PARA O CAMPO .....	33
2.4	MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS E SUA DIVERSIDADE .....	35
2.5	ANÁLISE DO PERFIL DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ TEIXEIRA FRANCO ..	40
2.5.1	<b>Caracterização do perfil da comunidade atendida</b> .....	43
2.5.2	<b>Processos didáticos pedagógicos</b> .....	46
<b>3</b>	<b>UMA ESCOLA DO CAMPO E PARA O CAMPO: REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	52
3.1	EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIREITO SOCIAL, HUMANO E CULTURAL .....	53
3.2	ESCOLA COM A CARACTERÍSTICA DE SEU TERRITÓRIO .....	56
3.3	O CURRÍCULO NA / DA EDUCAÇÃO DO CAMPO BRASILEIRA .....	59
3.4	A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) NA FORMAÇÃO DO PERFIL DAS ESCOLAS DO CAMPO .....	62
3.5	ASPECTOS DA METODOLOGIA, DO REFERENCIAL TEÓRICO E DA PESQUISA DE CAMPO .....	64
3.5.1	<b>Algumas considerações acerca do questionário e das entrevistas</b> .....	68
<b>4</b>	<b>AS PROPOSTAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO EM UMA ESCOLA DO LESTE DE MINAS GERAIS</b> .....	78

4.1	CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE) .....	79
4.1.1	Adequação dos documentos internos da escola .....	81
4.1.2	Aprofundando no conhecimento sobre as Diretrizes da Educação do Campo .....	83
4.1.3	Planejamento Integrado entre as disciplinas .....	85
4.1.4	Divulgação dos cursos de Licenciatura do Campo .....	86
4.1.5	Avaliação das Ações .....	87
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	89
	REFERÊNCIAS .....	90
	APÊNCIDE A - Questionário aplicado aos alunos da Escola – 1º Capítulo .....	95
	APÊNCIDE B - Entrevistas com os efetivos da escola .....	97
	APÊNCIDE C - Questionário a ser aplicado a todos os professores e Especialista (pedagoga) da escola .....	98
	APÊNDICE D - Questionário a ser aplicado a todos os professores e Especialista (pedagoga) da escola .....	101
	ANEXO A - Carta às Escolas do Campo .....	105
	ANEXO B - Lista de escolas selecionadas para o projeto quintais produtivos da Escola E.E. José Teixeira Franco .....	106
	ANEXO C - Cartaz Quintais Produtivos .....	107
	ANEXO D - Fotografias da E.E. José Teixeira Franco .....	108

## 1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação trata da Escola Estadual José Teixeira Franco, situada à rua Malvina Fernandes, nº 21, no distrito de Expedicionário Alício, no município de Aimorés, Minas Gerais (MG). A referida instituição iniciou suas atividades em 1950 com o nome de Escola Rural de Expedicionário Alício, em acomodações cedidas pela comunidade e, neste mesmo ano, transferiu-se para prédio próprio, construído pelo Governo do Estado de Minas Gerais, em um terreno de 11.880 m<sup>2</sup> doado por fazendeiros limítrofes com o distrito. Posteriormente, foi denominada Escolas Combinadas de Expedicionário Alício. Já em 1974, por força do Decreto nº 16.244 de 08/04/1974 do Governo do Estado, recebeu a denominação de Escola Estadual de Expedicionário Alício. E, em 04/01/1979, pela Lei nº 19.730 do Governo de Minas, passou a ser denominada de Escola Estadual José Teixeira Franco, o qual permanece até a presente data.

Eu, na situação de filho de agricultores familiares, tive a oportunidade de viver minha infância e parte da adolescência no meio rural de Expedicionário Alício. Como no distrito que resido não havia os anos finais do Ensino Fundamental, na época chamado de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, e também não existia o Ensino Médio, denominado de 2<sup>o</sup> grau, a partir do ano de 1985, quando estava com 11 anos de idade, passava a semana toda na sede do município para estudar. Naquele tempo, não era oferecido o transporte escolar gratuito para o meio rural. Aos finais de semana e férias sempre estava na companhia de minha família, ajudando na lida do campo.

Como disse anteriormente, no distrito onde morávamos, só era ofertado o ensino primário, graças a Deus, que deu sabedoria a meu pai, com muito trabalho e sacrifício, em 1975, ele comprou uma pequena casa na cidade para dar oportunidades para que seus seis filhos continuassem seus estudos. Eu sou o mais novo e, quando ingressei no ensino Fundamental anos finais, meus irmãos já haviam concluído o Ensino Médio e estavam procurando outros rumos para suas vidas.

Ao concluir o 2<sup>o</sup> grau, atualmente denominado Ensino Médio, retornei para o meio rural definitivamente, em dezembro de 1991. Nesse período, a escola local já oferecia o Ensino Fundamental séries finais, antiga 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries, com uma implantação gradativa que teve início em 1990 com a 5<sup>a</sup> série. A escola, naquele momento, já contava com 5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> séries. Com o 2<sup>o</sup> grau científico (Ensino Médio

Comum Geral) concluído em setembro do ano de 1992, no ano seguinte, tive a oportunidade de ingressar na escola como professor e fui conciliando as atividades rurais de nossa pequena propriedade familiar, com as de professor. Naquele momento, eu lecionava poucas aulas.

Ao ingressar na faculdade no ano de 1994, pouco mais de um ano após meu início de atividades na escola, tive a convicção que queria fazer carreira como professor no meio rural. Em 2002, tornei-me professor efetivo da rede Estadual de Minas Gerais, em meu primeiro. Na época, a escola em questão não oferecia o Ensino Médio, por isso, ocupava um cargo de 16 horas semanais. Mas, a partir de 2008, com a implementação do Ensino Médio, passei a ter carga horária completa, 24 horas semanais. Em 2004, assumi meu segundo cargo efetivo na rede estadual de ensino, com carga horária completa de 24 horas semanais. Fiz a escolha por escolas localizadas em distritos de meu município. Dessa forma, esta pesquisa está diretamente ligada ao meu cotidiano e enraizada em minha realidade.

A E.E. José Teixeira Franco está situada na sede de distrito que atende aos moradores do mesmo e de áreas vizinhas, na região, denominadas de córregos. Nesses diversos córregos, estão localizados sítios e fazendas dos quais originam a maioria dos alunos da escola. Conforme dados da secretaria da escola, obtidos através da matrícula dos alunos, esses córregos são: Córrego Vala do Padre, que está no entorno do distrito; Córrego Vala dos Fagundes; Córrego do Macuco; Córrego da Capoeirinha; Córrego Vala das Viúvas (todos estes no município de Aimorés); Córrego Boa Vista (este situado no município vizinho, denominado Pocrane). A seguir, temos alguns registros da horta da escola.

A escola oferece Ensino Fundamental completo, ou seja, do 1º ao 9º ano, com 133 alunos; Ensino Médio, com 38 alunos; e a Educação para Jovens e Adultos (EJA) 1º período e 3º período, com 35 alunos; num total de 206 alunos. 67% dos alunos do ensino regular são residentes em área rural e os discentes da EJA, devido à falta de oferta de transporte escolar, apenas 28% residem em área rural. Mesmo assim, como a vocação do distrito é a agricultura e a pecuária, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)<sup>1</sup> (2010), a maioria dos alunos residentes na sede do distrito que frequentam a EJA tem suas famílias e suas

---

<sup>1</sup> Provedor de dados e informações estatísticas do país, que atendem às necessidades dos mais diversos segmentos da sociedade civil, bem como dos órgãos das esferas governamentais federal, estadual e municipal.

atividades econômicas também ligadas à área rural. De maneira geral, os alunos da escola possuem essa ligação com a terra, com as atividades do campo, o que é percebido pelo senso comum, observando-se o cotidiano das pessoas. Esse fato também foi evidenciado através de questionário diretamente aplicado entre alunos e familiares, o qual tinha por objetivo saber um pouco mais sobre as principais atividades econômicas que os pais ou responsáveis exerciam. Tais dados foram complementados através das fichas de matrícula dos discentes da escola que versam sobre a profissão do pai e da mãe.

O aluno da escola em foco, como a maioria das crianças, adolescentes e jovens na atualidade, mantém uma forte ligação com elementos e objetos que utilizam tecnologia digital, porém, ao mesmo tempo, nossos alunos possuem uma forte ligação com a terra, com as atividades econômicas relacionadas ao campo. Essas atividades possibilitam aos pais proporcionarem os recursos financeiros necessários para os alunos, dando-lhes condições de estudar e ter acesso ao mundo tecnológico atual. A escola busca aproveitar o melhor dessas duas realidades para a formação integral de nossos educandos, com vista a torná-los aptos a compreender a dimensão de seu espaço num todo, espaço este que se localiza a sua volta e faz parte na lida diária do campo, e também um espaço mais amplo que cabe na palma de sua mão, através de um aparelho de telefone com acesso à internet.

A partir de tais características, pode-se dizer que a Escola Estadual José Teixeira Franco, por atender alunos com o perfil descrito, se enquadra na categoria de Escola do Campo de Minas Gerais, conforme descrito na resolução SEEMG 2.820 de 11 de dezembro de 2015, que institui as Diretrizes para a Educação Básica para as Escolas do Campo de Minas Gerais. No entanto, o currículo da referida instituição e sua proposta pedagógica são totalmente alheias à realidade territorial da mesma. Ou seja, seu contexto imediato não foi considerado na elaboração de sua proposta pedagógica, o que interfere em seu currículo, deixando um vácuo para a significância dos conteúdos.

A falta de orientação dos órgãos regionais superiores e o desconhecimento da equipe gestora e pedagógica sobre a referida resolução das escolas do campo perdurou até setembro de 2017, quando, a partir de um questionário respondido pela equipe gestora para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), a escola foi selecionada, a partir de seu perfil, para um encontro em Belo

Horizonte promovido pela SEEMG, em parceria com a então Secretaria de Estado de Desenvolvimento Agrário (SEDA), sob o tema “Quintais Produtivos”. Neste encontro, algumas questões referentes à implementação das Diretrizes da Educação do Campo puderam ser esclarecidas.

Várias legislações federais tratam da educação no campo, dentre elas, destacam-se: Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA); Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e Resolução nº 2.820 da SEEMG, de 11 de dezembro de 2015, que institui as Diretrizes para a Educação Básica nas Escolas do Campo de Minas Gerais. Todas elas contemplam o respeito às características regionais dos alunos que residem no campo. Porém, uma análise de sua aplicabilidade nos estados é necessária, pois, apesar da legislação, faltam condições técnicas, pedagógicas e financeiras para que possam ser concretizadas. Entre outras dificuldades para sua implantação, existem questões burocráticas como o registro no EducaCenso<sup>2</sup>. Classificada como urbana, a escola não recebe as obras do Programa Nacional do Livro Didático Campo (PNLD Campo).

A partir das informações apresentadas, este trabalho possui como questão a seguinte pergunta: quais são os desafios colocados para a gestão da E.E. José Teixeira Franco para implementar um processo didático pedagógico, voltado para a realidade dos discentes? No intuito de responder tal questão, partimos do seguinte objetivo geral: identificar e analisar os desafios que a gestão da Escola Estadual José Teixeira Franco enfrenta para consolidar as Diretrizes das Escolas do Campo de Minas Gerais em seu currículo e no Projeto Político Pedagógico (PPP), com vistas a vivenciar as diretrizes da escola do campo na instituição educacional.

Dentre os objetivos específicos, temos: i) descrever a Escola Estadual José Teixeira Franco, verificando as características que fazem com que se enquadre na categoria de escola de campo; ii) analisar o perfil dos alunos atendidos pela Escola Estadual José Teixeira Franco e as demandas da comunidade atendida; e, por fim, iii) propor estratégias para a implantação ou não de um currículo que contemple as

---

<sup>2</sup> Sistema de coleta de dados do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada.

Diretrizes da Educação Básica do Campo e um PPP na Escola Estadual José Teixeira Franco coerente com sua vocação de escola do campo.

Dessa forma, os desafios que a equipe da instituição tem para colocá-la em diálogo com a realidade local são grandes. Para tanto, é preciso lançar mão de pesquisa sobre o atual modelo que a escola trabalha, buscando evidências que possam dar suporte para entender se realmente a mesma atua pedagogicamente com uma perspectiva urbana como aparenta, tanto em seu currículo, Projeto Político Pedagógico e metodologia de abordagem dos conteúdos em sala de aula ou se já apresenta alguma flexibilidade.

Com base nessas colocações iniciais, procura-se delinear os principais desafios para a gestão da Escola Estadual José Teixeira Franco a fim de que se possa implementar uma abordagem de seu programa curricular adequado à realidade circundante dos alunos atendidos pela mesma. Parte-se do pressuposto de que a escola do campo pode cumprir uma de suas grandes finalidades, que é a construção junto aos alunos de um sentimento de pertencimento ao meio em que vive, de valorização de sua cultura e identidade. Tais características poderão ser de grande valor para a continuidade da cultura rural, dando espaço para a compreensão do modo de vida do campo, gerando ações positivas e servindo de estímulo para a sucessão rural, ou seja, a perpetuação no campo das famílias de agricultores familiares através de seus descendentes, dando continuidade à lida da terra herdada de seus pais.

Para a presente pesquisa, busca-se investigar através do atual currículo adotado, que segue as mesmas orientações de abordagem e modelos dos grandes centros urbanos, como estes currículos e a abordagem pedagógica dos conteúdos, de modo geral, não contemplam as diretrizes da educação do campo. Dessa forma, será importante observar como tais currículos interferem ou não na supervalorização do estilo de vida urbano nas comunidades rurais.

Além disso, buscar-se-á avaliar o Projeto Político Pedagógico da escola, desvendando se sua abordagem é urbanista e até que ponto poderá ser reestruturado, uma vez que segue padrões pré-estabelecido por órgãos superiores. Tendo em vista que são os atores presentes na escola que constroem a sua identidade, a escola do campo precisa valorizar o contexto cultural no qual estes sujeitos estão inseridos. Seus estudantes são elementos fundamentais no processo

de construção da identidade, levando para o interior da escola os saberes rurais e as tradições locais.

É importante não somente pleitear o acesso, mas também garantir a qualidade do ensino, primando pelo respeito à diversidade. O trabalho pedagógico desta escola do campo precisa remeter o aluno a ter uma visão de mundo a partir da realidade no qual está inserido, ou seja, o campo. Implementar as Diretrizes da Educação do Campo no contexto atual da EE José Teixeira Franco trata-se de aprofundar-se na questão da qualidade social da educação, contemplando em sua Proposta Pedagógica as características do local, bem como os saberes que ali se fazem presentes. Essa prática pode ser rotina no PPP.

Nesse sentido, Caldart (2004) salienta a importância do planejamento político e pedagógico da escola dialogar com os demais elementos dessa sociedade:

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, 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 (CALDART, 2004, p. 6).

A Legislação Educacional, no Decreto nº 7.352/ 2010, que dispõe a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em seu artigo 2º, Inc. II, procura incentivar a construção de PPP adequado à realidade. Vejamos:

Incentivo à formulação de projetos político-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 (BRASIL, 2010, p. 1-2).

Sendo assim, o conceito de escola do campo vai além de escolas de assentamento, ribeirinhos ou quilombolas; abrange as escolas que atendem as populações que residem no campo, mesmo que esta não esteja propriamente

localizada em área rural. Este é o caso da escola objeto de pesquisa desta dissertação, pois a mesma se localiza em área urbana de um pequeno distrito:

A Educação do Campo compreende a educação escolar do e no campo, como direito universal, considerando os níveis e modalidade de ensino, para todos os sujeitos do campo no local em que vivem e trabalham, promovendo a emancipação humana e social. Nesse sentido, a Educação do Campo é concebida para além da escola, pois está integrada a um projeto de vida social no campo construído por esses sujeitos que vivem na e da terra. A educação escolar, indissociável dessa concepção de Educação do Campo, é aquela na qual os trabalhadores do campo buscam superar a escola burguesa ou liberal desvinculada da produção da realidade social. O direito à Escola do Campo de qualidade é, ainda, aquele que garante aos trabalhadores da educação e educandos, todos os suportes materiais, culturais e científicos que são imprescindíveis à organização e prática do trabalho pedagógico (MORAES, 2013, p. 3).

As diferentes deliberações governamentais para a educação básica, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 garantem a especificidade da Educação do Campo. No entanto, as ações *in loco* se mantêm aquém do desejado pelos atores envolvidos e idealizado pelas vias legais. A concepção de Escola do Campo deve estar vinculada à realidade dos sujeitos, não limitada ao espaço geográfico, mas intencionalmente atrelada aos elementos socioculturais que delineiam os estilos de vida desses sujeitos.

É nesse contexto analítico que se insere este trabalho. As discussões sobre os desdobramentos de uma política pública de educação do campo, as mudanças curriculares ocorridas, as propostas pedagógicas nas escolas públicas rurais que valorizam os modos de vida e a sobrevivência dos sujeitos no campo estão organizadas nesta dissertação da seguinte forma: no primeiro capítulo, apresentamos uma breve discussão sobre o perfil geral das escolas do campo no Brasil, traçando um paralelo entre os termos escolas rurais e escolas do campo. Em seguida, é feita uma reflexão sobre as lutas pelo direito à uma escola do campo e para o campo e os marcos legais das diretrizes das escolas do campo, buscando-se ainda caracterizar as escolas do campo de Minas Gerais, direcionando o foco para as diretrizes dessas escolas e suas diversas faces, como os assentamentos, quilombolas, geraizeiros e das comunidades rurais. Apresentamos também a escola campo de pesquisa e seu atual processo didático pedagógico e as dificuldades que

a escola enfrenta para implementar as Diretrizes das Escolas do Campo de Minas Gerais em sua prática pedagógica.

No segundo capítulo, voltamos nossa atenção para as perspectivas de uma escola do campo e para o campo, que é pensada a partir do movimento das forças sociais do campo pela educação como direito de todos e pela consolidação desse direito, tomando por base a legislação específica dessa modalidade educacional. A seguir, estudamos as escolas do campo, sua identidade que está diretamente ligada à historicidade local imediata e os desafios para sua perpetuação na atualidade. Também neste capítulo, veremos a implementação das Diretrizes da Educação Básica do Campo e os desafios para a construção de um Projeto Político Pedagógico para a consolidação e perpetuação das características próprias da escola em estudo.

Já no terceiro capítulo da dissertação, buscamos nos aprofundar na apropriação dos dados, análise dos dados e leitura do perfil da comunidade local e as proposições para a implementação das Diretrizes da Educação do Campo na escola pesquisada. Nesta última parte, serão feitas considerações a respeito de uma construção curricular para as escolas públicas do campo, abrindo outros olhares para os caminhos possíveis de constituição de um currículo das escolas localizadas no meio rural, no qual estamos inseridos, e a adequação do PPP da escola em questão. Portanto, o Plano de Ação Estratégico (PAE) será voltado para difundir ações que visam: preservar a ruralidade presente na escola (identidade); consolidar diretrizes da Educação Básica do Campo; construir um PPP que contemple a Educação do Campo em seus fazeres pedagógicos; e, por fim, propor alterações, na medida do possível, na parte diversificada do currículo da Escola, tudo isso à luz da legislação vigente.

## 2 PERFIL DAS ESCOLAS DO CAMPO

Este capítulo tem por objetivo descrever a Escola Estadual José Teixeira Franco, verificando as características que fazem com que se enquadre na categoria de escola do campo. Para tanto, o capítulo está dividido em cinco seções. Inicialmente, procuramos apresentar o perfil das escolas do campo no Brasil, buscando confrontar os conceitos de Escola Rural e Escola do Campo, mostrando as lutas pelo direito a uma Educação do Campo e delineando os marcos legais das diretrizes das escolas do campo. Em seguida, procuramos delinear as características das Escolas do Campo de Minas Gerais, demonstrando sua legislação específica e apresentando a diversidade de Territórios do Estado e suas nomenclaturas diferentes. Por fim, apresentamos o perfil da Escola objeto do estudo e da comunidade que a mesma está inserida, bem como seu diálogo com o campo. No decorrer de todo capítulo, a tônica das lutas pelo direito a uma escola do campo e para o campo, que rompe com o modelo meramente de escola rural, é apresentada.

Na história da educação do Brasil, a educação do campo e seus avanços estão fortemente ligados às lutas dos movimentos sociais de trabalhadores. Esses avanços mudaram e redirecionaram a formação educacional das classes populares do campo, a qual, ao longo dos anos, vinculou-se a um exemplo da educação urbana. Essa proposta demonstrou o descaso e a sujeição dos alunos aos elementos próprios dos meios urbanos, em detrimento dos valores da zona rural. Quando comparada ao espaço urbano, mostrava-se inferior, pois, o campo encontrava-se, segundo uma visão urbanista que existe até hoje, estigmatizado pela sociedade brasileira e os convencionalismos e estereótipos. Dessa forma, o meio rural era considerado um espaço arcaico, de atraso social, cultural e econômico.

Com o crescimento dos movimentos sociais ligados às lutas do campo, tais como Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Sindicatos dos Trabalhadores Rurais, Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento de Atingidos por Barragens (MAB), que surgem fortemente a partir dos anos de 1970, a educação do campo, daí a algumas décadas, pode vislumbrar alguns avanços. Ela deixa de ser uma formação mercadológica, buscando a superação da descontextualização a que esteve subjugada desde o seu surgimento, de maneira bem modesta, ainda no final do Segundo Império, vivenciando um período de expansão em meados do

século passado. No período que compreende entre os anos 1980 e 1990, grandes mobilizações da comunidade rural marcaram a educação do campo. Com intensas e efetivas lutas, organizadas pelos trabalhadores do campo, foi possível o reconhecimento legal da educação do campo a partir da Constituição de 1988 e mais tarde com elaboração da nova LDB 9.394/1996.

Como se pode perceber, a luta por uma escola “do” campo e não apenas “no” campo ainda é muito recente. Mas, mesmo assim, há de se considerar que grandes avanços já fazem parte desta conquista. As denominações “no” Campo e “do” Campo expressam a diferença entre um modelo e outro. A presença da educação no campo data de longo período. O termo “no” campo vem expressar a ideia que essa escola está presente no espaço rural, independentemente de sua ideologia pedagógica. Já nesse período recente, as conquistas em educação que os movimentos sociais ligados ao campo conquistaram transformam essa escola em não mais apenas uma escola “no” campo, mas sim uma educação “do” campo, ou seja, aquela que é parte integrante de um contexto social, político e cultural ligado à terra.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), elaborado em 1998, também permitiu o desenvolvimento de projetos para a educação de jovens e adultos, especialização para os professores das escolas do campo, cursos voltados especificamente para os profissionais dos assentamentos da reforma agrária como a Pedagogia da Terra. Algumas organizações sociais foram mais além e encabeçaram movimentos como as “Conferências Nacionais por uma Educação do Campo”<sup>3</sup>, que, entre outras decisões preliminares, culmina com a expressão campo, passando a substituir o termo rural, até então utilizado para as escolas fora do contexto urbano. As conferências ainda contribuíram para a elaboração, em 2002, pela Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação (CNE), das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. As Diretrizes definem que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

---

<sup>3</sup> A I Conferência foi realizada em Luziânia/GO, de 27 a 31 de julho de 1998

Ampliando o debate das escolas do campo, as conferências passaram a desempenhar um papel determinante na formação política e na luta pela reivindicação de direitos no acesso à educação de qualidade. A partir desses movimentos, foram firmadas novas práticas pedagógicas através da educação popular que motivou o surgimento de diferentes movimentos de educação no campo, nos diversos estados do país.

Com aparato nas legislações, foram abertos precedentes legais, jurídicos e políticos que trouxeram possibilidades de uma educação que respeitasse a identidade do homem do campo. Esse foi um grande momento para a educação do campo, pois, as singularidades do espaço em questão são referenciadas e um processo educacional que atende às expectativas dessa população ganha novos contornos.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2010) definiu metas que abrangem a educação do campo. Entretanto, as mudanças anunciadas para a modalidade, segundo estudos de Munarin (2011, p. 53), “[...] continham uma ideologia do desenvolvimento capitalista urbanocentrado”. A concentração de alunos em pontos (escolas nucleadas) afastou-os de seu contexto vivencial, deslocando-os para longe de seu modo de vida:

De fato, a se tomar por referência esse PNE, por seu conteúdo e conceitos subjacentes às diretrizes que o compõem e pelos resultados concretos que produziu, pode-se dizer que o Estado brasileiro naquele período ensejava uma espécie de antipolítica de educação do campo (MUNARIN, 2011, p. 53).

Em 2003, foi divulgado o documento Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (PRONERA) e o Decreto Presidencial n. 7.352/ 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)<sup>4</sup>. Em 2011, foi lançado o Programa Nacional de Educação no Campo Pronacampo<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> O Programa propõe e apoia projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

<sup>5</sup> Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades.

A Conferência Nacional de Educação (Conae), em 2010, estabeleceu novas metas para o novo PNE, vinculando o debate da educação do campo ao da educação inclusiva para os alunos do campo com necessidades especiais. Nessa linha, há de se ponderar as barreiras que podem aparecer para a implementação das diretrizes da educação do campo nessas escolas, a dificuldade da concretização desta política educacional e, quando se tem um cenário de inclusão, a situação tende a se agravar visto as dificuldades de cooperação entre os entes federados e as mazelas administrativas e dificuldades financeiras enfrentadas por estados e municípios, que é a desculpa que alegam os gestores educacionais para a não implementação dessas políticas educacionais efetivamente.

## 2.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) E EDUCAÇÃO DO CAMPO: BUSCANDO A QUALIDADE

O debate em torno da Educação do Campo ganha forma no PNE 2014 em comparação aos planos anteriores. A Educação para as populações rurais é citada em diversas metas e estratégias do PNE em vigência; faz parte de 19 estratégias. Em várias dessas estratégias que faz parte de 13 metas distintas, há textos, porém, na maioria das vezes, compostos de frases de bastante impacto. Essa implementação só ocorrerá na consolidação das ações. Como exemplo, vejamos a meta 7: “[...] fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014b, p. 7). Esta apresenta quatro estratégias para a educação das populações do campo:

7.13) garantir transporte gratuito para todos (as) os (as) estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos, de acordo com especificações definidas pelo Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia – INMETRO, e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando a reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local; 7.14) desenvolver pesquisas de modelos alternativos de atendimento escolar para a população do campo que considerem as especificidades locais e as boas práticas nacionais e internacionais; [...] 7.26) consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os

ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial; 7.27) desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar para as escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade indígena, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência [...] (BRASIL, 2014b, p. 8).

Quando observamos o exposto na estratégia 7.26 e 7.27, percebemos claramente que o texto procura valorizar o saber que educação escolar do campo precisa desenvolver. No tocante à sua atuação no espaço que está inserido, fica claro que precisamos de uma Educação do Campo, pois a educação no campo já é presente. Quando a educação é do campo, ela é parte integrante do processo de formação daquela sociedade. Assim, a prática pedagógica deixa de estar apenas presente “no” campo, “no” espaço rural, mas passa a incorporar em suas ações os saberes e cultura da população a que serve.

Sabendo da dificuldade de se alterar um currículo como um todo, imagina-se ser uma articulação que realmente demande um tempo maior. Exemplo disso é a luta pela implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que o Ministério da Educação (MEC), através de seus técnicos, insiste em falar que não é currículo, porém a BNCC influencia diretamente neste. Mas essa discussão não vem ao caso no momento. Usamos a BNCC como exemplo para identificar que mudanças curriculares demandam mais tempo. Mas o fomento e a implementação de Propostas Pedagógicas que contemplem a especificidade das escolas do campo têm uma grande possibilidade de surtirem sucesso e é de mais fácil execução. A escola do campo pode utilizar em sua proposta pedagógica a liberdade que possui de estratégias de ensino ligadas à realidade de seu território, sempre tão citado e debatido em documentos oficiais, inclusive nesse PNE 2014, como pudemos perceber.

Em 2004, nasce a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a fim de coordenar a educação do campo. Organiza-se o Grupo Permanente de Trabalho (GPT) sobre educação do campo, culminando com a elaboração do documento “Referências para uma política nacional de educação do campo”. Neste, dois fundamentos da educação do campo se sobressaem: a superação da dicotomia entre rural e urbano; relações de pertença diferenciadas e abertas para o mundo. O GPT elenca ainda os princípios da educação do campo: a educação do campo de qualidade é um direito dos povos do campo; a educação do campo e o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido; a educação do Campo no campo; a educação do campo enquanto produção de cultura; a educação do campo na formação dos sujeitos; a educação do campo como formação humana para o desenvolvimento sustentável; a educação do campo e o respeito às características do campo.

Os avanços na legislação demonstram que há um esforço envolvido para que as escolas do campo possam oferecer qualidade de ensino aos seus alunos. No entanto, mesmo com os avanços legais, as escolas do campo ainda continuam a reproduzir o currículo urbano em seus projetos educacionais, descaracterizando e desestruturando o processo de aprendizagem significativo e contextualizado. Os dados atuais das escolas do campo demonstram que ainda encontramos um grande contingente de alunos nestas instituições e, por isso, as questões que causam entrave, no que se referem às metas do PNE (2014-2024), precisam de um olhar cuidadoso para a garantia de qualidade educacional nesse espaço.

Tabela 1 - Informações gerais sobre as Escolas no Campo, no Brasil, em 2017

<b>Modalidades</b>	<b>Total</b>
Matrículas na Educação Básica do Campo:	5.491.695
Matrículas na Educação Infantil:	686.100
Matrículas no Ensino Fundamental:	3.784.701
Matrículas no Ensino Médio:	345.690
Matrículas na Educação de Jovens e Adultos EF:	386.430

Fonte: MEC/ INEP/ Deed, 2017.

Atualmente, definem-se como escola do campo, segundo as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), as instituições que estão situadas em áreas indígenas, assentamentos, quilombolas e ainda aquelas que atendem a maioria de alunos oriundos de áreas rurais. O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política de educação do campo, afirma que a escola do campo é aquela situada em área rural ou aquela situada em área urbana que atende predominantemente populações do campo. Muitas escolas de distrito ou de pequenas cidades tem essa característica, porém, seu Projeto Político Pedagógico não contempla tal situação, não levando em consideração as diretrizes das escolas do campo para a formulação de sua pedagogia.

As escolas que atendem a população campestre, de um modo geral, não adaptam seu Projeto Político Pedagógico à realidade de seus discentes, como, por exemplo, a escola em que esta pesquisa está sendo realizada, deixando um vácuo na formação integral desses alunos, utilizando uma metodologia pedagógica totalmente alheia à realidade ao reproduzir uma educação “formal” urbana em suas salas de aula. Portanto, os projetos pedagógicos não atendem a realidade da população atendida. Santos e Moura (2009, p. 2) relatam esse evento ao pesquisarem as escolas do campo de um município do estado da Bahia, “[...] temática da Educação do Campo e dos seus sujeitos é sistematicamente inviabilizada nos referidos documentos”.

No esforço de construção de uma proposta metodológica que considere os aspectos pertinentes ao campo, com ênfase nas características de cada realidade, se faz necessário construir também espaços de integração entre escola e comunidade, objetivando conhecer a realidade a qual a escola está inserida. Nesse sentido, Fernandes (2002) afirma:

A Educação do Campo é um conceito cunhado com a preocupação de se delimitar um território teórico. Nosso pensamento é defender o direito que uma população tem de pensar o mundo a partir do lugar onde vive, ou seja, da terra em que pisa, melhor ainda: desde a sua realidade. Quando pensamos o mundo a partir de um lugar onde não vivemos, idealizamos um mundo, vivemos um não lugar. Isso acontece com a população do campo quando pensa o mundo e, evidentemente, o seu próprio lugar a partir da cidade. Esse modo de pensar idealizado leva ao estranhamento de si mesmo, o que dificulta muito a construção da identidade, condição fundamental da formação cultural (FERNANDES, 2002, p. 97).

Portanto, o que a escola com diferentes perfis do campo tem como tarefa não é fácil, uma vez que se busca a criação dessa identidade própria. A visão de mundo apenas a partir da realidade urbana não contribui para a formação integral desses indivíduos que residem e lidam diariamente com o campo. É necessário oferecer uma visão de mundo de maneira ampla, sem deixar acontecer o distanciamento da realidade vivida.

## 2.2 DISTINGUINDO EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

No decorrer desta pesquisa bibliográfica, foi possível confrontar diversas definições de escola que atendem as populações do campo. Porto (1994) destaca a concepção de escola rural, ou seja, como esta escola foi concebida ao longo dos anos, salienta que a escola rural é uma produção oriunda grosso modo de duas vertentes, a culturalista e a economicista.

Na história da educação no Brasil, alguns movimentos procuraram levar o “letramento para as comunidades rurais”, porém, em um modelo de escola que culturalmente refletia o saber e os valores da sociedade urbana em sua “ideologia” pedagógica, influenciada pelo culturalismo baseado numa concepção ocidental eurocêntrica:

A vertente culturalista parte de uma concepção ocidental, eurocêntrica, de cultura, que pretende enquadrar o diferente e o diverso, isto é, impor padrões éticos e estéticos tidos como universalmente válidos, principalmente aos países “atrasados”, portadores de uma cultura “primitiva”. Alimenta uma visão antiterritorial e antiecológica de cultura, regendo-se pela mesma dicotomia que marca a antropologia tradicional, a qual coloca de um lado “culturas primitivas”, “selvagens”, “bárbaras”, portanto, inferiores e, de outro, a “cultura civilizada”, que dita normas e parâmetros do aceitável (leia-se “superior”) (PORTO 1994, p. 118).

Dessa forma, a educação rural não atendia a seus alunos de maneira satisfatória, tendo em vista não considerar seus saberes, sua cultura, sua interação com o meio em que vive, no fazer pedagógico. Mas é caracterizado como o elemento que exterioriza o atraso, uma vez que, na concepção culturalista, o rural simboliza o atraso, o retrogrado, o conservador, contrapondo ao urbano que é a materialização do moderno, do aceitável socialmente. Provavelmente, essa maneira de oferecer a educação nos meios rurais influenciou na decisão de muitos

procurarem o meio urbano para viver sua vida, uma vez que cresceram vislumbrando o modo de vida urbano como o ideal, moderno, e o meio rural como arcaico, atrasado. Dessa forma, deixou-se de lado o campo. Outros fatores também influenciaram na decisão do indivíduo buscar o meio urbano e/ ou industrial. Nas décadas de 1960, 1970 e 1980, a ideia que era colocada para análise e reflexão das populações do campo era de que deveriam sair do atraso (meio rural) e buscar o moderno (meio urbano). Aliados ao processo tardio de industrialização do Brasil, esses elementos foram decisivos para a urbanização brasileira.

Outra vertente que influencia a escola rural, segundo Porto (1994), é a economicista, que trata o meio rural como um espaço necessitado de mudanças econômicas e sociais, por meio de uma modernização do campo. Somente dessa forma poderá evoluir. Há de se perceber que essa concepção não leva em conta o ritmo de socialização entre as pessoas e o meio das comunidades rurais, desconsiderando tal qual a tendência culturalista, os “saberes da terra”, ou seja, os modos de interação social, a cultura local, sua maneira de interagir com o meio ambiente. Porto (1994) destaca essa análise:

Tomando-se em conjunto as tendências culturalista e economicista, percebe-se que ambas se assemelham mais do que diferenciam-se, na medida em que se baseiam em certas representações sobre o rural, como a crença na "inferioridade" do homem do campo frente às condições socioeconômicas e políticas gerais — portanto, também cultural — e na impossibilidade que ele tem de superar, sem ajuda de "especialistas", esse atraso. Cada uma a seu modo admite, mais ainda, prega a necessidade da superação do rural enquanto *lócus* de tradicionalismo, porque isto impede a aquisição de "valores modernos", típicos da sociedade urbano-industrial, e o desenvolvimento econômico e social do campo. Admite, ainda, que essa mudança não se dará sem o auxílio de processos educacionais envolvendo diversas agências, com destaque para a escola, que garantam uma mudança de comportamento do homem rural, quaisquer que sejam os objetivos propostos (PORTO, 1994, p. 119).

Portanto, a concepção de escola rural é aquela que reproduz no seu cotidiano e através de seu plano de ensino uma sociedade urbano-industrial, uma educação que reproduz no ambiente rural, técnicas, tendências, linguagem, cultura e valores do meio urbano. Infelizmente, essa tendência, esse modelo de escola ainda existem no meio rural até os dias de hoje, porém, em menor proporção do que na década de

1980, por exemplo. Almeida (2011, p. 63) destaca a forte influência da educação nesse processo de aculturação do meio rural:

A educação rural apresentava-se como alternativa que se propunha a civilizar e recuperar as populações, ensinando-lhes a valorizar e trabalhar a terra, mas com um custo muito alto, pois alterava seus padrões culturais originais, implicando em um estreitamento de laços com os valores culturais urbanos (ALMEIDA, 2011, p. 63).

No decorrer das décadas de 1980 e 1990, surgem grandes mobilizações das comunidades rurais (que serão mais detalhadas na próxima seção), com intensas lutas, resultando, como grande resultado dessas contendas, no reconhecimento da Educação do Campo na Constituição Federal de 1988. O artigo 205 relata: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, p. 123). Sendo assim, se a educação é direito de todos, então contempla-se a população do campo. Em seguida, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96), em seu artigo 28, ratifica essa garantia:

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

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, p. 12).

Em 2014, é incluído ao Art. 28 o parágrafo único por força da Lei nº 12.960/2014:

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996, p. 13).

Esses processos de mobilização tiveram o poder de fazer com que a concepção de escola que atende às comunidades rurais adquirisse essa identidade e perfil de ser escola do campo. Percebe-se, com o decorrer do tempo e dos fatos, que a luta os movimentos sociais rurais organizados, encontros e debates visavam não apenas mudar a nomenclatura de escola rural para escola do campo, mas sim de uma mudança de paradigma, tornando a escola do campo um agente de educação capaz de dialogar entre o saber científico e os costumes, crenças, relação com o meio ambiente, e com o modo de vida do campo. Nesse sentido, Caldart (2004) destaca:

A Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás de uma indicação geográfica e de dados estatísticos isolados, 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... A perspectiva da Educação do Campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino (CALDART, 2004, p. 6).

Tornou-se notório que a escola do campo vai muito além de uma concepção de escolarização dos alunos do campo, mas de uma busca por uma educação que valorize os “saberes da terra, os saberes do campo”, que considere os alunos, a comunidade, os meios de produção e trabalho como elementos de uma sociedade que possui identidade e valores que não podem ser deixados do lado de fora das salas de aulas, muito menos de estarem presentes nas folhas dos cadernos dos alunos do campo.

### 2.3 AS LUTAS PELO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO E PARA O CAMPO

A educação do campo só é uma realidade porque existem movimentos sociais do campo em busca da concretização dessa identidade, de Educação do Campo e para o Campo, desvinculada da antiga educação rural, a qual era a reprodução dos modelos urbanos, apenas com o viés de garantia de acesso à alfabetização. Essa nova maneira de tratamento dado às escolas, que atendem às

populações camponesas, se torna uma realidade a partir das lutas dos movimentos sociais, dos camponeses em estado de luta, tais como o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), os Sindicatos dos Trabalhadores Familiares Rurais e, especialmente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) – todos os movimentos sociais do campo tem sua contribuição. Segundo Caldart (2005), os sem-terra foram descobrindo aos poucos que era necessário ir além da garantia de acesso à escola, era necessária uma identidade própria para a escola do campo.

No começo os sem-terra acreditavam que se organizar para lutar por escola era apenas mais uma de suas lutas por direitos sociais; direitos de que estavam sendo excluídos pela sua própria condição de trabalhador sem (a) terra. Logo foram percebendo que se tratava de algo mais complexo. Primeiro porque havia (como há até hoje) muitas outras famílias trabalhadoras do campo e da cidade que também não tinham acesso a este direito. Segundo, e igualmente grave, se deram conta de que somente teriam lugar na escola se buscassem transformá-la. Foram descobrindo, aos poucos, que as escolas tradicionais não têm lugar para sujeitos como os sem-terra, assim como não costumam ter lugar para outros sujeitos do campo, ou porque sua estrutura formal não permite o seu ingresso, ou porque sua pedagogia desrespeita ou desconhece sua realidade, seus saberes, sua forma de aprender e de ensinar (CALDART, 2005, p. 1-2).

Os avanços demonstram que “[...] há uma educação do campo em construção nos mais diversos espaços e territórios deste país” (COSTA; MUSIAL; BRANDÃO, 2015, p. 321). Os enredados no movimento pela Educação do Campo vêm resistindo de diferentes formas para que os direitos da população do campo sejam respeitados no espaço educacional. Êxitos foram alcançadas, no entanto, o movimento encontra desafios que precisam ser superados, como a questão da permanência e da efetivação dos direitos adquiridos. Também é necessária a busca constante de uma educação que considere o ser humano como centro das discussões, para que o espaço educacional seja uma escola que mantenha seus sujeitos em constante diálogo social, cultural e econômico, não como elementos que estão em constante oposição no interior da escola.

Caldart (2003) afirma que a escola do campo não é uma escola diferente, mas é uma escola que distingue seus sujeitos sociais e os agrupa dentro da escola, valorizando seus conhecimentos, crenças, trabalho e sua cultura de modo que possam intervir e transformar as relações sociais de seu grupo. Para tanto, é necessário que os sujeitos que dela se utilizam se mobilizem e construam um

projeto educativo e uma escola voltada para os sujeitos sociais reais. Nessa perspectiva, a educação do campo tem “[...] clareza de que sozinha a escola não provocará isso. Ao contrário, é o movimento social que precisa ocupar e ocupar-se da escola, construindo junto com os educadores que ali estão o seu novo projeto educativo”. (CALDART, 2003, p. 72). Assim, a educação do campo “[...] vincula a luta por educação com o conjunto das lutas pela transformação das condições de vida do campo” (CALDART, 2004, p. 152), estabelecendo relações com o conhecimento, a cultura e o trabalho.

## 2.4 MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO EM MINAS GERAIS E SUA DIVERSIDADE

Na Legislação Educacional Mineira, a referência a escola rural apareceu a partir da Lei nº 41, de 03 de agosto de 1892. Esta define e classifica as escolas públicas primárias por meio de uma hierarquização entre escola rural, distrital e urbana. Desse modo, o espaço geográfico onde a escola se insere torna-se um fator básico para esse arranjo.

A Educação do Campo Mineira, a partir da elaboração e vigência do PNE (2001-2010), vem recebendo um novo olhar pelos dirigentes da Educação no Estado de Minas Gerais. O primeiro Seminário específico para as escolas do campo foi realizado em 2012. Com o título “I Seminário de Educação do Campo: Propostas e Diretrizes para Minas Gerais”, debateram-se as questões que poderiam subsidiar a formulação de propostas para a Educação do Campo. Das discussões surgiram propostas de Diretrizes para a Educação do Campo no estado, que foram subdivididas em seis partes: a) formação dos educadores e das educadoras; b) carreira docente; c) gestão; d) Projeto Político Pedagógico (PPP); e) recomendações à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG); f) articulações intersetoriais.

Atualmente, no espaço territorial de Minas Gerais, é definido, conforme Resolução 2.820/2015, da SEEMG, que institui as Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais, como Escola do Campo não apenas as escolas “rurais”, mas também aquelas situadas no meio dito urbano, mas atende em sua maioria alunos originários do meio rural, ou seja, do campo. Conforme as Diretrizes das Escolas de Educação Básica do Campo de Minas Gerais, a escola em questão por atender em

sua maioria alunos do campo enquadra do perfil das escolas de educação do campo.

A Resolução 2.820/2015 respalda essa tendência de ser considerada do campo:

Art. 2º Para os efeitos desta Resolução, entende-se por:

I – populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, geraizeiros, vazanteiros, caatingueiros, veredeiros, pescadores artesanais, integrantes do movimento dos atingidos por barragens, apanhadores de sempre viva, faiscadores e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural;

II – escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou aquela situada em área urbana, desde que atenda, predominantemente, às populações do campo.

§ 1º 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 funcionem nas condições especificadas no inciso II, do art.2º.

§ 2º As escolas do campo, as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços de escolas com sede em área urbana (sede do município), deverão elaborar seu projeto político pedagógico na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação e pelo Conselho Estadual de Educação, especificada nas resoluções instituídas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2015, p. 1).

Dessa forma, a Resolução garante a oferta de educação básica do campo para as populações que nela vivem, além de resguardar princípios específicos, tais como, respeito à diversidade do campo, incentivo a formulação de projetos pedagógicos específicos (que é um dos elementos de pesquisa deste trabalho), políticas de valorização dos profissionais e a busca da identidade da escola do campo:

Art. 3º 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 etnias;

II – incentivo à formulação de projetos político-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, com base na agroecologia e em articulação com o mundo do trabalho;

III – desenvolvimento de política de valorização dos profissionais da Educação do Campo, que garanta uma remuneração digna, com a inclusão e reconhecimento dos diplomas das Licenciaturas do Campo pelos editais de concurso público;

IV – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais de educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida do campo;

V – valorização da identidade da escola do campo, considerando as práticas socioculturais e suas formas específicas de organização do tempo, por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos estudantes do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola, às condições climáticas e às características socioculturais da região;

VI – Implementação de gestão democrática das instituições escolares, por meio do controle social, sobretudo da qualidade da educação oferecida, mediante a efetiva participação das comunidades e dos movimentos sociais e sindicais do campo na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão (MINAS GERAIS, 2015, p. 1-2).

Fica evidente que a implementação dos princípios básicos constantes no art. 3º tem por objetivo garantir às escolas de educação básica do campo de Minas Gerais, a valorização de sua cultura e identidade, portanto, a busca por uma educação voltada à realidade da comunidade atendida.

A educação do campo em Minas Gerais deve se adequar às peculiaridades da vida no campo de cada região do Estado, pois, como bem define o escritor Guimarães Rosa: “Minas, são muitas. Porém, poucos são aqueles que conhecem as mil faces das Gerais”. Essa adequação precisa de orientações essenciais para a organização da ação pedagógica, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural, de cada uma das regiões do estado, sem perder a essência principal que é a vida no campo. Para cada região, é preciso ter a sensibilidade de dar autonomia para que cada unidade de ensino tenha uma organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas e, ainda, adequação à natureza do trabalho na zona rural do espaço onde está inserida. As escolas do campo são implementadas levando-se em consideração as características de cada localidade. Assim, tendo em vista a variedade cultural de Minas Gerais, cada escola se apresenta uma característica próprio.

As escolas do campo originalmente surgem com os assentamentos de reforma agrária, por força dos movimentos sociais ligados ao direito do acesso à

terra pelas populações de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Essas lutas são movidas pelo anseio de acesso aos meios de produção rural, mas vão muito além disso, uma vez que os sujeitos dessa história são vocacionados às mais diversas lutas, econômicas, políticas, culturais, sociais e educacionais, como pode ser percebido no trecho a seguir assinalado por Vendramini (2010):

Os assentamentos rurais no Brasil, constituídos a partir da década de 1980, como fruto das lutas de trabalhadores do campo, organizadas especialmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, tem-se constituído em territórios de disputa. Disputa que vai além da conquista da terra, pois envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e educacionais (VENDRAMINI, 2010, p. 1).

Vendramini ainda afirma que as questões educacionais nesses espaços estão diretamente relacionadas e se articulam com as questões citadas e, especialmente, com o trabalho que se desenvolve nos assentamentos. Nesse sentido há grande profundidade quando Vendramini (2010, p. 2) afirma: “[...] numa concepção de educação em sentido histórico que acompanha, expressa e interfere nos meios materiais de produção da vida”.

Outra comunidade rural que se destaca por seu aspecto bem característico, presente no estado de Minas Gerais, são as Quilombolas, estas com suas histórias de luta e de cultura própria. Elas têm na escola do campo uma esperança de continuidade de sua história de luta e resistência. Apesar de ter figurado o direito à uma educação diferenciada em diversas legislações, tais como a LDB, é na Resolução 04/2010, especificamente em seu artigo 41, que temos definidas claramente as características das escolas das comunidades dos remanescentes quilombolas:

Art. 41. A Educação Escolar Quilombola é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade e formação específica de seu quadro docente, observados os princípios constitucionais, a base nacional comum e os princípios que orientam a Educação Básica brasileira.

Parágrafo único. Na estruturação e no funcionamento das escolas quilombolas, bem como nas demais, deve ser reconhecida e valorizada a diversidade cultural (BRASIL, 2010, p. 13).

Dessa forma, apesar de pouca legislação com relação às escolas em comunidades quilombolas, este artigo apesar de vazio em conceitos, é um início para a definição dos territórios Quilombos. Até finais do século passado, a formação desses espaços, formação essa que teve início no período anterior à abolição oficial da escravidão no Brasil, trazia uma marca de criminalidade. Segundo Schmitt, Turatti e Carvalho (2002, p. 2), imposta por uma lei de 1740 do Conselho Ultramarino, quilombo seria: “[...] Toda habitação de negros fugidos, que passem de cinco, em parte despovoadas, ainda que não tenham ranchos levantados e nem se achem pilões nele”. Assim, essas comunidades foram por muito tempo discriminadas e marginalizadas.

O processo de ruptura deste rótulo remonta de tempos recentes e é construído a partir de novas concepções deste território, conforme descreve Miranda (2012) em seu artigo “Educação escolar quilombola em Minas Gerais”:

O processo de ressemantização do termo superou a atribuição criminal, mas permanecem no imaginário nacional estereótipos que associam quilombos a comunidades do passado e desaparecidas após a abolição formal ou a comunidades representantes de uma africanidade intocada. Como constatam alguns estudos, a acepção *remanescente de quilombo* foi uma formulação negociada para dar conta da grande diversidade de processos de acesso à terra pela população negra escravizada, que incluem: as fugas com ocupação de terras livres, em geral isoladas; heranças, doações, recebimento de terras como pagamento de serviços prestados ao Estado; a permanência nas terras cultivadas no interior das grandes propriedades. Mocambos, terras de preto, território negro, entre outras acepções, foram reunidos na definição de comunidades remanescentes de quilombos para identificar populações que não poderiam ser confundidas com os quilombos históricos nem associadas tão somente por descendência. Trata-se de grupos que passaram a contar com um reconhecimento oficial de identidade e cultura, mas que permanecem em conflitos fundiários. A valorização positiva de traços culturais, a produção coletiva como forma de ajuste às pressões e perseguições sofridas e a forma de relação com a terra trazem para a definição de comunidades remanescentes de quilombos a importância da categoria território como espaço impregnado de significações identitárias (MIRANDA, 2012, p. 372).

Temos ainda escolas do campo na região das comunidades tradicionais dos Geraizeiros, que são grupos familiares tradicionais localizados no norte do Estado de Minas Gerais, às Margens do Rio São Francisco. A defesa de políticas estaduais de escolas do campo para todos esses povos dispersos pelos mais diversos territórios é um caminho seguro para a preservação da diversidade cultural de cada

região do Estado. Para muitos, talvez, esse termo Geraizeiros seja uma novidade, mas, na verdade, são comunidades antigas e tradicionais; esses povos são homens e mulheres do Cerrado Mineiro.

Por fim, temos os povoados que são pequeníssimas aglomerações de pessoas, sem uma infraestrutura adequada, e também os distritos com suas sedes, geralmente, de pequeno porte e seu entorno rodeado de sítios e fazendas. Nesses locais, encontramos tudo da mineiridade, ou seja, o jeito mineiro de viver. Espaços que levam através do tempo a tradição das festas juninas, em alguns, ainda há o carro de boi, além da cultura gastronômica mineira, rica em tradições. Nessas comunidades, muitos se ocupam ainda em tirar o leite de suas vacas todas as manhãs, fazer o queijo e a manteiga para vender na cidade ou, simplesmente, entregar para o laticínio. Ocupam-se com a produção cafeeira, andam à cavalo, dentre muitas outras características rurais que ainda subsistem nesses locais. Estas comunidades rurais são presença marcante no estado de Minas Gerais. Segundo a Fundação João Pinheiro (2017), há 874 distritos em Minas Gerais, já desconsiderando o distrito sede do município e inúmeros povoados que também fazem parte do cenário dessas comunidades rurais.

## 2.5 ANÁLISE DO PERFIL DA ESCOLA ESTADUAL JOSÉ TEIXEIRA FRANCO

A Escola Estadual José Teixeira Franco, situada no distrito de Expedicionário Alicio, no município de Aimorés-MG, iniciou suas atividades em 1950 com o nome de Escola Rural de Expedicionário Alicio, em acomodações cedidas pela comunidade. Neste mesmo ano, foi transferida para um prédio próprio, construído pelo Governo do Estado de Minas Gerais, em um terreno de 11.880 m<sup>2</sup> doado por fazendeiros limítrofes com o distrito. Posteriormente, foi denominada Escolas Combinadas de Expedicionário Alicio e, em 1974, por força do Decreto Estadual nº 16.244 de 08 de abril de 1974, recebeu a denominação de Escola Estadual de Expedicionário Alicio, e, por fim, em 04 de janeiro de 1979, passou a ter a denominação atual.

A instituição é a única da localidade que oferta Ensinos Fundamental e Médio, com as seguintes etapas da Educação Básica: Ensino Fundamental, com duração de nove anos, e as três séries do Ensino Médio Comum Geral. Além do ensino

regular, conta com duas turmas da EJA do Ensino Médio, 1º e 3º períodos, equivalente ao 1º e 3º ano do Ensino Médio, respectivamente. A EJA é a modalidade de Ensino que atualmente já não tem fluxo (demanda) para a criação de novas turmas na localidade. Portanto, em um período curto com a conclusão das turmas em andamento, essa modalidade vai deixar de existir na escola.

Apesar de a Escola em análise possuir um espaço físico agradável e os alunos se envolverem bem nos atividades pedagógicas propostas, conforme relatos dos professores em resposta a uma entrevista aplicada aos oito docentes efetivos e à Especialista da Educação Básica (pedagoga), também efetiva, infelizmente, a mesma ainda conta com um elevado índice de reprovação e de alunos que deixam de frequentar. Porém, esses índices estão bem abaixo da média nacional, como pode ser constatado em um texto retirado do *site* do Inep (INEP, 2017, p. 1):

Os novos dados revelam que 12,9% e 12,7% dos alunos matriculados na 1ª e 2ª série do Ensino Médio, respectivamente, evadiram da escola de acordo com o Censo Escolar entre os anos de 2014 e 2015. O 9º ano do ensino fundamental tem a terceira maior taxa de evasão, 7,7%, seguido pela 3ª série do ensino médio, com 6,8%. Considerando todas as séries do ensino médio, a evasão chega a 11,2% do total de alunos nessa etapa de ensino. [...] Já os indicadores de promoção e repetência não são inéditos, mas pela primeira vez serão divulgados com detalhamento para todo o território nacional. Será possível, por exemplo, observar as taxas de cada UF e município. Entre 2014 e 2015, a repetência na 1ª série do ensino médio chega a 15,3%. O índice também é alto no 6º ano do ensino fundamental, com taxas de 14,4% de repetência .

Como pode ser visto nas Tabelas 2, 3, 4, a seguir, na E.E. José Teixeira Franco, esses índices são menores do que a média nacional. Observa-se também que a escola mantém uma média padrão ano após ano:

Tabela 2 - Alunos aprovados, reprovados e evadidos dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no período de 2015 a 2018

Ano	Aprovados	Reprovados	Deixou de frequentar	Total de alunos
2015	68 (100%)	00 (0,00%)	00 (0,00%)	68
2016	74 (98,66%)	00 (0,00%)	01 (1,34%)	75
2017	69 (98,57%)	00 (0,00%)	01 (1,43%)	70
2018	59 (100%)	00 (0,00%)	00 (0,00%)	59

Fonte: SIMADE da Escola.

Como pode ser observado na Tabela 2, a escola possui uma baixa taxa de abandono nos anos iniciais, entre 2015 e 2018, que, em números absolutos, equivale a um aluno a cada ano. Percebeu-se que o aluno que deixou de frequentar, em 2016, foi o mesmo que o fez em 2017. Outro dado importante a ser observado é o fato de que, nos quatro anos observados, temos um índice de 0,00% de alunos reprovados, o que não é a mesma realidade observada nos dados da Tabela 3, referente aos anos finais do Ensino Fundamental:

Tabela 3 - Alunos aprovados, reprovados e evadidos dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), no período de 2015 a 2018

<b>Ano</b>	<b>Aprovados</b>	<b>Reprovados</b>	<b>Deixou de frequentar</b>	<b>Total de alunos</b>
2015	68 (93,15%)	04 (5,48%)	01 (1,37%)	73
2016	52 (82,54%)	10 (15,87%)	01 (1,59%)	63
2017	57 (89,06%)	04 (6,25%)	03 (4,69%)	64
2018	73(97,34%)	02 (2,66%)	00 (0,00%)	75

Fonte: SIMADE da Escola.

No mesmo período observado, referente aos anos finais do Fundamental, já encontramos uma realidade um pouco diferente, pois já pode ser constatado um índice elevado de reprovação, principalmente, em 2016, com um número absoluto de dez alunos reprovados, o equivalente a 15,87 %. Notamos, então, que, no recorte do momento ano letivo de 2016, aconteceu algo atípico em relação aos demais anos observados, o que uma simples análise de números não revela.

Tabela 4 - Alunos aprovados, reprovados e evadidos das três turmas do Ensino Médio, no período de 2015 a 2018

<b>Ano</b>	<b>Aprovados</b>	<b>Reprovados</b>	<b>Deixou de frequentar</b>	<b>Total de alunos</b>
2015	67 (90,54%)	06 (8,10%)	01 (1,35%)	74
2016	73 (85,89%)	09 (10,58%)	03 (3,53%)	85
2017	65 (86,67%)	07 (9,33%)	03 (4,00%)	75
2018	41 (91,11%)	04 (8,89%)	00 (0,00%)	45

Fonte: SIMADE da Escola.

Observa-se que, no ano de 2018, houve uma redução significativa no número de alunos do Ensino Médio. Isso se deve ao fato de ter sido autorizado o funcionamento do Ensino Médio para um distrito vizinho, pois, nesse distrito, ao concluir o 9º ano do Ensino Fundamental, que era a escolaridade daquele local, os alunos faziam a opção de estudar nesta escola. Com a implantação do Ensino Médio, deixamos de receber os alunos daquela comunidade para cursar o restante de sua Educação Básica.

Ainda para confrontar o desempenho dos alunos com a realidade da escola do campo, foi feita uma pesquisa no *site* do Inep para averiguar o desempenho da instituição através de seu Ideb. Foram encontrados os seguintes resultados: o 5º ano do Ensino Fundamental de nove anos foi avaliado nos anos de 2009, 2011 e 2017, sendo que, em 2009, a meta da escola era um Ideb de 3.9, tendo obtido 5.6; em 2011, a meta projetada era 4.2, tendo obtido um resultado 5.8; já em 2017, a meta projetada era 5.1, tendo sido o resultado obtido de um índice de 6.4. O 9º ano foi avaliado nos anos de 2013 e 2017, sendo as metas 4.0 e 4.6, respectivamente, mas tendo alcançado um Ideb de 4.4, em 2013, e 5.1, em 2017.

A escola possui um regimento interno aprovado pelo colegiado no ano de 2013, que a cada ano é revisado para se adequar à legislação. O Regimento Escolar representa a forma de “ser e viver” da escola, dentro das normas legais vigentes, devendo harmonizar-se com a política educacional do país, expressando a filosofia norteadora da ação da unidade escolar, constituindo-se em um documento que visa dar legalidade aos atos escolares.

Atualmente, a Escola Estadual José Teixeira Franco possui uma equipe pedagógica de 32 servidores, sendo, 31 professores. Destes, 28 possuem licenciatura plena completa com habilitação para atuação no componente curricular e três possuem licenciatura, porém, sem habilitação específica para a área de atuação. A instituição ainda conta com uma especialista da educação básica (pedagoga), sendo a única da escola.

### **2.5.1 Caracterização do perfil da comunidade atendida**

A Escola Estadual José Teixeira Franco, atende a uma comunidade localizada em um pequeno distrito. A principal fonte de renda dos moradores está

diretamente ligada a atividades relacionadas ao campo, como pecuária bovina, agricultura e criação de pequenos animais.

Para o presente estudo, buscando evidenciar tais dados foi aplicado um questionário para os alunos dos Ensinos Fundamental e Médio regular responderem juntamente com seus pais ou responsáveis. Este questionário foi usado no intuito de coletar dados sobre as atividades econômicas principais que as famílias exercem e seus locais de domicílio. Inicialmente, seria utilizado como fonte de pesquisa, a ficha de matrícula do aluno na escola e no SIMADE, pois estas poderiam conter dados como a profissão do pai e da mãe e endereço residencial. Porém, revendo os arquivos da instituição, nem todas as fichas traziam esses dados. Com isso, o próprio SIMADE estava inconsistente. Por isso, foi feita a opção pelo questionário. A partir desse fato, foram distribuídos questionários aos 181 alunos dos Ensinos Fundamental e Médio regular, tendo sido devolvido ao pesquisador um total de 143 questionários respondidos. Com base nos dados desse questionário, foi possível orientar o secretário da escola e auxiliar de secretaria a iniciar uma campanha de atualização de endereço e dados cadastrais dos alunos junto ao SIMADE.

O questionário aplicado foi composto por quatro perguntas básicas discursivas e questões objetivas com a possibilidade de respostas diferentes, com a opção "outros". Tais questões se enquadravam à realidade local. Através desse questionário, 78 (54,6%) alunos(as) afirmaram residir no campo e 65 (45,4%) alunos(as), no meio urbano. Tal dado é importante para a pesquisa proposta por respaldar em parte a importância de um currículo e um Projeto Político Pedagógico que atenda esse perfil de alunos.

Em outra questão, perguntamos se o pai, mãe ou responsável, um ou outro ou ambos, exercem uma atividade principal ligada ao campo (lavrador(a), agricultor(a) familiar, vaqueiro(a), meeiro, produtor rural). Pode ser percebido que dos questionários respondidos, 104 (72,75%) têm pelo menos um dos responsáveis pelo grupo familiar exercendo atividade ligada ao meio rural. Os demais, 39 (27,3%), responderam à questão negativamente. Ficou clara a relação direta de aproximadamente 73% das famílias com o campo. Ao cruzar os dados, percebeu-se que, desses 39 alunos(as), nenhum dos responsáveis exercem atividades econômicas ligadas ao campo, mas seis ainda residem no campo seja em chácaras, sítios ou fazendas. Possuem, assim, uma certa ligação com o campo, mesmo que não sobreviva economicamente do mesmo.

Portanto, ao cruzar os dados, é possível concluir que do total de alunos (143) que responderam ao questionário, 77% possuem algum elemento que o liga à vida no campo, e apenas 23% não possuem nada que indica vínculo direto com o campo, como demonstrado na Tabela 5 a seguir:

Tabela 5 - Alunos com e sem vínculo com o campo (rural)

<b>Total de alunos com um ou mais elementos ligados ao campo</b>	<b>Total de alunos sem vínculo direto com o campo</b>
110	33
77%	23%

Fonte: elaborado pelo autor, a partir de dados coletados através de questionários aplicados entre os dias 07 e 10 de maio de 2018.

Com base nos dados levantados, pode-se inferir que a Escola Estadual José Teixeira Franco, por atender alunos com esse perfil, se enquadra na categoria de escola do campo, conforme consta na Resolução SEEMG nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015, que institui as Diretrizes para a Educação Básica para as Escolas do campo de Minas Gerais. Esta resolução define como categoria de escola do campo não apenas as escolas que atendem às comunidades quilombolas ou assentamentos de trabalhadores em terra, mas considera também aquelas que a maioria de sua matrícula é de alunos de Zona Rural. Ela se fundamenta no artigo 1º do Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, do Governo federal:

Art. 1º: A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. § 1º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural; e II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo (BRASIL, 2010, p. 1).

A partir da análise da população atendida pela escola através dos dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e do questionário respondido pelos alunos(as) juntamente com pais ou responsáveis, pudemos inferir que o perfil que atende as Diretrizes da Educação do Campo está presente nesta instituição educacional. Porém, o desafio agora é conhecer um pouco do atual processo pedagógico, confrontar com a perspectiva das Diretrizes da Educação Básica do Campo de Minas Gerais e buscar compreender as dificuldades que a escola possui para a implementação das referidas diretrizes para, assim, atingir de maneira eficaz o objetivo geral desta pesquisa: identificar e analisar os desafios que a gestão da Escola Estadual José Teixeira Franco enfrenta para consolidar as diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais em seu currículo e no PPP, com vistas a vivenciar tais diretrizes da Educação do Campo na instituição educacional.

### **2.5.2 Processos didáticos pedagógicos**

Apesar dos dados supracitados, o que se percebeu no cotidiano é que o currículo da Escola Estadual José Teixeira Franco e sua proposta pedagógica são alheias às realidades do contexto do território em que a instituição está inserida. Isso se dá em consequência da falta de orientação dos órgãos regionais superiores. Dessa forma, a equipe gestora e pedagógica da escola desconhecia a referida Resolução das escolas do campo, até setembro do ano de 2017. A partir desse momento, teve conhecimento da mesma pelo fato de ser selecionada para um encontro em Belo Horizonte, promovido pela SEEMG, com o tema de Quintais Produtivos, Escolas Agroecológicas.

A seleção das escolas que participaram ocorreu após o preenchimento de um questionário *online* da Secretaria, no qual as informações prestadas indicaram que tal instituição possuía o perfil de escola do campo, sendo assim apta a compor a lista das 100 escolas estaduais a participarem do projeto. Além de atender a maioria dos alunos ligada ao meio rural, a escola possui uma área total de 11.880 m<sup>2</sup>, com pouca área construída, o que era um fator importante para o desenvolvimento do projeto.

Ressalta-se que a escola não é totalmente alheia à questão do campo, prova disso é a escolha da “Oficina de Horta” (Figura 1) para compor o currículo da educação integral e integrada por dois anos consecutivos, 2017 e 2018. Contudo, o

PPP atual não contempla informações sobre educação do campo, tratando da parte pedagógica de maneira tradicionalmente urbana.

Figura 1 - Horta da escola



Foto: acervo pessoal do autor.

Um dos fatores que pode dificultar a implementação das Diretrizes da Educação do Campo pode ser o local de resistência da equipe docente, pois a mesma reside quase em sua totalidade na zona urbana, sede do município ou de municípios vizinhos. Também grande parte dos demais profissionais da escola residem fora da localidade como pode ser observado na Tabela 6 a seguir:

Tabela 6 - Quadro de Funcionários da escola em estudo por função que exerce e local de residência em 2019

<b>Função</b>	<b>Total</b>	<b>Quantidade que reside na localidade da escola</b>
Professores(as) regentes de turma	05	00
Professor(a) para substituição eventual de regente de turma	01	00
Professores(as) para Ensino do Uso da Biblioteca	02	02
Professores(as) regente de aulas	18	03
Especialista da Educação Básica/orientadora educacional	01	00
Professores(as) de Apoio/atendimento educacional especializado	03	00
Auxiliar de Secretaria	02	00
Auxiliar de serviços da educação básica	05	05
Secretário Escolar	01	00
Vice-diretora	01	01
Diretor	01	01
Número total do quadro de pessoal da escola	40	12

Fonte: elaborado pelo autor, a partir do quadro de pessoal da E.E. José Teixeira Franco de 2019.

Analisando a Tabela 6, percebemos que a grande maioria das pessoas que atuam na escola residem fora da localidade onde a instituição está inserida. Observa-se que dos 40 funcionários apenas 12, o equivalente a 30%, residem no distrito. Isso torna a escola sujeita a mudanças de quadro de pessoal anualmente. Além disso, a escola conta com um reduzido quadro de pessoal efetivo, agravando essa rotatividade anual de professores e demais funcionários como pode ser observado na Tabela 7 a seguir:

Tabela 7 - Quantidade de servidores efetivos e designados (temporários), na escola em estudo, por função, no ano de 2019

<b>Função</b>	<b>Total</b>	<b>Efetivos</b>	<b>Designados</b>
Professores(as) regentes de turma	05	00	05
Professor(a) para substituição eventual de regente de turma	01	00	01
Professores(as) para Ensino do Uso da Biblioteca	02	00	02
Professores(as) regente de aulas	18	06	12
Especialista da Educação Básica/orientadora educacional	01	01	00
Professor(a) de Apoio/atendimento educacional especializado	03	01	02
Auxiliares de Secretaria	02	00	02
Auxiliares de serviços da educação básica	05	00	05
Secretário Escolar	01	00	01
Vice-diretora	01	01	00
Diretora	01	01	00
<b>TOTAL GERAL</b>	<b>40</b>	<b>10</b>	<b>30</b>

Fonte: elaborado pelo autor, a partir do quadro de pessoal da E.E. José Teixeira Franco de 2019

Mesmo depois de ser considerada uma escola do campo pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, evidenciado pelo convite para fazer parte do projeto Quintais Produtivos e das 100 escolas agroecológicas, em 2017, por meio do mesmo projeto, tivemos a oportunidade de desenvolver com os alunos da Educação Integral e integrada (alunos do contraturno) uma horta orgânica, no ano de 2018. Porém, até o momento, o PPP da escola ainda não passou por nenhuma reformulação para se adequar a sua realidade. Um exemplo é que em seu item 11, o PPP menciona Leis, Decretos e Resoluções e Pareceres que regulamentam seu funcionamento, mas não cita nenhuma Lei, seja ela federal ou estadual, que trata do tema Educação do Campo:

#### 11 - LEGISLAÇÃO ESCOLAR QUE REGULAMENTA O FUNCIONAMENTO

- Decreto Lei 8.149 de 25/05/1965 (criação)
- Decreto nº 16.244 de 08/05/74 (E.E. de Expedicionário Alcício)
- Decreto Lei Nº19.730 de 04/01/79, (E.E. José Teixeira Franco)

- Resolução nº 6674/90, MG: 31/01/1990, (autorização 5ª série)
- E posteriormente, 6ª, 7ª e 8ª séries.
- Portaria 0003/2008 de 09/01/08 (implantação do Ensino médio)
- Resolução SEE/MG nº 2.179 de 26/10/2012 (organização e funcionamento do ensino nas escolas estaduais)
- LDB 9.394/96 (estabelece as diretrizes e bases da educação nacional) (EEJTF, 2013a, p. 14).

Convém ressaltar que este trecho do PPP foi copiado *ipsis litteris* do documento original arquivado na secretaria da referida escola.

Há de ficar claro que todos os que compõem a equipe da escola, mesmo a partir observações que fazem, por exemplo, dos dias de chuvas intensas em que o transporte escolar não faz seu trajeto na totalidade e a frequência das aulas é mínima, eles percebem que estamos lidando com um conjunto de alunos que, em sua grande maioria, residem na área rural ou exercem atividade ligada ao campo. Iremos nos aprofundar nessa temática com as entrevistas com os professores efetivos da escola e através dos questionários aplicados também aos docentes e especialista da educação (Orientadora Educacional).

Um dos desafios da instituição em foco e das demais escolas do campo na mesma situação é a implementação de um funcionamento que busque valorizar as tradições rurais e a cultura do campo, de forma a assegurar uma educação com afinidade à vida do educando. Assim, quase sempre a escola assume uma postura de trabalhar conteúdos urbanizadores, os quais não são suficientes ou capazes de instigar a sucessão rural no imaginário das crianças e adolescentes. Porém, essa problemática nem sempre é estudada. Em grande parte dos debates sobre escolas “rurais” e escolas do campo, os estudos focam no assunto estrutural em detrimento do processo pedagógico ligado às escolas do campo e sua realidade. Amorim (2017), em sua pesquisa de mestrado, afirma:

Os estudos empreendidos em escolas rurais, via de regra, referem-se a aspectos estruturais, como sua organização burocrática e funções sociopolíticas, que assumem currículos e programas que desenvolvem. Acredita-se que a escola, como agência de educação por excelência, incorpora importante carga de responsabilidade nesse processo, ao impor conteúdos fortemente marcados pelo processo capitalista-urbanizador. Tem-se, com isso, um ensino divorciado das necessidades e expectativas da população local. Devido ao isolamento do ambiente geossocial, é frequente a observação da perda das raízes culturais rurais (AMORIM, 2017. p. 32).

Ficou claro o descolamento do processo pedagógico da escola estudada em relação ao que realmente se busca com a implementação das Diretrizes da Educação Básica das Escolas do Campo de Minas Gerais. Portanto, os desafios são grandes, partindo da premissa que a mesma deve estar a serviço e ligada à comunidade a qual serve, precisa estar em sintonia com o território que está inserida, para assim garantir ao aluno sua decisão de permanência digna no meio rural ou sua decisão de buscar o meio urbano. Para tanto, a mesma deve oferecer oportunidades de os alunos conhecerem as duas faces da realidade. Com uma escola focada em uma pedagogia capitalista-urbanizadora, essa tarefa fica difícil, não sendo um elemento facilitador para ajudar seu aluno nessa decisão.

### 3 UMA ESCOLA DO CAMPO E PARA O CAMPO: REFERENCIAL TEÓRICO

No primeiro capítulo, foi pesquisado o surgimento da expressão Educação do Campo no Brasil, sua ligação com a luta dos movimentos organizados do campo e ainda uma diferenciação entre Educação do Campo e Educação Rural. A partir disso, percebeu-se a intencionalidade das organizações sociais do campo de se criar para as populações rurais uma escola que esteja desagarrada do modelo tradicional urbano, mas que se preocupasse com a cultura e os valores que a população rural traz consigo em seu modo próprio de vida.

Ainda no primeiro capítulo, fez-se a análise da legislação que trata da Educação do Campo no país e, mais especificamente, abordou-se a legislação do Estado de Minas Gerais acerca do assunto. No decorrer da pesquisa, foram descritas as diversas faces que a Educação do Campo pode apresentar “pelas” Minas Gerais. E, por fim, realizou-se uma abordagem do perfil da escola objeto da pesquisa.

No presente capítulo, serão analisadas as teorias base para o desenvolvimento desta dissertação. O percurso que se segue tem o intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa que é: identificar e analisar os desafios que a gestão da Escola Estadual José Teixeira Franco enfrenta para consolidar as diretrizes das escolas do campo de Minas Gerais, em seu currículo e no PPP, com vistas a vivenciar as diretrizes da escola do campo na instituição educacional.

Em um primeiro momento, organizamos o texto apresentando a Educação do Campo como um movimento das forças sociais pela educação como um direito de todos e por sua consolidação, tomando por base a legislação específica dessa modalidade educacional. A seguir, exploramos as escolas/ campo e sua identidade a partir de sua historicidade local imediata e os desafios para a sua implantação na atualidade. A partir disso, tecemos algumas considerações sobre o PPP para a construção da identidade das escolas do campo. Partimos do pressuposto de que é possível oferecer ensino, humanização e qualidade na educação do campo, tendo em vista os princípios e orientações emanados das legislações específicas, mais precisamente as Diretrizes das Escolas do Campo e o respeito à cultura e historicidade local para orientar a ação educativa nesses espaços. Dando continuidade às reflexões sobre o PPP, seguimos com o texto em uma análise do currículo adequado para as especificidades da população do campo. Por último,

procuramos analisar os dados dos levantamentos teóricos, das entrevistas e questionários aplicados.

### 3.1 EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIREITO SOCIAL, HUMANO E CULTURAL

Para analisar o direito à educação para os sujeitos do campo, é necessário considerar os elementos das forças sociais, políticas, econômicas e culturais que foram se organizando no decorrer da história do Brasil, influenciando a oferta de educação pública a esses sujeitos. A política da Educação Rural foi idealizada nos mesmos moldes que a vida urbana, impelindo à população do campo para as cidades. As legislações e organizações políticas educacionais não foram capazes de incorporar as transformações sociais, buscando nos movimentos sociais e sindicais que ocorriam no Brasil no período os interesses dos sujeitos do meio rural e mantendo os princípios e as orientações do ensino da primeira LDB 4.024/ 61. A Lei fixa as orientações para a responsabilidade da educação rural, deixando-a a cargo dos municípios, o que debilitava ainda mais o ensino para os camponeses, pois os municípios menores não tinham condições de sustentar uma educação voltada ao sujeito do campo.

Não tendo orientações para o processo educacional oferecido à população do meio rural, este foi organizado considerando e preponderando princípios e valores urbanos. Caracterizando a “Educação Rural” de forma homogênea, como a “educação urbana”, padronizaram-se métodos, técnicas e conteúdos (RIBEIRO, 2000). A consequência dessa injunção “campo e cidade” promoveu uma pseudoeducação do campo por não considerar as características próprias dos alunos da zona rural. A identidade cultural, o modo de vida que constitui a diversidade e a especificidade do meio rural não foram alvo de atenção e consideração.

Na LDB 5.692/71 também não houve avanços para a Educação do Campo. A referência a essa modalidade no texto da Lei é a seguinte:

Art. 11 – O ano e o semestre letivos, independentemente, do ano civil, terão, no mínimo, 180 e 90 dias de trabalho escolar efetivo, respectivamente, excluído o tempo reservado às provas finais, caso estas sejam adotadas. [...]

§ 2º – Na zona rural, o estabelecimento poderá organizar os períodos letivos, com prescrição de férias nas épocas do plantio e colheita de

safras, conforme plano aprovado pela competente autoridade de ensino (BRASIL, 1971, p. 2).

A construção de um novo ideal de educação do campo, contrapondo-se à educação rural, levou ao Movimento Nacional da Educação do Campo. Uma grande pressão popular originada de diferentes organizações sociais requereu uma nova forma de abordagem da educação para os sujeitos do campo. Munarim (2011) explica que essa pressão popular originou a “aceitação” do governo para a implantação de um novo modo de organizar a educação do campo:

A primeira década do século 21 é intensa de fatos e acontecimentos concernentes à questão da Educação do Campo. Embora a militância efetiva de alguns movimentos e organizações sociais tenha se iniciado um pouco antes, na segunda metade da década anterior, é nesta que os sujeitos coletivos do campo definem um projeto de educação escolar pública para o meio rural brasileiro. As organizações e movimentos sociais do campo, com apoio em significativos setores universitários, protagonizaram uma campanha pela construção de uma concepção de Educação do Campo, que se contrapôs ao conceito, às definições e às políticas de educação rural presentes ou ausentes na história da educação brasileira (MUNARIM, 2011, p. 52).

As políticas de educação popular, diante da pressão dos movimentos sociais camponeses junto ao Estado, marcado pela negação dos sujeitos do campo como sujeitos sociais e cidadãos com direito nas políticas públicas educacionais, ganha o olhar por parte do Estado graças à grande migração campo/ cidade. No entanto, os avanços aparecem somente na promulgação da Constituição de 1988. A Carta Magna, em seu Art. 205, garante a “[...] educação como direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988, p. 123), fazendo menção às especificidades do ensino ao referir-se à educação do campo, orientando para o respeito pelas diferenças culturais e regionais, deixando livre para cada estado adequar seus currículos, calendários e outros aspectos que possam contemplar às necessidades regionais.

Nesse mesmo sentido, a nova LDB desvincula a escola rural da escola urbana. No entanto, não deixa clara a política de educação do campo, o que desfavorece a implementação de um novo projeto educacional para esses alunos. O novo projeto educacional só ganha força com a implementação das Diretrizes Operacionais para uma Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo MEC, em 2002. Destacamos o trecho a seguir:

[...] com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade normal. Parágrafo Único: A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência tecnológica disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa dos projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no País (BRASIL, 2002. p. 37).

Arroyo (2004) tece algumas críticas à escola e aos arranjos pedagógicos, que são utilizados nas escolas rurais, tornando-as seletivas e excludentes. Ainda segundo o autor, a organização pedagógica deve tomar por base o movimento social, primando por um arranjo inclusivo, democrático, que viabilize a igualdade e o respeito aos alunos do campo.

As críticas são reflexo do panorama histórico do desenvolvimento da educação oferecida aos alunos da zona rural brasileira. Frequentemente, percebe-se que as escolas rurais sofrem com a carência ou falta de recursos, fechamento por conta do processo de nucleação, práticas pedagógicas que não consideram as especificidades dos alunos, especificidades estas que não são contempladas ou perpassam pela organização pedagógica e currículo da escola. Ou seja, as escolas do campo ainda têm se organizado pedagogicamente por blocos, compartimentando os saberes em forma de disciplinas isoladas que não dialogam com os saberes presentes na realidade da comunidade a qual atende, o que torna, por vezes, impossível a interligação entre as mesmas. Essa integração é capaz de dar significado ao saber e “sabor” ao conhecimento compartilhado no meio educativo.

Considerando que as escolas do campo têm características próprias, ao tomar a diversidade de saberes e a especificidade sociocultural do meio rural como essenciais para o currículo escolar da Escola do Campo, é necessário considerar os saberes ali veiculados, tomando por base os movimentos sociais, pois, o cultivo da memória e das histórias das populações do campo é um movimento de resistência. E essa resistência só será efetiva e parte de um projeto mais amplo de educação se os professores das escolas do campo se disponibilizarem para conhecer a realidade local circundante, seus alunos, anseios e necessidades, garantindo o respeito às

características desse meio. A Educação do Campo é um processo em construção que está intimamente ligado à vida, à luta, é um recorte da realidade vivida pelos camponeses:

[...] um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações. [...] A educação do campo assume sua particularidade, que é o vínculo com sujeitos sociais concretos, e com um recorte específico de classe, mas sem deixar de considerar a dimensão da universalidade: antes (durante e depois) de tudo é educação, formação de seres humanos (CALDART, 2004, p. 17).

Nesse contexto, a educação do campo é aquela que vem completar o cotidiano dos alunos e a experiência do dia a dia, acrescenta no saber que a escola constrói com seus educandos um significado concreto, visto sua peculiaridade, que propicia a integração das dimensões social, cultural e de trabalho. Dessa forma, cria-se um vínculo direto com a formação integral do ser humano que dela faz parte.

### 3.2 ESCOLA COM A CARACTERÍSTICA DE SEU TERRITÓRIO

Uma das características mais comuns das escolas que atendem à população do campo é a diversidade sociocultural presente em seu contexto, tal como na mistura de classes sociais. Na comunidade, é a mesma escola que atende ao filho do meeiro, do vaqueiro, do diarista, do agricultor familiar, do pequeno fazendeiro, do médio fazendeiro, do comerciante, do funcionário público, do professor da Escola Estadual, etc. Outro fato que acontece na instituição em estudo é que a mesma escola oferece desde o 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, colocando diversas faixas etárias em contato. É dessa forma que, na troca de saberes e culturas entre os alunos, dá-se o início ao processo de formação integral desses discentes.

Essa diversidade, no entanto, encontra um ponto comum de união entre esses alunos – a vivência no meio rural e a subsistência por meio das atividades ligadas ao campo. Tais características comuns a todos eles é muito forte e faz com que todos tenham a possibilidade de dialogarem de igual para igual. Essa interação de saberes e vivências, ligadas ao campo é o que constrói a identidade escolar e a peculiaridade da educação ali ofertada.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, no artigo 2º, parágrafo único, estabelecem:

[...] a identidade da Escola do Campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

Portanto, é preciso ter discernimento que a educação do campo se materializa e, dessa forma, constrói a sua identidade, sendo fundamental para o exercício da cidadania. Defender o direito da comunidade rural em pensar o mundo no espaço que vivência, em seu cotidiano, a partir de sua cultura e saberes que lhes são inerentes, é contribuir para construção do sentimento de pertencimento. Ao ter uma visão de mundo a partir de ideais urbanos, idealiza-se um espaço distante da realidade, dificultando a construção da identidade que é tão necessária para fundamentar um saber concreto.

Partindo dessa visão, o espaço do campo deve ser percebido não somente de produção agrícola, mas, principalmente por sua produção cultural própria. Essa produção cultural e a identidade escolar ficam definidas quando se estabelece o “norte” para sua organização pedagógica, tendo por base o respeito às diferenças, à igualdade e à diversidade do campo:

É preciso à escola mais que uma tentativa de abertura aos seus sujeitos. Um abrir-se “em si mesma” nos seus tempos, espaços nas suas “grades curriculares” para a vida do campo, dos sujeitos do campo, da terra, do trabalho com a terra, as relações que se estabelecem neste trabalho, suas ferramentas de trabalho, sua história, seu cotidiano, “seus saberes de experiência feitos”. Pois só assim estar-se-á trabalhando no coletivo para o processo de humanização. E o currículo da escola, se foi imposto, passará a ser construído pelos seus sujeitos que no mesmo processo coletivo, o transformarão em currículo vivo, currículo ativo, sem exclusões, sem favorecimento às estruturas de poder. Se houver autoridade, que seja compartilhada (RAMSON, 2011, p. 7).

A construção de um Projeto Político Pedagógico e de um “currículo escolar” que contemple as necessidades dessa população é *sine qua non* para o fortalecimento da Educação do Campo. Um projeto educativo que tenha visão dos

interesses, da política, da cultura política e econômica do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua produção de valores, conhecimentos e tecnologias, tendo em vista o desenvolvimento social igualitário dessa população. Para tanto, é imprescindível pensar as Escolas do Campo com foco nos aspectos que farão a diferença na construção da qualidade da Educação do Campo.

O foco educativo deve ser direcionado para a realidade do território e de todos que, direta e indiretamente, fazem a escola acontecer, a partir de suas percepções de mundo, de sociedade, de país, de seus *lócus* e de suas necessidades, preferências e projetos de vida. As escolas situadas no meio rural ou em pequenas aglomerações urbanas que atendem à população que vive no campo apresenta uma relação muito particular de estreitamento dos laços entre as pessoas envolvidas no processo educativo desses povos, sejam eles professores, funcionários da unidade, gestores, alunos, pais ou mesmo pessoas da comunidade local. Esse convívio consegue quebrar a frieza de ser apenas um órgão público, fazendo com que todos se demonstrem participativos e corresponsáveis pelo bom “andamento” da escola. Essa minha percepção do que ocorre na escola objeto de estudo, encontra ressonância em Campos (2010):

Acredito que a causa principal dessa atitude de participação é a capacidade que a escola possui de não se apresentar com o jeito frio (e, às vezes, com tanta necessidade aborrecida) de uma repartição pública. A escola tem o predicado de não ficar refletindo apenas sua vertente burocrática. Ela é capaz de criar identidades próprias. Uma escola de roça, por exemplo, tem a capacidade de despertar na imaginação dos moradores a ideia de que ela ultrapassa o simples instruir e ensinar e, no momento em que realiza suas tarefas cotidianas, poderia também educar, segundo o conceito e o desejo que essa comunidade tem de educação (CAMPOS, 2010, p. 06).

Dessa forma, a proximidade dos elementos culturais, sociais e humanos dentro da escola facilita o desenvolvimento de relações capazes de fazer da instituição educacional um espaço muito além de paredes e cadeiras, um espaço de convivência onde é possível aprender além de letras e números, aprender sobre a vida e a vida humanizada. Dessa forma, o PPP “vivo” da escola passa a ter significado intercalando de forma sensata a dimensão técnica e política da escola, conforme bem descreve Rios (1993, p. 42 *apud* CAMPOS 2010, p. 10): “[...] é na articulação do que é especificamente pedagógico com a totalidade do social que se realiza a dimensão política da educação Sendo assim, a partir de todo exposto nesta

seção, vislumbra-se a capacidade de a Escola do Campo possuir elementos que conjugados democraticamente a leva a uma identidade, uma “personalidade” própria, com saberes advindos de seu entorno.

### 3.3 O CURRÍCULO NA / DA EDUCAÇÃO DO CAMPO BRASILEIRA

Sacristán (2000 *apud* LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017) afirma que o currículo é uma construção social e, portanto, cada escola deve implementar um que revele suas necessidades locais, Mas, para isso, é necessário que a escola tenha a sensibilidade de perceber o que está ao seu redor.

O currículo modela-se dentro de um sistema escolar concreto, dirige-se a determinados professores e alunos, serve-se de determinados meios, cristaliza, enfim, num contexto, que é o que acaba por lhe dar o significado real. Daí que a única teoria possível que possa dar conta desses processos tenha de ser do tipo crítico, pondo em evidência as realidades que o condicionam (SACRISTÁN, 2000, p. 21 *apud* LIMA; COSTA; PEREIRA, 2017, p. 1139).

Dessa forma, como construir um currículo para a Educação do Campo voltando-se para os pontos mais centrais da formação dessa população? Como refletir e sugerir políticas de currículo para além dos métodos, dos processos avaliativos tradicionais, da transmissão de conteúdos, dos recursos e da padronização escolar tão enraizados como exemplo instituidor? Como sugerir políticas de currículo que ponderem as questões da cultura como o cerne formador e constituidor dos sujeitos, que compreendam e considerem os saberes socialmente legitimados?

Nesse sentido, fica evidente que o currículo escolar, que de forma genérica podemos indicar como sendo o percurso escolar, nem sempre atende à realidade da população a qual ele serve. As escolas de um modo geral ainda vivem os currículos institucionalizados. O currículo serve de instrumento de afirmação de interesses de grupos dominadores, carregados de “boas intenções” que buscam manter um certo controle social. Ghedin (2012) colabora com esse pensamento:

[...] o currículo da escola formal tem sido construído de acordo com os interesses de grupos hegemônicos que de alguma maneira tem o controle ideológico, econômico, político e sociocultural da sociedade. Por isso, não é difícil perceber que o currículo resulta de diferentes

discursividades, de diversas intencionalidades, de várias representações que nem sempre mostram explicitamente as consequências que esse tipo de currículo pode produzir para a escola e para a sociedade (GHEDIN, 2012, p. 42).

Portanto, Ghedin (2012) deixa claro que a construção atual dos currículos não leva em consideração a relação sociocultural do território onde será implantado, mas busca uma afirmação de garantia de poder a grupos hegemônicos, ficando, portanto, as minorias isentas de participação efetiva na vivência de um currículo que tenha significado para eles, que venha carregado de instrumentos que valorize seus costumes, crenças, cultura e ideários, ou seja, sua visão de mundo.

É notório o desinteresse das “forças” que comandam a educação em criar currículo que contemplem a sabedoria e a cultura de seus partícipes. Desse modo, imagine a dificuldade de se ter um currículo específico para as escolas do campo. Nem sempre as minorias são contempladas em seus anseios e interesses. A Educação do Campo é uma política e, por isso, está sempre transpassada pelo elemento da intencionalidade. Seguindo o pensamento de Arroyo, Caldart e Molina (2008), os currículos para as escolas do campo necessariamente deveriam passar pela interlocução do saber escolar com os saberes do campo e a relação dos educandos com a terra, sua cultura, ou seja, carregado de valores do território nos quais se encontra. Infelizmente, isso não ocorre:

[...] um currículo que contemple necessariamente a relação com o trabalho na terra. Trata-se de desenvolver amor a terra e ao processo de cultivá-la, como parte da identidade do campo [...] nossos currículos precisam trabalhar melhor o vínculo entre educação e cultura, no sentido de fazer da escola um espaço de desenvolvimento cultural, não somente de estudantes, mas das comunidades (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 57).

Mesmo que a mudança dos currículos encontre algumas barreiras e esbarre em problemas burocráticos, a mudança no tratamento do dia a dia dos fazeres pedagógicos das escolas do campo pode trazer grandes benefícios na busca da implantação de ações que garantam o fortalecimento das escolas do campo, como fortalecer as escolas do campo, com formação continuada e qualificação docente, infraestrutura, currículos e metodologias adequadas à realidade local (BRASIL, 2008). Então, podemos perceber que, além dos currículos, as metodologias adequadas são elementos fundamentais para a garantia da implementação das

Diretrizes das Escolas do Campo, de forma a atender ao que contempla a legislação das escolas do campo em vigor atualmente. Dessa forma, a vivência do aluno reflete em sua educação escolar.

Essa visão de mundo a partir do olhar dos sujeitos do campo precisa estar presente no cotidiano das escolas que atendem a essa minoria. Mais uma vez, Arroyo, Caldart e Molina nos apontam esse horizonte, salientando a necessidade de essa escola ser diferenciada por atender a um público específico que possui saberes e cultura própria ligada à terra e seu modo de produção:

A educação do campo precisa ser uma educação específica e diferenciada, isto é, alternativa. Mas, sobretudo, deve ser uma educação, no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2008, p. 23).

A escola, portanto, precisa vivenciar seu currículo ligado à realidade, o que se torna difícil, na atual abordagem curricular brasileira. A esse respeito, Santos, A. (2015, p. 66) afirma: “[...] A escola é o lugar onde nos educamos. Para tanto, o currículo oficial deve garantir os saberes enquanto direitos universais. Por seu lado, esses saberes precisam estar em sintonia com a cultura e a formação que acontece fora da escola”. Para reforçar seu pensamento, Santos (2015) busca na obra de Fontana (2006) sustentação para a ideia do currículo ligado ao saber e cultura do campo:

Pode-se, assim, estabelecer uma possível compreensão do que seja um currículo adequado a realidade rural. Nessa perspectiva, um currículo adequado à realidade rural contemplaria os saberes locais e os conteúdos oriundos do ambiente sociocultural do aluno (FONTANA, 2006, p. 22 *apud* SANTOS, A., 2015, p. 66).

Mas enquanto isso não se torna uma realidade “palpável”, precisamos como escola do campo criar alternativas para a inclusão e vivência desses ideários dentro dos espaços de formação de nossos alunos. Espaços esses que estão dentro de nossas escolas e fora delas. Deve-se buscar um currículo vivo, que esteja em diálogo com os saberes que cercam nossos educandos, incrementando, dessa forma, a implementação de Projetos Políticos Pedagógicos ricos de ações,

estratégias e vivências ligadas ao cotidiano dos alunos e sua territorialidade. Iremos analisar melhor essa questão na próxima seção.

### 3.4 A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) NA FORMAÇÃO DO PERFIL DAS ESCOLAS DO CAMPO

A escola do campo ganha significância e qualidade a partir da visão de suas especificidades que servirão de base para a construção do PPP. Esses elementos delimitam conhecer os alunos e sua realidade vivencial, sua cultura, seus anseios e necessidades, bem como o quê e como a escola pode atendê-los, garantindo um processo educacional inclusivo e igualitário através dos conteúdos vinculados à sua realidade social, de trabalho e ocupação do espaço. São elementos importantes do funcionamento dessas escolas: as estratégias de ensino, os recursos pedagógicos e materiais, a formação docente, a estrutura física escolar, o transporte escolar, a merenda servida, entre outros. Todos são essenciais para formar o conjunto de ações que torna possível o sucesso das escolas que se dedicam a atender os alunos do campo:

O Movimento por uma Educação do Campo expressou em termos legais a necessidade das escolas do campo construírem seus projetos políticos pedagógicos, uma vez que pode constituir-se como um instrumento de luta, à medida que traz em sua essência a afirmação da educação como formação humana vinculada a uma concepção de campo, em que através do planejamento de ações concretas, seja possível formar sujeitos conscientes da necessidade de transformação social, capazes de desvelar as relações sociais de subordinação e dominação, oriundas dos processos históricos, bem como das condições existenciais em que estão imersas as populações camponesas (SOUZA, 2016, p. 91).

É importante que a construção do PPP seja direcionada para essa discussão e análise crítica do seu papel na organização da escola do campo. Se tomarmos por base a realidade brasileira e sua heterogeneidade, não seria possível ter um sistema educacional que apontasse para a homogeneização. É precisamente nessa concepção que as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica estabelecem em seu artigo 35:

Art. 35 Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

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

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

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010, p. 12).

Na constituição dessa nova organização escolar, o PPP é o instrumento de concretização das intencionalidades e dos objetivos do trabalho pedagógico e deve ser pensado e construído em coparticipação com os diversos segmentos escolares e a comunidade escolar. Parte-se do princípio de que a educação do campo busca interpretar a realidade para a construção de seu projeto educacional mais amplo, realizando as adequações necessárias para que se alcancem conhecimentos emancipatórios que de fato garantam a melhoria da qualidade de vida da população que vive no e do campo.

Tendo duas dimensões, uma política e outra pedagógica, para o PPP, conforme Veiga (1998, p. 13): “[...] É necessário que se afirme que a discussão do projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção da educação e sua relação com o homem a ser formado, a cidadania e a consciência crítica”. O PPP relaciona-se aos acordos sociopolíticos e aos interesses coletivos vinculados à realidade da população e às definições de ações educativas para execução dos objetivos e propostas formativas da escola. Ou seja, refere-se à organização da escola propriamente dita, a sala de aula e seu processo pedagógico e também o trabalho dos professores. Cortam-se os laços enraizados da visão assistencialista da educação rural e rompe-se com a visão de atraso que a tradição educacional brasileira das últimas décadas impunham ao meio rural.

A proposição da valorização dos saberes locais, de seu convívio social, trabalho e ocupação do espaço no PPP, ampliará as oportunidades da construção da identidade local já que o conhecimento resulta da construção do ser humano pelas inter-relações, atendendo suas necessidades, determinando sua identidade e distinguindo-se de outras comunidades, localidades e territórios. As inter-relações da escola com os saberes populares e dos saberes com a escola contribuirão para que

o educando possa compreender e ressignificar os conteúdos, mantendo o diálogo e os anseios locais, através de seus sujeitos e de suas especificidades.

Dessa forma, o PPP da escola do campo terá significância se o direito à educação for “de fato e de direito para todos”:

Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 13).

Sendo assim, o PPP exercerá influências sobre a localidade e, paralelamente, será influenciada pela localidade. A escola ao mesmo tempo em que conserva, também transforma, influencia e é influenciada pelo território, pelos fatores constituintes e constituídos da comunidade local, dialogando com as demandas sociais e também com as práticas socioeconômicas, procurando melhorar a qualidade de vida dos sujeitos.

Se entendermos o PPP como um instrumento teórico-metodológico constituído com fim de concretizar uma mudança, compreender-se-á que a transformação da escola começará pela forma de compreender o currículo como um dispositivo social de disseminação de valores, de aprendizados. Nessa perspectiva, o PPP da educação do campo deve primar para cortar os laços com valores que se impõem como incondicionais no processo ensino aprendizagem, que não condizem com a realidade emergente, para que o ato de transferir conteúdos demasiadamente não sobressaia, ao invés da valorização dos sujeitos, dos saberes, das necessidades, das expectativas, dos anseios e das práticas sociais, culturais e econômicas daquele espaço.

### 3.5 ASPECTOS DA METODOLOGIA, DO REFERENCIAL TEÓRICO E DA PESQUISA DE CAMPO

Esta seção é dedicada à apresentação da metodologia, referencial teórico e dos instrumentos de pesquisa dos quais lançamos mão para investigar os desafios que a gestão da E.E. José Teixeira Franco enfrenta para consolidar as diretrizes da

Educação do Campo de Minas Gerais em seu currículo e no PPP. Partimos de um caso de gestão que envolve uma situação real, em que, ao final, será proposto um plano de ação estratégico para o caso estudado.

Usamos instrumentos variados de pesquisa, leitura de trabalhos e livros feitos autores que tratam do tema, tais como Arroyo, Caldarte e Molina (2004), Amorim (2017), Porto (1994), Souza (2016), Veiga (1998), entre outros autores. Dentre os citados, Souza (2016) e Veiga (1998) tratam especificamente da questão da importância do PPP bem construído e fundamentado na realidade local. Também foi feita uma pesquisa sobre a legislação específica das escolas do campo no Brasil, através de documentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária/ Ministério de Desenvolvimento Agrário (Incra/MDA), de 2008, também da Resolução nº 1, de 3 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação, bem como a legislação de Minas Gerais, com a Resolução SEE-MG nº 2820 de 11 de dezembro de 2015, que traça as Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais, em conformidade com a legislação nacional já citada.

Outro documento pesquisado foi o Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual José Teixeira Franco. Sua análise levou a uma dura constatação – a inexistência em seu bojo da temática Educação do Campo. Sendo assim, percebemos que o PPP atual, que está desatualizado, nada mais é do que uma réplica dos PPP's urbanos. Instrumento construído meramente a partir de um “siga o modelo”, mandado pelo órgão regional às escolas, com a finalidade de se cumprir um protocolo legal.

Todas essas fontes de informação que tratam da temática Educação do Campo possui o intuito de embasar teoricamente o trabalho de pesquisa. Essa busca de informação deu um melhor delineamento sobre o perfil da escola em análise. O aprofundamento no tema Educação do Campo foi de extrema importância, pois levou a comprovar, através da legislação vigente e da literatura explorada, que a escola em questão possuía realmente as características que a faz ser reconhecida e considerada como escola do campo, apesar de estar localizada em área urbana de um distrito.

Uma escola não é do campo apenas por satisfazer a exigência legal, ela precisa ter alunos que vivem no campo e que também vivenciam a cultura e os saberes do campo, pessoas que levam a vida em ritmo rural. Para dar suporte ao caso de gestão que pretendia desvendar, realizei uma coleta de dados por meio de

um questionário distribuído aos alunos para ser respondido por um familiar responsável. De um total de 181 questionários distribuídos, tive o retorno de 143 respondidos. Dessa forma, as respostas obtidas através do questionário consubstanciaram o problema do estudo de caso.

O que serviu de motivação para a construção e aplicação de um questionário, nesse primeiro momento, foi a inconsistência das informações no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE), que é uma plataforma eletrônica que possui todos os dados pessoais e escolares dos alunos matriculados naquela instituição. Ao pesquisar sobre o local de moradia dos alunos, se era urbana ou rural, os resultados eram insuficientes. Outro dado que estava incompleto no SIMADE era sobre a profissão dos pais. Sendo assim, pensou-se em um questionário simples, para não atrapalhar a interpretação do respondente, no qual se buscou apurar basicamente: o local de moradia (rural ou urbana), ocupação do pai, mãe ou responsável pelo aluno. Com essas respostas em mãos, foi possível ver uma série de cruzamento de dados que resultou no surpreendente número de 78% dos alunos com algum vínculo direto com o campo. Na oportunidade, os dados foram repassados para o secretário da escola providenciar o acerto das informações sobre os alunos na plataforma do SIMADE.

Dando continuidade ao levantamento de dados em campo, foi aplicado um questionário para todos os professores da escola efetivos e designados (contratados), com o intuito de revelar como é o clima escolar e se o mesmo pode vir a oferecer condições favoráveis para o desenvolvimento de práticas que possam contribuir para a implementação das Diretrizes da Educação do Campo de Minas Gerais na escola. Este questionário teve por finalidade ainda saber se os professores conhecem o que é Educação do Campo, bem como investigar até que ponto eles têm consciência de estarem lidando com uma escola do campo. A entrevista buscou levantar informações das práticas pedagógicas atuais. Esse grupo de professores e a Orientadora Educacional, que são efetivos, foram escolhidos como alvo das entrevistas. Por possuírem cargo efetivo na escola, conhecem o funcionamento e as práticas pedagógicas da instituição há mais tempo. Essa opção de entrevistar apenas os efetivos também leva em conta a questão da intensa rotatividade de professores designados (contratos temporários) de um ano para o outro. Tanto os respondentes dos questionários quanto os entrevistados o fazem de livre e espontânea vontade. Os professores efetivos e a Orientadora Educacional

foram motivados a participar livremente da entrevista. Ao aceitarem, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, preenchido e assinado pelos participantes, bem como pelo pesquisador. O material, ao ser devolvido devidamente preenchido e assinado está sob a custódia do pesquisador, para fim de arquivamento, por no mínimo cinco anos.

Tabela 8 - Equipe convidada a participar da pesquisa de campo

Função	Total	Efetivos	Designados
Professores(as) regentes de turma	05	00	05
Professor(a) para substituição eventual de regente de turma	01	00	01
Professores(as) para Ensino do Uso da Biblioteca	02	00	02
Professores(as) regente de aulas	18	06	12
Especialista da Educação Básica/orientadora educacional	01	01	00
Professores de Apoio/atendimento educacional especializado	03	01	02
Total	30	08	22

Fonte: elaborada pelo autor, a partir do quadro de pessoal da escola.

A entrevista foi composta por questões semiestruturadas, dividida em blocos. O primeiro bloco se dedicou a investigar o nível de afinidade e conhecimento que os profissionais possuem sobre a comunidade escolar. No segundo bloco, buscou-se delinear o nível de diálogo da escola com a educação do campo naquele dado momento:

Tabela 9 - Servidores entrevistados por função e tempo de serviço

Nome do Professor	Atuação na Escola	Tempo de serviço na escola
Professor 1	Educação Física	3 anos
Professor 2	Historia	12 anos
Professor 3	Ciências/Biologia	6 anos
Professor 4	Atendimento Educacional Especializado	6 anos
Professor 5	Língua Portuguesa	13 anos
Professor 6	Língua Inglesa	3 anos
Professor 7	Vice-diretora	15 anos
Professor 8	Matemática	3 anos
Pedagoga	Pedagoga	2 anos

Fonte: elaborada pelo autor, a partir do quadro de pessoal da escola.

Os instrumentos de pesquisa ajudaram a aprofundar na busca de informações ligadas à escola atendida. Com o auxílio de métodos empíricos, buscamos trazer informações relevantes que possam, nesse sentido, auxiliar à elaboração de um Plano de Ação Estratégica (PAE) suficientemente capaz de conter propostas eficazes e exequíveis para o caso de estudo. As entrevistas e questionários aplicados possibilitaram averiguar se o ambiente escolar é favorável ao desenvolvimento de propostas alternativas de abordagem pedagógica dos conteúdos, que seja adequada à realidade dos alunos e do território onde a Escola Estadual José Teixeira Franco está inserida.

### 3.5.1 Algumas considerações acerca do questionário e das entrevistas

Em investigação feita por meio de um questionário distribuído ao conjunto de professores da escola, um total de 32 questionários, obtivemos um retorno de 31 respondidos. Foram realizadas também nove entrevistas com os servidores da equipe pedagógica. Obtivemos dados que auxiliaram na pesquisa sobre os desafios para implementação da Educação do Campo na Escola Estadual José Teixeira Franco.

Sobre as entrevistas, com relação ao bloco que tratava do clima escolar, as respostas levaram a considerar que o clima escolar é propício e agradável para o

desenvolvimento de atividades integradas entre as disciplinas, também a participação de pais e alunos foi evidenciada positivamente por meio das respostas obtidas. Por exemplo, ao ser perguntado “Diga de que maneira os projetos interdisciplinares de educação (festa junina, semana de prevenção às drogas, família na escola, semana dos direitos humanos, semana de educação para a vida etc.) e planejamento integrado entre as disciplinas ajudam no percurso formativo dos nossos alunos”, as respostas dos efetivos são coerentes com o que pensa o conjunto da maioria dos professores da escola:

Quando a família está próxima da escola nesses projetos, afunila, enquadra, torna mais próximo o processo formativo, tendo em vista que a família pode se sentir participante, se sente mais participativa, de certo modo, talvez meio redundante, a família sente mais participativa no processo da escola, a família se sente mais escola. Então, essa socialização escola/ família, família/ escola, ela é crucial para que a família perceba que precisa caminhar junto, pois a educação não se faz só escola ou só família. (Prof. 3, Entrevista realizada em 28/05/2019).

Outro ponto que merece destaque é a participação dos alunos nesses eventos e projetos. Tanto nos questionários quanto na entrevista, isso pode ser percebido. Ainda relacionado à pergunta do parágrafo anterior, temos evidência de que essa questão de participação faz parte da cultura e do fazer pedagógico da escola:

Eu poderia citar, por exemplo, a criação de um vínculo mesmo com a escola, essas atividades elas fortalecem o vínculo do aluno com a escola, ele não vê com frieza a escola, ele vê com outros olhos, a escola é um ambiente que, mesmo para os egressos, eles aparecem. A gente percebe o prazer do egresso em voltar aqui, sentir esse ambiente quando tem essas atividades. Então, penso que elas fortalecem esse vínculo e fortalecem o vínculo do aluno, do egresso, da comunidade com a escola, e acaba fortalecendo, por conseguinte, quem sabe a escola e a comunidade, é o que penso, né? (Prof. 5, entrevista realizada em 28/05/2019).

Um aspecto que chama a atenção é com relação à pergunta sobre a prática pedagógica do professor do campo e do professor dos centros urbanos, em que ela se difere. Dos entrevistados, oito acreditam que a prática pedagógica do professor do campo pode ser facilitada pelo ambiente, pela proximidade da realidade e pela cultura dos alunos. Estes aproveitam melhor o que lhes é passado em sala de aula

ou fora dessa, nos diversos processos ou métodos pedagógicos que a escola vivencia. A fala do Professor 6 corrobora essa afirmação:

Nossa, na prática, o que eu vejo que pode ser diferenciado aí é a questão de um diálogo direto com o aluno, com um diálogo direto, não é o indireto não. Então, quando você vai promover alguma atividade extraclasse, há uma compreensão melhor, eles não veem um trabalho extraclasse aqui, olham a diferença como um momento só de “ah, eu estou brincando”, como um lazer não. Eles sabem, eles tem plena convicção que aquela atividade fora da sala também é importante. O que eu não vejo, na maioria das vezes, vamos dizer em 90 % nas cidades, ou pelo menos em Baixo Guandu onde eu trabalho, se você sair com um aluno, você tem que pensar muitas vezes com aquela turma, porque eles não veem que você está fazendo sua matéria fora da sala, eles tem essa visão de que a educação é fechada em sala de aula, eles veem como um momento de não fazer nada, tipo assim, graças a Deus, estamos à toa. Usam muito esse termo, “hoje não tivemos aula”, usam esse termo “ficamos à toa”, o que a gente não ouve aqui. Nisso eu vejo diferença nítida (Prof. 6, entrevista realizada em 27/05/2019).

Ainda sobre o mesmo assunto, outro professor expressa sua opinião afirmando ser diferente a prática pedagógica dos professores do campo em relação à cidade:

É a questão é mais é que parece que os professores que trabalham nas escolas igual a nossa, considerada do campo, eles tem mais, digo, eles conhecem mais os alunos, o aluno é mais aberto ao professor. Nos grandes centros, na maioria das vezes, com salas muito cheias de alunos, a maioria dos professores nem conhecem a questão familiar dos seus alunos. E aqui, por ser localidade menor e os alunos mais humildes, tem a questão do respeito é maior, tudo influencia na questão de conhecimento entre professor e aluno e família, o que é diferente nos grandes centros (Prof. 1, entrevista realizada em 05/06/2019).

No entanto, a Professora 4 considera a prática pedagógica da cidade mais vantajosa para professores e alunos. Chego a essa conclusão, pois ela cita em sua entrevista o maior número de oportunidades de aprendizagem que o meio urbano oferece em relação às Escolas do Campo, opinião que difere da opinião dos outros entrevistados:

É diferente, porque é completamente diferente da cidade. Da [escola] do campo pra zona urbana, os professores dos grandes centros têm outra realidade, né? E o aluno do campo tem outra realidade, a

realidade dele é diferente, é do campo, ele, as coisas dele não são iguais as coisas de lá, o modo de vida lá dos centros urbanos, e aqui é muito diferente, o que ele tem aqui pra estudar, pra conseguir, né? Lá ele tem muito mais chance, tem muito mais coisas pra ele aprender, e pro professor também, pro professor também, o professor do campo a realidade é outra, o que ele vai ensinar é outra bem diferente da dos centros urbanos (Prof. 4, entrevista realizada em 28/05/2019).

Dessa forma, é necessário evitar a generalização das situações de aprendizagem, pois cada meio oferece oportunidades diferentes e ricas para o crescimento e o desenvolvimento do “diálogo” entre esses diferentes espaços. Lima (2010) destaca essa necessidade de trocas de saberes:

Considerando essa diversidade de sujeitos e práticas culturais, os profissionais da educação do campo precisam criar espaços nos currículos escolares para haja um diálogo entre os diferentes sujeitos do campo, assim como, com os sujeitos de outros espaços sociais como forma de possibilitar a troca de experiência e saberes entre esses diferentes grupos. No entanto, nesse diálogo o respeito às diferenças deve ser o ponto chave do processo educativo, pois somente através do diálogo entre os diferentes e do respeito aos diferentes construiremos um projeto educativo e uma sociedade democrática (LIMA, 2010, p. 612).

Outro fato interessante é que todos os servidores efetivos conhecem a comunidade e o perfil dos alunos da escola em que atuam. Sabem que a maioria reside no campo e que, mesmo os residentes sede do distrito, na chamada área urbana, possuem um vínculo direto com o campo. Isso pode ser percebido quando foi feita a pergunta “O que você sabe sobre os meios de subsistência das famílias de seus alunos desta escola? Fale sobre o assunto”. Segue uma das respostas obtidas na entrevista:

Sim, pelo contato que eu tenho com os alunos, muitos deles vivem do próprio campo, e a gente está inclusive numa época de colheita de café, onde alguns dos alunos inclusive participam da colheita do café. E como nossa cidade é pequena e alguns deles ainda trabalham por aqui, mas todos que eu sei no distrito, mas a maioria vive da renda adquirida por trabalhar no campo. Trabalhando para outros fazendeiros, tirando leite, trabalho rural. Primeiramente, nós já estamos na zona rural de nosso município, que é um distrito. Assim, eu vejo que é zona rural e mais ainda a maioria deles prevalece zona rural, muitos deles inclusive utilizam transporte escolar para chegar à escola, no dia sem transporte é dia com pouco aluno (Prof. 8, entrevista realizada em 28/05/2019).

Nesse ponto, todos comungam de um mesmo pensamento, de que os alunos residem grande parte na área rural propriamente dita, ou seja, nas fazendas e sítios dos córregos próximos ao distrito. Mesmo os que não residem em sítios e fazendas estão diretamente ligados ao campo. Veja o que diz a Pedagoga, em entrevista realizada em 30/05/2019: “O que a gente percebe aqui é que as famílias trabalham no campo, então, do campo provém o sustento, eles plantam eles mexem com boi, tiram leite, aqui, muita gente mexe com leite”. Então, fica claro na perspectiva dos servidores da escola, o vínculo dos alunos com o campo.

A cada pergunta que os servidores respondiam, ficava cada vez mais evidente se tratar de uma escola do campo. Mesmo sem o apoio técnico e orientação de órgãos hierárquicos superiores, a escola já possuía em sua prática uma pedagogia que valoriza o conhecimento e a cultura do meio em que está inserida, ainda sem se dar conta disso. Esse fato faz com que a escola seja vista como um elemento da vida social dos educandos e contenha elementos de proximidade, aquilo que corrobora com a realidade deles.

Essa identidade faz com que os alunos tenham um carinho pela escola e a equipe da escola por eles, fazendo com que os discentes sejam um dos principais fatores que incentivam os professores a trabalhar na instituição, mesmo tendo que se deslocar de sua localidade de residência diariamente. Quando perguntado sobre o que motiva a trabalhar com alunos do campo, observamos o quão interessante foram suas respostas. Selecionamos duas respostas para elucidar a opinião dos demais. A pergunta foi redigida da seguinte forma: “Caso você não resida aqui nesta comunidade, o que te motiva a trabalhar com alunos do campo?”. Vejamos:

Oh rapaz, está de brincadeira, você mesmo é testemunha, que oportunidade de sair daqui a gente teve, mas a gente cria uma identidade, na forma com que a gente é tratado, pelos alunos, pelos pais dos alunos, é diferenciado, a gente observa. É triste dizer isso, mas é alegria pra nós que vivenciamos essa realidade, mas determinadas coisas que a gente vê aí nos grandes centros, a gente não vê aqui, né? A gente vê o respeito do aluno, talvez seja até por essa identificação, né, com a responsabilidade, que tem ali com a terra, é com essa identificação com o campo, talvez até por isso, em parte, observa assim, que não tem esses casos que tem nos grandes centros. Então, pra que que eu vou trocar? Eu, hein... Por causa de alguns 35 km pra vir e 35 km pra voltar, dá 70 km que, se Deus quiser, vou fazer até me aposentar. Tenho vontade de sair daqui não, e você sabe disso (Prof. 5, entrevista realizada em 28/05/2019).

Observemos agora a opinião de outra professora, que discorre sobre a mesma pergunta:

Trabalho aqui tem uns dez anos já. Bom, eu acho que os nossos alunos aqui, para a gente trabalhar com eles, são mais receptivos, são mais acessíveis para a gente poder trabalhar de uma forma mais adequada com eles mesmo, no dia a dia, do que com os alunos da cidade. A maneira com que recebem a gente, com que tratam a gente, isso motiva muito a gente a vir para cá. Não são alunos de faltar, se vão faltar, procuram avisar, então, tudo isso motiva a vir para cá (Prof. 2, entrevista realizada em 03/06/2019).

A partir das falas citadas, fica claro o estreitamento de afinidades que há entre os sujeitos que compõem essa escola e que diretamente pode ajudar na prática pedagógica e na motivação que os profissionais encontram para continuar lecionando, mesmo sendo efetivo em uma escola fora de sua localidade.

Uma pergunta que a pedagoga e os professores responderam, que diz muito do modo de vida de nossos alunos, foi a que os levou a refletir sobre a cultura local, respeito, diversidade sociocultural, sempre relacionando com a prática pedagógica: “Qual a visão você tem dos saberes da cultura local na valorização e respeito à diversidade sociocultural e como isso pode ajudar em sua prática pedagógica?”. Veja como o Professor 1, em entrevista realizada em 05/06/2019, respondeu: “Pelo que eu vejo, né, dos nossos alunos, dos pais e da comunidade, essa questão é bem disseminada, são bem ativos nessa questão do respeito a questões culturais e sociais da região. Tradições fortes, pelo que eu vejo é isso”. Essa resposta mostra que a comunidade busca a valorização de sua cultura, de seus saberes, de suas tradições. Isso sempre é importante, pois, como já dito por vários entrevistados, a comunidade, quando valorizada, reflete essa valorização no trato dos professores.

As entrevistas realizadas foram de grande importância na percepção de que os respondentes estão cientes de que as Diretrizes da Educação do Campo poderão ajudar na valorização dos saberes locais e na chamada sucessão rural, que é a permanência das novas gerações no campo, mesmo que não seja esse o nome dado pelos respondentes. É de grande importância detectar que os professores, de um modo geral, quando perguntados “Em que pontos você acha que será importante para a comunidade que nossa escola está inserida, a consolidação de diretrizes da educação do campo na prática pedagógica da escola?”, eles considerem que a

consolidação vai ajudar no incentivo à permanência dos jovens no meio rural, com uma melhor qualidade de vida. Observe-se:

Primeiro, a valorização do meio em que eles estão inseridos, do meio que eles vivem, né, às vezes, muitos deles querem ir embora, achando que isso daqui não vai ter retorno. E eu penso que se eles tiverem conhecimento do que o campo pode dar de retorno para eles, muitos deles podem, inclusive, não pensarem mais em desistir e serem voltados para o tipo de trabalho que eles estão inseridos na verdade, e, é isso (Prof. 8, entrevista realizada em 28/05/2019).

Essa é a mesma linha de pensamento que pude observar na opinião da pedagoga da escola e nos outros sete professores efetivos que responderam às perguntas da entrevista:

Sim, importantíssimo, como eu havia falado na pergunta anterior, os meninos querem sempre sair daqui, então, se eles forem motivados aqui na escola, ser uma escola do campo, que daqui, além de estudar português e matemática, eles vão estudar outras coisas, vivenciar projetos voltados para a escola do campo, com certeza, isso vai motivar e vai ser uma coisa muito boa para a comunidade, pro distrito, porque não vai ter tantos meninos querendo sair daqui para trabalhar fora, sentindo-se desmotivados a continuar aqui (Pedagoga, entrevista realizada em 30/05/2019).

De maneira geral, as entrevistas apontaram que, na opinião dos professores efetivos e pedagoga, a escola implementar as diretrizes da Educação do Campo no currículo e PPP será de grande importância para a comunidade e uma opção vantajosa para a aprendizagem dos alunos, por sistematizar o aprendizado mais próximo à realidade de vida dos alunos. A escola já incentiva seus funcionários a vivenciar práticas pedagógicas ligadas ao cotidiano, e que os alunos, segundo eles, se interessam mais quando o tema estudado dialoga com sua realidade. A pergunta a eles dirigida – “Qual a sua opinião sobre as atividades extra turno regular, de horta, jardinagem e compostagem que aconteceram na escola nos últimos anos para os 60 alunos que participam da educação Integral e Integrada?” – evidencia o quanto relacionar esses dois elementos propicia um aprendizado mais completo e concreto. Observe as respostas:

Muito bom, porque está inserido na realidade dos alunos, que é o que eles vivenciam no seu meio familiar, eles trabalham no campo e vem para a escola. E trabalhar com horta, com jardinagem, eu creio

que eles gostaram muito. Foi uma oficina bacana, que gostaram muito e está inserido no meio deles, é o que chamou a atenção deles, porque faz parte da realidade de vida deles (Pedagoga, entrevista realizada em 30/05/2019).

Quando a escola trabalha a realidade do aluno, seu meio de vivência, o processo ensino aprendizagem se torna mais fácil, como cita o Professor 3, ainda sobre a pergunta da oficina de Horta da Educação Integral e Integrada:

Necessária ao meu ver, tendo em vista a natureza deles, o contato com a terra em si, a necessidade de trabalhar hoje a sustentabilidade, a educação ambiental. Vejo como necessária essa atividade que acontecia, que hoje infelizmente não acontece mais em um projeto específico como a educação integral integrada (Prof. 3, entrevista realizada em 28/05/2019).

Portanto, na perspectiva dos professores, é notório o interesse dos alunos em estar na escola e fazer parte desse ambiente, pois a instituição apresenta elementos de uma educação que valoriza os saberes locais na prática pedagógica e mantém o diálogo aberto entre seus pares, discentes, docentes, equipe gestora e pessoal do administrativo, bem como com os pais dos alunos e comunidade em geral. Este fazer pedagógico diferenciado, esse trato da escola para com a comunidade em que está inserida, evidenciada praticamente por todas as respostas dos professores, se materializa de forma clara quando analisados os dados obtidos pelas respostas ao questionário, no bloco que trata diretamente do clima escolar. Observe no Quadro 1, a seguir, as respostas do questionário que evidenciam tal afirmação.

Quadro 1 - Relativo às respostas obtidas sobre clima escolar

Clima escolar – para cada pergunta indique o número que, em sua opinião, melhor reflete as relações interpessoais e profissionais na escola, sendo: <b>1</b> discordo totalmente; <b>2</b> discordo; <b>3</b> às vezes concordo, às vezes discordo; <b>4</b> concordo; <b>5</b> concordo totalmente					
A equipe gestora (diretor, vice-diretora e especialista da Educação/ pedagoga) comunica abertamente sobre todas as questões relativas a escola.	1	2	3	4	5
Número de respostas Percentual por resposta	00 0,0%	00 0,0%	2 6,45%	10 32,25%	19 61,3%
Nesta escola, a equipe gestora dá suporte para o desenvolvimento de minhas atividades pedagógicas.	1	2	3	4	5
Número de respostas Percentual por resposta	00 0,0%	00 0,0%	3 9,7%	7 22,6%	21 67,7%
Em nossa escola os alunos são chamados a participar na “vida” da escola?	1	2	3	4	5
Número de respostas Percentual por resposta	00 0,0%	00 0,0%	3 9,7%	7 22,6%	21 67,7%
Nesta escola, os pais participam dos eventos da escola, atividades interdisciplinares (festa junina, família na escola, desfile cívico ...)	1	2	3	4	5
Número de respostas Percentual por resposta	00 0,0%	00 0,0%	1 3,25%	13 41,95%	17 54,8%

Fonte: elaborada pelo autor, a partir das respostas do questionário aplicado.

Já em relação ao bloco de perguntas do questionário que trata de desvendar o que os professores conhecem de educação do campo, mais de 93% dos respondentes já ouviram falar de Educação do Campo. Mas, ao serem perguntados “Para ajudar nesse processo de mudança de paradigma para uma escola que vivencie as diretrizes da Educação do Campo, preciso ler e me inteirar mais profundamente do tema”, mais de 93% responderam que concordam ou concordam totalmente, o que infelizmente deixa claro que estes profissionais apenas ouviram falar do tema Educação do Campo, porém, não possuem conhecimento do assunto. Como disse anteriormente, esta escola em estudo não possui em seu PPP e regimento menção ao tema escola do campo, no entanto, a partir de todas as evidências, nota-se que esta é uma instituição que vive as Diretrizes da Educação do Campo apesar de não constar em seu PPP e regimento escolar de maneira formal.

Por tudo que foi lido, pesquisado e estudado, penso que agora está chegando o momento de tornar essa prática mais realista, com a implementação de Diretrizes da Educação do Campo de maneira mais sistematizada, pois estamos lidando com uma escola que tem um clima escolar favorável, uma equipe consciente que lida com uma clientela diferenciada de alunos e uma comunidade com pais participativos. Isso faz com que todos esses elementos positivos concorram para o sucesso da consolidação das Diretrizes da Educação do Campo nesta escola estadual do leste de Minas Gerais. Após todos os registros aqui postos, fica claro que estamos frente a uma Escola do Campo. Portanto, vamos, no próximo capítulo, nos debruçar em apontar estratégias de implementação de tais Diretrizes. Antes de partirmos para o último capítulo, deixo aqui a informação que todos os dados obtidos com o questionário, estão disponíveis nos Apêndices deste trabalho.

#### **4 AS PROPOSTAS PARA IMPLEMENTAÇÃO DE DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO EM UMA ESCOLA DO LESTE DE MINAS GERAIS**

A pesquisa identificou e analisou os desafios da gestão de uma instituição estadual do leste de Minas Gerais para consolidar as diretrizes das escolas do campo de Minas Gerais, em seu currículo e no PPP. Nesse sentido, com vistas a implementar as diretrizes da Educação do Campo, caracterizamos o que se entende por Escola do Campo e Educação do Campo, bem como foi apresentado o perfil da escola objeto da pesquisa aqui apresentada. Evidenciamos ainda que a escola tratada nesta pesquisa possui de fato o perfil de Escola do Campo.

Em seguida, organizamos o trabalho de fundamentação teórica e de pesquisa de campo no intuito de verificar a viabilidade da implementação das diretrizes da Educação do Campo. Para tanto, foram ouvidos os professores e equipe gestora e constatamos que a escola possui um clima escolar propício à implementação de tais Diretrizes e que a mesma já pratica princípios da educação do campo em seu currículo oculto e em sua prática pedagógica, apesar de seu PPP não contemplar tais Diretrizes.

Neste capítulo, buscamos construir um Plano de Ação Educacional (PAE) que contemple a realidade vislumbrada e possa surtir o efeito necessário para a continuidade da educação como já acontece, avançando na implementação das Diretrizes da Educação do Campo. Toda mudança gera certo grau de receio, mas não podem acontecer todas de uma só vez. Elas precisam ser gradativas e devem ocorrer apenas quando necessário. Na verdade, não há a necessidade de grandes mudanças. Além da consolidação das Diretrizes da Educação do Campo, será necessária a adequação dos documentos da escola, tais como PPP e o regimento interno, à nova realidade. Quadros (2013), em sua tese de Doutorado, expõe a seguinte consideração:

É necessário compreender que não se muda tudo que se deve e/ou que se necessita mudar ao mesmo tempo e no mesmo espaço de aprendizagens. Esse fenômeno transformador se coloca sempre contínuo e múltiplo e por isso dialógico. Essa dialogicidade acontece ao caminhar através de caminhos diversos, ao caminhar com outrem, ao vivenciar variadas situações, ao realizar os múltiplos fazeres, ao saborear as leituras entre outras situações vividas, inclusive ao andar consigo mesmo em uma espécie de diálogo silencioso, reflexivo (QUADROS, 2013, p. 43).

Isso é um fator importante no “caminhar do dia a dia da escola/ educação”. É necessário respeitar o ritmo de cada um e de cada instituição, para que, dessa forma, a caminhada não termine de maneira frustrada pelo meio do caminho, sem chegar a um final, causando desânimo para projetos e realizações futuras.

#### 4.1 CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES PARA A CONSTRUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

A pesquisa realizada para desvendar os desafios na implementação das Diretrizes da Educação do Campo em uma escola estadual de Minas Gerais, permitiu observar uma instituição que possui um ambiente educacional favorável à consolidação da política pública da Educação do Campo. Notamos ainda que a própria estrutura de funcionamento da escola é diferenciada. Os professores julgam-na como um ambiente de trabalho agradável, com destaque para a cordialidade, receptividade, troca de informações e diálogo entre alunos e professores.

Dessa forma, podemos concluir que há um caminho aberto para a implementação de diretrizes da Educação do Campo nesta escola. Nesse intuito, confeccionamos, neste capítulo, ações que possam auxiliar a equipe gestora e pedagógica na reformulação de seus documentos internos, o PPP e o regimento da escola, adequando-os à legislação e aos elementos pedagógicos e didáticos relacionados ao campo. Esta adequação faz parte da primeira ação.

Tais ações são aqui apresentadas na forma de Plano de Ação Educacional que possa auxiliar os professores em sua formação continuada, haja vista que a grande maioria não conhece a legislação, nem as práticas ligadas à Educação do Campo. A ação se justifica pelo fato de que os professores concordaram em utilizar parte de suas horas da carga de estudo semanal obrigatória para se inteirarem da temática Educação do Campo. Observe o Quadro 2, a seguir, com as respostas da equipe de professores e pedagoga da escola, extraído do questionário que eles responderam:

Quadro 2 - Aceitação dos professores e pedagoga para a implementação das Diretrizes da Educação do Campo

1 discordo totalmente; 2 discordo; 3 às vezes concordo, às vezes discordo; 4 concordo; 5 concordo totalmente.					
Em minha vida profissional já ouvi falar sobre a Política de Educação do Campo	29 Sim, 93,55% 2 Não, 6,45%				
Para ajudar nesse processo de mudança de paradigma para uma escola que vivencia as diretrizes do campo, preciso ler e me inteirar mais profundamente do tema.	1	2	3	4	5
Número de respostas Percentual por resposta	0 0,00%	0 0,00%	2 6,45%	10 32,25%	19 61,3%
Tenho disponibilidade e vontade de saber mais sobre educação do campo.	1	2	3	4	5
Número de respostas Percentual por resposta	0 0,00%	1 3,25%	4 12,9%	13 41,95%	14 45,2%
Considero importante a utilização de parte dos momentos de atividades obrigatórias de reunião semanal (que faz parte da minha carga horária semanal de trabalho) para estudarmos sobre a temática em questão.	1	2	3	4	5
Número de respostas Percentual por resposta	0 0,00%	0 0,00%	2 6,45%	12 38,75%	17 54,8%

Fonte: elaborado pelo autor.

Portanto, pelo Quadro 2, é possível verificar que a equipe de professores e a Pedagoga são abertos ao diálogo para a implementação das Diretrizes da Educação do Campo. Segundo as respostas, há vontade de saber mais sobre o assunto e são favoráveis a estudos do tema na própria escola. Assim, essa segunda ação do PAE será direcionada aos professores a fim de proporcionar a eles mais conhecimento, dando oportunidade para eles, que são os responsáveis por colocar em prática a consolidação das Diretrizes da Educação do Campo, possam ser capazes e se sintam seguros para atuar com essa nova abordagem de conteúdos e temas. Tal ação será feita depois de mudados os documentos internos da escola.

Outro ponto contemplado no PAE é a sistematização do planejamento integrado entre as disciplinas, utilizando para tal as horas de reuniões coletivas e de planejamento, que faz parte da carga horária semanal obrigatória do professor. A ação buscará integrar os temas estudados às disciplinas e, ao mesmo tempo, as disciplinas dialogando entre si, buscando relacionar o conteúdo estudado à realidade

do aluno, tornando o processo formativo mais agradável e com significado. O estudo dos conteúdos deixa de ser uma iniciativa isolada e passa a ser abordado de maneira coletiva, afinal, as disciplinas do currículo têm pontos em comum que podem conversar entre si, tornando o aprendizado mais eficaz, compreendendo os temas ou assuntos estudados como um todo e não de maneira fragmentada.

A educação do campo possui características próprias. Assim, torna-se importante o incentivo à formação de professores do campo. Outra importante ação será a divulgação da existência do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEC) na escola, na comunidade em que a mesma está inserida, e nas escolas de Ensino Médio da região, como forma de incentivar a procura por tal formação. Será uma oportunidade pesquisar com a ajuda dos educandos para as universidades que oferecem a LEC e a estrutura curricular de seu curso.

Por fim, o PAE precisa passar por momentos de avaliação de suas ações, verificar o que está dando certo ou não, buscando uma readequação dessas ações se necessário. Este ponto é muito importante no PAE, pois, visa monitorar, de maneira sistemática, o plano como um todo. A equipe da escola deverá reconstruir, incorporar gradativamente novas ações, se necessário.

Consideramos que as ações descritas são importantes para que a escola possa vivenciar as Diretrizes da Educação do Campo não apenas em seu PPP oculto, mas também em um PPP real, com uma prática pedagógica ligada à realidade do território em que a escola está inserida e que seu currículo possa ter seus conteúdos obrigatórios e parte diversificada em sintonia com as Diretrizes. O início do procedimento de ajuste nos documentos norteadores do fazer pedagógico da escola se faz necessário para se buscar a consolidação da vivência das Diretrizes. Portanto, as ações acima propostas são simples e de fácil concretização, possuem o perfil da escola em análise, as quais serão descritas de maneira simples, assim como é simples a vida no campo, mas cheia de sabedoria própria.

#### **4.1.1 Adequação dos documentos internos da escola**

Após o estudo do PPP da escola, foi constatada a inconsistência entre a prática pedagógica que já existe por parte de alguns professores e a falta de adaptação do mesmo em relação à legislação que trata da Educação do Campo.

Então, um dos desafios é propor a alteração dos documentos internos, debatendo com a comunidade escolar essas mudanças.

Além disso, após a pesquisa, percebemos que alguns professores já buscam trazer para suas disciplinas conteúdos ligados à realidade de vivência de seus alunos, porém, de maneira independente e isolada, sem a garantia de metodologias didáticas e adequação pedagógica em um documento como o PPP ou o regimento interno. Essa mudança de paradigmas é um dos desafios que a escola enfrenta para consolidação das Diretrizes da Educação do Campo. Para correção dessa distorção, apresentamos a primeira ação do PAE que é a adequação dos documentos internos à luz das diretrizes e legislação da educação do campo:

Quadro 3 - Adequação do PPP e Regimento Interno em conformidade com as Diretrizes e legislação da Educação do Campo

O que será feito?	Adequação dos documentos internos a escola (PPP e regimento), para ficar em conformidade com a legislação da Educação do Campo.
Por que será feito?	A necessidade desta ação se justifica tendo em vista que o PPP e o regimento da escola não contemplam a temática Educação do Campo em seu texto, portanto, não seguem a legislação pertinente ao tema.
Onde será feito?	Será realizado na escola.
Quando será feito?	De 07 de outubro a 12 de dezembro de 2019. Sendo um mínimo de dez horas de estudo e debates em cinco encontros, sempre em uma segunda-feira, e uma assembleia geral em 12/12.
Por quem será feito	Toda equipe da escola – professores, equipe gestora, pedagoga, demais funcionários e comunidade escolar, através do colegiado escolar. O texto final será feito pela equipe gestora e pedagoga.
Como será feito?	A partir de outubro de 2019, o conjunto de atores citados, se reunirão de 15 em 15 dias no Módulo II para estudar e discutir sobre a Legislação da Educação do Campo. A cada reunião, as partes farão as proposições de alteração que serão transformadas em texto final pela equipe gestora e pedagoga. Em 12/12/2019, o texto deverá ser submetido à votação em assembleia geral da comunidade escolar para fim de aprovação.
Quem Financia?	Ação sem custo.

Fonte: elaborado pelo autor.

Dessa forma, com seus documentos internos adequados à realidade, ficará mais fácil a implementação e consolidação das diretrizes da Educação do Campo, de maneira a proporcionar aos alunos um espaço educacional que dialogue com o território onde está localizado.

#### 4.1.2 Aprofundando no conhecimento sobre as Diretrizes da Educação do Campo

Tendo consciência de que a equipe escolar está disposta a dedicar parte de suas horas obrigatórias de estudo ao conhecimento sobre Educação do Campo, bem como está receptiva às ideias e sabem que lidam com uma escola que atende alunos do campo, esta ação é uma oportunidade de propiciar uma formação continuada a partir do próprio ambiente de trabalho. O desafio consiste em transformar educadores em leitores e estudiosos da temática Educação do Campo, refletindo sobre a prática pedagógica. Deve-se incorporar esses conhecimentos, uma vez que o tema não foi um assunto de sua formação inicial. Com professores mais esclarecidos e inteirados ao tema, esses ideais poderão ser cada vez mais difundidos em toda comunidade escolar e, de maneira significativa, nos potenciais futuros profissionais da Educação do Campo que são nossos alunos e alunas.

Essa iniciativa demanda duas ações: elaboração de material adequado, e um cronograma consistente de reuniões e treinamento para os professores e professoras conforme os quadros de ações a seguir:

Quadro 4 - Elaboração de material, definição de calendário de atividades e monitoramento dos encontros (continua)

O que será feito?	Seleção e elaboração de material, tarefa a cargo da equipe gestora e pedagoga; elaboração de um cronograma de estudos das Diretrizes da Educação do Campo; já com o aperfeiçoamento em andamento, será feito o monitoramento e avaliação da eficácia dos encontros; confecção e reprodução de material a ser utilizado no aperfeiçoamento.
Por que será feito?	Necessidade de um trabalho organizado, sistematizado e eficaz, a fim de tornar o momento de treinamento mais interessante e atrativo.
Onde será feito?	Realizado na própria escola, com os recursos técnicos, tecnológicos, físicos e humanos que a equipe gestora e pedagógica dispuser.
Quando será feito?	De outubro a dezembro, junto com a reformulação dos documentos internos.
Por quem será feito	Pedagoga e equipe gestora (diretor, vice-diretora, bibliotecária, secretário e auxiliar de secretaria).
Como será feito?	A cada mês, a equipe responsável irá para uma reunião a fim de organizar o material. Irão apresentar os materiais, traçar rumos, selecionar textos, temas e oficinas a serem estudados, debatidos e praticados futuramente. Também irão definir uma agenda de encontros para estudos do tema.

Quadro 4 - Elaboração de material, definição de calendário de atividades e monitoramento dos encontros (continua)

Quem Financia?	As apostilas e a aquisição de material de consumo para as oficinas será financiada através do recurso de Manutenção e Custeio repassado pela SEEMG à Caixa Escolar. Custo aproximado de R\$ 400,00 em materiais diversos para oficina e cópias (apostilas) para estudo e direcionamento.
----------------	--

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, após a preparação do material, partiremos para a execução das reuniões de capacitação, com a finalidade de propiciar condições para que os professores possam implantar em sua prática as Diretrizes da Educação do Campo, na escola em questão:

Quadro 5 - Capacitação em serviço

O que será feito?	Reunião com professores e equipe responsável pela capacitação do tema Educação do campo; planejamento das aulas com conteúdo da grade curricular integrados ao tema Educação do Campo e voltados para a realidade local; realização de oficinas sobre Educação do Campo.
Por que será feito?	Para propiciar aos professores e professoras uma oportunidade de conhecer e aprofundar seus conhecimentos relativos à Educação do Campo, a fim de implementar as diretrizes da Educação Básica do Campo em seu dia a dia. Será feito devido à necessidade de estudo do tema, conforme constatado na pesquisa de campo e já descrito anteriormente.
Onde será feito?	Nas dependências da escola, utilizando diversos espaços como salas, galpão, pátio e horta.
Quando será feito?	Iniciado em fevereiro de 2020. Durante todo ano, de maneira quinzenal, utilizando as reuniões semanais obrigatórias de carga horaria (Módulo II).
Por quem será feito	Pela equipe gestora e pedagogos.
Como será feito?	A partir de um cronograma pré-elaborado pela equipe pedagógica e gestora, serão realizados encontros quinzenais para aperfeiçoamento, nos quais haverá o estudo dos materiais selecionados relativos à Educação do Campo; realização de oficinas com os assuntos escolhidos e debates de proposições sobre o tema Educação do Campo e planejamento integrado.
Quem Financia?	Os custos dos materiais de expediente para a impressão do material a ser estudado e materiais de consumo para a realização das oficinas, que gira em torno de R\$ 150,00, poderá ser custeado com o recurso de Manutenção e Custeio repassado pela SEEMG para a Caixa Escolar.

Fonte: elaborado pelo autor.

Portanto, essa ação consiste no planejamento por parte da equipe gestora e da Especialista em Educação Básica e na elaboração e confecção do material que será usado para a formação em serviço.

#### 4.1.3 Planejamento Integrado entre as disciplinas

Esta ação visa fazer com que os alunos se interessem pelo estudo dos temas abordados nas disciplinas curriculares. Tendo em vista que o assunto não vai ser tratado de forma isolada, fragmentada, mas de maneira coletiva, o aluno tenderá a entender o tema como um todo, dando mais significado a seu estudo e fazendo com que ele se interesse em conhecer mais sobre o assunto. Lógico que nem tudo que for estudado em sala de aula ou fora dela, em aulas de campo ou oficinas, estará ligado única e exclusivamente ao tema escolhido para um determinado período. Mas o assunto correlato da disciplina ligado ao tema, deverá ser abordado de maneira integrada e sistemática com as demais disciplinas e, na medida do possível, contextualizada à realidade do educando.

A prática em questão tende a ter uma maior facilidade de aplicabilidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que as turmas são uni-docentes e, portanto, uma professora tem a incumbência de aplicar todos os conteúdos, favorecendo que a mesma integre os temas estudados aos saberes. Mas o fato de os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio serem multi-docentes, ou seja, terem vários professores lecionando, cada um com uma disciplina diferente, não poderá ser barreira impeditiva para que os conteúdos tratem de temas comuns. Basta que o desafio de realizar o planejamento integrado seja superado:

Quadro 6 - Planejamento Integrado (continua)

O que será feito?	Planejamento das aulas, atividades e projetos, de maneira integrada entre os professores, buscando, no coletivo, retirar dos temas em estudo pontos comuns das disciplinas.
Por que será feito?	Há uma necessidade de as disciplinas dialogarem entre si para que o aprendizado seja mais eficaz e tenha significado para o aluno. Um mesmo tema permeia todas ou grande parte das disciplinas. Quando o mesmo é ensinado isoladamente, corre-se o risco de não ser compreendido.
Onde será feito?	Realizado na escola, nos horários destinados ao planejamento e complementado pelo professor isoladamente em local de sua escolha, como garante a legislação de Minas Gerais que trata do assunto.

Quadro 6 - Planejamento Integrado (continua)

Quando será feito?	Será iniciado em fevereiro de 2020 e acontecerá durante todo ano.
Por quem será feito	O planejamento integrado será coordenado pela pedagoga da escola e realizado pelos professores.
Como será feito?	Os professores que tiverem disponibilidade se encontrarão para o planejamento semanal e “obrigatoriamente” se reunirão mensalmente, quando serão definidos os temas a serem estudados nos próximos 20 dias letivos (podendo variar para mais ou a menos dias, conforme a necessidade e a complexidade do tema). Esse período equivale a mais ou menos um mês de aula.
Quem Financia?	Os materiais de expediente que porventura forem demandados poderá ser custeado com o PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

Fonte: elaborado pelo autor.

Assim, esta ação do PAE tende a aproximar os conteúdos e matérias estudadas da realidade cotidiana de nossos alunos. O planejamento integrado será o elo para a vivencia concreta de novos paradigmas para a escola.

#### 4.1.4 Divulgação dos cursos de Licenciatura do Campo

Esta ação do PAE visa popularizar o Curso de Licenciatura em Educação do Campo, a fim de servir de incentivo à formação de professores do campo, mostrando à comunidade escolar as vantagens de cursar uma Licenciatura que trabalha especificamente a questão. Além de fomentar a formação de profissionais, pode servir de incentivo para pessoas que residem no campo a buscar uma licenciatura.

O foco será a divulgação junto aos alunos da escola, com o trabalho de pesquisa sobre Universidades que ofertam o curso, bem como a análise da grade curricular de cada universidade. Após as pesquisas realizadas pelos alunos com o auxílio da equipe da escola, intenta-se criar uma estratégia de divulgar a existência do curso nas comunidades vizinhas:

Quadro 7 - Divulgação da Licenciatura em Educação do Campo

O que será feito?	Pesquisa sobre universidades que ofertam a LEC. Análise do currículo do curso e estudos do tema.
Por que será feito?	Necessidade de formação de professores formados na área.
Onde será feito?	Na própria escola, utilizando os computadores disponíveis na sala de informática para realização da pesquisa
Quando será feito?	Durante o mês de junho de cada ano.
Por quem será feito	Alunos do 3º do Ensino Médio, professores, pedagoga e gestor escolar.
Como será feito?	Os professores coordenarão os trabalhos de pesquisa; os alunos do 3º ano do Ensino Médio farão a pesquisa, com os professores que tabularão os dados; a Pedagoga irá orientar as pesquisas, fazer um roteiro e, em seguida, divulgar para os alunos do Ensino Médio; o gestor divulgará os resultados para as demais escolas da região através do e-mail institucional das escolas estaduais, recomendando aos colegas a ampla divulgação dos resultados da pesquisa.
Quem Financia?	Ação sem custo financeiro.

Fonte: elaborado pelo autor.

Portanto, o incentivo à formação de professores da própria região que obtenham o título de Licenciatura do Campo nas diversas áreas de conhecimento ou mesmo uma licenciatura “tradicional” sem formação específica para o campo, poderá ser de grande importância para a superação a longo prazo da rotatividade de professores, devido ao fato de poucos que residem no meio rural se interessarem em se formar.

#### 4.1.5 Avaliação das Ações

Este momento será para analisar o que está sendo realizado dentro das ações propostas neste PAE, bem como avaliar sua eficácia. Esta avaliação será de grande importância para que o direcionamento do PAE seja seguido ou, caso as ações não apresentem resultado satisfatório, planejar novamente para que, dessa forma, as Diretrizes da Educação do Campo possam ser consolidadas.

Quadro 8 - Revendo o Plano

O que será feito?	Avaliação das Ações do PAE.
Por que será feito?	Para corrigir os rumos das ações do PAE, caso sejam diagnosticados problemas nas mesmas.
Onde será feito?	Na escola.
Quando será feito?	Em junho e dezembro de cada ano.
Por quem será feito	Equipe gestora, professores e pedagoga.
Como será feito?	Ao final de cada semestre, será realizada uma reunião utilizando as horas de reunião obrigatórias, com os professores, equipe gestora e pedagoga, para avaliar os resultados obtidos com as ações do PAE e traçar novas estratégias dentro de cada ação.
Quem Financia?	Ação sem custo financeiro.

Fonte: elaborado pelo autor.

Portanto, as ações propostas são ações de simples execução e, dessa forma, de fácil concretização. São ações que possuem o perfil da escola em análise, uma vez que as mesmas são descritas de maneira simples e objetivamente como é simples a vida no campo. Vida essa simples, mas cheia de sabedoria própria.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou identificar e analisar os desafios que a gestão da Escola Estadual José Teixeira Franco enfrenta para consolidar as Diretrizes das Escolas do Campo de Minas Gerais, em seu currículo e no PPP, com vistas a vivenciar tais diretrizes na instituição educacional. Ao descrever a escola em estudo, verificando as características de sua comunidade e profissionais da escola, foi possível verificar que ela possui um clima bom, propício ao convívio entre as partes, bem como uma boa receptividade das diretrizes da Educação do Campo, o que foi evidenciado pelas entrevistas e questionários aplicados.

Os desafios para a implementação das Diretrizes da Educação do Campo é uma realidade que precisa ser consolidada, partindo, primeiramente, da devida adequação da documentação interna, ou seja, do Projeto Político Pedagógico e do Regimento Interno, pois estes não tratam do tema Educação do Campo em nenhum de seus capítulos. Como foi possível perceber, o dia a dia da escola já vivencia Diretrizes em seu currículo oculto, uma vez que temáticas ligadas ao campo são trazidas para dentro da escola. Além disso, a influência da cultura local, é refletida no interior da escola. Dessa forma, os desafios que a equipe escolar tem para colocar a instituição em diálogo com a realidade local são grandes, mas já existe um caminho percorrido. Isso pode ser observado a partir do momento que lançamos mão de uma pesquisa sobre o atual modelo que a escola trabalha, no qual encontramos as evidências que sugerem ser importantes a consolidação de uma escola que seja do campo e para o campo.

A realização deste trabalho foi muito importante em minha carreira, pois foi um momento em que confrontei realidades de tempos diferentes. Um verdadeiro filme passou em minha mente, pois este assunto, a Educação do Campo, faz parte da minha realidade atual e fez parte da minha infância. Estudei nesta escola rural que hoje é considerada escola do campo. A cada leitura sobre o tema, meu sentimento de pertencimento àquela realidade me enchia de orgulho. Percebi que vivemos em um ambiente educacional diferente, carregado de cultura própria, de saberes específicos de sua realidade e com um modo de trabalho característico da região.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Doris Bittencourt; GRAZZIOTIN, Luciane. Uma obra referência para professores rurais: a escola primária do campo. **Revista FAEEDBA**, v. 36, p. 52-68, 2011.

AMORIM, Daiana Aparecida Marques de. **“PÉS DE MILHO E FEIJÃO”**: narrativas do cotidiano de uma escola do campo da zona da mata mineira. 2017. 62f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <http://www.ufjf.br/ppge/files/2018/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Daiana-Aparecida-Marques-de-Amorim.pdf>. Acesso em: 21 out. 2018.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Casa Civil. Lei 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 ago. 1971. Seção I, p. 6377. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Atlas Editora, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 16 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 6 abr. 2002. Seção I, p. 32. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 01 mai. 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 abr. 2008. Seção I, p. 25. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category\\_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 mai. 2018.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 5 nov.

2010. Seção I, p. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 01 mai. 2018

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 23 dez. 1996. Seção I, p. 27839. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394\\_96.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/LF9394_96.pdf). Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 28 mar. 2014a. Seção I, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm). Acesso em: 28 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção I, p. 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2016-pdf/40791-bncc-proposta-preliminar-segunda-versao-pdf/file>. Acesso em: 16 out. 2017.

CALDART, Roseli Salet. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Trabalho Necessário**, ano 2, n. 2, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 03 ago. 2018.

CALDART, Roseli Salet. O lugar da escola na pedagogia do MST. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-2, mai. 2005. Disponível em: <http://www.educacao publica.rj.gov.br/biblioteca/educacao/0070.html>. Acesso em: 24 jun. 2018.

CAMPOS, Judas Tadeu de. A Relação entre Escola Rural e Cultura Caipira. **Revista Ciência Humanas**, v. 3, n. 1, p. 29-38, 2010. Disponível em: <https://www.rchunitau.com.br/index.php/rch/article/view/228/134>. Acesso em: 31 out. 2018.

COSTA, Vânia Aparecida; BRANDÃO, Nágela Aparecida; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. Desafios na Construção das escolas do campo. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 317-336, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/view/6797/2767>. Acesso em: 18 set. 2018.

ESCOLA ESTADUAL JOSÉ TEIXEIRA FRANCO (EEJTF). **Projeto Político Pedagógico**. Expedicionário Alício, 2013a.

ESCOLA ESTADUAL JOSÉ TEIXEIRA FRANCO (EEJTF). **Regimento Escolar**. Expedicionário Alcício, 2013b.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**, v. 4, p. 89-101, 2002. Disponível em: <http://ciencia paraeducacao.org/eng/publicacao/fernandes-b-m-diretrizes-de-uma-caminhada-educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas-v-4-p-89-101-2002/>. Acesso em: 13 mai. 2018.

FERREIRA, Silmara da Silva. **Programa Escola da Terra no Estado do Amazonas**: possibilidades e desafios da formação docente. 2016. 123f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016. Disponível em: <http://www.mestrado.caedufff.net/wp-content/uploads/2016/11/SILMAR-DA-SILVA-FERREIRA.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

FONTANA, Deise Leandra. **Adaptações no ensino de matemática**: uma análise da prática dos educadores do campo. 2006. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. **Relação de distritos do estado de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <http://www.fjp.mg.gov.br/index.php/docman/diteg/707-relacao-de-distritos-de-minas-gerais-junho-de-2017/file>. Acesso em: 27 out. 2018.

GHEDIN, Evandro. **Educação do campo**: epistemologia e práticas. São Paulo: Cortez, 2012. 448 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Inep divulga dados inéditos sobre fluxo escolar na educação básica**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-dados-ineditos-sobre-fluxo-escolar-na-educacao-basica/21206). Acesso em: 16 out. 2017.

LIMA, Elmo de Souza. Educação do Campo, Currículo e Diversidades Culturais. **Espaço do Currículo**, v. 6, n. 3, p. 608-619, 2010.

LIMA, Maria Aires de; COSTA, Frederico Jorge Ferreira; PEREIRA, Karla Raphaella Costa. Educação do Campo, Organização Escolar e Currículo: Um Olhar sobre a Singularidade do Campo Brasileiro. **E- Curriculum**, São Paulo, v.15, n. 4, p. 1127-1151/ dez. 2017, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15ip1127-1151>. Acesso em: 26 fev. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2179, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências.

**Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 27 out. 2019. Seção I, p. 65-67. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2197-12-r.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Resolução nº 2.820, de 11 de dezembro de 2015. Institui as Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo de Minas Gerais. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 12 dez. 2015. Seção I, p. 59. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/2820-15-r.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2018.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. Reorganização da instrução pública do Estado de Minas (lei n.41, de 3 de agosto de 1892). **Imprensa do Estado de Minas Geraes**, Ouro Preto, 1892. 34 p. MG-lex/MGr/1892

MIRANDA, Shirley Aparecida de. Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 50, p. 369-498, mai./ ago. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n50/v17n50a07.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2018.

MORAES, Vitor de. **Texto Gestão da Educação do Campo**: para qual campo, para qual Educação do campo? In: SEMINÁRIO REGIONAL E FÓRUM DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 1, 2013, Santa Maria. **Anais eletrônicos ...** Santa Maria: UFSM, 2013. Disponível em: <http://www.vanessanogueira.info/sifedoc/Anais/Eixo%252006/Vitor%2520de%2520Moraes.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

MUNARIM, Antonio. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2485/2442>. Acesso em: 21 abr. 2018.

PORTO, Maria do Rosário Silveira. Imaginário, cultura e escola rural. **Em Aberto**, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Educa%C3%A7%C3%A3o+e+imagin%C3%A1rio+social+revendo+a+escola/3466f8b7-e4a8-465f-996c-f7ddfa11e31?version=1.3>. Acesso em: 21 jul. 2018

QUADROS, Imara Pizzato. **Palavras Científicas sonhantes em um território úmido feito à mão**: a arte popular da canoa pantaneira. 2013. 372f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013.

RAMSON, Suami Soares. Mudar é difícil, mas é possível. In: SEMINÁRIO DIÁLOGOS COM PAULO FREIRE: EDUCAÇÃO POPULAR, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MOVIMENTOS SOCIAIS, 2, 2008, Pelotas. **Anais eletrônicos ...** Pelotas: UFPEL, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/391600-Mudar-e-dificil-mas-e-possivel.html>. Acesso em: 11 fev. 2019.

RIOS, Terezinha Azevedo. **Ética e competência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, Aparecido Lino dos. **Educação Do Campo**: Discursos Sobre Currículo, Identidades e Culturas. 2015. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação) –

Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados-MS, 2015. Disponível em: [http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/APARECIDO %20LINO%20DOS%20SANTOS.pdf](http://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/APARECIDO%20LINO%20DOS%20SANTOS.pdf). Acesso em: 02 ago. 2018.

SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Por uma educação do campo**. BRASIL. Campo, Políticas Públicas, Educação; Brasília: Incra/MDA, 2008. Disponível em: [http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user\\_arquivos\\_64/Por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%BAmero%207.pdf](http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_arquivos_64/Por%20uma%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20n%C3%BAmero%207.pdf). Acesso em: 09 jan. 2019.

SANTOS, Fábio Josué Souza dos; MOURA, Terciana Vidal. A invisibilidade dos sujeitos do campo nos projetos políticos pedagógicos das escolas públicas municipais. EPENN – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 19, 2009, Campo Grande. **Anais eletrônicos ...** Campina Grande: UFPB, 2009.

SANTOS, Givandete Evangelista dos. **A Gestão da Política da Educação do Campo na Bahia**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015. Disponível em: <http://www.mestrado.caeduff.net/wp-content/uploads/2016/06/GIVANDETE-EVANGELISTA-DOS-SANTOS.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SCHMITT, Alessandra; TURATTI, Maria Cecília Manzoli; CARVALHO, Maria Celina Pereira de. A atualização do conceito de quilombo: identidade e território nas definições teóricas. **Ambiente & Sociedade**, v. 5, n. 10, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/asoc/n10/16889.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2018.

SILVA JUNIOR, Astrogildo Fernandes; BORGES NETTO, Mário. Por uma educação do campo: percursos históricos e possibilidades. **Entrelaçando: Revista Eletrônica de Culturas e Educação**, v. 2, n. 3, p. 45-60, nov. 2011.

SOUZA, Maria do Rosário. **A Contribuição do Projeto Político-pedagógico para formação da identidade das escolas do campo: um estudo sobre o subsistema de Maricabo**. 2016. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação do Campo) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa/BA, 2016.

VEIGA, Ilma Passos A. **Escola: Espaço do Projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998. (Coleção Magistério Formação e Trabalho Pedagógico).

VENDRAMINI, Célia Regina. Escola em assentamentos rurais: o desafio na relação entre trabalho e ensino. In: UNIVERSIDADE DE ARAQUARA (UNIARA). **Legado**. Araraquara, 2010. Disponível em: [https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor\\_2010/00%20textos/sessao\\_7A/07A-11.pdf](https://www.uniara.com.br/legado/nupedor/nupedor_2010/00%20textos/sessao_7A/07A-11.pdf).

## APÊNDICE A – Questionário aplicado aos alunos da Escola – 1º Capítulo

Meu nome é Wender Vicente Teixeira de Moura, sou aluno do curso de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública do CAEd/ UFJF. Este questionário tem por objetivo levantar o perfil do local de moradia e da ocupação dos pais ou responsáveis pelos alunos da E.E. José Teixeira Franco, localizada em Expedicionário Alcício, Aimorés – MG, e é parte integrante de uma pesquisa realizada para o curso de Pós-graduação, e será aplicado ao grupo familiar dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Este questionário deve ser respondido com o auxílio de pais ou responsáveis. Conto com a colaboração de todos.

Atenciosamente,

Wender.

Aluno: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/05/2018

Marque a resposta que mais se enquadra à sua realidade, REFERENTE A SEU GRUPO FAMILIAR.

1 – Qual o local de sua residência?

( ) Casa na Zona Urbana (na sede do distrito) ( ) Casa na Zona Rural (sítio, fazenda, chácara, etc.)

2 – Qual a profissão (ocupação principal) de seu pai ou pessoa do sexo masculino responsável por você?

( ) Lavrador	( ) Agricultor familiar
( ) Vaqueiro – quando for empregado-	( ) Comerciante
( ) Fazendeiro	( ) Aposentado
( ) Pecuárta	( ) Funcionário Público
( ) Outra – especificar _____	

3 – Qual a profissão de sua mãe ou pessoa do sexo feminino responsável pela casa onde reside?

- |   |   |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Lavradora                        | <input type="checkbox"/> Agricultora familiar |
| <input type="checkbox"/> Vaqueira – quando for empregado- | <input type="checkbox"/> Comerciante          |
| <input type="checkbox"/> Fazendeira                       | <input type="checkbox"/> Aposentada           |
| <input type="checkbox"/> Pecuaria                         | <input type="checkbox"/> Funcionária Pública  |
| <input type="checkbox"/> Outra – especificar _____        |   |

4 – Seu grupo familiar possui propriedade rural?

- SIM                       NÃO

## APÊNDICE B – Entrevistas com os efetivos da escola

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública

### OS DESAFIOS DA IMPLANTAÇÃO DAS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA E.E. JOSÉ TEIXEIRA FRANCO

#### ROTEIRO DE ENTREVISTA

**Respondente:** Professores efetivos da E.E. José Teixeira Franco

**Pesquisador:** Wender Vicente Teixeira de Moura

Bloco 1: Neste bloco vamos abordar algumas perguntas para verificar o quanto você conhece a realidade dos alunos com os quais você trabalha nesta escola.
1- O que você sabe sobre os meios de subsistência das famílias de seus alunos desta escola? Fale sobre o assunto.
2- O que você pode me falar sobre a localização da residência de seus alunos se Rural ou urbana, e qual você imagina que prevalece?
3- Qual a sua opinião sobre as atividades extra turno regular, de horta, jardinagem e compostagem que aconteceram na escola nos últimos anos para os 60 alunos que participam da educação Integral e Integrada
4- Neste distrito onde a escola está inserida você consegue perceber quais as principais atividades econômicas sobressaem? Caso a resposta seja afirmativa, favor descrever essas atividades a partir de seu ponto de vista.
Bloco 2: Perguntas referente ao “diálogo” da escola com a educação do campo.
1- Caso você não resida aqui nesta comunidade, o que te motiva a trabalhar com alunos do campo?
2- Como seu trabalho pedagógico pode ajudar aos alunos do campo na valorização da cultura do campo?
3- Em que pontos você acha que será importante para a comunidade que nossa escola está inserida, a consolidação de diretrizes da educação do campo na prática pedagógica da escola?
4- Diga de que maneira os projetos interdisciplinares de educação (festa junina, semana de prevenção às drogas, família na escola, semana dos direitos humanos, semana de educação para a vida etc.) e planejamento integrado entre as disciplinas ajudam no percurso formativo dos nossos alunos.
5- Qual a visão você tem dos saberes da cultura local na valorização e respeito à diversidade sociocultural e como isso pode ajudar em sua prática pedagógica?
6- Como você pode articular os saberes da cultura local, ligada à realidade do cotidiano dos alunos aos conteúdos das disciplinas na prática pedagógica.
7- Na sua opinião, em quais aspectos a prática pedagógica do professor do campo pode diferir dos professores dos grandes centros?



**APÊNDICE C – Questionário a ser aplicado a todos os professores e Especialista (pedagoga) da escola**

Prezado(a), meu nome é Wender Vicente Teixeira de Moura, sou aluno do curso de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública – Mestrado profissional do CAEd/ UFJF. Este questionário tem por objetivo levantar dados para embasar minha pesquisa de dissertação. Conto com sua colaboração respondendo às perguntas abaixo. Assim, estaremos contribuindo para um estudo que pode vir a ajudar no avanço dos processos pedagógicos desta escola. Este questionário possui três blocos – um primeiro que levantará o perfil dos profissionais da escola; no Bloco 2, sobre o clima escolar; já o Bloco 3 buscará averiguar o quanto professores e especialista tem conhecimento sobre a temática educação do campo objetivo desta pesquisa: identificar e analisar os desafios que a gestão da E.E. José Teixeira Franco enfrenta para consolidar as diretrizes da Educação do Campo em seu currículo e no PPP, com vistas a vivenciar tais diretrizes nesta instituição educacional, ainda tentar perceber se dentro da escola há um clima escolar que seja favorável a implantação das Diretrizes da Educação do Campo.

<b>BLOCO 1</b>
1- Marque sua situação atual na escola: ( ) Efetivo ( ) Designado/temporário
2- Qual a sua formação inicial acadêmica? E quando se formou
R:
3- Qual sua formação atual?
R:
4- Qual sua idade?
R:
5- Em que função atua nesta escola?
R:
6- Há quanto tempo (em anos e meses) atua nesta escola
R:
7- Você reside na própria localidade ou em outra?
R:
8- Qual a distância de sua residência até esta escola?
R:

<b>BLOCO 2</b>					
Clima escolar – para cada pergunta indique o número que em sua opinião melhor reflete as relações interpessoais e profissionais na escola, sendo: <b>1</b> discordo totalmente; <b>2</b> discordo; <b>3</b> às vezes concordo às vezes discordo; <b>4</b> concordo; <b>5</b> concordo totalmente					
1- Sou encorajado a desempenhar funções de liderança em projetos e atividades extra classe nesta escola.	1	2	3	4	5
2- Na escola existe uma liderança eficaz, entenda por liderança as pessoas que tomam a iniciativa de liderar, coordenar e executar os projetos e ações pedagógicas na escola,	1	2	3	4	5
3- Considero que uma gestão eficaz é importante para promover o desenvolvimento de relações sadias entre os profissionais da escola e entre esses e os alunos.	1	2	3	4	5
4- A equipe gestora (Diretor, vice diretora e especialista da Educação/pedagoga) comunica abertamente sobre todas as questões relativas a escola.	1	2	3	4	5
5- Nesta escola a equipe gestora dá suporte para o desenvolvimento de minhas atividades pedagógicas.	1	2	3	4	5
6- Em nossa escola os alunos são chamados a participar na “vida” da escola?	1	2	3	4	5
7- Nesta escola os pais participam dos eventos da escola, atividades interdisciplinares, (festa junina, família na escola, desfile cívico ...)	1	2	3	4	5
8- Na minha escola todos julgam importante o bom relacionamento entre a equipe/alunos/comunidade em geral	1	2	3	4	5
<b>Ainda em relação ao clima escolar responda com sim ou não, considere para sua resposta o que predomina.</b>					
9- Na escola partilhamos ideias e materiais.	( ) Sim ( ) Não				
10- Nas reuniões na escola são discutidos assuntos profissionais.	( ) Sim ( ) Não				
11- Na escola discutimos sobre atividades extra-curriculares.	( ) Sim ( ) Não				
12- Na escola no decorrer do ano letivo desenvolvemos alguns projetos interdisciplinares	( ) Sim ( ) Não				

<b>BLOCO 3</b>					
Neste bloco de perguntas, buscamos levantar o quanto os professores tem conhecimento da Política de Educação para o Campo, bem como sua disposição em ler e estudar para se inteirar melhor sobre o tema. Neste bloco as perguntas 1 e 2 serão respondidas com sim ou não. Para as demais vamos seguir o mesmo padrão do bloco anterior, sendo: <b>1</b> discordo totalmente; <b>2</b> discordo; <b>3</b> às vezes concordo às vezes discordo; <b>4</b> concordo; <b>5</b> concordo totalmente.					
1- Em minha vida profissional já ouvi falar sobre a Política de Educação do Campo	( ) Sim ( ) Não				
2- Tenho consciência que esta escola que trabalho, apesar de estar situada em uma área urbana de um distrito, faz parte do conjunto de escolas do campo.	( ) Sim ( ) Não				
3- Considero importante a implementação das diretrizes da educação do campo nesta escola que trabalho.	1	2	3	4	5
4- Para ajudar nesse processo de mudança de paradigma para	1	2	3	4	5

uma escola que vivencia as diretrizes do campo, preciso ler e me inteirar mais profundamente do tema.					
5- Tenho disponibilidade e vontade de saber mais sobre educação do campo.		2	3	4	5
6- Considero importante a utilização de parte dos momentos de atividades obrigatórias de reunião semanal (que faz parte da minha carga horaria semanal de trabalho) para estudarmos sobre a temática em questão.	1	2	3	4	5
7- No meu ponto de vista a educação precisa ser padronizada para todo território nacional, pois todos precisam aprender da mesma forma. Não sendo necessário levar em consideração as peculiaridades do local onde a escola está localizada	1	2	3	4	5

Muito obrigado por sua valiosa contribuição.

## APÊNDICE D – Dados consolidados do questionário

Foram distribuídos 32 questionários, sendo 31 aos professores(as) da escola e um para a especialista de Educação Básica, tendo tido o retorno de 31 preenchidos.

<b>BLOCO 1 – Dados Obtidos:</b>		
1- Número de efetivos e designados		
09 Efetivo 22 Designado/ temporário		
2- Formação inicial		
13 Normal superior/pedagogia	04 Letras	
04 História	02 Educação Física	
02 Biologia	02 Matemática	
01 Geografia	01 Química	
01 Física	01 Filosofia	
3- Qual sua formação atual?		
18 Pós-graduação Lato Senso	13 Mesma formação Inicial	
4- Qual sua idade?		
01 de 18 à 25 anos	08 de 26 à 35 Anos	
15 de 36 à 45 anos	07 acima de 46 anos	
5- Em que função atua nesta escola?		
Professor regente de aulas: 17		
Professor regente de turma: 05		
Professor eventual: 01		
Professor para ensino do uso da biblioteca: 01		
Vice-diretora: 01		
Atendimento educacional especializado/professor de apoio: 03		
Monitor de Oficinas da educação integral: 03		
6- Há quanto tempo (em anos e meses) atua nesta escola, dividi essa análise entre efetivos e designados		
	<b>Efetivos</b>	<b>Designados/temporários</b>
Entre 1 mês à 1 ano e 11meses	00 – 0,00%	12 – 38,7%
Entre 2 anos e 3anos e 11 meses	02 – 6,45%	05 – 16,2%
Entre 4 anos e 5 anos e 11 meses	02 – 6,45%	02 – 6,45%
Entre 6 anos e 7 anos e 11 meses	02 – 6,45%	00 – 0,00%
8 anos ou mais	03 – 9,7%	03 – 9,7%
Totais	09 – 29,05%	22 – 71,05%
7- Você reside na própria localidade ou em outra?		
Reside na própria localidade: 1 Efetivo e 4 designado = 05 (16,1%)		
Reside em outra localidade: 8 efetivo e 18 designado = 26 (83,9%)		
8- Qual a distância de sua residência até esta escola?		
Menos de 2 Km: 05		
De 2 km à 15 Km: 03		
De 15 à 25 km: 03		
De 25 à 35 km: 12		
De 35 à 45 km: 08		
Acima de 45 Km: 00		

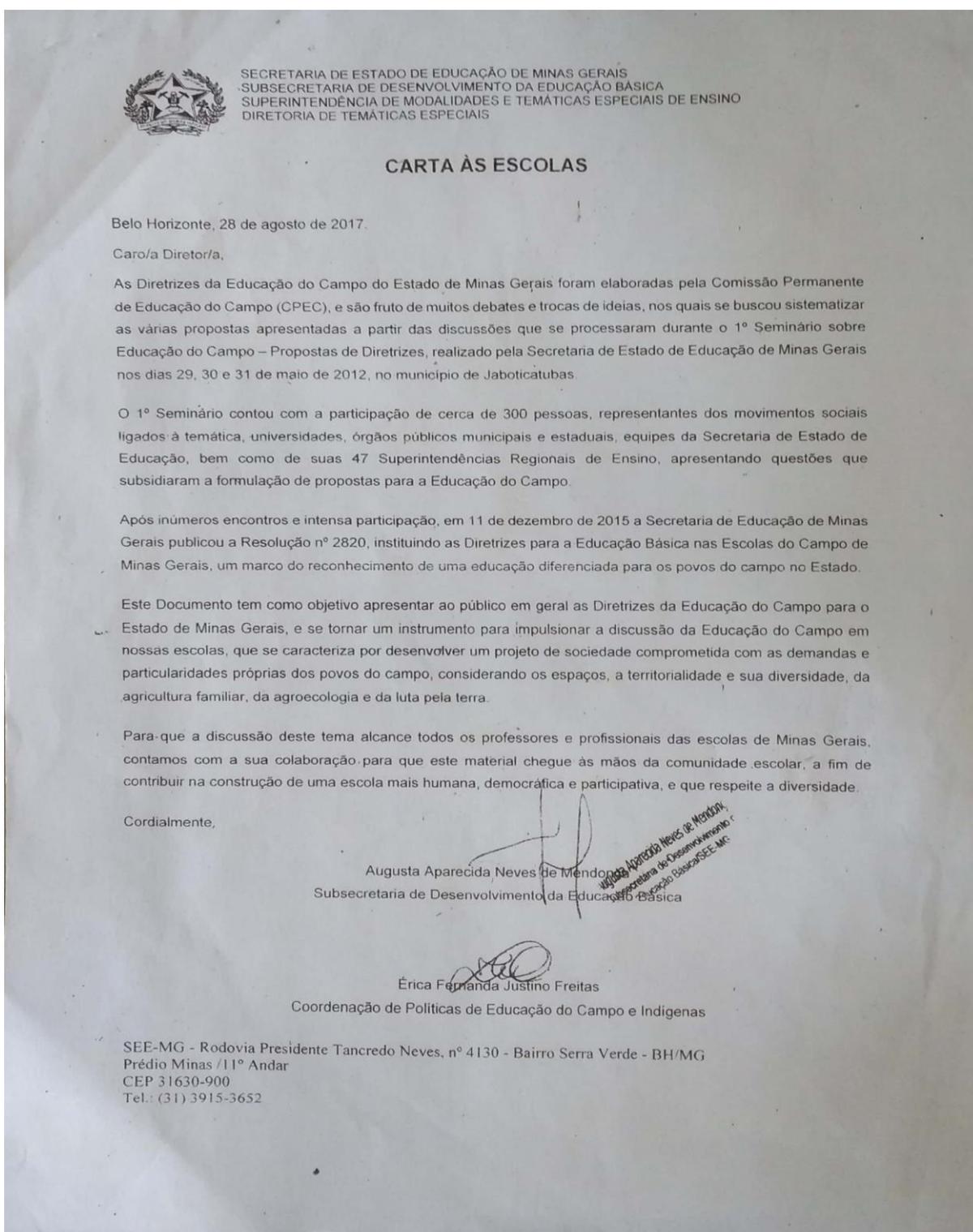
<b>BLOCO 2</b>					
Clima escolar – para cada pergunta indique o número que em sua opinião melhor reflete as relações interpessoais e profissionais na escola, sendo: <b>1</b> discordo totalmente; <b>2</b> discordo; <b>3</b> às vezes concordo às vezes discordo; <b>4</b> concordo; <b>5</b> concordo totalmente					
1- Sou encorajado a desempenhar funções de liderança em projetos e atividades extra classe nesta escola.	1	2	3	4	5
Respostas	1 3,25%	1 3,25%	6 19,35%	17 54,8	6 19,35
2- Na escola existe uma liderança eficaz, entenda por liderança as pessoas que tomam a iniciativa de liderar, coordenar e executar os projetos e ações pedagógicas na escola	1	2	3	4	5
Respostas	00 0,0%	00 0,0%	03 9,7%	11 35,5%	17 54,8%
3- Considero que uma gestão eficaz é importante para promover o desenvolvimento de relações sadias entre os profissionais da escola e entre esses e os alunos.	1	2	3	4	5
Respostas	00 0,0%	00 0,0%	00 0,0%	4 12,9%	27 87,1
4- A equipe gestora (Diretor, vice diretora e especialista da Educação/pedagoga) comunica abertamente sobre todas as questões relativas a escola.	1	2	3	4	5
Respostas	00 0,0%	00 0,0%	2 6,45%	10 32,25 %	19 61,3%
5- Nesta escola a equipe gestora dá suporte para o desenvolvimento de minhas atividades pedagógicas.	1	2	3	4	5
Respostas	00 0,0%	00 0,0%	3 9,7%	7 22,6%	21 67,7%
6- Em nossa escola os alunos são chamados a participar na “vida” da escola?	1	2	3	4	5
Respostas	00 0,0%	00 0,0%	3 9,7%	7 22,6%	21 67,7%
7- Nesta escola os pais participam dos eventos da escola, atividades interdisciplinares, (festa junina, família na escola, desfile cívico ...)	1	2	3	4	5

Respostas	00 0,0%	00 0,0%	1 3,25%	13 41,95 %	17 54,8%
8- Na minha escola todos julgam importante o bom relacionamento entre a equipe/alunos/comunidade em geral	1	2	3	4	5
Respostas		1 3,25%	2 6,45	7 22,6%	21 67,7%
<b>Ainda em relação ao clima escolar responda com sim ou não, considere para sua resposta o que predomina.</b>					
9- Na escola partilhamos ideias e materiais.	31/100% Sim 0/0,00% Não				
10-Nas reuniões na escola são discutidos assuntos profissionais.	31/100% Sim 0/0,00% Não				
11-Na escola discutimos sobre atividades extracurriculares.	31/100% Sim 0/0,00% Não				
12-Na escola no decorrer do ano letivo desenvolvemos alguns projetos interdisciplinares	31/100% Sim 0/0,00% Não				

<b>BLOCO 3</b>					
Neste bloco de perguntas buscamos levantar o quanto os professores tem conhecimento da Política de Educação para o Campo, bem como sua disposição em ler e estudar para se inteirar melhor sobre o tema. Neste bloco as perguntas 1 e 2 serão respondidas com sim ou não. Para as demais vamos seguir o mesmo padrão do bloco anterior, sendo: <b>1</b> discordo totalmente; <b>2</b> discordo; <b>3</b> às vezes concordo às vezes discordo; <b>4</b> concordo; <b>5</b> concordo totalmente					
1- Em minha vida profissional já ouvi falar sobre a Política de Educação do Campo	29 Sim, 93,55% 2 Não, 6,45%				
2- Tenho consciência que esta escola que trabalho, apesar de estar situada em uma área urbana de um distrito, faz parte do conjunto de escolas do campo.	31 Sim, 100% 0 Não, 0,00%				
3- Considero importante a implementação das diretrizes da educação do campo nesta escola que trabalho.	1	2	3	4	5
Respostas	00 0,0%	00 0,0%	00 0,0%	14 45,2%	17 54,8%
4- Para ajudar nesse processo de mudança de paradigma para uma escola que vivencia as diretrizes do campo, preciso ler e me inteirar mais profundamente do tema.	1	2	3	4	5

Respostas	0 0,00%	0 0,00%	2 6,45%	10 32,25%	19 61,3%
5- Tenho disponibilidade e vontade de saber mais sobre educação do campo.	1	2	3	4	5
Respostas	0 0,00%	1 3,25%	4 12,9%	13 41,95%	14 45,2%
6- Considero importante a utilização de parte dos momentos de atividades obrigatórias de reunião semanal (que faz parte da minha carga horaria semanal de trabalho) para estudarmos sobre a temática em questão.	1	2	3	4	5
Respostas	0 0,00%	0 0,00%	2 6,45%	12 38,75%	17 54,8%
7- No meu ponto de vista a educação precisa ser padronizada para todo território nacional, pois todos precisam aprender da mesma forma. Não sendo necessário levar em consideração as peculiaridades do local onde a escola está localizada	1	2	3	4	5
Respostas	15 48,38 %	9 29,02 %	1 3,25%	0 0,00%	6 19,35%

## ANEXO A – Carta às Escolas do Campo



Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

**ANEXO B – Lista de escolas selecionadas para o projeto quintais produtivos  
com o nome da E.E. José Teixeira Franco**

**Anexo: Escolas selecionadas para o Projeto Quintais Produtivos**

SRE	MUNICÍPIO	COD INEP	ESCOLA	LOCAIZAÇÃO DIFERENCIADA	TERRITÓRIO
SRE ALMENARA	SANTO ANTÔNIO DO JACINTO	31246301	EE DO POVOADO DE CRISTIANÓPOLIS		Médio e Baixo Jequitinhonha
SRE ALMENARA	CACHOEIRA DE PAJEÚ	31246328	EE DO CARIRI		Médio e Baixo Jequitinhonha
SRE ALMENARA	ÁGUAS VERMELHAS	31184420	EE JOAQUIM FERNANDES ABADE		Médio e Baixo Jequitinhonha
SRE ALMENARA	MONTE FORMOSO	31185035	EE MANOEL DE SOUZA SANTOS		Médio e Baixo Jequitinhonha
SRE ALMENARA	JOAÍMA	31185043	EE DE GIRU		Médio e Baixo Jequitinhonha
SRE ARAÇUAÍ	CHAPADA DO NORTE	31023418	EE ZÉ DE CALU		Alto Jequitinhonha
SRE ARAÇUAÍ	NINHEIRA	31082759	EE DE NINHEIRA		Norte
SRE ARAÇUAÍ	VIRGEM DA LAPA	31148482	EE OLEGÁRIO MACIEL		Médio e Baixo Jequitinhonha
SRE ARAÇUAÍ	ARAÇUAÍ	31146161	EE HILÁRIO PINHEIRO JARDIM		Médio e Baixo Jequitinhonha
SRE DIAMANTINA	GOUVEIA	31024163	EE CIRO RIBAS		Alto Jequitinhonha
SRE DIAMANTINA	ITAMARANDIBA	31024350	EE MARIA RAIMUNDA ANDRADE NEVES		Alto Jequitinhonha
SRE DIAMANTINA	MINAS NOVAS	31024449	EE PROFESSORA ODILIA CÂNDIDA DE SOUSA		Alto Jequitinhonha
SRE DIAMANTINA	MINAS NOVAS	31024520	EE DE INDAIÁ		Alto Jequitinhonha
SRE DIAMANTINA	LEME DO PRADO	31024562	EE PROFESSORA FLORA BRASILEIRA P CÉSAR		Alto Jequitinhonha
SRE DIAMANTINA	ITAMARANDIBA	31217611	EE MESTRA BEZINHA GANDRA		Alto Jequitinhonha
SRE DIAMANTINA	MINAS NOVAS	31217638	EE SEBASTIÃO GOMES DE ALMEIDA		Alto Jequitinhonha
SRE DIAMANTINA	CAPELINHA	31319376	EE BENTO ROCHA DE JESUS	Quilombola	Alto Jequitinhonha
SRE DIAMANTINA	RIO VERMELHO	31024724	EE FRANCISCO GONÇALVES VIEIRA		Alto Jequitinhonha
SRE DIAMANTINA	SENADOR MODESTINO GONÇALVES	31024783	EE DARCÍLIA GODOY		Alto Jequitinhonha
SRE GOVERNADOR VALADARES	AIMORÉS	31041858	EE JOSÉ TEIXEIRA FRANCO		Vale do Rio Doce
SRE GOVERNADOR VALADARES	SÃO JOÃO DO MANTENINHA	31044334	EE DO POVOADO DE VARGEM GRANDE		Vale do Rio Doce
SRE GOVERNADOR VALADARES	SANTA RITA DO ITUETO	31045217	EE SÃO JOSÉ		Vale do Rio Doce
SRE GUANHÃES	JOSÉ RAYDAN	31045161	EE DA RUA PRINCIPAL		Vale do Rio Doce
SRE GUANHÃES	ÁGUA BOA	31041718	EE LAUREANO TEIXEIRA DE SOUZA		Vale do Rio Doce
SRE GUANHÃES	SÃO PEDRO DO SUAÇUI	31045519	EE DIM VIEGAS		Vale do Rio Doce
SRE GUANHÃES	SÃO SEBASTIÃO DO MARANHÃO	31045516	EE SANTO ANTÔNIO DOS ARAÚJOS		Vale do Rio Doce
SRE GUANHÃES	VIRGINÓPOLIS	31218146	EE DO POVOADO DE BOM JESUS DA BOA VISTA		Vale do Rio Doce
SRE JANAÚBA	JÁIBA	31062871	EE DO POVOADO FRENTE TRÊS		Norte
SRE JANAÚBA	GAMELEIRAS	31081035	EE DE BREJO DOS MÁRTIRES		Norte
SRE JANAÚBA	RIO PARDO DE MINAS	31082201	EE ELESBÃO JOSÉ DOS SANTOS		Norte
SRE JANAÚBA	ESPINOSA	31080144	EE PROFESSORA ADALGISA F RIBEIRO		Norte
SRE JANAÚBA	MONTE AZUL	31081167	EE ANTÔNIO CARDOSO DA SILVA		Norte
SRE JANAÚBA	PORTEIRINHA	31082040	EE ANTÔNIO SANTOS		Norte
SRE JANAÚBA	PORTEIRINHA	31082112	EE ANTÔNIO MENDES DA SILVA		Norte
SRE JANAÚBA	RIO PARDO DE MINAS	31082244	EE DA FAZENDA PALMEIRAS		Norte

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

## ANEXO C – Cartaz Quintais Produtivos

# + EDUCAÇÃO

## QUINTAIS PRODUTIVOS

*Estratégia de Enfrentamento da Pobreza no Campo - Novos Encontros*

Projeto Escola Agroecológica

- + Educação Integral e Integrada
- + Educação do Campo
- + Educação Ambiental

2017

EMATER-MC

FUCAM

FUNDAÇÃO HELENA ANTIPOFF *sha*

UFMG

MINAS GERAIS  
GOVERNO DE TODOS

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.

## ANEXO D – Fotografias da E.E. José Teixeira Franco<sup>6</sup>

Vista parcial da E.E. José Teixeira Franco/ Rampa de acesso



Vista parcial da E.E. José Teixeira Franco



<sup>6</sup> Todas as fotografias deste Anexo pertencem ao acervo do autor desta dissertação.

Fundos da escola/ quadra de areia e parcialmente de futsal



Vista parcial da quadra de areia e do campo de futebol



### Preparo de sementeiras – aula prática



### Jardinagem – próximo ao portão de entrada

